



Programa de Doctorado
“Aportaciones a las Ciencias Sociales y Humanísticas”
Universidad de Granada

TESIS DOCTORAL

***La evaluación del desempeño profesional para
profesores de inglés como lengua extranjera.
Una propuesta de indicadores para la
excelencia***

Slava López Rodríguez

Directores

Dr. Manuel Fernández Cruz
Dr. Daniel González González
Dra. Sara Julia Castellanos Quinteros

Índice

	Pág.
Introducción	1
Capítulo I – Conceptualizaciones en torno a la noción sobre calidad en la educación	
1. Calidad.	7
1.1. Calidad educativa.	
1.2. Características del concepto calidad	
2. Marco didáctico para la docencia universitaria	15
2.1. Un modelo constructivo de enseñanza y aprendizaje para la educación superior	
2.1.1. Análisis de las finalidades formativas de la enseñanza universitaria	
2.1.2. Principios didácticos de intervención docente	
2.1.3. Ejes para la organización de un entorno de aprendizaje constructivo	
2.2. Metodología didáctica en la enseñanza universitaria	
3. Indicadores	27
3.1. Indicador educativo	
3.1.1. Indicadores a nivel macro	
3.1.2. Indicadores a nivel micro	
Capítulo II – Evolución histórica de la educación superior en Cuba y la formación de profesores de inglés en Cuba	
1. La educación superior cubana: evolución histórica	33
2. Retos de la educación superior en la actualidad	35
3. La expansión del inglés como lengua extranjera	37
4. Enseñanza del inglés en la educación superior cubana	38
5. El profesor universitario y la enseñanza de lenguas extranjeras	44
6. La formación de profesores	47
6.1. Fases en el desarrollo docente	
6.2. Modelo de desarrollo profesional de Huberman	
6.3. Modelo de desarrollo profesional de Sikes	
7. Formación de profesores de lenguas extranjeras	64
7.1. Marco histórico de la formación del profesorado de inglés en Cuba	
7.2. La formación del profesorado de lenguas en la educación cubana	
7.3. Evolución en el currículo para la formación de profesores de lenguas en Cuba	
8. El profesor de lenguas en la sociedad actual	69

Capítulo III – Evaluación	
1. Conceptos y definiciones de evaluación	71
2. Evolución histórica de la evaluación	72
2.1. Periodo pre-tyleriano	
2.2. La época tyleriana	
2.3. La época de la inocencia	
2.4. La época del realismo	
2.5. Época del profesionalismo	
3. La evaluación en la educación superior	77
4. La calidad en la educación superior cubana. Evaluación institucional	77
4.1. Pertinencia e impacto social	
4.2. Profesores	
4.3. Estudiantes	
4.4. Infraestructura	
4.5. Currículo	
5. La evaluación en la universidad de Cienfuegos	84
5.1. Análisis de las áreas de resultados clave	
5.1.1. Formación del profesional	
5.1.2. Educación de postgrado y superación de cuadros	
5.1.3. Ciencia y técnica	
5.1.4. Extensión universitaria	
5.1.5. Gestión de los recursos humanos	
6. Evaluación del profesorado a nivel internacional	91
6.1. Métodos de evaluación	
6.2. La evaluación de los docentes en Cuba	
Capítulo IV – Metodología	
1. Marco metodológico de la investigación	97
1.1. Modelo	
1.2. Etapas de la investigación	
2. Enfoque de la investigación	104
3. Participantes y espacio físico y temporal de la investigación	105
4. Instrumento	110
5. Aplicación del cuestionario, procesamiento de datos y análisis realizados	120
Capítulo V - Resultados	
1. Análisis descriptivo general	121
2. Análisis de frecuencias	131
2.1. Variables demográficas	
2.2. Dimensión A: Visión de la enseñanza universitaria	
2.3. Dimensión B: Percepción de las necesidades formativas de los estudiantes	
2.4. Dimensión C: Conocimiento del contexto	
2.5. Dimensión D: Planificación y organización de la asignatura	
2.6. Dimensión E: Desarrollo de la enseñanza	
2.7. Dimensión F: Capacidad comunicativa	
2.8. Dimensión G: Apoyo individual para el aprendizaje	
2.9. Dimensión H: Evaluación	
2.10. Dimensión I: Innovación de la enseñanza y perfeccionamiento docente	
2.11. Dimensión J: Evaluación profesional	

3. Análisis de correlaciones	200
3.1. Correlaciones con la variable sexo	
3.2. Correlaciones con la variable categoría científica	
3.3. Correlaciones con la variable categoría docente	
3.4. Correlaciones con la variable área docente	
4. Análisis factorial	207
5. Contraste de hipótesis	216
Capítulo VI - Discusión	
1. Excelencia: estadio superior de la calidad	219
2. Visión de la excelencia de los docentes de inglés como lengua extranjera en Cienfuegos	222
Capítulo VII - Conclusiones	229
Aportaciones	232
Nuevas líneas y tareas de investigación	233
Referencias	243

INTRODUCCION

1. PRIMEROS ANTECEDENTES

Pese a que actualmente se utiliza constantemente la expresión calidad de la educación, no se trata de ningún nuevo descubrimiento sino que responde a un interés antiguo: enseñar a los jóvenes del mejor modo posible. Según Cano, (1998) la preocupación política por abordar legislativamente estos temas viene dándose desde la antigüedad. Elena Cano recoge dos citas de Platón y Aristóteles que ya se referían, en la antigüedad, a esta idea:

“ En cualquier tarea su inicio resulta esencial, sobre todo si se trata de un ser joven y tierno, cualquiera que sea, porque entonces es mas maleable y se imprime mas la impronta con la que se pretende sellar a cada uno (...) Legislar en este terreno es difícil pero pasarlo bajo silencio, imposible ”.

“...El legislador debe tratar muy en especial de la educación de los jóvenes (...) Puesto que el fin de toda ciudad es único, es evidente que necesariamente será una y la misma la educación de todos y que al cuidado por ella ha de ser común y no privado...”.

Pero, superando un barrido por el tema del interés por la regulación de la educación en el mundo antiguo, cuestión de la que necesariamente deriva la necesidad de ocuparse de la calidad del sistema y de su evaluación, la preocupación por la evaluación y la calidad de la educación universitaria ha ido ganando espacio a nivel internacional en las ultimas décadas, dado el papel de diferentes organizaciones y organismos como la UNESCO o el Banco Mundial, entre otros, los que convocan a eventos donde se discuten experiencias internacionales, conceptos, ideas y tendencias y se promueven intercambios y convenios entre diferentes países. Como resultado se ha acumulado una experiencia en la aplicación de sistemas de evaluación que va conformando la idea de que la evaluación es necesaria y beneficiosa a la gestión de la Universidad.

Según Águila Cabrera (2005) la discusión alrededor de la evaluación de la calidad de programas e instituciones universitarias ha pasado a planos superiores, ya no gira alrededor de si es necesaria y conveniente, sino ante todo, se relaciona con la búsqueda del cómo resulta más efectiva.

Ello ha sido provocado por las enormes presiones que ejercen sobre las instituciones universitarias los fenómenos surgidos como consecuencia de la globalización, que ha provocado que la Universidad se vea obligada a participar en la carrera por la financiación, en la cual un factor de extrema importancia para mantenerse y ganarla es ser competitivo, y esto básicamente consiste, en primer lugar, en poseer calidad y en segundo, en que ésta sea reconocida a partir de que esté acreditada.

Todas las universidades debieran estar inmersas en el proceso de lograr una educación excelente. Para garantizar su logro existen diferentes indicadores de

evaluación, comisiones evaluadoras y otros mecanismos que de una forma u otra les permiten tener una idea de cuán cerca están de la meta a alcanzar. Podemos plantear que no siempre estos mecanismos son válidos, fiables y, por tanto, eficaces y ello es, precisamente, objeto de análisis constante por partes de profesores e investigadores.

González (2004) afirma que la formación del docente universitario debiera ser un proceso permanente, continuo y gradual de tránsito hacia la autodeterminación en el ejercicio de la docencia que implica necesariamente la reflexión crítica y comprometida del profesor con la transformación de la práctica educativa y la calidad de su desempeño, en un ambiente de diálogo y participativo en el contexto de su actuación profesional.

Sánchez y García-Valcárcel (2001) plantean que las funciones docentes deben ser analizadas entendiendo que el profesor es una persona profesionalmente dedicada a la enseñanza, un profesional de la educación que necesariamente comparte con los docentes de otros niveles unas funciones básicas orientadas a que otras personas aprendan. Además, es un especialista al más alto nivel en una determinada disciplina, por lo que comparte una capacidad y unos hábitos investigadores que le permiten profundizar en su rama del saber. En tercer lugar, es miembro de una comunidad académica, lo que supone la aceptación y conformación de la conducta a un conjunto específico de pautas, valores y actitudes que de alguna manera, reflejan una determinada percepción de la realidad y caracterizan y dan sentido a una forma de vida.

En la función docente se pueden diferenciar actividades pre, inter y post activas (Calderhead, 1988) entendiendo así que el desempeño docente del profesorado universitario no debe limitarse al hecho de impartir clases sino que hay tareas que desarrollar antes y después del acto didáctico. Entre otras actividades, se pueden destacar las de reflexionar sobre los objetivos de la asignatura, establecer las estrategias de motivación, revisar la selección y secuenciación de los contenidos, programar actividades para ser desarrolladas por los estudiantes, incorporar nuevas técnicas y recursos a la enseñanza, elaborar materiales didácticos y cuestionarse el sistema de evaluación de los alumnos.

En el plan de acción relativo a la promoción del aprendizaje de lenguas y de la diversidad lingüística establecido por la comisión Europea para el bienio 2004- 2006 (COM 2003 449 final, 24-7-2003) se aborda, en uno de sus apartados, la formación del profesorado. De conformidad con este texto, al profesorado de lenguas le corresponde desempeñar un papel crucial en la creación de una sociedad multilingüe estando llamado a ilustrar valores como la apertura hacia los otros, la aceptación de las diferencias y la disposición a comunicar.

El profesorado de lenguas extranjeras debe preparar a los alumnos para establecer relaciones con personas de otras culturas, favorecer que comprendan y acepten a esas personas diferentes como individuos que tienen distintos puntos de vista, valores y comportamientos, ayudar a comprender el funcionamiento de las interacciones culturales, mostrar que las identidades sociales son parte integrante de cualquier relación, demostrar la influencia de la percepción que se tiene de los otros y de la visión que los otros tienen de uno mismo en el éxito de la comunicación, conducirles a saber más, por sí mismos, de las personas con las que se comunican y contribuir a aprender

el carácter enriquecedor de este tipo de experiencias y relaciones (Byram, Gribkova y Starkey, 2002).

Por todo ello la misión del profesorado de lenguas va más allá del desarrollo en los alumnos de un conjunto de destrezas o habilidades puramente lingüísticas para adoptar un enfoque más educativo o formativo, en el que esa adquisición de destrezas, ampliada a capacidades que van más allá del aprendizaje de la gramática, la fonética y el vocabulario o de ser socio-lingüísticamente apropiado, deviene en un instrumento al servicio de una meta educativa más importante: desarrollar el espíritu crítico y promover la comprensión de las diferencias culturales como clave para mejorar la comunicación entre los seres humanos y el desarrollo social.

Estos antecedentes a nivel mundial no podrían dejar de servir de referencia para fundamentar una propuesta cubana de evaluación de la excelencia del desempeño profesional del profesor de Inglés de la Educación Superior. En este sentido intentamos contribuir al proceso de excelencia en que está inmersa la Universidad de Cienfuegos, Cuba, para lograr un profesor de Inglés que responda a los retos que se le imponen en el ámbito de la excelencia universitaria.

2. ANTECEDENTES LOCALES

Otros antecedentes a los que podemos hacer referencia son aquellas Tesis de Maestría y Doctorado de nuestra Universidad de Cienfuegos en las cuales se hacen propuestas encaminadas a la gestión del proceso de formación permanente del claustro universitario entre las que se encuentran las Tesis Doctorales: " Sistema de Evaluación de la Calidad de la Formación Inicial del Profesorado: Un estudio de campo en la carrera de Licenciatura en Educación Primaria", José Luís Gil(2004), " Una Estrategia para la Formación Inicial del Profesorado de Matemáticas desde la Práctica de la Educación Secundaria Cubana", Alecsy Calzadilla Solves,(2003) " El Perfil del Profesional del Profesor Universitario", Maria de los Ángeles Navales, (2001) debemos aclarar que ninguna aborda a los profesionales del área de leguas extranjeras.

"La planeación estratégica" de la Universidad de Cienfuegos derivada de la planeación del Ministerio de Educación Superior la cual determina áreas de resultados claves, la estrategia maestra principal y define objetivos y criterios de medidas que inciden directamente en la excelencia del docente universitario también se tiene en cuenta como documento rector para emprender un trabajo de investigación encaminado a la excelencia universitaria en el claustro de profesores. Otros documentos analizados son "Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias" (2002) y "Reglamento del Sistema de Evaluación Institucional" (2005) ambos emitidos por el Ministerio de Educación Superior de Cuba. Todos estos documentos son referidos, en detalle, más adelante.

3. PROBLEMA

El problema de investigación lo planteamos en los siguientes términos:

¿Cuáles son los indicadores para la evaluación de la Excelencia Docente más apropiados para los docentes de Inglés como lengua extranjera?

4. PROPÓSITO GENERAL DEL ESTUDIO

El propósito general es construir y validar un sistema de indicadores de la excelencia docente en la asignatura de Inglés como lengua extranjera en los Centros de Educación Superior de Cienfuegos, que oriente la evaluación, la formación y el desarrollo profesional del profesorado, considerando los distintos estadios de su carrera docente.

5. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

El propósito general de investigación declarado se concreta en los siguientes objetivos de investigación:

1. Describir las perspectivas sobre la evaluación de la excelencia docente que tiene el profesorado de Inglés analizado.
2. Analizar perfiles del profesorado de Inglés en función de las distintas variables socio-demográficas.
3. Validar una relación de indicadores útiles para la evaluación de la Excelencia Docente en la Educación Superior.
4. Ofrecer una relación de indicadores de evaluación de la Excelencia Docente que faciliten el diseño de acciones formativas para el profesorado de Inglés en función de su nivel de desarrollo, de sus necesidades formativas, su desempeño profesional, su producción intelectual y su prestigio profesional.

6. HIPÓTESIS

De acuerdo a los objetivos establecidos planteamos las siguientes hipótesis de trabajo:

H1. Los docentes encuestados consideran relevantes los indicadores de evaluación de la excelencia docente sometidos a valoración.

H2. Existe correlación positiva entre alguno de los indicadores presentados y el sexo

H3. Existe correlación positiva entre alguno de los indicadores presentados y la edad

H4. Existe correlación positiva entre alguno de los indicadores presentados y los años de experiencia universitaria.

H5. Existe correlación positiva entre alguno de los indicadores presentados y los años de experiencia docente previa en otros niveles de la enseñanza.

H6. Existe correlación positiva entre alguno de los indicadores presentados y la categoría científica.

H7. Existe correlación positiva entre alguno de los indicadores presentados y la categoría docente

H8. Existe correlación positiva entre alguno de los indicadores presentados y el área docente

H9. Los indicadores presentados pueden ser agrupados y reducidos a un número pequeño de factores que expliquen de manera apropiada la visión compartida que los docentes poseen de la evaluación de la excelencia docente.

7. CARACTERÍSTICAS CIENTÍFICAS DEL ESTUDIO

Presentamos en la siguiente tabla las características científicas más relevantes del estudio siguiendo el esquema tradicional de la metodología científica cubana en Ciencias Sociales.

Objeto de estudio	La evaluación de la excelencia docente del profesorado de Educación Superior y sus consecuencias para la formación y el desarrollo profesional.
Campo de acción	La enseñanza del Inglés como lengua extranjera en la Educación Superior.
Novedad	Como resultado de esta investigación se ofrecerá un sistema de indicadores que describa la excelencia docente y que permita construir instrumentos de evaluación y autovaloración de la excelencia de los docentes de Inglés como lengua extranjera. Estos indicadores aún no existen en nuestro contexto.
Aporte teórico	Fruto de la revisión documental y de literatura especializada realizada, en la Tesis Doctoral se ofrecen aportes teóricos sobre los campos de la evaluación docente, la formación docente y la enseñanza del Inglés como lengua extranjera en la Educación Superior.
Aporte práctico	Se ofrecen en esta investigación aportaciones prácticas para el conocimiento de la realidad docente en la

	Educación Superior en Cienfuegos fruto de los análisis estadísticos practicados a los datos recogidos a partir de un cuestionario. Los análisis nos permiten describir la población general de profesorado de Inglés y caracterizar las distintas fases de desarrollo académico y sus perspectivas sobre la evaluación de la excelencia docente.
--	--

8. ESTRUCTURA DE LA TESIS

El cuerpo de la tesis esta estructurado en la presente introducción general, capítulos, referencias bibliográficas y anexos. A continuación se describen de forma general los contenidos de los capítulos.

CAPITULO I: Conceptualizaciones en torno a la noción sobre calidad en la educación.

CAPITULO II: Evolución histórica de la Educación Superior en Cuba y la formación de profesores de Inglés en Cuba.

CAPITULO III: Evaluación en la Educación Superior.

CAPITULO IV: Diseño Metodológico

CAPITULO V: Resultados

CAPÍTULO VI: Discusión

CAPÍTULO VII: Conclusiones

CAPITULO I

CONCEPTUALIZACIONES EN TORNO A LA NOCIÓN SOBRE CALIDAD EN LA EDUCACION

1. CALIDAD

Para comprender la gestión de la calidad en el ámbito educativo, se hace necesario analizar el ámbito de la empresa de donde, en un principio, se han importado todos aquellos aspectos que hacen referencia a la calidad y a su gestión para transferirlos al ámbito de las organizaciones sociales, en general, y de las organizaciones educativas en concreto.

A principios del siglo XX, la producción se convierte en la pieza clave de las organizaciones. A partir de 1930 se crean los departamentos de calidad para controlar la calidad del producto, perfeccionando los procesos de producción. En este periodo, todavía no se tiene en cuenta la implicación del trabajador ni la satisfacción del cliente. Destaca en esta época la aportación de Shewhart (1931) con su obra Control Económico de la Calidad del Producto.

En 1949 los productos japoneses eran considerados de baja calidad, por lo que los japoneses comenzaron a preocuparse y a formarse en temas relacionados con la calidad empresarial. Posteriormente, entre los años 1950 y 1970 se trabaja la calidad de las empresas japonesas fundamentalmente bajo los principios de que la calidad debe entenderse como un proceso de mejora continua y de que los trabajadores deben implicarse en los procesos de producción.

En la década de los 70 se populariza el concepto de “calidad total”, un método de gestión cuyo objetivo es mejorar la organización, los productos y la satisfacción del cliente. A partir de ésta época hay que ofrecer más y mejor para atraer al cliente, pues hay más oferta que demanda y aparece el problema de la competitividad. En esta línea hay que destacar el concepto de reingeniería entendido como la adaptación de la empresa a las necesidades y expectativas del cliente, mediante una estructura organizativa flexible, el continuo perfeccionamiento de los procesos de calidad y el concepto de “*benchmarking*” que hace referencia a la necesidad de compararse con empresas excelentes (Álvarez, 1998).

Todo esto dio lugar a la aparición de una serie de modelos y sistemas de potenciación y control de la calidad entre los que destacaríamos: el Modelo del Premio Deming a la Calidad; el Modelo del Premio Malcolm Baldrige a la Calidad; el Modelo Europeo de Gestión de la Calidad (EFQM); o el Modelo de la Organización Internacional para la Estandarización, el Modelo de la Fundación Europea par la Gestión de la Calidad. Estos modelos se han preocupado por el desarrollo de planteamientos organizativos para la potenciación de la calidad en las empresas productoras de bienes o servicios con el objetivo de estimar o valorar en qué grado la empresa en cuestión alcanza el nivel de calidad acorde con el modelo aplicado. También existen los sistemas de gestión de calidad total que implantan una metodología de trabajo basada en la mejora continua en todas las actividades de la

empresa, aunque no afecten directamente la calidad del producto y o servicio final. Es un sistema basado en la auto evaluación igual de adaptable a la industria que al sector de los servicios. La administración de la calidad total supone un compromiso a largo plazo de una organización con la mejora continua de la calidad (en toda organización y con la activa participación de todos sus miembros de todos los niveles) a fin de cumplir y rebasar las expectativas de los clientes.

Ahora bien, ¿qué entendemos por calidad? Esta pregunta no tiene una respuesta fácil. Como dijera Cajide (1994) *“La calidad, como la creatividad o la inteligencia... cuanto más se profundiza en ellas, más difícil nos resulta delimitarlas”*.

Etimológicamente, la palabra calidad proviene del vocablo latino “qualitas - atis”, que es una derivación del latín qualis que indica “clase” o “tipo”, estando exenta de cualquier matiz valorativo. Posee, actualmente, otras acepciones como las que figuran, entre otros, en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, el Diccionario de uso del español de María Moliner y el Diccionario ideológico de la lengua española Julio Casares. Así, podemos señalar que calidad es:

1. Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie. En su sentido amplio equivale a “cualidad”.
2. En sentido absoluto, buena calidad, superioridad o excelencia.
3. Podemos entender calidad como categorema, atributo, adjetivo, propiedad, propio, esencia, modo, naturaleza, condición, carácter, genio, índole, rango, estofa, ley, tenor, clase, especie, suerte, raza, linaje, casta, ralea, laya, jaez, calimbo, pelaje, aspecto, muestra, calaña, metas, papel carácter, caracterismo, cuantía, circunstancia, particularidad, calificación, epíteto, nota, bondad/ maldad...
4. Condición o requisito que se impone a un contrato.
5. Estado de una persona, su naturaleza, su edad y demás circunstancias y condiciones que se requieren para un cargo o dignidad.

Como se puede apreciar los diccionarios identifican calidad con cualidad, conjunto de atributos o propiedades referentes a algo o alguien y en segundo lugar la definen como superioridad o excelencia. En definitiva, podríamos distinguir una doble definición:

a) Por una parte calidad, entendida como cualidad, es una palabra neutra, que no implica juicios de valor y a la que debe añadirse un calificativo. Así por ejemplo, podríamos decir, que un material didáctico es de buena (mala) calidad. La valoración viene dada a través de la palabra bueno y calidad es entendida como algo equivalente a atributo y propiedad. Por tanto, el termino calidad es aquí independiente de toda valoración. Calidad en este sentido *neutro* se correspondería con la acción de calificar (bien o mal).

b) Por otra parte la calidad, entendida en términos absolutos como superioridad o mayor bondad de algo, es un término ambiguo. Al que cada uno puede dotar de un significado muy particular. Quizás podría entenderse como bondad. Así, por ejemplo, si decimos que la educación es de calidad, en el término calidad ya va implícita una estimación de la bondad. Así por ejemplo, si decimos que la educación es de calidad, en el término calidad va imbuida de valores, no es neutra. Ya incluye

el adjetivo *buena*. Calidad en este sentido valorativo se correspondería con la acción de Cualificar (obviamente, se sobreentiende que bien, puesto que algo cualificado esta preparado, es correcto).

Cuttance (1995) define la calidad como el conjunto de cualidades intrínsecas del producto o servicio en cuestión.

Adoptando las ideas de Bernillón y Ceruti (1989), podemos considerar que la calidad consiste en: hacer bien el trabajo desde el principio; responder a las necesidades de los usuarios; administrar óptimamente; actuar con coherencia; un proceso o modo de hacer; satisfacer al cliente o usuario; disfrutar del trabajo y ofrecer lo mejor de uno mismo; reducir costes sutiles e inútiles; evitar fallos; ser más eficaz, eficiente, productivo.

1.1. Calidad Educativa

Para Gento (1996) señala que la dificultad para definir la calidad educativa se deriva entre otras razones a que la educación es una realidad compleja en si misma, sobre todo si tenemos en cuenta que afecta a la totalidad del ser humano, entidad ciertamente compleja y multidimensional, ya que la actividad mental no es evidente, sino que solo puede inferirse a través de los efectos que produce. Ello significa que no podemos medir la actividad del intelecto de los sujetos que se educan (lo que sería el objeto de estudio más importante de la educación), sino las manifestaciones externas de su actividad intelectual o mental y también señala el que el educador es un ser libre: el motivo último de su comportamiento es siempre su ultima decisión, y no el entrenamiento o formación recibida de un modo determinado, lo que determina la elección sobre un tipo de enseñanza o modelo educativo como una elección personal, que no siempre se inscribe dentro de una trayectoria institucional determinada.

1.2. Características del concepto calidad

El concepto de calidad, en términos generales, posee unas características que pueden ser también referidas a la calidad de la educación en particular, como señala Cano (1998):

- La relatividad, la subjetividad, la complejidad o la ambigüedad.

De Miguel et al. (1994) van más allá sentenciando que calidad es un concepto relativo en tanto que: a) significa cosas diferentes para diferentes personas , es decir, existe una diversidad de intereses de las personas implicadas; b) puede suponer cosas distintas para una misma persona en diferentes momentos y situaciones, según sus objetivos; c) se trata de un concepto que tanto puede definirse en términos absolutos considerándolo un ideal al que no se puede renunciar(al igual que sucede con la verdad o la belleza), como en términos relativos y finalmente d) en un concepto escurridizo asociado a lo que es bueno y merece la pena y con el que es necesario comprometerse. Y es que, como señala Santos Guerra (1991), puede suceder que los padres piensan y dicen que el centro es bueno porque todos los alumnos aprueban la selectividad o porque hay mucho orden o porque no se mezclan los hijos con los de otras clases inferiores; los alumnos piensan que el centro es bueno porque se aprueba

fácilmente o porque los profesores son amables o porque hay un ambiente estupendo entre los compañeros y los profesores piensan y dicen que el colegio o el instituto donde trabajan es muy bueno porque el equipo directivo es excelente, el ambiente de trabajo es magnífico y los alumnos son trabajadores.

- La variabilidad

Calidad es, como hemos dicho, un concepto relativo y dinámico, que depende de los momentos históricos y que está en función de los valores que cada uno tenga. Por lo tanto, es variable a lo largo del tiempo y el espacio. La calidad está, por lo tanto, relacionada con parámetros temporales, ideológicos, económicos y es imposible, por ello, llegar a consensuar una definición válida para cualquier contexto y época. Siguiendo a Schmelkes (1992) y Muncio (1995) es necesario reconocer que la calidad no es algo absoluto ni estático.

- La diversidad

La calidad de la educación forzosamente deberá referirse a la multiplicidad de elementos del proceso educativo, desde la amplitud de objetivos de la educación a la variedad de elementos intervinientes. Como señalan Cajide et al. (1994) refiriéndose a la Educación Superior, pese a los sucesivos intentos de definir y delimitar en que consiste la calidad y como evaluarla, el problema permanece todavía como materia de controversia debido a la "mega diversidad" acerca de cuales son las instituciones y cuales las funciones de la educación. La calidad se asocia con: el nivel en que se alcanzan unos objetivos; el valor añadido; el nivel en que se satisface el usuario; la excelencia de procesos y resultados; el desarrollo adecuado de habilidades y aptitudes; la realización de sí mismo y buen entrenamiento para desempeñar un puesto de trabajo o la eficiencia (en tanto que se ponen en relación las entradas con las salidas), entre otras cosas. Por lo tanto, la calidad ha de valorarse necesariamente de forma plural.

- La temporalidad: a largo plazo

Según la OCDE (1991), la calidad es una cuestión a largo plazo. Conseguirla puede exigir, sin embargo, un alejamiento radical e inmediato de las disposiciones y prácticas establecidas y plantearnos a cada momento los objetivos de la sociedad y los propósitos de la escuela como institución. Por su parte, Ricardo Díez Hochleitner, de la Fundación Santillana, señaló a finales de 1995, en un encuentro organizado por esta institución, que: *"el apoyo a la educación ha estado pocas veces acorde con las circunstancias del desarrollo de cada pueblo ni con las necesidades y aspiraciones a corto y largo plazo de sus gentes, sobre todo en tiempos de gobiernos autoritarios. De todos modos, aun en los países democráticos, prevalece a menudo el afán partidista de complacer demandas a corto plazo de sectores electorales sin considerar suficientemente las consecuencias que tales planteamientos pueden acarrear a la larga... La planificación en educación está poco extendida y es frecuente el cambio de políticas educativas al vaivén de las coyunturas sociales y económicas, debido al relevo frecuente de los responsables de este sector y a la falta de la que siempre debería ser una política de Estado"*.

Ello nos ha de llevar a reflexionar acerca de la coherencia de las sucesivas políticas que se emprenden así como de sobre si las medidas que se proponen avanzan en una misma línea o suponen un ir y venir incongruente en diversas direcciones.

- La sustantividad política

A menudo el tema de la calidad aparece, sobre todo en visiones heredadas de la gestión empresarial de la calidad, como algo meramente técnico, como un conjunto de especificaciones que deben ser cumplidas y cuyo grado de consecución puede ser medido para detectar así en qué nivel nos encontramos. Pero, lejos de esta aceptación puramente tecnocrática, la calidad es un proceso impregnado de valores.

En definitiva, medir la calidad no es más que realizar una evaluación y ésta, es, sin duda, un proceso político cargado de opciones personales. Touriñan (1981) señaló que la conducta de la calidad no se produce automáticamente al existir unas exigencias y saber qué cosas son valiosas en el ámbito de esas exigencias. Las exigencias unidas a las cosas valiosas se convierten en motivos. Pero, además hay que plantearse cuál de esas cosas valiosas debo elegir. Del mismo modo, para Escámez (1988), la calidad de la educación no es solo un problema social y político. Considera que, a pesar de todas las declaraciones demagógicas, muy pocos políticos creen que la educación es un bien social y que como tal, deben ser generadas las decisiones políticas que desarrollen los contextos sociales y promuevan los medios económicos para que esa calidad sea posible.

Otras características del concepto son las que reseña Pérez (2004) tomados de de la LOGSE en su título IV, La calidad de la Educación, en cuyo capítulo 55 se habla de los factores que facilitan la calidad, en concreto los siguientes:

- La calificación y formación del profesorado.
- La programación docente
- Los recursos educativos y la función directiva.
- La orientación educativa profesional
- La inspección educativa
- La evaluación del sistema educativo.

Según el Consejo de Universidades, en el caso de la Educación Superior, el enfoque es multidimensional, siendo las dimensiones reseñadas las siguientes:

- Dimensión de la disciplina
- Dimensión de la reputación
- Dimensión de la perfección y la consistencia
- Dimensión económica o de resultados
- Dimensión de la satisfacción de los usuarios
- Dimensión de la organización

Cajide (2004) considera que se puede concebir la calidad como elemento vinculable de la realidad socioeconómica y educativa, noción que tiene mucho interés para el desempeño de una de las finalidades primordiales de la universidad:

preparar a sus estudiantes como futuros recursos humanos competentes y competitivos del entorno sociolaboral. La consecución de la calidad en la Universidad abarca multitud de dimensiones y complejas relaciones que se traducen en nuevas prácticas que se deben integrar en el día a día: la evaluación institucional, la docencia, los servicios que ofrecen, la formación que imparte, los agentes integrados en la realidad universitaria, etc.

Cano (1998) plantea la calidad como proceso, como trayecto o camino más que como producto final a pesar de las dificultades de su evaluación.

Esteban y Montiel (1988) entienden la calidad como un proceso en sí mismo, no que apunta exclusivamente a la obtención de unos resultados inmediatos o finales sino, fundamentalmente, a un modo de ir haciendo. Suscribimos completamente esta idea. Finalmente apostamos por la calidad como una espiral ascendente. Schmelkes (1992) señala en este sentido que siempre es posible pretender más calidad. Un movimiento de búsqueda de la calidad es, por esta razón, un proceso que, una vez iniciado, nunca termina. No hay tal cosa como "niveles aceptables" de calidad. Siempre tenemos que estar insatisfechos con los niveles de calidad alcanzados, porque siempre será posible mejorarlos. Por ello entendemos calidad como el proceso consensuado (por todos los miembros implicados) de construcción de objetivos para cada contexto y momento y como la trayectoria o tendencia que realizamos para conseguirlos. En el caso de la educación sería el proceso de construcción y /o fijación (por miembros de los distintos estamentos de la comunidad educativa) de objetivos educativos, no solo referidos a los logros de los alumnos, sino también a cuestiones curriculares y organizativas, a la vida el centro y el camino que recorreremos para lograrlos.

Según Ruano, (2002) la calidad de la educación puede definirse como el conjunto de actividades pedagógicas, programáticas y organizativas que propicien las mejoras en el desempeño académico y profesional de los actores del proceso enseñanza- aprendizaje- investigación. En otras palabras la calidad de la educación no puede entenderse como un punto de llegada sino como punto de partida del proceso educativo. La calidad educativa se enfoca desde tres factores: los propios de la organización de la docencia, factores de proceso de renovación curricular y formación académica con el desempeño profesional. Estos tres indicadores son susceptibles de producir indicadores de la calidad de la educación que deben adaptarse a la situación educativa concreta.

Por su parte, De Miguel et al. (1994) ofrecen otra clasificación. Consideran que calidad educativa es un concepto multidimensional, que puede ser operativizado en función de variables muy diversas. En el siguiente cuadro se relacionan algunas de las opciones frecuentemente utilizadas según Garvin (1984), Harvey y Green (1993) en Cano (1998).

Cuadro ilustrativo de la calidad como concepto multidimensional.

<p>1. Calidad como Excepción</p> <p>A. Calidad como algo especial, distingue unos centros de otros a pesar de que es difícil definirla de forma precisa.</p> <p>B. Visión clásica: distinción, clase alta, exclusividad.</p> <p>C. Visión actual: la excelencia (Peters y Waterman, 1982):</p> <p>a) Excelencia en relación con estándares: Reputación de los centros en función de sus medios y recursos.</p> <p>b) Excelencia basada en el control científico sobre los productos según unos criterios: "centros que obtienen buenos resultados".</p>
<p>2. Calidad como Perfección o Merito</p> <p>A. Calidad como consistencia de las cosas bien hechas, es decir, que responden a los requisitos exigidos: "Centros donde las cosas se hacen bien".</p> <p>B. Centros que promueven la "cultura de la calidad" para que sus resultados sean cada vez mejor evaluados de acuerdo con criterios de control de la calidad.</p>
<p>3. Calidad como Adecuación a Propósitos</p> <p>A. Se parte de una definición funcional sobre calidad, lo que es bueno o adecuado para algo o alguien:</p> <p>a) Centros donde existe una adecuación entre los resultados y los fines u objetivos propuestos.</p> <p>b) Centros donde los programas y servicios responden a las necesidades de los clientes.</p> <p>B. Centros que cubren satisfactoriamente los objetivos establecidos en el marco legal.</p>
<p>4. Calidad como Producto Económico</p> <p>A. Aproximación al concepto de calidad desde la perspectiva del precio que supone su obtención:</p> <p>a) Centros eficientes al relacionar costos y resultados.</p> <p>b) Centros orientados hacia la rendición de cuentas.</p>
<p>5. Calidad como Transformación y Cambio</p> <p>A. Definición de calidad centrada sobre la evaluación y la mejora a nivel institucional:</p> <p>a) Centros preocupados por mejorar el rendimiento de los alumnos e incrementar el valor añadido.</p> <p>b) Centros orientados hacia el desarrollo cualitativo de la organización (desarrollo organizacional)</p>

Rul (1995) define la calidad como un mito de las sociedades post industriales y que se emplea en educación como justificación de determinadas políticas. En su opinión el tema calidad se aborda con demasiada frecuencia de una manera reduccionista, con frases vacías sin ahondar en contenidos efectivos. Señala que el concepto de calidad es claramente dinámico y transformacional y en su opinión el concepto de calidad en la educación se puede manifestar combinando dos perspectivas, la del mundo de la vida (donde la calidad es el objeto o la obra humana que contiene o expresa potencial creador de servicio mediante el ingenio y la habilidad técnica o artística) con la perspectiva axiológica (para la cual la calidad es el potencial de un individuo o de una colectividad que tiene la brutalidad de desencadenar actuaciones generadoras de objetos y obras excelentes o virtuosas).

Según Garduño Estrada (2003), la calidad de la educación desde un enfoque sistémico la podemos expresar como las características o rasgos de los insumos, procesos, resultados y productos educativos que la singularizan y la hacen distinguirse. Calidad de la educación implica un proceso sistemático y continuo de mejora sobre todos y cada uno de los elementos. Este compromiso con el mejoramiento viene dado por el propósito de la educación.

Para Pérez (2004) la calidad de la educación es un concepto complejo y multidimensional, estructurado, organizado, con una concepción integradora e integral, lo que implica que los diversos factores, criterios, dimensiones, características...deben encontrarse al servicio de un elemento directriz, unificador, armonizador que sería el proyecto Educativo o la Misión de la Universidad.

Coincidimos con Águila Cabrera (2005) en que la calidad en la educación universitaria posee múltiples dimensiones, visiones e interpretaciones pero el problema no consiste en buscar una nueva definición de calidad, pues ya existen muchas en la literatura actual, sino determinar aquella que mas convenga a la evaluación en el contexto en que nos desempeñamos, sin olvidar que la calidad tiene que estar conjugada con la pertinencia y el impacto, pues no se puede concebir una institución universitaria de calidad que no sea pertinente en su entorno social. La pertinencia y la calidad, junto con la internacionalización, representan para la UNESCO, los tres aspectos claves que determinan la posición estratégica de la educación universitaria.

El grado de pertinencia social de un programa o institución se mide por el impacto social que genera, por el flujo de repercusiones y de transformaciones de sentido que se producen objetivamente en la sociedad de su entorno, presumiblemente como efecto del cúmulo de aportes que realiza dicho programa.

No se podría plantear el estudio de la calidad en la educación sin hacer referencia al movimiento de escuelas eficaces. Este nace en relación al interés por la eficiencia. De hecho, cada época lleva parejos unos fenómenos socio- económicos que condicionan el desarrollo de las líneas de investigación en general y de la investigación educativa en particular. Así, por ejemplo, hoy en día asistimos al traspaso de la calidad total al ámbito educativo, una vez que ha sido instaurada en el campo empresarial y ello, indudablemente, guarda relación con la implantación de los sistemas de producción flexible en ese campo, la creciente competencia (que conlleva las ideas de servir al cliente, aumentar la productividad, disputarse cuotas del mercado, etc.) Desde este momento se elaboran informes nacionales sobre el estado del sistema educativo claramente pesimistas acerca de la posibilidad de la escuela de compensar los efectos de procedencia social y los déficit lingüísticos y culturales de los sujetos, provocando un cambio cualitativo en su conducta y condición social, de modo que el rendimiento de cuentas también llegó al ámbito educativo, generándose el movimiento de escuelas eficaces.

Cano (1998) considera que el verdadero inicio de los estudios de calidad de la educación esta muy ligado a aspectos económicos, concretamente a la restricción económica y a la maximización de la rentabilidad de los cada vez más escasos recursos estatales.

Para Gento(1996) la educación supone un proceso esencialmente humano, que se lleva a cabo de forma intencional e integradora, para optimizar el comportamiento más conveniente a cada sujeto en su entorno propio y determinado por la adquisición de conocimientos, la automatización de formas de actuación y la interiorización de actitudes que le otorgan valiosidad en su conjunto y en sus peculiaridades.

Hay que tener en cuenta que la educación es un derecho inalienable y debe proporcionarse independientemente de su mayor o menor rentabilidad. En nuestra opinión los estudios de calidad en la educación surgen como una necesidad social, condicionada por factores de índole económico, histórico y social objetivos. El fenómeno calidad en la educación es una necesidad social.

2. MARCO DIDÁCTICO PARA LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

2.1. Un modelo constructivo de enseñanza y aprendizaje para la Educación Superior

Para poder hablar de calidad de los profesores tenemos que hablar de calidad en el proceso enseñanza aprendizaje. Estamos, en un momento de cambio educativo profundo en las aulas universitarias. Un cambio que no sólo está referido a la estructura organizativa de las carreras y de gestión de las universidades. Sino un cambio que transforma de raíz la dirección y la calidad de las interacciones educativas que se producen dentro de las aulas en el grupo de aprendizaje que constituyen estudiantes y docentes. El avance de la didáctica y de la psicología educativa nos ha proporcionado conocimiento fiable de la enseñanza y del aprendizaje, contrastado ya suficientemente en experiencias prácticas de la enseñanza universitaria centrada en la transmisión de contenidos a través de la construcción de conocimiento por parte del estudiante.

Para facilitar y garantizar la efectividad del cambio es preciso que se difunda entre el profesorado el modelo alternativo de enseñanza y aprendizaje al que hemos hecho referencia y al que dedicamos este texto.

El modelo de *construcción de conocimiento* en el aula universitaria se articula en torno a los siguientes focos que vamos a desarrollar:

- (a) Análisis de las finalidades formativas de la enseñanza universitaria
- (b) Principios didácticos de intervención docente
- (c) Ejes para la organización de un entorno de aprendizaje constructivo

2.1.1. Análisis de las finalidades formativas de la enseñanza universitaria

El modelo de *construcción de conocimiento* se basa en la adquisición de capacidades o habilidades concretas para la realización de una tarea profesional en circunstancias determinadas como objetivo de la enseñanza. Las capacidades pueden estar referidas preferentemente al campo cognitivo e intelectual, al campo motórico y de las destrezas, al campo afectivo y emocional, al campo comunicativo y relacional o al campo de la inserción socio-profesional. Aunque, en la mayoría de las ocasiones, se refieren a más de uno de estos cinco campos del desarrollo humano y del aprendizaje. El estudiante adquiere las capacidades enfrentándose a visiones limitadas de la realidad o situaciones prácticas de intervención a partir de las cuales pueda observar o descubrir perspectivas nuevas de la realidad o ensayar respuestas no previstas en su estructura previa de conocimiento. Y esto se puede hacer practicando, analizando la práctica de otros (mediante el análisis de casos, por ejemplo) o estudiando resultados de la investigación que le ofrecen nuevas visiones de alguna parcela del mundo de la práctica.

La enseñanza universitaria pretende, con carácter general, formar profesionales altamente cualificados para la intervención, para el análisis crítico de la realidad sobre la que se interviene y para la producción de nuevo conocimiento a través de la investigación. Así, en el perfil profesional de cada titulación se especifican las capacidades generales de alto nivel (referidas a la intervención, al análisis crítico y a la investigación) que los estudiantes deben lograr en cada titulación. Siguiendo un modelo coherente de planificación, estas capacidades de carácter general deben descomponerse

en las capacidades concretas que esperamos que el alumno alcance como fruto de la intervención formativa que recibe en cada uno de los tramos en que fragmentamos la enseñanza: tema (lección, unidad didáctica...), módulo (bloque, núcleo temático...) asignatura y ciclo. Por tanto, la formación finalmente alcanzada por los estudiantes no debiera comprenderse como la suma de lo aprendido en cada tema, en cada módulo, en cada asignatura... sino, justo al revés, que lo aprendido en cada tema, en cada módulo, en cada asignatura... tiene el valor superior de su contribución a la formación integrada que pretende la titulación y que se especifica en el perfil profesional.

Resumiendo, la formación universitaria debe facilitar al estudiante, en cada tramo de enseñanza, la adquisición de capacidades que se integren en el perfil profesional que define la titulación. Las capacidades propuestas son, pues, los objetivos de la enseñanza, y el resto de componentes de un modelo de enseñanza se articula en coherencia con ellas: la selección y secuenciación de contenidos, las actividades de aprendizaje propuestas, los recursos empleados y la evaluación de los aprendizajes logrados por los estudiantes.

2.1.2. Principios didácticos de intervención docente

En coherencia con este modelo de *construcción de conocimiento* recogemos la aportación de Lambert y otros (1995), y completamos, los principios didácticos de intervención docente que deben tenerse en cuenta para la realización de actividades y para la organización de un entorno de aprendizaje óptimo:

1. Partir del conocimiento previo del estudiante.
2. Hacer significativas las experiencias de clase.
3. Facilitar la modificación de la estructura de conocimiento del estudiante
4. Fomentar el aprendizaje cooperativo que proporciona nuevos referentes para la modificación de la estructura cognitiva.
5. Promover la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje.
6. Aplicar instrumentos de evaluación que informen sobre las nuevas capacidades adquiridas en todos los ámbitos, su grado de desarrollo en cada estudiante, las dificultades surgidas en el proceso y las lagunas formativas que aún persisten acabado el tramo de enseñanza.

Dos premisas fundamentales del modelo de construcción de conocimiento:

- (a) El estudiante siempre posee una estructura previa de conocimiento que le permite interpretar la realidad de intervención con un grado de profundidad característico del momento de desarrollo en que se encuentra, es decir, desde un nivel determinado de competencia cognitiva.
- (b) La enseñanza universitaria proporciona actividades prácticas, de simulación y de presentación de resultados de la investigación con las que se pretende modificar la estructura previa de conocimiento del estudiante, incrementar su nivel de competencia cognitiva y, por tanto, la calidad de su interacción con la realidad profesional.

El aprendizaje es, por tanto, un proceso de modificación de la estructura previa para construir una nueva estructura de conocimiento donde la nueva información tiene

cabida y está relacionada con la información anterior e, incluso, la información anterior se configura de aquella manera nueva que le permite al estudiante un enfoque más competente de la intervención profesional que se concreta en nuevas capacidades que antes no poseía. El aprendizaje no parte nunca de nivel cero ni establece como objetivo de llegada el retención memorística del contenido informativo que se considera adecuado para un nivel de la enseñanza –lo que justificaría modelos de enseñanza centrados en la transmisión de conocimiento- sino que parte del nivel de competencia de cada estudiante y pretende la modificación de su estructura de conocimiento previo para el logro de capacidades con distintos niveles de desarrollo en función de las características de cada estudiante.

Entendido de esta manera el aprendizaje puede carecer, en cierta medida, de sentido la queja continua de los docentes respecto a la falta de nivel de los estudiantes para aprovechar sus explicaciones. Pues las explicaciones y todas las actividades de enseñanza deben ir dirigidas al grado real de competencia cognitiva de los estudiantes si queremos que la enseñanza tenga algún éxito, sea cual sea ese grado e independientemente de que se exista una exigencia para que los niveles de entrada de los estudiantes cubran unos mínimos que sean prerequisites para la formación universitaria. Pero lo cierto es que, independientemente de la política de acceso a la universidad, cuando el docente organiza la enseñanza de su grupo de estudiantes ha de ser consciente de la necesidad de partir de su grado real de competencia.

Las relaciones que se establecen entre las informaciones almacenadas en la estructura de conocimiento del estudiante son de naturaleza significativa. Es decir, constituyen redes semánticas solapadas, superpuestas, entrelazadas, interconectadas, que facilitan comprensiones globales de la realidad limitadas al alcance conceptual de las informaciones que integran la red. Aprender no es sólo un proceso de sumar nueva información a la estructura de conocimiento, sino de establecer una nueva configuración de redes conceptuales donde la nueva información se conecta y, a la vez, se transforman los enlaces significativos entre la información ya disponible alcanzando comprensiones de los fenómenos más ajustadas a la realidad o más *científicas*, si se quiere. En ese proceso de hacer significativa la información, el docente juega un papel inestimable ofreciendo ayuda para relacionar las experiencias de clase, los textos leídos, las argumentaciones disponibles, con material ya conocido por los estudiantes y la potencia de uso que en la práctica tiene el nuevo contenido que se está aprendiendo. De esta manera se rompe la fragmentación del contenido disciplinar de las distintas materias y se abren relaciones transversales entre las asignaturas enfocadas a la comprensión interdisciplinar de la realidad.

Para modificar la estructura previa de conocimiento es preciso fomentar la actividad intelectual de los estudiantes en su interacción con el nuevo contenido. Favorecer la observación, el descubrimiento y la discusión sobre la nueva información, facilitar la asimilación estableciendo relaciones de significatividad con la información previa, usar la nueva información para provocar una organización funcional de la estructura de conocimiento y expresar lo aprendido utilizando diversos lenguajes y formatos de presentación. Por tanto, las actividades de aula siempre tendrán que incorporar la realización de tareas de observación, descubrimiento, investigación, asociación, relación, aplicación, resolución de problemas, entrenamiento de destrezas, expresión y comunicación. Cuando toda esta actividad intelectual se hace en grupos de aprendizaje cooperativo, se incrementa la posibilidad de producir aprendizajes

significativos. Acceder al proceso de pensamiento, discurso y argumentación de los iguales, defender la propia perspectiva y descubrir la perspectiva de los otros, son acciones de un alto potencial cognitivo que ayudan al propio aprendizaje.

La reflexión, más allá del propio contenido de aprendizaje, sobre el propio proceso de captación, asimilación y posibilidades de aplicación del contenido, proporciona al estudiante otro excelente referente para la construcción de conocimiento y para el conocimiento de sí mismo como aprendiz. Con sus fortalezas y debilidades, con sus limitaciones y posibilidades. Le permite tomar conciencia de cómo convertir las experiencias en fuente de aprendizaje y cómo aprender de los compañeros, hoy, y colegas, más tarde. De tal forma que el estudiante comienza a generar hábitos y habilidades de aprendizaje que lo pueden y deben acompañar en su vida profesional más allá de la universidad, a lo largo de toda la vida.

Si estos que hemos expuesto son los principios didácticos que deben orientar la planificación de actividades y la intervención docente, lo lógico es que acompañemos todo este esfuerzo de un modelo evaluativo que permita valorar cómo transcurre el proceso de modificación de la estructura de conocimiento del estudiante y en qué grado ha desarrollado las capacidades que se plantearon como objetivo del proceso de enseñanza.

2.1.3. Ejes para la organización de un entorno de aprendizaje constructivo

Pero la enseñanza universitaria también se caracteriza por el fomento en el estudiante de la capacidad de aprender de la experiencia y de aprender a lo largo de la vida. Esto es, el docente debe enseñar a aprender. Y a aprender sólo se aprende mediante la racionalización del propio proceso de aprendizaje. Es decir, la organización de la enseñanza que se ofrece debe ser transparente para el estudiante y coherente con las finalidades propuestas.

Algunos ejes organizativos desde los que podría construirse un entorno de aprendizaje constructivo serían:

1. La planificación de la materia.
2. El trabajo del estudiante.
3. La comunidad de aprendizaje.
4. La comunidad de desarrollo profesional.

El primer eje organizativo lo constituye la planificación de la materia. La planificación exige previsión y organización del período lectivo. Obliga al docente a reflexionar sobre qué va a hacer y para qué va a hacerlo durante el período de las clases. Evidentemente no estamos hablando sólo de actualizar un temario, sino de hacer un verdadero programa de enseñanza. Un programa en el que debemos considerar, en primer lugar, cuáles son los objetivos que se pretenden con la inclusión de la materia en un plan de estudios que conduce a un perfil profesional concreto. Y, en función de esos objetivos, cuáles son las competencias que esperamos que los estudiantes alcancen al finalizar el período lectivo. Habrá que considerar, y establecer en el programa, de qué distintas maneras pueden los estudiantes seguir la materia en función de sus necesidades y limitaciones personales (de forma presencial o semipresencial) y establecer cuáles son los compromisos para cada una de las modalidades propuestas de seguimiento del curso.

Evidentemente que en el programa hay que incluir el temario que va a desarrollarse. Un temario posible para el número real de créditos de la materia (que indica tanto su peso en el plan de estudios como las horas de clase de dedicación del docente) y posible, también, para el tiempo de dedicación disponible por los estudiantes en función de la configuración del plan de estudios. Habrá que planificar qué serie de actividades de enseñanza se van a desarrollar y ajustarlas a un calendario y a un horario concreto que nos permitan construir un cronograma donde se especifiquen fechas, horas, lugares y actividades que van a realizarse, contenidos que van a desarrollarse, e, incluso, el compromiso de participación que los estudiantes adquieren de acuerdo a la modalidad de seguimiento de la materia por la que van a optar. Por último, la planificación exige una previsión rigurosa del sistema de evaluación que va aplicarse teniendo en cuenta que pueda haber estudiantes que opten por una evaluación continua y que, en cualquier caso, habrá que dotarse de instrumentos de evaluación que midan el logro de las competencias establecidas como objetivo de la materia, y que deberán aplicarse pruebas variadas para la evaluación final del estudiante.

Todo lo que llevamos dicho exige rigor en la planificación de las acciones en cuanto a contenido, tiempo, espacios, compromisos y valor para la evaluación. Ese es el trabajo que realiza el docente antes de iniciar las clases para que el periodo lectivo pueda sucederse de la manera más ordenada posible.

La tarea de planificación concluye, pues, en la redacción del programa que compromete al docente y a los estudiantes y que especifica: (a) los objetivos que pretende el profesor; (b) las competencias que deben lograr los estudiantes; (c) las modalidades de seguimiento del programa; (d) el temario de la materia; (e) el cronograma de actividades previstas; (f) el sistema de evaluación para cada una de las modalidades de seguimiento.

El segundo eje organizativo se refiere al trabajo del estudiante. Está claro que la población de estudiantes que cursan nuestra asignatura es muy diversa. Existe diversidad en los niveles previos de dominio de los conocimientos que pudieran exigirse para el buen aprovechamiento del curso. Diversos son también los intereses que los estudiantes tienen en cada materia concreta en función de sus perspectivas profesionales. E igualmente son diversas las situaciones personales de capacidad para la dedicación al estudio en la medida en que se simultanean y se superponen, a veces hasta en los horarios, asignaturas o, incluso, alguna actividad laboral o de formación complementaria a la universitaria. Planificar la materia desde la desconsideración de esta realidad, no nos lleva a resultados positivos. Es necesario ofrecer, desde el programa de la materia, la posibilidad de distintas modalidades de seguimiento entre las que puedan encontrarse desde la modalidad presencial y con evaluación continua, hasta el seguimiento semipresencial con pruebas finales que midan las competencias logradas por el alumno. Es obvio que la modalidad presencial se refiere a la asistencia continuada a las clases y otras actividades programadas y el estudiante que opta por ella adquiere un compromiso de participación en esas actividades. Ahora bien, habrá que equilibrar correctamente la propuesta de actividades que se realiza de tal manera que no se reduzca todo el contacto de aula a la lección magistral o al dictado de apuntes que muy bien pueden conseguirse fuera de clase y, a veces, con mayor fidelidad, en los textos en que se basan las lecciones. Por tanto, el programa de la asignatura debería presentarse con un cronograma en el que se detallen fechas y actividades concretas (lecciones, debates, seminarios, tutorías, prácticas) y que supone un compromiso de trabajo para el docente

y para los estudiantes. La confección de un cronograma que acompaña al temario en el programa de la materia nos obliga a reflexionar sobre la organización del tiempo y del espacio para el aprendizaje. Desde el supuesto asumido de que el tiempo de aprendizaje de la materia no es el mismo de las horas clase que imparte el profesor y que el espacio de aprendizaje no se reduce al aula. Los profesores medimos nuestra dedicación a la materia en créditos u horas de impartición de lecciones. Pero será necesario (eso es algo a lo que nos obliga la convergencia europea) prever, planificar, el tiempo necesario de dedicación de los estudiantes para la realización de las actividades planificadas y el logro de los objetivos propuestos. Es decir, prever, y por tanto considerar, el tiempo dedicado al trabajo en grupo, al trabajo en biblioteca y hemeroteca, a la lectura de textos, a la elaboración de trabajos específicos... y todo ello sin olvidar que el avance de las nuevas tecnologías y su uso para el aprendizaje están transformando nuestro concepto clásico de enseñanza universitaria proporcionando nuevos escenarios para la formación de los estudiantes (Hanna, 2002) y nuevos canales para la comunicación docente.

Mención específica requiere el tratamiento del tiempo de tutoría que no debe entenderse como un tiempo en el que el profesor queda a disposición del estudiante que quiera pasar a plantear una duda o solicitar una ayuda (que también) sino, considerarlo como un tiempo real para el aprendizaje en el que se mantiene una relación cara a cara, individual (o grupal) y directa con el docente que es necesaria para el desarrollo de la materia. Una buena medida organizativa puede ser el establecer un sistema rotatorio de cita en tutoría para todos los estudiantes con compromiso de asistencia, a lo largo del curso.

Un tercer eje organizativo de la enseñanza superior es la configuración de una comunidad de aprendizaje en cada centro, entre los estudiantes y docentes de una misma titulación. Hablamos de comunidad de aprendizaje en dos sentidos. De una parte nos referimos a la necesidad de establecer instancias de coordinación entre los docentes y los estudiantes de la titulación de modo que se reduzcan algunos de los males que afectan a nuestra enseñanza universitaria como son el solapamiento de los contenidos o la microfragmentación de los saberes de manera que materia a materia se pierde la noción del perfil profesional general que desde la titulación se está formando. Esas instancias de coordinación pueden ser comisiones académicas de titulación en las que están representados los estudiantes, o equipos docentes de cada uno de los cursos, donde (desde una visión complementaria a la de los departamentos) se discute de cuestiones académicas para mejorar la calidad de la titulación. En un segundo sentido, hablar de comunidad de aprendizaje, supone aceptar que el propio centro realiza una tarea formativa, más allá de la que se realiza desde cada materia, y puede disponer una gran cantidad de recursos humanos y de acciones formativas complementarias a las clases, a disposición de toda la comunidad universitaria. Se trata de aprovechar la presencia de profesores invitados a actos académicos para que también se encuentren con los estudiantes, que puedan compartir alguna clase, o dar alguna charla, se trata de incluir a los estudiantes en la organización de eventos y de organizar encuentros específicos para ellos, se trata, también, de ofrecer una formación complementaria que acerque a los estudiantes la realidad de otras universidades y otros contextos formativos, el mundo de la investigación y el mundo de la intervención profesional. Para construir una comunidad de aprendizaje no es preciso que las autoridades académicas tomen medidas al respecto. Son los propios profesores los que se interesan en la coordinación con sus compañeros y los que comienzan a aprovechar los recursos humanos cada vez más

disponibles y a incluir en sus programas la participación de sus estudiantes en encuentros profesionales y científicos como recursos, que son, privilegiados de aprendizaje.

Un último eje organizativo hace referencia de manera concreta a las relaciones de la universidad con el mundo de la intervención profesional. El centro universitario debe tejer una red de profesionales que colaboran en la formación de los estudiantes, bien porque los reciben para hacer prácticas, bien porque los conocen en las clases a las que son invitados por diferentes docentes. El centro debe ser también la casa de los profesionales en activo para crear una comunidad a la que pertenecen los formadores, los profesionales en formación y los profesionales en ejercicio. De tal manera que formación inicial y formación permanente no sean dos realidades separadas sino que formen un solo continuo de formación y desarrollo profesional. De tal manera que el mundo de la intervención y el mundo de la formación no sigan dándose la espalda sino que se enriquezcan el uno del otro.

2.3. Metodología didáctica en la enseñanza universitaria

Términos como modelo, estrategias, estilos, procedimientos... han sido considerados bien como sinónimos o como elementos incluidos en el de metodología, aunque hay algunos autores que establecen diferencias al considerar la estrategia educativa como las actividades concretas, y su secuencia, del profesor y los alumnos al impartir la docencia, mientras que el método docente hace referencia a la “filosofía” que orienta el currículo. No obstante, y puesto que este no es el espacio más adecuado para llevar a cabo una revisión terminológica en profundidad, remitimos a la realizada por Salvador y Gallego (2002), los cuales aceptan como término más adecuado el de método por considerar que incluye todos los demás.

Hecha esta precisión, cabe aclarar qué se entiende por método didáctico. En este sentido, parece existir cierto consenso en creer que se trata de un proceso de toma de decisiones llevado a cabo exclusivamente por el profesor, o bien compartido con sus alumnos, pero que se encuentra relacionado con el proceso de enseñanza- aprendizaje. Por tanto, se trata de algo no acabado sino susceptible de cambio, es decir, es un “conjunto de acciones que permiten la unidad y la variedad de acciones ajustándose y acomodándose a situaciones y finalidades contextualizadas” González y Jiménez, (1990, 682) que se concreta en la práctica en una variedad de estrategias, técnicas, actividades y tareas que pueden ser de aprendizaje o de enseñanza, según el quién lleve a cabo la actividad, el profesor o el alumno.

Por otro lado, la metodología didáctica no sólo es estructura sino que tiene la función de legitimar al método, es decir, tras ella subyacen las concepciones que sobre el aprendizaje tiene el profesor o, como afirma Medina (2002): “La metodología de enseñanza depende de la teoría de la que se deriva y de los fundamentos en los que aquella se apoya, así una visión más socio-contextual, artística o pensativo transformadora, nos facilita modos de comprender las actuaciones metodológicas y los procesos de toma de decisión que son la base de la tarea docente en el aula.

El sistema metodológico es la explícita concepción de la enseñanza hecha realidad en el aula y centro, valorando la respuesta de los participantes ante las decisiones concretas llevadas a cabo en la acción educativa (Medina, 2002, 4).

De acuerdo con esto las estrategias de enseñanza no deben considerarse exclusivamente una táctica educativa sino que deben estar apoyadas en una serie de consideraciones o principios teóricos que la legitiman. En opinión de Bolívar (2002) dichas tácticas deberían estar inscritas en una determinada metodología que, a su vez, configuran un modelo didáctico específico y que requerirán inscribirse en un determinado enfoque de enseñanza.

Por tanto, partir de una teoría o enfoque del aprendizaje que considere que el alumno adopta un papel pasivo o activo ante el mismo, implica la asunción de una serie de principios metódicos que producirán enfoques o maneras distintas de enseñar. En este sentido, se puede hablar de dos grandes sistemas o enfoques metódicos contrapuestos. El primero, llamado “enfoque inductivo” (promueve la indagación para que desde la realidad empírica se lleguen a conclusiones teóricas que son descubiertas personalmente), “modelo interactivo” (centrado en el proceso de aprendizaje) ó “enseñanza directiva” frente al, segundo, denominado “enfoque deductivo” (suscita un pensamiento que va desde teorías basadas en conclusiones ajenas a las conclusiones personales), “modelo expositivo” (orientado al contenido), “modelo instructivo” (el que enseñanza se encarga de mostrar o instruir a los alumnos acerca de algo) ó “enseñanza centrada en el aprendizaje” (García-Valcárcel 1991, 1994; González-Simancas, 1996; Estebarranz, 2001).

Las características más relevantes de ambos enfoques quedan expuestas en el siguiente cuadro:

Modelo instructivo	Modelo formativo
<ul style="list-style-type: none"> . Predominio total o exclusivo de la actividad el profesor en el proceso de enseñanza quedando reducida la actividad del estudiante a “recoger” lo que le enseña. . El saber que imparte el profesor consiste en señalar o enunciar el conocimiento . El saber es impersonal ya que no surge del propio pensar del estudiante sino que éste le es dado en forma de solución o resultado temático por medio de ese enunciado informativo. 	<ul style="list-style-type: none"> . El estudiante es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje . La enseñanza se plantea como problemática . Se enseña para comprender. . El aprendizaje del alumno es activo y personal . Al estudiante se le forma en su capacidad de aprender. . Promueve el aprendizaje cooperativo.

Pérez Ríos y Jiménez Gámez (1994), contraponen, a modo de dilemas a resolver, los principios que sustentarían estas dos concepciones de las teorías de enseñanza-aprendizaje. Así plantean las opciones de elegir un aprendizaje significativo frente al memorístico, un aprendizaje relevante frente al académico, una perspectiva práctica y crítica frente a otra exclusivamente técnica...)

Sin pretender hacer aquí una revisión exhaustiva del gran número de modelos propuestos por distintos autores, mostramos algunas de las síntesis elaboradas por los mismos. Así, ya es clásica la agrupación en cuatro grandes familias de los veintidós modelos que, según ellos, “pueden cumplir la mayoría de los objetivos de aprendizaje” elaborada por Joyce y Weil (1985) Estas cuatro grandes familias son:

- a) Modelos de proceso de la información, “*referidos a la capacidad de procesamiento de la información por parte de los alumnos y a la manera de mejorarla tal capacidad* (p. 20).
- b) Modelos personales, *orientados al desarrollo del yo individual... subrayan el proceso por el que los individuos construyen y organizan su realidad única* (p. 20).
- c) Modelo de interacción social, parte de la premisa de que el conocimiento se construye en interacción con el “otro”.
- d) Modelos conductistas, tienen en común “*un cuerpo de conocimiento denominado conductismo... utilizando otros conceptos de las teorías del aprendizaje y de la modificación de comportamiento*” (p. 22).

Jiménez, González y Ferreres (1999) señalan tres grandes grupos de modelos: precientíficos, aquellos que tienden hacia la sistematización científica (modelo tradicional y modelo activo) y los sistemas de aplicación científica. Dentro de estos últimos los autores incluyen a los modelos instructivos, que a su vez se dividen en siete grupos: modelos básicos de carácter tecnológico, modelos de aprendizaje para el dominio, modelos interactivos, modelos con soporte tecnológico, modelos instructivo-curriculares, modelos integrales y modelos en la educación no formal.

Doyle (1990) identifica tres grandes métodos de enseñanza (Mayor, 1994, 207):

- a) *Modelo de control de conductas, basados en estudios sobre el aprendizaje en laboratorio, o por Skinner y otros.*
- b) *Modelo de aprendizaje por descubrimiento, basado en las teorías cognitivas elaboradas por Bruner y otros.*
- c) *Modelo racional, derivado de la Filosofía y orientado al análisis cognitivo y del aprendizaje*

Santos Guerra (1990) distingue dos grandes modelos profesionales del docente y describe las funciones del profesor, así como la base del conocimiento que presenta a sus alumnos, de acuerdo con ellos. En este sentido distingue el modelo técnico del profesor, frente al modelo práctico.

Mayor (1994) señala que las revisiones realizadas por ella con relación a los métodos de enseñanza, le permiten agrupar los métodos de enseñanza universitaria en seis procedimientos o hábitos específicos: a) la explicación, b) enseñanza en grupo, c) enseñanza entre iguales, d) enseñanza modular y simulación, e) enseñanza en laboratorio y f) enseñanza en el área clínica.

Así mismo, los métodos de enseñanza serán distintos según se centren en una dimensión u otra del alumno: Globalización, individualización o socialización (Salvador y Gallego, 2002). Estos mismos autores, y por lo que respecta a las estrategias didácticas, tanto de aprendizaje como de enseñanza, las agrupan en función de los elementos básicos del proceso didáctico: profesor, alumno, contenido y contexto. El

profesor lleva a cabo un gran número de estrategias dependiendo de la función que realiza en cada uno de los momentos de su intervención didáctica (preparar el contexto o ambiente de aprendizaje, informar sobre los objetivos, centrar y mantener la atención, presentar información, organizar recurso, diseñar las relaciones de comunicación). Algunas de estas estrategias serían: moverse a través de la clase, cambiar de sitio periódicamente, exponer los objetivos con lenguaje claro, utilizar el humor, utilizar recursos adecuados... El alumnado, según los modelos cognitivos, puede emplear estrategias cognitivas (resolución de problemas, autoinstrucción, autogestión del aprendizaje, pensamiento en voz alta, técnicas de estudio) y metacognitivas. Con relación al contenido, se distinguiría: actividades de introducción, de conocimientos previos, de desarrollo de síntesis, de consolidación, de refuerzo y recuperación, de ampliación) y, por último, por lo que respecta al contexto estarían en función de las relaciones entre los agentes del proceso didáctico (tutoría entre iguales, aprendizaje en grupos cooperativos) y con la gestión y control de la actividad desarrollada en el aula.

Por último, con relación a la determinación de cuál es el mejor método de enseñanza, pensamos, apoyándonos en numerosos autores (Medina, 2001; Santos, 1990), que debemos desechar la idea de que existe un “modelo perfecto” que pueda hacer frente a todos los tipos de aprendizaje y dinámicas que se surgen en el aula, ya que, como afirman Joyce y Weil (1985) la pluralidad de modelos de enseñanza abre un gran abanico de opciones que representan particulares enfoques de enseñanza, que no deben ser excluyentes. Por tanto, la diversificación metodológica que aceptamos se debe, entre otras razones, a la asunción del principio de individualización didáctica exigido por la necesidad de adaptarnos a los sujetos adultos, los diferentes ritmos de aprendizaje, técnicas de estudio y de trabajo, en su forma de percibir, en su estilo cognitivo, en sus intereses, etc.

Tejedor (2001), tras la revisión de algunas experiencias innovadoras llevadas a cabo en distintos contextos universitarios españoles: Madrid (García-Valcárcel, 1991, Fernández Pérez, 1989), Málaga (García Galindo, 1995) Salamanca (Grupo Helmántica, 1995), señala algunos indicadores de una metodología universitaria de calidad:

- “ averiguar lo que los alumnos saben o ignoran del tema que se trate,
- hacer algo más que dictar sistemáticamente apuntes listos para la memorización,
- explicitar, con posibilidad de diálogo, las razones de su metodología didáctica en la asignatura,
- movilizar niveles mentales de mayor nivel que la mera memorización,
- exponer de forma amena, con explicaciones claras, adaptadas al nivel de comprensión de los alumnos,
- partir de problemas prácticos o cuestiones de interés para los estudiantes,
- relacionar los contenidos de la asignatura con problemas significativos para los estudiantes,
- ayudar a los alumnos según sus diferencias de ritmo y tipo de aprendizaje,
- diseñar prácticas suficientes, pertinentes, bien estructuradas y <seguidas> por el profesor,
- dominar una pluralidad de recursos didácticos,
- ser accesible, orientar y asesorar,

- ser objetivo, poniendo de relieve distintos puntos de vista o teorías sobre un tema,
- facilitar la participación de los alumnos, estimulando la expresión libre de sus ideas, y
- propiciar en los alumnos técnicas de estudio y aprendizaje que sirven para el fomento de la autonomía intelectual, el espíritu crítico y la independencia personal creativa en la búsqueda y adquisición del conocimiento” (Tejedor, 2001)

Por su parte, Aparicio y González (1994) sugieren las siguientes orientaciones generales para una renovación metodológica:

- disminuir el tiempo dedicado por el profesor a la transmisión de contenidos y perfeccionar las técnicas expositivas para aumentar la eficacia de dicha transmisión;
- ampliar las fuentes de información accesibles a los alumnos y producción de material didáctico mediante el que se oriente el trabajo personal de los alumnos;
- aumentar el tiempo dedicado a discusión de conceptos y problemas, así como al trabajo individual o grupal de los estudiantes;
- establecer procedimientos de autoevaluación del aprendizaje de los alumnos de forma continua buscando medidas correctoras“. (Aparicio y González (1994, 116)

El análisis de las concepciones actuales de la enseñanza y el aprendizaje realizado por Bolívar (2002) nos permite conocer los cambios que en las últimas décadas se han producido en las aulas. Así, este autor nos señala el paso de un aprendizaje entendido como consolidado a otro en que éste es visto como un proceso de elaboración o reelaboración del conocimiento (enfoque constructivista). De igual modo el énfasis puesto en el profesor en épocas pasadas a dado paso en la actualidad a resaltar el papel del alumno como el verdadero protagonista en la reconstrucción del conocimiento. Por tanto, la metodología de enseñanza deja de tener como fin la transmisión de conocimientos para dar paso a promocionar los contextos y estrategias más adecuadas que permitirán la construcción de dicho conocimiento por el alumnado, se trata de, por tanto de subordinar las estrategias de enseñanza a las del aprendizaje. Por último, y siguiendo con los cambios detallados por este autor, el aprendizaje ha dejado de entenderse como una elaboración de la realidad individual a ser visto como una construcción social y colectiva.

Quizás a todos estos cambios habría que añadir el de que en este nuevo enfoque pedagógico importa no sólo el contenido, es decir, el qué, sino el cómo que hace referencia al modo de aprender. A este respecto Villa (200*) nos habla de la necesidad de enfatizar las competencias a adquirir por los alumnos como un elemento que puede guiar la selección de los contenidos considerados como más apropiados. Con el Proyecto Tuning, se pretende establecer las competencias necesarias en todos los estudiantes universitarios así como las específicas de la licenciatura que cursarán. La enseñanza / aprendizaje de dichas competencias, estructuradas en tres grandes categorías (capacidades instrumentales, interpersonales y sistémicas) van a conllevar, necesariamente, cambios en las programaciones y desarrollo de las asignaturas.

En este punto conviene revisar, el conjunto de reflexiones y acuerdos que se están tomando en el seno de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior y que, como veremos a continuación se inscribirían dentro de esta “nueva” concepción de enseñanza / aprendizaje a la que ya hemos hecho alusión. Las ideas básicas que se extraen, en relación la metodología, serían:

- a) Establecimiento de criterios y metodologías comparables entre los países miembros (Declaración de Bolonia, 1999).
- b) Cambios sustanciales en los procesos de aprendizaje; tanto si se tratan de procesos de aprendizaje de destrezas y habilidades prácticas, que suelen adquirirse en el desarrollo de las propias actividades productivas mediante proceso de aprendizaje por la acción- aprender haciendo-, como si se trata de procesos de formación de aptitudes que se adquieren a través de la educación y de la formación profesional mediante sistemas formales de enseñanza (Bricall, 2000)
- c) Necesidad de asumir los retos del aprendizaje a lo largo de toda la vida y de la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como medios para asumir la competitividad al tiempo que se mejora la cohesión social, la igualdad y la calidad de vida (Comunicado de Praga, 2001; Documento-Marco, 2003)
- d) Introducción del crédito europeo como unidad del haber académico que implica que, tanto los planes de estudio como las programaciones de clase, se llevarán a cabo en términos del trabajo y del aprendizaje de los alumnos (Declaración de Bolonia, 1999; Documento-Marco, 2003)

A partir de todas estas ideas, podemos concluir que el modelo educativo que se preconiza desde el marco europeo se encuentra centrado en el aprendizaje de los estudiantes y no en el profesorado. Esto no quiere decir que el profesor sea prescindible en las aulas universitarias, sino que su labor o perfil deben cambiar en la línea de las competencias señaladas por Perrenoud (1999) que debe poseer un buen docente. En ellas se enfatiza que el profesorado debe ser competente para organizar y animar situaciones y actividades de aprendizaje que permitan construir el pensamiento, así mismo debe implicar al alumnado en su aprendizaje y trabajo, hacerlo sabiéndose mover ante y en la diversidad y con implicación en el proyecto educativo del centro como miembro de un equipo profesional de colegas.

De acuerdo con esto creemos necesario hacer explícitos los principios o criterios que orientan la metodología didáctica universitaria en la actualidad, algunos de los cuales fueron señalados por la propia UNESCO:

- ✓ Énfasis en el papel activo / constructivo del alumno potenciando su sentido crítico, autónomo, colaborador, investigador y reflexivo.
- ✓ De un aprendizaje centrado en el profesor a un aprendizaje orientado por los recursos
- ✓ Relacionar teoría y práctica
- ✓ Contextualización/significatividad del conocimiento
- ✓ Disminuir tiempo de transmisión de conocimientos y desarrollar propuestas de trabajo orientadas a un aprendizaje cooperativo, reflexivo y participativo
- ✓ Apostamos por el uso de estrategias que potencien la integración de las informaciones, la transferencia de lo aprendido, el uso crítico de fuentes de

información, el trabajo independiente, la indagación, la reflexividad y el uso de medios y recursos.

- ✓ Combinación de distintos tipos de trabajo individual y grupal adaptados al ritmo de cada persona.
- ✓ Combinación de estrategias inductivas y deductivas (lecturas, estudios de casos...).
- ✓ Ampliación de las fuentes de información accesibles a los alumnos
- ✓ Aumento del tiempo dedicado a discusión de conceptos y problemas.

Por tanto, y de acuerdo con lo expuesto hasta ahora, nos parece acertado la adopción de un sistema metodológico integrado, donde la expresión de estrategias de enseñanza en plural significa “*un conjunto y una variedad de estrategias de los modelos empleados por los profesores universitarios y no su presentación aislada e inconexa*” (Escribano, 1995, 93). En este sistema, por tanto, se debe conjugar las tres situaciones básicas de formación, desde los cuales plantear un proceso de sistematización y complementariedad docente-comunicativa. Según Medina (2002) “*La explicación conlleva en cada situación instructivo-formativa decantarse por el uso prioritario de algún método, en situación de co-responsabilidad (una distribución porcentual a justificar; así podemos proceder; 25% de explicación, 35% de autonomía y 40% de colaboración con marcado compromiso nucleador-integrador*”.

3. INDICADORES

Tal y como indica el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española: Indicador significa “que indica o sirve para indicar” e indicar es “dar a entender o significar una cosa con indicios (señales que dan a conocer lo oculto) y señales (marca o nota que se pone o hay en las cosas para darlas a conocer y distinguirlas de otras)”. Del mismo modo, según el Diccionario de Oxford es que señala y dirige la atención hacia algo. Así que un Indicador en un elemento que indica algo, que nos muestra qué sucede. En este sentido los indicadores actúan como una alarma temprana que alerta de que algo en el sistema puede estar equivocado.

Un indicador se puede definir como “*Un elemento informativo de carácter cuantitativo, sobre algún componente o atributo de una realidad, orientado a servir de fundamento para elaborar juicios sobre ella*”, Pérez Iriarte (2002) en Sarramona(2003).

Según los criterios de la OCDE se puede dar la siguiente definición de indicadores, si bien están referidos a ciencia y tecnología en general:

“Serie de datos establecidos con el objetivo de aportar respuestas a las cuestiones específicas sobre el sistema científico y tecnológico, su estructura interna, sus relaciones con el mundo exterior y su medida dentro de la cual responde a los objetivos de aquellos que los han dirigido y de quienes trabajan de un modo u otro sometidos a su influencia (...) las estadísticas son el material de base (los átomos) a partir del cual los indicadores (las moléculas) se construyen. Las cuestiones a las que los indicadores deben responder conciernen a aspectos de problemas mas generales de los que pueden ser examinados por medio de técnicas cuantitativas”

(L'OCDE et les indicateurs internationaux de l'enseignement. Une cadre de l'analyse. París; OCDE, pag. 96)

La OCDE adopta una definición general de tipo positivista en el sentido de que dispone de indicadores basados en datos cuantitativos, pero advierte de su complejidad y, desde esta perspectiva, en las últimas obras educativas de la OCDE se observa un esfuerzo por incorporar indicadores referidos a aspectos de los que denominan de tipo más "cualitativo".

Ramo y Gutiérrez (1995) recogen la aportación de Romero y González (1976), para quienes un indicador es un signo, (variable o atributo) mediante el cual nos aproximamos al conocimiento de cierta propiedad de un objeto que conceptualmente no podemos medir directamente. Por otra parte, Martínez et al. (1993), entienden el indicador como la descripción del estado ideal de un factor o variable que consideran que opera como un sistema de señales que nos permite detectar con facilidad las discrepancias entre aquel estado ideal y la realidad, es decir, entre los propósitos y las realizaciones, y proponer soluciones de mejora.

Para Gento (1995) los indicadores son rasgos configurativos que pondrán de manifiesto el grado de calidad alcanzado. Hacen referencia a las variables dependientes o los resultados que vienen determinados por los descriptores, que son factores relacionados con las variables independientes o predictores que, en definitiva, son los agentes de la calidad.

En sentido general, no existe consenso sobre la definición de indicadores. Para algunos simplemente "iluminan". Para otros sirven para dar información a los políticos sobre el estado del sistema educativo, demostrar su rendimiento de cuentas y ayudar al análisis político, a la evaluación política y a la formulación política. En este sentido Innes (1990) argumenta que últimamente los indicadores han adquirido un papel importante en el discurso político, ya que ayudan al reconocimiento y comprensión de determinados conceptos.

González López (2003) define el concepto indicador como sistema de evaluación de carácter sintético y con capacidad para orientar la toma de decisiones. También se plantea que el término indicador está generalmente relacionado con medidas cuantitativas, en tanto que es un término heredado de la dimensión economista de la educación. Sin embargo, cualquier valor numérico debe tener también en cuenta las características particulares de ese aspecto, su relación con el entorno, su implicación de la vida social, etc. lo que también implica una valoración de tipo cualitativo de la realidad. El concepto de indicador varía de acuerdo a su denominación, existen indicadores educativos, de rendimiento, de control, éxito, de evaluación, sociales, etc. sin un consenso en cuanto a su generalización (Osoro, 1995).

En definitiva se asume la concepción de indicador aplicado a la educación como un dato o información (no forzosamente de tipo estadístico) relativo al sistema educativo o a alguno de sus componentes, capaces de resolver algo sobre su funcionamiento. Esta información aumenta la capacidad de comprensión de los fenómenos educativos y proporciona una base lo más sólida posible para la toma de decisiones (Tiana, 1996).

Indicador no es un sinónimo de variable ni de crédito. En primer lugar, los indicadores son más indefinidos que las variables y, además, suelen ser normativos, valorativos mientras que las variables son meramente descriptivas, exentas de valoración. En todo caso, un indicador puede ser la expresión de un conjunto más o menos integrado de variables según Gómez Ocaña, (1988). Por otra parte, según Le Boterf et al (1993) también distingue entre indicadores y criterios: el criterio expresa las características que se esperan de un producto, de un proceso. Se trata de cualidades más o menos explícitas. El indicador, por su parte, refleja las medidas necesarias para verificar la existencia y el grado de presencia de un criterio de calidad. Suministrar una información significativa, una prueba, una señal del criterio de calidad buscado. El indicador de calidad tiene que ser representativo de ese criterio de calidad, objetivo y observable.

3.1. Indicador educativo

La expresión "indicador educativo", según Cano (1998), puede ser considerada en sentido estricto o en sentido amplio:

_ en sentido estricto o restringido se entendería como un estadístico y en sentido amplio la palabra indicador podría adquirir matices más cualitativos.

_en sentido amplio la palabra indicador podría adquirir matices más cualitativos.

Quizá se podría establecer cierta relación entre el nivel macro y un sentido más estricto de la palabra y el nivel micro y una utilización más laxa del término. Por ellos establecemos la distinción entre:

- Indicadores a nivel macro
- Indicadores a nivel micro

3.1.1. Indicadores a nivel macro

En este sentido "macro", según Cano (1998) se hace referencia al conjunto del sistema educativo(a nivel autonómico, nacional o internacional) hallamos definiciones de indicador educativo como las siguientes:

" Estadístico individual o compuesto según Riley y Nuttall (1994) se refiere a un constructo básico en educación y que se usa en contextos políticos. Los números o las estadísticas sirven como indicadores solo en tanto que son criterios de la calidad de la educación "

"Estadístico según Collins et al. (1991) que proporciona información acerca del estatus o salud del sistema educativo que sea fidedigno y que pueda ser obtenido de forma fácil y repetida"

Según Oakes (1986), son datos estadísticos referidos al sistema educativo, capaces de revelar algo sobre su funcionamiento o su salud.

Como podemos apreciar mayoritariamente se identifican con datos numéricos (fruto de la agregación estadística surgida del análisis micro) que realizan un diagnóstico del estado del sistema educativo.

En un sentido estricto según Cano (1998), los indicadores únicamente deberían hacer referencia a los resultados, salidas o outputs educativos, puesto que son las señales que nos permiten inferir si la educación ha sido o no de calidad.

Algunos autores como Segovia (1992) distinguen entre indicador y estadística social. Muchos datos estadísticos que cuantifican aspectos educativos son los que se llaman inputs del sistema (costes, número de alumnos, etc.). Por el contrario los indicadores, cree, miden outputs del sistema, es decir, el rendimiento efectivo del sistema en cuanto al logro de los objetivos previstos. Es decir, limita los indicadores a la medición de los outputs en relación a los inputs existentes y a los planes diseñados.

No parece existir una postura clara acerca de que es un indicador pues se asimila como un estadístico en ocasiones y en otras como un objetivo de la educación. Y es que, de hecho, en el caso del sistema educativo, algunos autores señalan la importancia de integrar los indicadores y los objetivos. En relación a esto ha habido aportaciones como la de Ramo y Gutiérrez (1995), que consideran que toda planificación del sistema educativo debe de estar acompañada por la explicación del uso de los indicadores, que permitan medir el grado en que un objetivo o conjunto de objetivos han sido obtenidos, sea integrando los indicadores en los principios de la política educativa, vinculando los indicadores a objetivos derivando o vinculando variables sujetas a la eficacia del sistema educativo. Dicho de otro modo, los indicadores seleccionados deben derivarse de los objetivos marcados con anterioridad y han de dar información que contenga aspectos objetivos, relevantes e independientes, que sirvan para una nueva programación, para la toma de decisiones y para la realización de propuestas de mejora y cambio.

3.1.2. Indicadores a nivel micro

Si bien la palabra indicador es la más usual en los ambientes macro también puede utilizarse para nombrar a los indicadores referentes a nivel de centro educativo, aquellos contenidos en los instrumentos de evaluación de centros.

Según Cano (1998), todas las definiciones dadas para indicador educativo de tipo macro se pueden adaptar y aplicar a niveles de escuela o etapa educativa: a nivel macro se constituyen redes y sistemas y a nivel micro se limitan a la simple recogida de datos más puntuales pero sobre los mismos aspectos.

Casanova (1992) plantea que en un sentido más bien amplio, el indicador educativo es la descripción de una situación, factor o componente educativo en su estado óptimo de funcionamiento.

En este sentido, podemos encontrar indicadores educativos micro entendidos como una descripción ideal o un desideratum de cómo querríamos que llegase a ser el centro educativo en todos y cada uno de los aspectos que lo configuran (alumnado,

organización escolar, aspectos curriculares,...). Sin embargo, también hallamos aportaciones que ofrezcan como indicadores simples aspectos susceptibles de ser estudiados (en cuyo caso para algunos autores no serían verdaderos indicadores, sino dimensiones).

Sarramona (2003) afirma que nos hallamos en plena euforia de la identificación y medida de los indicadores, como consecuencia de la fuerte corriente internacional de evaluación de los sistemas educativos y las consiguientes comparaciones de resultados entre territorios, estados, sectores, etc. y también del desarrollo de la evaluación de las instituciones educativas. Los principales organismos internacionales de educación se preocupan por el tema y los gobiernos están pendientes de los resultados que se publican, porque pueden ser usados como refrendo de una política o como crítica de la misma, según el nivel de satisfacción que permitan.

Para permitir fácilmente las comparaciones, los indicadores suelen expresarse en forma numérica, pero progresivamente se abren camino las comparaciones más cualitativas e interpretativas.

Ciertamente, el empleo de indicadores para referenciar la calidad de un sistema educativo no está exento de polémica. Se les acusa habitualmente de dar una idea del estado de la cuestión pero sin simplificar los porqués de las situaciones, se afirma que suponen simplificaciones de la realidad que no resultan útiles para la mejora de los centros y aulas concretas. En su defensa se argumenta la necesidad de objetivar parámetros educativos de carácter general, que permitan comparaciones entre países y por tanto, resulten ilustrativos de la situación de un país en relación a los de su entorno, lo que permite tomar decisiones a los responsables sobre el conjunto del sistema pero también a niveles más próximos a los mismos centros, Bottani (2001). En esta misma línea se afirma que una opción de indicadores está condicionada a su utilización posterior, Pérez Iriarte (2002) en Sarramona (2003). Por otro lado, los indicadores permiten establecer comparaciones y advertir tendencias de carácter interno debido a las explicitaciones temporales basadas en una metodología común en la obtención de los datos.

Como conclusión podemos plantear que las críticas obligan a una revisión constante de los indicadores. El empleo de los indicadores se generaliza en todos los ámbitos de la educación, como consecuencia de una necesidad, hoy por hoy imparable, de evaluación y consiguiente comparación de parámetros referidos, más o menos acertadamente, a la pretendida calidad.

CAPITULO II

EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CUBA Y LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE INGLÉS EN CUBA

1. LA EDUCACIÓN SUPERIOR CUBANA: EVOLUCIÓN HISTÓRICA

La Educación Superior cubana según Alpizar (2004) tiene sus orígenes con la fundación de la Real y Pontificia Universidad de San Jerónimo de La Habana el 5 de enero de 1728 por la orden de los Padres Dominicanos. La Universidad de la Habana, considerada el Alma Mater de todas las universidades del país surge en la época de la colonia española y hereda el atraso en que en aquel momento se encontraban las universidades europeas.

A finales del siglo XVIII ilustres cubanos como Félix Varela comenzaron a luchar por modernizar la Universidad cubana combatiendo la escolástica y promoviendo una enseñanza científica y experimental que influye en la Universidad cubana sentando las bases para un pensamiento científico más profundo.

Durante esta época y hasta finales de siglo el papel de las autoridades universitarias era reducido ya que las reglamentaciones académicas y curriculares así como las decisiones fundamentales eran tomadas por el gobierno bajo las órdenes de la metrópoli.

Luego de la perjudicial etapa intervencionista norteamericana donde se interrumpe y tergiversa el legado pedagógico de avanzada de ilustres pensadores cubanos como Félix Varela, José de la Luz y Caballero y José Martí, comienzan las llamadas "reformas de Varona", dirigidas por Enrique José Varona, destacado educador e intelectual. Varona y sus ideas jugaron un papel cimero en la transformación de la Universidad cubana y perduran hasta nuestros días sus aportes fundamentales. En su época, aunque no pudieron prosperar sus ideas, Varona advirtió que la Universidad se había encerrado en un círculo demasiado estrecho para las exigencias de la vida moderna y señaló la necesidad de: que los estudios universitarios estuvieran más a tono con los requerimientos de la nación; tener una enseñanza práctica y experimental, aumentar el número de profesores y alumnos. También hizo referencia a la individualidad del proceso enseñanza aprendizaje y a la necesidad de fomentar la investigación para convertir la enseñanza en objetiva y científica.

En los primeros años de la década del 20, los ecos de la Reforma de Córdoba, Argentina, en 1918 encuentran rápida y efectiva respuesta en los universitarios cubanos, entre ellos Julio A. Mella, quien, por su aguda visión, pudo comprender que no era posible una revolución universitaria si no estaba antecedida de una revolución social. Se dieron los primeros pasos en ese sentido pero el gobierno imperante desapareció las mejoras logradas. Continúo entonces la enseñanza dogmática y arcaica, el fraude académico, los profesores incapaces, inmorales y ausentistas entre otras prácticas académicas indeseables.

En 1947 se crea la Universidad de oriente y en 1952 la Universidad Central de Las Villas añadiéndole una nueva tónica a la vida universitaria en Cuba aunque se arrastraban las mismas prácticas indeseables.

No es hasta el triunfo de la Revolución cuando se crean las condiciones ideales para transformar la Educación Superior cubana.

En Febrero de 1962 se inicia la reforma universitaria que proclamó, entre otras, las políticas siguientes:

- La Universidad debía estar en función de las necesidades del país, dando gran importancia a las carreras científicas y técnicas.
- La transformación de la concepción y práctica de la Educación Superior, esencialmente en lo teórico práctico y en lo educativo.
- La investigación como un factor imprescindible de la enseñanza superior
- La garantía de participación de los profesores y estudiantes en el gobierno universitario.

Esta reforma constituye un salto significativo en la enseñanza universitaria con respecto a otros modelos aplicados en América Latina y otras partes del mundo. La ocupación y preocupación por la formación y superación de los profesores es un factor estratégico dentro del modelo y crea condiciones para que los directivos universitarios sean verdaderos directivos académicos.

En 1976 se crea en Cuba el Ministerio de Educación Superior (MES) incorporándose veintitrés instituciones de Educación Superior más entre ellas la Universidad de Cienfuegos en 1979.

Estos centros o instituciones se caracterizan por la participación en la búsqueda de consenso, están institucionalizados espacios de debate internos y, de manera general, se decepcionan las iniciativas y propuestas de sus integrantes para el funcionamiento institucional, como afirma Alpizar (2004).

En las universidades cubanas el Rector es la principal autoridad de la institución, lo que conlleva la responsabilidad correspondiente. En el modelo de gestión universitario cubano se combinan la centralización y descentralización. Se centralizan cuestiones estratégicas, a partir de las políticas que se derivan del interés social, y se descentraliza la implementación de estas políticas atendiendo a los criterios de desarrollo institucional, de acuerdo a la perspectiva nacional y en estrecha relación con su entorno, así como la consecuente toma de decisiones. Las universidades cubanas tienen la prerrogativa de participar en la elaboración de los planes de estudio, los cuales se pueden adecuar en un amplio margen a sus características y a las de su entorno dentro del modelo del profesional correspondiente (Tristá, 2003).

La década de los 80 fue muy positiva en el plano científico y académico debido a las buenas relaciones con los países socialistas, lo que permitió un amplio intercambio que propició una elevación del nivel científico y académico de los profesores universitarios cubanos revirtiéndose en la obtención de títulos científico entre otros resultados.

En la década de los 90 el subsistema de Educación Superior tuvo la capacidad de mantenerse con adecuados niveles de calidad a pesar de la difícil situación económica imperante lográndose expandir la actividad de postgrado y lográndose impactos científicos relevantes a escala nacional e internacional y la conexión electrónica de las instituciones de Educación Superior. La planeación estratégica se introduce en todo el sistema y se elabora un sistema de gestión de los recursos humanos y se comienza su implementación de forma paulatina.

Es también durante esta época durante la cuál las universidades cubanas se abren, ahora más que nunca, a la relación y el intercambio científico y docente con universidades de todo el mundo desarrollando programas conjuntos de investigación científica y formación de profesores para la obtención del grado de Doctor mediante programas cooperativos de doctorado.

En los inicios de este siglo se consolida el concepto de universalización de la Universidad lo que le permite la continuidad de estudios a los estudiantes provenientes de los programas que en esta etapa ha desarrollado la revolución para elevar la cultura general integral de toda la población.

2. RETOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA ACTUALIDAD

El debate actual sobre la Educación Superior se centra en la contribución que éste puede hacer a la modernidad, plasmada en un proyecto de sociedad comprometida con el desarrollo humano sostenible.

La UNESCO recomienda que las respuestas de la Educación Superior a los continuos cambios de hoy deban estar guiadas por tres principios rectores (UNESCO, 1995)

- Relevancia
- Calidad
- Internacionalización

La relevancia se refiere al papel y el sitio que ocupa la Educación Superior en la sociedad, sus funciones con respecto a la docencia, la investigación y los servicios que de ella resulten.

La calidad es el elemento que puede distinguir a cada Universidad y por el cual podrá ser relevante e internacional.

La internacionalización está dada por el aumento de los intercambios entre universidades de distintos países que ha de redundar en un mayor entendimiento entre las culturas y también en una mayor difusión del conocimiento.

Según Alpízar (2004) el propio desarrollo alcanzado por la Educación Superior cubana, proceso que ha sido continuo y sólido desde los primeros años de revolución, los cambios que el mundo presenta, a los que la Universidad como institución no puede obviar, han generado nuevos retos a la Universidad cubana.

Entre los retos, perspectivas y tendencias del subsistema en los inicios del siglo XXI, atendiendo a lo que al respecto se plantea en el informe de Cuba al Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de 2003 para la UNESCO, se encuentran las siguientes:

1. Continuar perfeccionando el proceso de formación de pregrado en la búsqueda de una mayor integralidad con una base humanística. El concepto de perfil amplio mantendrá plena vigencia.
2. La extensión y perfeccionamiento de los procesos de evaluación y de acreditación.
3. La integración entre la docencia, la investigación y la producción se consolida como principio básico del modelo de formación.
4. Continuar atendiendo a la satisfacción de las necesidades de capacitación de los directivos en la esfera de la administración pública, empresarial y de otras instituciones sociales.
5. Tendencia al incremento de la matrícula en la Educación Superior y en una mayor diversidad de programas en atención a los intereses sociales e individuales.
6. Ampliación del trabajo de extensión universitaria como condición necesaria en los propósitos de alcanzar una cultura general integral para la población.
7. La ampliación de los servicios en el nivel de educación de postgrado para que sea posible satisfacer la demanda creciente, dada la cantidad de profesionales en ejercicio.
8. La consolidación de los niveles de calidad en la educación de postgrado con una mayor cantidad de programas comparables con los mejores en su área del conocimiento.
9. La ampliación del número de programas de Educación a Distancia con la utilización de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, tanto para el nivel de pregrado como en el postgrado.
10. La actividad científico técnica en las Instituciones de Educación Superior debe mantener su ascenso a planos superiores a partir de la obtención y transferencia de resultados científicos de alto impacto y reconocimiento nacional, y en medida creciente, internacional.
11. Enriquecimiento del capital humano de esas mismas Instituciones de Educación Superior a través del desarrollo de las acciones de superación continuada y de estimulación a profesores y trabajadores en general. Se mantiene la prioridad de que una alta proporción de los profesores alcancen el grado científico de Doctor en ciencias (PhD).
12. Continuar perfeccionando la gestión económica financiera de las Instituciones de Educación Superior.
13. Perfeccionamiento de los programas de preparación de los directivos de las Instituciones de Educación Superior, dada las exigencias crecientes en la gestión universitaria.
14. Lograr un alto nivel de informatización universitaria en las Instituciones de Educación Superior mediante, entre otros esfuerzos, el desarrollo y consolidación de la intranet y aumentar la conexión entre las diferentes Instituciones de Educación Superior nacionales, así como ampliar la utilización de Internet.
15. Ampliar la colaboración con instituciones extranjeras sobre la base de unas relaciones justas que favorezcan los intereses de las partes.

16. En lo relacionado con la calidad de las instituciones se prevé el fortalecimiento de la red Instituciones de Educación Superior haciendo más efectiva los altos niveles de cooperación que ya existen entre ellas.
17. La universalización de la Universidad.

Como se aprecia en las tendencias antes mencionadas todas tributan a los tres principios rectores que deben guiar los cambios de la Educación Superior actual: Relevancia, Calidad e Internacionalización. Desde nuestra perspectiva pretendemos centrar nuestro estudio en la calidad, aspecto en el que nuestra universidad cobra gran relevancia dado a los procesos de acreditación a que se encuentra sometida.

Dentro del estudio sobre la calidad nos centraremos en la calidad del profesorado, aspecto medular en el proceso enseñanza-aprendizaje, si partimos de que el perfeccionamiento de los profesores resulta vital en cualquier intento de mejorar la Enseñanza Superior.

3. LA EXPANSIÓN DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Según Méndez (2002) a lo largo del siglo XX hemos asistido a la consolidación del Inglés como la lengua más utilizada en el contexto internacional. Numerosas y de la más diversa índole han sido las circunstancias que han contribuido a hacer de la lengua de Shakespeare el idioma de la comunicación por excelencia. Probablemente tengamos que hablar de una combinación de factores políticos, culturales, históricos, económicos y coyunturales en la gradual extensión del Inglés en distintos ámbitos de un gran número de comunidades.

En líneas generales, desde el punto de vista histórico hemos de recordar que el declive del imperialismo británico ha sido paralelo a la aparición de la hegemonía estadounidense desde los albores del siglo XX, de forma notoria, a raíz de la pérdida de Cuba por parte de España a favor del país norteamericano. Este acontecimiento histórico marca el inicio de una relevancia creciente de los Estados Unidos en el nivel internacional caracterizado por una política exterior ciertamente agresiva no solo en cuanto a su presencia militar en otros países, sino también en lo concerniente a la gradual expansión de su idioma y concepción de vida en las numerosas sociedades en las que se convierte un elemento de referencia. A tales circunstancias hay que añadir la preponderancia económica que no solamente Estados Unidos sino también otras naciones de habla inglesa han adquirido en este siglo, por lo que no es de extrañar que el Inglés se emplee de manera extensiva, inicialmente como lengua de intercambio de bienes con o entre países que lo tienen como principal idioma, aunque posteriormente también como herramienta de comercio entre naciones que no comparten el mismo código lingüístico. Así mismo, las situaciones socioculturales y/o socioeconómicas de tales países, con especial mención a los Estados Unidos, han concurrido para hacer de ellos los pioneros en una de las áreas más determinantes de la economía mundial, la tecnología. Como consecuencia, se acepta de forma indiscutible el hecho de que el Inglés sea el idioma de comunicación por excelencia en el ámbito de la ciencia y la tecnología. En este sentido hemos de añadir que a finales de la década de los 80 y a principio de los años 90 se ha producido la revolución tecnológica por excelencia con la aparición de la red de redes o Internet así como el acceso generalizado de un público cada vez mayor a la misma.

Paralelamente, se ha de aludir a los medios de comunicación en Inglés, prensa, radio y televisión, así como la industria cinematográfica (principalmente la estadounidense) como vehículos de introducción en otras sociedades no solo de la lengua inglesa sino también de la forma de vida y aspiraciones propias de las comunidades donde se utiliza como instrumento de comunicación.

Finalmente podemos hacer referencia a consideraciones lingüísticas o estructurales como son la escasa complejidad gramatical del Inglés en comparación con otras lenguas, o la incorporación de un vocabulario de diverso origen (fundamentalmente sajón y latino) que hace de la adquisición del mismo un proceso en el que individuos con idiomas diferentes puedan observar la existencia de vínculos entre su lengua materna y el Inglés, apreciando así una relativa facilidad en el proceso de aprendizaje del idioma extranjero.

En el momento actual cada vez son más los investigadores que hacen hincapié en el hecho de que cualquier proceso educativo no escapa a las tendencias ideológicas y políticas imperantes en un período y comunidad determinados, sino que por el contrario la educación es el fiel reflejo de estas. En consecuencia, un gran número de decisiones pedagógicas se toman sobre la base de tales constructos ideológicos más que atendiendo a criterios puramente didácticos. En lo referido a la elección de una lengua extranjera ello resulta un proceso con un enorme grado de complejidad. En efecto tal decisión no solamente se halla impregnada de matices políticos relativos al país en cuestión, sino que también se encuentra delimitada por pautas de carácter social, económico, tecnológico y cultural (O'Doherty, 1973).

Así pues, en cuanto al movimiento que se observa en las últimas décadas de extensión del Inglés como la principal lengua extranjera objeto de estudio a la mayor parte de los países no es fortuito ni está falto de connotaciones ideológicas. En su versión más extrema, expertos como Holly (1990) afirman que en el momento actual el Inglés ha pasado a ser el mayor vehículo de colonización ideológica en todo el mundo; en esta línea, Prodomou (1988) reflexiona acerca de la concepción ampliamente extendida de que el Inglés es una herramienta de lucha a favor del desarrollo tecnológico. También es posible, no obstante, percibir posturas más moderadas como la de Barrow (1990), quien destaca que en la enseñanza del Inglés como idioma extranjero el docente no ha de olvidar que la instrucción lingüística también contribuye, en mayor o menos medida, a transmitir un conjunto de valores o asunciones deseables frente a otros que no lo son.

4. ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CUBANA

Böhme, (1984) -citado en Pérez (2001)- destaca que la formación en lenguas extranjeras en la educación superior y técnica es un aporte directo al desarrollo de la producción de la nueva sociedad.

Se observa pues que el dominio de una o más lenguas extranjeras ha devenido condición indispensable para un profesional, en cualquier parte del mundo, para mantenerse actualizado, para poder hacer y crear acorde con su tiempo.

En Cuba, para poder desarrollarse como un profesional integral, participante activo en la construcción de la nueva sociedad, los idiomas extranjeros resultan un imperativo. En este sentido, deberá tenerse en cuenta no sólo lo referido a la actualización personal que realiza cada profesional mediante la lectura de publicaciones periódicas, sino también la tendencia creciente de entrenamientos de postgrado en el extranjero, el trabajo de Cuba con asesores de diversos países, la participación cada vez mayor de nuestro país en actividades a nivel internacional, así como en tareas a cumplir en el extranjero.

En Cuba, todas las carreras universitarias contemplan el aprendizaje del idioma Inglés dentro del plan de estudio. Ya desde los planes “A” se aplicó el criterio de la determinación del idioma a estudiar a partir del modelo del profesional. Para los planes de estudio “B” se decidió mantener este criterio. La experiencia en la aplicación del plan “B” permitió a las comisiones de especialistas constatar que existían insuficiencias en el conocimiento y en las habilidades del idioma Inglés, específicamente para consultar bibliografía referente a su perfil profesional que era el objetivo principal. Así en la concepción del plan “C” a partir del curso 1989–90 se tiene en cuenta la inclusión del estudio del idioma Inglés y se aprecia un intento de introducir el enfoque comunicativo en la enseñanza.

Esto se complementa con la concepción de desarrollar de forma integral y amplia los conocimientos del idioma, a la par que se presta especial atención a la vinculación del aprendizaje del idioma extranjero con la actividad académica y profesional, laboral e investigativa del estudiante, se expresa en el uso de las nuevas tecnologías disponibles para la carrera e insertarse orgánicamente en la organización de la docencia.

Por consiguiente, características tales como permanencia del idioma Inglés durante los cinco años de la carrera (a partir del tercer año mediante el programa director de idioma), la incorporación de otras formas de organización docente, participación de los profesores de la carrera en actividades relacionadas con la utilización del idioma, constituyen algunos de los componentes esenciales del programa actual de la disciplina.

Además, debe señalarse el esfuerzo por la creación y edición de libros de textos para las carreras por parte de los colectivos de autores cubanos.

En el programa de la disciplina del idioma Inglés para todas las carreras se explica que cuando se verifica que un estudiante no ha vinculado el idioma extranjero a sus estudios, se comprueba no solo que no aplica y no continúa desarrollando sus habilidades lingüística, si no también que limita su caudal informativo y cultural y como consecuencia su propio desarrollo como futuro profesional.

El estudio de las fuentes bibliográficas *“permite constatar que un programa de lenguas es fundamentalmente un plan de lo que se ha de alcanzar a través de la enseñanza y del aprendizaje”* (Breen, 1996:51).

El mismo deberá estar adecuado a los tres contextos del currículo (en el que le corresponde al programa ocuparse de los fines y el contenido, la metodología y la evaluación), del aula o clase de lengua (los participantes que convertirán el programa en un trabajo real de enseñanza y aprendizaje) y de la situación socioeducativa a la que el programa se supone que sirve en relación con los fines e ideologías que la sociedad y la institución valoran.

Así, todo programa es la representación concreta de conocimientos, hábitos, habilidades y actitudes, que estará determinada por las concepciones del diseñador sobre la naturaleza de la lengua, sobre la manera más apropiada de presentarla y enseñarla a los alumnos, y sobre el modo que puede trabajarse eficazmente sobre su aprendizaje.

En la actualidad se dispone de cuatro tipos alternativos de programas de lenguas extranjeras que se distinguen en el modo de representar el conocimiento y las capacidades. Cada uno de ellos expresa puntos de vista diferentes acerca de la naturaleza de la lengua, de cómo se ha de presentar durante el proceso de enseñanza y de cómo lograr su aprendizaje.

El programa formal, llamado también estructurado o gramatical, es el programa de lengua más consolidado y experimentado. Da prioridad a los conocimientos de los subsistemas fonológico, gramatical, léxico o morfológico y discursivo, reflejando así la atención principal que presta al conocimiento del código de la nueva lengua por parte del alumno.

En los estudios realizados por Stern, 1983, Howatt, 1984, Allen y Widdowson, 1975, recogidos en Pérez (2001), se puede hallar una buena información sobre los programas formales.

Desde la mitad de los años 70 el programa funcional ha sido la alternativa del programa formal.

El programa funcional se centra en el conocimiento por parte del aprendiz de los actos del habla o de los fines que puede lograr el uso de la lengua en determinadas actividades o conocimientos sociales. En un programa funcional, el alumno trabaja para lograr determinados fines con el uso de la lengua. Un programa de este tipo pretende que quien aprende no solo llegue a ser preciso en ese uso, sino que también aprende a ser socialmente adecuado en sus realizaciones lingüísticas.

Representantes de este tipo de programas como Wilkins (1976), Van Ek, (1975) hacen proposiciones interesantes para el diseño de programas funcionales.

De esta época son los programas para fines específicos que aparecieron con el objetivo de atender las necesidades de grupos de alumnos determinados, estudiantes universitarios de determinadas carreras o personas en ciertas profesiones, que adoptaban fundamentalmente el mismo modelo funcional en la aplicación de los principios organizativos del diseño de programas.

En la década del 80 surge una alternativa nueva para los programas de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, los llamados programas procesuales: el aprendizaje mediante tareas (task – based syllabus) y el programa procesual (process syllabus).

Estos programas contemplan el conocimiento del lenguaje como un conjunto o complejo de competencias que interactúan durante la comunicación. Este complejo de conocimientos del lenguaje no sólo refleja el conocimiento que una persona tiene de las reglas de comunicación, sino que permite a una persona ser creativa con estas reglas y más aún, negociarlas durante la comunicación, Breen (1996) y Brumfit (1984).

Estos programas conciben la metodología de la enseñanza basada en interpretaciones holísticas del proceso de aprendizaje en la línea de las aportaciones de Rogers (1969) sobre los procesos educativos. Se tiende a reconocer gradualmente la necesidad de equilibrar la precisión en la planificación de objetivos y contenidos con la atención al desarrollo siguiente en el escenario del aula. Se hace énfasis en el

aprendizaje en el aula, en la interacción activa de los alumnos. La base del aprendizaje no es el contenido de una lección si no que es el proceso de la interacción en el aula el que genera las oportunidades de aprender.

Si los programas formal y funcional ofrecen una vía para la organización del contenido, los programas procesuales, por su parte, atienden más directamente a los modos en que los alumnos pueden lograr sus objetivos y a cómo recorrer dicho camino.

Se considera que el contenido realmente importante de cualquier experiencia de aprendizaje es el método o proceso a través del cual el aprendizaje tiene lugar. Lo que importa, señalan Postman y Weingartner, (1969) (citado en Pérez, S., 2001), no es lo que dice el alumno, es lo que se le obliga a hacer.

A continuación se presentan los aspectos esenciales para la programación del aprendizaje por tareas, utilizando la presentada por Breen (1996).

- Conocimientos que destaca y establece como prioritarios.
- Conocimiento del subsistema de códigos (texto o repertorio lingüístico).
- Conocimientos del subsistema de conducta o de comportamiento comunicativo interpersonal.
- Conocimiento ideacional o de significado.
- Conocimiento del cómo aprender una lengua extranjera.

Las habilidades que se priorizan son:

- Habilidades para comunicar.
- Utilización de esas mismas habilidades para aprender a comunicar.
- Criterios de selección y subdivisión de lo que se ha de aprender.

A partir de la utilización de tareas comunicativas y tareas de aprendizaje, existen dos puntos de referencias para la selección y subdivisión de lo que se ha de alcanzar.

Las tareas de comunicación se seleccionan tomando en consideración el análisis de las tareas reales que son más comunes, relevantes, generalizables en función del interés y necesidad del alumno.

Las tareas de aprendizaje se seleccionan teniendo en cuenta lo que tiene que saberse (conocimientos) y cómo pueden adquirirse las maneras de interpretar, expresar y negociar (habilidades, capacidades, destrezas.).

Secuencia de lo que ha de aprenderse:

- Es cíclica respecto al modo en que los estudiantes avanzan a través de las tareas y basadas en problemas relacionados con las dificultades que los propios alumnos descubren sobre la marcha.
- Existe una secuencia de refinamiento o perfeccionamiento en la competencia del alumno, porque la misma tarea requiere cada vez más de su competencia.
- Existe otra secuencia de diagnóstico y formativa como camino paralelo al perfeccionamiento gradual.

Si el programa formal otorgaba mayor importancia a la competencia lingüística (un conocimiento de las reglas que dominan la naturaleza formal y textual del lenguaje)

y el programa funcional destacaba la actuación comunicativa (un repertorio de funciones lingüística), el aprendizaje mediante tareas da prioridad a la competencia comunicativa, vista esta como la posibilidad que tiene el alumno de ser una persona que sabe cómo llegar a ser preciso, adecuado y eficaz a través de la nueva lengua y llegar a ser capaz de interpretar, expresar y negociar significados en el habla y/o escritura.

En resumen, tomando las tareas como el principal elemento del programa, se asume que la participación en tareas de comunicación que exigen que los alumnos movilicen e instrumenten las habilidades de forma directa, será, en sí misma, un catalizador para el aprendizaje de la lengua. El énfasis recae en la utilización de la lengua para comunicar y aprender.

El currículo en las carreras universitarias cubanas es descentralizado y flexible, auxiliado de procedimientos participativos en su concepción con el concurso de expertos y noveles, con carácter interdisciplinario y considerando los criterios del cliente; por otro lado, debe reflejar de forma explícita la selección y ordenamiento de los contenidos (sistema de conocimientos, sistema de habilidades, normas de comportamiento) provenientes de los objetos de la realidad conjugados con la dialéctica y la complejidad que requiere la formación de la personalidad de un profesional.

Estructuralmente todo currículo debe tener una fundamentación en:

- Disciplinas particulares de las que se ocupa el currículo.
- La filosofía que lo sustenta de acuerdo al tipo de sociedad y su ideología.
- La sociología, relaciones que se establecen entre el diseño y su contexto social.
- La pedagogía, la fundamentación instructiva y educativa según las condiciones en que se va a formar el profesional.

Estos cuatro dominios deben establecer nexos entre sí que permitan integrarlo de manera sistemática para llegar a formar profesionales competentes.

Visto de esta forma el currículo satisface exigencias científicas y nunca es obsoleto pedagógicamente pues responde a las enseñanzas vinculadas a la práctica.

El currículo tiene un encargo social que se refleja pedagógicamente en los modos de actuación del profesional, en los problemas profesionales y en los campos de acción sin descuidar las convicciones en el plano educativo. Las ciencias que conforman el currículo de determinada carrera están influidas, además, de las ideas, formas de vida y la estructura socioeconómica del país. Las ciencias por lo tanto, tienen una función ideológica y responden a ese encargo social. El currículo no es un simple documento sino es la demanda política, ideológica y científica que requiere la formación del profesional.

En el currículo de la disciplina Inglés están presentes los cuatro componentes de forma integral: la disciplina la conforman cuatro asignaturas las cuales se imparten siguiendo los métodos pedagógicos actuales, la enseñanza comunicativa dentro un contexto social en el cual el futuro egresado se desenvolverá.

El proceso docente educativo se ejecuta por medio de las actividades realizadas por profesores y estudiantes para alcanzar los objetivos propuestos en el modelo del egresado. Este constituye el documento que contiene las características generales tanto instructivas como educativas.

El currículo es, pues, una integración sistémica en la que se conjuga la problemática social pero muy personificada en cada estudiante, priorizando el

aprendizaje por encima de la enseñanza y se pone a los estudiantes en el centro del proceso para que mediante métodos y procedimientos aprendan, se identifiquen con la labor del profesional, alcancen un alto grado de independencia de acuerdo a las características propias de cada uno.

En la actualidad en nuestras universidades se encuentran en vigor los planes de estudio C' que se elaboran a partir de objetivos que determinan los contenidos de la enseñanza, que responden al encargo social, y en el cual participan desde el organismo central hasta el aula.

El modelo del profesional tiene tres habilidades que conforman el modo de actuación del profesional. Ellas son:

- Habilidades de proyección.
- Habilidades de construcción.
- Habilidades de carácter general.

Es en esta última donde entra la asignatura Inglés. Estas habilidades de carácter general incluyen: la búsqueda de información usando bibliografía extranjera y comunicarse en idioma extranjero. Las habilidades de carácter general están compuestas por una serie de habilidades específicas (Arcia, 2003) que llevan a la formación de las anteriores.

Valoración de los programas de la disciplina Inglés

Dentro de la formación básica general de nuestros estudiantes, el dominio de al menos la habilidad de leer y resumir en una o más lenguas extranjeras es fundamental en la formación del profesional.

En Cuba, la enseñanza de lenguas extranjeras se caracteriza por el enfoque integral de los cuatro aspectos de la actividad verbal y por un sistema de fundamentos metodológicos que responden a la concepción científica consecuente con la teoría general analizada en los métodos anteriores.

Los programas elaborados en nuestro país parten de los cursos audio - orales y audiovisuales y responden a la concepción psicológica y lingüística y a la teoría del conocimiento del materialismo dialéctico. La enseñanza de lenguas en Cuba en el nivel medio se basa en los fundamentos generales del método audio - oral. El método audiovisual se ha aplicado en la enseñanza de profesores, traductores y lingüistas y en algunos centros de enseñanza media de forma experimental. Debido al enfoque conductista de la metodología, se necesitó sustituir su enfoque por uno acorde a nuestra pedagogía. Se creó una metodología a partir de los años 70 basada en el uso de filmas y grabaciones seleccionadas de los métodos audiovisuales para el Inglés y Francés y para Alemán, Ruso y Español para extranjeros. Estos materiales (libros) se enfocan con objetivos cognoscitivos a la par que se tratan los fenómenos morfosintácticos, se consideran los ejercicios de apoyo para la fonética práctica y selección de lecturas sobre los países cuya lengua se enseña. Los cursos de idiomas recibieron el nombre de Práctica Integral de la Lengua Extranjera.

Este método se basa en:

- La derivación gradual de los objetivos.
- Instrumentación de los contenidos, los métodos y medios y la evaluación en función de los objetivos.
- Establecimiento de etapas de aprendizaje con objetivos específicos para cada una y disposición concéntrica del material docente.
- Reconocimiento del lenguaje como comunicación oral y escrita.
- Reconocimiento de la primacía del lenguaje oral.
- La oración como unidad fundamental de la comunicación y consecuente estudio del léxico y morfología sobre una base sintáctica.
- Predominio del criterio funcional en la selección y graduación en contraposición con el criterio de progresión lineal gramatical.
- Atención a la forma en su manifestación del contenido, teniendo en cuenta la relación directa entre pensamiento y lenguaje, con presentación del sistema de la lengua en funcionamiento, en situaciones de comunicación.
- Presentación del vocabulario por área, en observancia del valor asociado y contextual para su aprendizaje.
- Estudio sistemático de la formación de las palabras.
- Exigencia de la lectura oral al inicio para fijar la correspondencia sonido - grafía y desarrollar la expresividad y su sustitución gradual hasta llegar a la lectura silenciosa.
- La enseñanza de la escritura como medio, más que como fin, para fijar los conocimientos.
- La enseñanza de la literatura como forma de conciencia social y para desarrollar habilidades lingüísticas.

5. EL PROFESOR UNIVERSITARIO Y LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Según Paricio (2004) la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras han de ponerse siempre en relación con el contexto social, político, económico y cultural en el que tienen lugar. Éste influye de manera determinante en el enfoque a adoptar, los métodos a seguir, etc. Cabe como ejemplo citar el nuevo escenario de la enseñanza de las lenguas en la Unión Europea, pero, incluso, más allá, el más amplio entorno de la globalización de los intercambios económicos a nivel mundial, están teniendo repercusiones en el modo de abordar la enseñanza de las lenguas, orientando esta hacia la dimensión intercultural. Ello implica el planteamiento de nuevos desafíos para el profesorado del área, al que se atribuyen nuevos roles y nuevas tareas a los que tendrá que hacer frente en su quehacer cotidiano.

El enfoque intercultural se ve apoyado por los más recientes avances en el campo de la didáctica de las lenguas, que han abierto nuevas vías al apuntar hacia una enseñanza más integrada de lengua y cultura (Zarate, 1986; Butje, y Byram, 1991; Kramsch, 1993; Byram, 1997; Byram y Risager, 1999; Byram y Fleming, 2001). Los estudios Eurydice (2001) ponen de manifiesto que los programas oficiales de la mayor parte de los países europeos, además de optar masivamente por el enfoque comunicativo, incluyen el componente cultural como una dimensión importante. Según se recoge en el mencionado documento, a través del aprendizaje de lenguas, el

alumnado debe ampliar su conocimiento y profundizar en la comprensión de las poblaciones que las hablan, de sus costumbres y modos de vida. Estos objetivos formulados en términos de apertura al otro se acompañan de la invitación al ejercicio de una reflexión personal sobre la propia cultura. Son varios también los programas que consideran el conocimiento de una o varias lenguas extranjeras como un factor de enriquecimiento personal y profesional.

En todo el mundo desarrollado se considera la diversidad lingüística y cultural como un instrumento que favorece el mejor entendimiento entre los pueblos y la comprensión mutua, al tiempo que posibilita el desarrollo de actitudes de tolerancia y respeto hacia otras culturas. Si además tenemos en cuenta la necesidad de preparar a la ciudadanía para una cada vez más creciente movilidad transnacional, consecuencia de la mayor circulación de personas, se justifica un marcado interés por el aprendizaje de lenguas.

En el caso de la Unión Europea se puede constatar que la mención a la necesidad de promover el conocimiento de lenguas extranjeras data del 9 de febrero de 1976 en la Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación. En 1993 se retoma con un sentido más comunitario en el libro verde sobre la dimensión europea de la educación (Comisión Europea, 1993). En el libro blanco sobre la educación y formación "Enseñar y aprender: Hacia la sociedad del conocimiento (Comisión Europea, 1995)" se incluye como objetivo educativo para construir la sociedad del conocimiento el "dominar tres lenguas comunitarias". En el artículo 126 del tratado de Maastricht (actual 149 de la versión consolidada del tratado de la Unión, Comisión Europea, 1999), se hace referencia a la necesidad de promover el conocimiento de lenguas comunitarias en los estados miembros y la necesidad de desarrollar la dimensión europea de la enseñanza, especialmente a través del aprendizaje y la difusión de las lenguas de los estados miembros. Más recientemente en las conclusiones de la Presidencia del Consejo de Lisboa de marzo de 2000 se incluyen los idiomas como una de las nuevas competencias básicas que deben poseer todos los ciudadanos y ciudadanas europeos, junto con la cualificación en tecnologías de la información y de la comunicación, la cultura tecnológica, el espíritu empresarial y las habilidades para la socialización. El año 2001, se declara como el "el año europeo de las lenguas". En el 2002 en el Consejo Europeo de Barcelona se sigue abordando el tema y en el 2003 aparece el plan de acción relativo a la promoción del aprendizaje de lenguas y de la diversidad lingüística establecido por la comisión Europea para el bienio 2004- 2006 (COM 2003, 449 final, 24-7-2003).

En los últimos años los enfoques comunicativos han dominado y siguen haciéndolo el panorama del aprendizaje de idiomas. En la actualidad nos encontramos con una nueva concepción del hecho comunicativo que pone el acento en el papel de los individuos como actores sociales dotados de múltiples identidades -nacional, local, regional, profesional, etc.- y de un bagaje de conocimientos sobre el mundo y de aptitudes y destrezas que entran en juego en la comunicación. La comunicación apela al ser humano en su totalidad... "Como agente social, cada individuo establece relaciones con un amplio conjunto de grupos sociales superpuestos, que unidos defienden la identidad" Instituto Cervantes (2002). La lengua no solo es parte de la cultura, sino también el vehículo fundamental a través del cual se expresan las prácticas culturales y creencias de los grupos sociales. De ahí que todo intercambio comunicativo lleve aparejada una dimensión cultural. El objetivo de la enseñanza de las lenguas extranjeras debe continuar siendo la comunicación pero haciendo un énfasis consciente y ordenado

en la relación entre la lengua y las prácticas culturales y creencias de un grupo, ya que estas últimas también desempeñan un papel en las interacciones culturales.

El conocimiento que el alumno debe tener va desde información sobre el país o países donde se habla la lengua objeto del aprendizaje en lo que respecta a datos demográficos, económicos y políticos así como el aspecto socio cultural, es decir el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades que hablan la lengua que estudia. La toma de conciencia intercultural, por su parte, se identifica con el conocimiento y la comprensión de las similitudes y diferencias existentes entre el propio universo cultural y el de la comunidad o comunidades objeto de estudio, incluyendo la toma de conciencia de la diversidad regional y social de ambos universos. Además del conocimiento objetivo, la conciencia intercultural engloba la toma de conciencia del modo en que cada comunidad es contemplada desde la óptica de los demás, frecuentemente caracterizada por los estereotipos. Por último, las destrezas y habilidades interculturales remiten a cuatro capacidades: la capacidad de establecer relaciones entre la cultura de origen y la extranjera; la sensibilidad cultural y la capacidad de emplear estrategias variadas para establecer contacto con personas de otras culturas; la capacidad de desempeñar el papel de intermediario cultural entre la propia cultura y la extranjera y de resolver situaciones de conflicto y malentendidos culturales; y la capacidad para superar estereotipos.

De acuerdo con Byram, Gribkova y Starkey (2002), los componentes de la competencia intercultural a desarrollar por un hablante/mediador intercultural serían los siguientes:

- Los puntos de vista y perspectivas interculturales: apertura, capacidad para revisar la propia desconfianza frente a otras culturas y la fe en la de uno mismo. Se trata de una voluntad de relativizar los propios valores, creencias y comportamientos, aceptando que no son los únicos posibles, y de aprender a considerarlos desde la perspectiva de una persona exterior, de alguien que tiene un conjunto de valores, creencias y comportamientos distintos.
- El conocimiento: conocimiento de los distintos grupos sociales, de sus productos y sus prácticas, tanto en el propio país como en el del interlocutor; conocimiento de las interacciones generales entre sociedades e individuos.
- Las capacidades de comparación, de interpretación y de establecer relaciones: capacidad general para interpretar un documento o un acontecimiento vinculado a otra cultura, para explicarlo y ponerlo en relación con documentos o acontecimientos vinculados a la propia cultura.
- Las capacidades de descubrimiento y de interacción: capacidad para adquirir nuevos conocimientos sobre una cultura y unas prácticas culturales dadas, así como para manejar conocimientos, puntos de vista y capacidades sometiendo a las normas de la comunicación y de la interacción en tiempo real.
- La visión crítica en el plano cultural: capacidad para evaluar, de manera crítica, los puntos de vista, prácticas y productos del propio país y de las otras naciones y culturas.

Debido a que las identidades y los valores sociales de los individuos no son algo fijo e inmutable, sino que se van modificando de manera continua a lo largo de la vida, a medida que se entra en contacto con nuevos grupos podemos plantear que el proceso de

adquisición de una competencia intercultural es continuo. Este proceso no tiene que ser, necesariamente, perfecto para permitir una comunicación que pueda ser satisfactoria.

6. LA FORMACIÓN DE PROFESORES

La Educación Superior contemporánea tiene la misión de formar profesionales altamente capacitados que actúen como ciudadanos responsables, competentes y comprometidos con el derecho social, UNESCO (1998), misión que no es posible cumplir desde los postulados de una enseñanza tradicional que centra la atención en el profesor como transmisor de conocimientos y valores que son reproducidos por los estudiantes de forma acrítica y descontextualizada de la práctica profesional.

La formación del ciudadano responsable, competente y comprometido, que la sociedad actual necesita, es solo posible desde una concepción del profesor como persona que acompaña al estudiante en el proceso de construcción de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, en el que asume nuevas funciones que se expresan en su condición de gestor de información, guía del proceso de aprendizaje de estudiantes y como modelo de actuación ética y profesional y que se resumen en su condición de modelo educativo (Martínez, Buxarrais y Esteban, 2002). Para González (2004) la formación del docente universitario es un proceso permanente, continuo y gradual de tránsito hacia la autodeterminación en el ejercicio de la docencia que implica necesariamente la reflexión crítica y comprometida del profesor con la transformación de la práctica educativa y la calidad de su desempeño, en un ambiente de diálogo y participativo en el contexto de su actuación profesional.

Así mismo González (2004) define unos indicadores que se integran en la actuación profesional del docente, estos son: interés profesional, satisfacción en el desempeño profesional, reflexión crítica en el desempeño profesional, perseverancia en la actuación profesional, compromiso con la calidad del desempeño profesional, flexibilidad en la actuación profesional, tendencia al auto- perfeccionamiento profesional, dominio de conocimientos y habilidades profesionales, capacidad de diálogo, actuación profesional ética. Sánchez Gómez y García-Valcarcel, (2001) plantean que las funciones docentes deben ser analizadas entendiendo que este es una persona profesionalmente dedicada a la enseñanza, un profesional de la educación que necesariamente comparte con los docentes de otros niveles unas funciones básicas orientadas a que otras personas aprendan. Además es un especialista al más alto nivel en una determinada disciplina, lo cual comporta una capacidad y unos hábitos investigadores que le permiten profundizar en su rama del saber. En tercer lugar en miembro de una comunidad académica, lo que supone la aceptación y conformación de la conducta a un conjunto específico de pautas, valores y actitudes que de alguna manera, reflejan una determinada percepción de la realidad y caracterizan y dan sentido a una forma de vida. En la función docente se pueden diferenciar actividades pre, inter y postactivas entendiendo así que el desempeño docente del profesorado universitario no debe limitarse al hecho de impartir clases sino que hay tareas que desarrollar antes y después del acto didáctico. Entre otras actividades, se pueden destacar el reflexionar sobre los objetivos de la asignatura, establecer estrategias de motivación, revisar la selección y secuenciación de los contenidos, programar actividades para ser desarrolladas por los alumnos, incorporar nuevas técnicas y recursos a la enseñanza, elaborar materiales didácticos y cuestionarse el sistema de evaluación de los alumnos.

Este proceso a nivel internacional ocurre de diferentes formas. A continuación describimos las fases del desarrollo docente.

6.1. Fases en el desarrollo docente

Pickle (1985) ha propuesto un modelo evolutivo de la madurez del profesor en tres dimensiones: profesional, personal y procesual. Más recientemente, Pintrich (1990) ha caracterizado el desarrollo cognitivo de los adultos como un proceso: continuo, cualitativo y cuantitativo, multidimensional, multidireccional, causado por multitud de factores, dialéctico e intercontextual. Características, todas ellas, que influyen en nuestra comprensión del desarrollo del profesor en tanto que proceso de desarrollo de adultos. Estudios posteriores basados en el anterior (Fuller, Parsons y Watkins, 1973; Fuller y Bown, 1975; George, 1978; Burden, 1980, 1990), examinan la naturaleza de las preocupaciones profesionales durante el proceso de aprender a enseñar o llegar a ser un profesor a través de la experiencia. Fuller y Bown (1975) recogen estas preocupaciones en un desarrollo secuencial de tres estadios: (a) fase previa al ejercicio de la docencia caracterizada por la ausencia de preocupaciones profesionales. Los profesores están más identificados con los alumnos que con los docentes; (b) fase temprana de ejercicio de la docencia caracterizada por las preocupaciones profesionales del profesor acerca de sí mismo, preocupación por la *supervivencia* en clase, por la disciplina y por el dominio de la materia; (c) fase de enfoque de las preocupaciones profesionales en los alumnos. Preocupaciones acerca de los problemas del ejercicio de la enseñanza y sus posibles soluciones.

Smith (1989) utiliza el modelo teórico de Fuller para analizar a tres generaciones de profesores en formación inicial durante su período de inducción en la enseñanza, estudiando los momentos del curso escolar en el que se originan los principales conflictos que generan estrés y ansiedad en los jóvenes profesores.

Burden (1980) señala, a partir de un trabajo empírico, tres estadios de preocupaciones en la carrera de la enseñanza: (a) *estadio de supervivencia* que transcurre durante el primer año de docencia, en el que los profesores informan de su limitado conocimiento acerca de las actividades escolares y su falta de confianza para probar nuevos métodos de enseñanza. (b) *estadio de regulación* que transcurre entre el segundo y el cuarto año de enseñanza en el que los profesores declaran que han aprendido bastante acerca de la planificación y organización de la clase, el currículum y los métodos de enseñanza, y que han ganado confianza en sí mismos. (c) *estadio de madurez* que empieza a partir del quinto año de docencia en el que los profesores se sienten seguros de la gestión de la enseñanza y comprenden mejor la profesión por dentro.

El trabajo longitudinal de Nias (1989a) sobre una amplia muestra de profesores y profesoras británicos de enseñanza primaria, le ha permitido señalar las siguientes fases de desarrollo en función de las preocupaciones profesionales de los docentes: (a) *preocupación por sobrevivir (iniciación)*. El control de la clase y el dominio de la materia ofrecen las mayores dificultades para los profesores durante este período. (b) *búsqueda de sí mismo (identificación)*. La preocupación por la supervivencia deja paso, a partir del segundo año de docencia, a la preocupación por el cumplimiento total de las

obligaciones ocupacionales que le hacen sentirse verdaderamente un profesor, al individuo. (c) *preocupación por las tareas (consolidación)*. Aquellos profesores que han consolidado su proceso de identificación profesional, comienzan a percibir una preocupación prioritaria por mejorar la ejecución de las tareas de clase. (d) *preocupación por el impacto*. A partir de los siete o nueve años de experiencia, los profesores declaran experimentar una preocupación por implicarse en la enseñanza más allá del trabajo que se limita al aula. Es decir, quieren asumir compromisos y responsabilidades en la gestión del Centro o en otros estamentos de la administración educativa.

Arin-Krupp (1981) ha definido siete períodos en la carrera de los profesores, desde el inicio a la jubilación, para los que identifica algunas inquietudes o preocupaciones clave sobre su propio desarrollo profesional. Christensen, Burke, Fessler y Hagstrom (1983), han explicado las tareas personales y los factores organizativos que tienen impacto en varias facetas de la carrera del profesor, Para ello usan los principios de los ciclos vitales del desarrollo adulto y una aproximación contextual del desarrollo personal de los docentes, que ofrece un modelo flexible y dinámico de las fases de la carrera.

Kremer-Hayon y Fessler (1992) en un estudio comparativo entre las carreras de diez directores investigados y las fases del desarrollo docente encontradas en la literatura, establecen esta secuencia evolutiva de los estadios del profesor: (a) *inducción*, fase caracterizada por las dudas sobre la posesión de una preparación adecuada para ejercer la función directiva; (b) *crecimiento*, que se da de una manera lineal a lo largo de toda la carrera desde el período de inducción, o que ocurre por etapas, coincidiendo con la implicación en procesos de innovación o experimentación en el Centro; (c) *gestión versus liderazgo*, se trata de la transición del enfoque de las preocupaciones profesionales sobre la gestión del Centro, hacia el desempeño de un auténtico liderazgo instructivo; (d) *idealismo versus realismo*. Que centra el desarrollo profesional en la búsqueda de metas reales para el desarrollo organizativo; (e) *hacia una orientación personal*. Desarrollo de una sensibilidad hacia el trato personal con todos los miembros de la organización; (f) *estabilidad y estancamiento*. Es una fase que puede llegar de la mano de la autoestima y la suficiencia profesional autopercebida desde la que se rechaza cualquier propuesta de mejora profesional; (g) *declive y fin de la carrera*. Se trata de la fase final del ejercicio de la función directiva que puede ocurrir en diversos momentos de la carrera de la enseñanza, marcada por el cansancio en el ejercicio del cargo.

Bolam (1990) ha identificado cinco estadios en el desarrollo profesional: (a) *Estadio preparatorio*: para desarrollar la profesión. (b) *estadio de ajuste*: durante el que se adquiere un compromiso o se abandona la profesión. (c) *estadio de inducción*: proceso de socialización profesional que ocurre durante los primeros dos años de ejercicio. (d) *Estadios de ejercicio profesional*: que se distribuyen en tres ciclos de experiencia profesional –(i) 3 a 5 años de experiencia, (ii) 6 a 10 años de experiencia, (iii) más de 11 años de experiencia; y (e) *estadios de transición*: hacia la promoción o hacia un nuevo empleo.

En el modelo de Fessler (1985) destaca la influencia del ambiente personal (establecido en términos de incidentes, crisis, disposiciones, relaciones familiares...) y del ambiente organizativo (normas y funcionamiento de los colectivos sociales) en el ciclo de carrera del profesor. De esta manera llega a determinar los siguientes ciclos de la carrera docente: (a) *formación inicial*; (b) *iniciación*; (c) *adquisición de*

competencias; (d) entusiasmo y desarrollo; (e) frustración en la carrera; (f) estabilidad y estancamiento; (g) declive; (h) abandono o jubilación.

Las investigaciones sobre estadios de desarrollo cognitivo del profesor (Hunt, 1975; Thies-Sprinthall y Sprinthall, 1987; Oja, 1989), centran sus objetivos en la evolución características del pensamiento, de los sentimientos, las emociones y/o el comportamiento profesional que exhiben los docentes. Algunos se han centrado en la especificidad del género como categoría cultural (Belenky, Clinchy, Goldberger y Tarule, 1986) para estudiar la manera en que las mujeres piensan acerca del pensamiento y de ellas mismas como conocedoras.

El trabajo de Oja (1989) se basa en el modelo previo de Loevinger (en Oja, 1980), para ofrecer una perspectiva del crecimiento del profesor que facilite la planificación de su formación y el desarrollo organizativo en las escuelas. Asume en sus supuestos teóricos que cada estadio de desarrollo cognitivo implica más madurez que el anterior y que algunos profesores pueden estabilizarse en ciertos estadios. La esencia del desarrollo, además, está en la base del esfuerzo por perfeccionarse, integrarse y dar sentido a la propia experiencia. El desarrollo ocurre mediante una secuencia de pasos en un continuo de creciente diferenciación y complejidad. Cada estadio llega a constituir una lógica interna que mantiene la estabilidad e identidad del "yo" y sirve de marco de referencia que estructura la propia experiencia del mundo desde la cual se percibe cada fenómeno. Las características de los sucesivos estadios son descritas por Oja en términos de autocontrol de los impulsos, estilo interpersonal, preocupación consciente, y estilo cognitivo, por lo que estos estadios pueden ser comparados con los niveles de juicio moral estudiados en el epígrafe anterior. Su propuesta concreta se configura mediante una estructura de seis estadios de desarrollo cognitivo:

- (a) *Autoprotección.* Los adultos controlan sus impulsos. Se usan las reglas sociales en beneficio propio. La principal regla de autoprotección del individuo es "no quedas atrapado" . Se mantienen relaciones interpersonales manipulativas y exploratorias.
- (b) *Conformismo.* Se obedecen las reglas porque se pertenece al grupo. La conducta es vista en términos de acciones externas y eventos concretos, antes que sentimientos y motivos internos. Las emociones personales son expresadas a través de clichés, estereotipos, y juicios morales. Preocupa la apariencia, la aceptación social y la reputación.
- (c) *Transición al autoconocimiento.* Aumenta el autoconocimiento y se abren multitud de posibilidades, alternativas y opciones en la resolución de problemas. Aumenta la capacidad de introspección. El crecimiento en la autoconfidencia y la autoevaluación respecto a normas internas comienza a sustituir a las normas del grupo y sus guías de conducta.
- (d) *Conciencia.* Se es capaz de la autocrítica. También de la autovaloración de objetivos e ideas y un sentido de responsabilidad. Las reglas son interiorizadas. La conducta es contemplada en términos de sentimientos, modelos y motivos más que de simples acciones. La mejora, especialmente cuando puede ser medida por normas autoelegidas, es crucial. Se está preocupado por las

obligaciones, privilegios, derechos, ideales y mejora, todo definido más por normas internas y menos por reconocimiento o aceptación externa.

- (e) *Individualismo*. Sentimiento de individualidad sobre todo si se asocia a un conocimiento, puesto de relieve, de la dependencia emocional de los otros. Aumenta la habilidad para tolerar relaciones complejas y contradictorias entre eventos. Hay gran complejidad en la conceptualización de las interacciones personales. Las relaciones interpersonales son altamente valoradas.
- (f) *Autonomía*. Capacidad para tolerar y hacer frente a los conflictos internos que surgen de percepciones, necesidades, ideales y dudas conflictivas. Se es capaz de unir ideas que parecen ambiguas u opciones incompatibles. El reconocimiento de la necesidad de autonomía de los demás permite la tolerancia a las elecciones y soluciones de los otros y el derecho a aprender de sus propias equivocaciones. Los límites de la autonomía se establecen en la coherencia, la interdependencia mutua y la alta valoración de las relaciones interpersonales.

Oja analiza las relaciones entre el desarrollo cognitivo de los profesores y su comportamiento profesional para proponer un modelo también integrador de ciclos de la carrera en siete ciclos. Su modelo se basa en un trabajo empírico sobre fases de desarrollo profesional en torno a un proyecto de desarrollo organizativo el *Action Research on Change in Schools* (ARCS). En el trabajo realizado en torno a entrevistas biográficas se interrogó a los profesores sobre sus perspectivas personales en relación a: (a) sus períodos de vida como capítulos de su autobiografía. (b) períodos de estabilidad y transición en sus vidas. (c) la importancia de los objetivos de desarrollo personal versus objetivos de carrera en su actual período de vida (d) problemas críticos en su actual fase de vida. Los ciclos que identificó Oja con estas entrevistas son los siguientes:

- (i) *Inicio de la carrera/entrada en el mundo adulto.*
- (ii) *Transición de los treinta años.*
- (iii) *Asentamiento después de los treinta.*
- (iv) *Descubrimiento de la propia identidad.*
- (v) *Transición de la mitad de la vida.*
- (vi) *Estabilización después de los cuarenta años.*
- (vii) *Transición de los cincuenta años.*

Por su parte Leithwood (1992), cuyo trabajo se centra en las fases de desarrollo profesional de profesores que ocupan cargos directivos en el Centro, nos ofrece un modelo de integración del desarrollo psicológico, el desarrollo profesional y los ciclos de la carrera docente. Los ciclos de carrera que propone en su modelo, a partir del análisis de los trabajos de Huberman (1989) y Sikes (1985) que aquí hemos presentado y que describe en los mismos términos de los dos autores, son los siguientes:

- (i) *Inicio de la carrera.* Los primeros años.
- (ii) *Estabilización.* Adquisición de compromisos y mayor responsabilidad.
- (iii) *Nuevos desafíos y preocupaciones.* Diversificación y búsqueda de responsabilidades añadidas.
- (iv) *Búsqueda de una plataforma profesional.* Reevaluación, toma de consciencia de la propia madurez o envejecimiento, estancamiento.

(v) *Preparación para la jubilación.* Distanciamiento y serenidad.

Lo atractivo de su modelo es que estudia la influencia de cada ciclo y de cada fase de desarrollo psicológico, en un grado de maestría o "saber hacer" profesional que avanza desde una primera situación de la preocupación exclusiva por la supervivencia, a una máximo nivel de profesionalidad caracterizado por la participación en decisiones educativas de amplio calado para el Centro o el sistema educativo.

El trabajo de Whitaker (1993) centra una parte fundamental de su teoría del cambio educativo, en la dimensión personal o el potencial humano de la personalidad de los profesores. Su propuesta rompe la posible linealidad de los modelos de ciclos vitales, al incluir factores motivadores como las necesidades y las aspiraciones, que influyen en el crecimiento profesional y redirigen la tendencia general que pudiera estar marcada por el proceso que nadie discute de evolución provocada por la acumulación de experiencia y la progresiva madurez del profesor. Desde su perspectiva, el propio modelo de ciclos propuesto por Leithwood (1992) que identifica determinadas cuestiones críticas en distintas fases del desarrollo del profesor, alcanzaría una dimensión distinta en cada profesor en función de factores de motivación personal.

Por otra parte las advertencias sobre la no linealidad de la carrera de la enseñanza, aún admitiendo que la edad es la variable determinante, son recogidas por Huberman (1989), cuyo modelo comentamos más adelante, quien considera además de la edad una multitud de variables no madurativas (no fisiológicas) que afectan a los individuos a lo largo de toda su vida. Argumenta Huberman que la organización de la vida social crea expectativas que son interiorizadas y actúan como si sólo fueran factores psicológicos. Por ello, cada nueva fase en una secuencia es siempre indeterminada y la mezcla de los componentes es siempre diferente para los diferentes individuos. Esta perspectiva ha sido defendida desde la sociología dando origen a la teoría del *rol de la edad* (Gove, Ortega y Style, 1989), ofreciendo una explicación sociológica al hecho de la interiorización de una serie de atribuciones sobre los roles adultos que se corresponden con determinadas edades.

Aún aceptando las presiones sociales en la configuración de la carrera del profesor (Goodson, 1994) y la importancia de las vivencias previas al inicio de la carrera como las de socialización temprana (Zeichner, 1985), o los aspectos vocacionales y referidos a la formación inicial (Knowles, 1992), o incluso el período de inducción y socialización en la carrera profesional (Veenman, 1984), las teorías de los ciclos vitales pretenden huir de formulaciones que pudieran abanderarse desde posiciones funcionalistas y perversamente deterministas, que dejaran vacío el concepto de *carrera* de los procesos de construcción personal y realización personal del profesor, que en definitiva, son los que le dan sentido.

Ejemplo de los trabajos que priorizan la influencia de las estructuras sociales en las fases de desarrollo individual, es la investigación de Pitman (1988) que analiza la existencia de fases en el proceso de formación continua de un grupo de mujeres como influencia de la evolución organizativa de la propia institución en que se forman. Es quizás por ello por lo que Huberman (1989) en su investigación sobre la vida de los "enseñantes" insiste repetidamente en la no linealidad de los ciclos de carrera con los que explica las coincidencias y diferencias en la biografía de los 160 profesores de secundaria suizos que constituyen la muestra de su investigación.

Los modelos que hemos presentado sobre fases en el desarrollo del profesor tratan de integrar tanto aspectos de la carrera como otras dimensiones de su evolución personal. Algunos de ellos -Fessler (1985), Oja (1989) o Leithwood (1992)- han puesto de relieve la necesidad de ésta integración.

6.2. Modelo de desarrollo profesional de Huberman

De entre los posibles modelos de ciclos vitales centrados en la experiencia del docente, seleccionamos el de Huberman (Huberman 1989 y Huberman y otros 1997) como el más representativo -el que más eco ha alcanzado- de esta tendencia. El trabajo de Huberman parte de los siguientes cuatro supuestos básicos de investigación sobre la carrera de los profesores: (a) es necesario evitar la determinación previa que supone el utilizar un sólo enfoque en la investigación, sea éste el evolutivo, el social o el cultural; (b) es preciso verificar que las respuestas iguales que ofrecen los profesores en la entrevistas biográficas, ante situaciones análogas, lo son realmente; (c) se requiere escuchar al profesor que habla, entrar en su perspectiva, manteniendo la distancia con la información previa que tenemos sobre el desarrollo de su carrera; (d) se debería acotar razonablemente el grado de generalización de los resultados de la investigación, en orden a ofrecer modelos comunes de ciclos vitales en el desarrollo profesional de los profesores.

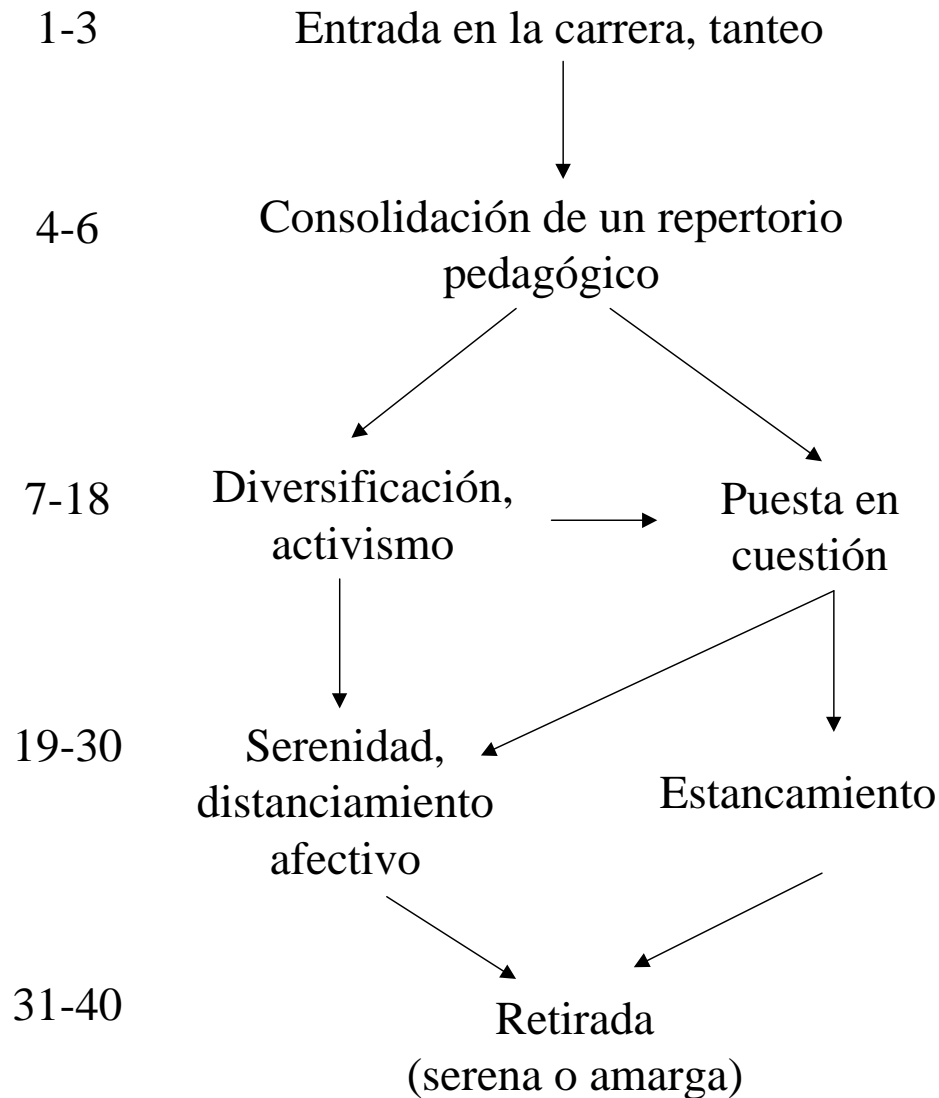
Los ciclos de carrera que caracteriza Huberman a partir de su trabajo empírico, que recogemos en el gráfico, son los siguientes:

- (a) *INICIO DE LA CARRERA*. El primer ciclo que transcurre durante los tres primeros años de ejercicio profesional es bastante parecido en la mayoría de los profesores. Se caracteriza por los procesos inherentes al inicio de la carrera (inducción y socialización profesional) y está concebido como un período de tanteo por el profesor. Se trata de un período de supervivencia marcado por el "choque" que supone la confrontación inicial con la complejidad de la situación profesional y las dificultades que supone el orden de la gestión de la instrucción -sobre todo a nivel de disciplina de los alumnos-. También se caracteriza este ciclo por el Entusiasmo que supone el descubrimiento de la enseñanza, la incorporación al mundo adulto y la integración en un colectivo profesional y la satisfacción que representa la exploración y el descubrimiento del nuevo marco social que representa la escuela para el profesor novel.
- (b) *ESTABILIZACIÓN*. Un segundo ciclo entre los 4 y los 6 años de experiencia está marcado por la estabilización y la consolidación de un repertorio pedagógico y, más allá de eso, la construcción de una identidad profesional que supone la afirmación del sí-mismo del profesor. Estabilizarse no es otra cosa que lograr grados de autonomía en el ejercicio profesional, encontrar un modo propio de funcionamiento en el seno de la clase. Esta estabilización lleva aparejado un sentimiento creciente de maestría pedagógica. Se traslada la preocupación por la propia supervivencia a los resultados de la enseñanza. El profesor se percibe a sí mismo como un igual dentro del colectivo de la

enseñanza y adopta la decisión de dedicarse por un período dilatado de tiempo a la profesión docente.

- (c) *DIVERSIFICACIÓN/CUESTIONAMIENTO*. El tercer ciclo de la carrera profesional, entre los 7 y los 25 años de experiencia, puede estar marcado bien por una actitud general de diversificación, cambio y activismo, bien por una actitud de replanteamiento lleno de interrogantes a mitad de la carrera - no se trata, pues, de un ciclo homogéneo en el que resulte fácil caracterizar el pensamiento y la conducta profesional del docente-. La actitud general de diversificación está referida a la actividad, en la que se implican muchos profesores, de experimentación de nuevas metodologías, materiales, formas de evaluación, u otros aspectos instructivos. Se trata de una actitud de innovación y cambio del repertorio pedagógico acumulado durante el ciclo anterior. En algunos casos, tras esta fase de diversificación, justo cuando se vive el período crítico de la mitad de la carrera -y la mitad de la vida-, hacia los cuarenta años de edad, puede aparecer en el docente una actitud de autoevaluación y replanteamiento del futuro personal en la enseñanza.

Modelo de desarrollo centrado en los años de experiencia

HUBERMAN, 1989

- (d) *SERENIDAD/CONSERVADURISMO*. Durante el cuarto ciclo, entre los 25 y 35 años de experiencia, se llega a una *meseta* en el desarrollo de la carrera, o período de relativa tranquilidad y equilibrio que supone además, la máxima cota de profesionalidad que va a vivir el profesor. Esta situación puede derivar en una actitud de serenidad y distanciamiento afectivo y menor vulnerabilidad de su imagen profesional y de la evaluación de sus colegas, o con una fuerte dosis de conservadurismo como la característica más visible del comportamiento profesional (estancamiento provocado por su propia maestría profesional y la desconfianza hacia los cambios propuestos desde la política educativa).

- (e) *PREPARACIÓN A LA JUBILACIÓN*. Un quinto y último ciclo de la carrera profesional, se desarrolla entre los 35 y los 40 años de experiencia. Esta etapa está fuertemente marcada por la preparación para la jubilación y el progresivo abandono de las responsabilidades profesionales: el abandono, la retirada (que puede ser serena o amarga).

6.3. Modelo de desarrollo profesional de Sikes

Patricia Sikes, investigadora británica interesada en los estudios sobre la carrera de los profesores publica en 1985 (Sikes, 1985) en el marco de una obra colectiva sobre las vidas y las carreras de los profesores (Ball y Goodson, 1985), un informe sobre un proyecto de investigación, en aquel tiempo en marcha, dirigido por Peter Woods -y que posteriormente se recoge de manera más amplia en Sikes, Measor y Woods (1985)-, que resulta ser un excepcional ejemplo de uso de datos sobre el transcurso de la carrera profesional en el tiempo para revelar cómo afectan a los profesores los procesos específicos debidos a la edad. El trabajo informa de la perspectiva que sustentan los propios profesores informantes en una reflexión constante sobre los procesos de la edad y la madurez que los lleva a ser/sentirse cada curso mayores frente a unos alumnos que siempre tienen la misma edad. En ese sentido, el artículo presenta una valiosa descripción de la manera en que los profesores de secundaria perciben, experimentan y se adaptan a su propio proceso de madurez. Sikes estructura su modelo exploratorio de los ciclos de vida de profesores ingleses de secundaria (de ambos sexos) adoptando una visión evolutiva del comportamiento humano enfocada más en el desarrollo psico-social que en el cognitivo. Siguiendo a autores ya clásicos en la investigación de los procesos de la edad, como Peterson (1964) o Sheehy (1976), se centra en el análisis de las funciones y comportamientos que adoptan los profesores -en línea con la mayoría de los adultos- a edades determinadas. Su modelo se construye sobre las "estaciones de la vida" propuestas por Levinson (1978).

Son cinco las fases de desarrollo concebidas como ciclos en la vida del hombre las que se usan para el análisis de la vida profesional del profesor, desde el inicio de la carrera a la jubilación, delimitadas por grupos de edad cronológica que se construyen en torno a tres períodos de transición en la vida de los adultos (por otra parte caracterizados en la mayoría de los estudios evolutivos que hemos analizado): la crisis de los treinta años, la transición de la mitad de la vida a los cuarenta años y el acercamiento al fin de la carrera profesional a partir de los cincuenta y cinco años de edad. En concreto Sikes ha establecido estos cinco ciclos vitales:

- (a) un primer ciclo de edad comprendido entre los 21 y los 28 años de edad, que marca el inicio de la carrera de los profesores y que se caracteriza por suponer el ingreso en el mundo adulto;
- (b) un segundo ciclo, entre los 28 y los 33 años de edad caracterizado por la transición de los treinta y el sentimiento de urgencia en lo personal que supone para los docentes;
- (c) un tercer ciclo entre los 30 y 40 años de edad, que se define por la energía, el compromiso y el grado de implicación profesional que puede desarrollarse a esta edad;
- (d) un cuarto ciclo que agrupa a los profesores de entre 40 y 50 o 55 años de edad, que se caracteriza por las máximas posibilidades de desarrollo profesional; y
- (e) un último ciclo, entre los 50 o 55 años y la jubilación, de un marcado declive fisiológico que tiene su correspondencia en el ejercicio de la profesión.

Modelo de desarrollo docente centrado en la edad

SIKES, 1985



Esta misma estructura ha sido utilizada por (Fernández Cruz, 1994a) en una investigación sobre las preocupaciones profesionales y el juicio crítico de un grupo de profesoras de un Centro privado -en el marco de una investigación más amplia dirigida por el profesor Villar (en Villar y otros, 1994)- en el que se caracterizó cada uno de los ciclos vitales propuestos por Sikes con el lema que aparece en el siguiente cuadro, y que vamos a emplear para su descripción pormenorizada.

(a) *Ingreso en el mundo adulto: 21 a 28 años de edad*

Las principales tareas durante este ciclo vital son:

- (i) explorar las posibilidades de la vida adulta evitando fuertes compromisos y maximizando las posibles alternativas.
- (ii) crear una estructura de vida de adulto (estabilidad, responsabilidad...).

Por tanto no estamos lejos de la propuesta de Erickson (1985) de crisis psicosocial en la transición entre juventud y adultez, como característica de la primera fase de ejercicio de una actividad profesional. Resulta que la enseñanza es una actividad profesional que permite al joven realizar estas dos tareas y por tanto incorporarse de lleno en el mundo de los adultos. No se considera pues, la enseñanza, como una ocupación definitiva -esto hay que entenderlo en el marco laboral británico de la docencia, donde no existen funcionarios, y en una época de fuerte expansión económica y posibilidades de empleo-, tanto más para los profesores de secundaria quienes llegan frecuentemente a la docencia como una segunda opción profesional, pues la primera la ocuparía la dedicación a la especialidad que han cursado en la Universidad. Incluso

aquellos para quienes llegar a ser profesor es la realización de una larga ambición no ven comprometidos con una larga carrera en la enseñanza (Nias, 1989a). Este primer ciclo vital también ha sido descrito por Oja (1989) quien lo describe como un período de redefinición y transformación constante de la estructura de vida para la acomodación a la etapa de adultez que se ha comenzado a vivir.

La fase de inicio en la docencia ha sido profusamente descrita por muchos investigadores. Este primer ciclo vital coincide con el período de inducción a la enseñanza, de inmersión en la realidad profesional, de choque con la práctica efectiva de la docencia (Veenman, 1984), de socialización en la carrera, de búsqueda de un lugar apropiado en la comunidad docente, de la supervivencia diaria en el aula, del ensayo-error como método de construcción de conocimiento profesional y de intensos sentimientos de angustia y preocupación por la ineficiencia profesional (Field, 1979). Sorensen (1993) ha recogido un conjunto de cinco casos de profesores de ambos sexos en su segundo año de ejercicio de la profesión quienes a través de sus historias de la enseñanza y la reflexión sobre su práctica, describen lo que para ellos significa este período de socialización profesional encontrando, en general, durante su segundo año, muchas más vías para hacer su trabajo más efectivo y satisfactorio de las que durante el primer año habían percibido. Para Sikes la coincidencia de este primer ciclo vital con el ingreso en el mundo adulto de una forma ya reconocida socialmente (el desempeño de un puesto de trabajo remunerado), aumenta la sensación de angustia que puede vivir el profesor respecto al éxito de la experiencia, la validez de la opción tomada, la renuncia de otras opciones profesionales y la consideración de las posibilidades futuras que se abren dentro de la profesión docente.

Ya ha sido recogido en la literatura cómo, en un primer momento, se produce la acomodación de las imágenes que se tienen interiorizadas de la enseñanza desde la posición de alumno a la nueva posición de docente (Caruso, 1977). Por lo general en esta etapa las preocupaciones expresadas por los profesores se refieren a los aspectos más externos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así la disciplina, la gestión y el control de la clase, y el dominio de la materia a impartir, se declaran desde el principio como los aspectos en torno a los que giran las preocupaciones profesionales. Para Huberman, como ya hemos visto, es ésta una etapa de tanteo, de conocimiento del mundo de la docencia y de sentimiento de provisionalidad en todos los aspectos de la persona, que proporciona al profesor un sentimiento de liberación de compromisos. La necesidad de supervivencia en este nuevo ambiente provoca que se viva de forma angustiante la discrepancia entre los éxitos anticipados y la realidad de lo sucedido en clase. El profesor a menudo se siente ineficaz e insuficientemente preparado.

Los profesores de este ciclo vital se muestran especialmente preocupados por las carencias y lagunas formativas que les ha dejado su formación inicial. No importa que esta formación haya sido una licenciatura universitaria en una materia concreta, o una formación más profesional en Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado o Facultades de Ciencias de la Educación. En todos los casos, los profesores viven sus primeros años de docencia como el ejercicio de una actividad poco relacionada con la formación recibida. Es por ello por lo que mantienen, y expresan en sus reflexiones una actitud de apertura hacia los compañeros más veteranos de quienes intentan aprender.

Además de la disciplina el aspecto que más preocupa a los profesores noveles es la materia. Muchos profesores encuentran un gran apoyo en su materia. La materia ha

podido incluso ser la motivación para llegar a ser profesores (Lyons, 1981). La materia proporciona un sentido de seguridad en la medida en que se domina y le ofrece una identidad al profesor. Los profesores licenciados ponen, sin duda, más énfasis en la materia que los formados en facultades de educación, pero, en cualquier caso, aprender como comunicar mejor la materia a los alumnos centra su atención durante esta etapa. Pero la preocupación profesional más acuciante que albergan es la de su propia capacidad para responder y estar a la altura de lo que ellos mismos consideran que es ser un buen profesor.

(b) *La transición de "los treinta": 28 a 33 años de edad*

Este segundo ciclo no constituye una fase lo suficientemente amplia en el tiempo como para que podamos construir un perfil general, preciso y extenso, con las características de la docencia asociadas a esta edad. Sin embargo su inclusión se justifica por la importancia que para la persona puede tener el atravesar la barrera de los treinta años de edad y sus repercusiones en el desarrollo docente de lo que significa, en concreto para la mujer, el llegar a esta edad en determinadas condiciones personales de matrimonio, de hijos, y de estabilidad familiar en suma. Para algunas personas, este momento, va a servir para poner en cuestión bastantes aspectos de su vida, tanto privada como profesional.

De la reconsideración de la elección profesional va a nacer, cuando no se produce el abandono, un compromiso definitivo con la profesión. Podemos incluir en este ciclo vital las dos fases de desarrollo profesional que Katz (1972) señala como (a) *estadio de renovación* que ocurre durante el tercer o cuarto año de enseñanza, en el que el profesor puede sentirse al mismo tiempo cansado y deseoso de conocer innovaciones en el campo de la educación, y el perfeccionamiento docente puede llegar a través de la asistencia a cursos, conferencias o la participación en el desarrollo de proyectos de innovación, entre otras vías; y, (b) *estadio de madurez* que aparece hacia el tercer, cuarto o quinto año de experiencia, en el que los profesores llegan a "hacerse" profesionalmente y se plantean cuestiones más profundas y abstractas. Las necesidades de formación, en este segundo momento, pueden quedar cubiertas con seminarios permanentes, grupos de reflexión, proyectos de formación en centros, y, en general, modalidades de formación donde el profesor adquiere más protagonismo y participa activamente en la construcción del conocimiento sobre la enseñanza a partir de la sistematización y confrontación del conocimiento práctico que ya ha adquirido.

La mejora de la enseñanza se convierte en este momento en preocupación primordial. Se quiere dar coherencia al modelo de enseñanza que se desarrolla. Se prueban nuevos métodos y técnicas mientras se van tomando opciones. La preocupación por el aprendizaje de los alumnos pasa a un primer plano, superada ya la fase de supervivencia en la clase. El profesor invierte gran parte de su energía en detectar las necesidades de aprendizaje de los alumnos, de forma individual y como grupo, e intentar responder a ellas de forma válida desde un modelo de enseñanza adecuado. No (Fernández Cruz, 1994a) ha encontrado bastantes referencias a una preocupación común de las profesoras que se encuentran en este ciclo vital y que está referida al modelo de "persona" -grandes finalidades educativas- que se les ofrece a los alumnos.

Parece que el cuestionamiento de bastantes aspectos de la profesión, también afecta a los objetivos generales, las opciones educativas y su coherencia con el modelo

de enseñanza desarrollado en la práctica. La ansiedad por la mejora y la necesidad de una implicación mayor en el Centro, la actualización en los conocimientos específicos de la materia que enseñan y la mejora en el clima de aula y en las relaciones con los alumnos, focalizan el resto de preocupaciones compartidas y expresadas. Se ha descrito entre bastantes profesores de este ciclo una situación de descontento probablemente debida al incremento de la ansiedad para mejorar una posición apropiada a la edad. Los profesores dicen que están temerosos de llegar a parecerse a sus colegas que han fracasado, que no se entusiasman ni se comprometen con la mejora del Centro. La promoción -relacionada con la posibilidad de aumentar los ingresos- es ahora para ellos muy importante. La investigación demuestra que el dinero llega a ser muy importante aunque el trabajo pueda ser insatisfactorio en otros aspectos. El deseo de asumir una mayor responsabilidad es representativo de un crecimiento hacia arriba y un movimiento de las preocupaciones hacia una órbita externa al interés por los propios alumnos.

(c) *Estabilización y compromiso: 30 a 40 años de edad*

Newman (1979) señala que los segundos diez años de docencia son de gran estabilización. En esta fase los profesores han formado ya sus familias. Es la edad en que tienen una mayor capacidad y posibilidad para implicarse en procesos del Centro, adquirir compromisos con la institución educativa, desempeñar responsabilidades e invertir energía en la mejora de la escuela. Sus preocupaciones profesionales giran en torno a la incertidumbre provocada por aquellos aspectos de su práctica aún no suficientemente resueltos pese a la experiencia acumulada. Los profesores se sienten atraídos por la puesta en marcha de procesos de mejora de la escuela y de perfeccionamiento del profesorado en el Centro, a la vez que se muestran desconfiados ante los cambios que se les pudieran proponer y tienen que estar muy convencidos para aceptar un cambio en el modelo de enseñanza que han construido durante los años de docencia. En este ciclo la conjunción de la experiencia con un elevado nivel de habilidad intelectual y física implica la aparición de una gran ambición asentada en la propia autoconfianza. Muchos profesores están en su máxima altura de profesionalidad. Por ello, la cantidad de tiempo y energía que dedican a perseguir el éxito puede ir en detrimento de otros aspectos de su vida. Por tanto las elevadas aspiraciones pueden acabar en "burnout" (Manassero y otros, 1995).

Levinson ha caracterizado este período como la fase de asentamiento en la que un hombre encara dos tareas principales:

- (a) establecer un nicho en la sociedad, para anclar su vida más firmemente, desarrollar competencias en la habilidad que eligió y llegar a ser un miembro valorado del mundo que valora;
- (b) configurar de manera "*definitiva*" la identidad profesional.

Para las mujeres profesoras puede ser diferente. Muchas podrán haber elegido construir su carrera ocupacional como profesoras junto a su carrera como esposas y como madres. Así las profesoras que tienen una familia están frecuentemente bajo gran tensión, como si ellas tuvieran dos trabajos. Dependiendo del éxito que hayan tenido podrán aparecer como jóvenes profesores que ocupan puestos de relativa responsabilidad -"niños genios"-. Cuando ocupan cargos directivos sienten la

responsabilidad de ayudar a los jóvenes profesores y se quejan de que no se les ha formado para ello.

En su modelo de tres fases lineales en la carrera de los profesores, Newman, Burden y Applegate (1980), describen la primera, la que transcurre entre los 20 y los 40 años de edad, como la de la búsqueda de un lugar en la profesión, o la definición de la propia personalidad pedagógica. Este proceso de crecimiento continuo para situarse en la profesión, al que Schubert y Ayers (1992), denominan *desarrollo de la sabiduría profesional*, ha sido caracterizado por Suzanne y Millies (1992) como de crecimiento de tres factores profundamente interrelacionados entre sí: identidad profesional (interiorización idiosincrásica de la cultura profesional), principios pedagógicos (asunciones básicas que guían la acción) y repertorio pedagógico (conjunto de imágenes, rutinas, experiencias y estrategias que constituyen un cuerpo de conocimiento práctico profesional).

(d) *Profesionalidad resistente al cambio: 40 a 50/55 años de edad*

Se trata del ciclo vital donde se alcanza la madurez profesional (Unruh y Turner, 1970) o la profesionalidad completa (Peterson, 1979). Durante este ciclo los profesores exhiben una alta moral y grado de compromiso con la enseñanza. La experiencia acumulada es máxima y aún no ha comenzado el declive fisiológico. La capacidad intelectual se encuentra también en toda su madurez. Estas características determinan, de igual forma, cierta impermeabilidad a las nuevas ideas, desconfianza de los procesos indiscriminados de perfeccionamiento profesional (aumentado quizás en nuestro contexto por la auténtica marea de cursos de toda índole que está inundando al colectivo de docentes en los últimos años) y de ahí un posible estancamiento profesional (Fessler, 1985; Huberman, 1989). Newman, Burden y Applegate (1980) señalan así mismo la paulatina pérdida de Entusiasmo y energía profesional que se produce hacia el final de este ciclo vital. Pero aún así, hemos encontrado en la literatura cómo es posible encontrar entre los docentes que se encuentran en este ciclo vital el mejor "saber hacer" de los profesores.

Resulta sintomático observar como en la etapa que nosotros hemos reconocido como la etapa de la "profesionalidad completa" (Fernández Cruz, 1994a) se da también la mayor actitud de reserva hacia la innovación, y desconfianza hacia los cambios. Sin duda la confianza que le ofrece al profesor el haber alcanzado un alto grado de profesionalidad, de conocimiento de docencia, de práctica de un modelo eficaz de enseñanza, de respeto y reconocimiento por gran parte de la comunidad educativa, le hace ser resistente a la adopción de iniciativas inciertas que provienen de "arriba" (titularidad, Administración educativa) justo donde perciben que reside la mayor fuente de conflictos profesionales que viven. Encuentran justificado por ello, la resistencia a determinadas propuestas que desconsideran tanto en su planteamiento como en su desarrollo (o la controversia generatividad/estancamiento descrita por Erickson, 1985).

Las preocupaciones profesionales expresadas a esta edad (Fernández Cruz, 1998a) están dirigidas hacia la oportunidad y pertinencia de los cambios propuestos en la Reforma educativa, y la desconfianza a que, al final del proceso, lleguen a calar en la práctica. Detectamos también en los profesores de este ciclo, una relajación del interés por la consecución de objetivos instructivos frente a un interés cada vez más creciente por la dimensión personal de los alumnos y el establecimiento con ellos de relaciones de

apoyo y de ayuda, que se ven fortalecidas en la acción tutorial desempeñada. Este tipo de preocupaciones se hace extensible a las relaciones con los padres de alumnos y a la colaboración con la familia en las tareas educativas.

En términos de la estructura jerárquica de la carrera, los profesores triunfadores de más de cuarenta años están ocupando cargos directivos y generalmente tienen un menor contacto en las clases con los alumnos. Para los profesores varones la promoción después de los cuarenta años es improbable que continúe creciendo. Al contrario, las mujeres, cuyos hijos ya empiezan a ser mayores, dejan su dependencia familiar y empiezan a ser consideradas para puestos de gestión. En su estudio sobre la trayectoria profesional de las profesoras que ocupan cargos directivos, Hill (1994) ha constatado que es precisamente entre los 35 y 45 años cuando, en mayor porcentaje, las mujeres comienzan a ejercer puestos de responsabilidad en el Centro educativo. En su investigación realizada sobre una muestra de 287 profesores británicos de ambos sexos, realiza una descripción de determinados aspectos relevantes del desarrollo profesional, como son la adquisición de compromisos y las discontinuidades en la carrera, y su frecuencia en función de la edad de los sujetos.

Huberman ha caracterizado este ciclo con una imagen muy plástica: la llegada y adaptación a una *meseta* en el transcurso de la carrera. Es decir, un período de equilibrio en el que culmina el apresurado crecimiento que se ha mantenido hasta ahora, y que sirve de preparación para llegar en mejores condiciones a la fase de prejubilación. Hay considerables evidencias que sugieren que aproximadamente entre los treinta y siete a cuarenta y cinco años los individuos experimentan una fase crítica que puede ser cuando menos tan traumática como la adolescencia, que coincide con la mita de la carrera. Es durante esta fase cuando se siente la necesidad de acabar/completar los procesos de establecimiento de la carrera ocupacional, de la familia y de la identidad, comenzados en años anteriores. Esto implica una autoevaluación que lleva a cuestionar lo que uno ha hecho de su vida y el replanteamiento de lo que uno va a hacer en el futuro. Es además el momento de percibir, aceptar y conformarse con el propio envejecimiento, lo que no es una tarea fácil para los profesores que están constantemente rodeados de gente joven. Prick (1989), indirectamente también Butt y Raymond (1989) han constatado la existencia de una fase crítica de replanteamiento, en la línea sugerida por Huberman, que ocurre al profesor entre los treinta y cinco y cincuenta años de edad. Lo describen como un momento de autointerrogación.

A pesar del tumulto de la transición de la mitad de la vida durante este ciclo los profesores exhiben una moral alta, comparable tan sólo a la que se mantiene durante los primeros tres o cinco años de ejercicio de la enseñanza en términos de satisfacción. Esto probablemente es debido a una combinación de factores que incluye una relativa confianza en su habilidad para el trabajo junto a una pérdida de ambición -y disminución de estrés- cuando se acepta que la promoción futura es improbable. No obstante hay profesores que encuentran dificultades en aceptarse en términos de posición y edad. Ellos son, en términos de Erickson (1985), un modelo de estancamiento antes que de producción.

(e) *Estancamiento y jubilación: 50/55 años en adelante*

A partir de los cincuenta años de edad, incluso si su moral, energía y entusiasmo para el trabajo son elevados, los profesores sienten que están viviendo un declive

paulatino. Por ello la jubilación puede llegar a considerarse una perspectiva atractiva. Aquellos que han dejado de gozar con la enseñanza, tienen ahora otro objetivo para mirar hacia adelante y esto, paradójicamente, les hace tomar un entusiasmo del que han estado faltos durante mucho tiempo. Hacia el fin de su carrera, los profesores frecuentemente declaran que han llegado a sentirse libres en el ejercicio de la profesión. Esto es en parte debido a la autoridad que poseen, al respeto que inspiran y a que su enorme experiencia les ha llevado a obviar en la enseñanza las trivialidades que no son importantes y a centrarse preferentemente en que los alumnos aprendan como el problema central de la escuela. Así, aunque los profesores jóvenes puedan ver en ellos un modelo de pedagogía excelente y valores educativos, el conocimiento y la experiencia de los profesores mayores es raramente solicitado y usado.

Suelen ganar reputación por el tiempo que llevan en la escuela y la cantidad de generaciones de alumnos a los que han enseñado. No obstante, cuando llegan a tener la apariencia de abuelos parece que algunos alumnos tienden a rechazarlos y a distanciarse de ellos y los profesores de este grupo de edad encuentran muy cerrados a sus alumnos. Obtienen mucha satisfacción de la simple visión del éxito en la vida de sus ex alumnos y, si éstos alcanzan fama y notoriedad, los profesores se sienten parte del proceso que lo ha hecho posible. Tanto Huberman como Prick (1989) han descrito una fase de desarrollo, entre los profesores mayores de cincuenta años, de gradual descompromiso con la enseñanza. Curiosamente destacan cómo son precisamente aquellos profesores que a los cuarenta años de edad han adoptado una actitud más activista, los que muestran ahora una actitud más descomprometida con el Centro y, en general, con la profesión. Esto se percibe como una pérdida de energía y compromiso que es sustituido por una mayor serenidad y autoaceptación. Huberman destaca además, cómo los profesores a esta edad encuentran serias dificultades para acometer cambios e implicarse en procesos de innovación y reforma de la enseñanza. Por su parte, Prick destaca cómo estos profesores mayores desarrollan actitudes de autodefensa frente a los intentos de cambio.

Los estudios recientes, cada vez más numerosos sobre el proceso de jubilación como el de Coleman (1992) informan del período de adaptación paulatina al hecho de la jubilación que vive el profesional durante los años inmediatamente precedentes. Durante este período se pasa por situaciones de choque y rechazo, euforia, profunda ansiedad y depresión hasta la aceptación gradual.

7. FORMACIÓN DE PROFESORES DE LENGUAS EXTRANJERAS

El Sistema de Educación cubano, es el marco más amplio que influye directamente en las prácticas de aula, con su historia, sus tradiciones pedagógicas, sus características particulares, exigencias, documentos normativos y sus fines sociales. Estos elementos, en mayor o menor medida aparecen reflejados en los documentos curriculares y en las líneas de actuación por las que se rigen las instituciones educativas a escala nacional y local, bajo la dirección y orientación del organismo central que son el Ministerio de Educación y el Ministerio de Educación Superior. Esta influencia tiene especial énfasis en la formación del profesorado. Dicha formación ha sufrido un proceso de transformación relacionado con cambios sociales, políticos e históricos que no se pueden pasar pro alto pues han contribuido a instaurar tradiciones que permanecen vigentes y que también influyen en los procesos de enseñanza aprendizaje.

7.1. Marco histórico de la formación del profesorado de Inglés en Cuba

La historia de la enseñanza del Inglés en Cuba y de la formación de profesores de esta lengua están muy ligados a las transformaciones del sistema educativo general del país, quienes a su vez, han sido influenciados por situaciones económicas, políticas y sociales tal y como ya hemos señalado.

Según reseña Arcia (2003) el Inglés como asignatura dentro del currículo escolar, apareció en el sistema nacional de enseñanza a partir de 1905, cuando Cuba paso a ser neo-colonia de Estados Unidos. Esta circunstancia trajo al país numerosas compañías norteamericanas que exigían recursos humanos con conocimiento del Inglés, sobre todo en el área comercial, bursátil y hostelero. Entre los años 1920 y 1959 se introdujo el Inglés en la segunda enseñanza(a partir del 9no gado) y en las escuelas de comercio y escuelas normales para maestros.

Cuando se analiza la enseñanza del Inglés en Cuba se constata la existencia de una escuela formadora de profesores de Inglés en el 1940. En esta época se destaca la labor de Sorzano Jorrín en la enseñanza de la metodología, fonética y educación de maestros en lenguas, la cual alcanzó reconocimiento nacional e internacional. Este reconocido profesor en el área de las lenguas en Cuba, fundo en 1946, el Colegio Nacional de Profesores de Inglés, siendo esta la primera asociación profesional de la especialidad en Cuba, con una pedagogía que se sustentaba en el método directo y que se basa en los siguientes principios:

- La instrucción se realiza solamente en la lengua extranjera.
- Se enseñan el vocabulario y oraciones cotidianas solamente.
- Las habilidades de comunicación oral se construyen en una progresión cuidadosamente graduada a través de preguntas y respuestas entre el profesor y los alumnos en grupos pequeños de forma intensiva.
- La gramática se enseña de forma inductiva.
- Los aspectos nuevos a enseñar se introducen de forma oral.
- El vocabulario concreto se introduce a través de la demostración, objetos, láminas y el vocabulario abstracto se enseña por asociación de ideas.
- Se enseña tanto el habla como la comprensión auditiva.
- Se hace énfasis en la pronunciación y la gramática.

Sin embargo, sólo hasta los años sesenta es que se introduce la formación de profesores de lenguas en el sistema nacional de educación. La fundación de este sistema tuvo una gran importancia ya que permitió la creación de diferentes instituciones que tuvieron como objetivo la preparación del profesorado que afrontaría las necesidades de la enseñanza en todo el país.

En esta década, dado el auge de las relaciones del país con países europeos, se creo el primer instituto de formación de profesores de lenguas extranjeras, denominado Máximo Gorki, la única institución de este tipo en el país y que se encontraba en la Ciudad de la Habana. En este instituto se formaban profesores con un nivel medio de Inglés, Ruso, Alemán, Checo, Búlgaro y otras lenguas. Sin embargo, no fue hasta la creación de los Institutos Superiores Pedagógicos en los años 70 cuando se gestó la idea de la licenciatura en lenguas con fines docentes. Estas instituciones surgieron tras

la organización y establecimiento del Sistema Nacional de Educación, al que se suscribe la formación de profesores de lenguas y su campo de acción una vez graduados. De esta manera consideramos necesario hacer una breve descripción del mismo para luego adentrarnos en la formación del profesorado.

7.2. La formación del profesorado de lenguas en la educación cubana

Arcia (2003) refiere que para comprender mejor el proceso de formación inicial del profesorado en Cuba tenemos que hacer un análisis del sistema nacional de educación al que esto se suscriben, como el contexto más amplio en el que tienen lugar tanto la formación como la labor docente. Este ha concebido como un conjunto de subsistemas orgánicamente articulados en todos los niveles y tipos de enseñanza del país:

- Educación Preescolar
- Educación General, Politécnica y Laboral
- Educación Especial
- Educación Técnica y profesional
- Formación y Perfeccionamiento del Personal Pedagógico
- Educación de Adultos
- Educación Superior

La formación y perfeccionamiento del personal pedagógico tiene como objetivo fundamental garantizar la preparación eficiente de los docentes para satisfacer las exigencias y necesidades de la escuela cubana, la cual demanda profesores y maestros con una actitud dinámica y creadora, capaces de relacionar la enseñanza con la vida y de preparar a sus alumnos para responder a los mismos, a los requerimientos que el desarrollo impone en cada momento, Álvarez Díaz (2002).

La formación de docentes en Cuba se hizo una necesidad emergente a nivel nacional a partir de la campaña de alfabetización en el año 1961. En esos momentos constituyó una necesidad de primer orden capacitar a gran número de maestros y educadores para afrontar la apertura de cientos de escuelas a lo largo de todo el país. De esta forma se crearon diferentes tipos de instituciones pedagógicas.

A partir de los años 70 se creó el Instituto Superior pedagógico con el objetivo de elevar la calidad en la preparación del personal docente. Estas universidades pedagógicas se encargaron, desde sus inicios, de la formación de todos los maestros y profesores de los distintos subsistemas de educación antes mencionados.

El Instituto Superior Pedagógico se ocupó de la formación inicial, continua y posgraduada del profesorado, así como de la investigación científica y la extensión universitaria de sus graduados hasta en presente curso (2005-2006) donde por razones estratégicas de ministerios, el Ministerio de Educación Superior decidió encargarse de la formación inicial, continua y posgraduada, así como de la investigación científica y la extensión universitaria de sus graduados abriendo así una nueva carrera con perfil pedagógico pero centrado en la Educación Superior, Licenciatura en Lengua Inglesa. Este nuevo reto lo asumen aquellas universidades que por necesidades territoriales lo precisen. La Universidad de Cienfuegos comenzó este curso con once estudiantes de

pregrado. Los Institutos Superiores Pedagógicos continuaron responsabilizados de la formación de los profesores de lengua inglesa para los demás subsistemas antes mencionados.

7.3. Evolución en el currículo para la formación de profesores de lenguas en Cuba.

La formación de profesores de lenguas entre los años 1964 y 1977 según Arcia (2003) estuvo a cargo del Instituto de Profesores de Idiomas "Máximo Gorki". Cuyos egresados terminaban con un nivel de formación correspondiente al bachillerato.

El plan de estudios del este instituto tenía una duración de cuatro años con un énfasis importante en las asignaturas de contenido lingüístico. Entre las críticas a este plan de estudio la más importante fue la descompensación entre la cantidad de contenidos lingüísticos en relación con los pocos contenidos que se ofrecían para la formación psicopedagógica.

A pesar de las críticas, el plan de estudio fue reconocido por el alto nivel en cuanto a la preparación de sus alumnos en conocimientos gramaticales de la lengua no siendo de esta misma manera en cuanto a las habilidades comunicativas, ya que los graduados presentaban dificultades para comunicarse con hablantes nativos y carecían de fluidez.

En los años 70 se creó el Destacamento Pedagógico "Manuel Ascunce Domenech", el que acogió a un elevado número de estudiantes de Institutos Superiores Pedagógicos dentro de su matrícula. El plan de estudios tenía una duración de cinco años para graduarse con el título de profesor de enseñanza media, nivel correspondiente al bachillerato. Una característica distintiva de este plan de estudio fue la combinación de los estudios con la docencia. Desde su primer año, los alumnos realizaban las tareas de aprender y enseñar al mismo tiempo, dedicando una sesión diaria a cada nivel. De esta manera, estos estudiantes tenían un elevado número de horas de práctica docente. Para alcanzar su título universitario de "Licenciado en Educación" estos jóvenes debían continuar estudios en el Instituto Superior Pedagógico.

Este tipo de formación respondía a la necesidad de profesores para las secundarias básicas que se construyeron a todo lo largo del país. A medida que se fueron preparando profesores, estas necesidades fueron cambiando, haciéndose pertinente el análisis y transformación del plan de estudios y surgen las denominaciones de los planes con letras mayúsculas.

En el curso escolar 1977-1978 y hasta el curso 1981-1982 se aplicó el plan de estudio "A". A este plan ingresaban los estudiantes de duodécimo grado o bachiller y cursaban la carrera de cuatro años para obtener el título de "Licenciados en Educación".

Estos planes destacan con respecto a los anteriores por la existencia de ciclos muy desarrollados de asignaturas de formación pedagógica general. En cuanto a la especialidad de lenguas extranjeras se incorporaron las asignaturas de Fonética Teórica, Lexicología y Topología Comparada de Español y la Lengua Extranjera.

El plan “B” se introdujo en el curso escolar 1982- 1983. Este se diferenció del anterior por el aumento del número de años a cinco, lo que favoreció el tiempo dedicado a la práctica de la lengua estudiada. Aunque el plan sufrió una rápida transformación para dar paso al plan “C”, se puede afirmar que sus resultados fueron superiores a los del plan anterior en cuanto a dominio de la lengua, pero aun no alcanzó la preparación general deseada. Este plan se basaba en la conferencia y la clase teórico-práctica como las formas fundamentales de organización de la enseñanza, en la que los alumnos adoptaban una posición pasiva ante la disertación del profesor y aprendían de memoria los contenidos.

En los años 80 y principio de los 90 surgió la necesidad de formar profesionales capaces de afrontar cambios que se experimentaban en la ciencia y en la tecnología, para lo que el plan “B” no estaba concebido. Surge así el plan “C” que se caracteriza por la inclusión de otros aspectos al currículo, dentro de los que destacan los objetivos de formación y la reorganización de los contenidos y las formas de enseñanza.

El plan “C” comienza a impartirse en el curso 1990-1991. El mismo cuenta con características básicas comunes a todas las especializaciones, aunque cada carrera tiene sus especificidades que la distinguen. Dentro de los rangos comunes a todas las carreras según Arcia (2003) destacan los siguientes objetivos:

- Reforzar la motivación del personal
- Reforzar la formación cultural y el dominio de los contenidos de los programas escolares y de las características de los alumnos del nivel para el que se forman
- Desarrollar hábitos y habilidades para el trabajo y en el trabajo
- Desarrollar la preparación pedagógica, psicológica y sociológica que les permita comprender e influir en el medio escolar.
- Desarrollar habilidades profesionales y valores que distinguen al profesional docente de otras especializaciones por su perfil pedagógico.

El plan “C” para la formación de profesores de lenguas, desde su implantación sufrió transformaciones internas, sin llegar a cambiar su concepción general. Las exigencias del desarrollo social y las condiciones socio históricas que han tenido lugar en los últimos años, así como el enriquecimiento de las teorías de la enseñanza de lenguas que incluye los estudios de pedagogía, la didáctica de las lenguas, la lingüística, la psico-lingüística y la sociolingüística han favorecido una concepción más amplia de este currículo y la necesidad de transformar algunos de sus aspectos fundamentales.

Desde el punto de vista pedagógico en plan “C” se enmarca dentro del enfoque histórico cultural desarrollado por Vigotski, quien postula una concepción original de la relación entre la enseñanza y el aprendizaje, donde la enseñanza tiene como categoría rectora los objetivos educativos e instructivos emanados del contexto histórico cultural en que se desarrolla el individuo. Desde el punto de vista metodológico, el plan “C” para el profesorado de lenguas extranjeras se enmarca dentro del enfoque de la enseñanza comunicativa, ya que se busca que los alumnos sean capaces de desarrollar la competencia comunicativa a través de la sub-competencia lingüística, estratégica, discursiva y sociolingüística.

Uno de los aspectos que más distinguió al plan “C” es la combinación de la teoría con la práctica por la alta carga de práctica docente.

Como consecuencia de la reducción gradual de los claustros de los departamentos de Inglés de las universidades en el país, y la imposibilidad de captar graduados de la especialidad provenientes de los Institutos Superiores Pedagógicos, se inició en la Universidad de Matanzas el proyecto de adaptación del plan de estudios de Licenciatura en Lengua Inglesa (carrera de corte filológico) para preparar profesores de esta lengua para la Educación Superior, conjuntamente con este centro se han dado a esta tarea otros centros del país, dentro de los que se encuentra la Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez”.

Atendiendo a esta situación particular, que se presentó en la Universidad de Matanzas “Camilo Cienfuegos”, la dirección de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas y la Comisión de Carrera de Lengua Inglesa de la propia Universidad adaptó el Plan de Estudios C para formar de manera emergente los profesores de Inglés que necesitaba la Universidad.

Este Plan de Formación Emergente de Profesores de Inglés comprende un año preparatorio y cinco años de carrera. De estos seis años; los tres primeros serían en curso regular diurno y los tres últimos por curso regular por encuentros. Al finalizar el 2do año de la carrera se incorporan al claustro del Departamento de Lenguas Extranjeras como auxiliar técnico docente y continúan los estudios en la modalidad de curso regular por encuentros.

La carrera debe preparar un profesional capaz de enseñar la Lengua Inglesa con eficiencia y eficacia para contribuir a que nuestra sociedad pueda valerse de una lengua extranjera para su desarrollo cultural, laboral y científico y coadyuvar, como traductor e intérprete, a la comunicación entre hispanohablantes y no hispanohablantes.

8. EL PROFESOR DE LENGUAS EN LA SOCIEDAD ACTUAL

En el plan de acción relativo a la promoción del aprendizaje de lenguas y de la diversidad lingüística establecido por la comisión Europea para el bienio 2004- 2006 (COM 2003 449final, 24-7-2003) que aborda en uno de sus apartados la formación del profesorado. De conformidad con este texto, al profesorado de lenguas le corresponde desempeñar un papel crucial en la creación de una sociedad multilingüe estando llamado a ilustrar valores como la apertura hacia los otros la aceptación de las diferencias y la disposición a comunicar. Para ello necesita disponer de una adecuada experiencia en la utilización de la lengua extranjera y comprender la cultura asociada a ella. Entre las medidas a adoptar para favorecer esta meta se apuntan las siguientes: 1) todo profesor o profesora de lenguas extranjeras debería haber efectuado una estancia prolongada en uno de los países donde se habla la lengua que enseña, así como poder actualizar sus conocimientos regularmente; 2) la formación inicial debería proporcionarle un conjunto de capacidades y técnicas prácticas mediante la formación en el aula. Al mismo tiempo, debería poder actualizar sus capacidades lingüísticas y pedagógicas mediante el aprendizaje electrónico y a distancia; 3) se necesita favorecer los contactos entre profesionales y crear redes a nivel regional, nacional e internacional; 6) es necesario difundir entre estos profesionales los resultados de la investigación en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras y las experiencias innovadoras, así

como los ejemplos de buenas prácticas. Se necesita, además, prestar más atención al papel a desempeñar por los formadores del profesorado de lenguas e inspectores.

El profesorado de lenguas extranjeras debe preparar a los alumnos para establecer relaciones con personas de otras culturas, favorecer que comprendan y acepten a esas personas diferentes como individuos que tienen distintos puntos de vista, valores y comportamientos, ayudar a comprender el funcionamiento de las interacciones culturales, mostrar que las identidades sociales son parte integrante de cualquier relación, demostrar la influencia de la percepción que se tiene de los otros y de la visión que los otros tienen de uno mismo en el éxito de la comunicación, conducirles a saber más, por sí mismo, de las personas con las que se comunica y contribuir a aprender el carácter enriquecedor de este tipo de experiencias y relaciones Byram, Gribkova y Starkey, (2002).

Para lograr desarrollar esta dimensión intercultural se sugiere trabajar con materiales auténticos extraídos de la comunidad objeto de estudio, establecer vínculos con centros extranjeros a través de Internet y/o utilizando el correo electrónico, entrar en contacto con hablantes nativos en el propio país, identificarse con las perspectivas y experiencias de las personas que habitan los países y comunidades donde se habla la lengua objeto de estudio recurriendo a simulaciones, juegos de rol, etc.; investigar e informarse sobre algún aspecto particular de las comunidades o países donde se habla la lengua extranjera entre otras. Por todo lo antes expuesto la misión del profesorado de lenguas va más allá del desarrollo en los alumnos de un conjunto de destrezas o habilidades puramente lingüísticas para adoptar un enfoque más educativo o formativo, en el que esa adquisición de destrezas, ampliada a capacidades que van más allá del aprendizaje de la gramática, la fonética y el vocabulario o de ser socio-lingüísticamente apropiado deviene un instrumento al servicio de una meta educativa más importante: desarrollar el espíritu crítico y promover la comprensión de las diferencias culturales como clave para mejorar la comunicación entre los seres humanos.

En resumen creemos que los profesores de Inglés como lengua extranjera o cualquier otra lengua deben instruir a sus alumnos en los aspectos lingüísticos de la misma y nutrirlos de los valores más positivos del país o países hablantes de la misma, Fomentar el respeto por las culturas de esos países estableciendo puntos de coincidencias y valoraciones en un sentido positivo con su cultura nacional en función de lograr una cultura internacional que permita una mejor comunicación entre los pueblos.

CAPITULO III

EVALUACIÓN

1. CONCEPTOS Y DEFINICIONES DE EVALUACIÓN

En el diccionario la palabra Evaluación se define como, señalar el valor de algo, estimar, apreciar o calcular el valor de algo. De esta manera más que exactitud lo que busca la definición es establecer una aproximación cuantitativa o cualitativa. Atribuir un valor, un juicio, sobre algo o alguien, en función de un determinado propósito, recoger información, emitir un juicio con ella a partir de una comparación y así, tomar una decisión.(Larousse, 2000)

Más técnicamente podemos definirla como:

La etapa del proceso educativo que tiene como finalidad comprobar, de manera sistemática, en qué medida se han logrado los objetivos propuestos con antelación. Se entiende la educación, según Laforcade en Molnar,(2001) como un proceso sistemático, destinado a lograr cambios duraderos y positivos en la conducta de los sujetos, integrados a la misma, en base a objetivos definidos en forma concreta, precisa, social e individualmente aceptables.

Según Macario en Molnar, (2001) evaluación es el acto que consiste en emitir un juicio de valor, a partir de un conjunto de informaciones sobre la evolución o los resultados con el fin de tomar una decisión.

Según Teleña en Molnar,(2001) la evaluación es una operación sistemática, integrada en la actividad educativa con el objetivo de conseguir su mejoramiento continuo, mediante el conocimiento lo más exacto posible del proceso mismo y sobre todos los factores personales y ambientales que en ésta inciden. Señala en qué medida el proceso educativo logra sus objetivos fundamentales y confronta los fijados con los realmente alcanzados .

Evaluación puede conceptualizarse como un proceso dinámico, continuo y sistemático, enfocado hacia los cambios de las conductas y rendimientos, mediante el cual verificamos los logros adquiridos en función de los objetivos propuestos. Un elemento clave de la concepción actual de la evaluación es no evaluar por evaluar, sino para mejorar los programas, la organización de las tareas y la transferencia a una más eficiente selección metodológica. (Molnar 2001).

En resumen, evaluación implica comparación entre los objetivos impuestos a una actividad intencional y los resultados que produce. Es preciso evaluar no solamente

los resultados, sino los objetivos, las condiciones, los medios, el sistema pedagógico y los diferentes medios de su puesta en acción.

Esto supone:

- Evaluación del contexto, determinar los objetivos, sus posibilidades, sus condiciones y medios de realización, lo que nos será de fundamental importancia al momento de elaborar la planificación.
- Evaluación de las necesidades inherentes al proyecto (Input), o sea la determinación de la puesta en práctica, de los recursos y de los medios.
- Evaluación del proceso, estudio de los datos sobre los efectos que produjeron los métodos empleados, su progresión, sus dificultades y su comparación para tomar decisiones de ejecución.
- Evaluación del producto, medición, interpretación, juicio acerca del cumplimiento de los objetivos, de la eficacia de la enseñanza, en suma, evaluación de los resultados para tomar decisiones de reciclaje.

Estos diferentes momentos de la evaluación cumplen un papel fundamental en las decisiones relativas a la planificación, los programas, la realización y el control de la actividad. (Stufflebeam, 1967)

2. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA EVALUACIÓN

Ninguna introducción a la evaluación entendida como práctica profesional estará completa sino se presta la debida atención a la evolución histórica del tema. Ese análisis histórico se basa en un autor clave, Ralph W. Tyler, quien a menudo es considerado el padre de la evaluación educativa. Utilizando sus contribuciones como punto de referencia se han establecido cinco periodos básicos hasta 1930 (pre tyler) 1930-45(época tyleriana) 1946-57 (época de la inocencia) 1958-72(realismo) y del 73 en adelante, el profesionalismo. Para esta periodización temporal nos hemos basado en la autora Cabrera, 1986.

2.1. Periodo pre-tyleriano

La evaluación sistemática no era desconocida antes de 1930, pero tampoco era un movimiento reconocible, El hecho de evaluar individuos y programas apareció, como mínimo en el año 2000 a.C., cuando algunos oficiales chinos dirigieron algunos de los servicios civiles, y en el siglo V a.C., cuando Sócrates y otros maestros griegos utilizaron cuestionarios evaluativos como parte de su metodología didáctica. En el siglo XIX, en Inglaterra, se utilizaron comisiones reales para evaluar los servicios públicos.

En 1845 en los Estados Unidos, Horace Mann dirigió una evaluación, basada en tests de rendimiento, para saber si las escuelas de Boston educaban bien a sus estudiantes. Entre 1887 y 1898, Joseph Rice estudió los conocimientos en ortografía de 33 000 estudiantes de un amplio sector escolar y sacó la conclusión de que la gran insistencia en la enseñanza de la ortografía, que entonces estaba en boga, no había producido avances sustanciales en el aprendizaje. Este estudio está generalmente reconocido como la primera evaluación formal sobre un programa educativo realizado en América. También en los últimos años del siglo pasado, empezó a crearse el movimiento para la acreditación de instituciones educativas y programas en los Estados Unidos; desde entonces el proceso de acreditación se ha convertido en uno de los principales medios para evaluar los servicios educativos. Una aproximación aún mayor a la evaluación se produjo, en los primeros años de ese siglo, con la aparición de los tests estandarizados. Este acontecimiento formaba parte de un gran esfuerzo que pretendía que la educación fuera más eficiente para que un mayor número de estudiantes pudiera utilizar los recursos entonces disponibles en las escuelas

2.2 La época tyleriana

En los primeros años de la década de los treinta, Ralph Tyler acuñó el término evaluación educacional y publicó una amplia y renovadora visión del currículo y la evaluación. En un periodo de alrededor de 15 años desarrolló sus intuiciones hasta que conformaron un método que suponía una clara alternativa a otras perspectivas.

La principal característica de su método era que se centraba en unos objetivos claramente fijados. De hecho definía la evaluación como algo que determina si han sido alcanzados ciertos objetivos. Como consecuencia de esta definición, los evaluadores debían ayudar a quienes elaboraban currículos a clarificar el rendimiento de los estudiantes, que había sido precisamente determinado a través de la realización de un currículo. Los objetivos resultantes, referidos al rendimiento proporcionaban entonces la base para elaborar un currículo y un tests de desarrollo. La elaboración del currículo quedaba así influida tanto por los contenidos que debían aprenderse como por la evolución del rendimiento de los estudiantes. La tecnología de los tests de desarrollo iba a servir de base para la elaboración de tests relacionados con los objetivos, y también a los relacionados con las diferencias individuales y con las normas nacionales o del estado.

Durante la época de los 30, los Estados Unidos, como el resto del mundo cayó en las profundidades de la gran depresión. Las escuelas, como otras instituciones públicas, se estancaron en una ausencia total de recursos y optimismo. Justo cuando Roosevelt intentaba con su *New Deal* sacar de ese abismo a la economía americana, John Dewey y algunos otros intentaron contribuir a que la educación se convirtiera en un sistema dinámico e innovador, que a la vez se fuera renovando a si mismo. Con el nombre de educación progresiva, este movimiento reflejó la filosofía del pragmatismo y empleó los instrumentos de la psicología conductista.

Tyler se vio metido de lleno en este movimiento cuando le encargaron dirigir la parte de investigación del famoso "Eight-Year Study". Este estudio fue pensado para examinar la efectividad de ciertos currículos renovadores y estrategias didácticas que se estaban empleando en 30 escuelas a lo largo de toda América. El estudio resulta notable porque ayudó a Tyler a difundir, ensayar y demostrar su concepción de la evaluación educacional de una manera inmediata, consiguiendo categoría suficiente como para ejercer una gran influencia sobre el panorama educacional en los próximos 25 años.

2.3. La época de la inocencia

A finales de los 40 y en la década del 50 fue una etapa de expansión y despilfarro para la economía norteamericana dejando atrás la depresión y la guerra, pero fue un periodo de grandes y profundos prejuicios raciales y de segregación. En cuanto a la educación más que evaluación educacional, se trató de una expansión de las ofertas educacionales, del personal y de las facilidades. Se construyeron nuevos edificios. Aparecieron nuevos tipos de instituciones educativas que proporcionaron un más amplio abanico de servicios.

Este panorama general de la sociedad y la educación se reflejó también en la evaluación educacional. Mientras se producía esta gran expansión de la educación, la sociedad no parecía tener un gran interés en formar profesores competentes, en localizar y solucionar las necesidades de los menos privilegiados o en identificar y solucionar los problemas del sistema educativo. Los educadores escribían sobre la evaluación y sobre la recopilación de los datos más importantes, pero al parecer, no traducían estos esfuerzos en intentos de mejorar los servicios educativos. Esta falta de objetivos provocó el retraso de los aspectos técnicos de la evaluación. Hubo un considerable desarrollo de los instrumentos y las técnicas aplicables a los distintos métodos evaluativos como los tests, la experimentación comparativa y la coincidencia entre resultados y objetivos. Como consecuencia, los educadores dispusieron de nuevos servicios de tests y de nuevas maneras de calificarlos, de algoritmos para designar objetivos, de nuevos modelos experimentales y de nuevos procedimientos estadísticos para analizar los datos educativos. Pero estas contribuciones no se derivaban de un análisis de la información necesaria para valorar y perfeccionar la educación, ni representaban un desarrollo de la experiencia escolar.

Durante este periodo, las evaluaciones educacionales dependían, como ya lo habían hecho antes, sobre todo de los límites de los distritos escolares locales. Las escuelas, pues dependían del interés y la habilidad locales para poder hacer o no una evaluación. Las agencias federales y estatales aún no estaban demasiado introducidas en el campo de la evaluación de programas. Esta ausencia de ayudas exteriores, la falta de fondos y apoyo para la realización de evaluaciones iban a concluir con la llegada del próximo periodo de la historia de la evaluación.

2.4. La época del realismo

La época de la inocencia en la evaluación tuvo un brusco final con el auge a finales de los años 50 y principios de los 60, de las evaluaciones de proyectos de currículos a gran escala, financiadas por préstamos federales. Los educadores se encontraron durante este periodo, con que ya no podían hacer o no hacer las evaluaciones a su antojo y que los futuros progresos de las metodologías evaluativas deberían estar relacionadas con conceptos como utilidad y relevancia. Su violento despertar marcó el final de una era de complacencia y ayudó a emprender profundos cambios guiados por el interés público y dependiendo del dinero de los contribuyentes para su financiación, lo cual condujo a que la evaluación se convirtiera en una industria y en una profesión.

Como consecuencia del lanzamiento, por parte de la Unión Soviética, del Sputnik I en 1957, el gobierno federal de EUA respondió promulgando la "National Defense Education Act" de 1958. Promocionó, entre otras cosas, nuevos programas educativos en matemáticas, ciencias e idiomas y creó servicios asesores, programas de encuestas y proyectos nacionales para el desarrollo de currículos. Finalmente, se asignaron fondos para evaluar estos programas.

Los cuatro métodos evaluativos expuestos hasta aquí estaban ya representados en las evaluaciones que se realizaron en este periodo: 1- el método Tyler fue usado para definir los objetivos de los nuevos currículos, para valorar el grado en que estos objetivos quedaban, más tarde alcanzado; 2- los nuevos tests estandarizados a nivel nacional sirvieron para reflejar mejor los objetivos y los contenidos de los nuevos currículos; 3- el método del criterio profesional fue usado para valorar las propuestas y verificar periódicamente los resultados. Finalmente muchos evaluadores se comprometieron a evaluar los resultados del desarrollo del currículo a través de pruebas concretas.

A finales de los 60 algunos de los más importantes evaluadores se dieron cuenta de que su trabajo y sus conclusiones no ayudaban demasiado a los que elaboraban los currículos a comprobar su grado de efectividad. Crombach en 1963, examinando los esfuerzos evaluativos del pasado reciente, criticó duramente los conceptos en los que se habían basado las evaluaciones por su falta de relevancia y utilidad y aconsejó hacer evaluaciones basadas en comparaciones de los resultados obtenidos en tests tipificados, realizados por grupos experimentales y de control; además recomendó que reconceptualizaran la evaluación como un proceso consciente en recoger y formalizar información que pueda ayudar a quienes elaboraban los currículos, sobre todo en el análisis y la relación de los resultados de los tests. Pero sus ideas pasaron inadvertidas.

En 1965, se desencadenó la guerra contra la pobreza lo que trajo consigo mejores oportunidades para todos los ciudadanos norteamericanos y gran expansión de la economía en todo el país, por lo que el gobierno promulgó el acta de educación elemental y secundaria de 1965 para dar respuesta a las necesidades de lo que el presidente Johnson dió en llamar la gran sociedad. El sector educacional fue

ampliamente favorecido. No fue hasta entonces que los evaluadores educativos se percataron de la no viabilidad de los tests aplicados.

Como resultado de la creciente inquietud producida por los esfuerzos realizados en las evaluaciones con resultados siempre negativos, el "Phi Delta Kappha" creó el "National Study Committee on Evaluation" (Stufflebeam y otros 1971). Este comité recomendó el desarrollo de nuevas teorías y métodos de evaluación, así como nuevos programas para preparar a los propios evaluadores. Al mismo tiempo, empezaron a aparecer nuevas conceptualizaciones sobre la evaluación. Provus (1971), Hammond (1967), Eisner (1967), y Metfessel y Michael (1967) propusieron una reforma del modelo Tyler. Cook (1966) pidió la utilización del método de análisis sistémico para la evaluación de programas. Scriven (1967), Stufflebeam (1967, 1971) y Stake (1967) crearon nuevos modelos de evaluación que se alejaban radicalmente de los métodos anteriores. Los últimos años de la década de los 60 y los primeros de la de los 70 vibraron con las descripciones, discusiones y debates acerca de cómo se debía concebir la evaluación.

2.5. Época del profesionalismo

Aproximadamente en 1973, el campo de la evaluación empezó a cristalizar y a emerger como una profesión diferenciada de las demás, relacionada con (pero también distinta de) sus antecedentes de investigación y control. El campo de la evaluación ha avanzado considerablemente como profesión teniendo en cuenta que los estudios evaluativos estaban cargados de confusión, ansiedad y hostilidad. La evaluación educacional como especialidad tenía poca talla y ninguna dimensión política.

Es en este periodo donde aparecen publicaciones como "Educational Evaluation and Policy Analysis", "Studies in Evaluation", "Evaluation Review" entre otras, las que han demostrado ser excelentes vínculos para recoger y difundir información sobre las diferentes facetas de la evaluación educacional. El interés estatal y el surgimiento de grupos de trabajo y organizaciones como "The Evaluation Network" y "The Evaluation Research Society" han proporcionado excelentes oportunidades para que pueda establecerse un intercambio profesional entre personas relacionadas con la evaluación y otros programas. Las universidades comenzaron a impartir cursos diferenciados de metodología evaluativa separados de la investigativa. Se comenzó a considerar la meta evaluación como un medio para asegurar y comprobar la calidad de las evaluaciones. 12 organizaciones profesionales fusionadas en la Joint Committee, 1981 publicaron una serie de normas para juzgar las evaluaciones de los programas educativos, proyectos y materiales y ha establecido un mecanismo para revisar las normas y facilitar su uso.

En los momentos actuales la evaluación tiene un papel mucho más protagónico a la luz del desarrollo de las ciencias, los avances tecnológicos y la globalización de la información, los evaluadores y profesores de hoy tenemos ante nosotros una gran responsabilidad para con nuestra sociedad y las presentes y futuras generaciones.

3. LA EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La evaluación constituye una herramienta para introducir procesos de mejora continua en las universidades tanto desde el punto de vista organizativo como educativo.

Los conceptos de evaluación y mejora, además de fundamentales están muy relacionados para el cambio. La evaluación adquiere su pleno significado cuando se enfoca hacia la mejora y a su vez para lograr una mejora se hace necesario una evaluación.

En todo proceso universitario de mejora esta involucrado el docente, por lo que el puede ser evaluador pero a su vez resulta evaluado.

Evaluar en la educación superior significa valorar su manera de hacer que no es mas que su actividad docente, investigadora y de gestión. Así se pueden definir sus fortalezas y debilidades y se incorporan acciones para la mejora.

Existe un interés creciente por la evaluación universitaria debido a intereses diversos entre los que podemos destacar el proporcionar un educación de calidad a una sociedad que avanza aceleradamente desde el punto de vista tecnológico, controlar la eficiencia de las universidades a las cuales se les asignan gran cantidad de recursos para su desarrollo, brindar un servicio de calidad para satisfacer necesidades personales y sociales y adaptar la formación de acuerdo al mercado del trabajo.

La evaluación universitaria debe responder aun plan coherente que le permita detectar sus posibilidades, limitaciones y oportunidades. Este plan debe incluir una descripción pormenorizada de las unidades objeto de la evaluación, una información sobre las metas institucionales, en particular con al docencia, la investigación y la gestión, una información sobre la visión que tiene la comunidad universitaria sobre la calidad alcanzada pro cada unidad evaluada, y un juicio valorativo por parte del comité evaluador sobre las debilidades y fortalezas detectadas en el proceso de evaluación.

Diseñar e implementar un plan de evaluación coherente presupone un esfuerzo de toda la comunidad universitaria que debe ir más allá de la simple revisión de programas. La divulgación de estos resultados permitirán elevar el conocimiento de los niveles de calidad alcanzados, observar las debilidades y trazar estrategias para la mejora en busca de la calidad a la cual solo se puede llegar cuando todas las unidades, entiéndase recursos humano, materiales, financieros y la gestión responden a los intereses de la institución.

4. LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CUBANA. EVALUACIÓN INSTITUCIONAL.

El Ministerio de Educación Superior desde su creación en 1976, le ha prestado gran importancia al control del trabajo que desempeñan las instituciones de educación superior, como vía fundamental para lograr un mejoramiento continuo de la calidad. Dentro del sistema de control establecido se encuentra la Evaluación

Institucional, la cual se ha perfeccionado y adecuado tanto al nivel de desarrollo alcanzado por las instituciones de educación superior, como a los métodos y procedimientos empleados para ejercer la actividad de control.

Las inspecciones generales y parciales, como forma externa de control y evaluación sorpresiva, han permitido conocer los cambios cualitativos experimentados en la educación superior a favor de la calidad y promover estadios superiores.

El grado de desarrollo alcanzado por la educación superior en Cuba y su adecuación al contexto internacional actual, aconsejaron iniciar un nuevo perfeccionamiento del sistema de evaluación, en que se aproveche la experiencia acumulada hasta el presente y prepare a la organización para enfrentar nuevos retos en el presente siglo.

Así se establece el Sistema Universitario de Programas de Acreditación. Este sistema que tiene como objetivo la evaluación continua de la calidad del proceso de formación en las carreras universitarias y está sustentado en las ideas de:

- Se privilegia la unidad de la educación con la instrucción y el vínculo entre el estudio y el trabajo; y se asume que el trabajo metodológico de los profesores garantiza el perfeccionamiento constante del proceso de formación.
- Se estructura a partir de nuestra actual concepción curricular, en la que se combina dialécticamente la centralización (las Comisiones nacionales de Carrera responden por el diseño del plan de estudios que se aplica en todas las universidades) con la descentralización (los Centros de Educación Superior aplican los planes de estudio adecuándose a las condiciones de cada uno de ellos)
- Se parte del principio del carácter voluntario en la solicitud de un proceso de evaluación externa a partir del cumplimiento de determinados requisitos iniciales establecidos en el reglamento.
- Se identifican 5 variables de calidad para el sistema: (1) Pertinencia e Impacto Social; (2) Profesores; (3) Estudiantes; (4) Infraestructura y (5) Currículo.
- En la determinación de los indicadores y criterios de evaluación precisados para cada variable, se han seleccionado aquellos elementos que la caracterizan de un modo esencial tratando de reducirlos hasta tanto sea posible.
- Se establecen un conjunto de requisitos mínimos de calidad vinculados a aquellos elementos considerados esenciales en la formación de profesionales en una carrera, de modo que la misma debe obtener resultados positivos en determinado indicadores que poseen carácter eliminatorio, independientemente de la calificación obtenida en el proceso.

En este proceso de fijan tres niveles de acreditación para las carreras universitarias.

1. Carrera Autorizada
2. Carrera Certificada
3. Carrera de Excelencia.

Por patrón de calidad se entiende un conjunto de estándares que, de acuerdo con la teoría y la práctica de la evaluación académica internacional, así como la experiencia cubana en el campo de la formación de profesionales, deben ser satisfechos para garantizar la acreditación nacional de una carrera universitaria.

La formulación del patrón de calidad perdigue identificar un modelo ideal al cual deben aproximarse las carreras que se desarrollan en los diferentes Centros de Educación Superior del país, el que define el "debe ser" del proyecto de formación de profesionales en Cuba, entendiendo por calidad la conjunción de la excelencia académica y la pertinencia social en su aceptación mas amplia.

El proceso de formación de profesionales en las diferentes carreras universitarias descansa en el modelo de amplio perfil, en el cual se privilegian, como aspectos esenciales, la labor educativa y político ideológica, expresada a través de la unidad entre la instrucción y la educación, la relación entre la teoría y la práctica y el vinculo entre el estudio y el trabajo. También constituye un elemento de primer orden, el trabajo metodológico que realizan los profesores para optimizar el proceso de formación que tiene lugar en cada uno de los niveles en que se organiza este proceso.

La gestión administrativa de calidad, que se organiza igualmente a partir de las necesidades en la dirección del proceso de formación, brinda a los estudiantes las facilidades requeridas y posibilita el uso eficiente de los recursos disponibles. Esta gestión de la carrera se expresa en diversas maneras en el modelo de evaluación en aspectos tales como el trabajo metodológico de los colectivos, las estrategias curriculares, el aprovechamiento de la infraestructura, las proyecciones de la investigación científica, la alianza con los organismos de la administración central del estado, el trabajo docente de los profesores, entre otros.

El control de la calidad es una tarea compleja, que involucra a muchos actores, de ahí que el control más efectivo se logra cuando las personas e instancias vinculadas al proceso de formación de profesionales comparten ideales de calidad semejantes y los estándares se convierten en conciencia común.

Esos estándares deben conducir ala autorregulación de la conducta de los actores individuales y colectivos vinculados al proceso de formación, de modo que se propongan y acrediten, por las instancias correspondientes, aquellas carreras que demuestren su calidad en el proceso de formación. Por otro lado, también propician evaluaciones rigurosas que permitan interrumpir dicho proceso, cuando este evidencia insuficiente calidad. Por ello, el objetivo de este documento es determinar los estándares correspondientes a la formación de profesionales en nuestro país, para la cual se operativizan las variables antes mencionadas y que a continuación detallaremos.

4.1. Pertinencia e impacto social.

Pertinencia significa que la carrera responde al encargo de la sociedad y contribuye al desarrollo socioeconómico de la nación y/o de la región a la cual

tributa sus egresados; al fortalecimiento de la identidad cultural; al logro de los objetivos de la formación integral de nuestros profesionales y ala atención de los ideales de justicia y equidad social que caracterizan nuestro sistema social.

En correspondencia con lo expresado anteriormente, la carrera logra una amplia proyección hacia el territorio, insertándose adecuadamente en los principales programas de desarrollo vinculados a su área de conocimientos. Los profesores gozan del reconocimiento de la sociedad por su activa participación en la solución de los problemas del territorio vinculados a la profesión y se logra una activa y sistemática presencia de los estudiantes, fundamentalmente de años superiores, en tareas de esa índole, lo cual es también reconocido por las instituciones afines.

Los trabajos científicos y profesionales que desarrollan los estudiantes como parte de su actividad investigativo laboral, responden a las problemáticas principales de la producción y los servicios.

Las principales entidades laborales de la región valoran altamente la calidad de los egresados de la carrera que en ellas laboran, reconociendo tanto el nivel de preparación teórica adquirida como la capacitaron para enfrentar, con independencia y creatividad, a la s tareas profesionales que se les encargan.

4.2. Profesores

Se destacan los profesores por sus cualidades como educadores, lo que se soporta en una sólida preparación político ideológica y científico técnica. Igualmente se evidencia su elevada maestría pedagógica; todo lo cual es reconocido por los estudiantes, a través de su satisfacción con lo calidad del proceso de formación que reciben.

Los profesores de cada carrera poseen una alta capacidad para el trabajo de investigación científica, acreditada públicamente en un importante número de ellos con el grado cinético de Doctor o el título académico de Master. Participan igualmente en tareas de este tipo otros profesores que poseen títulos equivalentes de un alto nivel de dependencia de las ramas del saber a que se dedican o que, aunque no ostentan estos grados o títulos, tiene un reconocido prestigio en las disciplinas que atienden.

De igual manera, se satisface plenamente la pirámide de categorías docentes. Un numero importante de los profesores poseen categorías de Profesor Titular o Profesor Auxiliar y ellos asumen la dirección de los diferentes colectivos docentes. En particular en la disciplina principal integradora reintegran los profesores con mayor calificación y experiencia profesional y la dirección de los trabajos de diploma y de los exámenes estatales esta igualmente a cargo de especialistas de alta calificación.

Dado que la acreditación de una carrera universitaria esta vinculada a una ejecutoria institucional que posibilita su inicio, desarrollo y sostenibilidad. Esa ejecutoria debe manifestarse, no solo en la calidad del procesote formación sino también en el cumplimiento exitoso de las restantes funciones sustantivas de la

universidad, lo que contribuye a consolidar el prestigio que la institución tiene ante la sociedad, en lo cual los profesores juegan un papel esencial.

A ese fin, la carrera muestra una estable actividad postgraduada en su área de conocimientos, reconocida nacionalmente por la calidad de sus diferentes programas, los que igualmente son sometidos exitosamente a procesos de evaluación y acreditación.

Se logra también una adecuada actividad científico técnica de los docentes en esas temáticas, cuyos resultados están avalados por publicaciones en revistas de reconocido prestigio, participaciones importantes eventos nacionales e internacionales en esa rama. Como resultado de todo ello existe una masa de profesores competentes en el área del conocimiento de la carrera, con elevado nivel científico, actualizados en el estado actual de la ciencia y capaces de enfrentar nuevos conocimientos, así como dotados de capacidades para conducir el proceso formativo de sus estudiantes empleando los métodos de la investigación científica de modo que los alumnos aprendan haciendo y descubriendo.

La experiencia profesional del claustro es ampliamente reconocida y se complementa con un cuerpo de profesores adjunto seleccionados y debidamente categorizados, de entre los profesionales más calificados del territorio, que participan activamente en la atención de los estudiantes durante las prácticas laborales, así como, en la impartición de conferencias y otras actividades lectivas en las asignaturas que les son afines.

En correspondencia con todo lo anterior, en los currículos de los profesores se identifican con claridad los resultados más relevantes de su producción (publicaciones más recientes, postgrados más importantes brindados en las áreas del programa, conferencias dictadas en congresos y eventos científicos, etc.). El currículo de cada profesor está igualmente avalado por su grado científico y título académico; así como por su producción científica, su labor de colaboración con instituciones de la producción y los servicios, el dominio de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación y los reconocimientos sociales recibidos.

4.3. Estudiantes

Los estudiantes que cursan la carrera destacan por la participación protagónica como sujetos activos de su proceso formativo tienen una adecuada preparación general y básica para asimilar los estudios superiores. Además se destacan por una amplia participación en diversas tareas de impacto social incluidas en la estrategia educativa de la carrera.

Entre los estudiantes de los años superiores de la carrera se alcanzan buenos resultados en el dominio de los modos de actuación profesional, lo cual se avala por los resultados que alcanzan en los exámenes integradores que se aplican, así como por la calidad exhibida en los trabajos de cursos y diploma que realizan.

Los resultados académicos alcanzados en los diferentes cortes confirman la calidad en el proceso formativo, apreciándose una adecuada estabilidad o incremento gradual de la eficiencia en los últimos cursos.

La organización de los grupos de clase posibilita un clima de participación, debate e intercambio, así como una atención personalizada por parte de los profesores a las necesidades educativas individuales de cada estudiante.

4.4. Infraestructura

La carrera cuenta con un adecuado respaldo material, suficiente y pertinente, que le permite cumplir con la calidad requerida, las exigencias del proceso de formación. Ello se concreta en:

- Un adecuado aseguramiento bibliográfico y facilidades de acceso al mismo de todos los estudiantes

Ello se logra por diferentes vías, entre las cuales se significan los textos definidos como básicos para la carrera a disposición de los estudiantes, diversidad y actualidad de los fondos de biblioteca; variedad y actualidad de las revistas científicas (incluidas algunas de alto prestigio internacional) en el área de conocimientos de la carrera ubicadas en la hemeroteca y materiales de actualidad gestionados y/o elaborados por la academia.

- Una base material en los laboratorios docentes que se corresponda con las exigencias del currículo.

Se dispone de un equipamiento de actualidad para la realización de las prácticas de laboratorio y se hace un eficiente uso del mismo. Se logra igualmente un trabajo conjunto con los organismos de la administración central del estado dirigido a utilizar su base material con fines docentes, con énfasis en aquellas entidades que exhiben tecnología o procesos de punta en su rama.

La organización docente que se adopta para el trabajo en los laboratorios, igualmente garantiza el trabajo independiente de cada estudiante, en correspondencia con los objetivos de cada disciplina.

- Equipamiento de computación de última generación en laboratorios estudiantiles de uso colectivo y facilidades de acceso a la red u otras plataformas interactivas existentes desde cada uno de los puestos de trabajo.

El equipamiento disponible guarda una adecuada relación con la matrícula de estudiantes en la carrera y existen amplias facilidades de acceso a los laboratorios de uso colectivo, los que trabajan todo el tiempo en función del proceso de formación y se explotan al máximo de su capacidad.

Se garantiza la conectividad del equipamiento disponible para estudiantes a través del intranet del centro, donde se ofrecen diversos servicios y se brindan facilidades de acceso a la información disponible para los estudiantes. En particular se destaca una

adecuada oferta de software profesional en el área de conocimientos de la carrera. Los servicios de Internet igualmente están organizados en el centro, con acceso a todos los estudiantes en correspondencia con sus necesidades de formación en este campo.

- Otras instalaciones docentes.

Unido a los aspectos mencionados anteriormente, la carrera dispone de adecuadas instalaciones docentes (aulas, talleres, gabinetes metodológicos, etc.), en correspondencia con las características del proceso de formación.

4.5. Currículo

A partir del currículo elaborado centralmente por la Comisión Nacional de Carrera, el centro realiza sistemáticamente un trabajo de calidad dirigido a su perfeccionamiento continuo adecuándolo a las características del centro y de la región. Para ello, el trabajo metodológico se organiza como un sistema en la carrera, al frente del cual se encuentran los profesores de mas prestigio y experiencia y dirigido a enfrentar los problemas actuales del proceso de formación, con prioridad en la labor educativa desde la dimensión curricular.

El diseño de los años y las disciplinas permite asegurar una adecuada integración de los objetivos de acuerdo al modelo del profesional así como una correcta actualización científica y pedagógica de los contenidos. Así mismo, se observa una adecuada relación entre los componentes del proceso docente educativo de modo que se aprecia su desarrollo interno como garantía de calidad en la formación de los profesionales. La dinámica curricular se caracteriza por el empleo de métodos de enseñanza que activen los modos de actuación de los estudiantes, adecuadas formas organizativas, novedosos medios y pertinentes sistemas de evaluación. Este proceso se caracteriza por su flexibilidad en atención a las particularidades de cada centro con relación a la pertinencia de la carrera en la región en que se desarrolla.

Se destaca la calidad de la estrategia educativa y político ideológica trazada, que responde plenamente al cumplimiento de los objetivos generales de ese profesional en nuestro país. Los proyectos educativos se conciben como un sistema coherente, con un adecuado balance en sus tres dimensiones: curricular, extensionista y de la vida socio política, y dirigidos a cumplir con calidad los objetivos de cada año académico.

Se logra también, un trabajo de calidad en las estrategias educativas, fundamentalmente Computación, Idioma Extranjero, Historia de Cuba, Formación Económica, Medio Ambiente y Dirección. Al respecto, existe un adecuado diseño e instrumentación del sistema de objetivos y acciones a cumplir por las diferentes disciplinas, en relación con una de las estrategias, de modo que se logre un accionar armónico de toda la carrera en estos propósitos de carácter general.

La actividad investigativo laboral de los estudiantes se desarrolla con un alto nivel de calidad, garantiéndose el desarrollo de los diferentes modos de actuación

profesional. La práctica laboral tiene lugar en las principales entidades laborales de la región, las que se destacan por su calidad profesional. Se brinda especial prioridad a lograr la presencia de los estudiantes en las entidades donde se dispone de la tecnología de punta en la profesión. Las unidades docentes se constituyen siempre en entidades laborales de alto prestigio profesional.

Es elevado el rigor científico de los trabajos de curso y de diploma, los que se vinculan a los principales problemas de la profesión. Ellos se garantizan la independencia y a creatividad de cada estudiante en la solución del problema y los documentos que avalan estos resultados evidencian su adecuado dominio de la metodología de la investigación científica.

La presencia de asignaturas optativas en los diferentes años es amplia y diversa y da respuesta a los intereses educativos de los estudiantes, lo cual se combina armónicamente con las materias que tienen carácter obligatorio.

La formación humanista de los estudiantes es un aspecto de primordial importancia para su formación integral y es atendida de modo privilegiada en la gestión del proceso.

Dentro de la guía de evaluación externa de las carreras la variable número dos: profesores con un valor de 25 puntos de 100 puntos totales. La variable de más puntuación tiene 6 indicadores los que relacionamos a continuación:

- Cualidades del educador
- % de Doctores(o equivalentes según reglamento) y Masters con que cuenta la carrera.
- Categorización de los profesores
- Calidad de las investigaciones y el postgrado en la carrera
- Publicaciones de textos y/o artículos científicos en revistas referidas y participación en eventos nacionales e internacionales.
- Experiencia profesional en el área de conocimientos de la carrera.

5. LA EVALUACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE CIENFUEGOS

En Cuba el Ministerio de Educación Superior es el organismo que rige las estrategias de trabajo para la Educación Superior. Este ministerio diseña una planeación estratégica basada en áreas de resultados claves que responden a la misión de la institución. El MES define sus objetivos de trabajo, estrategias maestras y áreas de resultados claves, así como los criterios de medidas para lograr y valorar el cumplimiento de los mismos. Esta planeación central es adaptada por cada Centro de Educación Superior de acuerdo a sus características y condiciones objetivas.

Las áreas de resultados claves definidas por el Ministerio de Educación Superior son:

- Formación del profesional
- Universalización
- Postgrado y superación de cuadros

- Ciencia y técnica
- Extensión universitaria
- Gestión de los recursos humanos
- Recursos materiales y financieros
- Informatización

El desarrollo de acciones para la obtención de los resultados esperados en cada área de impacto contribuirán al cumplimiento de la misión de la universidad que es garantizar la formación integral de profesionales revolucionarios y su superación continua y sistémica, así como participar en la transformación y desarrollo de la ciencia, la cultura, la innovación, y su extensión a las provincias, nación, y exterior en correspondencia con los programas de la revolución.

Como podemos ver dentro de las áreas de resultados claves aparece la formación del profesional. Para concretar el cumplimiento de los objetivos de esta área se hace una derivación gradual de objetivos que tributen a los intereses de cada universidad desde el nivel central pasando por el consejo de dirección de cada universidad y de allí a cada facultad y departamento. Es en los departamentos donde se convenía el plan de trabajo individual de cada profesor y a partir de este la evaluación del mismo. Cada docente se evalúa a partir de ese plan de trabajo individual derivado de los documentos antes mencionados. Es el jefe de departamento quien evalúa partiendo de la auto evaluación que hace el profesor basada en las tareas propuestas en el plan individual.

5.1. Análisis de las áreas de resultados clave

Centraremos nuestro análisis en las áreas de resultados clave de la formación del profesional, de educación de postgrado y superación de cuadros, ciencia y técnica, extensión universitaria y recursos humanos en el curso 2005- 2006 que son las que tienen incidencia directa en el desempeño profesional del docente y han sido incluidas entre los indicadores propuestos.

Debemos aclarar que dentro de estas áreas solo reflejaremos las que tengan impacto directo en el desempeño profesional del docente de Inglés.

5.1.1. Formación del profesional

En el área de formación del profesional se plantea como objetivo perfeccionar la formación integral de los estudiantes, con énfasis en la labor educativa desde el contenido de las disciplinas y la atención personalizada a los estudiantes y la evaluación de su avance en el curso, avanzar en las restantes acciones que asegure un adecuado dominio de los modos de actuación previstos en cada carrera. Obtener resultados en la incorporación a las carreras de diferentes estrategias y conceptos que caracterizan a la nueva universidad cubana, en correspondencia con el perfeccionamiento de planes de estudio.

Se establecen 16 criterios de medidas para este objetivo que son:

1. Se perfecciona en todas las carreras el diagnóstico personalizado de cada estudiante, donde se manifiestan las necesidades educativas individuales y grupales de los estudiantes y se logra una instrumentación y control más eficiente de las acciones a desarrollar en los proyectos educativos.
2. Se generaliza la experiencia de la Facultad de Mecánica a todas las facultades en relación con el sistema de evaluación de las modificaciones experimentadas por el estudiante en un curso académico. Se realiza la primera evaluación a toda la comunidad estudiantil de la universidad de las normas de actuación y valores específicos a formar en la carrera.
3. Los resultados de la labor educativa se expresan en un 95% de satisfacción de los estudiantes con los proyectos educativos y un 95% de satisfacción de los estudiantes con la contribución de los profesores a su formación.
4. Se elabora y aplica una estrategia en todas las carreras dirigida a elevar los niveles de retención en los estudiantes en la universidad, haciendo énfasis en los estudiantes de primero y segundo año.
5. Se perfecciona la organización y control por parte de los diferentes niveles estructurales del componente laboral – investigativo de los estudiantes, logrando mayor eficiencia en la red de unidades docentes, Se mantiene el 100% de los profesionales que trabajan con los estudiantes categorizados y el 90% de los estudiantes de la carrera expresan satisfacción con la práctica laboral.
6. Se incorpora el 100% de los estudiantes del curso regular diurno (CRD) a las unidades docentes y se perfecciona el vínculo entre los profesores de las carreras y los profesionales que atienden a los estudiantes en el componente laboral-investigativo.
7. El 100% de las carreras cumplen las acciones previstas en los planes de mejora en la estrategia para su acreditación y se presenta el expediente para la evaluación externa de Ingeniería Industrial, obteniéndose el nivel de Carrera Acreditada.
8. Se culmina el expediente para solicitar la evaluación externa con vista a la acreditación en el nivel de excelencia de la carrera de Ingeniería Mecánica y se trabaja en la conformación del expediente de Licenciatura en Economía.
9. La proyección de estudios universitarios en la Universidad de Cienfuegos incluye la culminación en este curso del estudio para la futura apertura de la carrera de Licenciatura en Historia (CRD) en septiembre del 2007.
10. El 100% de los estudiantes de cuarto y quinto año dominan las habilidades propias de los tres niveles acreditados por el Ministerio de Educación Superior y el 100% de los estudiantes de tercer año dominan las habilidades propias de los niveles medio y básico.
11. El 100% de las asignaturas que se imparten en Curso Regular Diurno se soportan en plataformas interactivas y se generaliza el empleo de software profesionales y de laboratorios virtuales. El 90% de los estudiantes expresa satisfacción con su formación en computación así como con su empleo.
12. La totalidad de las asignaturas de los Curso Regular Diurno disponen de aseguramiento bibliográfico y tienen presencialidad en la red así como una adecuada organización en la intranet.
13. El 95% de las asignaturas que tiene textos básicos, se aseguraran por esta vía y la satisfacción de los estudiantes con el aseguramiento bibliográfico de sus asignaturas es del 87%. Al menos un 85% de los estudiantes manifiestan que las asignaturas que reciben cuentan con bibliografía actualizada.

14. Se introducen los conceptos de la nueva universidad cubana en el trabajo metodológico que se desarrolla en la universidad, priorizándose las estrategias asumidas por las Comisiones Nacionales de Carrera en los referente a los planes vigentes y en los nuevos planes de estudios “D”.
15. Se perfecciona el trabajo metodológico en función de las prioridades declaradas a nivel de universidad y se consolida este trabajo en las Sedes Universitarias Municipales (SUM) a partir del trabajo sistemático de los jefes de Carrera y jefes de Disciplinas, con una mayor incidencia en el asesoramiento y el control de los niveles estructurales de facultad y vicerrectorados.
16. Se perfecciona el sistema de visitas integrales a la formación del profesional en las carreras del Curso Regular Diurno y se hace extensivo al curso para trabajadores (Curso Para Trabajadores) a las Sedes Universitarias Municipales.

5.1.2. Educación de postgrado y superación de cuadros

En el área de resultados clave de educación de postgrado y superación de cuadros se separa en dos vertientes o sub-áreas. En el caso de la superación de postgrado se plantea como objetivo: avanzar significativamente en la satisfacción de las necesidades de capacitación de los profesionales que demanda el desarrollo económico, social, cultural y de la defensa del país, con un incremento de su calidad, valorado a través del sistema de evaluación y acreditación y del incremento del papel rector del Ministerio de Educación Superior.

Los criterios de medidas planteados son:

1. Se forman 8 doctores pertenecientes al claustro de la Universidad 10 en total.
2. El 90 % de las principales instituciones, delegaciones provinciales y municipales cuentan con una estrategia de formación de profesionales que respondan a sus planes de desarrollo prospectivo.
3. Se satisfacen en un 80% las demandas de superación profesional del territorio, en particular el postgrado en el Sedes Universitarias Municipales con un incremento de la variedad de las ofertas y de la calidad de su ejecución: 5 diplomados, 10 cursos.
4. Se realizan 16 actividades de educación a distancia con creciente calidad, incluyendo la impartición de la Especialidad Docencia universitaria, en la modalidad semi presencial, en las Sedes Universitarias Municipales de los 8 municipios.
5. El 75% (3) de los programas de maestría con dos ediciones concluidas tienen categorías superiores de acreditación. Se trabaja por elevar la categoría de los ya acreditados, así como el rediseño de la Maestría en Matemática Aplicada.
6. El 100% de los municipios realizan actividades de postgrado como parte de la vida de las SUM y el 90% de los profesores a tiempo parcial reciben las actividades de formación planificadas según sus necesidades, utilizando diferentes modalidades: Maestrías en Dirección, Especialidad de Docencia Universitaria, Diplomado de Docencia Universitaria.

5.1.3. Ciencia y técnica

En el área de resultados claves de ciencia y técnica se plantea como objetivo: incrementar el impacto económico, social y ambiental de los resultados de la investigación, mediante una participación destacada en los planes de generalización a todos los niveles. Lograr una amplia participación en los proyectos nacionales y ramales de Ciencia y Técnica. Elevar la visibilidad y reconocimiento de los resultados con registros y publicaciones de prestigio internacional, así como con Premios de la Academia de Ciencias de Cuba, de Innovación Tecnológica Del CITMA y del Forum de Ciencia y Técnica.

Los criterios de medidas que se plantean son:

1. Impacto económico social:

- Lograr un Premio Nacional de Innovación tecnológica y obtener el 50% de los premios otorgados en esta categoría a nivel provincial.
- Alcanzar la Condición de Destacado en la 1ra etapa del XVI Forum de Ciencia y Técnica y obtener 3 Relevantes, 3 Destacados y 2 Menciones a ese nivel.
- Lograr actividades científicas en el 50% de las Sedes Universitarias Municipales y lograr la participación de los representantes de la Sedes Universitarias Municipales en los Forum municipales en 5 Sedes Universitarias Municipales Destacados.
- Obtener un Premio Internacional vinculado a la actividad científica del centro.

2. Impacto científico- tecnológico.

- Lograr un Premio nacional de la Academia de Ciencias de Cuba y obtener el 60% de los premios otorgados en esta categoría a nivel provincial.
- Publicar en revistas nacionales y extranjeras: 1.7 artículos totales por especialistas equivalente (334), 0.2 artículos por especialista equivalente en revistas referenciadas en bases de datos de prestigio internacional (39) y 0.05 artículos por especialista equivalente en revistas referenciadas en SCI o WoS (10).
- Obtener 1 patente, 1 registro de producto no informático y 8 informáticos.

3. Impacto ambiental.

- Obtener no menos de 7 premios provinciales Resolución 34/98 vinculados directamente a la problemática medioambiental.
- Lograr participación universitaria en los programas de evaluación del impacto ambiental en la provincia.
- Lograr la aprobación de un proyecto internacional que tribute a la problemática medio ambiental.

4. Pertinencia.

- Lograr un 5% de los proyectos nacionales, el 20% ramales, el 50% territoriales y el resto de las restantes categorías.
- Desarrollar la generalización hacia el interior de la UCf de 6 proyectos y desde la UCf de 6 proyectos en todos los niveles.
- Lograr niveles de financiamiento de proyectos de 250 000 MLC, por fuentes nacionales y extranjeras.
- Lograr más del 90% de los proyectos en ejecución normal.

5.1.4. Extensión universitaria

En el área de resultados claves de extensión universitaria replantea como objetivo: perfeccionar las acciones de promoción sociocultural y ambiental en todas las carreras, para contribuir al mejoramiento de la calidad de vida y al fomento de hábitos de vida saludable fundamentalmente en la Universidad y con reflejo multiplicador en la comunidad extrauniversitaria.

Los criterios de medida planteados en esta área son:

1. Los lineamientos del programa priorizados por cada facultad para el curso 2005- 2006 se reflejan en la planeación de esta dirección estratégica de la facultad.
 - Cada facultad organiza su propio Grupo de trabajo que represente a la Extensión Universitaria, principalmente organizado por un representante general a nivel de facultad y un profesor por cada Programa Nacional de prevención priorizado, además de los profesores y trabajadores que presidan Cátedras Honoríficas y jefes de Proyectos Comunitarios. Todos con planificación de resultados en su plan individual.
 - Los resultados del diagnóstico de gustos e intereses de cada brigada se suman al Diagnóstico de precisión que se realiza por los Colectivos de año.
 - El programa de Extensión elaborado en la facultad contiene los Objetivos, Sistemas de acciones e indicadores de evaluación fruto del diagnóstico de precisión realizado y que incluye los gustos e intereses de los estudiantes por cada carrera.
 - Cada facultad rinde cuentas semestralmente del resultado alcanzado en esta dirección estratégica
 - El programa de extensión de la facultad contempla acciones semestrales y su cumplimiento con representantes del entorno universitario:
 - Se considera como prioridad el cumplimiento de estrategias de Programas nacionales de prevención, y con ello, la previa concertación con instituciones de: Salud, Deporte, Cultura, Justicia, Ministerio del Interior y la Asociación de Combatientes.

- Cada carrera tiene durante el primer semestre la posibilidad real de desarrollar o integrarse a un Proyecto de Trabajo Comunitario Intra o extrauniversitario.
 - Se considera como prioridad la inclusión del 50% de estudiantes de cada carrera en Proyectos de Trabajo Comunitario.
 - Cada facultad logra insertar al menos un Premio Relevante en el Calendario de Festivales desde la base en alguna manifestación artística con prioridad a las manifestaciones de música, teatro y danza.
2. Todas las carreras de cada facultad en la Universidad realizan acciones de promoción cultural en la dimensión curricular y científico técnica desde la concepción, planificación y cumplimiento de acciones en los Proyectos Educativos.
- Las Brigadas en cada año y carrera transitarán por tres fases de trabajo:
 - Fase de motivación durante el primer mes del curso para lograr que los estudiantes se planifiquen acciones de promoción cultural en las dimensiones curricular y científico técnica.
 - Fase de análisis de cada Proyecto Educativo para comprobar la planificación de acciones durante el mes de octubre.
 - Fase de evaluación semestral al cumplimiento de dichas acciones en los Proyectos Educativos.
 - Los indicadores de evaluación de este criterio en las facultades se sitúan en:
 - Las acciones de promoción que planifiquen y cumplan mensualmente las Cátedras Honoríficas, los eventos anuales, concursos científico técnicos de las mismas.
 - Los proyectos extensionistas que se elaboren en cada Brigada y/o colectivo de año para el perfeccionamiento de la actividad docente.
 - Los cursos facultativos que se planifiquen semestralmente en correspondencia con las necesidades de formación cultural general e integral.
3. La Residencia Estudiantil de la Universidad se mantiene en el primer nivel.
- La Residencia Estudiantil de la Universidad logra adecuar durante el mes de septiembre la estrategia educativa del Ministerio de Educación Superior a sus posibilidades reales.
 - La residencia Estudiantil de la Universidad logra conformar su Proyecto Sociocultural intra universitario, luego de culminar su diagnóstico de precisión iniciado con los gustos, intereses, necesidades de los becados.
4. Los estudiantes y profesores, trabajadores de la comunidad universitaria y las instituciones y comunidad extrauniversitaria beneficiadas, reconocen como satisfactorias las acciones realizadas desde Programas Nacionales de promoción de salud y calidad de vida.

- Cada carrera realizara como mínimo dos actividades semestrales de promoción y prevención de salud masivas por cada programa nacional priorizado. Las Brigadas planificaran en sus Proyectos Educativos acciones dirigidas mas a sus intereses y necesidades especificas.
- Cada Brigada planificará y cumplirá acciones de promoción multiplicadoras en sus Unidades Docentes y/o Entidades Laborales Base, desde lo aprendido en acciones de programas de Prevención Nacionales.

5.1.5. Gestión de los recursos humanos

En el área de resultados claves de la gestión de los recursos humanos se plantea como objetivo: mantener la respuesta efectiva de los recursos humanos en la nueva universidad, en un clima laboral favorable mediante un reconocido liderazgo de los cuadros, incrementando la incorporación de jóvenes en cargos de dirección, potenciando el reclutamiento, selección y formación del claustro y la atención al hombre dentro del perfeccionamiento de la gestión de recursos humanos.

Los criterios de medida establecidos son:

1. Garantizar los procesos de categorías docentes que permitan una correcta y eficaz aplicación de los conceptos del nuevo reglamento de Categorías Docentes y de la estructura aprobada.
2. Aplicar con eficacia y eficiencia las nuevas regulaciones de las nuevas políticas de empleo y salarios
3. Incrementar en un 2% los doctores del claustro.
4. Perfeccionar la preparación de los cuadros y la reserva, realizando con calidad la preparación de los mismos y cumpliendo los compromisos de la preparación para la defensa.
5. Se logra una mayor incorporación de jóvenes menores de 40 años en cargos de dirección, incrementándose en un 2% con respecto al año anterior.

Haciendo una valoración de las áreas de resultados claves, sus objetivos y criterios de medidas podemos constatar como están en clara correspondencia de los lineamientos establecidos por el MES adaptados a la situación concreta del territorio. A partir de estos objetivos cada facultad y departamentos establecen sus propios objetivos y planes individuales de trabajo.

6. EVALUACIÓN DEL PROFESORADO A NIVEL INTERNACIONAL

La evaluación de la calidad del profesorado no se había visto como un aspecto vital de la mejora e la calida de la enseñanza. En lugar de ello, según Darling – Hammond (1997), los esfuerzos de mejora de las escuelas de las últimas de décadas se han centrado en la mejora del currículo, en el cambio de determinados métodos de dirección y en el desarrollo de nuevos programas. Por tanto la evaluación del profesorado ha tenido poca influencia en las decisiones sobre el personal docente, desarrollo del mismo, o la estructura de la enseñanza misma. Cuanta más atención se preste a la evaluación, y más se utilicen sus resultados para la toma de decisiones, su

papel en la remodelación de la enseñanza adquirirá una mayor relevancia. Los educadores deben, por lo tanto considerar de que forma influye la evaluación sobre el rendimiento académico del profesorado, en vez de pensar si esta puede influir sobre el o no.

El público pensaba que la clave de la mejora educativa esta tanto en la mejora de la calidad del profesorado como en la modernización de programas y currículo. Pero desde 1979 la respuesta mas habitual a la pregunta sobre que debía hacer una escuela para obtener un sobresaliente, según las encuestas del Instituto Gallup, eran las de mejorar la calidad del profesorado, superando con amplio margen a reformas tales como el énfasis sobre los conocimientos básicos, la mejora de la dirección, la reducción del tamaño de las clases o la actualización del currículo. En Estados Unidos varios estados han adoptado la aplicación de test de competencia, tales como los Exámenes Nacionales de Profesorado, como requisito para la certificación de profesores; otros estados realizan pruebas de admisión para acceder a sus programas de educación de profesores. La mayor parte de los estados han legislado ciertos requisitos para la evaluación del rendimiento del profesorado y algunos de los estatutos mas recientes especifican que instrumentos de evaluación y que procedimientos son aceptables.

En España, la evaluación el profesorado universitario ha sido una de las novedades mas notorias de la LRU. De acuerdo con lo establecido en el artículo 45.3 de esta ley y disposiciones posteriores (RD.1089 de 28 de agosto y Resolución 20 de junio de 1990), el profesorado ha ido asumiendo progresivamente el modelo propuesto para la evaluación de la actividad investigadora y la mayoría de las universidades han implantado sistemas para evaluar la función docente utilizando para ello, fundamentalmente, procedimientos basados sobre encuestas de opinión al alumnado. No obstante desde una perspectiva institucional, se podría decir que el balance de este proceso presenta resultados contradictorios ya que, mientras los procedimientos establecidos para la evaluación de la actividad investigadora han tenido una repercusión claramente positiva sobre los resultados, el sistema utilizado para la evaluación de la docencia no ha contribuido significativamente a su mejora. Al contrario, los datos e informes al respecto ponen de relieve el progresivo deterioro de la calidad de la enseñanza superior debido, en buena parte, a la progresiva devaluación a que se halla sometida la función docente del profesor universitario tanto desde el punto de vista profesional como social.

Entre los diversos argumentos que se pueden utilizar como factores explicativos de lo que esta sucediendo actualmente con la docencia universitaria en España se puede apuntar uno que parece fundamental: la falta de contextualización del trabajo docente del profesor. El planteamiento que habitualmente se hace de la función docente como "una cuestión individual de cada profesor que se centra fundamentalmente en su actuación en las clases" implica un reduccionismo de su trabajo que es insostenible dado que la calidad de la enseñanza exige un proyecto colectivo y una gestión coordinada y eficaz de todos los procesos que conlleva su planificación y ejecución.

En la medida que los procedimientos regulados para evaluar la función docente del profesorado no son percibidos por los implicados como estrategias que contribuyen a la mejora de sus actuaciones deben ser cuestionados y procede promover su revisión. Y esto es lo que sucede actualmente: la mayoría de los profesores, de los alumnos e, incluso, las mismas autoridades académicas no consideran los procedimientos

habitualmente utilizados como un sistema útil que pueda incidir significativamente en la mejora de la calidad de la enseñanza. De ahí que el primer problema que se debe abordar a la hora de aproximarnos al tema de la evaluación del profesorado universitario sea proceder a su contextualización, es decir, delimitar las funciones que definen su trabajo dentro del contexto en el cual se desarrolla. Debe aclararse que no se puede abordar la evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria de forma unilateral; es decir centrando el proceso solo sobre el profesorado. Es preciso partir de un enfoque evaluativo sobre toda la institución, y dentro del cual analizar las políticas sobre los recursos humanos relativas tanto a los problemas de selección y formación de todo el personal de la misma como a los de evaluación y promoción. Resulta contradictorio que las universidades comiencen a evaluar al profesorado sin que, previamente, haya sido seleccionado y formado adecuadamente para la función que se le exige.

El profesor no es un sujeto aislado sino un trabajador dentro de una organización que tiene sus fines específicos a los que necesariamente tiene que contribuir. Por ello, tal como ponen de relieve los enfoques actuales sobre las organizaciones, el análisis y la evaluación de cualquier elemento de una institución debe estar inserto dentro del plan global que se establezca para evaluarla en su conjunto, la evaluación institucional.

Se hace necesario contextualizar el proceso en cuanto a la gestión universitaria. Las valoraciones sobre calidad de la enseñanza que obtiene una institución no pueden atribuirse exclusivamente a las actuaciones de sus profesores. El desarrollo de las actividades docentes implica una serie de procesos de gestión en los cuales están implicados, además de los profesores, los centros y departamentos y no se puede evaluar la actuación de los profesores al margen de la gestión que realizan los demás órganos.

Por último debemos referirnos al ámbito que abarca el ejercicio de la función que conviene resaltar. La mayoría de los procesos evaluativos circunscriben el trabajo del profesor a las actividades que desarrolla en el aula sin tener en cuenta que las tareas docentes no se limitan exclusivamente a las enseñanzas que se imparten en las clases y que conlleva asumir otra serie de actividades académicas que se realizan en el centro y fuera del centro. Aunque ciertamente, el trabajo en el aula constituye uno de los indicadores fundamentales sobre la calidad de un profesor. Es decir su actividad docente, investigadora y de gestión deben verse muy interrelacionadas. La evaluación no puede ignorar otras dimensiones y facetas de la actividad docente que también constituyen cometidos de esta función. En la actualidad el papel de la evaluación en las escuelas y en la profesión docente está siendo remodelado de un modo muy importante. Esta remodelación es consecuencia de un mayor interés por el profesorado en lo concerniente a políticas de una mayor sofisticación de la investigación, tanto básica como aplicada, sobre la enseñanza y la evaluación del profesor y del deseo de los profesionales de la docencia de comprometerse y de resolver muchas de las cuestiones más difíciles que conlleva la evaluación.

Las muchas iniciativas que se han puesto en marcha durante este movimiento de reforma tratan de mejorar la educación captando, preparando y reteniendo dentro del ámbito docente al profesorado competente y utilizando sus conocimientos y talentos a lo largo de su nueva carrera profesional. Estas iniciativas se apoyan en la evaluación del

profesor para una diversidad de propósitos, incluyendo la selección, la formación, la mejora y el progreso.

6.1. Métodos de evaluación

Es indudable que antes de la utilización de un instrumento de evaluación, el interesado habrá de tener muy claro con que finalidad lo desea usar, cuales son sus propósitos y objetivos, que usos posteriores tendrán los datos recogidos, que nivel de precisión y especificación desea, etc. Según se concreta cada una de las cuestiones, se buscara un instrumento que cumpla con mayor precisión los objetivos pretendidos.

Cualquier método de evaluación está acompañado de una concepción de lo que es la enseñanza, y más específicamente de una concepción de lo que constituye una enseñanza buena o eficaz según Stodolsky (1988).

Existen variados métodos de evaluación del profesorado. La selección de los más efectivos es tarea difícil. La combinación de varios de ellos ha demostrado ser una buena práctica. En la actualidad existen organizaciones, grupos investigativos e investigadores que se encargan de crear nuevos métodos que contribuyan de manera mas completa al mejoramiento de la enseñanza. A continuaron mencionamos algunos de métodos utilizados a nivel internacional.

- Observaciones en el aula
- Índices de rendimiento
- Auto-evaluación por parte del profesor
- Tests a los estudiantes para comprobar sus conocimientos
- Exámenes formales a los profesores
- Test de rendimiento y las simulaciones para calibrar los conocimientos y capacidades de los profesores
- Encuestas aplicadas a los estudiantes para que valoren el desempeño de sus profesores
- Un sin fin de modelos propuestos por diferentes autores entre los que señalamos algunos autores, Mario de Miguel de la universidad de Oviedo, Francisco Javier Tejedor de la universidad de Salamanca entre otros.
- Los sistemas de indicadores elaborados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), específicamente en la red C que actúa sobre indicadores relacionado con los procesos y personal educativo.

6.2. La evaluación de los docentes en Cuba

Como podemos apreciar el desempeño profesional de los docentes esta presente en todos las variables de calidad que se plantean por el Ministerio de Educación Superior para la acreditación de las carreras universitarias en Cuba. La calidad es una de las tendencias planteadas por la UNESCO para las universidades en la actualidad por lo que , desde nuestro modesto esfuerzo nos proponemos contribuir a la mejora proceso de evaluación de la calidad universitaria proponiendo una serie de indicadores que contribuyan a contextualizar el proceso de evaluación el

desempeño profesional de los docentes de Inglés para de esta forma contribuir a la elevación de la calidad de todas las carreras de la universidad si tenemos en cuenta que la asignatura Inglés se imparte en todas las carreras universitarias, que está incluida en las estrategias educativas del Sistema de Educación Superior Cubana y del papel que juega el profesor de Inglés no solo como transmisor de conocimientos lingüísticos sino como transmisor y formador de valores culturales que van más allá de las fronteras nacionales sino como agente armonizador de culturas, estimulando el respeto, aceptación de otras culturas, como divulgador de la realidad del contexto y la creación científica cubana creemos que resultaría beneficioso para la comunidad universitaria contar con un instrumento que permita a los evaluadores tener una visión precisa, detallada y contextualizada de lo que debe ser un profesor de Inglés excelente en el contexto cubano.

La derivación gradual de los objetivos y sus criterios de medida a nivel de facultad y fundamentalmente de departamento encuentra diversas dificultades: en la concreción del plan individual de cada docente de Inglés, el cual tiene que estar en correspondencia con los objetivos de la institución, debe tener en cuenta un estudio individualizado de cada uno de los profesores y de sus necesidades de superación, un diagnóstico de entrada, una evaluación del desempeño al final de cada curso escolar, contar con un plan de desarrollo para promover de categoría docente, de título académico y grado científico, para mantenerse actualizado en la bibliografía, para perfeccionar el conocimiento de su materia, mantenerse actualizado en técnicas de trabajo colaborativo, alcanzar reconocimiento internacional por varias vías y debe reflejar de forma objetiva y medible todas las tareas que debe cumplir el profesor de Inglés para con su desempeño profesional contribuir al logro de los objetivos institucionales que en definitiva no es más que ser un profesor excelente.

CAPITULO 4

METODOLOGIA

1. MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

En los últimos años, hemos estado presenciando un fuerte desarrollo de la investigación en el campo de la calidad, en todos los ámbitos. Dentro del conjunto de investigaciones realizadas en el área de las lenguas ocupan un lugar significativo las enfocadas a la intervención en el proceso de búsqueda de mejoras en el aprendizaje de los alumnos. Sin embargo no destacan investigaciones sobre las características que deben definir a los docentes que se dedican a la enseñanza del Inglés, aspecto relevante dentro de los procesos de acreditación de la excelencia en que esta inmersa la Educación Superior Cubana y teniendo en cuenta que la presencia de las lenguas extranjeras en el currículo universitario y a los demás niveles es obligatorio debido a que en el mundo actual se hace imprescindible el dominio de, al menos, una lengua extranjera para asumir los retos que la globalización nos impone.

Los cambios en el currículo de las lenguas extranjeras a lo largo del tiempo denotan un interés marcado, a nivel de misterios, en la mejora del proceso enseñanza – aprendizaje de idiomas, sin embargo no podemos lograr un producto final de excelencia si antes no definimos cuidadosa y conscientemente al docente excelente. Nuestro trabajo ha intentado ir mas allá de la simple caracterización del estado de la cuestión pues ha logrado que los profesores se formen su propia visión de la excelencia como docentes de Inglés como lengua extranjera y a su vez esta constituya una guía para el proceso evaluativo de los profesores universitarios de lenguas extranjeras.

1.1. Modelo

Hemos decidido utilizar el estudio exploratorio o diagnóstico, el cual se efectúa, normalmente, cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes, teniendo en cuenta que en la revisión bibliográfica no se registraron antecedentes sobre otras investigaciones en este tema .El estudio exploratorio en pocas ocasiones constituye un fin en si mismo, por lo general determina tendencias, identifica relaciones potenciales entre variables y establece el tono de investigaciones posteriores más rigurosas.

El modelo adoptado en la investigación es de naturaleza exploratoria, descriptiva y explicativa. Esto es, pretendemos EXPLORAR cuáles son las opiniones y criterios acerca de la excelencia docente del propio profesorado de Inglés como lengua extranjera de los Centros de Educación Superior en la provincia de Cienfuegos, Cuba. Así como explorar la existencia de buenos docentes en los Centros de Educación. DESCRIBIR los elementos y factores profesionales que inciden en el desarrollo profesional de docencia universitaria. EXPLICAR mediante nuestros análisis algunas de las tendencias de los profesores de Inglés sobre la evaluación de la excelencia docente.

Como señala Bolívar (1990), dentro de las grandes plataformas conceptuales y epistemológicas de investigación, hoy se asume que lo que define a una investigación no es primariamente el método de técnicas o instrumentos empleados en la recogida y análisis de datos, sino los presupuestos teóricos con los que se opera sobre la naturaleza del objeto investigado, el proceso de construcción de conocimiento y la orientación y fines de la investigación con relación a la práctica educativa.

La orientación predominante, tiene un carácter explicativo en la medida en que el propósito general que se persigue es explicar el sentido de la excelencia docente para diferentes profesores de Inglés como lengua extranjera que enseñan en diferentes contextos específicos.

Por todo ello optamos por un modelo de investigación centrado en el empleo de técnicas cuantitativas que se complementan y que nos permiten acceder al campo con una visión amplia que se cierra con la aplicación de los instrumentos concretos y el análisis de los datos, en la medida en que mejor se pueden lograr los objetivos de investigación.

1.2. Etapas de la investigación.

En correspondencia con el objetivo de la investigación, la presente investigación se dividió en tres etapas fundamentales. Inicial, Empírica y Final.

Etapas de la investigación

Etapas de la investigación

Durante la etapa inicial se fundamenta el problema, se buscan referencias para construir el instrumento asumiendo como válido un instrumento elaborado y validado en una investigación realizada en la Universidad de Granada sobre el análisis de los perfiles docentes en las distintas fases de la carrera académica y construcción de un sistema de indicadores para la evaluación de la docencia universitaria.

Este instrumento se contextualiza a la realidad cubana y se adapta a los docentes y la enseñanza del Inglés como lengua extranjera. El análisis se utiliza ampliamente en todos los pasos de la investigación, se ve presente en el análisis de documentos publicados en textos, tesis de maestrías y doctorales, artículos de revistas, el plan de estudio de la disciplina Inglés en Cuba así como documentos oficiales emitidos por la Unión Europea, UNESCO y Ministerio de Educación Superior, relacionados con la enseñanza de lenguas lo cual permitió la estructuración de la fundamentación teórica y comprensión del problema.

La síntesis ligada directamente al análisis, está presente a través de todo el proceso de revisión, búsqueda de información, datos, etc.; y que conducen a la selección de los aspectos significativos que conforman el cuerpo o núcleo fundamental del informe final de investigación, permitiendo así presentar al lector el resultado de la investigación.

El método deductivo se utiliza en aquellos aspectos que permiten, a partir de conceptos generales, formular los conceptos específicos con los cuales desarrollamos nuestra estrategia de trabajo.

La inducción, además de propiciar las inferencias anteriores, nos permitió a partir de los elementos estudiados, que estas se integrarán en una concepción general de sistema en el procedimiento propuesto.

El método histórico - lógico permitió a partir del análisis de textos, documentos, informes, artículos, tesis y bibliografía en general, establecer las tendencias y regularidades en cuanto a la evaluación y la calidad en sentido general, haciendo énfasis en la evaluación, la excelencia universitaria y el profesor de lenguas extranjeras, específicamente de Inglés.

El cuestionario se utiliza por la posibilidad que tiene de proporcionar información rápida y abundante, en este particular sobre la visión de excelencia que tiene los profesores permitiéndonos enriquecer, completar o contrastar la información obtenida con otros métodos con el fin de contribuir a la triangulación y verificación de la fiabilidad de los resultados.

Etapa empírica

Durante esta fase se somete el instrumento a juicio de expertos para validarlo y perfilarlo. Para ellos se seleccionaron 7 jueces teniendo su desempeño como evaluadores del desempeño profesional y su experiencia pedagógica.

Jueces	1	2	3	4	5	6	7
Sexo	F	F	F	F	M	M	F
Edad	47	47	48	56	50	43	53
Título	Licenciada en Educación Esp. Lengua Inglesa	Licenciada en Filosofía	Licenciada en Educación Esp. Marxismo e Historia	Licenciada en Educación	Licenciado en Educación Esp. Matemáticas	Ingeniero Mecánico	Licenciada en Educación
Categoría profesional	Prof. Auxiliar Dra.	Prof. Auxiliar Dra.	Prof. Auxiliar Dra.	Prof. Asistente Msc.	Prof. Auxiliar Dr.	Prof. Auxiliar Dr.	Prof. Titular Dra.
Institución	Ucf	Ucf	Ucf	Ucf	Ucf	Ucf	Ucf

Los jueces emitieron los siguientes criterios, los cuales fueron tomados en cuenta para reajustar el cuestionario.

Experto	Opiniones
1	Analizar en la escala de relevancia el termino " Algo relevante " A1. Mal formulado, no deben sopesarse las actividades, deben igualarse A6. Valorar el termino humildad B7. No debe unirse aptitudes con actitudes B8. Sustituir indagar por trabajar sobre B10. Reformular el termino averiguar, no expresa la idea claramente. C1. Añadir los colectivos de disciplinas y año. G. Replantearse los indicadores pues se repiten o están implícitos unos en otros
2	G6. No se incluye en esa dimensión H. Tener en cuenta la evaluación como proceso J. Incluir la obtención de resultados positivos en las evaluaciones del desempeño que se le realicen y valorar si la dimensión debería ser mas amplia, es decir no limitarse solamente a la auto evaluación
3	G. Analizar los indicadores pues se repiten o están implícitos en otros

	H5. Considerar la evaluación para la mejora y no como punición J4. Asumir la evaluación profesoral con un sentido de mejora para el desarrollo del desempeño profesional I. Incluir la tutoría de tesis F. Incluir la dicción, fluidez, claridad
4	Analizar cada indicador pues algunos se redactan en forma de objetivos Analizar que cada dimensión incluya además de las funciones que debe desempeñar un docente universitario aquellas que se van por encima del cumplimiento cabal del establecido y demuestren excelencia D. Debe hacerse referencia a la contextualización de las asignaturas
5	Deben tenerse en cuenta aspectos éticos y morales así como la cultura general que debe caracterizar a un docente universitario excelente, su superación reflejada en la obtención de grados científicos así como desempeño intra y extramuros a la universidad. Tener en cuenta la comunidad
6	Tener en cuenta la nueva estrategia para la enseñanza del Inglés en Cuba " At your pace " para adecuar los indicadores. Tener en cuenta el nuevo plan de estudio que comenzara el próximo curso, con la inclusión de la enseñanza semipresencial. Existen indicadores que se repiten en dimensiones diferentes
7	Debe contextualizarse mejor el instrumento al contexto cubano Analizar en la escala de relevancia el termino " Algo relevante " G. Reformular los indicadores pues se repiten H. Debe referenciarse la evaluación formativa

El cálculo de la fiabilidad del cuestionario se apoya en dos procedimientos: a) el alfa de Cronbach y b) el de las Dos Mitades. Con respecto al primero se aplica a escalas de ítems con dos o más valores. Este coeficiente de consistencia interna aumenta según el número de ítems; en relación al segundo, consiste en dividir el test en dos partes y estudia la correlación entre ambas. Las dos partes resultan de la división en pares e impares o bien el primer 50% a una parte y el resto a la otra, o bien se toman las preguntas 1 y 2 a un lado, la 3 y 4 al otro y así con las demás preguntas. Se determina el coeficiente de consistencia interna.

El alfa de Cronbach para este cuestionario es de ,8303. Y el alfa, si cada ítem se elimina, también es presentado en la siguiente tabla.

VARIABLES	α de Cronbach
A01	.8298
A02	.8292
A03	.8292
A04	.8285
A05	.8283
A06	.8286
A07	.8277
A08	.8277
A09	.8281
A10	.8285
A11	.8347
A12	.8342
A13	.8316
B01	.8278
B02	.8280
B03	.8280
B04	.8277

VARIABLES	α de Cronbach
B05	.8279
B06	.8276
B07	.8272
B08	.8278
B09	.8279
B10	.8268
B11	.8350
B12	.8357
B13	.8320
C01	.8290
C02	.8280
C03	.8286
C04	.8283
C05	.8275
C06	.8278
C07	.8280
C08	.8282
C09	.8285
C10	.8271
C11	.8328
C12	.8313
C13	.8342
D01	.8285
D02	.8277
D03	.8278
D04	.8276
D05	.8278
D06	.8282
D07	.8277
D08	.8276
D09	.8273
D10	.8278
D11	.8351
D12	.8338
D13	.8342
E01	.8283
E02	.8279
E03	.8281
E04	.8272
E05	.8279
E06	.8280
E07	.8274
E08	.8278
E09	.8278
E10	.8279
E11	.8343
E12	.8303
E13	.8345
F01	.8277
F02	.8278
F03	.8271
F04	.8272

VARIABLES	α de Cronbach
F05	.8266
F06	.8277
F07	.8275
F08	.8275
F09	.8274
F10	.8278
F11	.8379
F12	.8381
F13	.8344
G01	.8288
G02	.8283
G03	.8269
G04	.8268
G05	.8279
G06	.8290
G07	.8272
G08	.8269
G09	.8263
G10	.8267
G11	.8345
G12	.8312
G13	.8346
H01	.8282
H02	.8287
H03	.8288
H04	.8278
H05	.8278
H06	.8285
H07	.8275
H08	.8275
H09	.8282
H10	.8270
H11	.8329
H12	.8326
H13	.8348
I01	.8281
I02	.8277
I03	.8287
I04	.8270
I05	.8285
I06	.8275
I07	.8286
I08	.8280
I09	.8271
I10	.8277
I11	.8323
I12	.8312
I13	.8313
J01	.8270
J02	.8279
J03	.8285
J04	.8270

VARIABLES	α de Cronbach
J05	.8272
J06	.8274
J07	.8277
J08	.8262
J09	.8262
J10	.8265
J11	.8353
J12	.8339
J13	.8318

También hemos aplicado la prueba de las Dos Mitades, cuyo resultado, según el coeficiente de Spearman Brown, ha sido de ,8181; hemos obtenido un alfa para la primera mitad de ,6899 y para la segunda de ,7339.

Fiabilidad	Consistencia Interna	
0.8181	1ª parte	0.6899
	2ª parte	0.7339

Como se aprecia, tanto el coeficiente del alfa como los de las dos mitades son moderadamente altos, permitiéndonos afirmar que nuestro cuestionario es fiable.

En esta fase también se selecciona la muestra que sería utilizada para contestar el cuestionario decidiendo utilizar toda la población debido al número tan bajo de profesores existentes en la provincia. Este se aplicó a todos los profesores de Inglés como lengua extranjera en la Universidad, la Facultad de Ciencias Médicas, el Instituto Superior Pedagógico de la provincia de Cienfuegos y la Facultad de Cultura Física y Deportes.

No se amplía a otras provincias por las condiciones económicas del país donde se dificulta la movilidad. Reiteramos que la población seleccionada recoge a todos los decentes de Inglés de la Educación Superior en el territorio.

A continuación se presenta un cuadro con la distribución de la población y la muestra seleccionada atendiendo a los estratos considerados.

ESTRATOS	POBLACIÓN
Profesores de Inglés de la Universidad	12
Profesores de Inglés de la Cultura Física	1
Profesores de Inglés de Ciencias de la Salud	20
Profesores de Inglés de Ciencias Pedagógicas	18
Total	51

Etapa final

En esta etapa se realiza el análisis, discusión e interpretación de los datos. En ella han estado presentes los métodos de nivel teórico como el sistémico y el deductivo. El primero materializado en la elaboración del informe final presentado como tesis y la concepción práctica de los indicadores. El deductivo sobre la base del análisis y la síntesis ha posibilitado que arribemos a conclusiones y recomendaciones a partir de los conceptos generales y específicos. Se utiliza el paquete estadístico SPSS.

A continuación mostramos las diferentes fases de la investigación

(Adaptado de Castellanos, S., 1997)

ETAPAS	FASES E INSTRUMENTOS	FUENTES Y DATOS
1- Inicial	Revisión bibliográfica. Análisis de documentos. Elaboración de instrumentos (adaptación del cuestionario)	Documentos oficiales de la Unión Europea, UNESCO y Ministerio de Educación Superior. Planes de estudio. Evaluaciones profesoras anuales
2-Ejecución	Validación del cuestionario para la definición de los indicadores. Aplicación: del cuestionario a la muestra de profesores	Juicios de expertos Coeficiente de Cronbach Datos del cuestionario a profesores seleccionados
3-Final	Análisis de los resultados obtenidos Determinación de los indicadores de excelencia para docentes de Inglés como lengua extranjera	SPSS

2. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

Para abordar la complejidad de nuestro objeto de estudio nos situaremos en el paradigma del pensamiento del profesor, Marcelo (1987), por cuanto en nuestro estudio, partiremos de analizar las representaciones de toda la comunidad docente.

Desde nuestra visión y experiencia profesional como formadores de profesores, siempre hemos sentido una especial predilección por el estudio de los procesos asociados a las formas de pensar y actuar de los profesores.

A través de este lente paradigmático y con ayuda de los aportes de la psicología cognitiva, acudimos al constructo de representación mental, Greca (1999); Rudick et al. (1990) para operacionalizar la problemática y facilitar el acopio y análisis de los datos que arrojará nuestra investigación.

Según Calzadilla (2003) esta perspectiva de investigación se distancia de aquellas que consideran al profesor inmerso en un esquema profesional de transmisión-recepción de información, tal y como si fuese un autómatas. A la luz de este planteamiento, la profesión docente debe ser estudiada atendiendo al hecho de que el profesor " piensa " y por tanto, procesa información relacionada con el contenido y el

contexto de su trabajo. Según Shulman (1986), pensamiento y acción se dan en el docente mediante un proceso circular, es decir, ambas cosas se influyen mutuamente.

Según Calzadilla (2003) la década de los 90 del pasado siglo se caracterizó por abogar por una enseñanza centrada en el alumno. No obstante, en último termino, es el profesor el que decide si va a enseñar según estos principios, y, por consiguiente, tiene un papel clave en el éxito o fracaso del proceso.

Según la didáctica, el llamado enfoque mediacional centrado en el profesor concibe la enseñanza como un enfoque racional y tecnológico de adopción de decisiones, y alude a la formación del pensamiento del profesor, a su equipamiento con informaciones y estrategias operatorias que permitan una comprensión global del proceso y, en especial, de la importante significación de sus decisiones y actuaciones.

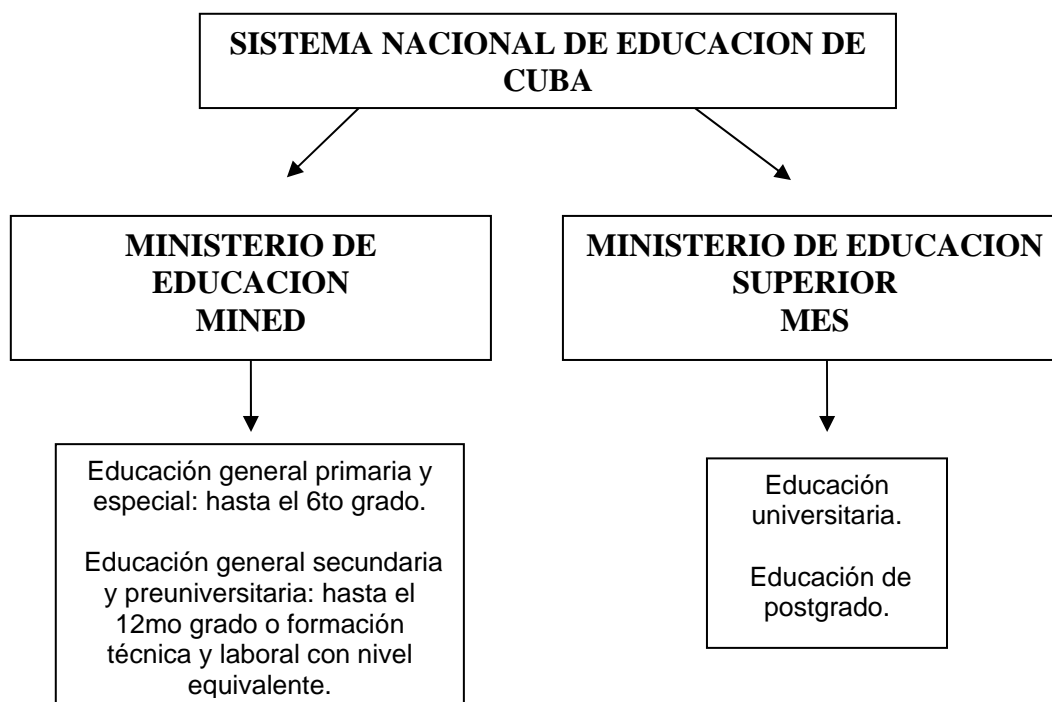
El paradigma de investigación que se ha desarrollado, al amparo de este planteamiento didáctico, se denomina centrado en el pensamiento del profesor. Parte del supuesto de que la enseñanza puede considerarse como un proceso de planificación y ejecución de actuaciones, un proceso de adopción de decisiones.

En el paradigma sustentado en el pensamiento del profesor, según Clark y Peterson (1986), se pone especial énfasis en dos aspectos del proceso enseñanza aprendizaje: en el peso de las representaciones del docente en el acto de enseñanza y el resultado de la actuación del discente, por una parte, y la correspondiente interdependencia de ambos asuntos, una cosa de la otra. A partir de esta perspectiva del pensamiento del profesor, se asume que el comportamiento cognitivo de este responde, en una medida apreciable, a su sistema personal de conceptos, creencias y valores.

Por ultimo, una observación relativa a este enfoque: si la explicación de los procesos de enseñanza aprendizaje no puede reducirse a la interpretación psicológica, con mucha menos razón puede derivarse, directamente, de la explicación psicológica una prescripción normativa que no sea parcial y limitada, Contreras (1985). En esta traslación se generan posiciones de valor que la psicología no puede atender.

3. PARTICIPANTES Y ESPACIO FÍSICO Y TEMPORAL DE LA INVESTIGACIÓN

Cuba, como mencionamos en capítulos anteriores, dedica grandes esfuerzos al desarrollo de la educación en todos los niveles. El Sistema Nacional de Educación presenta una estructura organizativa que permite un mejor funcionamiento del mismo y que a continuación describimos para una mejor comprensión de nuestro trabajo.



El Ministerio de Educación es el organismo encargado de dirigir y ejecutar la política del Estado en los dos primeros niveles, mientras que el Ministerio de Educación Superior tiene esa responsabilidad en lo concerniente al tercero y cuarto nivel. Es decir, dirigir, orientar, controlar y ejecutar la política en materia de enseñanza universitaria, tanto en la preparación de profesionales, como en la educación postgraduada; garantizando que se brinde la formación requerida a los graduados, independientemente de la rama o especialidad de estudio.

El Sistema de Educación Superior Cubano garantiza los estudios universitarios a todos los estudiantes que terminan el duodécimo grado o nivel equivalente y realizan los exámenes de ingreso correspondientes.

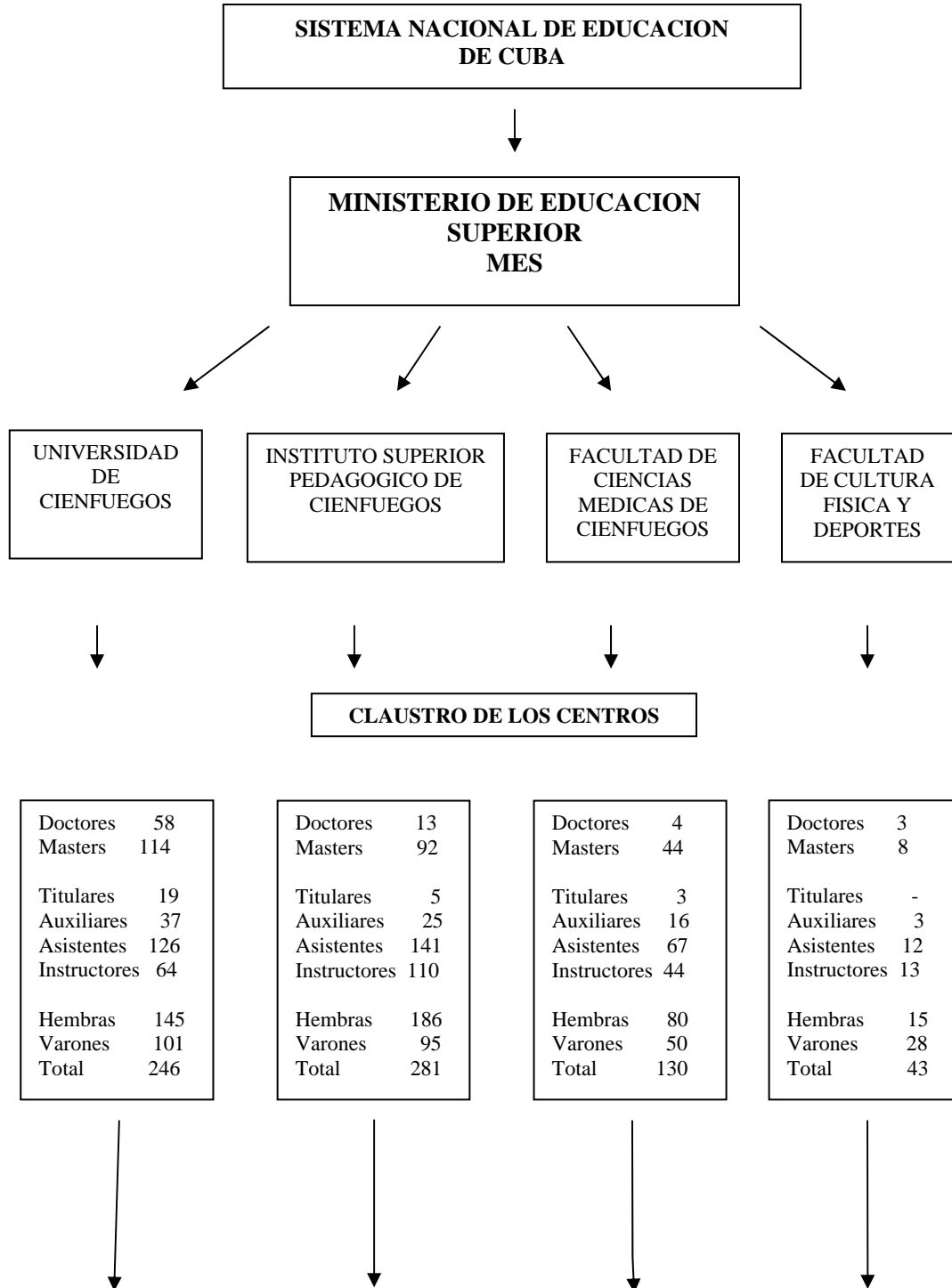
El territorio nacional cubano está dividido en 14 provincias y un municipio especial. El Ministerio de Educación Superior cubano tiene en cada uno de ellos, al menos, tres Centros de Educación Superior para un total nacional de 54 instituciones educativas donde se estudian las siguientes áreas del conocimiento: artes, ciencias agropecuarias, cultura física y deportes, ciencias pedagógicas, ciencias médicas, ciencias naturales y matemáticas, ciencias sociales y humanísticas y ciencias técnicas. Dentro de estas se ofertan un total de 82 carreras o titulaciones, las cuales relacionaremos a continuación.

1. Música
2. Artes Plásticas
3. Arte Danzario
4. Arte Teatral
5. Comunicación Audiovisual
6. Agronomía
7. Forestal
8. Medicina Veterinaria
9. Mecanización Agropecuaria
10. Economía
11. Contabilidad y Finanzas

12. Cultura Física
13. Educación Marxismo Leninismo e Historia
14. Educación Español y Literatura
15. Educación Química
16. Educación Biología
17. Educación Geografía
18. Educación Laboral y Dibujo Técnico
19. Educación Prescolar
20. Educación Lenguas Extranjeras - Inglés
21. Educación Construcción
22. Educación Musical
23. Educación Artes Plásticas
24. Educación Economía
25. Educación Especial
26. Educación Primaria
27. Educación Matemática y Computación
28. Educación Física y Electrónica
29. Educación Agropecuaria
30. Educación Veterinaria
31. Educación Mecanización
32. Educación Eléctrica
33. Educación Mecánica
34. Educación Informática
35. Medicina
36. Estomatología
37. Enfermería
38. Tecnológico de la salud
39. Ciencias de la Computación
40. Matemática
41. Física
42. Química
43. Geografía
44. Bioquímica
45. Biología
46. Microbiología
47. Ciencias Alimentarias
48. Ciencias Farmacéuticas
49. Física Nuclear
50. Radioquímica
51. Historia
52. Filosofía Marxista-Leninista
53. Historia del Arte
54. Derecho
55. Comunicación Social
56. Periodismo
57. Lengua Rusa
58. Lengua Inglesa
59. Lengua Alemana
60. Lengua Francesa
61. Letras
62. Bibliotecología y Ciencia de la información
63. Sociología
64. Psicología
65. Estudios Socioculturales
66. Ciencias Sociales
67. Ingeniería Geología
68. Ingeniería de Minas
69. Ingeniería Metalurgia
70. Ingeniería Mecánica
71. Ingeniería Eléctrica
72. Ingeniería en Automática
73. Ingeniería en Telecomunicaciones y Electrónica
74. Ingeniería Informática
75. Ingeniería Química
76. Ingeniería Industrial
77. Ingeniería Hidráulica
78. Ingeniería Civil

- 79. Arquitectura
- 80. Diseño Industrial
- 81. Diseño Informacional
- 82. Ingeniería Nuclear

A continuación describimos el contexto de la Educación Superior en la provincia de Cienfuegos



CLAUSTRO DEPARTAMENTOS DE INGLÉS

Doctores	2
Masters	8
Titulares	2
Auxiliares	1
Asistentes	7
Instructores	2
Hembras	10
Varones	2
Total	12

Doctores	-
Masters	8
Titulares	-
Auxiliares	2
Asistentes	10
Instructores	6
Hembras	11
Varones	7
Total	18

Doctores	-
Masters	5
Titulares	-
Auxiliares	2
Asistentes	8
Instructores	10
Hembras	14
Varones	6
Total	20

Doctores	-
Masters	-
Titulares	-
Auxiliares	-
Asistentes	1
Instructores	-
Hembras	-
Varones	1
Total	1

Ubicada en el centro sur de Cuba, la provincia de Cienfuegos es un territorio donde se conjugan los valores políticos, sociales y culturales de su población, en un esfuerzo conjunto por elevar los niveles de demandas y soluciones a éstas en todas las áreas relacionadas con el desarrollo integral de su comunidad.

Este territorio se ha caracterizado por un elevado desarrollo científico técnico y económico, lo que favoreció, a finales de los años 70 la apertura de los estudios de nivel superior en carreras de perfil técnico, sin que se dedicara mucha atención a la formación de profesionales de perfil humanístico. Las necesidades de profesionales en estas ramas se satisfacían mediante la asignación de matrículas de estudiantes de la provincia a otras instituciones universitarias del país. No fue hasta finales de los años 80 que se abrió una unidad docente del Instituto Superior Pedagógico Félix Varela de Villa Clara en Cienfuegos para formar profesores de nivel medio en varias especialidades, incluyendo la Licenciatura en Educación en la especialidad de Lengua Inglesa, quienes más tarde se dedicarían a la enseñanza de esta disciplina en la educación media general.

Las necesidades de profesionales graduados en lengua inglesa siempre estuvieron en aumento en el territorio, incluyendo la enseñanza de esta disciplina en las instituciones educacionales de nivel superior que se fueron abriendo paulatinamente en la provincia (Universidad de Cienfuegos, Facultad de Ciencias Médicas, Facultad de Cultura Física, Instituto Superior Pedagógico y a partir del año 2004 – 2005 las SEDES universitarias).

En la actualidad en nuestra provincia contamos con cuatro centros de Educación Superior y un total de 26 carreras universitarias.

Todas las titulaciones o carreras tiene incluidas dentro de su currículo obligatorio la disciplina lengua extranjera en particular el idioma Inglés. Los estudiantes de ciencias médicas lo reciben en 10 asignaturas repartidas semestralmente hasta el quinto año, mientras que el resto de las titulaciones recibe Inglés en cuatro asignaturas repartidas en los dos primeros años.

Todos los docentes del territorio fueron invitados a rellenar el cuestionario. De los 51 invitados 43 rellenaron el cuestionario. A continuación presentamos la muestra invitada y la muestra productiva.

ESTRATOS	MUESTRA INVITADA	MUESTRA PRODUCTIVA	PORCENTAJE
Profesores de Inglés de la Universidad	12	12	100%
Profesores de Inglés de la Cultura Física	1	1	100%
Profesores de Inglés de Ciencias de la Salud	20	18	90%
Profesores de Inglés de Ciencias Pedagógicas	18	13	72,22%
Total	51	43	84,3%

4. INSTRUMENTO

Se adapta cuestionario de tipo mixto con preguntas cerradas y abiertas con diferentes objetivos. El mismo está estructurado en 10 dimensiones las cuales describimos a continuación:

- A. Su función en la enseñanza universitaria: motivación profesional, motivación para la enseñanza de la lengua extranjera, percepción del efecto que la enseñanza de la lengua extranjera en la universidad tiene en la formación de los estudiantes, elementos gratificantes de la enseñanza, satisfacciones, insatisfacciones, inquietudes, dilemas. Relación docencia-investigación; relación entre docencia-gestión.
- B. Percepción sobre sus estudiantes: Intereses, motivaciones, expectativas, actitud ante el estudio de la lengua extranjera, actitud ante la asignatura Inglés, nivel de compromiso, comportamientos.
- C. Conocimiento del contexto: normativo, institucional, profesional, personal.
- D. Organización de su asignatura (teoría, problemas, prácticas): objetivos, contenidos (selección y secuencia, finalidad del programa en la titulación o carrera), temporalización, estrategias (medios y recursos, tutoría o consulta), evaluación; colaboración con compañeros en la organización de la asignatura, compromiso con la dinámica del departamento y/o del centro; justificación y publicidad de la organización de la asignatura; actualización del programa (temas, bibliografía relevante y accesible); grado de compromiso con el cumplimiento del programa.
- E. Desarrollo de la enseñanza a lo largo del curso: gestión de clase, información/negociación de la gestión de clase, resolución de conflictos, respeto a los estudiantes (autonomía, ritmos, consideraciones especiales), disponibilidad para los estudiantes; trabajos complementarios fuera de clase y orientación y apoyo que se presta; apoyo que recibe al desarrollo de su enseñanza.

- F. Comunicación en clase: planificación de la clase; partir del conocimiento previo, conectar el conocimiento nuevo con otros contenidos y/u otras materias y favorecer su transferencia y su funcionalidad, uso de ejemplos y aplicaciones del contenido que se explica; motivación al contenido, motivación a la participación, motivación al estudio, motivación a la indagación; exposición en clase, tipo de discurso, percepción del efecto que de su discurso tiene en los estudiantes; otras actividades en clase; uso de medios y recursos (nuevas tecnologías); clima; clases de problemas, clases de prácticas.
- G. Apoyo individual y consulta o tutoría: tiempo disponible, uso que hacen los estudiantes, tipo de ayuda que solicitan y/o reciben, motivación al uso de la tutoría.
- H. Evaluación (estudiantes, proceso, producto, profesor): sentido y uso de la evaluación de los estudiantes (evaluación inicial, continua y final), criterios de evaluación, instrumentos de evaluación; forma de calificación, información a los estudiantes, conflictos con la calificación; evaluación del propio programa, evaluación y reflexión de la propia práctica, autoevaluación; percepción de la tasa de éxito de los estudiantes; medidas ante el fracaso; cómo percibe que lo valoran los estudiantes.
- I. Innovación y formación: mejoras progresivas del programa y de la enseñanza en los últimos años; actualización profesional, obstáculos, elementos facilitadores y motivación para la formación.
- J. Evaluación profesional: puntos fuertes y puntos débiles de su enseñanza.

CUESTIONARIO PARA LA EXPLORACIÓN DE UN PERFIL DE INDICADORES RELEVANTES AL EVALUAR LA EXCELENCIA EN DOCENTES UNIVERSITARIOS DE IDIOMA INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

DATOS GENERALES	
Sexo:	<input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> M
Año de nacimiento:	19 __
Años de experiencia en la enseñanza universitaria:	<input type="checkbox"/> 1-3 <input type="checkbox"/> 4-6 <input type="checkbox"/> 7-18 <input type="checkbox"/> 19-30 <input type="checkbox"/> 31-40
Años de experiencia docente previa en otros niveles de enseñanza:	_____ años
Áreas universitarias donde ejerce la docencia:	<input type="checkbox"/> Ciencias de la Salud <input type="checkbox"/> Ciencias Pedagógicas <input type="checkbox"/> Ciencias Técnicas <input type="checkbox"/> Ciencias Económicas <input type="checkbox"/> Ciencias de la Cultura Física y el Deporte <input type="checkbox"/> Humanidades
Categoría Docente	<input type="checkbox"/> Profesor/a Instructor <input type="checkbox"/> Profesor/a Asistente <input type="checkbox"/> Profesor/a Auxiliar <input type="checkbox"/> Profesor/a Titular
Categoría Científica	<input type="checkbox"/> Doctor <input type="checkbox"/> Master
<p>ESTIMADO COLEGA: Los autores de este cuestionario están llevando a cabo una indagación o sondeo opinático acerca de la relevancia que los profesores universitarios de idioma Inglés como lengua extranjera conceden a determinados indicadores de comportamiento profesional al valorar la excelencia académica. A continuación le presentamos separadas y desglosadas en un total de diez dimensiones (ordenadas alfabéticamente) unas propuestas para dichos indicadores de excelencia rogándole calificar el grado de relevancia que Ud., para su trabajo como profesor/a universitario/a, otorga a cada uno de ellos atendiendo a la siguiente escala:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nada relevante 2. Poco relevante 3. Relevante 4. Muy relevante <p style="text-align: center;">De antemano le damos muchas gracias por su colaboración</p> <p style="text-align: right;">Los autores</p>	

A. VISIÓN DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

INDICADORES	1	2	3	4
A.1: Confiere igual importancia a la enseñanza del Inglés como lengua extranjera en la Universidad, que a la investigación como docente universitario				
A.2: Cumple la misión social del profesor/a universitario/a de Inglés como lengua extranjera como transmisor de una cultura general integral y valores ético morales				
A.3: Asume la investigación académica como vía para la intervención y mejora en el proceso enseñanza aprendizaje				
A.4: Promueve la implicación consciente de sus estudiantes en el aprendizaje del idioma Inglés				
A.5: Siente plena satisfacción ante el éxito de sus estudiantes en los resultados del aprendizaje del idioma Inglés				
A.6: Utiliza la entrevista personal para ofrecer perspectivas académicas, profesionales y/o personales				
A.7: Desempeña exitosamente el trabajo de gestión a cualquier nivel, con su dedicación a las actividades docentes				
A.8: Vincula pertinentemente la enseñanza del idioma Inglés como lengua extranjera con el perfil del futuro profesional al cuál enseña				
A.9: Domina perfectamente tanto el idioma Inglés como su didáctica al enseñarlo como lengua extranjera y los métodos de investigación para poder intervenir en el proceso				
A.10: Considera tan importante la preparación previa de todas las actividades del proceso como el propio desarrollo de las mismas				

De los anteriores indicadores (A.1 hasta A.10), señale -por orden de relevancia- los tres que mejor definen al “Profesor/a Universitario/a de Inglés Excelente”:

1º. ___

2º. ___

3º. ___

A continuación puede Ud. añadir otros aspectos también relacionados con la dimensión “Visión de la enseñanza universitaria” y que, por no aparecer aquí reflejados, Ud. considere relevantes a la hora de definir al “Profesor/a Universitario/a de Inglés Excelente”

B. PERCEPCIÓN DE LAS NECESIDADES FORMATIVAS DE LOS ESTUDIANTES

INDICADORES	1	2	3	4
B.1: Conoce y tiene en cuenta las expectativas académicas generales de cada estudiante así como aquellas relacionadas con la asignatura idioma Inglés para el desarrollo de su trabajo docente educativo				
B.2: Contribuye de forma activa y consciente a la formación integral de sus estudiantes mediante el proyecto educativo, actividades de extensión universitaria y otras formas de trabajo político -ideológico				
B.3: Reconoce los distintos estilos de aprendizaje del idioma en sus estudiantes para aprovecharlos, potenciarlos y mejorarlos				
B.4: Diagnostica y valora las características personales de cada estudiante para contribuir a su formación integral				
B.5: Determina los valores e intereses de sus estudiantes para contribuir a su formación integral				
B.6: Explora y opera profesionalmente a partir de la actitud de cada uno de sus estudiantes hacia el idioma Inglés para contribuir al éxito del proceso				
B.7: Explora y opera profesionalmente a partir de la aptitud de cada uno de sus estudiantes para el idioma Inglés para contribuir al éxito del proceso				
B.8: Trabaja habitualmente los errores y aciertos de sus estudiantes en el aprendizaje del idioma para lograr mejores resultados				
B.9: Motiva a los estudiantes para despertar en ellos un marcado interés por su propio				

aprendizaje de la asignatura y la aplicación práctica de la misma				
B.10: Prepara a sus estudiantes para que participen en actividades de estímulo (exámenes de premio, programas especiales y otros), y contactos con otras instituciones, especialistas y servicios.				

De los anteriores indicadores (B.1 a B.10), señale -por orden de relevancia- los tres que mejor definen al “Profesor/a Universitario/a de Inglés Excelente”:

- 1°. ____
 2°. ____
 3°. ____

A continuación puede Ud. añadir otros aspectos también relacionados con la dimensión “Percepción de las necesidades formativas de los estudiantes” y que, por no aparecer aquí reflejados, Ud. considere relevantes a la hora de definir al “Profesor/a Universitario/a de Inglés Excelente”

C. CONOCIMIENTO DEL CONTEXTO.

INDICADORES	1	2	3	4
C.1: Utiliza el dominio que tiene sobre su área de conocimiento y su contexto de trabajo (Universidad, facultad, departamento, grupo de investigación, colectivo de carrera, de año y disciplina) para mejorar el proceso enseñanza aprendizaje				
C.2: Aplica los conocimientos que le proporcionan las tareas asociadas a la gestión y la investigación para mejorar su docencia				
C.3: Desarrolla la actividad docente y científico-metodológica contribuyendo al perfeccionamiento del plan de estudio de la carrera en la que enseña				
C.4: Garantiza el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje independientemente del reconocimiento social o institucional				
C.5: Se crece profesionalmente ante los problemas que dificultan su desarrollo profesional (burocracia, relaciones intradepartamentales, falta de apoyos, medios...)				
C.6: Muestra flexibilidad ante los cambios de asignaturas y carreras a impartir asumiéndolo como un nuevo reto para su desempeño				
C.7: Antepone la formación de sus estudiantes a intereses particulares				
C.8: Se preocupa por las relaciones humanas y por crear un buen clima laboral y en clases				
C.9: Conoce y aprovecha las oportunidades del contexto para vincular su actividad profesional con la comunidad				
C.10: Prepara a sus alumnos/as para insertarse en el mundo profesional donde se desempeñaran al graduarse				

De los anteriores indicadores (C.1 a C.10), señale -por orden de relevancia- los tres que mejor definen al “Profesor/a Universitario/a de Inglés Excelente”:

- 1°. ____
 2°. ____
 3°. ____

A continuación puede Ud. añadir otros aspectos también relacionados con la dimensión “Conocimiento del contexto” y que, por no aparecer aquí reflejados, Ud. considere relevantes a la hora de definir al “Profesor/a Universitario/a de Inglés Excelente”

D. PLANIFICACION Y ORGANIZACION DE LA ASIGNATURA.

INDICADORES	1	2	3	4
D.1: Actualiza y contextualiza en cada semestre la preparación de la/las asignatura/s				
D.2: Implementa prácticas que desarrollen la creatividad y la motivación de sus estudiantes				
D.3: Selecciona referencias bibliográficas actualizadas y de fácil acceso para sus estudiantes				
D.4: Formula objetivos, selecciona contenidos útiles y necesarios y prevé actividades sugerentes en cada clase teniendo en cuenta el nivel de complejidad cognitiva y las relaciones afectivas del proceso				
D.5: Adapta la forma de organizar la docencia al tamaño y características de los grupos de estudiantes				
D.6: Planifica la asignatura y toma decisiones sobre su desarrollo, en colaboración con sus colegas en el colectivo de año y /o disciplina.				
D.7: Tiene en cuenta los errores detectados en la evaluación de los alumnos para mejorar la planificación e impartición de la asignatura				
D.8: Elabora y/o utiliza materiales de enseñanza auténticos, motivadores, renovándolos con frecuencia				
D.9: Utiliza los resultados de la investigación en el proceso para mejorar la planificación de la asignatura				
D.10: Tiene en cuenta los aspectos socioculturales y sociolingüísticos que inciden en el aprendizaje y uso correcto de una lengua extranjera y los introduce de forma práctica y comunicativa				

De los anteriores indicadores (D.1 a D.10), señale -por orden de relevancia- los tres que mejor definen al “Profesor/a Universitario/a de Inglés Excelente”:

1º. ____

2º. ____

3º. ____

A continuación puede Ud. añadir otros aspectos también relacionados con la dimensión “Planificación y organización de la asignatura” y que, por no aparecer aquí reflejados, Ud. considere relevantes a la hora de definir al “Profesor/a Universitario/a de Inglés Excelente”

E. DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA

INDICADORES	1	2	3	4
E.1: Promueve el juicio crítico, la reflexión, el diálogo, el debate y la empatía entre sus estudiantes utilizando la lengua extranjera				
E.2: Se cuestiona los resultados alcanzados en la enseñanza y busca otras alternativas con colegas, alumnos o por propia iniciativa				
E.3: Adapta el tiempo, el material y la metodología al interés, el nivel de sus alumnos/as y dificultad del contenido				
E.4: Se preocupa por mantener una imagen ético profesional ejemplar tanto en el aula como fuera de esta				
E.5: Ofrece ordenadamente la información, usando resúmenes, gráficas, esquemas, diagramas, ilustraciones, etc. y aplicando los procesos lógicos del pensamiento (análisis, síntesis, generalización, comparación, etc.)				

E.6: Cumple estrictamente los horarios de actividad docente frente a los alumnos				
E.7: Siente pasión por su profesión y transmite ese interés al alumnado, fomentando el compromiso con la materia				
E.8: Incita a los estudiantes a que exploren, indaguen, construyan significados, conecten ideas, manejen fuentes de información, busquen alternativas y resuelvan problemas utilizando la lengua extranjera				
E.9: Vincula la nueva información con lo aprendido previamente, haciendo uso de la interdisciplinariedad, multidisciplinariedad y transdisciplinariedad.				
E.10: Integra en la docencia las Tecnologías de la Información y la Comunicación disponibles (Internet, videoconferencia, correo electrónico, software, plataformas informáticas etc.), promoviendo en los estudiantes el desarrollo de destrezas instrumentales alternativas (de laboratorio, biblioteca, hemeroteca, Internet, etc.)				

De los anteriores indicadores (E.1 a E.10), señale -por orden de relevancia- los tres que mejor definen al “Profesor/a Universitario/a de Inglés Excelente”:

1º. ____

2º. ____

3º. ____

A continuación puede Ud. añadir otros aspectos también relacionados con la dimensión “Desarrollo la enseñanza” y que, por no aparecer aquí reflejados, Ud. considere relevantes a la hora de definir al “Profesor/a Universitario/a de Inglés Excelente”

F. CAPACIDAD COMUNICATIVA

INDICADORES	1	2	3	4
F.1: Domina y utiliza técnicas de comunicación que facilitan su interacción con los alumnos/as y las enseña a los mismos				
F.2: Estimula las discusiones en idioma Inglés de los trabajos de Curso y Diploma así como durante el desarrollo de otras actividades de los componentes académico, científico y laboral.				
F.3: Establece canales de comunicación adecuados para proporcionar a sus estudiantes información continua acerca de la marcha de su aprendizaje				
F.4: Relaciona a los estudiantes con otros profesores, especialistas y/o alumnos anglo-parlantes, que puedan facilitar el aprendizaje del Inglés				
F.5: Discute con sus estudiantes los éxitos y dificultades presentadas durante la resolución de un problema o los cambios, innovaciones y transformaciones				
F.6: Se actualiza al encontrar nueva información sobre diferentes tópicos relacionados con su actividad profesional usando medios tecnológicos				
F.7: Promueve el debate, cuestionamiento y las aportaciones de los estudiantes, tomando en consideración sus ideas, respuestas y visiones sobre el proceso enseñanza aprendizaje y otros aspectos de la vida estudiantil y personal de los mismos				
F.8: Estimula continuamente a los estudiantes proporcionándoles múltiples puntos de vista sobre ideas paradójicas o controvertidas				
F.9: Se da cuenta cuando ha sido o no entendido por los estudiantes y se replantea sus procedimientos				
F.10: Domina lenguajes variados (verbal, escrito, icónico, mímico...) y los utiliza en la actividad docente				

De los anteriores indicadores (F.1 a F.10), señale -por orden de relevancia- los tres que mejor definen al “Profesor/a Universitario/a Excelente”:

1º. ____

2º. ____

3º. ____

A continuación puede Ud. añadir otros aspectos también relacionados con la dimensión “Capacidad comunicativa” y que, por no aparecer aquí reflejados, Ud. considere relevantes a la hora de definir al “Profesor/a Universitario/a de Inglés Excelente”

G. APOYO INDIVIDUAL PARA EL APRENDIZAJE

INDICADORES	1	2	3	4
G.1. Considera la consulta como un excelente recurso para completar el trabajo del aula				
G.2: Estimula el uso de softwares interactivos y correo electrónico				
G.3: Utiliza la consulta para dar un seguimiento planificado, consciente, personalizado y diferenciado a los alumnos/as				
G.4: Aprovecha las potencialidades de los alumnos/as ayudantes para apoyar fuera del horario y de forma personalizada el progreso de los estudiantes con mayores limitaciones				
G.5. Estimula y orienta correctamente a sus alumnos/as sobre estilos de trabajo independiente				
G.6. Crea mecanismos de control para valorar el desempeño de las estrategias de trabajo independiente de sus estudiantes				
G.7: Utiliza otros espacios (biblioteca, lab. de computación, de idioma) como soporte para la modalidad semipresencial				
G.8:Garantiza que aquellos alumnos que tengan dificultades con el trabajo científico estudiantil reciban la ayuda personalizada pertinente				
G.9: Utiliza el trabajo en pequeños grupos para asesorar los trabajos colectivos				
G.10:Utiliza la entrevista personal para ofrecer perspectivas académicas, profesionales y/o personales				

De los anteriores indicadores (G.1 a G.10), señale -por orden de relevancia- los tres que mejor definen al “Profesor/a Universitario/a de Inglés Excelente”:

- 1º. ___
 2º. ___
 3º. ___

A continuación puede Ud. añadir otros aspectos también relacionados con la dimensión “Apoyo individual para el aprendizaje” y que, por no aparecer aquí reflejados, Ud. considere relevantes a la hora de definir al “Profesor/a Universitario/a de Inglés Excelente”

H. EVALUACIÓN

INDICADORES	1	2	3	4
H.1: Valora positivamente la puntualidad, la asistencia de sus alumnos/as a clases y a otras actividades desarrolladas fuera del aula				
H.2 Valora altamente tanto la espontaneidad e independencia de los alumnos como el uso apropiado del idioma en los diferentes contextos sociolingüísticos de aprendizaje y en situaciones reales				
H.3: Asume la evaluación con criterios formativos y de proceso				
H.4: Negocia con los estudiantes los criterios de evaluación				
H.5: Se preocupa tanto por el formato de los instrumentos de evaluación como por el sentido y valor que debe otorgársele a ella				
H.6: Asume que la evaluación requiere un juicio subjetivo basado en evidencias recogidas				

sobre cada estudiante y en consecuencia emite un juicio de valor				
H.7: Informa a los estudiantes los problemas más comunes encontrados en la evaluación				
H.8: Reflexiona sobre las debilidades encontradas en los estudiantes y explora estrategias para contrarrestarlas al mismo tiempo que se estimula y reconocen las fortalezas				
H.9: Es capaz de resolver el dilema moral que representa aquel estudiante con resultados situados entre el aprobado y el suspenso y ofrece alternativas a los/as estudiantes evaluados/as negativamente				
H.10: Concibe la evaluación en un sentido indagador para la mejora y no como punición				

De los anteriores indicadores (H.1 a H.10), señale -por orden de relevancia- los tres que mejor definen al “Profesor/a Universitario/a de Inglés Excelente”:

1º. ____

2º. ____

3º. ____

A continuación puede Ud. añadir otros aspectos también relacionados con la dimensión “Evaluación” y que, por no aparecer aquí reflejados, Ud. considere relevantes a la hora de definir al “Profesor/a Universitario/a de Inglés Excelente”

I. INNOVACIÓN DE LA ENSEÑANZA Y PERFECCIONAMIENTO DOCENTE

INDICADORES	1	2	3	4
I.1: Aplica los métodos de investigación al perfeccionamiento de su práctica educativa				
I.2: Combina el saber teórico y práctico sobre el idioma Inglés y su didáctica con la formación de valores y la ética profesional				
I.3: Acepta el diagnóstico, estudio y resolución de los problemas de su práctica pedagógica como una vía para la innovación y la mejora del proceso enseñanza aprendizaje del Inglés				
I.4: Se supera por diferentes vías (auto superación, actividades metodológicas organizadas a todos los niveles, postgrado, etc.) sistemáticamente en los aspectos didáctico-metodológicos y lingüísticos de la enseñanza del idioma Inglés				
I.5: Progresa en la escala profesional con la obtención de título académico o grado científico y cambiando de categoría docente				
I.6: Colabora con colegas tanto dentro como fuera de su institución y a nivel internacional en la actualización y mejora de la enseñanza propiciando intercambios académicos y debates y haciendo públicos sus hallazgos				
I.7: Presenta los resultados de su práctica docente e investigadora participando en congresos, jornadas y otras reuniones científicas nacionales e internacionales sometidos así al juicio de otros colegas con la perspectiva de que puedan ser criticados, mejorados y/o utilizados como base para nuevas investigaciones				
I.8: Se compromete en las tutorías a trabajos de diplomas, tesis de maestrías o doctorales y oponencias				
I.9: Participa con protagonismo en proyectos de investigación integradores vinculados especialmente a la innovación y mejora de la calidad del proceso enseñanza- aprendizaje				
I.10: Presenta aportaciones en publicaciones periódicas especializadas y de impacto relacionadas con su línea de investigación				

De los anteriores indicadores (I.1 a I.10), señale -por orden de relevancia- los tres que mejor definen al “Profesor/a Universitario/a de Inglés Excelente”:

1º. ____

2º. ____

3º. ____

A continuación puede Ud. añadir otros aspectos también relacionados con la dimensión “Innovación de la enseñanza y perfeccionamiento docente” y que, por no aparecer aquí reflejados, Ud. considere relevantes a la hora de definir al “Profesor/a Universitario/a de Inglés Excelente”

J. EVALUACIÓN PROFESIONAL

INDICADORES	1	2	3	4
J.1: Hace uso de algún sistema de auto evaluación para valorar su desempeño profesional				
J.2: Posee una elevada cultura general integral				
J.3: Posee una elevada autoestima				
J.4: Refleja los resultados de su auto evaluación en su planificación docente y es consciente de sus debilidades y fortalezas				
J.5: Utiliza métodos de indagación para conocer, de forma anónima, la opinión de sus alumnos sobre su desempeño				
J.6: Evalúa la pertinencia social de sus clases y el vínculo con el perfil profesional de los estudiantes				
J.7: Analiza auto críticamente sus relaciones con los colegas del departamento, grupo de investigación, facultad y Universidad				
J.8: Obtiene resultados satisfactorios en los controles a clases u otro sistema de evaluación que se le aplique				
J.9: Asimila la crítica a su práctica diaria emanada de los análisis realizados en las diferentes modalidades del trabajo metodológico				
J.10: Asume la evaluación profesoral con un sentido de mejora para su desarrollo profesional perspectivo				

De los anteriores indicadores (J.1 a J.10), señale -por orden de relevancia- los tres que mejor definen al “Profesor/a Universitario/a de Inglés Excelente”:

- 1°. ____
 2°. ____
 3°. ____

A continuación puede Ud. añadir otros aspectos también relacionados con la dimensión “Evaluación Profesional” y que, por no aparecer aquí reflejados, Ud. considere relevantes a la hora de definir al “Profesor/a Universitario/a de Inglés Excelente”

El cuestionario proporciona un alto nivel de información no sólo en el ámbito de diagnosticar el conocimiento, sino además de conocer criterios de los sujetos implicados en el proceso docente educativo.

5. APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO, PROCESAMIENTO DE DATOS Y ANÁLISIS REALIZADOS

El primer centro en que aplicamos el cuestionario fue precisamente en la Universidad de Cienfuegos por ser estos profesores los más familiarizados con el tema y a modo de prueba de posibles situaciones a presentarse en dicho proceso. La dirección del departamento convocó al total de docentes del departamento de Inglés para la sesión de la mañana del día miércoles 16 de noviembre de 2006 y se invitó también al único docente de Inglés de la facultad de Cultura Física y Deportes para que participara, el cual asistió. Se explicaron los objetivos generales de la investigación y los del cuestionario. Los docentes permanecieron en el local cómodo, donde se les facilitó merienda y tiempos de relajación, estas condiciones se garantizaron en los tres centros. Todos los presentes completaron el cuestionario de forma individual en un periodo de tiempo de tres horas aproximadamente. Solo un docente de los 13 convocados no asistió. En la práctica vimos las dudas que se podían presentar como por ejemplo, la escala donde los profesores tendían a confundirse y las tuvimos en cuenta para la aplicación posterior en los demás centros.

Contactadas las direcciones de los demás departamentos e Inglés de los restantes Centros de Educación Superior se convocó al claustro de docentes del Instituto Superior Pedagógico para el viernes 18 de noviembre. Esta vez explicaríamos los objetivos de la investigación y sostendríamos un intercambio con los docentes a fin de familiarizarlos con el tema entregándoles el cuestionario para su posterior recogida dándoles un margen de una semana y aclarando bien en el relleno del mismo. El intercambio se realizó en un ambiente favorable y relajado. Dadas las características de este centro, cinco docentes no participaron ni relleno el cuestionario por estar laborando fuera del centro.

El último centro fue la Facultad de Ciencias Médicas donde asistimos el día 22 de noviembre en la sesión de la tarde. Este departamento es el de mayor carga docente pues además del elevado número de estudiantes matriculados, es el de mayor número de horas clases de Inglés en todos los currículos en la Educación Superior cubana. La dirección del departamento había convocado a sus docentes a una reunión metodológica y nos permitieron, a pesar de la apretada agenda, un espacio para explicar los objetivos generales de la investigación, el trabajo que estábamos desarrollando y pedirles su colaboración con el relleno del cuestionario. También sostuvimos un diálogo ameno con los docentes. Se entregaron los cuestionarios dándoles también un margen de una semana para su entrega. Todos los docentes que participaron relleno los cuestionarios. Solo dos docentes del total no participaron por no estar laborando por problemas de salud.

Una vez recogidos todos los cuestionarios entregados se comenzó el procesamiento de los datos en Excel vaciando todos los datos recogidos en los cuestionarios. Concluida esta etapa se comienza el trabajo con el SPSS realizándose análisis descriptivos, correlaciones (atendiendo a las categorías de sexo, categoría docente y científica y área de trabajo) y análisis factorial.

CAPÍTULO V

RESULTADOS

1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO GENERAL

A continuación presentamos los resultados obtenidos del análisis descriptivo general realizado de los 100 indicadores sometidos a encuesta. Presentamos los ítems ordenados por mayor puntuación media obtenida

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
F9. Se da cuenta cuándo ha sido o no entendido por los estudiantes y se replantea sus procedimientos	43	3	4	3,86	,351
H2. Valora altamente tanto la espontaneidad e independencia de los alumnos como el uso apropiado del idioma en los diferentes contextos sociolingüísticos de aprendizaje y en situaciones reales	43	3	4	3,84	,374
J4. Refleja los resultados de su auto evaluación en su planificación docente y es consciente de sus debilidades y fortalezas	43	3	4	3,81	,394
E8. Incita a los estudiantes a que exploren, indaguen, construyan significados, conecten ideas, manejen fuentes de información, busquen alternativas y resuelvan problemas utilizando la lengua extranjera	43	3	4	3,79	,412
I1. Aplica los métodos de investigación al perfeccionamiento de su práctica educativa	43	3	4	3,79	,412
H10. Concibe la evaluación en un sentido indagador para la mejora y no como punición	43	2	4	3,79	,466
C8. Se preocupa por las relaciones humanas y por crear un buen clima laboral y en clases	43	3	4	3,77	,427
H3. Asume la evaluación con criterios formativos y de proceso	43	2	4	3,77	,480
J10. Asume la evaluación profesoral con un sentido de mejora para su desarrollo profesional prospectivo	43	2	4	3,77	,527
I2. Combina el saber teórico y práctico sobre el idioma Inglés y su didáctica con la formación de valores y la ética profesional	43	3	4	3,74	,441
J9. Asimila la crítica a su práctica diaria emanada de los análisis realizados en las diferentes modalidades del trabajo metodológico	43	3	4	3,74	,441
B9. Motiva a los estudiantes para despertar en ellos un marcado interés por su propio aprendizaje de la asignatura y la aplicación práctica de la misma	43	2	4	3,74	,492

C10. Prepara a sus alumnos/as para insertarse en el mundo profesional donde se desempeñaran al graduarse	43	2	4	3,74	,492
A2. Cumple la misión social del profesor/a universitario/a de Inglés como lengua extranjera como transmisor de una cultura general integral y valores ético morales	43	2	4	3,72	,504
A4. Promueve la implicación consciente de sus estudiantes en el aprendizaje del idioma Inglés	43	2	4	3,72	,504
A10. Considera tan importante la preparación previa de todas las actividades del proceso como el propio desarrollo de las mismas	43	2	4	3,72	,504
D2. Implementa prácticas que desarrollen la creatividad y la motivación de sus estudiantes	43	2	4	3,72	,504
A8. Vincula pertinentemente la enseñanza del idioma Inglés como lengua extranjera con el perfil del futuro profesional al cuál enseña	43	2	4	3,72	,549
D7. Tiene en cuenta los errores detectados en la evaluación de los alumnos para mejorar la planificación e impartición de la asignatura	43	2	4	3,72	,549
A3. Asume la investigación académica como vía para la intervención y mejora en el proceso enseñanza aprendizaje	43	2	4	3,70	,513
F1. Domina y utiliza técnicas de comunicación que facilitan su interacción con los alumnos/as y las enseña a los mismos	43	2	4	3,70	,513
I4. Se supera por diferentes vías (auto superación, actividades metodológicas organizadas a todos los niveles, postgrado, etc.) sistemáticamente en los aspectos didáctico-metodológicos y lingüísticos de la enseñanza del idioma Inglés	43	2	4	3,70	,558
H8. Reflexiona sobre las debilidades encontradas en los estudiantes y explora estrategias para contrarrestarlas al mismo tiempo que se estimula y reconocen las fortalezas	42	2	4	3,69	,563
F6. Se actualiza al encontrar nueva información sobre diferentes tópicos relacionados con su actividad profesional usando medios tecnológicos	43	3	4	3,67	,474
I3. Acepta el diagnóstico, estudio y resolución de los problemas de su práctica pedagógica como una vía para la innovación y la mejora del proceso enseñanza aprendizaje del Inglés	43	2	4	3,67	,522
I5. Progresa en la escala profesional con la obtención de título académico o grado científico y cambiando de categoría docente	43	2	4	3,67	,522
D10. Tiene en cuenta los aspectos socioculturales y sociolingüísticos que inciden en el aprendizaje y uso correcto de una lengua extranjera y los introduce de forma práctica y comunicativa	43	2	4	3,67	,566
E4. Se preocupa por mantener una imagen ético profesional ejemplar tanto en el aula como fuera de esta	43	2	4	3,67	,566
E7. Siente pasión por su profesión y transmite ese interés al alumnado, fomentando el compromiso con la materia	43	2	4	3,67	,566

D1. Actualiza y contextualiza en cada semestre la preparación de la/las asignatura/s	43	2	4	3,67	,644
F10. Domina lenguajes variados (verbal, escrito, icónico, mímico...) y los utiliza en la actividad docente	43	3	4	3,65	,482
E1. Promueve el juicio crítico, la reflexión, el diálogo, el debate y la empatía entre sus estudiantes utilizando la lengua extranjera	43	3	4	3,63	,489
J2. Posee una elevada cultura general integral	43	3	4	3,63	,489
J6 Evalúa la pertinencia social de sus clases y el vínculo con el perfil profesional de los estudiantes	43	3	4	3,63	,489
A9. Domina perfectamente tanto el idioma Inglés como su didáctica al enseñarlo como lengua extranjera y los métodos de investigación para poder intervenir en el proceso	43	2	4	3,65	,529
D4. Formula objetivos, selecciona contenidos útiles y necesarios y prevé actividades sugerentes en cada clase teniendo en cuenta el nivel de complejidad cognitiva y las relaciones afectivas del proceso	43	2	4	3,65	,529
B8. Trabaja habitualmente los errores y aciertos de sus estudiantes en el aprendizaje del idioma para lograr mejores resultados	43	2	4	3,63	,536
F7. Promueve el debate, cuestionamiento y las aportaciones de los estudiantes, tomando en consideración sus ideas, respuestas y visiones sobre el proceso enseñanza aprendizaje y otros aspectos de la vida estudiantil y personal de los mismos	43	2	4	3,65	,573
H7. Informa a los estudiantes los problemas más comunes encontrados en la evaluación	43	2	4	3,65	,573
A5. Siente plena satisfacción ante el éxito de sus estudiantes en los resultados del aprendizaje del idioma Inglés	43	2	4	3,63	,578
D9. Utiliza los resultados de la investigación en el proceso para mejorar la planificación de la asignatura	43	2	4	3,63	,618
J8. Obtiene resultados satisfactorios en los controles a clases u otro sistema de evaluación que se le aplique	43	1	4	3,63	,655
H5. Se preocupa tanto por el formato de los instrumentos de evaluación como por el sentido y valor que debe otorgársele a ella	43	3	4	3,60	,495
C6. Muestra flexibilidad ante los cambios de asignaturas y carreras a impartir asumiéndolo como un nuevo reto para su desempeño	43	2	4	3,60	,541
I7. Presenta los resultados de su práctica docente e investigadora participando en congresos, jornadas y otras reuniones científicas nacionales e internacionales someténdolos así al juicio de otros colegas con la perspectiva de que puedan ser criticados, mejorados y/o utilizados como base para nuevas investigaciones	43	2	4	3,60	,541

E3. Adapta el tiempo, el material y la metodología al interés, el nivel de sus alumnos/as y dificultad del contenido	43	2	4	3,60	,583
G5. Estimula y orienta correctamente a sus alumnos/as sobre estilos de trabajo independiente	43	2	4	3,60	,583
C3. Desarrolla la actividad docente y científico-metodológica contribuyendo al perfeccionamiento del plan de estudio de la carrera en la que enseña	43	2	4	3,58	,587
G3. Utiliza la consulta para dar un seguimiento planificado, consciente, personalizado y diferenciado a los alumnos/as	43	2	4	3,58	,587
H1. Valora positivamente la puntualidad, la asistencia de sus alumnos/as a clases y a otras actividades desarrolladas fuera del aula	43	1	4	3,58	,626
C2. Aplica los conocimientos que le proporcionan las tareas asociadas a la gestión y la investigación para mejorar su docencia	43	3	4	3,56	,502
F8. Estimula continuamente a los estudiantes proporcionándoles múltiples puntos de vista sobre ideas paradójicas o controvertidas	43	3	4	3,56	,502
C1. Utiliza el dominio que tiene sobre su área de conocimiento y su contexto de trabajo (Universidad, facultad, departamento, grupo de investigación, colectivo de carrera, de año y disciplina) para mejorar el proceso enseñanza aprendizaje	43	2	4	3,56	,590
D8. Elabora y/o utiliza materiales de enseñanza auténticos, motivadores, renovándolos con frecuencia	43	2	4	3,56	,590
I6. Colabora con colegas tanto dentro como fuera de su institución y a nivel internacional en la actualización y mejora de la enseñanza propiciando intercambios académicos y debates y haciendo públicos sus hallazgos	43	2	4	3,56	,590
C5. Se crece profesionalmente ante los problemas que dificultan su desarrollo profesional (burocracia, relaciones intradepartamentales, falta de apoyos, medios...)	43	2	4	3,56	,666
E9. Vincula la nueva información con lo aprendido previamente, haciendo uso de la interdisciplinariedad, multidisciplinariedad y transdisciplinariedad	43	2	4	3,56	,666
D6. Planifica la asignatura y toma decisiones sobre su desarrollo, en colaboración con sus colegas en el colectivo de año y/o disciplina.	43	1	4	3,56	,700
F5. Discute con sus estudiantes los éxitos y dificultades presentadas durante la resolución de un problema o los cambios, innovaciones y transformaciones	43	2	4	3,53	,550
D5. Adapta la forma de organizar la docencia al tamaño y características de los grupos de estudiantes	43	2	4	3,53	,631
G6. Crea mecanismos de control para valorar el desempeño de las estrategias de trabajo independiente de sus estudiantes	43	2	4	3,51	,551

H9. Es capaz de resolver el dilema moral que representa aquel estudiante con resultados situados entre el aprobado y el suspenso y ofrece alternativas a los/as estudiantes evaluados/as negativamente	43	2	4	3,51	,551
D3. Selecciona referencias bibliográficas actualizadas y de fácil acceso para sus estudiantes	43	2	4	3,51	,592
B4. Diagnostica y valora las características personales de cada estudiante para contribuir a su formación integral	43	2	4	3,51	,631
E2. Se cuestiona los resultados alcanzados en la enseñanza y busca otras alternativas con colegas, alumnos o por propia iniciativa	43	1	4	3,51	,668
A1. Confiere igual importancia a la enseñanza del Inglés como lengua extranjera en la Universidad, que a la investigación como docente universitario	43	2	4	3,49	,551
H6. Asume que la evaluación requiere un juicio subjetivo basado en evidencias recogidas sobre cada estudiante y en consecuencia emite un juicio de valor	43	2	4	3,49	,592
I9. Participa con protagonismo en proyectos de investigación integradores vinculados especialmente a la innovación y mejora de la calidad del proceso enseñanza- aprendizaje	43	2	4	3,49	,592
C7. Antepone la formación de sus estudiantes a intereses particulares	43	2	4	3,49	,631
E5. Ofrece ordenadamente la información, usando resúmenes, gráficas, esquemas, diagramas, ilustraciones, etc. y aplicando los procesos lógicos del pensamiento (análisis, síntesis, generalización, comparación, etc.)	43	2	4	3,49	,631
C4. Garantiza el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje independientemente del reconocimiento social o institucional	43	1	4	3,49	,768
A7. Desempeña exitosamente el trabajo de gestión a cualquier nivel, con su dedicación a las actividades docentes	43	2	4	3,47	,592
E10. Integra en la docencia las Tecnologías de la Información y la Comunicación disponibles (Internet, videoconferencia, correo electrónico, software, plataformas informáticas etc.), promoviendo en los estudiantes el desarrollo de destrezas instrumentales alternativas (de laboratorio, biblioteca, hemeroteca, Internet, etc.)	43	2	4	3,47	,631
J7. Analiza auto críticamente sus relaciones con los colegas del departamento, grupo de investigación, facultad y Universidad	43	1	4	3,47	,702
F3. Establece canales de comunicación adecuados para proporcionar a sus estudiantes información continua acerca de la marcha de su aprendizaje	43	2	4	3,44	,548
G7. Utiliza otros espacios (biblioteca, lab. de computación, de idioma) como soporte para la modalidad semipresencial	43	2	4	3,44	,666
E6. Cumple estrictamente los horarios de actividad docente frente a los alumnos	43	1	4	3,44	,700

F2. Estimula las discusiones en idioma Inglés de los trabajos de Curso y Diploma así como durante el desarrollo de otras actividades de los componentes académico, científico y laboral	43	1	4	3,44	,700
J1. Hace uso de algún sistema de auto evaluación para valorar su desempeño profesional	43	1	4	3,42	,663
I10. Presenta aportaciones en publicaciones periódicas especializadas y de impacto relacionadas con su línea de investigación	43	1	4	3,42	,731
B7. Explora y opera profesionalmente a partir de la aptitud de cada uno de sus estudiantes para el idioma Inglés para contribuir al éxito del proceso	43	2	4	3,40	,583
B1. Conoce y tiene en cuenta las expectativas académicas generales de cada estudiante así como aquellas relacionadas con la asignatura idioma Inglés para el desarrollo de su trabajo docente educativo	43	2	4	3,40	,623
B3. Reconoce los distintos estilos de aprendizaje del idioma en sus estudiantes para aprovecharlos, potenciarlos y mejorarlos	43	2	4	3,40	,695
I8. Se compromete en las tutorías a trabajos de diplomas, tesis de maestrías o doctorales y oponencias	43	1	4	3,40	,728
B5. Determina los valores e intereses de sus estudiantes para contribuir a su formación integral	43	2	4	3,37	,578
B6. Explora y opera profesionalmente a partir de la actitud de cada uno de sus estudiantes hacia el idioma Inglés para contribuir al éxito del proceso	43	2	4	3,37	,578
G8. Garantiza que aquellos alumnos que tengan dificultades con el trabajo científico estudiantil reciban la ayuda personalizada pertinente	43	2	4	3,37	,578
G9. Utiliza el trabajo en pequeños grupos para asesorar los trabajos colectivos	43	2	4	3,37	,655
G1. Considera la consulta como un excelente recurso para completar el trabajo del aula	43	1	4	3,37	,725
J3. Posee una elevada autoestima	43	2	4	3,35	,573
B2. Contribuye de forma activa y consciente a la formación integral de sus estudiantes mediante el proyecto educativo, actividades de extensión universitaria y otras formas de trabajo político –ideológico	43	2	4	3,35	,650
G10. Utiliza la entrevista personal para ofrecer perspectivas académicas, profesionales y/o personales	43	2	4	3,33	,606
A6. Utiliza la entrevista personal para ofrecer perspectivas académicas, profesionales y/o personales	43	1	4	3,33	,808
C9. Conoce y aprovecha las oportunidades del contexto para vincular su actividad profesional con la comunidad	43	2	4	3,28	,666

J5. Utiliza métodos de indagación para conocer, de forma anónima, la opinión de sus alumnos sobre su desempeño	43	1	4	3,28	,666
B10. Prepara a sus estudiantes para que participen en actividades de estímulo (exámenes de premio, programas especiales y otros), y contactos con otras instituciones, especialistas y servicios	43	2	4	3,28	,701
G2. Estimula el uso de softwares interactivos y correo electrónico	43	1	4	3,28	,766
H4. Negocia con los estudiantes los criterios de evaluación	43	1	4	3,28	,766
G4. Aprovecha las potencialidades de los alumnos/as ayudantes para apoyar fuera del horario y de forma personalizada el progreso de los estudiantes con mayores limitaciones	43	1	4	3,23	,895
F4. Relaciona a los estudiantes con otros profesores, especialistas y/o alumnos anglo-parlantes, que puedan facilitar el aprendizaje del Inglés	43	1	4	3,14	,710

Los 100 indicadores de evaluación de la excelencia docente analizados han obtenido unos valores medios que oscilan entre el máximo de 3,86 que alcanza el ítem F9 y el mínimo de 3,14 que alcanza el ítem F4. Los dos ítems pertenecen a la misma dimensión F “Capacidad comunicativa”. En general, se observa una tendencia a aumentar la desviación típica en la medida en que disminuye la puntuación de los ítems. Pero todos ellos alcanzan una valor superior a 3, por lo que entendemos que la mayoría del profesorado encuestado valida la redacción de esos 100 ítems que presentamos en la encuesta como posibles indicadores de evaluación de su excelencia docente.

Con la idea de reducir esta relación de indicadores para quedarnos con aquellos que mejor representan la visión compartida de la evaluación de la excelencia docente, vamos a operar dos transformaciones sucesivas en ella. La primera transformación consiste en seleccionar aquellos indicadores que presentan una puntuación más elevada. Decidimos dar un corte en el valor 3,70 para quedarnos con los ítems que presenten una puntuación superior a este punto de corte. Son diecinueve. La relación obtenida se presenta en la siguiente tabla.

19 indicadores con mayor puntuación media

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
F9. Se da cuenta cuándo ha sido o no entendido por los estudiantes y se replantea sus procedimientos	43	3	4	3,86	,351
H2. Valora altamente tanto la espontaneidad e independencia de los alumnos como el uso apropiado del idioma en los diferentes contextos sociolingüísticos de aprendizaje y en situaciones reales	43	3	4	3,84	,374
J4. Refleja los resultados de su auto evaluación en su planificación docente y es consciente de sus debilidades y fortalezas	43	3	4	3,81	,394
E8. Incita a los estudiantes a que exploren, indaguen, construyan significados, conecten ideas, manejen fuentes de información, busquen alternativas y resuelvan problemas utilizando la lengua extranjera	43	3	4	3,79	,412
I1. Aplica los métodos de investigación al perfeccionamiento de su práctica educativa	43	3	4	3,79	,412
H10. Concibe la evaluación en un sentido indagador para la mejora y no como punición	43	2	4	3,79	,466
C8. Se preocupa por las relaciones humanas y por crear un buen clima laboral y en clases	43	3	4	3,77	,427
H3. Asume la evaluación con criterios formativos y de proceso	43	2	4	3,77	,480
J10. Asume la evaluación profesoral con un sentido de mejora para su desarrollo profesional perspectivo	43	2	4	3,77	,527
I2. Combina el saber teórico y práctico sobre el idioma Inglés y su didáctica con la formación de valores y la ética profesional	43	3	4	3,74	,441
J9. Asimila la crítica a su práctica diaria emanada de los análisis realizados en las diferentes modalidades del trabajo metodológico	43	3	4	3,74	,441
B9. Motiva a los estudiantes para despertar en ellos un marcado interés por su propio aprendizaje de la asignatura y la aplicación práctica de la misma	43	2	4	3,74	,492
C10. Prepara a sus alumnos/as para insertarse en el mundo profesional donde se desempeñaran al graduarse	43	2	4	3,74	,492
A2. Cumple la misión social del profesor/a universitario/a de Inglés como lengua extranjera como transmisor de una cultura general integral y valores ético morales	43	2	4	3,72	,504
A4. Promueve la implicación consciente de sus estudiantes en el aprendizaje del idioma Inglés	43	2	4	3,72	,504
A10. Considera tan importante la preparación previa de todas las actividades del proceso como el propio desarrollo de las mismas	43	2	4	3,72	,504
D2. Implementa prácticas que desarrollen la creatividad y la motivación de sus estudiantes	43	2	4	3,72	,504
A8. Vincula pertinentemente la enseñanza del idioma Inglés como lengua extranjera con el perfil del futuro profesional al cuál enseña	43	2	4	3,72	,549
D7. Tiene en cuenta los errores detectados en la evaluación de los alumnos para mejorar la planificación e impartición de la asignatura	43	2	4	3,72	,549

A continuación, operamos una segunda transformación, eliminando de la relación aquellos indicadores que presentan una desviación típica superior a 0,500, con lo que nos quedamos con aquellos otros sobre los que ha habido un mayor acuerdo entre los docentes que contestan la encuesta. Son siete los ítems que eliminamos con esta nueva transformación para quedarnos con los 12 indicadores que, a nuestro juicio, mejor representan la visión compartida de la evaluación de la excelencia docente. Los presentamos en la siguiente tabla.

Relación de 12 indicadores que mejor representan le visión compartida de la evaluación de la excelencia docente

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
F9. Se da cuenta cuándo ha sido o no entendido por los estudiantes y se replantea sus procedimientos	43	3	4	3,86	,351
H2. Valora altamente tanto la espontaneidad e independencia de los alumnos como el uso apropiado del idioma en los diferentes contextos sociolingüísticos de aprendizaje y en situaciones reales	43	3	4	3,84	,374
J4. Refleja los resultados de su auto evaluación en su planificación docente y es consciente de sus debilidades y fortalezas	43	3	4	3,81	,394
E8. Incita a los estudiantes a que exploren, indaguen, construyan significados, conecten ideas, manejen fuentes de información, busquen alternativas y resuelvan problemas utilizando la lengua extranjera	43	3	4	3,79	,412
I1. Aplica los métodos de investigación al perfeccionamiento de su práctica educativa	43	3	4	3,79	,412
H10. Concibe la evaluación en un sentido indagador para la mejora y no como punición	43	2	4	3,79	,466
C8. Se preocupa por las relaciones humanas y por crear un buen clima laboral y en clases	43	3	4	3,77	,427
H3. Asume la evaluación con criterios formativos y de proceso	43	2	4	3,77	,480
I2. Combina el saber teórico y práctico sobre el idioma Inglés y su didáctica con la formación de valores y la ética profesional	43	3	4	3,74	,441
J9. Asimila la crítica a su práctica diaria emanada de los análisis realizados en las diferentes modalidades del trabajo metodológico	43	3	4	3,74	,441
B9. Motiva a los estudiantes para despertar en ellos un marcado interés por su propio aprendizaje de la asignatura y la aplicación práctica de la misma	43	2	4	3,74	,492
C10. Prepara a sus alumnos/as para insertarse en el mundo profesional donde se desempeñaran al graduarse	43	2	4	3,74	,492

Podemos observar que casi existe una plena coincidencia entre mayor puntuación media obtenida y menos desviación típica presentada. Por ello creemos que es una buena selección que nos permite describir la visión compartida de la evaluación de la excelencia docente.

Los docentes encuestados consideran que el más importante de los indicios para la evaluación de la excelencia docente reside en la capacidad que muestran para modificar sus propios procedimientos de enseñanza cuando perciben si son o no comprendidos por los estudiantes en sus explicaciones (F9). Son docentes que valoran altamente tanto la espontaneidad e independencia de los alumnos como el uso apropiado del idioma en los diferentes contextos sociolingüísticos de aprendizaje y en situaciones reales (H2). Reflejan los resultados de su auto evaluación en su planificación docente y son conscientes de sus debilidades y fortalezas (J4). Incitan a los estudiantes a que exploren, indaguen, construyan significados, conecten ideas, manejen fuentes de información, busquen alternativas y resuelvan problemas utilizando la lengua extranjera (E8). Aplican los métodos de investigación al perfeccionamiento de su práctica educativa (I1). Conciben la evaluación en un sentido indagador para la mejora y no como punición (H10). Se preocupan por las relaciones humanas y por crear un buen clima laboral y en clases (C8). Asumen la evaluación con criterios formativos y de proceso (H3). Combina el saber teórico y práctico sobre el idioma Inglés y su didáctica con la formación de valores y la ética profesional (I2). Asimilan la crítica a su práctica diaria emanada de los análisis realizados en las diferentes modalidades del trabajo metodológico (J9). Motivan a los estudiantes para despertar en ellos un marcado interés por su propio aprendizaje de la asignatura y la aplicación práctica de la misma (B9). Preparan a sus alumnos/as para insertarse en el mundo profesional donde se desempeñaran al graduarse (C10).

Interesante es comprobar del análisis de esta relación de indicadores que las dimensiones A “visión de la enseñanza universitaria” y G “apoyo individual al aprendizaje” no están presentes con ningún indicador en la selección de los doce más representativos. La visión de la enseñanza es la base de la construcción de una identidad profesional como docentes. La investigación sobre identidad profesional (Nias, 98) nos ha informado ampliamente de cómo la excelencia docente no es necesariamente contingente con una fuerte identidad profesional construida en torno a la enseñanza. Es decir, existen excelentes docentes que no han construido una imagen de sí mismos exclusivamente como docentes sino que tienen una autoimagen profesional centrada en otros aspectos de la profesión, sea incluso la materia que enseñan, pero no necesariamente la enseñanza de la materia.

Por otro lado, el modelo de Universidad Latinoamericana, como el mediterráneo, es un modelo centrado en la enseñanza grupal y el dictado de clases presenciales, no nos extraña por tanto comprobar cómo los indicadores de la dimensión G focalizados en el apoyo individual al aprendizaje, cuestión bastante más extendida en la tradición universitaria anglosajona que quiere exportarse a nuestras aulas con los esfuerzos de los países europeos bajo la declaración de “Bolonia”, estén ausentes de la propia visión de la evaluación de la excelencia docente. Se puede ser, para estos profesores, un docente excelente sin que el apoyo individual al aprendizaje figure entre las tareas centrales de la enseñanza.

En la siguiente tabla presentamos la frecuencia obtenida por cada dimensión en la relación de los 12 indicadores más representativos.

Dimensión		Frecuencia
H	Evaluación	3
C	Conocimiento del contexto	2
I	Innovación de la enseñanza y perfeccionamiento docente	2
J	Evaluación profesional	2
B	Percepción de las necesidades formativas de los estudiantes	1
E	Desarrollo de la enseñanza	1
F	Capacidad comunicativa	1

El estudio de la frecuencia de las dimensiones nos permite afirmar que la evaluación es el constructo que mejor define la visión compartida de la evaluación de la excelencia docente de los profesores encuestados. O, dicho de otra manera, que los profesores encuestados consideran que la excelencia docente puede ser evaluada por la propia visión y práctica de la evaluación educativa que realizan. Y no sólo porque es la dimensión que un mayor número de indicadores introduce en la relación de los 12 mejor puntuados y con mayor consenso, sino que además, la lectura de los indicadores de las otras dimensiones presentes en la relación, matizan e inciden en el mismo constructo. Estamos hablando de evaluación en un sentido amplio, que incluye la evaluación profesional del docente y sus esfuerzos de innovación y perfeccionamiento, y que pretende ser respetuosa con los aspectos contextuales que operan en la enseñanza, con los aspectos metodológicos y con las capacidades de percepción de las necesidades formativas de los estudiantes y de comunicación en el aula.

2. ANÁLISIS DE FRECUENCIAS

2.1. Variables demográficas

Sexo

SEXO

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	14	32,6	32,6	32,6
2	29	67,4	67,4	100,0
Total	43	100,0	100,0	

Son mayoría las mujeres que responden nuestro cuestionario. De los 43 docentes universitarios que componen la muestra de nuestro estudio, 29 son mujeres, lo que representa el 67,4 % del total y 14 son varones, un 32,6%.

Año de nacimiento

NAC

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	44	1	2,3	2,3	2,3
	45	2	4,7	4,7	7,0
	47	1	2,3	2,3	9,3
	52	1	2,3	2,3	11,6
	53	2	4,7	4,7	16,3
	54	1	2,3	2,3	18,6
	55	3	7,0	7,0	25,6
	57	4	9,3	9,3	34,9
	59	1	2,3	2,3	37,2
	60	2	4,7	4,7	41,9
	61	1	2,3	2,3	44,2
	62	1	2,3	2,3	46,5
	66	1	2,3	2,3	48,8
	67	4	9,3	9,3	58,1
	68	1	2,3	2,3	60,5
	69	3	7,0	7,0	67,4
	72	1	2,3	2,3	69,8
	73	4	9,3	9,3	79,1
	75	4	9,3	9,3	88,4
	76	1	2,3	2,3	90,7
	79	1	2,3	2,3	93,0
	80	3	7,0	7,0	100,0
Total		43	100,0	100,0	

La edad de los participantes está repartida en un amplio abanico que abarca desde los 25 años que tienen los tres docentes más jóvenes, aquellos nacidos en el año 1980, a los 61 con que cuenta el docente de más edad que nació en 1944. El intervalo de edad más representado en la muestra lo integran los 13 docentes nacidos entre 1960 y 1970, un 30,2 % del total de participantes, que cuentan en la actualidad con edades que oscilan entre los 35 y 45 años. La media general de edad de estos docentes (ver tabla general de estadísticos descriptivos) está en los 41 años de edad.

Experiencia en la enseñanza universitaria

Exp Uni

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	8	18,6	18,6	18,6
	2	6	14,0	14,0	32,6
	3	14	32,6	32,6	65,1
	4	11	25,6	25,6	90,7
	5	4	9,3	9,3	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

La mayoría de los docentes encuestados tienen una antigüedad en la docencia universitaria de entre 7 a 18 años de dedicación. Son 14 profesores en total que representan el 32,6% de la muestra. A este grupo lo sigue de cerca el de los 11 docentes que tienen entre 19 y 30 años de experiencia en la docencia universitaria, un 25,6% de la muestra. Por su parte el grupo menos representado, con sólo 4 docentes, es el de los profesores que cuentan con más de 31 años de experiencia universitaria, un 9,3% de los encuestados.

Años de experiencia docente previa

Exp otra

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	3	7,0	16,7	16,7
	2	4	9,3	22,2	38,9
	3	1	2,3	5,6	44,4
	4	1	2,3	5,6	50,0
	6	1	2,3	5,6	55,6
	8	2	4,7	11,1	66,7
	10	3	7,0	16,7	83,3
	12	1	2,3	5,6	88,9
	25	1	2,3	5,6	94,4
	36	1	2,3	5,6	100,0
	Total	18	41,9	100,0	
Perdidos	Sistema	25	58,1		
Total		43	100,0		

Tan sólo el 41,9% de los encuestados, 18 docentes, han tenido experiencia docente en otros niveles educativos, antes de su acceso a la docencia universitaria. Esta antigüedad varía entre un año tan sólo de enseñanza en niveles universitarios que declaran 3 docentes, a los 36 años de experiencia en niveles no universitarios que declara un docente. La media se sitúa (ver tabla de general de estadísticos descriptivos) en 7,94 años de experiencia previa.

Área de ejercicio de la docencia

AREA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	18	41,9	41,9	41,9
	2	13	30,2	30,2	72,1
	3	6	14,0	14,0	86,0
	4	1	2,3	2,3	88,4
	5	1	2,3	2,3	90,7
	6	4	9,3	9,3	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

En cuanto al área de ejercicio de la docencia la muestra se distribuye de la siguiente forma: 18 docentes de Ciencias de la Salud (el 41,9%), 13 docentes de Ciencias Pedagógicas (el 30,2%), 6 docentes de enseñanzas técnicas (el 14,0%), y un docente de cada una del resto de las áreas seleccionadas (Ciencias Económicas, Ciencias de la Cultura Física y el Deporte, y Humanidades).

Destacar que entre las Ciencias de la Salud y las Pedagógicas se integra el 72,1% de la muestra del estudio.

Categoría científica

CAT CIENT

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	4,7	4,7	4,7
	2	20	46,5	46,5	51,2
	3	21	48,8	48,8	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Dos de los profesores encuestados ostentan el grado de Doctor en tanto que otros 20 (el 46,5% de la muestra) cuentan con un título de Master. El resto de los encuestados, un 48,8%, son actualmente licenciados y muchos de ellos están cursando sus postgrados para obtener algún título de Master o Doctor.

2.2. Dimensión A: Visión de la enseñanza universitaria

Confiere igual importancia a la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la universidad, que a la investigación como docente universitario

A1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1	2,3	2,3	2,3
	3	20	46,5	46,5	48,8
	4	22	51,2	51,2	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Preguntados los docentes participantes en el estudio sobre el interés que una importancia equilibrada entre docencia e investigación tiene para la evaluación de la excelencia docente, todos, excepto uno, se han inclinado por considerar este aspecto Relevante o Muy relevante. En concreto, 22 de ellos, es decir, un 51,2% de los encuestados consideran que es Muy relevante este indicador para la evaluación de la excelencia.

Cumple la misión social del profesor/a universitario/a de inglés como lengua extranjera como transmisor de una cultura integral y valores ético morales

A2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1	2,3	2,3	2,3
	3	10	23,3	23,3	25,6
	4	32	74,4	74,4	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

En cuanto a la importancia de la misión social de transmisión de una cultura integral y de unos valores ético-morales concretos a través de la enseñanza del Inglés en la Universidad, nuevamente los docentes encuestados manifiestan mayoritariamente que este indicador es Muy relevante para la evaluación de la excelencia docente. Son un total de 32 docentes, el 74,4% de la muestra, los que optan por la opción 4 (Muy relevante).

Asume la investigación académica como vía para la intervención y mejora en el proceso de enseñanza aprendizaje.

A3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1	2,3	2,3	2,3
	3	11	25,6	25,6	27,9
	4	31	72,1	72,1	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Mayoritariamente, un 72,1 % de ellos, los docentes encuestados consideran Muy relevante la investigación como estrategia de mejora docente y por tanto lo valoran como indicador válido para la evaluación de la excelencia docente.

Promueve la implicación consciente de sus estudiantes en el aprendizaje del idioma inglés

A4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1	2,3	2,3	2,3
	3	10	23,3	23,3	25,6
	4	32	74,4	74,4	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

De forma aún más mayoritaria, 32 docentes encuestados que son el 74,4% de la muestra del estudio, consideran Muy relevante la implicación consciente de los estudiantes en las tareas de aprendizaje. Diez de ellos lo consideran sólo Relevante en tanto que un solo docente considera este indicador como Poco relevante para la evaluación de la excelencia docente. Ninguno lo considera Nada relevante.

Siente plena satisfacción ante el éxito de sus estudiantes en el aprendizaje del idioma inglés.

A5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	2	4,7	4,7	4,7
	3	12	27,9	27,9	32,6
	4	29	67,4	67,4	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Son 29 docentes de los encuestados, el 67,4%, los que consideran Muy relevante este indicador para la evaluación de la excelencia docente. Un 27,9% sólo considera Relevante la plena satisfacción por el éxito académico de sus estudiantes como indicador de evaluación en tanto que sólo 2 docentes lo consideran poco relevante.

Asume con modestia la valoración y/o el reconocimiento que sus alumnos/as manifiestan respecto a su desempeño profesional.

A6

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	1	2,3	2,3	2,3
2	6	14,0	14,0	16,3
3	14	32,6	32,6	48,8
4	22	51,2	51,2	100,0
Total	43	100,0	100,0	

Hasta un total de 7 docentes, un 16,3% (porcentaje acumulado), han considerado Poco o Nada Relevante el reconocimiento de los alumnos como indicador para la evaluación de la excelencia docente. Curiosamente cuando la mayoría de los sistemas universitarios optan por una encuesta de satisfacción al alumnado como uno de los métodos de evaluación del profesorado universitario. No obstante, sigue siendo la mayoría de los encuestados, el 51,2 %, los que si lo consideran un indicador Muy relevante para la evaluación.

Desempeña exitosamente el trabajo de gestión a cualquier nivel, con su dedicación a las actividades docentes

A7

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 2	2	4,7	4,7	4,7
3	19	44,2	44,2	48,8
4	22	51,2	51,2	100,0
Total	43	100,0	100,0	

El indicador A7 relacionado con la combinación satisfactoria entre la docencia y la gestión fue evaluado como Muy relevante y Relevante mayoritariamente. Un total de 22 docentes (el 51,2%) coinciden en seleccionarlo como Muy relevante y otro grupo de

19 docentes como Relevante para la evaluación de la excelencia docente. Sólo 2 docentes lo marcan como Poco relevante.

Vincula pertinentemente la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera con el perfil del futuro profesional al cuál enseña

A8

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	2	4,7	4,7	4,7
	3	8	18,6	18,6	23,3
	4	33	76,7	76,7	100,0
Total		43	100,0	100,0	

Al opinar sobre la vinculación pertinente de la lengua con el perfil profesional, este indicador A8 fue marcado mayoritariamente como Muy relevante por 33 de ellos que constituyen el 76,7% de los docentes encuestados y como Relevante por otros 8. El 4,7% de los docentes encuestados lo clasificó como Poco relevante para la evaluación de la excelencia universitaria.

Domina perfectamente tanto el idioma inglés como su didáctica al enseñarlo como lengua extranjera y los métodos de investigación para poder intervenir en el proceso

A9

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1	2,3	2,3	2,3
	3	13	30,2	30,2	32,6
	4	29	67,4	67,4	100,0
Total		43	100,0	100,0	

De los docentes encuestados, 29, es decir el 67,4%, marcaron el indicador A9 (dominar tanto la lengua, como su didáctica y métodos de investigación) como Muy relevante, 13 de ellos como Relevante. Coincidiendo ampliamente en la aceptación de este indicador como válido para la evaluación de la excelencia universitaria. Sólo uno de los docentes encuestados lo marcó como Poco relevante.

Considera tan importante la preparación previa de todas las actividades del proceso como el propio desarrollo de las mismas

A10

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1	2,3	2,3	2,3
	3	10	23,3	23,3	25,6
	4	32	74,4	74,4	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

El indicador A10 relacionado con la consideración de la preparación de clases al mismo nivel de la importancia que su desarrollo fue seleccionado por 32 docentes, el 74,4% de los encuestados, como Muy relevante y como Relevante por 10 de ellos. Esto representa un 97,7% del total en porcentaje acumulado. Sólo un 2,3% lo consideró Poco relevante y ninguno de los encuestados lo consideró Nada relevante.

Primero de los indicadores que mejor definen al profesor/a universitario/a excelente de inglés en la dimensión visión de la enseñanza universitaria

A11

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	8	18,6	18,6	18,6
	2	9	20,9	20,9	39,5
	3	4	9,3	9,3	48,8
	4	3	7,0	7,0	55,8
	5	2	4,7	4,7	60,5
	7	1	2,3	2,3	62,8
	8	2	4,7	4,7	67,4
	9	14	32,6	32,6	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

El indicador A9 (dominio de la lengua, su didáctica y métodos investigativos) ha sido seleccionado por 14 de los docentes encuestados como el primero que mejor define a un docente universitario de Inglés excelente. Hasta 9 docentes se han decantado por seleccionar el indicador A2 (cumplimiento de la misión social de transmisión de cultura integral y valores) como el segundo indicador que mejor define a los docentes como excelentes en esta dimensión. Por su parte, otros 8 docentes han seleccionado el indicador A1 (equilibrio entre docencia e investigación). Estos han sido seguidos en las preferencias de los docentes por los indicadores A3 (la investigación como vía de mejora); A4 (la implicación de los estudiantes en el aprendizaje); A5 (la satisfacción de los propios estudiantes); A8 (vinculación de la enseñanza con el perfil profesional de los estudiantes); y A7 (desempeño exitoso de gestión). Nadie ha seleccionado el indicador A10.

Segundo de los indicadores que mejor definen al profesor/a universitario/a excelente de inglés en la dimensión visión de la enseñanza universitaria

A12

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	4,7	4,7	4,7
	2	5	11,6	11,6	16,3
	3	9	20,9	20,9	37,2
	4	10	23,3	23,3	60,5
	5	2	4,7	4,7	65,1
	7	2	4,7	4,7	69,8
	8	10	23,3	23,3	93,0
	9	1	2,3	2,3	95,3
	10	2	4,7	4,7	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Un 46,6% de la muestra (porcentaje acumulado) optan entre el indicador A4 (implicación de los estudiantes en el aprendizaje) y el indicador A8 (vinculación con el perfil profesional) como el segundo indicador que mejor define la visión de un docente universitario(a) de Inglés en esta dimensión. Luego ubican el indicador A3 (asume la investigación académica como vía de mejora). Le sigue en ese orden el indicador A2 (cumplir la misión social como transmisor de culturas). En este segundo lugar, ya hay 2 docentes que sí optan por el ítem A10 (consideración de la preparación de clase al nivel de la importancia de su desarrollo).

Tercero de los indicadores que mejor definen al profesor/a universitario/a excelente de inglés en la dimensión visión de la enseñanza universitaria

A13

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	5	11,6	11,6	11,6
	3	5	11,6	11,6	23,3
	4	4	9,3	9,3	32,6
	5	1	2,3	2,3	34,9
	7	3	7,0	7,0	41,9
	8	7	16,3	16,3	58,1
	9	6	14,0	14,0	72,1
	10	12	27,9	27,9	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Es en este tercer lugar donde 12 de los docentes encuestados, el 27,9%, sí han optado por el indicador A10 (consideración de la preparación de clase al nivel de la importancia de su desarrollo) como el que mejor define la dimensión de visión de la

enseñanza universitaria. Ninguno de los encuestados coloca en esta posición al indicador A1 (equilibrio entre docencia e investigación) que si fue seleccionado para la primera y la segunda opción. Le sigue en orden descendente el indicador A9 (domina perfectamente el idioma, la didáctica y los métodos de investigación) También fue puntuado el indicador A8, que clasificó entre los segundos indicadores que mejor define a un docente universitario de Inglés excelente en esta dimensión. El indicador A1, no fue puntuado entre los mejores para esta dimensión.

2.3. Dimensión B: Percepción de las necesidades formativas de los estudiantes

Conoce y tiene en cuenta las expectativas académicas generales de cada estudiante así como aquellas relacionadas con la asignatura idioma inglés para el desarrollo de su trabajo docente educativo

B1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	3	7,0	7,0	7,0
	3	20	46,5	46,5	53,5
	4	20	46,5	46,5	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Las opiniones sobre la evaluación de la excelencia en docentes universitarios de idioma Inglés con respecto al indicador B1 relacionado al conocimiento de las expectativas académicas y las relacionadas con la asignatura se agrupan mayoritariamente entre el Muy relevante y Relevante ya que 20 docentes lo marcan Muy relevante y 20 Relevante, ambos grupos representan el 46, 5% respectivamente del total. Ningún docente lo señala como Nada relevante.

Contribuye de forma activa y consciente a la formación integral de sus estudiantes mediante el proyecto educativo, actividades de extensión universitaria y otras formas de trabajo político –ideológico

B2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	4	9,3	9,3	9,3
	3	20	46,5	46,5	55,8
	4	19	44,2	44,2	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

En este indicador B2 relacionado con la contribución a la formación integral de los estudiantes, 20 docentes (46,5%) lo marcan como Relevante y 19 docentes (44,2%) como Muy relevante constituyendo la mayoría de los docentes encuestados sobre la

evaluación de la excelencia universitaria. Del total de docentes encuestados solo el 9,3% lo marca como poco relevante. Ningún docente lo marca como nada relevante.

Reconoce los distintos estilos de aprendizaje del idioma en sus estudiantes para aprovecharlos, potenciarlos y mejorarlos

B3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	5	11,6	11,6	11,6
	3	16	37,2	37,2	48,8
	4	22	51,2	51,2	100,0
Total		43	100,0	100,0	

De los docentes encuestados el 51,2%, 22 en total, coinciden en considerar Muy relevante el reconocer los distintos estilos de aprendizaje para potenciarlos y mejorarlos, indicador B3. Un 37,2% formado por 16 docentes lo consideran Relevante y un 11,6 % lo marcan como poco relevante para evaluar la excelencia universitaria. Este indicador no es marcado como Nada relevante por los docentes.

Diagnostica y valora las características personales de cada estudiante para contribuir a su formación integral

B4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	3	7,0	7,0	7,0
	3	15	34,9	34,9	41,9
	4	25	58,1	58,1	100,0
Total		43	100,0	100,0	

En el indicador relacionado con el diagnóstico y valoración de las características personales de los estudiantes, B4, el 58,1%, es decir, 25 docentes lo marcan en la escala máxima de 4 puntos por lo que es Muy relevante. Otros 15 docentes (34,9%) lo ubican en la escala 3 como Relevante y 3 docentes le otorgan escala 2, Poco relevante para la evaluación de la docencia universitaria.

Determina los valores e intereses de sus estudiantes para contribuir a su formación integral

B5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	2	4,7	4,7	4,7
	3	23	53,5	53,5	58,1
	4	18	41,9	41,9	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Los docentes encuestados agrupan su valoración con respecto al indicador B5 (valores e intereses de los alumnos) en torno a los grados 4 y 3. El 41,9% lo clasifican como Muy relevante y el 53,5% como Relevante. El 4,7% de los docentes lo ubica en el grado 2 de la escala de aceptación, Poco relevante para la evaluación de la excelencia universitaria. Ningún docente lo decanta como Nada relevante.

Explora y opera profesionalmente a partir de la actitud de cada uno de sus estudiantes hacia el idioma inglés para contribuir al éxito del proceso

B6

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	2	4,7	4,7	4,7
	3	23	53,5	53,5	58,1
	4	18	41,9	41,9	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

En el indicador B6 relacionado con las actitudes de los estudiantes hacia el idioma el 41,9% de los docentes preguntados al respecto coinciden mayoritariamente al clasificarlo como Muy relevante y un 53,5% del total como Relevante para la evaluación de la excelencia universitaria. Sólo dos docentes lo valoran como Poco relevante los que constituyen el 4,7% del total. Los docentes no ubican este indicador en el grado Nada relevante.

Explora y opera profesionalmente a partir de la aptitud de cada uno de sus estudiantes para el idioma inglés para contribuir al éxito del proceso

B7

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	2	4,7	4,7	4,7
	3	22	51,2	51,2	55,8
	4	19	44,2	44,2	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Los docentes, al ser encuestados sobre la importancia de la aptitud de los estudiantes en el proceso, indicador B7, se agrupan mayoritariamente en un 44,2% en Muy relevante y un 51,2% en Relevante a tener en cuenta en la evaluación de la excelencia universitaria. El 4,7% lo declaró como Poco relevante. Este indicador no clasificó como Nada relevante.

Trabaja habitualmente los errores y aciertos de sus estudiantes en el aprendizaje del idioma para lograr mejores resultados

B8

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1	2,3	2,3	2,3
	3	14	32,6	32,6	34,9
	4	28	65,1	65,1	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Los docentes al evaluar el trabajo con los errores y aciertos de los alumnos como indicador para la evaluación de la excelencia universitaria mayoritariamente marcan este indicador B8 en el grado 4 de la escala, Muy relevante, donde coinciden en un 65,1%. El 32,6% lo clasifica en el grado 3 de la escala como Relevante. Sólo un docente lo clasifica en el grado 2, Poco relevante y ninguno en el grado 1, Nada relevante.

Motiva a los estudiantes para despertar en ellos un marcado interés por su propio aprendizaje de la asignatura y la aplicación práctica de la misma

B9

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1	2,3	2,3	2,3
	3	9	20,9	20,9	23,3
	4	33	76,7	76,7	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

En el indicador motivación de los estudiantes para su propio aprendizaje (B9) notamos una coincidencia marcada al clasificar en el grado 4 de la escala, Muy relevante, en opinión del 76,7% de los docentes encuestados, 9 docentes (20,9%) lo clasifican como Relevante constituyendo uno de los indicadores con más alto porcentaje en el máximo grado de la escala de relevancia establecida para la evaluación de la excelencia universitaria.

Prepara a sus estudiantes para que participen en actividades de estímulo (exámenes de premio, programas especiales y otros), y contactos con otras instituciones, especialistas y servicios.

B10

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	6	14,0	14,0	14,0
	3	19	44,2	44,2	58,1
	4	18	41,9	41,9	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

En el indicador relacionado con las actividades de estímulo para los estudiantes (B10), para la evaluación de la excelencia universitaria, también los docentes se agrupan mayoritariamente entre el Relevante y el Muy relevante. Un grupo de 18 docentes lo marcan en Muy relevante y 19 en Relevante. Un 14% de los docentes lo considera Poco relevante y ninguno lo marca como Nada relevante.

Primero de los indicadores que mejor definen al profesor/a universitario/a excelente de inglés en la dimensión percepción de las necesidades formativas de los estudiantes

B11

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	9	20,9	20,9	20,9
	2	4	9,3	9,3	30,2
	3	2	4,7	4,7	34,9
	4	7	16,3	16,3	51,2
	5	1	2,3	2,3	53,5
	6	2	4,7	4,7	58,1
	7	1	2,3	2,3	60,5
	8	3	7,0	7,0	67,4
	9	13	30,2	30,2	97,7
	10	1	2,3	2,3	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

El indicador B9 relacionado con la motivación de los estudiantes para lograr un mejor desarrollo del proceso y la implicación de los mismos ha sido seleccionado por 13 docentes (30,2%) del total encuestado como el primero mejor define a un docente universitario de Inglés excelente. Hasta 9 docentes (20,9%) del total clasifican el indicador B1 relacionado con tener en cuenta las expectativas académicas de los alumnos para el éxito del proceso en un segundo lugar. En un tercer lugar entre los que mejor definen un docente universitario excelente, un total de 7 docentes (16,3%) han ubicado al indicador B4 relacionado con el diagnóstico de las características personales de los estudiantes. Luego le siguen el indicador B2 (la formación integral a través del proyecto educativo), B8 (trabajo con los errores y aciertos de los alumnos). Llama la atención en este indicador que en la puntuación individual fue uno de los de más alto porcentaje en el grado máximo de la escala de aceptación sin embargo no fue puntuado entre los primeros seleccionados. Le sigue el indicador B6 (asumir con modestia las opiniones de los alumnos), y los indicadores B7 y B10 relacionados con la combinación pertinente de la gestión y la docencia y considerar tan importante la preparación como el desarrollo de las actividades fueron marcadas por un solo docente respectivamente

Segundo de los indicadores que mejor definen al profesor/a universitario/a excelente de inglés en la dimensión percepción de las necesidades formativas de los estudiantes

B12

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	4	9,3	9,3	9,3
	2	8	18,6	18,6	27,9
	3	8	18,6	18,6	46,5
	4	5	11,6	11,6	58,1
	5	2	4,7	4,7	62,8
	6	5	11,6	11,6	74,4
	7	3	7,0	7,0	81,4
	8	3	7,0	7,0	88,4
	9	4	9,3	9,3	97,7
	10	1	2,3	2,3	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

En esta dimensión no hay grandes decantaciones por ningún indicador para seleccionar el segundo que mejor define a un profesor excelente. Con un 18,6% aparecen igualados como los segundos indicadores que mejor definen a un profesor universitario excelente aquellos relacionados con la misión social del profesor de Inglés como transmisor de valores y una cultura general integral y el de asumir la investigación académica como vía para la mejora del proceso. Luego, también con el mismo porcentaje 11,6% aparecen los indicadores relacionados con la implicación consciente de los alumnos y asumir con modestia las valoraciones de los alumnos. El resto de los indicadores fueron puntuados pero no significativamente.

Tercero de los indicadores que mejor definen al profesor/a universitario/a excelente de inglés en la dimensión percepción de las necesidades formativas de los estudiantes

B13

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	2,3	2,3	2,3
	2	4	9,3	9,3	11,6
	3	5	11,6	11,6	23,3
	4	2	4,7	4,7	27,9
	5	3	7,0	7,0	34,9
	6	1	2,3	2,3	37,2
	7	6	14,0	14,0	51,2
	8	7	16,3	16,3	67,4
	9	10	23,3	23,3	90,7
	10	4	9,3	9,3	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

El 23,3% de los docentes se ha decantado por el dominio de la lengua, su didáctica y los métodos de investigación como el tercer indicador que mejor define a un docente universitario de Inglés como excelente. Con un 16,3% clasifica la vinculación de la enseñanza del idioma con el perfil del profesional y con un 14% el desempeño satisfactorio de trabajos de gestión y las actividades docentes. También se decantan con un 11,6% de los docentes que asumen la investigación académica como vía para la intervención y mejora que clasificó como otro indicador que mejor define a un profesor universitario excelente.

2.4. Dimensión C: Conocimiento del contexto.

Utiliza el dominio que tiene sobre su área de conocimiento y su contexto de trabajo (universidad, facultad, departamento, grupo de investigación, colectivo de carrera, de año y disciplina) para mejorar el proceso enseñanza aprendizaje

C1

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 2	2	4,7	4,7	4,7
3	15	34,9	34,9	39,5
4	26	60,5	60,5	100,0
Total	43	100,0	100,0	

Al ser encuestados sobre el indicador C1 relacionado con la utilización del conocimiento del contexto laboral para la mejora del proceso el 60,5% de los docentes lo clasificó como Muy relevante, un 15% como Relevante lo que hace un total del 95,3% del porcentaje acumulado. Los docentes que clasificaron dicho indicador como Poco relevante para evaluar la excelencia universitaria sólo representan el 4,7% del total encuestado.

Aplica los conocimientos que le proporcionan las tareas asociadas a la gestión y la investigación para mejorar su docencia

C2

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 3	19	44,2	44,2	44,2
4	24	55,8	55,8	100,0
Total	43	100,0	100,0	

El 100% de los docentes marcaron el indicador relacionado con la aplicación de los conocimientos que le proporcionan las tareas asociadas a la gestión y la investigación para mejorar su docencia, C2, como Muy relevante y Relevante en la evaluación de la excelencia universitaria. Un total de 24 docentes lo ubicaron en el grado cuatro, Muy relevante, y 19 en el grado 3, Relevante. Este indicador no fue marcado como Poco relevante o Nada relevante por ninguno de los docentes.

Desarrolla la actividad docente y científico-metodológica contribuyendo al perfeccionamiento del plan de estudio de la carrera en la que enseña

C3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	2	4,7	4,7	4,7
	3	14	32,6	32,6	37,2
	4	27	62,8	62,8	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Un 62,8% de los docentes coincidieron al opinar que desarrollar la actividad docente y científico-metodológica de forma que contribuya al perfeccionamiento del plan de estudio resulta Muy relevante para evaluar la excelencia universitaria. El 32,6% lo clasificaron como Relevante mientras que un 4,7%, es decir, 2 docentes del total estudiado lo clasificaron como Poco relevante.

Garantiza el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje independientemente del reconocimiento social o institucional

C4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	2,3	2,3	2,3
	2	4	9,3	9,3	11,6
	3	11	25,6	25,6	37,2
	4	27	62,8	62,8	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Los docentes opinaron mayoritariamente que garantizar el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje independientemente del reconocimiento social o institucional resulta Muy relevante para la evaluación de la enseñanza universitaria coincidiendo el 62,8% de los mismos. El 25,6% ubicó este indicador como Relevante. Sin embargo 4 docentes que representan el 9,3% lo clasificaron como Poco relevante y un docente del total encuestado lo clasificó como Nada relevante.

Se crece profesionalmente ante los problemas que dificultan su desarrollo profesional (burocracia, relaciones intradepartamentales, falta de apoyos, medios...)

C5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	4	9,3	9,3	9,3
	3	11	25,6	25,6	34,9
	4	28	65,1	65,1	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Al ser encuestados sobre la importancia de crecerse profesionalmente ante las dificultades los docentes se han decantado en un 65,1% clasificando este indicador (C5) como Muy relevante. El 25,6%, es decir 11 docentes, lo han clasificado como Relevante y el 9,3% lo clasificó como Poco relevante. Ninguno de los docentes encuestado lo clasificó como Nada relevante.

Muestra flexibilidad ante los cambios de asignaturas y carreras a impartir asumiéndolo como un nuevo reto para su desempeño

C6

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1	2,3	2,3	2,3
	3	15	34,9	34,9	37,2
	4	27	62,8	62,8	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Sobre mostrar flexibilidad ante los cambios de asignaturas el 62,8% de los docentes opinaron que resulta Muy relevante para la evaluación de la excelencia universitaria. El 34,8% lo clasificó como Relevante para un 97,7% del porcentaje acumulado. Sólo un 2,3% del total de los docentes lo ubicó como Poco relevante. Este indicador no fue marcado como Nada relevante.

Antepone la formación de sus estudiantes a intereses particulares

C7

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	3	7,0	7,0	7,0
	3	16	37,2	37,2	44,2
	4	24	55,8	55,8	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Al valorar el indicador C7, relacionado con anteponer la formación de los estudiantes a intereses particulares un total de 24 docentes, el 55,8% del total estudiado, coincidieron en clasificarlo como Muy relevante para la evaluación de la excelencia universitaria. El 37,2% de los docentes lo clasificó como Relevante y el 7,0% lo ubicó en el grado 2 de la escala equivalente a Poco relevante. No fue clasificado como Nada relevante.

Se preocupa por las relaciones humanas y por crear un buen clima laboral y en clases

C8

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 3	10	23,3	23,3	23,3
4	33	76,7	76,7	100,0
Total	43	100,0	100,0	

El 76,7% del total de los docentes al opinar sobre las relaciones humanas y el buen clima laboral y en clases coincide en considerarlo como Muy relevante para evaluar la excelencia universitaria, el 23,3% restante del total de los docentes lo ubicó en el grado 3 de la escala de aceptación como Relevante para el 100% del porcentaje acumulado. Este indicador no fue marcado como Poco relevante o Nada relevante.

Conoce y aprovecha las oportunidades del contexto para vincular su actividad profesional con la comunidad

C9

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 2	5	11,6	11,6	11,6
3	21	48,8	48,8	60,5
4	17	39,5	39,5	100,0
Total	43	100,0	100,0	

Al ser preguntados sobre la vinculación de la actividad profesional con la comunidad un 39,5% de los docentes coincidió en clasificarlo como Muy relevante para la evaluación de la excelencia universitaria. El 48,8% lo clasificó como Relevante. Un 11,6% de los docentes ubicó este indicador (C9) en el grado 2 de la escala como Poco relevante. Ningún docente lo clasificó como Nada relevante.

Prepara a sus alumnos/as para insertarse en el mundo profesional donde se desempeñaran al graduarse

C10

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1	2,3	2,3	2,3
	3	9	20,9	20,9	23,3
	4	33	76,7	76,7	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

El indicador C10 relacionado con la preparación de los alumnos para su inserción en el mundo laboral fue clasificado como Muy relevante por el 76,7% de los docentes estudiados, es decir, 33 de ellos. Un total de 9 docentes, el 20,9% lo clasificó como Relevante representando el 97,6% del porcentaje acumulado. Sólo el 2,3%, un docente, lo clasificó como Poco relevante. Este indicador no fue clasificado como Nada relevante.

Primero de los indicadores que mejor definen al profesor/a universitario/a de inglés excelente en la dimensión conocimiento del contexto

C11

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	5	11,6	11,6	11,6
	2	5	11,6	11,6	23,3
	3	9	20,9	20,9	44,2
	4	7	16,3	16,3	60,5
	5	1	2,3	2,3	62,8
	6	1	2,3	2,3	65,1
	7	1	2,3	2,3	67,4
	8	2	4,7	4,7	72,1
	10	12	27,9	27,9	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

El 27,9% del total de docentes encuestados ha seleccionado el indicador C10 relacionado con la preparación de los alumnos para insertarse en el mundo profesional como el primer indicador que mejor define a un docente universitario de Inglés excelente. Un 20,9% de los docentes ubicó a continuación el indicador relacionado con el desarrollo de la actividad científico-metodológica y docente en función de mejorar el plan de estudio entre los que mejor definen a un docente excelente. Garantizar el desarrollo del proceso independientemente del reconocimiento social e institucional

(C4) fue clasificado también dentro de los que mejor definen a un docente excelente según el 16,3% del total de los docentes encuestados. Clasifican a los indicadores C1 y C2 relacionados con la utilización el conocimiento del contexto para mejorar el proceso y la aplicación de los conocimientos que propicia la gestión también en el proceso como de los que mejor definen a un profesor excelente en ese orden con un 11,6%. Los indicadores restantes también fueron marcados pero en menor porcentaje. Llama la atención que los indicadores C8 y C2, los dos de más alto porcentaje de aceptación en la escala no fueron puntuados como los que mejor definen a un docente excelente.

Segundo de los indicadores que mejor definen al profesor/a universitario/a de inglés excelente en la dimensión conocimiento del contexto

C12

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	5	11,6	11,6	11,6
2	3	7,0	7,0	18,6
3	5	11,6	11,6	30,2
4	5	11,6	11,6	41,9
5	8	18,6	18,6	60,5
6	9	20,9	20,9	81,4
7	2	4,7	4,7	86,0
8	2	4,7	4,7	90,7
9	3	7,0	7,0	97,7
10	1	2,3	2,3	100,0
Total	43	100,0	100,0	

Como el segundo indicador que mejor define a un docente universitario excelente con un 20,9% aparece el indicador C6 relacionado con mostrar flexibilidad ante los cambios y asumirlos como retos en su desempeño. A continuación sitúan al indicador C5, crecerse profesionalmente ante los problemas que dificultan su desarrollo profesional con un 18,6% entre los que segundo mejor definen a un docente universitario de Inglés excelente. Por ese orden los docentes clasifican con 11,6% a los indicadores C3 y C4 relacionados con el desarrollo de la actividad docente y científico-metodológica contribuyendo al perfeccionamiento del plan de estudio y garantizar el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje independientemente del reconocimiento social o institucional. Ambos indicadores puntuaron para el primer grupo. También puntúan con un 7,0% los indicadores C2 y C9, este primero tampoco clasifica entre los de más puntuación a pesar de haber sido altamente valorado de forma individual. Todos los indicadores fueron puntuados pero sin gran trascendencia.

Tercero de los indicadores que mejor definen al profesor/a universitario/a de inglés excelente en la dimensión conocimiento del contexto

C13

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	2,3	2,3	2,3
	2	2	4,7	4,7	7,0
	3	3	7,0	7,0	14,0
	4	1	2,3	2,3	16,3
	5	7	16,3	16,3	32,6
	6	7	16,3	16,3	48,8
	7	2	4,7	4,7	53,5
	8	6	14,0	14,0	67,4
	9	4	9,3	9,3	76,7
	10	10	23,3	23,3	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

El tercer indicador que mejor define a un docente universitario excelente según los encuestados resultó el C10 con un 23,3%. Este indicador relacionado con la preparación de los estudiantes para su inserción en el mundo laboral también fue el más puntuado como el primero que mejor lo define. A continuación los docentes ubican con un 16,3% respectivamente a los indicadores C5 y C6, crecerse profesionalmente ante las dificultades y mostrar flexibilidad ante los cambios y asumirlos como retos, ambos indicadores puntaron entre los que segundo mejor definen a un docente excelente. Se ubica por ese orden con un 14,0% el C8, preocuparse por un buen clima docente y laboral como otro de los que mejor define a un profesor excelente. Vincular el contexto universitario con la comunidad, C9, se sitúa con un 9,3% seguido de C3, el desarrollo de la actividad científico-metodológica y docente para mejorar el proceso con un 7,0%. Este indicador puntuó entre los que primero mejor definen a un docente excelente. Los demás indicadores también fueron puntuados pero por debajo del 7%.

2.4. Dimensión D: Planificación y organización de la asignatura.

Actualiza y contextualiza en cada semestre la preparación de la/las asignatura/s

D1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	4	9,3	9,3	9,3
	3	6	14,0	14,0	23,3
	4	33	76,7	76,7	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

El 76,7% de los docentes encuestados, formado por 33 docentes, se decantan mayoritariamente por la actualización y contextualización de la asignatura como un indicador Muy relevante para evaluar la excelencia universitaria. Un 14,0% de los docentes encuestados coincidieron en un clasificarlo como Relevante. Solo 4 docentes del total estudiado, que representa el 9,3% se decantaron por ubicarlo como Poco relevante. Ninguno lo clasificó como Nada relevante.

Implementa prácticas que desarrollen la creatividad y la motivación de sus estudiantes

D2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1	2,3	2,3	2,3
	3	10	23,3	23,3	25,6
	4	32	74,4	74,4	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Implementar prácticas que desarrollen la creatividad fue clasificado como Muy relevante por el 74,4% de los docentes encuestados para evaluar la excelencia docente. Estos han coincidido en un 23,3% al ubicar este indicador D2 en el grado tres de la escala de aceptación como Relevante, constituyendo el 97,7% del porcentaje acumulado. Sólo el 2,3% lo clasificó como Poco relevante. Este indicador no fue puntuado como Nada relevante.

Selecciona referencias bibliográficas actualizadas y de fácil acceso para sus estudiantes

D3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	2	4,7	4,7	4,7
	3	17	39,5	39,5	44,2
	4	24	55,8	55,8	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

El 55,8% de los docentes coincidió en clasificar la selección de referencias bibliográficas actualizadas y de fácil acceso como Muy relevante. Un 39,5% del total encuestado lo clasificó como Relevante para evaluar la excelencia universitaria. Una minoría conformada por 2 docentes, que representan el 4,7% lo clasificó como Poco relevante. Este indicador (D3) no fue marcado como Nada relevante.

Formula objetivos, selecciona contenidos útiles y necesarios y prevé actividades sugerentes en cada clase teniendo en cuenta el nivel de complejidad cognitiva y las relaciones afectivas del proceso

D4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1	2,3	2,3	2,3
	3	13	30,2	30,2	32,6
	4	29	67,4	67,4	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Al ser preguntados por la formulación de objetivos, selección de contenidos y actividades, como indicador para evaluar la excelencia universitaria, los docentes coinciden mayoritariamente en clasificarlo como Muy relevante en un 67,4%. Un 30,2% lo ubicó en Relevante. Esto constituye el 97,6% del porcentaje acumulado. Del total de docentes encuestados sólo un docente, que representa el 2,3%, se decanto por Poco relevante.

Adapta la forma de organizar la docencia al tamaño y características de los grupos de estudiantes

D5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	3	7,0	7,0	7,0
	3	14	32,6	32,6	39,5
	4	26	60,5	60,5	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Los docentes coinciden en un 60,5% al clasificar el indicador D5 relacionado con la adaptación de la actividad al tamaño del grupo como Muy relevante. El 32,6%, conformado por 14 docentes del total encuestado coinciden en ubicarlo como Relevante. Este indicador fue clasificado como Poco relevante para evaluar la excelencia universitaria por tres docentes los que representan el 7,0% del total.

Planifica la asignatura y toma decisiones sobre su desarrollo, en colaboración con sus colegas en el colectivo de año y /o disciplina.

D6

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	2,3	2,3	2,3
	2	2	4,7	4,7	7,0
	3	12	27,9	27,9	34,9
	4	28	65,1	65,1	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

En cuanto a tomar decisiones en colaboración con otros colegas (D6) los docentes en su amplia mayoría se han decantado por ubicarlo en Muy relevante y Relevante con un porcentaje acumulado del 93,0%. Un grupo de 28 docentes lo clasificaron como Muy relevante y 12 como relevante. El 4,7% del total encuestado lo consideró Poco relevante para evaluar la excelencia docente. Este indicador fue puntuado como Nada relevante por el 2,3% de los docentes, es decir sólo uno del total encuestado.

Tiene en cuenta los errores detectados en la evaluación de los alumnos para mejorar la planificación e impartición de la asignatura

D7

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	2	4,7	4,7	4,7
	3	8	18,6	18,6	23,3
	4	33	76,7	76,7	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

El indicador D7, tener en cuenta los errores detectados en la planificación de la asignatura fue marcado como Muy relevante y Relevante para la evaluación de la excelencia mayoritariamente. El 76,7% de los docentes encuestados lo clasificó como Muy relevante y un 18,6% de estos como Relevante. El 95,3% del porcentaje acumulado se concentró en los grados de mayor aceptación en la escala. Sólo el 4,7% del total encuestado lo ubicó en Poco relevante para la evaluación de la excelencia universitaria.

Elabora y/o utiliza materiales de enseñanza auténticos, motivadores, renovándolos con frecuencia

D8

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	2	4,7	4,7	4,7
	3	15	34,9	34,9	39,5
	4	26	60,5	60,5	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

La utilización de materiales de enseñanza auténticos y su renovación, indicador D8, fue ubicado también por amplia mayoría en los grados 4 y 3 de la escala de aceptación. Un 60,5% de los docentes lo clasificó como Muy relevante. Otro 34,9% lo clasificó como Relevante. El 4,7% de los docentes encuestados lo clasificó como Poco relevante para evaluar la excelencia universitaria. Este indicador no fue clasificado como Nada relevante.

Utiliza los resultados de la investigación en el proceso para mejorar la planificación de la asignatura

D9

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	3	7,0	7,0	7,0
	3	10	23,3	23,3	30,2
	4	30	69,8	69,8	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Los docentes, al ser preguntados sobre la utilización de los resultados de la investigación en la planificación de la asignatura como indicador para evaluar la excelencia universitaria, lo consideran como Muy relevante en un 69,8%. Otro grupo compuesto por 10 docentes, que representan el 23,3% del total estudiado lo clasifica como Relevante. Solo el 7,0% de la muestra analizada lo clasifica como Poco relevante. Este indicador no fue clasificado como nada relevante por los docentes encuestados.

Tiene en cuenta los aspectos socioculturales y sociolingüísticos que inciden en el aprendizaje y uso correcto de una lengua extranjera y los introduce de forma práctica y comunicativa

D10

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	2	4,7	4,7	4,7
	3	10	23,3	23,3	27,9
	4	31	72,1	72,1	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Los docentes encuestados, en amplia mayoría se decantan en un 72,1% clasificando el indicador D10 relacionado con tener en cuenta los aspectos socioculturales y sociolingüísticos como Muy relevante para la evaluación de la excelencia universitaria en los docentes de Inglés. El 23,3% lo clasificó como Relevante representando el 95,4% del porcentaje acumulado. Solo 2 docentes del total encuestado lo ubicaron como Poco relevante.

Primero de los indicadores que mejor definen al profesor/a universitario/a de inglés excelente en la dimensión planificación y organización de la asignatura

D11

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	15	34,9	34,9	34,9
	2	3	7,0	7,0	41,9
	3	2	4,7	4,7	46,5
	4	5	11,6	11,6	58,1
	5	2	4,7	4,7	62,8
	6	3	7,0	7,0	69,8
	7	1	2,3	2,3	72,1
	8	3	7,0	7,0	79,1
	9	7	16,3	16,3	95,3
	10	2	4,7	4,7	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

El 34,9% de los docentes encuestados coinciden en clasificar al indicador D11 relacionado con la actualización y contextualización de la asignatura como el primero que mejor define un profesor universitario de Inglés excelente. Luego clasifica, con un 16,3% el D9 que se refiere a la utilización de los resultados de la investigación en la planificación. Coinciden el 11,6% de los docentes al ubicar al indicador D4 relacionado con la selección de objetivos, contenidos, y actividades como otro de los indicadores

que mejor definen a un docente universitario excelente. Se sitúan a continuación los indicadores D2, D6 y D8 con puntuaciones menos significativas. Todos los indicadores fueron puntuados aunque no de forma relevante

Segundo de los indicadores que mejor definen al profesor/a universitario/a de inglés excelente en la dimensión planificación y organización de la asignatura

D12

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	3	7,0	7,0	7,0
	2	9	20,9	20,9	27,9
	3	2	4,7	4,7	32,6
	4	5	11,6	11,6	44,2
	5	3	7,0	7,0	51,2
	6	5	11,6	11,6	62,8
	7	3	7,0	7,0	69,8
	8	4	9,3	9,3	79,1
	9	2	4,7	4,7	83,7
	10	7	16,3	16,3	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

El segundo indicador que mejor define a un docente universitario excelente seleccionado por el 20,9% de los docentes fue el D2 relacionado con la implementación de prácticas que desarrollen la creatividad. Luego los docentes encuestados ubican con un 16,3% al indicador D10 que se refiere a la introducción de forma práctica los aspectos sociolingüísticos y socioculturales en la planificación de la asignatura. A continuación, con un 11,6% aparecen los indicadores D4, que ya puntuó con el mismo por ciento para primer indicador y D6 relacionado con la toma de decisiones en colectivo. Todos los indicadores fueron puntuados por los docentes encuestados aunque las puntuaciones restantes no fueron significativas para el análisis.

Tercero de los indicadores que mejor definen al profesor/a universitario/a de inglés excelente en la dimensión planificación y organización de la asignatura

D13

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	2,3	2,3	2,3
	2	1	2,3	2,3	4,7
	3	2	4,7	4,7	9,3
	4	6	14,0	14,0	23,3
	5	2	4,7	4,7	27,9
	6	2	4,7	4,7	32,6
	7	9	20,9	20,9	53,5
	8	2	4,7	4,7	58,1
	9	5	11,6	11,6	69,8
	10	13	30,2	30,2	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Para el tercer indicador que mejor define a un profesor excelente la decantación es notable. El 30,2% de los docentes seleccionaron al indicador D10 relacionado con la inclusión de los aspectos socioculturales y sociolingüísticos. Este indicador ya había sido puntuado dentro de los segundos indicadores ya analizados. A continuación se ubica con un 20,9% el indicador D7 relacionado con la inclusión de los errores detectado en la planificación de las clases. Los docentes coinciden en ubicar el indicador D4, relacionado con la formulación de objetivos y la selección de los contenidos con un 14,0% por ese orden. Este indicador aunque no ha alcanzado puntuaciones relevantes si ha sido puntuado en los tres niveles lo que resulta interesante para nuestro análisis. En último lugar, con un 11,6% se ubica el indicador D9 sobre la utilización de los resultados de la investigación en la planificación. Este indicador quedó el segundo mejor ubicado como los primeros que mejor definen a un profesor universitario excelente.

2.6.Dimensión E: Desarrollo de la enseñanza

Promueve el juicio crítico, la reflexión, el diálogo, el debate y la empatía entre sus estudiantes utilizando la lengua extranjera

E1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	16	37,2	37,2	37,2
	4	27	62,8	62,8	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Al ser encuestados sobre la importancia de promover el juicio crítico, la reflexión, el diálogo utilizando el idioma Inglés para evaluar la excelencia universitaria los docentes se decantaron mayoritariamente calificándolo como Muy relevante en un 62,8%. El 37,2% restante lo clasificó como Relevante. Esto constituye el 100% de porcentaje acumulado. Este indicador no fue puntuado como Poco o Nada relevante por ningún docente.

Se cuestiona los resultados alcanzados en la enseñanza y busca otras alternativas con colegas, alumnos o por propia iniciativa

E2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	2,3	2,3	2,3
	2	1	2,3	2,3	4,7
	3	16	37,2	37,2	41,9
	4	25	58,1	58,1	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Sobre si se cuestionan los resultados y buscan alternativas con otros colegas o individuales el 58,1% de los docentes lo consideró como Muy relevante para la evaluación de la excelencia universitaria. Un total de 16 docentes, el 37,2% del total encuestado, lo clasificó como Relevante para un 95,3% del porcentaje acumulado. Para un 2,3% de los docentes este indicador resultó Poco relevante y para el 2,3% restante resultó Nada relevante.

Adapta el tiempo, el material y la metodología al interés, el nivel de sus alumnos/as y dificultad del contenido

E3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	2	4,7	4,7	4,7
	3	13	30,2	30,2	34,9
	4	28	65,1	65,1	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

El 65,1% de los docentes estudiados consideraron el adoptar el tiempo, el material y la metodología al interés y nivel de los alumnos como Muy relevante para evaluar la excelencia universitaria. Un 30,2 de ellos lo ubicó en el grado 3 de la escala como relevante. Representando el 95,3% del porcentaje acumulado. Un 4,7% de los docentes lo clasificó como Poco relevante.

Se preocupa por mantener una imagen ético profesional ejemplar tanto en el aula como fuera de esta

E4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	2	4,7	4,7	4,7
	3	10	23,3	23,3	27,9
	4	31	72,1	72,1	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

El 72,1% de los docentes se decantó mayoritariamente por considerar el indicador E4 relacionado con la imagen ético moral ejemplar de los docentes como Muy relevante. Un 10,1% de estos lo clasificó como Relevante. Para un 95,4% del porcentaje acumulado. Sin embargo, dos docentes, el 4,7% del total encuestado, lo clasificaron como Poco relevante para evaluar la excelencia universitaria.

Ofrece ordenadamente la información, usando resúmenes, gráficas, esquemas, diagramas, ilustraciones, etc. Y aplicando los procesos lógicos del pensamiento (análisis, síntesis, generalización, comparación, etc.)

E5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	3	7,0	7,0	7,0
	3	16	37,2	37,2	44,2
	4	24	55,8	55,8	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

El 55,8% de los docentes encuestados coincidieron en clasificar el indicador E5, ofrece ordenadamente la información utilizando resúmenes, graficas, etc. Como Muy relevante. El 37,2% de los mismos lo consideró Relevante para la evaluación de la excelencia universitaria. Un 7,0% de los docentes lo ubicó en el grado 2 de la escala como Poco relevante.

Cumple estrictamente los horarios de actividad docente frente a los alumnos

E6

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	2,3	2,3	2,3
	2	2	4,7	4,7	7,0
	3	17	39,5	39,5	46,5
	4	23	53,5	53,5	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Al clasificar el indicador E6 sobre el cumplimiento de los horarios como un indicador para evaluar la excelencia universitaria, el 53,5% de los docentes lo clasificó como Muy relevante. Un 39,5% de ellos lo clasificó como Relevante. Sólo 2 docentes lo clasificaron como Poco relevante y el 2,3 %, es decir un solo docente del total encuestado, lo clasificó como Nada relevante.

Siente pasión por su profesión y transmite ese interés al alumnado, fomentando el compromiso con la materia

E7

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	2	4,7	4,7	4,7
	3	10	23,3	23,3	27,9
	4	31	72,1	72,1	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

El 72,1% de los docentes encuestados coincidieron mayoritariamente al ubicar el indicador E7, sentir pasión por la profesión y transmitirla, como Muy relevante para evaluar la excelencia universitaria. Lo que constituye el 95,4% del porcentaje acumulado. Un grupo de 10 docentes lo clasificaron como Relevante. Sólo dos docentes, es decir, el 4,7% del total encuestado, lo clasificó como Poco relevante.

Incita a los estudiantes a que exploren, indaguen, construyan significados, conecten ideas, manejen fuentes de información, busquen alternativas y resuelvan problemas utilizando la lengua extranjera

E8

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	9	20,9	20,9	20,9
	4	34	79,1	79,1	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Sobre considerar el que los estudiantes conecten ideas y construyan significados utilizando la lengua extranjera como un indicador para evaluar la excelencia universitaria de un docente de Inglés, el 79,1% lo clasificó como Muy relevante. El 20,9% restante lo consideró Relevante. Estas cifras representan el 100% del porcentaje acumulado. Este indicador ha sido el de más alto porcentaje en el grado uno de la escala de aceptación.

Vincula la nueva información con lo aprendido previamente, haciendo uso de la interdisciplinariedad, multidisciplinariedad y transdisciplinariedad

E9

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	4	9,3	9,3	9,3
	3	11	25,6	25,6	34,9
	4	28	65,1	65,1	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Un 65,1% de los docentes encuestados clasificó el indicador E9 relacionado con vincular la nueva información con lo aprendido anteriormente como Muy relevante para evaluar la excelencia universitaria. El 25,6% de los docentes encuestados lo clasificó como Relevante y el 9,3% lo ubicó en el grado 2 de la escala como Poco relevante.

Integra en la docencia las tecnologías de la información y la comunicación disponibles (internet, videoconferencia, correo electrónico, software, plataformas informáticas etc.), promoviendo en los estudiantes el desarrollo de destrezas instrumentales alternativas (de laboratorio, biblioteca, hemeroteca, internet, etc.)

E10

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	3	7,0	7,0	7,0
	3	17	39,5	39,5	46,5
	4	23	53,5	53,5	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

El uso de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) fue clasificado como Muy relevante por el 53,5% de los docentes para evaluar la excelencia universitaria. Un 39,5% lo clasificó como Relevante. Por su parte el 7,0%, es decir, 3 docentes lo clasificó como Poco relevante. Este indicador no fue puntuado como Nada relevante.

Primero de los indicadores que mejor definen al profesor/a universitario/a de inglés excelente en la dimensión desarrollo de la enseñanza

E11

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	11	25,6	25,6	25,6
	2	3	7,0	7,0	32,6
	3	3	7,0	7,0	39,5
	4	3	7,0	7,0	46,5
	5	1	2,3	2,3	48,8
	7	8	18,6	18,6	67,4
	8	9	20,9	20,9	88,4
	9	3	7,0	7,0	95,3
	10	2	4,7	4,7	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Con el 25,6% se ubica como el primer indicador que mejor define a un docente universitario excelente en esta dimensión el E1 (Promueve el juicio crítico y el debate utilizando el idioma Inglés), aunque de forma individual no fue el de más alto porcentaje. A continuación con un 20,9% los docentes sitúan al indicador E8 relacionado con estimular la búsqueda de fuentes de información y la indagación) entre los que mejor definen a un docente universitario excelente. Este indicador de forma individual fue el que más alto porcentaje obtuvo como Muy relevante. Con el 18,6% le sigue el indicador E7 (Sentir y transmitir pasión por la profesión). Todos los indicadores fueron puntuados aunque los restantes son superaron el 10% del porcentaje acumulado.

Segundo de los indicadores que mejor definen al profesor/a universitario/a de inglés excelente en la dimensión desarrollo de la enseñanza

E12

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	6	14,0	14,0	14,0
	2	3	7,0	7,0	20,9
	3	3	7,0	7,0	27,9
	4	10	23,3	23,3	51,2
	5	2	4,7	4,7	55,8
	6	1	2,3	2,3	58,1
	7	3	7,0	7,0	65,1
	8	8	18,6	18,6	83,7
	9	3	7,0	7,0	90,7
	10	4	9,3	9,3	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

El indicador E4 (mantener una imagen ético profesional) fue el que más porcentaje obtuvo, con un 23,3% como el que mejor define a un docente universitario excelente dentro de esta dimensión. Este indicador fue altamente puntuado como Muy relevante de forma individual. Le sigue en orden descendente el indicador E8 relacionado con estimular la búsqueda de fuentes de información y la indagación con un 18,6%. También fue puntuado significativamente, con un 14,0%, el indicador E1 que ya clasificó como el primero que mejor define un docente universitario. Todos los indicadores fueron puntuados aunque por debajo del 10%.

Tercero de los indicadores que mejor definen al profesor/a universitario/a de inglés excelente en la dimensión desarrollo de la enseñanza

E13

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	4	9,3	9,3	9,3
	2	5	11,6	11,6	20,9
	3	5	11,6	11,6	32,6
	4	2	4,7	4,7	37,2
	5	3	7,0	7,0	44,2
	6	1	2,3	2,3	46,5
	7	4	9,3	9,3	55,8
	8	6	14,0	14,0	69,8
	9	5	11,6	11,6	81,4
	10	8	18,6	18,6	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Como el tercer indicador que mejor define a un docente universitario en esta dimensión los encuestados clasificaron con 18,6% al indicador E10 (Integrar las tecnologías de la información y la comunicación a la docencia). En segundo lugar se ubica el indicador E8 relacionado con estimular la búsqueda de fuentes de información y la indagación. Este indicador ha clasificado entre los primeros que definen a un docente excelente en la escala del primero al tercero. Por último le siguen con el mismo porcentaje los indicadores E2 (adapta el tiempo, el material y la metodología al interés, el nivel de sus alumnos/as y dificultad del contenido), E3 (se preocupa por mantener una imagen ético profesional ejemplar tanto en el aula como fuera de esta) y E9 (vincula la nueva información con lo aprendido previamente, haciendo uso de la interdisciplinariedad, multidisciplinariedad y transdisciplinariedad). Los demás indicadores fueron puntuados por debajo del 10%

2.7.Dimensión F: Capacidad comunicativa

Domina y utiliza técnicas de comunicación que facilitan su interacción con los alumnos/as y las enseña a los mismos

F1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1	2,3	2,3	2,3
	3	11	25,6	25,6	27,9
	4	31	72,1	72,1	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

El 72,1% de los docentes encuestados se decanta mayoritariamente por considerar el dominio y uso de las técnicas de comunicación como un indicador Muy relevante para evaluar la excelencia universitaria. Un 25,6% lo clasifica como Relevante. Sólo un docente, es decir el 2,3%, lo clasificó como Poco relevante.

Estimula las discusiones en idioma inglés de los trabajos de curso y diploma así como durante el desarrollo de otras actividades de los componentes académico, científico y laboral.

F2

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	1	2,3	2,3	2,3
2	2	4,7	4,7	7,0
3	17	39,5	39,5	46,5
4	23	53,5	53,5	100,0
Total	43	100,0	100,0	

Los docentes encuestados coincidieron en un 53,5% al clasificar el indicador F2 relacionado con estimular las discusiones de los trabajos de curso y otros en idioma Inglés, como Muy relevante para evaluar la excelencia universitaria. Un 39,5% de ellos lo clasificó como Relevante. El 7,0% del porcentaje acumulado entre los grados 2 y uno de la escala se dividió en un 4,7% de los docentes que clasificó el indicador como Poco relevante y un 2,3% que lo clasificó como Nada relevante.

Establece canales de comunicación adecuados para proporcionar a sus estudiantes información continua acerca de la marcha de su aprendizaje

F3

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 2	1	2,3	2,3	2,3
3	22	51,2	51,2	53,5
4	20	46,5	46,5	100,0
Total	43	100,0	100,0	

Sobre si el establecer canales de comunicación para informar a los alumnos sobre su propio desarrollo, los docentes se decantaron en un 46,5% clasificándolo como Muy relevante. El 51,2% lo clasificó como Relevante. Esto constituye el 97,7% del porcentaje acumulado. Un 2,3%, un sólo docente, lo clasificó como Poco relevante.

Relaciona a los estudiantes con otros profesores, especialistas y/o alumnos angloparlantes, que puedan facilitar el aprendizaje del inglés

F4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	2,3	2,3	2,3
	2	5	11,6	11,6	14,0
	3	24	55,8	55,8	69,8
	4	13	30,2	30,2	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

El 30,2% de los docentes encuestados clasificó el indicador F4, relaciona a los estudiantes con otros profesores y especialistas angloparlantes para facilitar el aprendizaje, como Muy relevante para evaluar la excelencia universitaria. El 55,8% de los mismos lo clasificó como Relevante. El 11,6% lo marcó como Poco relevante mientras que un 2,3% lo marcó como Nada relevante.

Discute con sus estudiantes los éxitos y dificultades presentadas durante la resolución de un problema o los cambios, innovaciones y transformaciones

F5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1	2,3	2,3	2,3
	3	18	41,9	41,9	44,2
	4	24	55,8	55,8	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Al ser encuestados sobre el indicador F5 relacionado con discutir los éxitos dificultades del proceso con los estudiantes el 55,8% de los docentes lo consideró como Muy relevante. Un 41,9% lo clasificó como Relevante para un 97,7% del porcentaje acumulado. Sólo un docente lo clasificó como Poco relevante.

Se actualiza al encontrar nueva información sobre diferentes tópicos relacionados con su actividad profesional usando medios tecnológicos

F6

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	14	32,6	32,6	32,6
	4	29	67,4	67,4	100,0
Total		43	100,0	100,0	

El indicador F6 relacionado con la actualización profesional fue clasificado en los grados máximos de la escala de aceptación con el 100% del porcentaje acumulado. Un 67,4% lo clasificó como muy relevante y un 32,6% como relevante para evaluar la excelencia universitaria.

Promueve el debate, cuestionamiento y las aportaciones de los estudiantes, tomando en consideración sus ideas, respuestas y visiones sobre el proceso enseñanza aprendizaje y otros aspectos de la vida estudiantil y personal de los mismos

F7

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	2	4,7	4,7	4,7
	3	11	25,6	25,6	30,2
	4	30	69,8	69,8	100,0
Total		43	100,0	100,0	

Promover el debate y tener en cuenta las ideas y visiones de los alumnos fue considerado un indicador Muy relevante para evaluar la excelencia universitaria por el 69,8% de los docentes encuestados. El 25,6% lo clasificó como Relevante. Sólo un 4,7% lo clasificó como Poco relevante.

Estimula continuamente a los estudiantes proporcionándoles múltiples puntos de vista sobre ideas paradójicas o controvertidas

F8

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	19	44,2	44,2	44,2
	4	24	55,8	55,8	100,0
Total		43	100,0	100,0	

El uso de ideas paradójicas para estimular a los estudiantes fue considerado como un indicador Muy relevante para evaluar la excelencia universitaria por el 55,8% de los docentes. El 44,2% lo clasificó como Relevante. Esto constituye el 100% del porcentaje acumulado. Este indicador F8 no fue puntuado como Poco o Nada relevante.

Se da cuenta cuando ha sido o no entendido por los estudiantes y se replantea sus procedimientos

F9

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	6	14,0	14,0	14,0
	4	37	86,0	86,0	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

El 86,0% de los docentes se decantó, mayoritariamente por considerar el indicador F9, se da cuenta cuando ha sido o no entendido por los estudiantes y se replantea sus procedimientos como Muy relevante para evaluar la excelencia docente. El 14,0% restante lo clasificó como Relevante. Este es el indicador de más alto porcentaje en el grado 4 de la escala en esta dimensión.

Domina lenguajes variados (verbal, escrito, icónico, mímico...) y los utiliza en la actividad docente

F10

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	15	34,9	34,9	34,9
	4	28	65,1	65,1	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

El dominar lenguajes variados y utilizarlos en su actividad docente fue considerado como Muy relevante para evaluar la excelencia universitaria por el 65,1%. El 34,9% de los docentes encuestados lo clasificó como Relevante con el 100% del porcentaje acumulado. Este indicador F10 no fue marcado como Poco o Nada relevante.

Primero de los indicadores que mejor definen al profesor/a universitario/a de inglés excelente en la dimensión capacidad comunicativa

F11

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	12	27,9	27,9	27,9
	2	8	18,6	18,6	46,5
	3	2	4,7	4,7	51,2
	4	2	4,7	4,7	55,8
	5	2	4,7	4,7	60,5
	6	4	9,3	9,3	69,8
	7	7	16,3	16,3	86,0
	8	1	2,3	2,3	88,4
	9	3	7,0	7,0	95,3
	10	2	4,7	4,7	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

El primer indicador que mejor define a un docente universitario en esta dimensión fue el F1 (domina y usa las técnicas de comunicación) con un 27,9%. Seguidamente, con un 18,6% se sitúa el F2 relacionado con estimular las discusiones en idioma Inglés de los trabajos de Curso y Diploma así como durante el desarrollo de otras actividades de los componentes académico, científico y laboral. A continuación se ubica el indicador F7 (Promueve el debate, cuestionamiento y las aportaciones de los estudiantes, tomando en consideración sus ideas, respuestas y visiones sobre el proceso enseñanza aprendizaje y otros aspectos de la vida estudiantil y personal de los mismos). El resto de los indicadores obtuvieron porcentajes por debajo de 10.

Segundo de los indicadores que mejor definen al profesor/a universitario/a de inglés excelente en la dimensión capacidad comunicativa

F12

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	2,3	2,3	2,3
	2	3	7,0	7,0	9,3
	3	7	16,3	16,3	25,6
	4	3	7,0	7,0	32,6
	5	8	18,6	18,6	51,2
	6	6	14,0	14,0	65,1
	7	6	14,0	14,0	79,1
	8	5	11,6	11,6	90,7
	9	3	7,0	7,0	97,7
	10	1	2,3	2,3	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Como el segundo indicador que mejor define a un docente universitario de Inglés excelente los docentes han clasificado, con un 18,6%, el indicador F5 relacionado con discutir con sus estudiantes los éxitos y dificultades presentadas durante la resolución de un problema o los cambios, innovaciones y transformaciones. Luego le sigue el indicador F3 (establece canales de comunicación adecuados para proporcionar a sus estudiantes información continua acerca de la marcha de su aprendizaje) con un 16,3%. Para esta dimensión también clasifican dentro de los indicadores que mejor definen a un docente universitario excelente con el 14,0% los indicadores F6 y F7 relacionados con la actualización profesional y el debate e intercambio con los estudiantes respectivamente. El f7 clasificó también entre los primeros. Por último con un 11,6% aparece el indicador F8 (estimula continuamente a los estudiantes proporcionándoles múltiples puntos de vista sobre ideas paradójicas o controvertidas)

Tercero de los indicadores que mejor definen al profesor/a universitario/a de inglés excelente en la dimensión capacidad comunicativa

F13

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	6	14,0	14,0	14,0
	2	2	4,7	4,7	18,6
	3	3	7,0	7,0	25,6
	5	1	2,3	2,3	27,9
	6	3	7,0	7,0	34,9
	7	5	11,6	11,6	46,5
	8	4	9,3	9,3	55,8
	9	8	18,6	18,6	74,4
	10	11	25,6	25,6	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

El tercer indicador que mejor define a un docente universitario excelente en esta dimensión es el F10 (domina lenguajes variados (verbal, escrito, icónico, mímico...) y los utiliza en la actividad docente) con le 25,6%. A continuación se ubica con un 18,6% el indicador F9 (se da cuenta cuando ha sido o no entendido por los estudiantes y se replantea sus procedimientos). Este indicador fue el de más alto porcentaje como Muy relevante de forma individual y solo puntea para el tercer mejor indicador en un segundo orden. Le sigue, con un 14,0% el indicador F1 que clasificó como el primero y finalmente clasifica con un 11,6% el indicador F7 que también ha clasificado en los tres lugares de la escala.

2.8.Dimension G: Apoyo individual para el aprendizaje

Considera la consulta como un excelente recurso para completar el trabajo del aula

G1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	2,3	2,3	2,3
	2	3	7,0	7,0	9,3
	3	18	41,9	41,9	51,2
	4	21	48,8	48,8	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

El 48,8% de los docentes encuestados coincidió en clasificar el indicador G1, considerar la consulta como un excelente recurso para completar el trabajo en el aula como Muy relevante para evaluar la excelencia universitaria. Un 41,9% lo clasificó como Relevante. El 7% lo marcó como Poco relevante y el 2,3% del total encuestado lo marcó como Nada relevante.

Estimula el uso de softwares interactivos y correo electrónico

G2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	2,3	2,3	2,3
	2	5	11,6	11,6	14,0
	3	18	41,9	41,9	55,8
	4	19	44,2	44,2	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

El 44,2% de los encuestados consideró el indicador G2 sobre el uso de softwares interactivos como Muy relevante para evaluar la excelencia universitaria. El 41,9% lo clasificó como Relevante. Un 11,6% del total encuestado lo marcó como Poco relevante mientras que un 2,3% como Nada relevante.

Utiliza la consulta para dar un seguimiento planificado, consciente, personalizado y diferenciado a los alumnos/as

G3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	2	4,7	4,7	4,7
	3	14	32,6	32,6	37,2
	4	27	62,8	62,8	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

El 62,8% de los docentes clasificó el indicador G3 relacionado con la utilización de la consulta para dar un seguimiento planificado y diferenciado de los alumnos como Muy relevante para evaluar la excelencia universitaria. El 32,6% de los docentes lo clasificó como Relevante para un 95,4% del porcentaje acumulado. Sólo 2 docentes, el 4,7%, lo clasificó como Poco relevante.

Aprovecha las potencialidades de los alumnos/as ayudantes para apoyar fuera del horario y de forma personalizada el progreso de los estudiantes con mayores limitaciones

G4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	4,7	4,7	4,7
	2	7	16,3	16,3	20,9
	3	13	30,2	30,2	51,2
	4	21	48,8	48,8	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Del total de docentes encuestados un 48,8% clasificó el indicador G4, aprovecha las potencialidades de los alumnos/as ayudantes como Muy relevante para evaluar la excelencia universitaria. El 30,2% lo clasificó como Relevante. Un 16,3% de ellos ubicó este indicador en el grado 2 de la escala como Poco relevante y un 4,7% lo marcó como Nada relevante.

Estimula y orienta correctamente a sus alumnos/as sobre estilos de trabajo independiente

G5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	2	4,7	4,7	4,7
	3	13	30,2	30,2	34,9
	4	28	65,1	65,1	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

El indicador G5, estimula y orienta a los alumnos sobre estilos de aprendizaje, fue clasificado como Muy relevante por el 65,1% de los encuestados. El 30,2% de los mismos lo clasificó como Relevante para evaluar la excelencia docente para un 95,3% del porcentaje acumulado. Sólo 2 docentes lo ubicaron en el grado 2 de la escala como Poco relevante.

Crea mecanismos de control para valorar el desempeño de las estrategias de trabajo independiente de sus estudiantes

G6

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1	2,3	2,3	2,3
	3	19	44,2	44,2	46,5
	4	23	53,5	53,5	100,0
Total		43	100,0	100,0	

Crea mecanismos de control para valorar el desempeño de las estrategias de trabajo independiente, indicador G6, fue clasificado como Muy relevante para evaluar la excelencia universitaria por un 53,5% de los docentes. Un 44,2% de estos lo clasificó como Relevante. Esto representó el 97,7% del porcentaje acumulado. Sólo un docente del total encuestado lo marcó como Poco relevante.

Utiliza otros espacios (biblioteca, lab. De computación, de idioma) como soporte para la modalidad semipresencial

G7

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	4	9,3	9,3	9,3
	3	16	37,2	37,2	46,5
	4	23	53,5	53,5	100,0
Total		43	100,0	100,0	

Coincidió el 53,5% de los docentes al ubicar este indicador G7, relacionado con el uso de otros espacios como soporte a la modalidad semipresencial, en el grado 4 de la escala de aceptación, Muy relevante. El 37,2% del total encuestado lo clasificó como Relevante. Un 9,3% lo marcó como Poco relevante para evaluar la excelencia universitaria. Este indicador no fue marcado como Nada relevante.

Garantiza que aquellos alumnos que tengan dificultades con el trabajo científico estudiantil reciban la ayuda personalizada pertinente

G8

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	2	4,7	4,7	4,7
	3	23	53,5	53,5	58,1
	4	18	41,9	41,9	100,0
Total		43	100,0	100,0	

Al ser encuestados sobre el indicador G8, garantiza que los alumnos con dificultades en el trabajo científico tengan ayuda personalizada, el 41,9% de los docentes lo clasificó como Muy relevante para evaluar la excelencia universitaria. El

53,5% de estos lo clasificó como Relevante. Sólo 2 docentes, el 4,7%, lo marcó como Poco relevante para evaluar la excelencia universitaria.

Utiliza el trabajo en pequeños grupos para asesorar los trabajos colectivos

G9

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	4	9,3	9,3	9,3
	3	19	44,2	44,2	53,5
	4	20	46,5	46,5	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

El 46,5% de los docentes se decanta por clasificar el indicador G9, utiliza el trabajo en pequeños grupos para asesorar los trabajos colectivos, como Muy relevante para evaluar la excelencia universitaria. El 44,2% del total encuestado lo clasificó como Relevante. El 9,3%, 3 docentes, lo marcaron como Poco relevante.

Utiliza la entrevista personal para ofrecer perspectivas académicas, profesionales y/o personales

G10

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	3	7,0	7,0	7,0
	3	23	53,5	53,5	60,5
	4	17	39,5	39,5	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

El indicador G10 relacionado con la utilización de la entrevista personal para ofrecer perspectivas académicas a los estudiantes fue clasificado como Muy relevante para evaluar la excelencia universitaria por el 39,5%. Un grupo de 23 docentes que representa el 53,5% del total encuestado lo clasificó como Relevante. El 7% lo marcó como Poco relevante.

Primero de los indicadores que mejor definen al profesor/a universitario/a de inglés excelente en la dimensión apoyo individual para el aprendizaje

G11

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	5	11,6	11,6	11,6
	2	1	2,3	2,3	14,0
	3	11	25,6	25,6	39,5
	4	3	7,0	7,0	46,5
	5	11	25,6	25,6	72,1
	6	6	14,0	14,0	86,0
	7	1	2,3	2,3	88,4
	8	1	2,3	2,3	90,7
	9	2	4,7	4,7	95,3
	10	2	4,7	4,7	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Aparecen con el mismo porcentaje (25,6%) como los primeros indicadores que mejor definen a un docente universitario de Inglés excelente para esta dimensión el G3 y G5 relacionados con la utilización de la consulta para dar un seguimiento planificado, consciente, personalizado y diferenciado a los alumnos/as y estimular y orientar correctamente a sus alumnos/as sobre estilos de trabajo independiente. Estos indicadores fueron los de más alta puntuación en los primeros grados de la escala de forma individual. Con el 14,0% le sigue el indicador G6 (Crea mecanismos de control para valorar el desempeño de las estrategias de trabajo independiente de sus estudiantes). Este indicador obtuvo el más alto porcentaje acumulado entre los grados Muy relevante y Relevante de forma individual. Se ubica a continuación el indicador G1 (Considera la consulta como un excelente recurso para completar el trabajo del aula) con un 11,6%. El resto de los indicadores fueron puntuados por debajo del 10%

Segundo de los indicadores que mejor definen al profesor/a universitario/a de inglés excelente en la dimensión apoyo individual para el aprendizaje

G12

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	3	7,0	7,0	7,0
	2	3	7,0	7,0	14,0
	3	5	11,6	11,6	25,6
	4	4	9,3	9,3	34,9
	5	9	20,9	20,9	55,8
	6	6	14,0	14,0	69,8
	7	3	7,0	7,0	76,7
	8	4	9,3	9,3	86,0
	9	3	7,0	7,0	93,0
	10	3	7,0	7,0	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Como el segundo indicador que mejor define a un docente universitario excelente dentro de esta dimensión, con un 20,9%, se ubica el G5 (Estimula y orienta correctamente a sus alumnos/as sobre estilos de trabajo independiente). Este indicador también clasificó como el primero que mejor define a un docente universitario. A continuación, con un 14,0% clasificó el indicador G6 relacionado con crear mecanismos de control para valorar el desempeño de las estrategias de trabajo independiente de sus estudiantes. Este indicador clasificó con la misma puntuación entre los primeros que mejor definen a un profesor de Inglés excelente en la Universidad. Le sigue a continuación el indicador G3 (utiliza la consulta para dar un seguimiento planificado, consciente, personalizado y diferenciado a los alumnos/as) con un 11,6%. También este indicador fue seleccionado como el primero que mejor define la excelencia en los docentes universitarios. Los restantes indicadores fueron puntuados pero no de forma relevante.

Tercero de los indicadores que mejor definen al profesor/a universitario/a de inglés excelente en la dimensión apoyo individual para el aprendizaje

G13

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	2	4,7	4,7	4,7
2	4	9,3	9,3	14,0
3	9	20,9	20,9	34,9
4	2	4,7	4,7	39,5
5	3	7,0	7,0	46,5
6	9	20,9	20,9	67,4
7	5	11,6	11,6	79,1
8	2	4,7	4,7	83,7
9	3	7,0	7,0	90,7
10	4	9,3	9,3	100,0
Total	43	100,0	100,0	

Los indicadores G6 y G3 han sido seleccionados como los terceros que mejor definen a un docente universitario excelente con un 20,9%. Estos indicadores han puntuado en todos los grados de la escala del primero al tercero de los indicadores que mejor definen la excelencia de un docente. Se ubica después, con un 11,6% el indicador G7 (utiliza otros espacios (biblioteca, lab. de computación, de idioma) como soporte para la modalidad semipresencial). Este indicador no clasificó en los anteriores. Los demás fueron puntuados por debajo del 10%.

2.9. Dimensión H: Evaluación

Valora positivamente la puntualidad, la asistencia de sus alumnos/as a clases y a otras actividades desarrolladas fuera del aula

H1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	2,3	2,3	2,3
	3	15	34,9	34,9	37,2
	4	27	62,8	62,8	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

El 62,8% de los docentes encuestados consideró al indicador H1 (valora positivamente la asistencia y puntualidad a las actividades) como Muy relevante para evaluar la excelencia universitaria. Un 34,3% de ellos los clasificó como Relevante para un 97,7% del porcentaje acumulado. Sólo el 2,3% del total, un docente, lo clasificó como Poco relevante.

Valora altamente tanto la espontaneidad e independencia de los alumnos como el uso apropiado del idioma en los diferentes contextos sociolingüísticos de aprendizaje y en situaciones reales

H2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	7	16,3	16,3	16,3
	4	36	83,7	83,7	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Mayoritariamente los docentes encuestados se han decantado por clasificar como Muy relevante para evaluar la docencia universitaria al indicador H2, relacionado con valorar altamente la espontaneidad y el uso apropiado del idioma en diferentes contextos lingüísticos, con un 83,7% de coincidencias. Este es el indicador que más alto porcentaje ha obtenido en el grado 4 de la escala. El resto de los docentes que representa el 16,3% lo clasificaron como Relevante.

Asume la evaluación con criterios formativos y de proceso

H3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1	2,3	2,3	2,3
	3	8	18,6	18,6	20,9
	4	34	79,1	79,1	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

El 79,1% de los docentes coincidió en clasificar el indicador H3, asume la evaluación con criterio formativo o de proceso, como Muy relevante para evaluar la excelencia universitaria. El 18,6% del total encuestado lo clasificó como Relevante lo que representa un 97,7% del porcentaje acumulado. Solamente un docente lo clasificó como Poco relevante para un 2,3%.

Negocia con los estudiantes los criterios de evaluación

H4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	2,3	2,3	2,3
	2	5	11,6	11,6	14,0
	3	18	41,9	41,9	55,8
	4	19	44,2	44,2	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

En cuanto a negociar los criterios de evaluación con los estudiantes, H4, el 44,2% de los encuestados lo clasificó como Muy relevante para evaluar la excelencia universitaria. Un 41,9% de los docentes lo consideró Relevante. Por su parte el 11,6% del total encuestado lo marcó como Poco relevante a la hora de evaluar la excelencia universitaria. Un 2,3% lo clasificó Nada relevante.

Se preocupa tanto por el formato de los instrumentos de evaluación como por el sentido y valor que debe otorgársele a ella

H5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	17	39,5	39,5	39,5
	4	26	60,5	60,5	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

El 60,5% de los docentes coincidió en considerar el preocuparse tanto por el formato como por el sentido de la evaluación (indicador H5) como Muy relevante para

evaluar la excelencia universitaria. El resto de los docentes que representan el 39,5% de ellos lo clasificaron como Relevante. Este indicador no fue marcado como Poco o Nada relevante.

Asume que la evaluación requiere un juicio subjetivo basado en evidencias recogidas sobre cada estudiante y en consecuencia emite un juicio de valor

H6

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	2	4,7	4,7	4,7
	3	18	41,9	41,9	46,5
	4	23	53,5	53,5	100,0
Total		43	100,0	100,0	

Asumir que la evaluación es un juicio subjetivo fue clasificado como Muy relevante por el 53,5% de los docentes encuestados. Este indicador H6 fue clasificado como Relevante por el 41,9% de los docentes mientras que un 4,7% lo clasificó como Poco relevante para evaluar la excelencia universitaria.

Informa a los estudiantes los problemas más comunes encontrados en la evaluación

H7

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	2	4,7	4,7	4,7
	3	11	25,6	25,6	30,2
	4	30	69,8	69,8	100,0
Total		43	100,0	100,0	

El 95,4% del porcentaje acumulado en este indicador se concentro en los grados 4 y 3 de la escala. Un 69,8% de los encuestados clasificó el relacionado con el sentido indagador y no de punición de la evaluación como Muy relevante mientras que un 25,6% como Relevante para evaluar la docencia universitaria, sólo el 4,7% de los docentes encuestados lo clasificó como Poco relevante.

Reflexiona sobre las debilidades encontradas en los estudiantes y explora estrategias para contrarrestarlas al mismo tiempo que se estimula y reconocen las fortalezas

H8

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	2	4,7	4,8	4,8
	3	9	20,9	21,4	26,2
	4	31	72,1	73,8	100,0
	Total	42	97,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	2,3		
Total		43	100,0		

El indicador H8, reflexiona sobre las debilidades encontradas en los estudiantes y explora estrategias para contrarrestarlas al mismo tiempo que se estimulan y reconocen las fortalezas, fue considerado como Muy relevante por el 72,1% de los docentes encuestados. Un 20,9% de los mismos lo clasificó como Relevante para evaluar la excelencia universitaria. El 4,7% del total de docentes encuestados lo marcó como Poco relevante. Por esta vez un docente no marcó ninguno de los indicadores propuestos para esta dimensión.

Es capaz de resolver el dilema moral que representa aquel estudiante con resultados situados entre el aprobado y el suspenso y ofrece alternativas a los/as estudiantes evaluados/as negativamente

H9

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1	2,3	2,3	2,3
	3	19	44,2	44,2	46,5
	4	23	53,5	53,5	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Al ser encuestados sobre si el indicador H9 (ser capaz de resolver el dilema moral que representa estar entre el suspenso y el desaprobado y ofrecer alternativas) los docentes coincidieron en un 53,5% clasificándolo como Muy relevante para evaluar la excelencia universitaria. El 44,2% lo marcó como Relevante. Sólo un docente, que representa el 2,3% del total encuestado, lo marcó como Poco relevante.

Concibe la evaluación en un sentido indagador para la mejora y no como punición

H10

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1	2,3	2,3	2,3
	3	7	16,3	16,3	18,6
	4	35	81,4	81,4	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Mayoritariamente el 81,4% de los docentes coincidieron en clasificar el indicador H10 relacionado con el sentido indagador y no de punición de la evaluación como Muy relevante para evaluar la excelencia universitaria. Un 16,3% lo clasificó como Relevante para un 97,7% del porcentaje acumulado. Sólo un docente (2,3%) lo marcó como Poco relevante.

Primero de los indicadores que mejor definen al profesor/a universitario/a de inglés excelente en la dimensión evaluación

H11

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	10	23,3	23,3	23,3
	2	7	16,3	16,3	39,5
	3	7	16,3	16,3	55,8
	5	1	2,3	2,3	58,1
	6	4	9,3	9,3	67,4
	7	5	11,6	11,6	79,1
	8	2	4,7	4,7	83,7
	10	7	16,3	16,3	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Como el primer indicador que mejor define a un docente universitario de Inglés como excelente los encuestados seleccionaron al H1 (valora positivamente la asistencia y puntualidad a las actividades) con un 23,3% de coincidencias. Le siguen en ese orden con el mismo porcentaje, 16,3%, los indicadores H2, relacionado con valorar altamente la espontaneidad y el uso apropiado del idioma en diferentes contextos lingüísticos. Este indicador fue el de más alta puntuación individual; H3, asume la evaluación con criterio formativo o de proceso; H10, relacionado con el sentido indagador y no de punición de la evaluación. Estos tres indicadores fueron los de más alto porcentaje acumulado de forma individual. Finalmente se ubica con un 11,6% el indicador H7, Informa a los estudiantes los problemas más comunes encontrados en la evaluación. Los indicadores H4 y H9 no fueron marcados. El resto si pero por debajo del 10%.

Segundo de los indicadores que mejor definen al profesor/a universitario/a de inglés excelente en la dimensión evaluación

H12

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	10	23,3	23,3	23,3
	3	6	14,0	14,0	37,2
	4	3	7,0	7,0	44,2
	5	5	11,6	11,6	55,8
	6	2	4,7	4,7	60,5
	7	3	7,0	7,0	67,4
	8	10	23,3	23,3	90,7
	10	4	9,3	9,3	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Como el segundo indicador que mejor define a un docente de Inglés en la dimensión Evaluación fueron seleccionados con un 23,3% los indicadores H2 y H8 relacionados con valorar altamente la espontaneidad y el uso apropiado del idioma en diferentes contextos lingüísticos y reflexiona sobre las debilidades encontradas en los estudiantes y explora estrategias para contrarrestarlas al mismo tiempo que se estimulan y reconocen las fortalezas respectivamente. Con un 14,0% se ubica el H3 que también puntuó entre los primeros conjuntamente con el H2. Con un 11,6% los docentes ubicaron al indicador H5 relacionado con preocuparse tanto por el formato como por el sentido de la evaluación. Los indicadores H1 y H9 no fueron marcados. Los demás fueron puntuados por debajo del 10%.

Tercero de los indicadores que mejor definen al profesor/a universitario/a de inglés excelente en la dimensión evaluación

H13

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	4,7	4,7	4,7
	2	4	9,3	9,3	14,0
	3	6	14,0	14,0	27,9
	6	3	7,0	7,0	34,9
	7	4	9,3	9,3	44,2
	8	8	18,6	18,6	62,8
	9	5	11,6	11,6	74,4
	10	11	25,6	25,6	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

El tercer indicador que mejor define a un docente universitario excelente según los docentes encuestados fue el H10 relacionado con el sentido indagador y no de punición de la evaluación con un 25,6%. Este indicador clasificó entre los primeros que

mejor definen a un docente excelente para esta dimensión. Le sigue el indicador H8 con un 18,6% el cual fue seleccionado también como el segundo que mejor define a un docente excelente. El H3 (asume la evaluación con criterio formativo o de proceso) se ubica a continuación con un 14,0%. Este indicador ha clasificado en los tres lugares. Con un 11,6% se ubicó el H9 (ser capaz de resolver el dilema moral que representa estar entre el suspenso y el desaprobado y ofrecer alternativas) el que no había sido puntuado en ninguno de los anteriores. Los indicadores H4 y H5 no fueron puntuados.

2.10. Dimensión I: Innovación de la enseñanza y perfeccionamiento docente

Aplica los métodos de investigación al perfeccionamiento de su práctica educativa

I1

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 3	9	20,9	20,9	20,9
4	34	79,1	79,1	100,0
Total	43	100,0	100,0	

Del total de docentes encuestados, 34, el 79,1%, coincidieron mayoritariamente en clasificar al indicador I1 relacionado con la aplicación de métodos de investigación para el perfeccionamiento de su práctica como Muy relevante para evaluar la excelencia universitaria. El 20,9% restante lo clasificó como Relevante. Este indicador no fue marcado en los grados Poco o Nada relevante de la escala.

Combina el saber teórico y práctico sobre el idioma inglés y su didáctica con la formación de valores y la ética profesional

I2

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 3	11	25,6	25,6	25,6
4	32	74,4	74,4	100,0
Total	43	100,0	100,0	

Al ser encuestados sobre el indicador I2 (combina el saber teórico y práctico sobre el idioma y su didáctica con la formación de valores y la ética profesional) el 74,4% de los docentes lo clasificó como Muy relevante para evaluar la excelencia universitaria. Un 25,6% lo ubicó como Relevante. Ninguno de los docentes lo clasificó como Poco o Nada relevante.

Acepta el diagnóstico, estudio y resolución de los problemas de su práctica pedagógica como una vía para la innovación y la mejora del proceso enseñanza aprendizaje del inglés

I3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1	2,3	2,3	2,3
	3	12	27,9	27,9	30,2
	4	30	69,8	69,8	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Aceptar el diagnóstico, estudio y resolución de los problemas como formas de innovación fue considerado por el 69,8% de los docentes encuestados como Muy relevante. El 27,9% de los mismos lo clasificó como Relevante para evaluar la excelencia universitaria. Esto constituye el 96,7% del porcentaje acumulado. Sólo un docente, el 2,3% del total encuestado, lo clasificó como Poco relevante.

Se supera por diferentes vías (auto superación, actividades metodológicas organizadas a todos los niveles, postgrado, etc.) Sistemáticamente en los aspectos didáctico-metodológicos y lingüísticos de la enseñanza del idioma inglés

I4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	2	4,7	4,7	4,7
	3	9	20,9	20,9	25,6
	4	32	74,4	74,4	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

El 74,4% de los docentes considera que la superación didáctico metodológica y lingüística por diferentes vías en un indicador Muy relevante para evaluar la excelencia universitaria. El 20,9% del total encuestado clasificó este indicador I4 como Relevante. Sólo el 4,7% de los docentes lo marcó como Poco relevante.

Progresar en la escala profesional con la obtención de título académico o grado científico y cambiando de categoría docente

I5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1	2,3	2,3	2,3
	3	12	27,9	27,9	30,2
	4	30	69,8	69,8	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Al opinar sobre progresar en la escala profesional como un indicador para evaluar la excelencia universitaria el 69,8% de los docentes encuestados coincidieron en considerarlo como Muy relevante. Un total de 12 docentes, el 27,95, lo consideró Relevante para el 96,7% del porcentaje acumulado. El 2,3%, un docente, lo marcó como Poco relevante.

Colabora con colegas tanto dentro como fuera de su institución y a nivel internacional en la actualización y mejora de la enseñanza propiciando intercambios académicos y debates y haciendo públicos sus hallazgos

16

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	2	4,7	4,7	4,7
	3	15	34,9	34,9	39,5
	4	26	60,5	60,5	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

El 60,5% de los docentes consideró que el colaborar y propiciar intercambios con otros docentes y hacer públicos los hallazgos es Muy relevante para evaluar la excelencia universitaria. El 34,9% lo clasificó como Relevante. Esto constituye el 95,4% del porcentaje acumulado. Un 4,7% del total de docentes encuestados lo clasificó como Poco relevante.

Presenta los resultados de su práctica docente e investigadora participando en congresos, jornadas y otras reuniones científicas nacionales e internacionales sometiéndolos así al juicio de otros colegas con la perspectiva de que puedan ser criticados, mejorados y/o utilizados como base para nuevas investigaciones

17

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1	2,3	2,3	2,3
	3	15	34,9	34,9	37,2
	4	27	62,8	62,8	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Al ser encuestados sobre si somete sus hallazgos a juicios de otros y los ofrece como base para nuevas investigaciones (indicador 17) el 62,8% de los docentes lo consideró como Muy relevante para evaluar la excelencia universitaria y un 34,9% lo clasificó como Relevante para un 97,7% de porcentaje acumulado. Sólo el 2,3% de los docentes encuestados lo clasificó como Poco relevante.

Se compromete en las tutorías a trabajos de diplomas, tesis de maestrías o doctorales y/o ponencias

I8

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	4,7	4,7	4,7
	3	20	46,5	46,5	51,2
	4	21	48,8	48,8	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

En este indicador las opiniones de los docentes encuestados coinciden en un 48,8% al clasificar como Muy relevante el indicador I8 (se compromete a tutorías de tesis y diplomas). Por su parte el 46,5% de los encuestados lo ubicó como Relevante. El 4,7% de ellos lo clasificó como Nada relevante para evaluar la excelencia académica. Este indicador no fue marcado como Poco relevante.

Participa con protagonismo en proyectos de investigación integradores vinculados especialmente a la innovación y mejora de la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje

I9

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	2	4,7	4,7	4,7
	3	18	41,9	41,9	46,5
	4	23	53,5	53,5	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

El 53,5% de los docentes encuestados clasificó el indicador I9 (participar con protagonismo en proyectos de investigación) como Muy relevante para evaluar la excelencia universitaria. El 41,9% de los mismos lo clasificó como Relevante para un 95,4% del porcentaje acumulado. Sólo 2 docentes, del total encuestado lo clasificaron como Poco relevante. Ninguno lo marcó como Nada relevante.

Presenta aportaciones en publicaciones periódicas especializadas y de impacto relacionadas con su línea de investigación

110

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	2,3	2,3	2,3
	2	3	7,0	7,0	9,3
	3	16	37,2	37,2	46,5
	4	23	53,5	53,5	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Presentar aportaciones en publicaciones de impacto fue considerado como Muy relevante para evaluar la excelencia universitaria por el 53,5% de los docentes encuestados. Un 37,2%, es decir 16 docentes, lo clasificaron como relevante. El 7,0% lo ubicó como Poco relevante mientras que el 2,3% lo marcó como Nada relevante.

Primero de los indicadores que mejor definen al profesor/a universitario/a de inglés excelente en la dimensión innovación de la enseñanza y perfeccionamiento docente

111

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	15	34,9	34,9	34,9
	2	9	20,9	20,9	55,8
	3	6	14,0	14,0	69,8
	4	8	18,6	18,6	88,4
	5	1	2,3	2,3	90,7
	6	1	2,3	2,3	93,0
	7	1	2,3	2,3	95,3
	9	2	4,7	4,7	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Para la dimensión Innovación de la enseñanza y perfeccionamiento docente fue seleccionado como el primer indicador que mejor define a un docente universitario de Inglés excelente, con un 34,9% el indicador I1 relacionado con la aplicación de métodos de investigación para el perfeccionamiento de su práctica. Con un 20,9% le sigue el indicador I2 (combina el saber teórico y práctico sobre el idioma y su didáctica con la formación de valores y la ética profesional). Con un 18,6% se ubica en ese orden el indicador I4 relacionado con la superación didáctico-metodológica y lingüística por diferentes vías. A continuación con un 14,0% aparece el indicador I3, aceptar el diagnóstico, estudio y resolución de los problemas como formas de innovación. Los demás indicadores fueron puntuados por debajo del 10% menos el I8 que no fue puntuado por ningún docente. Coincide en esta dimensión que los indicadores que más

puntuaron fueron los que más alto porcentaje obtuvieron de forma individual en el grado Muy relevante.

Segundo de los indicadores que mejor definen al profesor/a universitario/a de inglés excelente en la dimensión innovación de la enseñanza y perfeccionamiento docente

I12

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	3	7,0	7,0	7,0
	2	5	11,6	11,6	18,6
	3	6	14,0	14,0	32,6
	4	15	34,9	34,9	67,4
	5	3	7,0	7,0	74,4
	6	5	11,6	11,6	86,0
	7	1	2,3	2,3	88,4
	8	1	2,3	2,3	90,7
	9	2	4,7	4,7	95,3
	10	2	4,7	4,7	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Como el segundo indicador que mejor define a un docente universitario de Inglés como excelente en esta dimensión clasificó el indicador I4 relacionado con la superación didáctico-metodológica y lingüística por diferentes vías con un 34,9%. Este indicador clasificó también entre los primeros que mejor definen a un docente excelente. Se ubica a continuación con un 14,0% el indicador I3 aceptar el diagnóstico, estudio y resolución de los problemas como formas de innovación que también clasificó entre los primeros con el mismo porcentaje. Le siguen con un 11,6% los indicadores I2 e I6. El I2 puntuó entre los primeros indicadores que mejor definen a los docentes excelentes y el I6 relacionado con colaborar y propiciar intercambios con otros docentes y hacer públicos los hallazgos. Los restantes indicadores puntuaron por debajo del 10%.

Tercero de los indicadores que mejor definen al profesor/a universitario/a de inglés excelente en la dimensión innovación de la enseñanza y perfeccionamiento docente

I13

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	2,3	2,3	2,3
	2	3	7,0	7,0	9,3
	3	7	16,3	16,3	25,6
	4	6	14,0	14,0	39,5
	5	5	11,6	11,6	51,2
	6	5	11,6	11,6	62,8
	7	4	9,3	9,3	72,1
	8	3	7,0	7,0	79,1
	9	7	16,3	16,3	95,3
	10	2	4,7	4,7	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Los docentes coincidieron en un 16,3% al clasificar los indicadores I3 e I9 como los terceros que mejor definen a un docente universitario de Inglés como excelente para esta dimensión. El indicador I3 clasificó en todos los grados de la escala del primero al tercero de los indicadores que mejor definen la excelencia de un docente; el indicador I9 relacionado (participar con protagonismo en proyectos de investigación). Luego con un 14,0% se ubica el indicador I4, que clasificó como el segundo que mejor define la excelencia y que también clasificó entre los primeros. Con el mismo porcentaje, 11,6%, le siguen los indicadores I5 (progresar en la escala profesional) e I6, este también clasificó entre los segundos. Todos los indicadores restantes puntuaron pero por debajo del 10%.

2.11. Dimensión J: Evaluación profesional

Hace uso de algún sistema de auto evaluación para valorar su desempeño profesional

J1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	2,3	2,3	2,3
	2	1	2,3	2,3	4,7
	3	20	46,5	46,5	51,2
	4	21	48,8	48,8	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

El 48,8% de los encuestados clasificó el indicador J1 (hace uso de algún sistema de auto evaluación para valorar su desempeño profesional) como Muy relevante para la evaluación de la excelencia universitaria. El 46,5% del total encuestado lo marcó como Relevante. Esto constituye el 95,3% del porcentaje acumulado. Sólo el 2,3%, un docente, lo clasificó como Poco relevante y otro como Nada relevante.

Posee una elevada cultura general integral

J2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	16	37,2	37,2	37,2
	4	27	62,8	62,8	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Al ser encuestados sobre el indicador J2, posee una elevada cultura general integral, los docentes mayoritariamente se decantaron por clasificarlo como Muy relevante para evaluar la excelencia universitaria. El resto de los docentes que representan el 37,2% lo clasificaron como Relevante. Este indicador sólo puntuó en los grados 4 y 3 de la escala.

Posee una elevada autoestima

J3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	2	4,7	4,7	4,7
	3	24	55,8	55,8	60,5
	4	17	39,5	39,5	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Poseer una elevada autoestima fue considerado como Relevante para evaluar la excelencia universitaria por el 55,8% de los docentes encuestados. El 39,5% lo clasificó como Muy relevante mientras que dos docentes, que representan el 4,7% del total estudiado, lo clasificaron como Poco relevante.

Refleja los resultados de su auto evaluación en su planificación docente y es consciente de sus debilidades y fortalezas

J4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	8	18,6	18,6	18,6
	4	35	81,4	81,4	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Los docentes consideran que reflejar los resultados de su auto evaluación en la planificación docente y ser consciente de sus debilidades y fortalezas en un indicador Muy relevante para evaluar la excelencia universitaria. El 81,4% de ellos los clasificó en el grado 4 mientras que los restantes 8 docentes, el 18,6% lo ubicó como Relevante. Este indicador es el de más alta puntuación en los grados más altos de aceptación.

Utiliza métodos de indagación para conocer, de forma anónima, la opinión de sus alumnos sobre su desempeño

J5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	2,3	2,3	2,3
	2	2	4,7	4,7	7,0
	3	24	55,8	55,8	62,8
	4	16	37,2	37,2	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

El porcentaje más alto de docentes (55,8%) del total encuestado se decantó por considerar al indicador J5, utiliza métodos de indagación para conocer, de forma anónima, la opinión de sus alumnos sobre su desempeño como Relevante para la evaluación de la excelencia docente. El 37,2% lo clasificó como Muy relevante. Por su parte el 4,7% de los docentes lo ubicó como Poco relevante mientras que el 2,3% lo marcó como Nada relevante.

Evalúa la pertinencia social de sus clases y el vínculo con el perfil profesional de los estudiantes

J6

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	16	37,2	37,2	37,2
	4	27	62,8	62,8	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Evaluar la pertinencia social de sus clases y su vínculo con el perfil del profesional fue clasificado por el 62,8% de los docentes como Muy relevante para evaluar la excelencia universitaria. El resto de los docentes, 37,2%, lo clasificó como relevante. Este indicador no fue marcado como Poco o Nada relevante.

Analiza auto críticamente sus relaciones con los colegas del departamento, grupo de investigación, facultad y universidad

J7

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	2,3	2,3	2,3
	2	2	4,7	4,7	7,0
	3	16	37,2	37,2	44,2
	4	24	55,8	55,8	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

El 55,8% de los docentes encuestados clasificó el indicador J7 como Muy relevante para evaluar la excelencia universitaria. Un total de 16 docentes, el 37,2%, lo ubicó en el grado 3, Relevante. Un 4,7% puntuó este indicador como Poco relevante mientras que un docente lo marcó como Nada relevante

Obtiene resultados satisfactorios en los controles a clases u otro sistema de evaluación que se le aplique

J8

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	2,3	2,3	2,3
	2	1	2,3	2,3	4,7
	3	11	25,6	25,6	30,2
	4	30	69,8	69,8	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Al ser encuestados sobre si obtener buenos resultados en los controles a clases, el 69,8% coincidió en considerarlo como Muy relevante para la evaluación de la excelencia universitaria. Un 25,6% lo clasificó como Relevante para el 95,2% del porcentaje acumulado. El 2,3% de los docentes lo consideró Poco relevante y otro 2,3% como Nada relevante.

Asimila la crítica a su práctica diaria emanada de los análisis realizados en las diferentes modalidades del trabajo metodológico

J9

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	11	25,6	25,6	25,6
	4	32	74,4	74,4	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Mayoritariamente el 74,4% de los docentes clasificó el indicador J9 (asimila la crítica a su práctica diaria emanada de los análisis realizados en las diferentes modalidades del trabajo metodológico) como Muy relevante para evaluar la excelencia universitaria. El resto de los docentes, un 25,6% lo clasificó como Relevante. Este indicador no fue marcado como Poco o Nada relevante

Asume la evaluación profesoral con un sentido de mejora para su desarrollo profesional prospectivo

J10

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	2	4,7	4,7	4,7
	3	6	14,0	14,0	18,6
	4	35	81,4	81,4	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Asumir la evaluación profesoral con un sentido de mejora para su desarrollo profesional prospectivo (J10) fue puntuado como Muy relevante por el 81,4% de los docentes encuestados. El 14,0% lo marcó como Relevante. Por su parte el 4,7 del total encuestado lo consideró Poco relevante para evaluar la excelencia universitaria.

Primero de los indicadores que mejor definen al profesor/a universitario/a de inglés excelente en la dimensión evaluación profesional

J11

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	5	11,6	11,6	11,6
	2	8	18,6	18,6	30,2
	4	10	23,3	23,3	53,5
	5	1	2,3	2,3	55,8
	7	3	7,0	7,0	62,8
	8	2	4,7	4,7	67,4
	9	1	2,3	2,3	69,8
	10	13	30,2	30,2	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

El indicador J10 (asumir la evaluación profesoral con un sentido de mejora para su desarrollo profesional perspectiva) fue seleccionado por el 30,2% de los docentes como el primer indicador que mejor define a un profesor excelente en la dimensión Evaluación profesional. Se ubica a continuación el J4 (refleja los resultados de su auto evaluación en su planificación docente y es consciente de sus debilidades y fortalezas) con un 23,3%. Ambos indicadores fueron los de más alta puntuación en la escala Muy relevante. Le siguen en ese orden con un 18,6% de coincidencias el J2 relacionado con poseer una elevada cultura general integral y a continuación se ubica con un 11,6% el J1, hace uso de algún sistema de auto evaluación para valorar su desempeño profesional. Los indicadores J3 y J6 no fueron puntuados. El resto si pero por debajo del 10%.

Segundo de los indicadores que mejor definen al profesor/a universitario/a de inglés excelente en la dimensión evaluación profesional

J12

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	2,3	2,3	2,3
	2	4	9,3	9,3	11,6
	3	2	4,7	4,7	16,3
	4	9	20,9	20,9	37,2
	5	1	2,3	2,3	39,5
	6	9	20,9	20,9	60,5
	7	2	4,7	4,7	65,1
	8	2	4,7	4,7	69,8
	9	11	25,6	25,6	95,3
	10	2	4,7	4,7	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

El 25,6% de los docentes coincidió en clasificar el indicador J9, asimila la crítica a su práctica diaria emanada de los análisis realizados en las diferentes modalidades del trabajo metodológico, como el segundo que mejor define a un docente excelente para esta dimensión. Con el mismo porcentaje (20,9%) se ubican a continuación los indicadores J4 y J6. El J4 ya clasificó entre los primeros que mejor definen a un docente universitario excelente. El J6, que no puntuó en el anterior está relacionado con evaluar la pertinencia social de sus clases y el vínculo con el perfil profesional de los estudiantes. Todos los indicadores fueron puntuados pero solo los mencionados fueron significativos.

Tercero de los indicadores que mejor definen al profesor/a universitario/a de inglés excelente en la dimensión evaluación profesional

J13

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	1	2,3	2,3	2,3
2	2	4,7	4,7	7,0
3	4	9,3	9,3	16,3
4	3	7,0	7,0	23,3
5	5	11,6	11,6	34,9
6	4	9,3	9,3	44,2
7	2	4,7	4,7	48,8
8	2	4,7	4,7	53,5
9	8	18,6	18,6	72,1
10	12	27,9	27,9	100,0
Total	43	100,0	100,0	

Como el tercer indicador que mejor define a un docente universitario de Inglés como excelente los profesores coincidieron en un 27,9% al ubicar al indicador J10. Este indicador también clasificó como el primero que mejor define a un docente excelente. A continuación se ubica el J9 con un 18,6% el que clasificó como el segundo de los indicadores que mejor define la excelencia de un docente universitario de Inglés. El último de los indicadores que quedó por encima del 10% fue el J5 (utiliza métodos de indagación para conocer, de forma anónima, la opinión de sus alumnos sobre su desempeño) con un 11,6%. Este indicador no puntuó en los anteriores y de forma individual tampoco obtuvo mayoría en el grado Muy relevante.

De acuerdo con los resultados de los análisis de las correlaciones realizados podemos decir que existen diferencias de criterios sobre la visión de la excelencia entre los docentes en dependencia del sexo, las categorías científicas y docentes, así como por áreas de trabajo de los docentes encuestados. A continuación reflejamos los mismos.

3. ANÁLISIS DE CORRELACIONES

3.1. Correlaciones con la variable sexo

SEXO

		Sexo
A6	Correlación de Pearson	-,338
	Sig. (bilateral)	,027*
	N	43
C4	Correlación de Pearson	-,403
	Sig. (bilateral)	,007**
	N	43
C5	Correlación de Pearson	-,316
	Sig. (bilateral)	0,39*
	N	43
E4	Correlación de Pearson	-,316
	Sig. (bilateral)	0,39*
	N	43
E5	Correlación de Pearson	-,411
	Sig. (bilateral)	,006**
	N	
E9	Correlación de Pearson	-,316
	Sig. (bilateral)	0,39*
	N	43
E10	Correlación de Pearson	-,437
	Sig. (bilateral)	,003**
	N	43
F3	Correlación de Pearson	-,350
	Sig. (bilateral)	,022*
	N	
G1	Correlación de Pearson	-,471
	Sig. (bilateral)	,001**
	N	43
H7	Correlación de Pearson	-,341
	Sig. (bilateral)	0,25*
	N	43
J3	Correlación de Pearson	-,361
	Sig. (bilateral)	,017*
	N	43
J4	Correlación de Pearson	-,332
	Sig. (bilateral)	,030*
	N	43
J10	Correlación de Pearson	-,310
	Sig. (bilateral)	,043
	N	43

* La correlación es significativa al nivel 0,05.

** La correlación es significativa al nivel 0,01.

En la dimensión C. "Conocimiento del contexto" se observa una relación significativa a un nivel superior al 99% entre en el indicador C4, garantiza el desarrollo del proceso independientemente del reconocimiento social, y el sexo, al ser los varones

quienes más alto puntuaron este indicador como válido para evaluar la excelencia universitaria. Los varones dan más importancia al conocimiento del contexto.

Igualmente, con una relación significativa superior al 99% entre el sexo y el indicador E5 relacionado con ofrecer ordenadamente la información. En este caso, fueron los varones (12 de 14) quienes más alto puntuaron el indicador como válido para evaluar la excelencia universitaria. Las mujeres oscilaron entre el grado 2 y 4 de la escala. Los varones conceden más importancia a ofrecer ordenadamente la información.

El indicador E10, integrar el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, también tiene una relación significativa ya que los varones siguen siendo los que más alto lo puntúan ya que 12 de un total de 14 lo clasificó como Muy relevante, los dos restantes lo clasificaron como relevante. En este indicador la relación fue significativa a un nivel superior al 99%. Las féminas se agrupan mucho entre el Poco relevante y el Muy relevante ubicándose en mayoría en el grado 3 (Relevante) y ninguna los puntuó como Nada relevante. Los varones conceden más importancia a la integración de las nuevas tecnologías en la enseñanza.

En la dimensión G. "Apoyo individual para el aprendizaje" se aprecia una relación significativa con margen de confianza superior al 99% entre sexo y el indicador G1 relacionado con considerar la consulta como un excelente recurso para completar el trabajo en el aula. Los varones se agrupan en su totalidad al considerar como válido este indicador para evaluar la excelencia universitaria. Las féminas tienen criterios, que si bien no son importantes de forma negativa, oscilan entre el máximo y el mínimo en la escala de aceptación. Los varones conceden más importancia al apoyo individual al aprendizaje.

Presenta igualmente correlación, aunque a un nivel inferior, en la dimensión A. "Visión de la enseñanza" el indicador A6, asumir con modestia la valoración de los alumnos/as sobre su desempeño y el sexo de los docentes encuestados, que es significativa en un margen de confianza superior al 95%. Los varones (14 de 14) fueron los que más alto puntuaron este indicador como válido para evaluar la excelencia docente. Las mujeres por su parte se mostraron muy dispersas en sus criterios, incluso llegándolo a clasificar como Nada relevante. Los varones conceden más importancia a la asunción de la valoración que realizan sus alumnos.

En la dimensión C. podemos apreciar una relación significativa a un nivel superior al 95% entre sexo y el indicador C5, se crece profesionalmente ante los problemas que dificultan el proceso. Esta vez aunque las mujeres se agruparon más, fueron los varones quienes más alto puntuaron este indicador como válido para evaluar la excelencia universitaria al ubicarlo, 12 de ellos, en la escala de Muy relevante. Los varones conceden más importancia al crecerse profesionalmente ante los problemas y dificultades.

En la dimensión E. "Desarrollo de la enseñanza" podemos apreciar una relación significativa a un nivel superior al 95% entre el indicador E4 relacionado con mantener una imagen ético profesional ejemplar, y el sexo, al ser los varones (13 de 14) los que más alto valoran esta cuestión como válido para evaluar la excelencia universitaria. Dentro de esta misma dimensión aparecen otras relaciones significativas relacionadas

con el sexo, también a un nivel de significatividad superior al 95%. Los varones conceden más importancia al mantenimiento de una imagen ético profesional ejemplar.

Le sigue el indicador E9 relacionado con el uso de la interdisciplinariedad, multidisciplinariedad y transdisciplinariedad donde los varones siguen siendo los que más alto puntúan. Las féminas se agrupan mucho más cerca de las puntuaciones altas en este indicador, pero no mayoritariamente, aunque podemos señalar que ninguna lo puntuó como Nada relevante. Los varones conceden más importancia al uso de la inter / multi y transdisciplinariedad.

En la dimensión F. "Capacidad comunicativa" se observa una relación significativa superior al 95% entre el indicador F3, establece canales de comunicación adecuados para proporcionar información sobre el proceso de enseñanza, y sexo. En este caso las féminas oscilaron entre el Nada relevante y el Muy relevante mientras que los varones se concentraron entre el Relevante y el Muy relevante considerándolo válido para evaluar la excelencia universitaria. Los varones conceden más importancia al establecimiento de canales de comunicación adecuados para proporcionar información sobre la enseñanza.

En la dimensión H. "Evaluación" se observa una relación significativa superior al 95% entre el indicador H7, informa a los estudiantes sobre los problemas presentados en la evaluación, y sexo. Aunque esta vez se agrupan más las mujeres, dos de ellas lo valoran como Poco relevante, los varones todos lo clasificaron como válido para evaluar la excelencia universitaria. Los varones conceden más importancia a la información sobre los problemas derivados de la evaluación.

En la dimensión J. "Evaluación profesional" tres indicadores establecen una relación significativa con relación al sexo a niveles superiores al 95%. El indicador J3, posee una elevada autoestima, fue valorado como Poco relevante por dos mujeres, y las demás en mayoría se concentraron en Relevante en tanto que entre los varones ninguno lo evaluó negativamente, todos coincidieron en considerarlo como válido para evaluar la excelencia universitaria al ubicarse mayoritariamente en la escala de Muy relevante. Los varones conceden más importancia al poseer una elevada autoestima.

El indicador J4, refleja los resultados de su auto-evaluación en su planificación docente, es el único en que todas las mujeres se agrupan para considerarlo como válido para evaluar la excelencia docente. La diferencia está en que absolutamente todos los varones (14 de 14) lo clasificaron como muy Relevante mientras que las mujeres se dividieron entre Muy relevante y Relevante. Los varones conceden más importancia al reflejo de la autoevaluación en la planificación docente.

En el indicador J10, asume la evaluación profesoral con un sentido de mejora, dos féminas lo consideraron Poco relevante, el resto de estas (27) osciló entre el Relevante y el Muy relevante mientras la totalidad de los varones lo consideró válido para evaluar la excelencia universitaria clasificándolo como Muy relevante. Los varones conceden más importancia a la evaluación profesoral como elemento de mejora.

Por tanto, se establece que de los 100 indicadores sometidos a encuesta, los varones puntúan significativamente más alto en los ítems:

- conocimiento del contexto
- ofrecer ordenadamente la información

- integración de las nuevas tecnologías en la enseñanza.
- apoyo individual al aprendizaje
- asunción de la valoración que realizan sus alumnos
- crecerse profesionalmente ante los problemas y dificultades.
- mantenimiento de una imagen ético profesional ejemplar.
- uso de la inter / multi y transdisciplinariedad.
- establecimiento de canales de comunicación adecuados para proporcionar información sobre la enseñanza.
- información sobre los problemas derivados de la evaluación.
- poseer una elevada autoestima.
- reflejo de la auto-evaluación en la planificación docente.
- evaluación profesoral como elemento de mejora

Dos de los indicadores que presentan una diferencia debida al sexo, el uso de las nuevas tecnología y el uso de la inter / multi / transdisciplinariedad se refieren a aspectos puramente metodológicos de la enseñanza superior. Parece que en nuestra comunidad docente que aún arrastra visiones diferenciales debidas al sexo, los varones están más enfocados al uso de la tecnología avanzada y a la intercomunicación con colegas y ámbitos de conocimiento distintos al propio. Las mujeres mantienen una reserva ante el empleo de las nuevas tecnologías y están menos enfocadas a la apertura al exterior.

El resto de los indicadores donde encontramos diferencias debidas al sexo están relacionados con la auto imagen profesional. Tanto el que se refiere a la autoestima como los que se refieren claramente a aspectos que inciden en la autoestima como es la imagen proyectada al exterior y, de manera específica, la imagen proyectada a los propios alumnos. Por ello son los aspectos relacionados con la auto-evaluación y la retroalimentación que produce en la actuación docente, así como en los canales de información y relación con los estudiantes, en los que se juega bastante de la propia imagen los que más importan a varones que a mujeres.

No descubrimos nada si afirmamos que en el conjunto integrado de la identidad personal, los aspectos profesionales juegan un papel más central en los varones que en las mujeres en las que el componente de profesionalidad juega un papel más equilibrado con los otros elementos identitarios.

3.2. Correlaciones con la variable categoría científica

CATEGORIA CIENTIFICA

		Cat Cient
A2	Correlación de Pearson	-,377
	Sig. (bilateral)	,013*
	N	43
A9	Correlación de Pearson	-,410
	Sig. (bilateral)	,006**
	N	43
E2	Correlación de Pearson	-,346
	Sig. (bilateral)	0,23*
	N	43

H6	Correlación de Pearson	-,360
	Sig. (bilateral)	0,18*
	N	43
J2	Correlación de Pearson	,336
	Sig. (bilateral)	,028*
	N	43

* La correlación es significativa al nivel 0,05.

** La correlación es significativa al nivel 0,01.

En la dimensión A. "Visión de la enseñanza" existe una correlación significativa del 99% entre el indicador A9, domina perfectamente tanto el idioma Inglés como su didáctica, así como los métodos de investigación para intervenir en el proceso, pues cuanto mayor es la categoría científica mayor es el grado de aceptación de este indicador como valido para evaluar la excelencia universitaria. Esto esta dado por el dominio que tienen aquellos docentes con una preparación científica elevada de los métodos de investigación, su importancia y uso en la resolución de los problemas docentes.

Existe también relación entre el indicador A2 relacionado con la misión social del profesor de Inglés como transmisor de una cultura general integral y formador de valores ético morales y la categoría científica de los docentes encuestados ya que los docentes con mayor categoría científica (20 de un total de 22) puntúan más alto este indicador como valido para evaluar la excelencia universitaria. Son aquellos docentes mas actualizados y preparados los que dominan las nuevas tendencias en la enseñanza de lenguas extranjeras por lo tanto aceptan las nuevas funciones y retos que les impone la sociedad actual.

En la dimensión E. "Desarrollo de la enseñanza" existe una relación significativa entre el indicador E2, se cuestiona los resultados de la enseñanza y busca alternativas ya que al aumentar la categoría científica de los docentes estudiados aumenta el grado de aceptación de ellos por este indicador como valido para evaluar la excelencia universitaria. Son precisamente estos docentes los que, por su preparación, van mas allá de la enseñanza tradicional y no temen enfrentar situaciones nuevas, fracasos y dominan las técnicas y métodos que les permiten buscar nuevas soluciones.

En la dimensión H. "Evaluación" podemos apreciar según los resultados obtenidos que existe una relación significativa entre el indicador H6 (asume que la evaluación requiere un juicio subjetivo basado en evidencias y en consecuencia emitir un juicio de valor) ya que mientras más alta es la categoría científica de los docentes encuestados, más alto es el grado de aceptación de este indicador como valido para evaluar la excelencia universitaria. Sólo un docente con alta preparación es capaz de asumir con toda responsabilidad la subjetividad de la evaluación en su intento de lograr una justa valoración del desempeño de sus alumnos como única vía de poder valorar justamente el desarrollo del proceso y poder intervenir.

En la dimensión J. "Evaluación profesional" se observa una relación significativa entre el indicador J2 relacionado con poseer una elevada cultural general integral y la categoría científica de los docentes estudiados. Los docentes que tienen títulos científicos más altos son los que aceptan en un menor grado, como valido, este

indicador para evaluar la excelencia universitaria. Los docentes de más alto nivel científico asumen como una característica propia de cualquier docente, a cualquier nivel, en cualquier contexto el hecho de poseer una elevada cultura general integral.

En resumen, los docentes que poseen la categoría científica más alta, el grado de Doctor, conceden más importancia a los siguientes indicadores de evaluación de la excelencia docente:

- domina perfectamente tanto el idioma Inglés como su didáctica
- la misión social del profesor de Inglés como transmisor de una cultura general integral y formador de valores ético morales
- se cuestiona los resultados de la enseñanza y busca alternativas
- se cuestiona los resultados de la enseñanza y busca alternativas
- asume que la evaluación requiere un juicio subjetivo basado en evidencias y en consecuencia emitir un juicio de valor
- posee una elevada cultural general integral

Los docentes que poseen el grado de Doctor valoran de manera significativamente más alta aquellos indicadores que son consustanciales con su categoría científica: poseer una elevada cultura general integral y el dominio de la materia y su didáctica. Igualmente asumen una mayor responsabilidad en las funciones docentes encomendadas: la misión social. Por último, al estar familiarizados con los procesos de investigación, muestran una tendencia mayor a plantearse la enseñanza como un proceso de investigación en el que la información derivada de la evaluación permite corregir y ajustar los procesos de enseñanza.

3.3. Correlaciones con la variable categoría docente

CATEGORIA DOCENTE

		Cat Doc
A5	Correlación de Pearson	-,316
	Sig. (bilateral)	,039*
	N	43
A9	Correlación de Pearson	,369
	Sig. (bilateral)	,015*
	N	43
E4	Correlación de Pearson	-,311
	Sig. (bilateral)	0,43*
	N	43
J2	Correlación de Pearson	-,374
	Sig. (bilateral)	0,13*
	N	43

* La correlación es significativa al nivel 0,05.

En la dimensión A. "Visión de la enseñanza" podemos apreciar según los resultados obtenidos que existe una relación significativa entre el indicador A5

relacionado con sentir plena satisfacción ante el éxito de los estudiantes y la categoría docente. En este caso este indicador fue mejor puntuado por aquellos docentes de categorías docentes más bajas como un indicador válido para evaluar la excelencia universitaria. Son precisamente los principiantes los más preocupados en cuanto a lograr la satisfacción de los estudiantes y disfrutaban de sus logros. Los docentes de más experiencia están en otra etapa de su desarrollo profesional donde ya asumen esto como algo habitual o no reparan con tanto detenimiento en este aspecto.

En esta misma dimensión se aprecia una relación significativa entre el indicador A9, domina perfectamente, el idioma, su didáctica y los métodos de investigación y la categoría docente al ser los profesores de más alta categoría docente (29 de 37) los que más alto lo puntuaron como válido para evaluar la excelencia docente. Para un docente experimentado y de alta preparación científica el dominar estos tres elementos a la par significa estar en el camino de la excelencia.

En la dimensión E. "Desarrollo de la enseñanza" existe una relación significativa entre el indicador E4, se preocupa por mantener una imagen ética profesional ejemplar y categoría docente. Los docentes de más baja categoría docente fueron los que más alto puntuaron este indicador como válido para evaluar la excelencia universitaria. Son los docentes que comienzan los que han de crearse una imagen ante sus alumnos y son ellos los que en esta etapa centran sus preocupaciones en este sentido por lo que para ellos lograrlo los ubica en el camino de la excelencia.

En la dimensión J. "Evaluación profesional" según los resultados obtenidos se aprecia una relación significativa entre el indicador J2, poseer una elevada cultura general integral y categoría docente al ser los docentes de más alta categoría docente los que más bajo puntuaron este indicador como válido para evaluar la excelencia docente. Evidentemente para un profesor de experiencia poseer una elevada cultura general integral es una característica inseparable de un profesor. No puede constituir un elemento para determinar la excelencia. Mucho antes de la excelencia está el ser un docente y un profesor es un transmisor de conocimientos, cultura y valores. En todos los casos las relaciones fueron al 95%.

Las relaciones significativas relacionadas con la categoría docente están enmarcadas en la experiencia de los docentes y la fase del desarrollo profesional en que se encuentren.

En resumen, los profesores de menor categoría docente, los profesores principiantes conceden significativamente más importancia a los indicadores:

- siente plena satisfacción ante el éxito de los estudiantes
- se preocupa por mantener una imagen ética profesional ejemplar

Parece que en el proceso de llegar a ser y sentirse profesor, en los estadios iniciales de construcción de la identidad profesional, además de los procesos de autoimagen, la satisfacción que se alcanza con el éxito de los alumnos, entendido éste como éxito propio por procesos de transferencia, son cuestiones centrales.

Por su parte, los docentes de categorías docentes más altas, muestran significativamente más importancia ante los siguientes indicadores:

- dominar perfectamente, el idioma, su didáctica y los métodos de investigación
- poseer una elevada cultura general integral

En los estadios más altos de la categoría docente, entre el profesorado experimentado, el dominio de la materia, su didáctica y los métodos de investigación apropiados, son valorados con mayor importancia que entre el profesorado de menor categoría. Igual ocurre con el nivel de cultura general. Esos son los aspectos que diferencian a este profesorado experto en coherencia con el propio desarrollo de su estructura de conocimiento profesional que puede caracterizarse por estas cuestiones.

3.4. Correlaciones con la variable área docente

AREA DOCENTE

		Area Doc
D6	Correlación de Pearson	-,310
	Sig. (bilateral)	,043*
	N	43

* La correlación es significativa al nivel 0,05.

En la dimensión D. "Planificación y organización de la asignatura" se observa una relación significativa al 95% entre el indicador D6 relacionado con la planificación de la asignatura y la toma de decisiones en colaboración con otros colegas de la disciplina y el área docente. Los docentes de ciencias pedagógicas fueron los que más alto puntuaron este indicador como válido para evaluar la excelencia universitaria. Esto es dado por las características, formación y estilo de trabajo de los docentes de esta área encargados de la formación de los docentes de nivel primario, medio y medio superior, con un trabajo más sistemático y cercano dado el perfil puramente pedagógico y sus objetivos propios formadores.

Finalmente, de acuerdo al análisis factorial pudimos determinar que los docentes de la provincia Cienfuegos al evaluar la excelencia docente coinciden en agrupar los indicadores en los factores que a continuación detallamos.

4. ANÁLISIS FACTORIAL

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	29,912	23,009	23,009	29,912	23,009	23,009
2	8,235	6,335	29,343	8,235	6,335	29,343
3	6,646	5,112	34,456	6,646	5,112	34,456
4	6,076	4,673	39,129	6,076	4,673	39,129
5	5,411	4,162	43,291	5,411	4,162	43,291
6	4,891	3,762	47,053	4,891	3,762	47,053
7	4,669	3,592	50,645	4,669	3,592	50,645
8	4,511	3,470	54,115	4,511	3,470	54,115
9	4,129	3,176	57,291	4,129	3,176	57,291
10	3,849	2,961	60,252	3,849	2,961	60,252
11	3,482	2,678	62,930	3,482	2,678	62,930
12	3,426	2,635	65,565	3,426	2,635	65,565
13	3,326	2,558	68,123	3,326	2,558	68,123
14	3,183	2,448	70,571	3,183	2,448	70,571
15	3,008	2,314	72,885	3,008	2,314	72,885
16	2,838	2,183	75,068	2,838	2,183	75,068
17	2,657	2,044	77,112	2,657	2,044	77,112
18	2,520	1,939	79,051	2,520	1,939	79,051
19	2,388	1,837	80,888	2,388	1,837	80,888
20	2,331	1,793	82,681	2,331	1,793	82,681
21	2,036	1,566	84,247	2,036	1,566	84,247
22	1,964	1,510	85,758	1,964	1,510	85,758
23	1,762	1,355	87,113	1,762	1,355	87,113
24	1,643	1,264	88,377	1,643	1,264	88,377
25	1,605	1,235	89,612	1,605	1,235	89,612
26	1,568	1,206	90,818	1,568	1,206	90,818
27	1,458	1,122	91,939	1,458	1,122	91,939
28	1,400	1,077	93,016	1,400	1,077	93,016
29	1,211	,931	93,948	1,211	,931	93,948
30	1,068	,821	94,769	1,068	,821	94,769
31	1,027	,790	95,559	1,027	,790	95,559

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Los primeros 31 factores explican un 95,55 % de la varianza total. Nosotros tomamos 8 que explican un 54,11 % y nos sirven para ofrecer una explicación de la evaluación de la excelencia docente a partir de la estructura que nos facilita la reducción de datos con este análisis. Agrupamos en cada factor aquellos ítems del cuestionario que tienen un peso igual o superior a + o - 0,5 puntos de saturación.

FACTOR 1		
<i>DESARROLLO DEL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE</i>		
D1	Actualiza y contextualiza en cada semestre la preparación de la/as asignatura/s	0,786
G3	Utiliza la consulta para dar un seguimiento planificado, consciente, personalizado y diferenciado a los alumnos/as	0,773
E3	Adapta el tiempo, el material y la metodología al interés, el nivel de sus alumnos/as y dificultad del contenido	0,760
H9	Es capaz de resolver el dilema moral que representa aquel estudiante con resultados situados entre el aprobado y el suspenso y ofrece alternativas a los/as estudiantes evaluados/as negativamente	0,759
E5	Ofrece ordenadamente la información, usando resúmenes, gráficas, esquemas, diagramas, ilustraciones, etc. y aplicando los procesos lógicos del pensamiento (análisis, síntesis, generalización, comparación, etc.)	0,759
E10	Integra en la docencia las Tecnologías de la Información y la Comunicación disponibles (Internet, videoconferencia, correo electrónico, software, plataformas informáticas etc.), promoviendo en los estudiantes el desarrollo de destrezas instrumentales alternativas (de laboratorio, biblioteca, hemeroteca, Internet, etc.)	0,736
H3	Asume la evaluación con criterios formativos y de proceso	0,725
F3	Establece canales de comunicación adecuados para proporcionar a sus estudiantes información continua acerca de la marcha de su aprendizaje	0,696
D8	Elabora y/o utiliza materiales de enseñanza auténticos, motivadores, renovándolos con frecuencia	0,694
C4	Garantiza el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje independientemente del reconocimiento social o institucional	0,691
H10	Concibe la evaluación en un sentido indagador para la mejora y no como punición	0,689
B9	Motiva a los estudiantes para despertar en ellos un marcado interés por su propio aprendizaje de la asignatura y la aplicación práctica de la misma	0,688
E9	Vincula la nueva información con lo aprendido previamente, haciendo uso de la interdisciplinariedad, multidisciplinariedad y transdisciplinariedad	0,683
B1	Conoce y tiene en cuenta las expectativas académicas generales de cada estudiante así como aquellas relacionadas con la asignatura idioma Inglés para el desarrollo de su trabajo docente educativo	0,673
H9	Es capaz de resolver el dilema moral que representa aquel estudiante con resultados situados entre el aprobado y el suspenso y ofrece alternativas a los/as estudiantes evaluados/as negativamente	0,665
I4	Se supera por diferentes vías (auto superación, actividades metodológicas organizadas a todos los niveles, postgrado, etc.) sistemáticamente en los aspectos didáctico-metodológicos y lingüísticos de la enseñanza del idioma Inglés	0,663
D5	Adapta la forma de organizar la docencia al tamaño y características de los grupos de estudiantes	0,658
E4	Se preocupa por mantener una imagen ético profesional ejemplar tanto en el aula como fuera de esta	0,656
D4	Formula objetivos, selecciona contenidos útiles y necesarios y prevé actividades sugerentes en cada clase teniendo en cuenta el nivel de complejidad cognitiva y las relaciones afectivas del proceso	0,647
G5	Estimula y orienta correctamente a sus alumnos/as sobre estilos de trabajo independiente	0,646
F5	Discute con sus estudiantes los éxitos y dificultades presentadas durante la resolución de un problema o los cambios, innovaciones y transformaciones	0,637
B5	Determina los valores e intereses de sus estudiantes para contribuir a su formación integral	0,638

G9	Utiliza el trabajo en pequeños grupos para asesorar los trabajos colectivos	0,619
I5	Progresar en la escala profesional con la obtención de título académico o grado científico y cambiando de categoría docente	0,605
A4	Promueve la implicación consciente de sus estudiantes en el aprendizaje del idioma Inglés	0,601
A8	Vincula pertinentemente la enseñanza del idioma Inglés como lengua extranjera con el perfil del futuro profesional al cuál enseña	0,594
A5	Siente plena satisfacción ante el éxito de sus estudiantes en los resultados del aprendizaje del idioma Inglés	0,594
F10	Domina lenguajes variados (verbal, escrito, icónico, mímico...) y los utiliza en la actividad docente	0,592
D7	Tiene en cuenta los errores detectados en la evaluación de los alumnos para mejorar la planificación e impartición de la asignatura	0,589
D2	Implementa prácticas que desarrollen la creatividad y la motivación de sus estudiantes	0,586
J8	Obtiene resultados satisfactorios en los controles a clases u otro sistema de evaluación que se le aplique	0,586
B6	Explora y opera profesionalmente a partir de la actitud de cada uno de sus estudiantes hacia el idioma Inglés para contribuir al éxito del proceso	0,585
I9	Participa con protagonismo en proyectos de investigación integradores vinculados especialmente a la innovación y mejora de la calidad del proceso enseñanza- aprendizaje	0,584
H2	Valora altamente tanto la espontaneidad e independencia de los alumnos como el uso apropiado del idioma en los diferentes contextos sociolingüísticos de aprendizaje y en situaciones reales	0,583
H5	Se preocupa tanto por el formato de los instrumentos de evaluación como por el sentido y valor que debe otorgársele a ella	0,567
G8	Garantiza que aquellos alumnos que tengan dificultades con el trabajo científico estudiantil reciban la ayuda personalizada pertinente	0,564
F1	Domina y utiliza técnicas de comunicación que facilitan su interacción con los alumnos/as y las enseña a los mismos	0,554
G6	Crea mecanismos de control para valorar el desempeño de las estrategias de trabajo independientes de sus estudiantes	0,552
I3	Acepta el diagnóstico, estudio y resolución de los problemas de su práctica pedagógica como una vía para la innovación y la mejora del proceso enseñanza aprendizaje del Inglés	0,545
E6	Cumple estrictamente los horarios de actividad docente frente a los alumnos	0,541
A10	Considera tan importante la preparación previa de todas las actividades del proceso como el propio desarrollo de las mismas	0,538
D3	Selecciona referencias bibliográficas actualizadas y de fácil acceso para sus estudiantes	0,535
C6	Muestra flexibilidad ante los cambios de asignaturas y carreras a impartir asumiéndolo como un nuevo reto para su desempeño	0,533
A3	Asume la investigación académica como vía para la intervención y mejora en el proceso enseñanza aprendizaje	0,536
D6	Planifica la asignatura y toma decisiones sobre su desarrollo, en colaboración con sus colegas en el colectivo de año y /o disciplina	0,528
J10	Asume la evaluación profesoral con un sentido de mejora para su desarrollo profesional prospectivo	0,516
E1	Promueve el juicio crítico, la reflexión, el diálogo, el debate y la empatía entre sus estudiantes utilizando la lengua extranjera	0,516
C10	Prepara a sus alumnos/as para insertarse en el mundo profesional donde se desempeñaran al graduarse	0,514
A1	Confiere igual importancia a la enseñanza del Inglés como lengua extranjera en la Universidad, que a la investigación como docente universitario	0,512
J9	Asimila la crítica a su práctica diaria emanada de los análisis realizados en las diferentes modalidades del trabajo metodológico	0,512
J6	Evalúa la pertinencia social de sus clases y el vínculo con el perfil profesional de los estudiantes	0,510

A9	Domina perfectamente tanto el idioma Inglés como su didáctica al enseñarlo como lengua extranjera y los métodos de investigación para poder intervenir en el proceso	0,509
G7	Utiliza otros espacios (biblioteca, lab. de computación, de idioma) como soporte para la modalidad semipresencial	0,503
F7	Promueve el debate, cuestionamiento y las aportaciones de los estudiantes, tomando en consideración sus ideas, respuestas y visiones sobre el proceso enseñanza aprendizaje y otros aspectos de la vida estudiantil y personal de los mismos	0,500
C7	Antepones la formación de sus estudiantes a intereses particulares	0,496
J3	Posee una elevada autoestima	0,495
G1	Considera la consulta como un excelente recurso para completar el trabajo del aula	0,494
D9	Utiliza los resultados de la investigación en el proceso para mejorar la planificación de la asignatura	0,489
C1	Utiliza el dominio que tiene sobre su área de conocimiento y su contexto de trabajo (Universidad, facultad, departamento, grupo de investigación, colectivo de carrera, de año y disciplina) para mejorar el proceso enseñanza aprendizaje	0,480
B10	Prepara a sus estudiantes para que participen en actividades de estímulo (exámenes de premio, programas especiales y otros), y contactos con otras instituciones, especialistas y servicios.	0,480
G4	Aprovecha las potencialidades de los alumnos/as ayudantes para apoyar fuera del horario y de forma personalizada el progreso de los estudiantes con mayores limitaciones	0,474
J4	Refleja los resultados de su auto evaluación en su planificación docente y es consciente de sus debilidades y fortalezas	0,471
E7	Siente pasión por su profesión y transmite ese interés al alumnado, fomentando el compromiso con la materia	0,470
I2	Combina el saber teórico y práctico sobre el idioma Inglés y su didáctica con la formación de valores y la ética profesional	0,469
A6	Asume con modestia la valoración y/o el reconocimiento que sus alumnos/as manifiestan respecto a su desempeño profesional	0,459
B8	Trabaja habitualmente los errores y aciertos de sus estudiantes en el aprendizaje del idioma para lograr mejores resultados	0,455
G2	Estimula el uso de softwares interactivos y correo electrónico	0,444
H1	Valora positivamente la puntualidad, la asistencia de sus alumnos/as a clases y a otras actividades desarrolladas fuera del aula	0,441
I1	Aplica los métodos de investigación al perfeccionamiento de su práctica educativa	0,439
C9	Conoce y aprovecha las oportunidades del contexto para vincular su actividad profesional con la comunidad	0,434
C3	Desarrolla la actividad docente y científico-metodológica contribuyendo al perfeccionamiento del plan de estudio de la carrera en la que enseña	0,431
A7	Desempeña exitosamente el trabajo de gestión a cualquier nivel, con su dedicación a las actividades docentes	0,428
I6	Colabora con colegas tanto dentro como fuera de su institución y a nivel internacional en la actualización y mejora de la enseñanza propiciando intercambios académicos y debates y haciendo públicos sus hallazgos	0,427

Este primer factor agrupa a un total de 73 ítems del cuestionario que pertenecen a las diez dimensiones que establecimos en nuestra investigación. Le hemos denominado “Desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje” pues agrupa a los principales factores que permiten definir la concepción que los docentes de Educación Superior de Cienfuegos tienen sobre la enseñanza superior y los procesos que implica.

Los docentes conciben el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje como un proceso continuo, formativo, planificado y consciente basado en una comunicación fluida entre profesor y alumno y donde se tengan en cuenta las necesidades y motivaciones de los alumnos, sus características personales, así como sus aptitudes para el aprendizaje de una lengua extranjera. En esta concepción del desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje la planificación del tiempo, los objetivos, la metodología, los materiales, la integración de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación así como una cuidadosa planificación y aplicación de la evaluación son la base del éxito de la clase si son correctamente combinadas con la investigación científica. Destaca, así mismo, la proyección e imagen de los docentes ante los estudiantes y la sociedad. Poseer, fomentar y estimular una elevada cultura general integral, una imagen ético profesional adecuada así como ser transmisor de culturas, valores ético morales, de respeto y aceptación en sus alumnos, parecen ser concepciones compartidas en los docentes de Inglés como lengua extranjera. Dominar y utilizar las metodologías de la enseñanza y la investigación en el proceso e involucrar a sus estudiantes es otro de los elementos que describen los profesores dentro del desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje. Todo docente debe utilizar las experiencias adquiridas en funciones de gestión a cualquier nivel, el contexto educativo y la comunidad para enriquecer su actuación y la de sus estudiantes y mostrarse flexible ante los nuevos cambios y avances en los diferentes ámbitos de la ciencia y la tecnología para su aplicación en el proceso. Por último los docentes no deben trabajar de forma aislada sino como miembros de comunidades de docentes donde el objetivo primario sea la mejora del proceso y donde se cree un espacio común de diálogo, intercambio y retroalimentación.

FACTOR 2 <i>EVALUACIÓN FORMATIVA</i>		
A10	Considera tan importante la preparación previa de todas las actividades del proceso como el propio desarrollo de las mismas	0,593
C4	Garantiza el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje independientemente del reconocimiento social o institucional	0,543
I7	Informa a los estudiantes los problemas más comunes encontrados en la evaluación	0,542
I6	Asume que la evaluación requiere un juicio subjetivo basado en evidencias recogidas sobre cada estudiante y en consecuencia emite un juicio de valor	0,501
A6	Asume con modestia la valoración y/o el reconocimiento que sus alumnos/as manifiestan respecto a su desempeño profesional	0,501
H1	Valora positivamente la puntualidad, la asistencia de sus alumnos/as a clases y a otras actividades desarrolladas fuera del aula	0,489
A9	Domina perfectamente tanto el idioma Inglés como su didáctica al enseñarlo como lengua extranjera y los métodos de investigación para poder intervenir en el proceso	0,462
B2	Contribuye de forma activa y consciente a la formación integral de sus estudiantes mediante el proyecto educativo, actividades de extensión universitaria y otras formas de trabajo político -ideológico	0,446
C9	Conoce y aprovecha las oportunidades del contexto para vincular su actividad profesional con la comunidad	0,439
I3	Asume la evaluación con criterios formativos y de proceso	0,430
J3	Refleja los resultados de su auto evaluación en su planificación docente y es consciente de sus debilidades y fortalezas	0,430
G6	Crea mecanismos de control para valorar el desempeño de las estrategias de trabajo independiente de sus estudiantes	0,421
G10	Utiliza la entrevista personal para ofrecer perspectivas académicas,	0,418

	profesionales y/o personales	
A5	Siente plena satisfacción ante el éxito de sus estudiantes en los resultados del aprendizaje del idioma Inglés	0,407
B4	Diagnostica y valora las características personales de cada estudiante para contribuir a su formación integral	0,404

El factor 2, que agrupa 15 de los ítems del cuestionario, ha sido denominado "Evaluación" pues en él se agrupan los factores fundamentales que permiten definir la concepción que los docentes de Educación Superior de Cienfuegos tienen sobre la evaluación en la enseñanza superior.

Para los docentes la evaluación es un proceso formativo que no se limita solo al alumno sino que cubre todos los componentes del proceso enseñanza aprendizaje. Es un proceso continuo basado en juicios subjetivos de la realidad para emitir juicios de valor. Es necesario para el éxito de la evaluación que los docentes dominen tanto la lengua extranjera, como su didáctica y los métodos para intervenir en el proceso. Plantean los docentes que el buen desarrollo del proceso evaluativo no debe estar determinado por el reconocimiento social o institucional y que cada docente debe asumir con modestia la aceptación de su trabajo por el resto de la comunidad escolar. Planificar correctamente la actividad y su propio desarrollo resulta de vital importancia para los docentes en su visión de la excelencia en la Educación Superior. En este sentido consideran que diagnosticar las características personales de los estudiantes para incidir en su formación general, así como la entrevista personal para ofrecer perspectivas personales y profesionales son fundamentales para lograr el efecto formativo de la evaluación. Los docentes también consideran que controlar la asistencia y puntualidad así como crear mecanismos de control sobre las estrategias de trabajo independiente de los alumnos conducen al éxito del proceso. Finalmente los docentes creen que el proceso debe estar marcado por la retroalimentación constante, tanto informando a los alumnos de sus éxitos y fracasos, como el mismo retroalimentándose de sus aciertos y desaciertos para reconducir el proceso en favor de la mejora.

Poner en función de la comunidad los resultados de su actividad profesional y sentir satisfacción ante el éxito del proceso, según los docentes, marca el desarrollo del proceso evaluativo.

FACTOR 3 INVESTIGACIÓN EN EL AULA		
B7	Explora y opera profesionalmente a partir de la aptitud de cada uno de sus estudiantes para el idioma Inglés para contribuir al éxito del proceso	0,523
I10	Presenta aportaciones en publicaciones periódicas especializadas y de impacto relacionadas con su línea de investigación	0,491
B6	Explora y opera profesionalmente a partir de la actitud de cada uno de sus estudiantes hacia el idioma Inglés para contribuir al éxito del proceso	0,435
I7	Presenta los resultados de su práctica docente e investigadora participando en congresos, jornadas y otras reuniones científicas nacionales e internacionales sometidos así al juicio de otros colegas con la perspectiva de que puedan ser criticados, mejorados y/o utilizados como base para nuevas investigaciones	0,430
G4	Aprovecha las potencialidades de los alumnos/as ayudantes para apoyar fuera del horario y de forma personalizada el progreso de los estudiantes con mayores limitaciones	0,413

H6	Asume que la evaluación requiere un juicio subjetivo basado en evidencias recogidas sobre cada estudiante y en consecuencia emite un juicio de valor	0,413
D9	Utiliza los resultados de la investigación en el proceso para mejorar la planificación de la asignatura	0,409

El factor 3, que incluye 7 de los ítems del cuestionario, se denomina "Investigación en el aula" ya que los indicadores agrupados describen la visión que los docentes de Educación Superior de Cienfuegos tienen sobre la investigación en el aula de la enseñanza superior.

Para los docentes la investigación en el aula debe partir del conocimiento y utilización de las aptitudes y actitudes de los estudiantes para favorecer el éxito del proceso, tomando a los mejores alumnos como puntos de apoyo en la actividad. La divulgación de los problemas detectados en el aula, así como las estrategias para la resolución de los mismos se impone para la mejora. El compartir sus experiencias pedagógicas con el resto de la comunidad docente y científica debe distinguir el proceso de investigación. Según los docentes, someter los trabajos al juicio crítico de otros colegas y que los mismos puedan ser utilizados como referentes a nivel local, nacional e internacional son la clave del éxito del proceso investigativo en la búsqueda de la excelencia.

FACTOR 4 <i>ENSEÑANZA INDIVIDUALIZADA</i>		
H2	Valora altamente tanto la espontaneidad e independencia de los alumnos como el uso apropiado del idioma en los diferentes contextos sociolingüísticos de aprendizaje y en situaciones reales	0,455
G6	Crea mecanismos de control para valorar el desempeño de las estrategias de trabajo independiente de sus estudiantes	0,445
C10	Prepara a sus alumnos/as para insertarse en el mundo profesional donde se desempeñaran al graduarse	0,438
E3	Adapta el tiempo, el material y la metodología al interés, el nivel de sus alumnos/as y dificultad del contenido	0,432
C6	Muestra flexibilidad ante los cambios de asignaturas y carreras a impartir asumiéndolo como un nuevo reto para su desempeño	0,420

El factor 4, denominado "Enseñanza individualizada" agrupa a aquellos indicadores que definen el cómo los docentes de la Educación Superior conciben el acercamiento individual y personalizado a los estudiantes como parte del proceso enseñanza aprendizaje.

Los mismos parten de la flexibilidad que debe distinguir a un docente para enfrentar los cambios de programas y asignaturas como retos para su desempeño. Los docentes deben adaptar los materiales, la metodología y el tiempo a los intereses de sus alumnos y a la complejidad del contenido. También deben ser capaces de crear los mecanismos que les permitan valorar el desarrollo de las estrategias de trabajo independiente de sus estudiantes valorando positivamente la espontaneidad e independencia de los mismos, así como el buen uso del idioma en los diferentes contextos sociolingüísticos de aprendizaje e incluso en situaciones reales. Para los

docentes la enseñanza individualizada prepara a los estudiantes para su inserción en el mundo profesional donde se desempeñaran al graduarse.

FACTOR 5 <i>EXTENSIÓN DE LA ENSEÑANZA</i>		
G7	Utiliza otros espacios (biblioteca, lab. de computación, de idioma) como soporte para la modalidad semipresencial	0,459
C5	Se crece profesionalmente ante los problemas que dificultan su desarrollo profesional (burocracia, relaciones intradepartamentales, falta de apoyos, medios...)	0,449
A8	Vincula pertinentemente la enseñanza del idioma Inglés como lengua extranjera con el perfil del futuro profesional al cuál enseña	0,434

El factor 5 "Extensión de la enseñanza" agrupa a tres indicadores que nos permite conocer la opinión que tienen los docentes de la Educación Superior de Cienfuegos sobre la extensión del proceso mas allá del aula o el campus universitario en la enseñanza superior.

Para éstos crecerse profesionalmente ante cualquier limitación administrativa o económica resulta fundamental para la extensión de la enseñanza. Hacer uso de los recursos disponibles y una gestión optima de los espacios y medios del campus y la comunidad resultan de vital importancia para enriquecer el proceso. Los docentes ven la extensión de la enseñanza del idioma vinculando la lengua extranjera con el perfil del profesional al cual enseñan. No se puede limitar la enseñanza de una lengua a sus aspectos formales y gramaticales de forma descontextualizada sino a su uso dentro del perfil profesional y en función de la comunidad y la sociedad en general.

FACTOR 6 <i>COLEGIALIDAD Y PARTICIPACIÓN</i>		
E2	Se cuestiona los resultados alcanzados en la enseñanza y busca otras alternativas con colegas, alumnos o por propia iniciativa	0,666
J7	Analiza auto críticamente sus relaciones con los colegas del departamento, grupo de investigación, facultad y Universidad	0,579
D6	Planifica la asignatura y toma decisiones sobre su desarrollo, en colaboración con sus colegas en el colectivo de año y /o disciplina.	0,467
F2	Estimula las discusiones en idioma Inglés de los trabajos de Curso y Diploma así como durante el desarrollo de otras actividades de los componentes académico, científico y laboral.	0,452
I6	Colabora con colegas tanto dentro como fuera de su institución y a nivel internacional en la actualización y mejora de la enseñanza propiciando intercambios académicos y debates y haciendo públicos sus hallazgos	0,424

El factor 6 "Colegialidad y participación" nos muestra, en los cinco indicadores que agrupa, la concepción que los docentes de Educación Superior de Cienfuegos tienen sobre el trabajo en colectivo en la enseñanza superior.

Para los docentes, cuestionarse los resultados y buscar soluciones en el colectivo escolar resulta fundamental en la búsqueda de la excelencia. Desarrollar un trabajo colectivo desde la planificación de las asignaturas, la toma de dediciones, la

colaboración nacional e internacional propiciando debates, intercambios académicos y haciendo públicos los hallazgos de la práctica docente - investigativa son la mejor vía para optimizar un proceso tan amplio y complejo.

El análisis crítico de las relaciones personales y profesionales de los docentes dentro de su departamento, grupo de investigación, facultad y universidad es la piedra angular del éxito para los docentes.

FACTOR 7 <i>BÚSQUEDA DE RETROALIMENTACIÓN</i>		
F9	Se da cuenta cuándo ha sido o no entendido por los estudiantes y se replantea sus procedimientos	0,443
J9	Asimila la crítica a su práctica diaria emanada de los análisis realizados en las diferentes modalidades del trabajo metodológico	0,400

El factor 7, "Búsqueda de retroalimentación" agrupa a dos ítems que nos permiten valorar la concepción que los docentes de Educación Superior de Cienfuegos tienen sobre la búsqueda de retroalimentación en su desempeño en la enseñanza superior.

Un docente no puede aislarse de su contexto. Necesita retroalimentarse constantemente para poder perfeccionar su práctica docente y sus relaciones con los demás miembros de la comunidad escolar. Saber si ha sido entendido por los estudiantes y replantearse sus procedimientos en un indicador básico para la excelencia universitaria, especialmente en la enseñanza de lenguas extranjeras. El ser capaz de asimilar la crítica a su práctica diaria constituye un factor fundamental para el éxito de su desempeño y el buen desarrollo del proceso.

FACTOR 8 <i>COMUNICACIÓN APROPIADA</i>		
D10	Tiene en cuenta los aspectos socioculturales y sociolingüísticos que inciden en el aprendizaje y uso correcto de una lengua extranjera y los introduce de forma práctica y comunicativa	0,465
G1	Considera la consulta como un excelente recurso para completar el trabajo del aula	0,451

El factor 8, denominado "Comunicación apropiada" agrupa a los dos indicadores que nos dan la visión que los docentes de Educación Superior de Cienfuegos tienen sobre el uso comunicativo del idioma en la Enseñanza Superior.

Para los docentes de la Educación Superior la excelencia en el dominio y uso de la lengua extranjera está en la capacidad de lograr que los estudiantes sean sociocultural y socio-lingüísticamente apropiados al utilizar la lengua extranjera. Ese es el reto del proceso enseñanza- aprendizaje de una lengua extranjera en la enseñanza superior. Los docentes consideran que la consulta puede ser un excelente recurso para perfeccionar este aspecto fuera del aula.

5. CONTRASTE DE HIPÓTESIS

Tras los análisis realizados y los resultados obtenidos podemos pasar a aceptar o rechazar las hipótesis formuladas:

H1. Los docentes encuestados consideran relevantes los indicadores de evaluación de la excelencia docente sometidos a valoración.

La hipótesis queda aceptada al haber alcanzado todos los indicadores una puntuación media superior a 3, grado de Relevante en la escala.

H2. Existe correlación positiva entre alguno de los indicadores presentados y el sexo

La hipótesis queda aceptada al haberse encontrado correlaciones positivas entre la variable sexo y los indicadores A6, C4, C5, E4, E5, E9, E10, F3, G1, H7, J3, J4, J10.

H3. Existe correlación positiva entre alguno de los indicadores presentados y la edad

La hipótesis queda rechazada.

H4. Existe correlación positiva entre alguno de los indicadores presentados y los años de experiencia universitaria.

La hipótesis queda rechazada.

H5. Existe correlación positiva entre alguno de los indicadores presentados y los años de experiencia docente previa en otros niveles de la enseñanza.

La hipótesis queda rechazada.

H6. Existe correlación positiva entre alguno de los indicadores presentados y la categoría científica.

La hipótesis queda aceptada al haberse encontrado correlaciones positivas entre la variable categoría científica y los indicadores A2, A9, E2, H6, J2.

H7. Existe correlación positiva entre alguno de los indicadores presentados y la categoría docente

La hipótesis queda aceptada al haberse encontrado correlaciones positivas entre la variable categoría docente y los indicadores A5, A9, E4, J2.

H8. Existe correlación positiva entre alguno de los indicadores presentados y el área docente

La hipótesis queda aceptada al haberse encontrado correlaciones positivas entre la variable área docente y el indicador D6.

H9. Los indicadores presentados pueden ser agrupados y reducidos a un número pequeño de factores que expliquen de manera apropiada la visión compartida que los docentes poseen de la evaluación de la excelencia docente.

La hipótesis queda aceptada al haber conseguido agrupar y reducir la relación de cien indicadores a un total de ocho factores que explican más del 50% de la varianza.

CAPITULO VI

DISCUSIÓN

1. EXCELENCIA: ESTADIO SUPERIOR DE LA CALIDAD

Como parte de nuestro trabajo investigativo hemos profundizado en lo referente a la calidad de la enseñanza, considerando la misma una necesidad social como vía para perfeccionar y obtener mejores resultados en el proceso enseñanza-aprendizaje. Sin embargo nuestros objetivos, impuestos por el propio desarrollo científico, económico y social, van más allá de esa mejora continua para llegar a un estadio superior: La Excelencia.

La nueva agenda de investigación sobre la calidad de la enseñanza y del aprendizaje en la Universidad se centra en el tópico “scholarship of teaching and learning”. Se trata de superar la visión ingenua, artesanal (oficio artístico que sólo se aprende con la experiencia) y privada (es responsabilidad individual del docente y permanece en el aula oculta a los demás) del proceso de enseñanza-aprendizaje para fundamentarlo académicamente y dotarlo de la misma potencia intelectual que caracteriza a los procesos de investigación; abandonar la tradicional idea de separación entre enseñanza e investigación en el trabajo del profesor universitario y situar la preocupación por la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes al mismo nivel de rigor académico en que se desenvuelve la investigación, integrando ambos ámbitos en un mismo esfuerzo intelectual.

Las universidades para mejorar el aprendizaje en la enseñanza superior deben adquirir un compromiso profundo hacia el desarrollo de conocimiento académico-experto de la enseñanza, favoreciendo los procesos de innovación.

Según Shulman(2004), aprender es un proceso de construcción intelectual que se realiza en un contexto de interacción social y que permite desarrollar nuevas comprensiones sobre el conocimiento previo que se posee mediante un proceso de exteriorización.

En la medida en que los profesionales de la enseñanza desarrollen conocimiento académico-experto (scholarsip) sobre su profesión podrán garantizar el éxito del aprendizaje, Shulman (2004). El desarrollo del conocimiento académico-experto es un proceso inteligente que debe poseer tres características: se hace público, se convierte en objeto de revisión crítica y evaluación por parte del resto de miembros de la comunidad profesional docente, al tiempo que ellos pueden utilizarlo como base para desarrollar nuevos actos inteligentes, es decir, para generar más conocimiento académico-experto.

El trabajo de Boyer (1990) fue punto de arranque de este nuevo planteamiento que se ha consolidado a nivel teórico con las aportaciones recientes de Shulman (2004) y a nivel operativo con acciones de investigación e innovación como las que se desarrollan desde el Carnegie Knowledge Media Lab o el proyecto Visible Knowledge.

El objetivo manifiesto del movimiento en pos del conocimiento académico experto de la enseñanza y el aprendizaje es hacer transparente el proceso de facilitación del aprendizaje en la Universidad. Para alcanzar este propósito los profesores universitarios deben estar informados de las perspectivas teóricas de la enseñanza y el aprendizaje de su propia disciplina y capacitados para coleccionar evidencias rigurosas de su práctica de enseñanza. Esto implica reflexión, indagación, evaluación, documentación y comunicación. De esta manera se irán consolidando las didácticas específicas de las diversas disciplinas universitarias (p.e. Didáctica de la Medicina, Didáctica de la Psicología, Didáctica de la Ingeniería, etc.).

La fundación Carnegie define el scholarship of teaching and learning como la presentación de un problema sobre un aspecto de la enseñanza y el aprendizaje, el estudio del problema a través de métodos apropiados a las epistemologías disciplinares, la aplicación de los resultados a la práctica, la comunicación de los resultados, la auto reflexión y la revisión de jueces.

Esta definición nos parece incompleta pues solo hace referencia a la investigación en la enseñanza o el aprendizaje. Y no quiere decir que esta investigación no sea crucial para la pedagogía pero el conocimiento académico y profesional de la enseñanza comprende muchas otras cosas. El termino "scholarship of teaching and learning" que hemos traducido al español como conocimiento académico experto de la enseñanza y el aprendizaje, ha sido considerado por algunos profesionales como sinónimo de excelencia docente, sin embargo luego de un amplio y riguroso estudio sobre relevantes aportaciones teóricas en este tema creemos que el conocimiento académico experto de la enseñanza y del aprendizaje, no es sinónimo de enseñanza excelente sino una condición indispensable para lograr esa excelencia. Es arte y ciencia y sirve de camino a la excelencia donde los profesores ofrecen sus conocimientos, sabiduría y humanidad a través de la relación de afectividad que inspire a los estudiantes a ser futuristas, pensadores críticos apasionados con la difusión de su conocimiento disciplinar e interdisciplinar y que marcan una diferencia, creativos, juiciosos y visionarios, ciudadanos activos y amables de las comunidades sociales y profesionales, seguros de si mismos y valientes en su convicción ética, dispuestos a someter su trabajo al juicio critico de otros en aras del mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje para construir una sociedad superior.

En Cienfuegos, Cuba los docentes de Inglés como lengua extranjera, según comprobamos en nuestra investigación, enmarcan la calidad en el proceso enseñanza aprendizaje concibiendo el desarrollo mismo como un proceso continuo, formativo, planificado y consciente basado en una comunicación fluida entre profesor y alumno y donde se tengan en cuenta las necesidades y motivaciones de los alumnos, sus características personales, así como sus aptitudes para el aprendizaje de una lengua extranjera. En esta concepción del desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje la planificación del tiempo, los objetivos, la metodología, los materiales, la integración de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación así como una cuidadosa planificación y aplicación de la evaluación son la base del éxito de la clase si son correctamente combinadas con la investigación científica. Destaca, así mismo, la proyección e imagen de los docentes ante los estudiantes y la sociedad. Poseer, fomentar y estimular una elevada cultura general integral, una imagen ético profesional adecuada así como ser transmisor de culturas, valores ético morales, de respeto y aceptación en sus alumnos, parecen ser concepciones compartidas en los docentes de

Ingles como lengua extranjera. Dominar y utilizar las metodologías de la enseñanza y la investigación en el proceso e involucrar a sus estudiantes es otro de los elementos que describen los profesores dentro del desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje. Todo docente debe utilizar las experiencias adquiridas en funciones de gestión a cualquier nivel, el contexto educativo y la comunidad para enriquecer su actuación y la de sus estudiantes y mostrarse flexible ante los nuevos cambios y avances en los diferentes ámbitos de la ciencia y la tecnología para su aplicación en el proceso. Por último los docentes no deben trabajar de forma aislada sino como miembros de comunidades de docentes donde el objetivo primario sea la mejora del proceso y donde se cree un espacio común de dialogo, intercambio y retroalimentación. Los docentes no ven la excelencia docente en la necesidad de hacer públicos sus hallazgos ni en someterse al juicio de otros con tanta fuerza como silo hacen en los aspectos metodológicos y didácticos del proceso.

Interesante es comprobar que las dimensiones A “visión de la enseñanza universitaria” y G “apoyo individual al aprendizaje” no están presentes con ningún indicador en la selección de los doce más representativos. La visión de la enseñanza es la base de la construcción de una identidad profesional como docentes. La investigación sobre identidad profesional (Nias, 98) nos ha informado ampliamente de cómo la excelencia docente no es necesariamente contingente con una fuerte identidad profesional construida en torno a la enseñanza. Es decir, existen excelentes docentes que no han construido una imagen de sí mismos exclusivamente como docentes sino que tienen una autoimagen profesional centrada en otros aspectos de la profesión, sea incluso la materia que enseñan, pero no necesariamente la enseñanza de la materia.

Por otro lado, el modelo de Universidad Latinoamericano, es un modelo centrado en la enseñanza grupal y el dictado de clases presenciales, no nos extraña por tanto comprobar cómo los indicadores de la dimensión G focalizados en el apoyo individual al aprendizaje, cuestión bastante más extendida en la tradición universitaria anglosajona que quiere exportarse a nuestras aulas y de hecho son los docentes de lengua inglesa los primeros que enfrentaran el reto de la introducción de la enseñanza semi presencial, no se muestran aun sensibilizados con este tipo de enseñanza y por tanto, estén ausentes estos indicadores de la propia visión de la evaluación de la excelencia docente. Se puede ser, para estos profesores, un docente excelente sin que el apoyo individual al aprendizaje figure entre las tareas centrales de la enseñanza. Debemos resaltar como un elemento interesante que si bien la tendencia internacional en la enseñanza universitaria, al existir un divorcio entre las actividades docentes e investigadora, es a darle un papel protagónico a la investigación, en Cuba según se pudo constatar, que existe la tendencia a centrarse mas en los aspectos docentes y didácticos que en la investigación mostrándose los docentes conservadores en sus puntuaciones a los indicadores relacionados con la participación en investigaciones y el hacer públicos los resultados al resto de la comunidad.

2. VISIÓN DE LA EXCELENCIA DE LOS DOCENTES DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN CIENFUEGOS.

Para los docentes de Inglés como lengua extranjera en Cienfuegos la excelencia en su visión de la enseñanza universitaria consiste en cumplir la misión social como transmisor de una cultura general integral y de valores ético morales, dominar perfectamente tanto el idioma como su didáctica al enseñarlo y los métodos de investigación para poder intervenir en el proceso, vincular la enseñanza del idioma con el perfil del profesional al cual enseña y considerar tan importante la preparación previa como el propio desarrollo de todas las actividades del proceso.

Dentro de la percepción de las necesidades formativas de los estudiantes los docentes universitarios de Inglés en Cienfuegos centraron la excelencia en conocer y tener en cuenta las expectativas académicas generales de cada estudiante así como aquellas relacionadas con la asignatura para el desarrollo del trabajo docente educativo, motivar a los estudiantes para que se interesen por la asignatura y la aplicación práctica de la misma, contribuir de forma activa y consciente a la formación integral de los estudiantes, reconocer, estimular, potenciar y aprovechar los estilos de aprendizaje de los estudiantes y trabajar habitualmente los errores y aciertos de sus estudiantes.

Al valorar la excelencia universitaria en el conocimiento del contexto los docentes encuestados la definen como desarrollar la actividad docente y científico metodológica contribuyendo al perfeccionamiento del plan de estudio de la carrera en que enseña, prepara a los alumnos para insertarse en el mundo laboral, mostrarse flexible ante los cambios de asignaturas y carreras a impartir asumiéndolo como un reto para su desempeño y crecerse profesionalmente ante los problemas que puedan limitar su desempeño.

En cuanto a la planificación y organización de la asignatura, desde la visión de la excelencia de los docentes encuestados esta se logra actualizando y contextualizando la asignatura en cada semestre, implementando prácticas que desarrollen la creatividad y la motivación de los estudiantes, teniendo en cuenta los aspectos socioculturales y sociolingüísticos que inciden en el aprendizaje y uso correcto de una lengua extranjera, así como tener en cuenta los errores detectados en las evaluaciones para la planificación de la clase.

A la hora de definir la excelencia universitaria de los docentes de Inglés en cuanto al desarrollo de la enseñanza los mismos señalan que radica en promover el juicio crítico, la reflexión, el diálogo, el debate y la empatía entre los estudiantes utilizando la lengua extranjera, incitar a los estudiantes a que también con el uso de la lengua extranjera exploren, indaguen, construyan significados, conecten ideas, manejen fuentes de información, busquen alternativas y resuelvan problemas, mantener una imagen ético moral ejemplar dentro y fuera del aula, ofrecer ordenadamente la información utilizando los procesos lógicos del pensamiento y otros recursos así como la utilización de las nuevas tecnologías de la información y el desarrollo de destrezas instrumentales alternativas.

Los docentes consideran que la excelencia universitaria en cuanto a la capacidad comunicativa se alcanza dominando y utilizando técnicas de comunicación que faciliten la interacción con los alumnos, estimulando las discusiones de los trabajos

investigativos de los alumnos en la lengua extranjera que estudian, estableciendo canales de comunicación adecuados para proporcionar a los estudiantes información continua sobre el desarrollo del proceso, discutir con los estudiantes las dificultades que se presenten en el proceso de resolución de problemas, siendo capaz de darse cuenta cuando es o no entendido y utilizando lenguajes variados.

En cuanto al apoyo individual para el aprendizaje los docentes ubican la excelencia universitaria en utilizar la consulta o tutoría para dar un seguimiento planificado, consciente, personalizado y diferenciado a los estudiantes, estimular y orientar correctamente a los estudiantes sobre estilos de aprendizaje y crear mecanismos de control para valorar el desempeño de las estrategias de trabajo independiente de los estudiantes.

Según los docentes de Inglés encuestados la evaluación se puede definir dentro de la excelencia universitaria asumiéndola misma con un sentido indagador para la mejora y no como punición, valorando positivamente la puntualidad y la asistencia de los estudiantes a las actividades programadas, concediéndole gran importancia a la independencia y espontaneidad de los estudiantes así como al uso apropiado del idioma en los diferentes contextos sociolingüísticos de aprendizaje y en situaciones reales, asumiendo la evaluación con criterios formativos y de proceso y reflexionando sobre las debilidades encontradas en los estudiantes, buscando estrategias para contrarrestarlas y estimulando las fortalezas.

La excelencia universitaria en la innovación de la enseñanza y perfeccionamiento docente fue descrita por los profesoras/os en la aplicación de métodos de investigación al perfeccionamiento de su práctica educativa, el combinar el saber teórico y práctico sobre el idioma Inglés y su didáctica con la formación de valores y la ética profesional, superarse por diferentes vías y sistemáticamente en los aspectos didáctico metodológicos y lingüísticos de la enseñanza del idioma Inglés, participa con protagonismo en proyectos de investigación integradores vinculados especialmente a la innovación y mejora de la calidad el proceso y aceptar el diagnóstico, estudio y resolución de los problemas de su práctica pedagógica como una vía para la innovación y la mejora.

En cuanto a la evaluación profesional los docentes describen la excelencia universitaria en reflejar los resultados de su auto evaluación en su planificación docente y es consciente de sus debilidades y fortalezas, asumir la evaluación profesoral con un sentido de mejora para su desarrollo profesional perspectiva, evaluar la pertinencia social de sus clases y el vínculo con el perfil profesional y finalmente asimilar la crítica diaria emanada de los análisis realizados en las diferentes modalidades del trabajo metodológico.

Para los profesores de Cienfuegos encuestados la excelencia docente puede ser evaluada por la propia visión y práctica de la evaluación educativa que realizan. Estamos hablando de evaluación en un sentido amplio, que incluye la evaluación profesional del docente y sus esfuerzos de innovación y perfeccionamiento, y que pretende ser respetuosa con los aspectos contextuales que operan en la enseñanza, con los aspectos metodológicos y con las capacidades de percepción de las necesidades formativas de los estudiantes y de comunicación en el aula.

Pero en nuestro trabajo pudimos constatar también la diferencia en cuanto a la visión de la excelencia para los docentes de acuerdo al sexo ya que los varones puntúan significativamente más alto en los ítems:

- conocimiento del contexto
- ofrecer ordenadamente la información
- integración de las nuevas tecnologías en la enseñanza.
- apoyo individual al aprendizaje
- asunción de la valoración que realizan sus alumnos
- crecerse profesionalmente ante los problemas y dificultades.
- mantenimiento de una imagen ético profesional ejemplar.
- uso de la inter / multi y transdisciplinariedad.
- establecimiento de canales de comunicación adecuados para proporcionar información sobre la enseñanza.
- información sobre los problemas derivados de la evaluación.
- poseer una elevada autoestima.
- reflejo de la auto-evaluación en la planificación docente.
- evaluación profesoral como elemento de mejora

Dos de los indicadores que presentan una diferencia debida al sexo, el uso de las nuevas tecnología y el uso de la inter / multi / transdisciplinariedad se refieren a aspectos puramente metodológicos de la enseñanza superior. Parece que en nuestra comunidad docente que aún arrastra visiones diferenciales debidas al sexo, los varones están más enfocados al uso de la tecnología avanzada y a la intercomunicación con colegas y ámbitos de conocimiento distintos al propio. Las mujeres mantienen una reserva ante el empleo de las nuevas tecnologías y están menos enfocadas a la apertura al exterior.

El resto de los indicadores donde encontramos diferencias debidas al sexo están relacionados con la auto imagen profesional. Tanto el que se refiere a la autoestima como los que se refieren claramente a aspectos que inciden en la autoestima como es la imagen proyectada al exterior y, de manera específica, la imagen proyectada a los propios alumnos. Por ello son los aspectos relacionados con la auto-evaluación y la retroalimentación que produce en la actuación docente, así como en los canales de información y relación con los estudiantes, en los que se juega bastante de la propia imagen los que más importan a varones que a mujeres.

No descubrimos nada si afirmamos que en el conjunto integrado de la identidad personal, los aspectos profesionales juegan un papel más central en los varones que en las mujeres en las que el componente de profesionalidad juega un papel más equilibrado con los otros elementos identitarios.

Pero las diferencias a la hora de describir y evaluar la excelencia universitaria también quedan evidenciadas de acuerdo a la categoría científica de los docentes encuestados ya que los docentes que poseen la categoría científica más alta, el grado de Doctor, conceden más importancia a los siguientes indicadores de evaluación de la excelencia docente:

- domina perfectamente tanto el idioma Inglés como su didáctica

- la misión social del profesor de Inglés como transmisor de una cultura general integral y formador de valores ético morales
- se cuestiona los resultados de la enseñanza y busca alternativas
- se cuestiona los resultados de la enseñanza y busca alternativas
- asume que la evaluación requiere un juicio subjetivo basado en evidencias y en consecuencia emitir un juicio de valor
- posee una elevada cultura general integral

Los docentes que poseen el grado de Doctor valoran de manera significativamente más alta aquellos indicadores que son consustanciales con su categoría científica: poseer una elevada cultura general integral y el dominio de la materia y su didáctica. Igualmente asumen una mayor responsabilidad en las funciones docentes encomendadas: la misión social. Por último, al estar familiarizados con los procesos de investigación, muestran una tendencia mayor a plantearse la enseñanza como un proceso de investigación en el que la información derivada de la evaluación permite corregir y ajustar los procesos de enseñanza.

También pudimos comprobar como las categorías docentes de los docentes marcan una diferencia en la visión de la excelencia universitaria de los mismos pues los profesores de menor categoría docente, los profesores principiantes conceden significativamente más importancia a los indicadores:

- siente plena satisfacción ante el éxito de los estudiantes
- se preocupa por mantener una imagen ético profesional ejemplar

Parece que en el proceso de llegar a ser y sentirse profesor, en los estadios iniciales de construcción de la identidad profesional, además de los procesos de auto imagen, la satisfacción que se alcanza con el éxito de los alumnos, entendido éste como éxito propio por procesos de transferencia, son cuestiones centrales.

Por su parte, los docentes de categorías docentes más altas, muestran significativamente más importancia ante los siguientes indicadores:

- dominar perfectamente, el idioma, su didáctica y los métodos de investigación
- poseer una elevada cultura general integral

En los estadios más altos de la categoría docente, entre el profesorado experimentado, el dominio de la materia, su didáctica y los métodos de investigación apropiados, son valorados con mayor importancia que entre el profesorado de menor categoría. Igual ocurre con el nivel de cultura general. Esos son los aspectos que diferencian a este profesorado experto en coherencia con el propio desarrollo de su estructura de conocimiento profesional que puede caracterizarse por estas cuestiones.

Finalmente se observa como el área de trabajo también marca diferencias a la hora de abordar la excelencia universitaria en los docentes de Inglés de la provincia de Cienfuegos en lo relacionado con la planificación de la asignatura y la toma de decisiones en colaboración con otros colegas de la disciplina y el área docente. Los docentes de ciencias pedagógicas fueron los que más alto puntuaron este indicador como válido para evaluar la excelencia universitaria. Esto es dado por las características, formación y estilo de trabajo de los docentes de esta área encargados de

la formación de los docentes de nivel primario, medio y medio superior, con un trabajo más sistemático y cercano dado el perfil puramente pedagógico y sus objetivos propios formadores.

Al agrupar los indicadores que según los docentes de Inglés de Cienfuegos, mejor permiten evaluar la excelencia docente los mismos enmarcaron la excelencia docente en los grupos que a continuación relacionamos.

- Desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje

Los docentes conciben el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje como un proceso continuo, formativo, planificado y consciente basado en una comunicación fluida entre profesor y alumno y donde se tengan en cuenta las necesidades y motivaciones de los alumnos, sus características personales, así como sus aptitudes para el aprendizaje de una lengua extranjera. En esta concepción del desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje la planificación del tiempo, los objetivos, la metodología, los materiales, la integración de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación así como una cuidadosa planificación y aplicación de la evaluación son la base del éxito de la clase si son correctamente combinadas con la investigación científica. Destaca, así mismo, la proyección e imagen de los docentes ante los estudiantes y la sociedad. Poseer, fomentar y estimular una elevada cultura general integral, una imagen ético profesional adecuada así como ser transmisor de culturas, valores ético morales, de respeto y aceptación en sus alumnos, parecen ser concepciones compartidas en los docentes de Inglés como lengua extranjera. Dominar y utilizar las metodologías de la enseñanza y la investigación en el proceso e involucrar a sus estudiantes es otro de los elementos que describen los profesores dentro del desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje. Todo docente debe utilizar las experiencias adquiridas en funciones de gestión a cualquier nivel, el contexto educativo y la comunidad para enriquecer su actuación y la de sus estudiantes y mostrarse flexible ante los nuevos cambios y avances en los diferentes ámbitos de la ciencia y la tecnología para su aplicación en el proceso. Por último los docentes no deben trabajar de forma aislada sino como miembros de comunidades de docentes donde el objetivo primario sea la mejora del proceso y donde se cree un espacio común de diálogo, intercambio y retroalimentación.

- Evaluación

Para los docentes la evaluación es un proceso formativo que no se limita solo al alumno sino que cubre todos los componentes del proceso enseñanza aprendizaje. Es un proceso continuo basado en juicios subjetivos de la realidad para emitir juicios de valor. Es necesario para el éxito de la evaluación que los docentes dominen tanto la lengua extranjera, como su didáctica y los métodos para intervenir en el proceso. Plantean los docentes que el buen desarrollo del proceso evaluativo no debe estar determinado por el reconocimiento social o institucional y que cada docente debe asumir con modestia la aceptación de su trabajo por el resto de la comunidad escolar. Planificar correctamente la actividad y su propio desarrollo resulta de vital importancia para los docentes en su visión de la excelencia en la Educación Superior. En este sentido consideran que diagnosticar las características personales de los estudiantes para incidir en su formación general, así como la entrevista personal para ofrecer perspectivas personales y profesionales son fundamentales para lograr el efecto formativo de la evaluación. Los docentes también consideran que controlar la asistencia y puntualidad

así como crear mecanismos de control sobre las estrategias de trabajo independiente de los alumnos conducen al éxito del proceso. Finalmente los docentes creen que el proceso debe estar marcado por la retroalimentación constante, tanto informando a los alumnos de sus éxitos y fracasos, como el mismo retroalimentándose de sus aciertos y desaciertos para reconducir el proceso en favor de la mejora.

Poner en función de la comunidad los resultados de su actividad profesional y sentir satisfacción ante el éxito del proceso, según los docentes, marca el desarrollo del proceso evaluativo.

- Investigación en el aula

Para los docentes la investigación en el aula debe partir del conocimiento y utilización de las aptitudes y actitudes de los estudiantes para favorecer el éxito del proceso, tomando a los mejores alumnos como puntos de apoyo en la actividad. La divulgación de los problemas detectados en el aula, así como las estrategias para la resolución de los mismos se impone para la mejora. El compartir sus experiencias pedagógicas con el resto de la comunidad docente y científica debe distinguir el proceso de investigación. Según los docentes, someter los trabajos al juicio crítico de otros colegas y que los mismos puedan ser utilizados como referentes a nivel local, nacional e internacional son la clave del éxito del proceso investigativo en la búsqueda de la excelencia.

- Enseñanza individualizada

Los mismos parten de la flexibilidad que debe distinguir a un docente para enfrentar los cambios de programas y asignaturas como retos para su desempeño. Los docentes deben adaptar los materiales, la metodología y el tiempo a los intereses de sus alumnos y a la complejidad del contenido. También deben ser capaces de crear los mecanismos que les permitan valorar el desarrollo de las estrategias de trabajo independiente de sus estudiantes valorando positivamente la espontaneidad e independencia de los mismos, así como el buen uso del idioma en los diferentes contextos sociolingüísticos de aprendizaje e incluso en situaciones reales. Para los docentes la enseñanza individualizada prepara a los estudiantes para su inserción en el mundo profesional donde se desempeñaran al graduarse.

- Extensión de la enseñanza

Para éstos crecerse profesionalmente ante cualquier limitación administrativa o económica resulta fundamental para la extensión de la enseñanza. Hacer uso de los recursos disponibles y una gestión óptima de los espacios y medios del campus y la comunidad resultan de vital importancia para enriquecer el proceso. Los docentes ven la extensión de la enseñanza del idioma vinculando la lengua extranjera con el perfil del profesional al cual enseñan. No se puede limitar la enseñanza de una lengua a sus aspectos formales y gramaticales de forma descontextualizada sino a su uso dentro del perfil profesional y en función de la comunidad y la sociedad en general.

- Colegialidad y participación

Para los docentes, cuestionarse los resultados y buscar soluciones en el colectivo escolar resulta fundamental en la búsqueda de la excelencia. Desarrollar un trabajo colectivo desde la planificación de las asignaturas, la toma de decisiones, la colaboración nacional e internacional propiciando debates, intercambios académicos y haciendo públicos los hallazgos de la práctica docente - investigativa son la mejor vía para optimizar un proceso tan amplio y complejo. El análisis crítico de las relaciones personales y profesionales de los docentes dentro de su departamento, grupo de investigación, facultad y universidad es la piedra angular del éxito para los docentes.

- Búsqueda de retroalimentación

Un docente no puede aislarse de su contexto. Necesita retroalimentarse constantemente para poder perfeccionar su práctica docente y sus relaciones con los demás miembros de la comunidad escolar. Saber si ha sido entendido por los estudiantes y replantearse sus procedimientos en un indicador básico para la excelencia universitaria, especialmente en la enseñanza de lenguas extranjeras. El ser capaz de asimilar la crítica a su práctica diaria constituye un factor fundamental para el éxito de su desempeño y el buen desarrollo del proceso.

- Comunicación apropiada

Para los docentes de la Educación Superior la excelencia en el dominio y uso de la lengua extranjera está en la capacidad de lograr que los estudiantes sean sociocultural y socio-lingüísticamente apropiados al utilizar la lengua extranjera. Ese es el reto del proceso enseñanza- aprendizaje de una lengua extranjera en la enseñanza superior. Los docentes consideran que la consulta puede ser un excelente recurso para perfeccionar este aspecto fuera del aula.

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES

Como resultado de todo el estudio realizado sobre la evaluación de la excelencia en Cuba podemos plantear de que a pesar de la información existente y los diferentes sistemas creados para la evaluación y acreditación de carreras excelentes y del interés marcado de los organismos competentes aun no son suficientes los mecanismos o instrumentos de evaluación que permitan hacer una justa valoración de la excelencia universitaria pues no están definidos aquellos indicadores que permitan valorar la excelencia en el desempeño profesional de los docentes de Inglés como lengua extranjera . Se hace necesaria una caracterización de un docente excelente para poder establecer pautas en la evaluación. Debemos aclarar que si bien todos los docentes cumplimos un objeto social común, el docente de lenguas extranjeras tiene ante si retos muy específicos que no son aplicables al resto de la comunidad docente. Más allá de la propia evaluación los indicadores se hacen imprescindibles para la formación de este docente universitario.

En atención a todo lo anterior, algunas de las conclusiones desde una perspectiva integrada pueden ser las siguientes:

1. En el actual panorama educativo internacional, nacional y local el tema de la excelencia en la enseñanza se yergue en asunto de esencial y estratégica importancia para el futuro. Podemos afirmar que, con independencia de los mejores deseos por elevar la calidad, los recursos materiales invertidos y todas las transformaciones en marcha, la mejora de nuestra enseñanza depende de la formación docente. Y para que exista una formación eficaz, y ya no solo eficiente, tiene antes que existir conceptualizaciones coherentes respecto al modelo ideal de docente que queremos y necesitamos. En nuestras interrogantes, indagaciones y reflexiones teóricas iniciales nos percatamos de que en nuestro contexto no se establecen los indicadores que permitan evaluar el desempeño profesional de los docentes. Este aspecto incide negativamente en el logro de la excelencia que nos impone la sociedad actual.
2. A partir de la revisión bibliográfica realizada pudimos constatar la relevancia internacional de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras con especial énfasis el Inglés por considerarse la lengua internacional. Resultan significativos los procesos de integración que se implementan a escala internacional donde se impone sociedades multiculturales y multilingües. Por ende los docentes de las lenguas extranjeras están compulsados a desempeñar una labor cada día más profesional, para la cual se deben volcar los esfuerzos de la comunidad académica. El cumplimiento de la misión social descrita en nuestro trabajo de los docentes de Inglés de conjunto con sus misiones instructivas y educativas quedan evidenciadas en nuestro trabajo. También pudimos nutrirnos de las teorías más actualizadas sobre la excelencia universitaria las cuales tuvimos en cuenta a la hora de elaborar y redactar los indicadores propuestos.

3. Como conclusiones derivadas del análisis descriptivo podemos destacar que los indicadores propuestos resultan validos, desde la visión de los docentes encuestados, para evaluar la excelencia del desempeño profesional de los docentes de Inglés como lengua extranjera en los centros de Educación Superior de la provincia Cienfuegos. Los profesores consideran que la excelencia docente puede ser evaluada desde su propia práctica de la evaluación educativa. Los mismos entienden la evaluación en un sentido amplio, que incluye la evaluación profesional del docente y sus esfuerzos de innovación y perfeccionamiento, y que pretende ser respetuosa con los aspectos contextuales que operan en la enseñanza, con los aspectos metodológicos y con las capacidades de percepción de las necesidades formativas de los estudiantes y de comunicación en el aula. También se reafirma que el contexto social determina en la visión de la excelencia docente de los profesionales. Resulta importante llamar la atención sobre el hecho de que los docentes no reconocen el apoyo individual para el aprendizaje como elemento importante dentro de la excelencia docente ya que precisamente en estos momentos se esta implantando la modalidad semipresencial para la enseñanza de Inglés en las universidades cubanas.
4. El estudio de las correlaciones nos permitió establecer los indicadores que mejor evalúan la excelencia universitaria de un docente de Inglés como lengua extranjera estableciéndose coincidencias importantes entre los criterios de los docentes para de esta manera mejorar su propia visión de la excelencia y contribuir a la mejora de su desempeño. Los indicadores que más alta puntuación recibieron (por encima del 80%) están relacionados con la capacidad que debe tener el docente de darse cuenta de si es entendido o no por sus estudiantes, valor altamente la espontaneidad e independencia de los alumnos, concebir la evaluación en un sentido indagador y no como punición, reflejar los resultados de su auto evaluación en su planificación y estar consciente de sus debilidades y fortalezas. La apertura al mundo internacional y el uso de las nuevas tecnologías así como aspectos relacionados con la auto imagen profesional fueron los más contrastantes de acuerdo al sexo. En cuanto a la categoría científica el poseer una elevada cultura general integral y el dominio de la materia y su didáctica, estar concientes de su misión social así como estar familiarizados con los procesos de investigación, muestran una tendencia a plantearse la enseñanza como un proceso de investigación en el que la información derivada de la evaluación permite corregir y ajustar los procesos de enseñanza
5. El estudio de las contingencias nos permitió plantear que las categorías, sexo, grado científico, categoría docente y el área de trabajo tienen un impacto determinante en la visión de la excelencia y las formas de evaluarlas. Dentro de estos las más significativas fueron el sexo y la categoría científica donde se establecieron las relaciones más altas relaciones.
6. Del estudio factorial concluimos que es posible reducir y agrupar la variabilidad de indicadores presentados en un número finito y pequeño de factores.
7. Se han contrastado las hipótesis planteadas al inicio del estudio

En la introducción al planteamiento de nuestro problema de investigación nos preguntábamos cuales eran aquellos indicadores de excelencia que distinguían a los docentes de Inglés como lengua extranjera en nuestro territorio. Luego de la revisión de la literatura especializada y haber vencido las diferentes etapas propuestas para la investigación hemos constatado que nuestros objetivos se cumplieron y hemos llegado a las siguientes conclusiones generales.

Los indicadores propuestos para evaluar la excelencia de los docentes universitarios de Inglés como lengua extranjera fueron aceptados como validos por los docentes encuestados.

Los docentes de la provincia Cienfuegos centran más su visión de la excelencia a los aspectos metodológicos y didácticos del proceso docentes, mostrándose más conservadores ante la investigación y la apertura de sus resultados al resto de la comunidad.

El contexto determina la visión de la excelencia de los docentes.

La evaluación es el constructo que mejor define la excelencia universitaria para los docentes de Inglés como lengua extranjera en la provincia de Cienfuegos.

El sexo, la categoría científica, la categoría docente y el área de trabajo determinan en la visión de la excelencia de los docentes de los centros de Educación Superior de Cienfuegos.

Los indicadores propuestos pueden contribuir a la formación de la identidad profesional de los docentes.

Los indicadores servirán de guía para la evaluación del desempeño profesional de los docentes y contribuirán a los procesos de excelencia en que esta inmersa la Universidad de Cienfuegos en particular y la Educación Superior en general..

La utilización de estos indicadores puede ofrecer criterios que faciliten el diseño de acciones formativas para el profesorado de Inglés en función de su nivel de desarrollo, de sus necesidades formativas, su desempeño profesional, su producción intelectual y su prestigio profesional.

Los indicadores establecidos nos permitirán analizar perfiles del profesorado de Inglés en los distintos estadios de desarrollo académico en función de su perspectiva sobre la evaluación de la excelencia docente.

Proponemos ampliar la aplicación de los indicadores propuestos a otros centros de Educación superior de Cuba para su validación en la práctica y su perfeccionamiento.

Proponemos contextualizarlos y aplicarlos a los docentes de Inglés como lengua extranjera en la Universidad de Granada.

Propuesta de un modelo de innovación de la enseñanza para el desarrollo de conocimiento académico y experto de la enseñanza y el aprendizaje fundamentado en la investigación y en la revisión de literatura

Para finalizar nuestra investigación hacemos la propuesta de un modelo de innovación de la enseñanza para el desarrollo del conocimiento académico y experto que permita desarrollar la Excelencia Docente y ofrezca visibilidad para su evaluación.

Tami Eggleston y Gabie Smith basadas en los enfoques teóricos del conocimiento académico y experto de la enseñanza y el aprendizaje propusieron un modelo, el cual se ha enriquecido con las aportaciones de Fernández Cruz (2005). El mismo consta de 5 fases para que los cambios sean significativos y asequibles en las clases.

Hay que ser reflexivo, buscar en la clase que se puede mejorar o las necesidades de mejora. Tener mente abierta y escuchar a los alumnos. Llevar una libreta de notas con los retos, necesidades e ideas que se presentan en el aula. Desde un enfoque más tradicional o empírico podemos considerarlo como el desarrollo de la hipótesis. El primer paso es decidir que, donde, cuando y por que modificarías el curso. Buscar a los colegas de la disciplina u otros para desarrollar actividades innovadoras. Uno de los aspectos más motivantes del conocimiento académico y experto de la enseñanza es la oportunidad de colaboración inherente. Compartir y aprender de otros es estimulante y divertido. Pedir opiniones, no cambiar por cambiar, no cambiarlo todo al mismo tiempo. Hacerse las siguientes preguntas en cada curso podría ayudar: ¿Que cursos necesitan cambios para aumentar la efectividad de la enseñanza y el aprendizaje? ¿Cual es el reto más importante en este curso? ¿Cual es el objetivo o la salida fundamental que queremos lograr?.

Comenzar con la generación creativa de ideas que progresivamente son más específicas en enfoque y propósito. Dejar que las necesidades pedagógicas y retos guíen el proceso de mejora del curso. Concéntrase en el resultado efectivo de la enseñanza y el aprendizaje. Imaginar un cambio. Buscar referencias prácticas. Fundamentarlo teóricamente. Planificar detalladamente el proceso de llevarlo a la práctica. ¿Qué cambios e innovaciones se podrían hacer para lograr los objetivos planteados? ¿Qué se podría eliminar para dar más tiempo a la nueva actividad?

Implementar la actividad en una o más aulas. Aunque pueda ser una actividad consumidora de tiempo y de riesgo se ha demostrado que aumenta el entusiasmo de los participantes al saber que son parte de una experiencia nueva. Debe proporcionárseles retroalimentación y ellos sentirán que el profesor se preocupa de su aprendizaje. No tener miedo de fracasar. Aún cuando no sea efectivo, la excitación del proceso provoca energía y entusiasmo. La única forma de fracasar es no hacerlo. Las siguientes preguntas podrían ayudar en la implementación: ¿Son claras las instrucciones? ¿El

tiempo es el adecuado para la intervención? ¿Cómo presentar la actividad a los alumnos, cómo implicarlos?

Llevar acabo evaluaciones multidimensionales de la innovación. Pueden ser escalas likert, preguntas abiertas o cerradas para medir la percepción de los alumnos sobre la innovación, sus actitudes con respecto a la participación, reportes de aprendizaje o mejoramiento de habilidades. Siempre que sea posible las evaluaciones deben ser anónimas y confidenciales. También se pueden aplicar exámenes, se puede controlar la asistencia, participación, preparación para la clase y la retención. ¿Qué preguntas se les podrían hacer a los alumnos sobre las actividades específicas que utilizaste en el aula? ¿Qué preguntar a los alumnos sobre las cosas que les gustaría hacer en determinadas clases y las que les gustaría cambiar? ¿Cuáles son para ellos los principales objetivos o resultados que esperan de la clase?

Conversar con los colegas, haciendo presentaciones académicas fundamentadas científicamente, publicando con revisión por jueces, participando en debates, haciendo observaciones recíprocas en clases. Responder las siguientes preguntas podría ayudar: ¿Como podría compartir la información sobre la enseñanza con mis colegas en la universidad? ¿A que conferencias debemos asistir? Ayudaría a identificar los retos y objetivos y darán ideas de cómo cuándo, dónde y por qué mejorar la enseñanza.

Principios de desarrollo de una innovación de la enseñanza, serían:

1. La innovación sistematizada e intencional comienza con el análisis de las oportunidades.

2. La innovación es conceptual y también perceptiva. Los innovadores de éxito analizan cómo debe ser la innovación para satisfacer una oportunidad y observan y preguntan a los usuarios, para saber cuáles son sus expectativas, sus valores y sus necesidades.

3. Para ser efectiva, una innovación debe ser simple y bien centrada, de otra manera, confunde. Si no es simple tampoco tendrá éxito, todo lo nuevo tiene problemas y si es complicado, no puede repararse con facilidad. Debe tener una aplicación clara y específica. Debe estar centrada en una necesidad específica a la que satisface.

4. Las innovaciones efectivas empiezan siendo pequeñas. Tratan de hacer una sola cosa específica. De otro modo no hay tiempo suficiente para hacer los ajustes y cambios que son casi siempre necesarios para que la innovación triunfe.

5. Una innovación exitosa apunta a ser líder en su campo, estar en la vanguardia del cambio. Si una innovación no tiene como objetivo ser líder desde el primer momento es probable que no sea suficientemente innovadora.

Uno de los métodos más empleados para vencer la resistencia al cambio consiste en impartir una información previa entendiendo que la comunicación de ideas ayuda a la gente a ver la necesidad y la lógica de los cambios. La formación, por su parte, consistirá en impulsar al individuo a lograr el nivel de desarrollo adecuado. Un programa de formación y comunicación puede resultar muy positivo cuando la resistencia se basa en informaciones y análisis incorrectos o imprecisos, sobre todo, si se necesita la

cooperación de quienes se oponen al cambio para llevarlo adelante. Aunque, si bien es verdad, exige un considerable tiempo y esfuerzo, especialmente cuando los afectados son un gran número de personas, permite vencer las fuerzas freno debidas al factor humano, hace posible aumentar la escasa tolerancia a los cambios al aumentar la competencia profesional, permite vencer la falta de comprensión y la diferente evaluación de las consecuencias del cambio.

Si el promotor del cambio consigue implicar a los posibles opositores en ciertos aspectos del diseño o de la aplicación del proyecto, reducirá seguramente la resistencia. En una concepción participativa de proyecto de cambio, el directivo tiene la posibilidad de escuchar a las personas afectadas y aprovechar sus puntos de vista para superar la escasa tolerancia a cambiar. Cuando no se posee toda la información necesaria para elaborar e implantar un proyecto, o, cuando tiene necesidad de que otras personas se identifiquen plenamente con él, es muy importante la participación para conseguir la adhesión de los otros a la idea. En algunos casos es imprescindible para el éxito del proyecto, pero, la participación también tiene sus inconvenientes. Si la dirección del proyecto no es correcta, no sólo se conseguirán unos resultados muy pobres, sino que, además, se habrá perdido gran cantidad de tiempo. Si el cambio precisa una elevada velocidad de innovación, pretender lograr la adhesión de otras personas, probablemente, ralentizará la innovación y será desaconsejable. Un factor que aumenta la participación en los cambios es la introducción de la innovación como un valor propio de la cultura de la unidad organizativa por medio de su institucionalización.

Otro método para superar la resistencia, es dar el apoyo y tiempo necesario a los participantes para que hagan los ajustes y asimilación que precisa la introducción del cambio. El inconveniente principal de estas medidas, es que llevan mucho tiempo y dinero y, a veces, incluso fracasan. Así pues, cuando las variables “velocidad de innovación” y “costes de iniciación” son críticas, resulta desaconsejable.

Este método para resolver problemas de resistencia, consiste en ofrecer incentivos a los oponentes actuales y potenciales. La negociación es especialmente interesante cuando está claro que alguien va a salir perdiendo con el cambio y su resistencia es considerable. La negociación es una forma inferior, pero en ocasiones necesaria, de fijar objetivos mutuos. Es un trueque franco del tipo: "haremos esto si ustedes hacen aquello". Resulta particularmente útil, y puede llegar a ser el único método utilizable en situaciones en las que la hostilidad ha deteriorado la comunicación.

La discusión de la puesta en práctica del cambio es un componente de la política de brindar la mayor información posible. Es un paso muy importante que requiere un tratamiento específico, pero que a menudo se pasa por alto. La resistencia al cambio se reduce si puede llegarse a un acuerdo acerca del plazo y el método para ponerlo en práctica. Es tan útil permitir que se discuta la forma en que se introducirá un cambio como discutir la naturaleza del cambio en sí. Esas discusiones estarán referidas a cuáles deben ser los primeros pasos, a qué ritmo deberán producirse, cuál es la secuencia adecuada de cambios y quién intervendrá en los distintos aspectos de la puesta en práctica.

Habitualmente, cuando las personas comprenden por qué se han resistido a un cambio, su resistencia disminuye o, al menos, se vuelve más racional. Interpretar la resistencia junto con quienes se resisten es una etapa clave y en la actividad de promover

el cambio en las organizaciones. La resistencia ha sido considerada como un síntoma de otra cosa, tal vez del miedo al futuro o del deseo de no renunciar a algo. Invariablemente, la forma que toma indica su verdadera naturaleza. Pocas veces se expresa abiertamente el verdadero motivo. Descubrir los motivos y analizarlos puede conducirnos a la verdadera causa del problema. La interpretación de la resistencia es precedida -o seguida- por algún tipo de desahogo, que puede tener lugar durante una sesión pública o privada de queja.

Esto se hace mejor dividiendo el programa total en una serie de etapas pequeñas y manejables y divulgando cada una cuando esté terminada. A menudo, los cambios se empiezan con gran entusiasmo, pero, después, no se oye nada durante un largo período. Se ha convencido a las personas de la necesidad del cambio y comienzan a preocuparse de que algo haya ido mal. Es por ello que una expresión de progreso aleja temores, asegura la confianza, anima a los indecisos a unirse al equipo y proporciona la base para logros posteriores.

Todos los profesores tienen la obligación de enseñar bien y estimular formas de aprendizaje para sus alumnos, nada fácil de lograr. La enseñanza es suficientemente buena en si misma cuando incluye algunas prácticas de evaluación en el aula, registro de evidencias utilizando las ideas más actualizadas pero también las más usadas en el campo de la enseñanza, cuando estimula el trabajo colaborativo, la reflexión entonces se podría hablar de una enseñanza académica fundamentada científicamente, reflexiva o informada. Pero además de esto se necesita otro bien aquel llamado conocimiento académico experto de la enseñanza y el aprendizaje el cual hemos descrito que tiene 3 elementos centrales adicionales, ser público(ser propiedad de la comunidad), abierto a las críticas y a la evaluación y de forma tal que otros puedan construir, es decir que pueda ser objeto de revisión pública cualquiera de sus actos de enseñanza, visión, diseño, acción, resultados y análisis susceptible a revisiones críticas de jueces y que pueda ser utilizado en trabajos futuros de la comunidad(Shulman, in the course of portfolio, 1998)

El tener un nivel educacional y académico alto, que sea capaz de romper el status quo, que incite a sus estudiantes a pensar por si solos y más que eso a ver mas allá de sus ojos(encontrar conocimientos), que sea creativo que tenga un dominio experto de su asignatura y no se sienta amenazado por las preguntas de los alumnos, responsabilizado con el crecimiento académico observable en sus alumnos, profesional, ético y apasionado por su área del conocimiento son características que deben definir a los profesores involucrados en este proceso.

Frecuentemente la enseñanza es identificada como la interacción activa entre el profesor y los alumnos dentro del aula o en sesiones tutoriales. Podríamos plantear que la enseñanza, como otras formas de estudio académico, es un proceso extendido que incluye tiempo extra. Shulman(2004) describe el proceso compuesto por 5 elementos: visión, diseño, interacciones, resultados y análisis. Con estos elementos el acto extendido de la enseñanza se convierte en un acto extendido de estudio académico riguroso o investigación. Este incluye una visión amplia de cuestiones disciplinares y métodos, la capacidad de planificar y diseñar actividades que implementen la visión, incluye las interacciones que requieran habilidades particulares y resultados tanto esperados como no esperados, también incluye salidas a los procesos complejos y esos resultados requieren un análisis.

Como un estudio académico riguroso, la enseñanza requiere de relaciones transaccionales entre la práctica de la enseñanza y el desempeño del alumno. Realmente esas relaciones entre las actividades académicas y los resultados de estas se conocen como prácticas académicas excelentes. Enseñar los problemas que pueden ser investigados con el objetivo de lograr un estudio académico riguroso y no para resolver el problema.

Mirar la enseñanza desde la perspectiva del aprendizaje conlleva un grupo de actos motivados individualmente y validados colectivamente para centrarse en preguntas y problemas, reunir datos, interpretar y compartir los resultados. El rango de las preguntas puede tomar diferentes formas. La naturaleza de los datos puede ser cuantitativa o cualitativa, puede estar basado en entrevistas, instrumentos de evaluación formativa, el desempeño de las evaluaciones, las evaluaciones de los alumnos, o revisión de iguales o cualquier combinación que permita la obtención de muchas evidencias. La naturaleza del diseño académico puede variar desde el seguimiento a tres estudiantes de habilidades fluctuantes desde el comienzo hasta el final del semestre hasta el estudio de una dinámica de grupo con videos del trabajo colaborativo de los estudiantes o análisis de contenido comparado del trabajo escrito de los estudiantes en el semestre. Los objetivos de análisis pueden variar desde la adquisición de las habilidades básicas hasta el desarrollo de los valores personales o la transmisión de los paradigmas del conocimiento.

Como con el estudio académico riguroso o la investigación, no se puede investigar todo al unísono se infiere que no se puede investigar más de una interrogante al mismo tiempo. Entonces debemos investigar aquel problema que más este incidiendo de forma negativa en el proceso. De esta forma asumimos que el estudio académico riguroso de la enseñanza no implica un nuevo conjunto de procedimientos de la enseñanza sino un conjunto de nuevas preguntas que funcionan como problemas intelectuales por lo que el discurso alrededor del estudio académico riguroso de la enseñanza puede comenzar a delimitar lo que es tierra de nadie donde convergen el conocimiento disciplinar la práctica pedagógica, evidencias y aprendizaje y teorías de aprendizaje y conocimiento. Finalmente será un discurso basado en protocolos disciplinares de la práctica investigativa contextualizado a una institución particular.

Como dijo Diana Laurillard " *La enseñanza no es una ciencia normativa, puede ser realizada efectiva o ineffectivamente. Siempre puede ser mejorable pero la presunción de que siempre tiene que hacerse bien o competentemente ha estrangulado el desarrollo de la enseñanza como una empresa intelectual y sometida al análisis.*

Dentro del conocimiento académico experto y fundamentado de la enseñanza, no se puede separar la enseñanza del que del como. Debe existir correspondencia en la proporción de cada uno y está siempre es cambiante ya que cada estudiante es diferente, cada grupo es diferente cada curso es diferente. Cada profesor es diferente. Cada encuentro alumno – profesor es diferente. El buen profesor agradece y acepta estas diferencias y al mismo tiempo busca aspectos en común, respetándose a si mismo y a sus alumnos haciendo una apertura a la enseñanza, estimulando el aprendizaje, el descubrimiento, disfrute, ansiedad y compromiso a la excelencia en los alumnos. La buena enseñanza que ejemplifica el conocimiento académico experto de la enseñanza y el aprendizaje es arte rebuscado y ciencia a la vez.

Los profesores dentro del proceso del conocimiento académico experto de la enseñanza y el aprendizaje deben poseer las siguientes características: curiosidad intelectual intensa, independiente de los sistemas imperantes, tenacidad para progresar dentro de la vida académica, habilidad para moverse dentro de la disciplina y sus respectivas escuelas de pensamiento, anteponer su punto de vista y estar abierto al escrutinio de jueces según Edem(1995). Para Meleis, Hall and Stevens(1998) identifican características similares y otras diferentes, para ellos debe tener pensamiento crítico, conexión con la práctica y compromiso con la misión de la disciplina, dominio sustantivo de áreas del conocimiento, análisis filosófico, investigación rigurosa y conciencia social de la relación entre desarrollo del conocimiento e impacto en la sociedad

Glassick, Huber y Maeroff(1997) incluyen 3 cualidades de un profesor que ameritan consideración especial: integridad, perseverancia y coraje, para Boyer(1990) un profesor es aquel que reconoce que el conocimiento se adquiere a través del estudio académico riguroso del descubrimiento, integración, aplicación y enseñanza.

REFERENCIAS

- Águila Cabrera, V. (2005). El Concepto de Calidad en la Educación Universitaria: Clave para el Logro de la Competitividad Institucional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-7.
- Alpízar Fernández, R. (2004). *Sistema de gestión para la formación y desarrollo de los directivos académicos en la Universidad de Cienfuegos*. Tesis doctoral inédita.
- Álvarez Díaz, A. (2002). El Sistema Nacional de Educación de la República de Cuba. La Educación Científica en el Siglo XXI. II Congreso Internacional. Febrero 2002, La Habana.
- Álvarez, M. (1998). *El liderazgo*. Madrid: Escuela Española.
- Aparicio, F. Y González, R.M (1994) *La calidad de la enseñanza superior y otros temas universitarios*. Madrid: ICE: Universidad Politécnica.
- Arcia Chávez, M. (2003). *Propuesta Didáctica para la Enseñanza Aprendizaje de la Redacción en los Estudios de Formación de Profesores de Inglés del Instituto Superior Pedagógico de Cienfuegos Conrado Benítez: Estudio de Caso*. Tesis doctoral inédita.
- Barrow, R. (1990). *Culture, values and the language classroom*. En B. Harrison (Ed.) *Culture and the Language Classroom*(pp. 3-10). London: Modern English Publications and the British Council.
- Bernillón, A., Cerutti, O. (1989), *Implantary Gestionarla Calidad Total*. Barcelona: Edicions Gestió 2000, SA
- Bolívar, A. (1990). Evaluación del contenido curricular. En L.M. Villar (coord.). *Manual de entrenamiento: evaluación de procesos y actividades educativas*. Barcelona: PPU.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2002). Estrategias de enseñanza en el aula, en: Almanzan, L; Ortiz, A y Pérez, M. *Enseñanza, profesores y centros educativos*. Jaén: Editorial Jabalcuz (31-54)
- Bottani, N. (coord.) (2001). Les indicateurs comme outils des politiques éducatives, Politiques d'Éducation et de formation, n 3, De Boeck Université, Bruxelles.
- Boyer, E.L. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Princeton, N.J.: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Breen, M. P. (1996). Paradigmas Contemporáneos en el Diseño de Programas de Enseñanza de Lenguas (I). *Signos (Asturias)*, 19 (50).
- Brumfit, C. (1984). *Communicative Methodology in Language Teaching*. Cambridge: University Press.
- Burden, P.R. (1980). *Teachers' perceptions of the characteristics and influences an their personal and professional development*. Manhattan, KS: Author.
- Butt, R., Raymond, D. y Yamagishi, L.(1988). Autobiographic praxis: Studying the formation of teachers' knowledge. *Journal of Curriculum Theorizing*, 7 (4), 87-164.
- Butt, R.L. y Raymond, D. (1989). Studying the nature and development of teachers'knowledge using collaborative autobiography. *International Journal of Educational Research*, 13, 403-419.

- Buttjes, D. y Byram, M. (Eds.) (1991). *Mediating Languages and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2003). "Teacher education- visions from/in Europe." *Babylonia*, 3-4. pp. 7-10.
- Byram, M. Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge Univeristy Press.
- Byram, M. y Risager, K. (1999). *Language Teachers, Politics and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M.; Grikova, B. y Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. Une introduction á l'usage des enseignants*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Cabrera, F. (1986). *Evaluación de la Formación*. Madrid: Síntesis.
- Cajide, J. (2004). *Calidad Universitaria y Empleo*. Madrid: Dykinson.
- Cajide, J. et al., (1994). La evaluación de la docencia del profesorado universitario: algunas preguntas y respuesta. Comunicación presentada en las *III jornadas de la Asociación de la Economía de la Educación (AEDE), sobre Planificación y Evaluación de Sistemas Educativos*. Barcelona, noviembre, 1994.
- Calzadilla, A. (2003). *Una estrategia para la formación inicial del profesorado de matemáticas desde la práctica de la educación secundaria cubana*. Tesis doctoral inedita.
- Cano García, E. (1998). *Evaluación de la Calidad Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Casanova, M. A. (1992). *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo*. Zaragoza: Edelvives.
- Christensen, I., Burke, E., Fessler, H., y Hagstrom, P. (1983). *Stages of teachers careers: implications for professional development*. Washington, ERIC Clearinghouse on Teacher Education.
- Clark, C. M. P., P. L. (1986). Procesos de pensamiento de los docentes. *La investigación en la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. M. C. Wittrock. Madrid, Paidós Educador.
- Collins, J. et al. (1991). The Case for local School Indicators. Massachusetts Association of School Committees.
- Colom, A J. (1988). La calidad de la educación desde la teoría pedagógica y la y la historia. En *Bordón (Monográfico: La calidad de los centros educativos, asunto para un congreso)*, vol. 40, no 22, págs. 163-175.
- Comisión Europea (1993). *Libro verde sobre la dimensión europea de la educación*. Luxemburgo: Oficina de publicaciones de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea (1995). *Libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*. Luxemburgo. Oficina de publicaciones de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea (1999). Unión Europea. Recopilación de los tratados. Tomo I, Vol. I. Luxemburgo. Oficina de publicaciones oficiales de las comunidades Europeas.
- Cuttance, P. (1995), Building High Performance School Systems. *Keynote Addresses to the Eighth International Congress for School Effectiveness and Improvement*. NSW Department of School Education. Leeuwarden (Holanda). [Documento no publicado. Facilitado por el autor].

- Darling-Hammond, L. (1997). *Manual para la evaluación de profesorado*. Madrid: La Muralla.
- De Miguel, M.; Madrid, V.; Noriega, J. y Rodríguez, B. (1994). *Evaluación para la Calidad de los Institutos de Secundaria*. Madrid: Escuela Española.
- Deming, W. (1981). *Out of the Crisis*. Cambridge, Mass: Massachusetts Institute of Technology.
- Emden, C. (1995). *On being a scholar*. Scholarship in the Discipline of Nursing. Eds. G. Gray and R. Pratt. Melbourne: Churchill Livingstone.
- Escámez Sánchez, J. (1988). Teoría Pedagógica y el Progreso Educativo. En *La Calidad de los Centros Educativos*. Alicante: Caja de Ahorros Provincial de Alicante.
- Esteban, M. C.; Montiel, J.U. (1990). Calidad en el centro escolar. En *Cuadernos de Pedagogía*, no 186, págs. 73-76.
- Esteberranz, A. (2001). La enseñanza como tarea del profesor, en: Marcelo, C. (Ed.). *La función docente*. Madrid. Síntesis, 103-139.
- Eurydice (2001). La enseñanza de las lenguas extranjeras en el contexto escolar europeo. Madrid. MECD. Secretaria General de Educación y Formación Profesional. CIDE.
- Fernández Cruz, M. (1994a). Las preocupaciones de los profesores según ciclos vitales. En Villar, L.M. y De Vicente, P.S. (Eds.): *Enseñanza reflexiva para Centros educativos*. Barcelona: PPU.
- Fernández Cruz, M. (1995a). Ciclos en la vida profesional de los profesores. *Revista de Educación*, 306, 153-203.
- Fernández Cruz, M. (1995c). *Los ciclos vitales de los profesores*. Granada: FORCE.
- Fernández cruz, M. (1998a). Ciclos de vida de la enseñanza. Y “Para saber más”. *Cuadernos de pedagogía*, 266, 52-57 y 76-78.
- Fernández Cruz, M. (2002). El desarrollo profesional del docente universitario. En A. P. González (coord.), *Enseñanza, profesores y universidad*. Tarragona: ICE de la Universidad Rovira i Virgili, 173-207.
- Fernández Pérez, M. (1989). *Estudio sobre la calidad pedagógica de la enseñanza universitaria*. Madrid. Universidad Complutense.
- Kremer-Hayon, I. y Fessler, R. (1992). The inner world of school principals: reflections on career life stages. *International Review of Education*, 38 (1), 35-45.
- Fuller, (1969). Concerns of teachers: a developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6 (2), 207-226.
- Fuller, F.F. y Bown, O.H. (1975). Becoming a teacher. En Ryan: *Teacher Education*. Chicago: Univ. Of Chicago Press.
- Fuller, F.F., Parsons, J.S. y Watkins, J.E. (1973). *Concerns of teachers: research and reconceptualization*. Austin: University of Texas.
- Gabriel Molnar. Concepto de Evaluación Educativa. Conceptos y definiciones. Recopilación. Tomado de: http://www.chasque.net/gamolnar/evaluacion_educativa/homeevaluacion.html 2000
- Gallego, J.L. y Salvador, F. (2002). Metodología de la acción didáctica, en: Medina, A. y Salvador, F. *Didáctica General*. Madrid: Prentice may, (157-181).

- García Galindo, J.A. (1995). *Innovación educativa en la Universidad. Investigaciones y experiencias para mejorar la calidad de la enseñanza*. Málaga: ICE Universidad de Málaga.
- García-Valcarcel, A. (1991). El comportamiento de los profesores universitarios en el aula, *Studia Paedagogica*, 23, 135-153.
- Garduño Estrada, L. R. (2003). Hacia un Modelo de Evaluación de la Calidad de Instituciones de Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 21, 1-8.
- Gato Castaño, P. (1988). Indicadores de la calidad educativa en la segunda mitad del siglo XVIII. En *La calidad de los centros educativos*. Alicante: de Ahorros Provincial de Alicante.
- Gento, S. (1996). *Instituciones educativas para la calidad total*. Madrid: La Muralla.
- Glassick, C. E.; M.T. Huber y G. I.(1997). Maeroff. *Scholarship Assessed: Evaluation of the Professoriate*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gómez-Ocaña, C. (1988). Los indicadores del sistema educativo: conceptualización y funcionamiento. En *La calidad de los centros educativos*. Alicante: Caja de Ahorros Provincial de Alicante, págs. 120-121.
- González-Simancas, J.L. (1996). Asesoramiento académico personalizado en la universidad, en: García Hoz, V. (coord.). *La educación personalizada en la universidad. Tratado de educación personalizada*. Madrid: Rialp, pp. 345-387.
- González López, I. (2003). El Empleo de Indicadores en Educación: ejemplos prácticos. *Revista de Ciencias de la Educación*, 193 (1), 79-97.
- González Maura, V. (2004). El Profesorado Universitario: su Concepción y Formación como Modelo de Actuación Ética y Profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-11.
- Goodson, I.F. (1992). Studying teachers' lives: An emergent field of research. En I. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives*. Chicago: Teacher College Press, 1-17.
- Goodson, I.F. (1994). Studying the teachers' life and work. *Teaching and Teacher Education*, 10 (1), 29-37.
- Goodson, I.F. (1996). *Representing Teachers. Essays in Teachers' Lives, Stories and Histories*. Nueva York: Teachers College Press.
- Goodson, I.F. (1997): The life and work of teachers. En B.J. Biddle, T.L. Good y I.F. Goodson (eds.): *International Handbook of Teachers and Teaching*. Dordrecht: Kluwer, 135-152.
- Greca, I. (1999). Representaciones mentales. *I Escuela de Verano sobre Investigaciones en Enseñanza de las Ciencias*. M. A. Moreira, Caballero, C. y Meneses. J. Burgos, Universidad de Burgos.
- Hanna, D.E. (Ed.) (2002). *La enseñanza universitaria en la era digital*. Barcelona: Octaedro.
- Holly, D. (1990). *The Unspoken Curriculum, or how language teaching carries cultural and ideological messages*. En B. Harrison (Ed.), *Culture and the Language Classroom* (pp. 11- 19). London: Modern English Publications and the British Council.
- Huberman, M. (1989a). On teachers'careers: once over lightly, with a broad brush. *International Journal of Educational Research*, 13 (4), 347-361.
- Huberman, M. (1989b). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91 (1), 31-57.

- Innes, J.E. (1990). Disappointments and legacies of social indicators. En *Journal of Public Policy*, (9), 4, págs. 429-32.
- Instituto Cervantes (2002). Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas. Madrid: Instituto Cervantes. Versión electrónica en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>, traducción y adaptación española del Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, assessment. Council of Europe. Council of Europe, 2002.
- Ishikawa, K. (1994). *Introducción al Control de Calidad*. Madrid: Díaz de Santos.
- Jiménez, B. (1999) (ed.) *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Síntesis (173-206)
- Juran, J.M. y Gryna, F.M. (1993). *Manual de Control de Calidad*. Madrid: McGraw
- Knowles, M.S. (1978). *The Adult Learner: A Neglected Species*. Houston, TX: Gulf. Citado por P.R. Burden (1990), *Teacher Development*. En W.R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2001). " El privilegio del hablante intercultural ". En M. BYRAM y M. FLEMING: *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnográfica*. Madrid. Cambridge University Press, pp. 23-37.
- Kramsch, C. (2001). El privilegio del hablante intercultural. En M. Byram y M. Fleming: *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnográfica*. Madrid. Cambridge University Press, pp. 23-37.
- Kremer-Hayon, I. y Fessler, R. (1992). The inner world of school principals: reflections on career life stages. *International Review of Education*, 38 (1), 35-45.
- L.O.G.S.E.: Ley Orgánica 1/1990, 3 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Lambert y otros (1995). *The constructivist leader*. Nueva York: Teachers College Press.
- Larousse. Diccionario. www.preb.com/libri/libdicc.htm 2002
- Laurillard, D. (1993) *Rethinking University Teaching: A Framework for the Effective Use of Educational Technology*. London: Routledge.
- Le Boterf, G. et al. (1993). *Como gestionar la calidad de la formación*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Leithwood, K. (1992). The principal's role in teacher development. En Fullan, M. y Hargreaves, A.: *Teacher development and educational change*. London: Falmer Press.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona, Ceac.
- Martínez, C. et al. (1993). *Evaluación de Programas Educativos. Investigación Evaluativa. Modelos de Evaluación de Programas*. Madrid: Cuadernos de la UNED.
- Martínez, M.; Buxarrais, M.; Esteban, F. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista iberoamericana de Educación*, 29, pp. 17- 43.

- Materiales del curso Evaluación de Programas del programa de doctorado. Diseño y desarrollo de currículo. (199?). España: Universidad de Oviedo.
- Mayor, C. (1994). Los modelos de docencia universitaria como elementos destacados en la formación del profesorado universitario, en: *La Universidad española y europea: IV Jornadas de didáctica universitaria*. Granada: Universidad de Granada, Centro de Formación Continua, 207- 217.
- Medina. A. (2002). Construcción del conocimiento profesional del docente de educación secundaria. *La educación secundaria obligatoria: exigencias educativas de la comprensividad*. R. Pérez. Gijón, UNED.
- Meleis, A. I.; J. M. Hall; y P.E. Stevens.(1998). Scholarly Caring in Doctoral Nursing Education: Promoting Diversity and Collaborative Mentorship. Program and Abstracts. Keynote address given at the 2nd International Conference on Expanding Boundaries of Nursing Education Globally. Pattaya, Thailand.
- Méndez, M. C. (2002). La Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera en el Ámbito Internacional, ¿Un Aspecto Esencialmente Lingüístico? *Guadalbullón, 10*, 35-48.
- Ministerio de Educación Superior. (2002). Sistema de evaluación y acreditación de carreras universitarias. Comisión Nacional del SEA-CU. Cuba.
- Ministerio de Educación Superior. (2005) Reglamento del sistema de evaluación institucional. Resolución No 31/05. Cuba
- Municio, P. (1995). Calidad Total y Reingeniería de Procesos. En: *Organización y Gestión Educativa*, 3, págs. 3-7.
- O.C.D.E. (1991), *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional* Madrid:
- O.C.D.E. (1995), *Análisis del Panorama Educativo*. Los indicadores de la OCDE 1995. Madrid: Mundi Prensa.
- O'Doherty, E. F. (1973). *Social factors and second language policies*. En J. W. Oller, J.C. Richards (Eds.), *Focus on Learner: Pragmatic Perspectives of the Language Teacher* (pp. 251- 259). Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Oakes, J. (1986). *Educational indicators: A guide for policymakers*. New Brunswick: Rutgers University.
- Oja, S. N. (1991). Adult development: Insight on staff development. En A. Lieberman and L. Miller (Eds.), *Staff Development for Education in the '90*. Chicago: Teacher College Press, 37-60.
- Oja, S.N. (1980). Adult development is implicit in staff development. *Journal of Staff Development*, 1 (2), 7-56.
- Oja, S.N. (1989). Teachers: ages and stages of adult development. En M.L. Holly y C.S. McLoughlin, *Perspectives on Teacher Professional Development*. London: The Falmer Press, 119-154.
- Oja, S.N. (1993). Work in schools as a context for teacher development. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 7 (3), 253-265.
- Oja, S.N. (1995). Adult development and teacher education. En Anderson, L.W.: *International enciclopedia of teaching and teacher education*. Columbia: Pergamon, 535-540.
- Ortega, F. y Velasco, A. (1989). *La profesión de maestro*. Madrid. CIDE.
- Osoro Sierra, J. M. (1995). *Los Indicadores de Rendimiento en la Evaluación Institucional Universitaria*. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza. Paidós/M.E.C.

- Paricio, M. (2004). Dimensión Intercultural en la Enseñanza de las Lenguas y Formación del Profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34 (4) ,1-12.
- Pérez González, S. (2001). *Estrategia Metodológica para el Desarrollo de la Habilidad de Toma de Notas en Idioma Inglés en Estudiantes de segundo año de Ingeniería Mecánica en la Universidad de Cienfuegos*. Tesis de maestría inédita.
- Pérez Juste, R. (2004) Exigencias de la calidad en la Universidad. En *Calidad Universitaria y Empleo*. Madrid: Dykinson. Págs. 39-54.
- Pérez Rios, J y Jiménez Gámez, R. (1994). La didáctica de la didáctica en la formación del profesorado: exigencias en la situación actual, en: *La Universidad española y europea : IV Jornadas de didáctica universitaria*. Granada: Universidad de Granada, Centro de Formación Continua, 225-231.
- Perrenoud, Ph. (1999). Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage. Paris: ESF
- Peters, T. J.; Watterman, R. H. (1992), *En busca de la excelencia: lecciones de las empresas mejor gestionadas en Estados Unidos*. Barcelona: Folio.
- Planificación estratégica de la Universidad de Cienfuegos* " Carlos Rafael Rodríguez. 2005- 2007. documento de trabajo. Universidad de Cienfuegos.
- Prodomou, L. (1988). English as cultural action. *ELT Journal*, 42(2), 73- 83.
- Ramo, Z.; Gutiérrez, R. (1995). *La evaluación de la escuela primaria. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Riley, K. A; Nuttall, D.L. (Eds.) (1994). *Measuring Quality. Education Indicators*. London: The Falmer Press.
- Roger, C. (1969). *Freedom to Learn*. New York: Association Press.
- Ruano, C. R. (2003). Mas Allá de la Evaluación por Resultados: Planteamientos Metodológicos en Torno al Proceso de Auto análisis Institucional y la construcción de Indicadores de Calidad Educativa en el Contexto Universitario. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-9.
- Rudik, P. A. E. A. (1990). *Psicología*. Libro de Texto. Moscú, Planeta.
- Ruiz, J. (1988). La calidad educativa en la historia. A la búsqueda de la calidad perdida. En *La calidad de Los centros educativos*. Alicante: Caja de Ahorros Provincial de Alicante.
- Rul, J. (1995), *La memòria avaluativa del centre educatiu. Un model integral d'avaluació organitzativa i curricular*. Col·lecció Eines de Gestió. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- San Juan, M. (1974). *Ciencias de la Educación: Pedagogía fundamental*. Zaragoza: Librería General.
- Sánchez Gómez, M. C. y García-Valcarcel Muñoz-Repiso, A. (2001). La Función Docente del Profesorado Universitario. *Bordón*, 53 (4), 581-595.
- Sánchez Gómez, M. C. y García-Valcarcel Muñoz-Repiso, A. (2001). La Función Docente del Profesorado Universitario. *Bordón*, 53 (4), 581-595.
- Santos Guerra, M.A (1990), *Hacer visible lo cotidiano. Teoría práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*. Madrid: Akal.
- Santos, M.A. (1990). Criterios de referencia sobre calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje en la universidad, en: 1^{as} Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. Madrid: Consejo de Universidades, pp. 49-70.
- Sarramona, J. (2003). Los Indicadores de la Calidad de la Educación. Ponencia presentada al IX Congreso Universitario de Teoría de la Educación. San Sebastián, España, 1-45.
- Schmelkes, S. (1992), *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México.

Documento inédito.

- Segovia, J. (1992). La Calidad de la Educación y la Reforma Educativa. En *Claves de la Reforma Educativa* (Experiencias Pedagógicas, 13). Madrid: FUHEM, págs. 13-45.
- Shewhart, W.A. (1931). *The Economic Control of Quality of Manufactured Products*. New York: Van Nostrand Co.
- Shulman, L. "Course Anatomy: The Dissection and Analysis of Knowledge Through Teaching." *The Course Portfolio: How Faculty Can Examine Their Teaching to Advance Practice and Improve Student Learning*.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational researcher* 15(2): 4-14.
- Shulman, L.S. (2004). *Teaching as community property: Essays on higher education*. Ed., Pat Hutchings. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Shulman, L.S. (2004). *The wisdom of practice: Essays on teaching, learning, and learning to teach*. Ed., Suzanne M. Wilson. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sikes, P. (1985). The life cycle of the teacher. En S.J. Ball e I.F. Goodson, *Teachers' lives and careers*. London: The Falmer Press, 27-60.
- Sikes, P. y otros (1985). *Teacher careers: crises and continuities*. Lewes: The Falmer Press.
- Smith, R. B. y Ovard, G. F. (1989). Professional development: A new approach. *Improving College and University Teaching*, 27 (1), 40-43.
- Sprinthall, N. y Thoes-Sprinthall, L. (1987). The teacher as an adult learner: A cognitive-developmental view. En G. Griffin (Ed.), *Staff development*. Chicago: National society for the Study of Education, 13-35.
- Starkey, H. (2003). "Compétence interculturelle et éducation á la citoyenneté démocratique: incidentes sur la methodologie d'enseignement des langues". En M. BYRAM (Coord.): *La compétence interculturelle*. Srasbourg. Conseil de l'Europe, pp. 67-88.
- Starkey, H. (2003). Compétence interculturelle et éducation á la citoyenneté démocratique: incidentes sur la methodologie d'enseignement des langues. En M. Byram(Coord.): *La compétence interculturelle*. Srasbourg. Conseil de l'Europe, pp. 67-88.
- Stodolsky, S. (1988). *The Subject Matters: classroom activity in Math and social Sciences*. Chicago: University of Chicago Press.
- Stufflebeam, D. (1987). *Evaluación Sistemática. Guía Teórica y Práctica*. Barcelona: Paidós.
- Stufflebeam, D. (1967). *Evaluación Sistemática*. Barcelona: Paidós.
- Tejedor, F. (2001). La complejidad universitaria del rendimiento y la satisfacción, en: Villar, L.M (Dir.) *La universidad. Evaluación educativa e innovación curricular*. Sevilla: Editorial. Kronos, 3-38
- Tiana Ferrer, A. (1996). La Evaluación de los Sistemas Educativos. *Revista Iberoamericana de educación*, 10, 37-61.
- Tiana Ferrer, A. (1998). Indicadores Educativos. Que son y que pretenden. *Cuadernos de Pedagogía*, 256, 51-53.

- Touriñan, J.M. (1981). Calidad de educación e investigación pedagógica. En Escuela Asturiana de Estudios Hispánicos, *La Calidad de la Educación. Exigencias científicas y condicionamientos individuales y sociales*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, págs. 37-42.
- Tristá Pérez, B. (2003) Democracia y participación en las universidades. Encuentros y diferencias. *Revista Cubana de Educación Superior*. Ciudad de la Habana: UH, CEPES.
- UNESCO. (1995). Documento de política para el cambio y el desarrollo en la Educación Superior. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (1998). La Educación Superior en el siglo XXI. Visión y acción. (Documento de trabajo). Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2003). Informe Cuba sobre Educación Superior. Proyecto IESALC/UNESCO. La Habana: CEPES.
- Van Ek, J.A. (1975.) The threshold level in an European Unit/ credit system for modern language learning by adults. Systems development in adult language learning Strasbourg: Council of Europe.
- Vidal Araya, L. (2004). Evaluación Organizacional de la Excelencia Docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-10.
- Villar, L.M. (1994). Naturaleza, modelos y fuentes para captar la evidencia de la evaluación educativa. En L.M. Villar (coord.). *Manual de entrenamiento: evaluación de procesos y actividades educativas*. Barcelona: PPU.
- Villar, L.M. y Maldonado, M^a D. (2001). Minimalismos Innovadores. En L.M. Villar (Dir.) (2001): *La Universidad. Evaluación Educativa e Innovación Curricular*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 179-219.
- Villar, L.M. (2002). Evaluación de la enseñanza y del proyecto docente. Universidad de Granada.
- Wilkins, D. A. (1976). Notional syllabuses. Oxford: Oxford University Press.
- Zarate (1986). Enseigner une culture étrangère. Paris: Hachette.