

ARTÍCULO ORIGINAL

Consideraciones teóricas en torno al proceso de evaluación de la competencia profesional pedagógica didáctica

Theoretical Considerations on the Process of Assessing Didactic, Pedagogic, Professional Competence

Mirtza Martell Socarrás, Modesta Moreno Iglesias

Universidad de Pinar del Río Hermanos Saíz Montes de Oca, Cuba.

RESUMEN

En el presente artículo, desde la sistematización de los referentes teóricos en torno a la evaluación como categoría general, se fundamenta un proceso de evaluación de la competencia profesional pedagógica didáctica durante la formación inicial en las carreras pedagógicas, que contribuye a que el colectivo pedagógico –profesores de la universidad y tutores–, en unidad con otros agentes y agencias participantes, instrumente un proceso evaluativo sistémico, integral y contextualizado.

PALABRAS CLAVE: desempeño didáctico competente, formación pedagógica, preparación teórico-metodológica.

ABSTRACT

Starting from the systematization of theoretical referents in assessment as a general category, this paper presents a process of assessing didactic, pedagogic, professional competence during the early stages of training given to students doing a degree in pedagogy. This will contribute to the implementation of a systemic, comprehensive and contextualized process of assessment by faculty and tutors, together with other participating agents and agencies.

KEYWORDS: pedagogic training, competent, didactic performance, theoretical and methodological training.

Introducción

La formación profesional pedagógica debe caracterizarse por alcanzar mayores niveles de independencia; incentivar la capacidad para actuar, descubrir, investigar, razonar, crear y tomar decisiones haciendo uso del conocimiento científico; priorizar la transferencia de los recursos didácticos a las diferentes situaciones del contexto de actuación profesional; tomar decisiones adecuadas a las necesidades instructivas y educativas del contexto; además de ser alternativa, como respuesta a la complejidad y a la unidad y diversidad del objeto de la profesión.

El profesor, en el cumplimiento de sus funciones y tareas, se convierte en un orientador en lo relativo a la apropiación por parte del estudiante no solo de un sistema de conocimientos, sino también de sentimientos, puntos de vista, emociones y modos de actuación mediante la promoción de estrategias de aprender a aprender, las cuales evalúa y enseña cómo evaluar de

manera continua para identificar obstáculos y planificar e intervenir con los niveles de ayuda que se requieran.

La carencia en la práctica pedagógica de una manera integradora de evaluar el nivel de desarrollo de los conocimientos, los hábitos, las habilidades profesionales, las capacidades, los valores y los recursos personológicos que se manifiestan en la calidad de la actuación del sujeto cuando se pone en contacto directo con el objeto de su profesión, conduce a una evaluación más dirigida hacia lo cognitivo, por lo cual se establece una dicotomía entre lo cognitivo y lo afectivo motivacional.

Se realizaron investigaciones cuyos resultados coincidieron con los datos y las valoraciones ofrecidos por Castro Pimienta (1999, p. 17) en relación con las causas que dificultan alcanzar una mejor calidad en la educación y en el desempeño del maestro. Entre estas causas se destaca la concepción reduccionista que se tiene aún de la evaluación de los aprendizajes; no obstante es significativo señalar que se ha avanzado en emitir valoraciones cualitativas sobre el rendimiento académico y el desarrollo de la personalidad. Por otra parte, tampoco existe un modelo que desde el punto de vista teórico sustente el proceder para evaluar los modos de actuación.

La visión de la evaluación con un enfoque integral sirve de corrección, retroalimentación, estímulo y mejora profesional, personal y social para el evaluado. En el proceso de evaluación es fundamental que el profesor en formación analice las causas de sus fracasos y si los atribuye a causas externas o a sí mismo. El análisis reflexivo-valorativo reorienta sus acciones de planificación, ejecución y evaluación a partir de los procesos de regulación metacognitiva.

Las evidencias de desempeño, de conocimiento y las de producto deben ser conocidas por todos los sujetos del proceso (colectivo de año, colectivo pedagógico, grupo, alumno, familia, directivos estudiantiles y agencias u otros agentes implicados); su monitoreo es vital para valorar los niveles alcanzados de la competencia.

Un escenario idóneo para el desarrollo y la evaluación de las competencias profesionales pedagógicas es la etapa de formación inicial. Pero la realidad mundial contrasta con el contexto cubano, pues los planes de estudio en Cuba están diseñados en función de objetivos y habilidades profesionales pero no en función de competencias. Desde esta concepción, no existe contradicción porque en la competencia se vinculan las motivaciones, las necesidades, los intereses, las aspiraciones, los conocimientos, las habilidades, los valores y cualidades de la personalidad del profesor en formación, y su evaluación debe dirigirse a comprender cómo las personas construyen sentidos personales de lo que aprenden y cómo lo usan en los contextos donde interactúan para no que no se evalúen de forma fragmentada estos elementos.

El profesor en formación alcanza un desempeño de calidad cuando logra integrar en él las competencias profesionales pedagógicas. En este trabajo se fundamenta la necesidad de evaluarlas y se reconoce la competencia profesional pedagógica didáctica como el centro integrador a partir de la cual se bifurcan relaciones de cooperación y yuxtaposición que permiten la dinámica y el funcionamiento del resto de las competencias.

Desarrollo

La evaluación de las competencias profesionales pedagógicas se ha dirigido hacia el desarrollo de patrones relacionados con el desarrollo de cada competencia según el perfil del profesional, integradas estas a la experiencia de autonomía y responsabilidad personal. Desde esta concepción, la evaluación se considera como una variable significativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en tanto se forma, desarrolla, regula y autorregula al mismo tiempo que lo retroalimenta.

De acuerdo con CINTERFOR (2000), la evaluación de las competencias constituye el procedimiento mediante el cual se recogen suficientes evidencias sobre el desempeño laboral de un individuo, de conformidad con una norma técnica de competencia; en estos elementos aflora como interés el desempeño profesional competente, que emerge de los logros alcanzados por el sujeto en contacto directo con la actividad real que lo demanda.

Actualmente existen insuficiencias al implementar la evaluación de las competencias profesionales pedagógicas como componente del proceso de enseñanza-aprendizaje; estas son constatadas en las investigaciones de López (2004), Román (2006) y Díaz (2012) (citados por Chilongo 2013, p. 30). A partir de estos autores se puede señalar que no existe unidad de criterios entre los docentes de diversas carreras o de varias disciplinas de una misma carrera y entre estos y los estudiantes, lo que evidencia que aún es insuficiente la preparación de los docentes para evaluar las competencias profesionales pedagógicas en armonía con funciones, formas y tipos.

En estas investigaciones se revela una evaluación centrada en el profesor, en quien recae el saber qué evaluar en relación con los resultados de los profesores en formación y cómo hacerlo, mientras se dejan a un lado las características individuales y el análisis reflexivo de su aprendizaje. De esta manera, se sigue observando que en la práctica se realiza una evaluación centrada en el docente y los estudiantes desempeñan un papel pasivo en su propio aprendizaje, que limita el análisis consciente de sus debilidades y fortalezas para regular su proceso.

Los sujetos participantes en el proceso de evaluar competencias deben tener en cuenta, en primer lugar, que necesitan comprender la misión institucional, que define el objeto y las exigencias sociales de la profesión para la cual se preparan. En segundo lugar, deben ser conscientes de la misión del programa curricular de la facultad o de la carrera, resumida en el modelo del profesional o el perfil del egresado, es decir, en aquellas competencias profesionales que deben poseer (básicas y genéricas). En tercer lugar, deben identificar las competencias (específicas) del área de formación a la que pertenecen, así como aquellas que pueden desarrollar desde el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A partir de estos elementos, se consideran importantes una serie de acciones para evaluar por competencias, que se resumen en un profundo conocimiento del diagnóstico así como de su seguimiento; es necesario que el profesor en formación conozca los elementos relacionados anteriormente y se debe promover el trabajo en equipo sobre la base de situaciones o problemas reales a partir del empleo de conceptos que hayan sido sistematizados a través de ejercicios y exposiciones, con el fin de que esto posibilite la construcción, generalización y transferencia del conocimiento con argumentos sólidos y soportes referenciales, que reflejen el saber, el saber hacer y el saber ser en situaciones imprevistas.

Para implementar estas acciones, resulta recomendable que el profesor elabore una situación, problema o tarea integradora que exija del alumno una búsqueda y despliegue de recursos para solucionarla. Asimismo, debe tener en cuenta el tipo de pregunta que se formula, de manera que pueda anticiparse al resultado esperado y observar y/o registrar todo lo que el profesor en formación realiza.

Todas las manifestaciones requieren de un proceso basado en evidencias, en las que podrá evaluar su desempeño. Entre estas se destacan las tareas, los ejercicios escritos, los exámenes parciales y los ensayos en los que puedan dar respuesta a los problemas que se plantean en lo social, lo profesional, lo personal y lo interpersonal.

En el contexto social, el profesor en formación debe ser competente para comprometerse y participar en la transformación de la sociedad; en lo profesional, debe ser capaz de ejercer una tarea profesional adecuada a sus capacidades; en lo personal, debe analizar de manera crítica los recursos con que cuenta, además de su accionar, así como ser autónomo, cooperativo, creativo y auténtico; por último, en lo interpersonal, deberá ser competente para relacionarse, comunicarse y convivir con los demás.

Lograr lo anterior exige realizar un análisis reflexivo a partir de las siguientes interrogantes: ¿qué necesita saber? (contenidos conceptuales), ¿qué debe hacer? (contenidos procedimentales) y ¿cómo deber ser? (contenidos actitudinales), lo que se constituye en este trabajo como un elemento rector, pues moviliza y pondera el resto de los saberes, desde la concepción que se fundamenta.

Todo ello exige un proceso de enseñanza basado en competencias que se caracteriza por su significatividad, la complejidad de la tarea profesional integradora, su carácter procedimental y el aprendizaje de una combinación integrada de componentes en la medida en que se relaciona con los contextos cambiantes.

La evaluación de las competencias profesionales pedagógicas debe servir para ayudar al profesor en formación, para estimularlo, conocer cómo aprende y cuáles son sus dificultades, mejorar el proceso de enseñanza, conocer y mejorar las estrategias de aprendizaje e implicarlo y comprometerlo en la solución de problemas sociales, profesionales y personales. Por ello, es necesario que la evaluación se dirija a los resultados, las actividades, las evidencias y los contenidos de aprendizaje. La evaluación de las competencias es un proceso complejo que ha sido pensado para el futuro, para conocer el grado de aplicación de los conocimientos adquiridos en situaciones variadas o diversas.

Las actividades para la evaluación de las competencias deben ser contextualizadas en la realidad del profesor en formación. Su objetivo consistirá en diagnosticar el grado de aprendizaje que ha sido adquirido en cada uno de los contenidos de aprendizaje que configuran la competencia y los instrumentos de evaluación utilizados deben variar en función del tipo de contenido objeto de aprendizaje (hechos, conceptos, procedimientos y actitudes).

El trabajo en equipo de los sujetos en el proceso de enseñanza-aprendizaje resulta esencial para llevar a cabo una evaluación adecuada y mejorar la formación del futuro profesional, la ayuda interpersonal y la comunicación de diversos recursos; ofrece vías que potencian el desarrollo personal, profesional y social.

En la literatura consultada sobre las concepciones de la evaluación de las competencias profesionales pedagógicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje se agrupan enfoques conductistas, humanistas, cognitivistas, constructivistas e histórico-culturales. Entre estos últimos se destacan los de autores cubanos como Valdés Veloz (1997), Castro Pimienta (1999), González Maura (2002) y Páez Suárez (2007).

Para estos autores, a partir de los enfoques de aprendizajes reconocidos a nivel mundial, la evaluación es considerada como un componente del proceso que ejerce una acción pedagógica de valoración sistemática en correspondencia con la concepción que se asuma. Cada uno de los enfoques psicológicos del aprendizaje es parte de la concepción pedagógica, didáctica y curricular, y en todos ellos se destaca la evaluación como un proceso necesario.

En su investigación realizada con el objetivo de proponer un modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial, Parra Vigo (2002, p. 53) afirma que el desarrollo de las competencias es un proceso gradual durante el cual se alcanzan niveles o estadios en el periodo de la formación y que continúan desarrollándose en la práctica del ejercicio de la profesión con la superación permanente del profesional. En efecto, no se es competente para toda la vida o en todos los aspectos, la competencia se actualiza.

Esta autora el cuerpo conceptual metodológico en torno a las competencias del profesional de la educación que fueron clasificadas por el Centro de Estudios Educativos del Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona (VV. AA., 2002, p. 16) del siguiente modo: competencia didáctica, competencia para la orientación educativa, competencia para la comunicación educativa, competencia para la investigación educativa y competencia para la dirección educacional. Asegura, además, que el futuro profesional de la educación alcanza un desempeño profesional de calidad cuando logra integrar en sí mismo todas las competencias profesionales, aspiración en la que es necesario trabajar desde el pregrado.

Esta clasificación se aviene a los intereses de este trabajo porque caracteriza la actuación del profesional de la educación, le aporta identidad y reconoce que cuando se integran o combinan las competencias profesionales el desempeño es de calidad, aunque se pondere la competencia didáctica por ocupar un lugar esencial y facilitar la dinámica necesaria en la profesión pedagógica, lo que responde, entre otras razones, a su selección dentro del resto.

La dinámica de los procesos de educación, instrucción y enseñanza se direcciona hacia la búsqueda de vías y métodos más productivos, creativos, ajustados a las nuevas generaciones para la satisfacción de las necesidades de la educación cubana actual, y dirigidos a la asimilación de conocimientos, habilidades, hábitos y valores que le antecedieron y han sido generalizados por la humanidad.

En todo el desarrollo histórico de la didáctica su tarea consistió en determinar el contenido de la enseñanza de las nuevas generaciones y en revelar las leyes objetivas o regularidades de este proceso, por lo que la evaluación de las competencias profesionales pedagógicas insertadas en esta dinámica ofrece métodos más efectivos para proveer a los profesionales de la educación las herramientas mediante las cuales pueden transformar su contexto. Parra Vigo (2002), en su tesis, estudia la dirección del desarrollo de la competencia didáctica a través de un modelo y define la competencia didáctica como:

una competencia del profesional de la educación que permite la dirección sistémica y personalizada del proceso de enseñanza aprendizaje, desempeños flexibles e independientes, propiciar el acceso de los educandos al contenido, la orientación proyectiva y la asunción de compromisos con el proceso y sus resultados en correspondencia con el modelo del profesional socialmente deseable. (p. 57)

Desde su investigación, se aborda una concepción integral de la competencia, resolviendo ver la unidad desde lo psicológico y lo pedagógico, la cual no solo supera el establecimiento de la dicotomía entre estas áreas, sino que favorece la dirección de su proceso de desarrollo relacionado con lo didáctico; aspectos por los cuales se asume esta definición.

La autora citada considera como uno de los componentes del modelo que propone, la caracterización individual y grupal que debe permitir a docentes y estudiantes, a través de determinados presupuestos, métodos, técnicas y requerimientos metodológicos, conocer el estado real y potencial en el desarrollo de la competencia, es decir, debe permitir diagnosticar, evaluar la competencia didáctica.

Para su realización, propone utilizar la operacionalización de la competencia didáctica y tomar como patrón de análisis la caracterización de tres niveles de desarrollo de la competencia (superior, intermedio e inferior) que evidencian los estadios en el proceso de desarrollo de la misma a través del comportamiento integral de los indicadores en íntima relación con otros criterios pedagógicos asumidos que se consideran condiciones.

Estas condiciones son la dosificación de la ayuda, los niveles de asimilación: reproducción, aplicación con/sin un modelo y creación, y la estabilidad de los resultados que se obtienen en el desempeño didáctico. La caracterización de los niveles incluye el comportamiento esperado de los indicadores planteados como criterios pedagógicos y las condiciones que se requieren atendiendo a los mismos.

En su obra, tanto los niveles como las condiciones son fundamentales en el desarrollo de esta competencia, pero se requiere de evidencias concretas para evaluar la estabilidad de los resultados en su desempeño y que en ocasiones el docente no las proyecta.

En la presente investigación se considera que el análisis de diferentes niveles para evaluar el desarrollo de esta competencia brinda un punto de partida de obligada consulta. Estos niveles, descritos de manera general, constituyen una fuente valiosa para un trabajo individual y colectivo por su objetividad, pero, una vez analizados, pudieran ser redimensionados algunos indicadores, las condiciones, así como la propuesta de su implementación, lo cual redundaría en contribuir al proceso de evaluación de la competencia.

Chilongo Jova (2013, p. 30) expone que la evaluación de las competencias profesionales pedagógicas es el componente del proceso de enseñanza-aprendizaje que comprueba y revela la calidad en el proceso y los resultados sistemáticos, parciales y finales que se van logrando en el proceso de formación inicial; aunque no debiera limitarse a un componente porque constituye un proceso complejo, dinámico, integrador, multidimensional que requiere de la emisión de juicios del proceso y del resultado, e incluso, del análisis de costo-beneficio, evidenciados en el desempeño de los profesores en formación, de ahí su naturaleza totalizadora.

La formación basada en competencias profesionales pedagógicas debe ser un proceso flexible, abierto, que promueva el desarrollo de las competencias identificadas para la profesión y en la que se ofrecen diseños curriculares, materiales didácticos y actividades curriculares y extracurriculares con el fin de desarrollar en los sujetos en formación los recursos personológicos necesarios y el compromiso individual para la vida laboral, social y personal.

Este proceso exige una mirada diferente a la forma de evaluar, por lo que la evaluación basada en competencias difiere en gran medida de la evaluación tradicional que se realiza a los procesos. Sus ventajas incitan a la implementación que demanda la sociedad.

Desde la asunción del concepto de competencia didáctica ofrecido por Parra Vigo (2002), se considera pertinente tener en cuenta aquellos elementos que la distinguen y que son esenciales en ella. De tal modo se define de manera operativa el proceso de evaluación de la competencia profesional pedagógica didáctica (PECPPD) como la emisión de criterios valorativos consensuados entre el colectivo pedagógico, agentes y agencias participantes, a partir de una preparación teórico-metodológica que conduce a la dirección intencionada de acciones para mejorar el desempeño didáctico competente de los profesores en formación.

El sistema de acciones planificadas, orientadas y controladas de manera consciente, exigen por parte del colectivo pedagógico una preparación teórica metodológica con relación a este proceso, resumidas en fases y etapas que permiten conducir a evaluados y evaluadores hacia una evaluación centrada en el saber que potencia el resto de los saberes.

El juicio valorativo no se reduce al estado de los conocimientos, habilidades, valores, actitudes de un sujeto en un momento determinado y tampoco de forma sumativa; es un monitoreo sistemático y dinámico de sus evidencias, lo cual permite emitir una valoración integradora de los recursos personológicos seleccionados y empleados por él en correspondencia con los resultados de un nivel elevado de complejidad que se espera de su actuación, así como de la respuesta a las influencias (agentes, agencias, variedad de formas y tipos de evaluación) que ha recibido en su proceso de crecimiento y desarrollo sobre la base de criterios de desempeños descritos.

Los agentes (profesor, compañeros del grupo, tutor, organizaciones estudiantiles, colectivo pedagógico, padres y directivos) y agencias (institución universitaria, la escuela donde ejerce su componente laboral, familia y comunidad donde se encuentra enclavada la escuela) desempeñan un papel decisivo, lo cual se valora en el impacto de su desempeño en donde realiza su componente laboral o en situaciones simuladas muy estrechamente ligadas al contexto profesional.

Este proceso crítico permite la reflexión y valoración participativa de los sujetos implicados, de los niveles de integración de recursos, como conocimientos, habilidades, hábitos, actitudes, independencia, creatividad, movilizados (puestos en práctica) en situaciones imprevistas que permiten ofrecer una solución que transforme la realidad circundante, lo que conlleva a un análisis metacognitivo que favorece el proceso de regulación del sujeto, dirigido a mejorar sus estrategias de aprendizaje y desempeño.

Resulta necesaria la preparación en el orden teórico y metodológico por parte del colectivo pedagógico para que planifique, oriente, ejecute y controle de manera consciente e intencional

el sistema de acciones a desarrollar en cada actividad, de modo que estimule el análisis metacognitivo en cada profesor en formación, como la vía para alcanzar el éxito que se aspira.

Como responsable de la dirección del proceso enseñanza aprendizaje, necesita poseer un dominio de elementos teóricos referidos a las competencias profesionales pedagógicas y cómo evaluarlas, qué instrumentos utilizar, qué técnicas utilizar para explorarlas y en lo metodológico, lo relacionado a las etapas y al sistema de acciones a realizar para dirigir este proceso de manera consciente.

Al evaluar el desempeño didáctico competente, los profesores en formación deberán demostrar que han aprendido a planificar, orientar, ejecutar y controlar su desempeño profesional didáctico en cada uno de los años de la formación inicial. Asimismo, deben realizar un análisis reflexivo de sus fortalezas y debilidades en cuanto a su nivel de desempeño con relación al desarrollo motivacional, cognitivo-metacognitivo, cualidades de la personalidad para enfrentar el proceso, lo cual los conduce a una reorientación y autorregulación de su conducta. +Desde este enfoque, el saber ser constituye un elemento rector dentro del resto de los saberes, lo cual conlleva a la implicación del sujeto con la tarea y lo orienta hacia la búsqueda de conocimientos y desarrollo de habilidades, hacia una actitud positiva en el enfrentamiento a los problemas sociales y profesionales, lo cual constituye una necesidad impostergable para la sociedad cubana actual.

La orientación proyectiva sobre la base de las dificultades y las fortalezas resultantes de la evaluación obliga al sujeto a un re-análisis de sus modos de actuación y le permite planificar un proyecto de vida que lo dirige durante la etapa de formación y lo perfila en la etapa posgraduada, aspecto que constituye un reto para el proceso de formación.

El PECPPD tiene una complejidad intrínseca y extrínseca. Desde el aspecto externo, se debe tener en cuenta los sujetos que participan a partir de su experiencia, de su preparación, del desarrollo de cualidades que le permiten flexibilizar el proceso y adecuarlo a las condiciones en que se desarrolla la tarea, el contexto. Debe convertirse en generador de relaciones transmisoras y receptoras del saber construido, en comunidades de aprendizajes interactivos, mutuos, motivadores desde cada uno de los contextos de actuación. Desde el aspecto interno se ofrecen tres fases (valoración, proyección, implementación) que en su dinámica flexible facilitan la organización de este proceso.

La universidad, desde una concepción integradora de la evaluación, se actualiza al interactuar con diferentes contextos en un sistema abierto del cual se nutre al mismo tiempo que aporta cultura y conocimientos para formar parte de la realidad que cambia de manera continua y construir una nueva realidad mediante la negociación de proyectos, los cuales constituyen hoy una demanda social y estatal direccionada a un mayor intercambio y comunicación intranacional e internacional sobre la base del respeto a las diferencias entre las personas, instituciones, grupos, localidades y regiones.

Conclusiones

El PECPPD requiere la participación de los agentes y las agencias implicados, transita por las fases de valoración, proyección e implementación y se basa en evidencias de desempeño. Posee un carácter sistémico, integral, contextualizado, continuo y sistemático.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASTRO PIMIENTA, ORESTES (1999): Evaluación integral del paradigma a la práctica, Pueblo y Educación, La Habana.
- CINTERFOR (2000): «Las 40 preguntas más frecuentes sobre formación por competencias», Organización Internacional del Trabajo (OIT), <<https://www.oitcinterfor.org/publicaci%C3%B3n/40-preguntas-sobre-competencia-laboral>>.
- CHILONGO JOVA, MÓNICA DINA (2013): La evaluación de las competencias profesionales pedagógicas en la Carrera de Pedagogía, Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona (ISPEJV), La Habana.
- FERRER MADRAZO, MARÍA TERESA (2002): «Modelo para la evaluación de las habilidades pedagógicas profesionales del maestro primario», tesis de doctorado, ISPEJV, La Habana.
- FORGAS BRIOSO, JORGE A. (2005): «Modelo para la formación profesional basada en competencias», Congreso Internacional de Pedagogía, Instituto Superior Pedagógico Frank País, La Habana. Ponencia.
- GONZÁLEZ MAURA, VIVIANA (2002): «¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica», Revista Cubana de Educación Superior, vol. 22, n.º 1, La Habana, pp. 23-39.
- PÁEZ SUÁREZ, VERENA (2007): «La formación de competencias en el profesional de la educación desde una perspectiva marxista y marxista», tesis de doctorado, ISPEJV, La Habana.
- PARRA VIGO, ISEL BIBIANA (2002): «Modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial», tesis de doctorado, ISPJAE, La Habana.
- PERRENOUD, Philippe (1999): Construir as competências desde a escola, Artmed, Porto Alegre.
- ROCA SERRANO, ARMANDO (2004): «Modelo de mejoramiento del desempeño pedagógico profesional de los docentes que laboran en la ETP», tesis de doctorado, Instituto Superior Pedagógico de Holguín.
- TEJEDA DÍAZ, RAFAEL y SÁNCHEZ, PEDRO R. (2009): La formación basada en competencias en los contextos universitarios, Centro de Estudios de Ciencias de la Educación (CECES), Universidad de Pinar del Río.
- TOBÓN, SERGIO (2011): La evaluación de las competencias de la educación básica, Santillana, México D. F.
- TORRES FERNÁNDEZ, PAUL (2011): «El desarrollo de una cultura de la evaluación educativa en Cuba», Congreso Internacional de Pedagogía, Universidad de La Habana. Ponencia.
- VALDÉS VELOZ, HÉCTOR (1997): «La evaluación de la calidad de la educación. Retos y perspectivas», Evento Pre-Reunión Pedagogía 97, Universidad de La Habana. Ponencia.

VV. AA. (2002): Las competencias del profesional de la educación, Centro de Estudios Educativos, ISPEJV, La Habana.

RECIBIDO: 28/1/2016

ACEPTADO: 15/6/2016

Mirtza Martell Socarrás. Universidad de Pinar del Río Hermanos Saíz Montes de Oca, Cuba.
Correo electrónico: mirtza.martell@upr.edu.cu

Modesta Moreno Iglesias. Universidad de Pinar del Río Hermanos Saíz Montes de Oca, Cuba.
Correo electrónico: modesta.moreno@upr.edu.cu