

# APRENDIZAJE ESCOLAR, DIAGNOSTICO Y CALIDAD EDUCATIVA

(SEGUNDA EDICIÓN, CORREGIDA Y AUMENTADA)



Dr. José Zilberstein Toruncha

MsC. Héctor Valdés Veloz

INVESTIGADORES DEL INSTITUTO CENTRAL DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS



MÉXICO 2001

Diseño de Portada: José Zilberstein Toruncha

**ISBN 970 – 92287 – 0 – 6**

**DERECHOS DE AUTOR: @José Zilberstein Toruncha y Héctor Valdés Veloz.**

**Primera Edición: Ediciones CEIDE 1999.**

**Segunda Edición: Ediciones CEIDE 2001.**

**Se autoriza la reproducción parcial o total de la obra siempre y cuando se cite la fuente.**

**Ediciones CEIDE:**

**Avenida Vicente Villada. Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México, México.**

**Telefax: 5 7303335.**

**EMAIL: [CEIDE@PRODIGY.NET.MX](mailto:CEIDE@PRODIGY.NET.MX)**

# APRENDIZAJE ESCOLAR, DIAGNOSTICO Y CALIDAD EDUCATIVA

(SEGUNDA EDICIÓN, CORREGIDA Y AUMENTADA)

Dr. José Zilberstein Toruncha

MsC. Héctor Valdés Veloz

INVESTIGADORES DEL INSTITUTO CENTRAL DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS



- MÉXICO 2001 -

# INDICE

	PÁGINA
<b>PRÓLOGO A LA SEGUNDA EDICIÓN</b>	<b>.3</b>
<b>□ CAPÍTULO 1:</b>	
<b>PARADIGMAS ACERCA DE LA ENSEÑANZA Y</b>	
<b>EL APRENDIZAJE ESCOLAR -----</b>	<b>4</b>
<b>□ CAPÍTULO 2:</b>	
<b>CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, APRENDIZAJE</b>	
<b>Y DIAGNÓSTICO INTEGRAL -----</b>	<b>17</b>
<b>□ CAPÍTULO 3:</b>	
<b><i>CALIDAD Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD</i></b>	
<b>DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN -----</b>	<b>32</b>
<b>□ CAPÍTULO 4:</b>	
<b>UNA PROPUESTA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA</b>	
<b>INSTITUCIÓN DOCENTE DESDE LA PROPIA INSTITUCIÓN -----</b>	<b>52</b>

## PRÓLOGO A LA SEGUNDA EDICIÓN

Este libro en su primera edición y en la actual, no es resultado de una meditación aislada de la realidad de las escuelas, sino que es producto de una necesidad concreta, ya que forma parte de la bibliografía fundamental de uno de los módulos del Diplomado **“TRANSFORMACIÓN DE LA ESCUELA DESDE UNA PERSPECTIVA DESARROLLADORA”**, que desde el año 1995 vienen desarrollando especialistas del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP) junto al Centro de Investigación y Desarrollo Educativo, A. C (CEIDE) en varios estados Mexicanos y en algunas provincias de Cuba.

En esta segunda edición aumentada y corregida sus autores tuvieron en cuenta algunas limitaciones de la primera edición y se perfeccionó la presentación gráfica, además se actualizaron algunas de las problemáticas tratadas acerca del estado de la enseñanza y el aprendizaje, sobre todo en América Latina, con el afán de provocar reflexiones entre los lectores acerca de la necesidad de perfeccionar este proceso y contribuir a elevar la calidad de nuestros sistemas educativos nacionales.

Se incluyó además un último capítulo: “Una propuesta para la transformación de la institución docente desde la propia institución”, que recoge la experiencia alcanzada en estos años con el desarrollo del Diplomado, en función de ofrecer a los educadores estrategias para elevar la calidad de sus instituciones y hacerlas más eficaces.

Esperamos que esta nueva edición nos permita seguir el diálogo con los educadores de esta gran Patria que es Latinoamérica, y hacer realidad entre todos juntos del sueño de ese gran educador que fue Andrés Bello, cuando expresó que *“sin una buena educación generalizada en todo el pueblo, no hay educación posible”*.

**LOS AUTORES**

# CAPITULO 1: PARADIGMAS ACERCA DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE ESCOLAR

Autor Dr. José Zilberstein Toruncha.

“La proa y la popa de nuestra didáctica ha de ser investigar y hallar el modo de que los que enseñan tengan menos que enseñar y los que aprenden, más que aprender; la escuela tenga menos ruido, molestias y trabajo en vano, y más sosiego, atractivo y sólido provecho; la república cristiana, menos oscuridad, confusión y desidia y más claridad, orden, paz y tranquilidad.”

Juan Amos Comenio<sup>1</sup>

Según Popkewitz, paradigmas son aquellos " conjuntos particulares de cuestiones, métodos y procedimientos que configuran matrices disciplinares desarrolladas por las comunidades científicas."<sup>2</sup>

Si aceptamos la conceptualización anterior, debemos reconocer que han existido e incluso coexisten en la actualidad, diferentes paradigmas, enfoques o tendencias acerca de la influencia de la **enseñanza** en el proceso de conocimiento humano y su relación con el **aprendizaje** de los estudiantes, todas ellas, de manera consciente o inconsciente influyen en las concepciones educativas, así como en la labor del maestro, en su trabajo diario.

Algunos de los paradigmas que se evidencian en la didáctica, se enmarcan dentro de la **escuela tradicional**, la **escuela nueva**, el **conductismo**, el **cognitivismo**, la **tecnología educativa**, el **humanismo**, el **enfoque socio - histórico o histórico - cultural** y más recientemente aparece con mucha fuerza el **constructivismo**, entre otros.

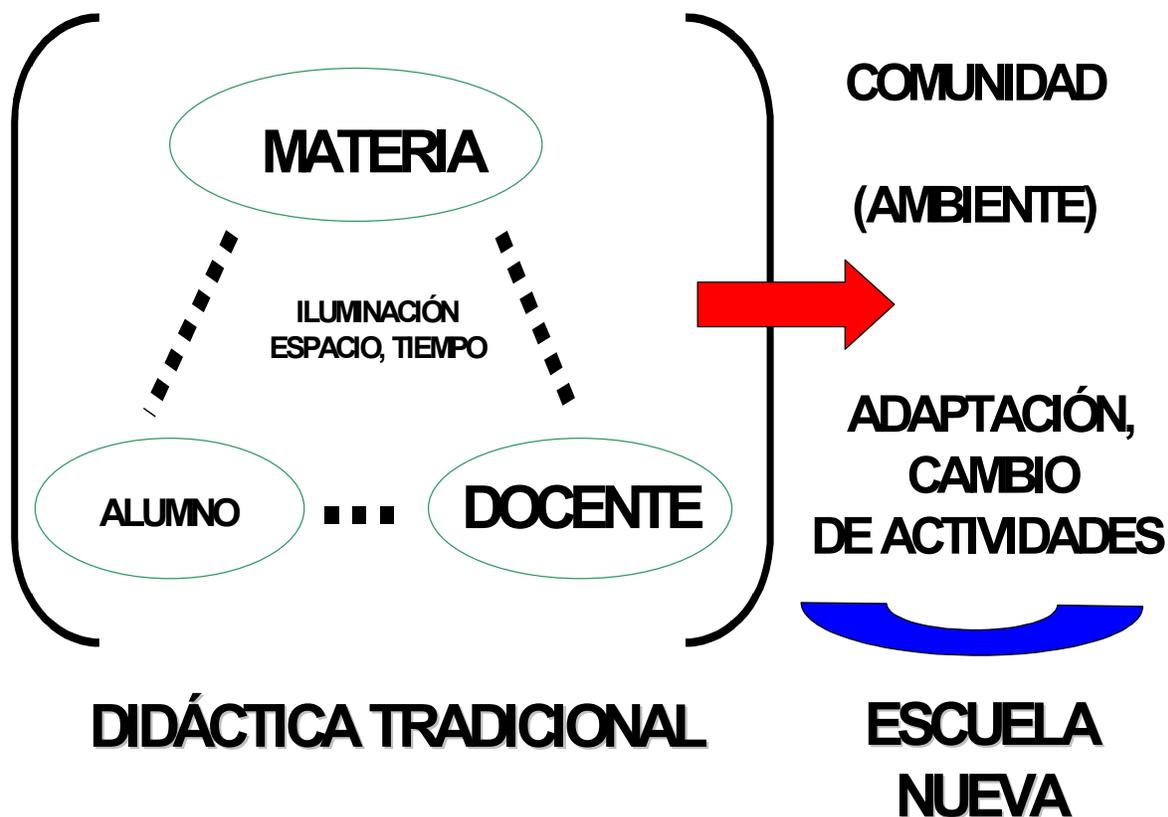
La **escuela tradicional** se sustenta a partir de los planteamientos del iniciador de la Pedagogía moderna: J. A. Comenio (1592-1670). En sentido general considera que la enseñanza debe ser directa, simultánea, en salones de clases con grupos de estudiantes, enseñarle por igual "todo a todos", el centro del proceso es el maestro y la materia de enseñanza.

---

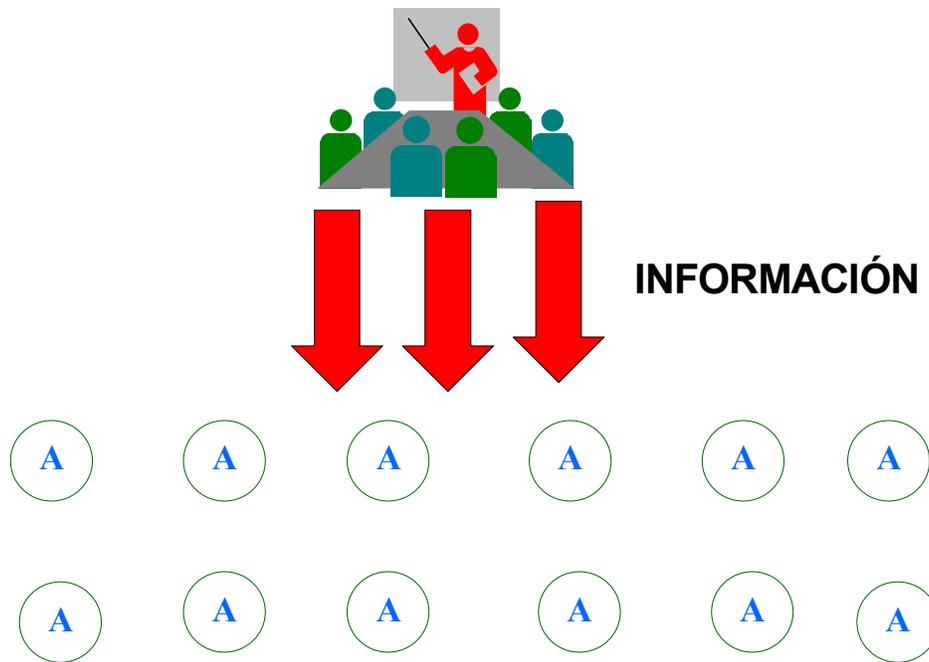
1 Comenio, J, Didáctica Magna,

2 Popkewitz, T, citado por C. Bianchi en Profesionalización, Desprofesionalización, Uruguay, 1997.

En la didáctica tradicional se provoca básicamente la formación de un pensamiento de tipo empírico, el alumno al aprender es pasivo y el maestro al enseñar es activo, el saber se incorpora por aproximaciones sucesivas, de ahí que se plantee la existencia de la “clase frontal” (el docente frente a los estudiantes y estos generalmente en bancas individuales), como forma esencial de organización (J. F. Herbart), el conocimiento se da como verdades acabadas, - ya que se sustenta que el alumno nace con la mente como una página en blanco-, generalmente existe insuficiente o ningún vínculo con la vida.



Aunque se han realizado intentos por eliminar los aspectos negativos de la didáctica tradicional a la luz de las necesidades y exigencias sociales actuales, por ejemplo el denominado movimiento de la **Escuela Nueva**, lo cierto es que aún persiste en la mayoría de los países de Iberoamérica esta concepción en el quehacer de los docentes. (Silvestre, 1994) (Zilberstein, 1997) (Zubiría 1998), que significa maestro transmisor de información, centrado en lo instructivo, estudiante pasivo, “disciplinado” ante la palabra del docente.



### MODELO CLÁSICO DE ENSEÑANZA TRADICIONAL

Los aspectos señalados para este tipo de enseñanza provocan que surjan los “llamados factores no cognitivos que bloquean la inteligencia. Niños capaces, pero sin canalización de sus impulsos, carentes de perseverancia y de compromiso con la tarea, con baja intensidad de logro e iniciativa, con baja inteligencia práctica y temerosos ante el fracaso, los retos y las burlas de sus compañeros.”<sup>3</sup>

Para los seguidores del **conductismo o behaviorismo** (J.B. Watson, E. Tolman, C.L. Hull, F.B. Skinner), lo que importa es el resultado del proceso de enseñanza y no lo que ocurre dentro de la persona durante el aprendizaje; se apoyan en el positivismo y reducen al sujeto a un “elemento pasivo” ya que el papel activo lo desempeña el medio, aportando los estímulos (E-R).

Un proceso de enseñanza aprendizaje concebido bajo la óptica conductista, insiste en la repetición de acciones por parte del alumno para que llegue a fijar una conducta, sin que este participe o razone con respecto al “camino” para llegar al conocimiento.

---

<sup>3</sup> Zubiría de, J, ¿Qué es la excepcionalidad?, 2001, página 14.

**REFORZADOR POSITIVO**

**REPETICIÓN**

**ESTÍMULO ADVERSIVO**

**CASTIGO**

**INDIFERENCIA**

**EXTINCIÓN**

## **APRENDIZAJE CONDUCTISTA**

Los **cognitivistas** (J. Piaget y a J.S. Bruner, entre otros), consideran la interacción sujeto - medio, como un elemento esencial en el proceso del conocimiento.

La influencia de esta tendencia en la didáctica, conlleva a que se plantee que se deba enseñar a pensar a partir de la propia actividad del alumno, teniendo en cuenta lo que ocurre en su "interior".

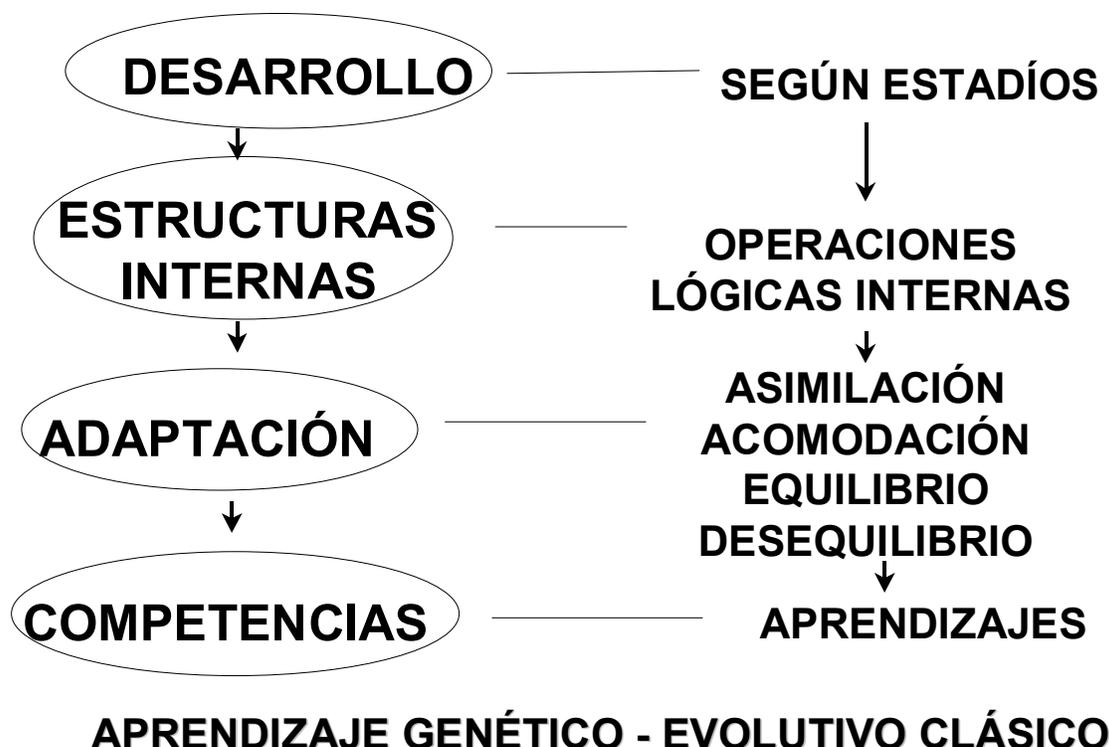
El cognitivismo representa un cambio con respecto a paradigmas anteriores, al darle valor a lo que ocurre "dentro del sujeto", pero algunos didáctas que lo asumen, absolutizan la actividad cognoscitiva por encima de la formación de valores en los sujetos y consideran que la interacción con el medio, ocurre a partir del acomodo de estructuras "prefijadas" en el sujeto, por lo que la enseñanza debe "esperar porque ocurran los procesos de desarrollo que están preestablecidos".

Con el desarrollo de la ciencia y la técnica, el cognitivismo contemporáneo ha relacionado en exceso el proceso de conocimiento humano con el procesamiento de la información, considerando que el alumno ve el mundo "sólo procesando información", por lo que se llega de alguna forma a igualar al ser humano con lo que ocurre en una computadora.

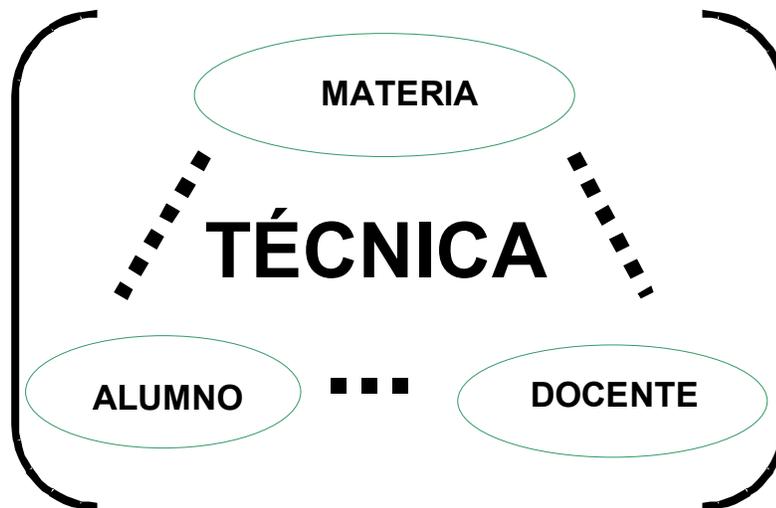
El paradigma del **procesamiento de la información**, desconoce el carácter subjetivo del proceso de conocimiento humano, al absolutizar que este es producto de la percepción, la recepción, el almacenamiento (memoria) y la recuperación de la información. Asumirla

conlleva a interpretar la enseñanza y el aprendizaje sólo como acumulación de información.

Para algunos cognitivistas (A. Villarini, 1989, M. de Sánchez, 1992, M. Heller, 1990), lo esencial a lograr en el alumno es el dominio de los "**procesos**", es decir, de la forma en que se recibe y procesa la información. Esta constituye una tendencia actual del cognitivismo y aunque algunos de sus seguidores reconocen lo subjetivo, para ellos lo básico radica en que se dominen los procesos.



El paradigma de la **tecnología educativa**", que imperó hasta los años 80 del siglo pasado, provocó un "cambio externo" en la didáctica, adoptando diversas modalidades, como la enseñanza programada, la cibernética de la enseñanza, los paquetes de autoinstrucción, entre otros. Para sus seguidores estuvo en la base de sus posiciones, una inclinación conductista, ya que absolutizaron como lo más importante el producto final que se puede alcanzar con la utilización de la técnica.



## **MODELO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA DE LOS AÑOS 80**

Hoy en muchos países, incluyendo a Cuba esta tendencia ha evolucionado favorablemente hacia la comprensión de que la tecnología sirva de apoyo al trabajo del hombre y sea una vía para potenciar a las alumnas y alumnos, sin que pueda ser sustituido el papel decisivo de los docentes en este empeño.

“La utilización de las computadoras digitales quizás sea la modificación más palpable que ha tenido lugar en la actividad científico - investigadora durante las últimas décadas. Las computadoras han sido empleadas en la enseñanza de las ciencias con muy diversos fines, no obstante, es necesario, ante todo, asignarles el lugar que por su origen y desarrollo les corresponde en la historia reciente de la ciencia y la tecnología: poderoso recurso para la solución de problemas. Entre las funciones principales con que deben utilizarse los medios informáticos en la educación científica se encuentran: la organización, representación, almacenamiento, recuperación y transmisión automatizados de la información; la realización de cálculos y el procesamiento de datos; la construcción de modelos y la experimentación con ellos; la automatización de procesos y experimentos; el empleo de lenguajes, aplicaciones y sistemas expertos. La utilización de los medios informáticos en estas direcciones, permite liberar a los estudiantes de la realización de ciertas operaciones rutinarias y contribuye a potenciar el desarrollo intelectual de ellos. Se hace necesario que las diferentes asignaturas de ciencias incorporen a sus currículos la utilización de los recursos informáticos.”<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Declaración sobre la Educación Científica Simposio "Didáctica de las Ciencias en el Nuevo Milenio". Pedagogía 2001, Ciudad de La Habana, Cuba 5-9 Feb. 2001, página 3.

La tendencia **humanista** hace un énfasis peculiar en el papel del sujeto, en contacto con la realidad social y los problemas de la sociedad. Se contrapone de alguna forma con el cognitismo, al insistir en los elementos afectivos, valorativos y emocionales.

En nuestro modo de ver, en algunos países de América Latina, esta tendencia tuvo en los años 80, su expresión en el llamado movimiento de la "Didáctica crítica", que se centró a partir de la educación no escolarizada, en la atención a los procesos políticos que ocurrían en el área.



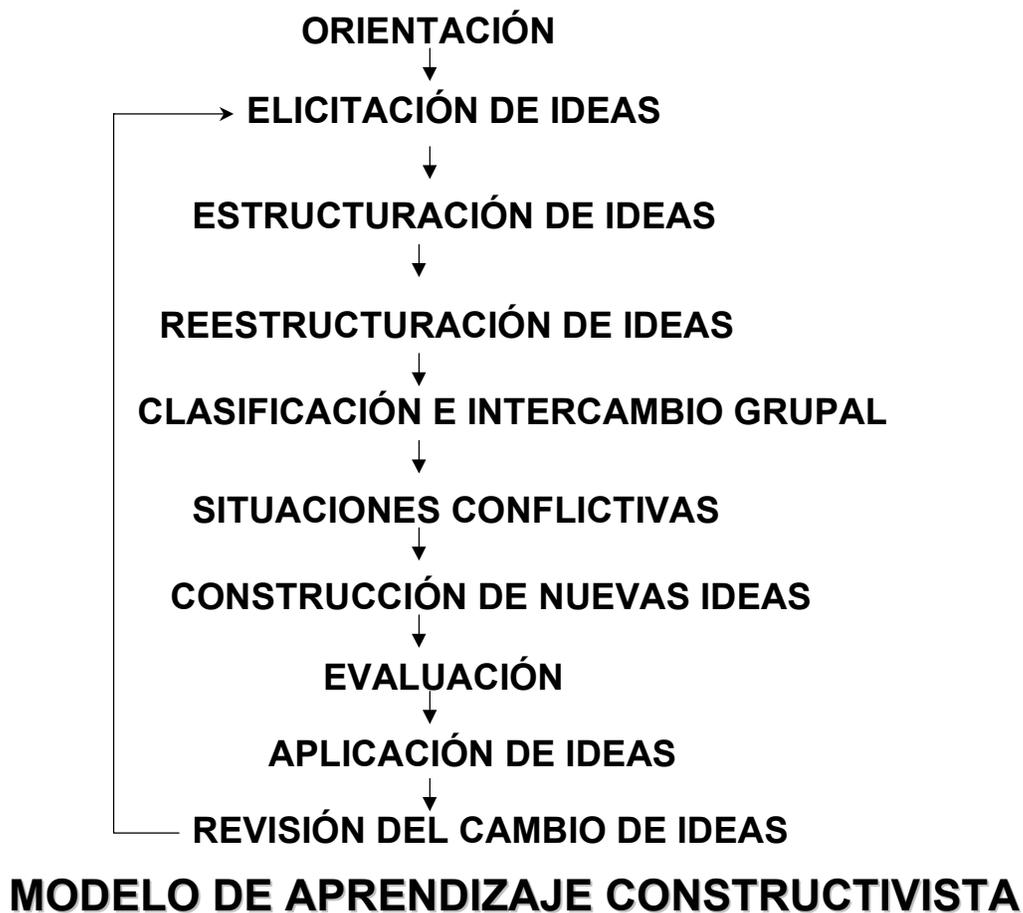
## DIDÁCTICA CRÍTICA

El enfoque materialista - dialéctico de la tendencia humanista, le da valor a la formación de la personalidad integral, no como un ente individual sino como un producto de la actividad social.

El paradigma **constructivista**, merecería en un trabajo más extenso realizar un análisis filosófico y epistemológico de la misma, por la fuerza que está teniendo actualmente en muchos sistemas educativos y estrategias didácticas que se proponen, pero preferimos

en este trabajo hacer referencia a algunos de sus planteamientos fundamentales en la didáctica.

Aunque para algunos el constructivismo es aún un "intento de sistematización teórica(...) ecléctico y electivo, al asumir posiciones teóricas diferentes" (Chávez-Cánovas, 1994), esta posición debe ser tenida en cuenta por la fuerza que está teniendo en muchos sistemas educativos.



En sentido general los constructivistas sostienen que los conocimientos, los proyectos y productos intelectuales se construyen, a partir de la actividad del sujeto, incluso algunos llegan a plantear con fuerza la influencia colectiva. Se reconoce la necesidad de que el aprendizaje tenga sentido y significado para el que aprende y se sostiene la importancia de potenciar el desarrollo.

En nuestra opinión, de una manera u otra, en muchos de los trabajos acerca del constructivismo actual, se continúa insistiendo en exceso en lo cognitivo, y en que la sociedad es "mediatizadora" del desarrollo individual y no la responsable directa de este (Díaz - Valero, 1995) (Harlen 1989).

Lev Semionovich Vigotski (1896-1934) se considera el iniciador del denominado **paradigma histórico cultural**, que considera el desarrollo integral de la personalidad de los escolares, como producto de su actividad y comunicación en el proceso de enseñanza aprendizaje, en el que actúan como dos contrarios dialécticos lo biológico y lo social.

Este paradigma ha influido con fuerza en los últimos 30 años en los antiguos países socialistas de Europa del Este y en Cuba ha enriquecido las raíces pedagógicas cubanas, a partir de su incidencia en la teoría y la práctica didáctica cubana, posterior al 1959.

Para este enfoque, los actos de interacción entre los alumnos, no dependen sólo de lo que ocurre en el "interior" de cada uno de ellos, sino de lo que se produce en la propia interrelación entre sujetos.

El conocimiento del proceso de enseñanza aprendizaje, no puede hacerse solo teniendo en cuenta el interior del sujeto, sino también se debe considerar la interacción socio - cultural, lo que existe en la sociedad, la socialización, la comunicación. La influencia del grupo es uno de los factores más importantes en el desarrollo individual.

Esta posición asume que el hombre llega a elaborar la cultura dentro de un grupo social y no solo a partir de lo individual. En esta elaboración el tipo de enseñanza y aprendizaje puede ocupar un papel determinante, siempre que tenga un efecto **desarrollador** y no inhibidor sobre el alumno.

Esta concepción niega el enfoque **tradicionalista de la enseñanza**, en el que lo más importante es "el premio o el castigo" (Zubiría, 1996), sino que por el contrario se propone incentivar, potenciar, desarrollar la actividad independiente en la búsqueda y construcción de nuevos conocimientos, la formación de valores, de sentimientos en los estudiantes.

La sociedad y la escuela en particular debe pasar de considerar que tiene "aprendices pasivos" a reconocer que su papel es el de desarrollar diferentes personalidades y que estas sean activas, independientes, creativas y sensibles de lo que ocurre a su alrededor.

Se asume en esta posición, que la **enseñanza sea desarrolladora**, que vaya delante y conduzca al desarrollo, siendo este el resultado del proceso de apropiación (Leontiev, 1975) de la experiencia histórica acumulada por la humanidad.

El **desarrollo** es un proceso en "espiral" con tendencia ascendente. La enseñanza debe trabajar, teniendo en cuenta el "**desarrollo alcanzado**" en una etapa determinada de la vida del alumno, para que se promueva un "**desarrollo próximo o futuro**", cuyo nivel dependerá de los conocimientos y de las acciones que sea capaz de lograr independientemente el estudiante, con la ayuda del maestro, del grupo, de la familia o de la comunidad (Vigotski, 1968).



La enseñanza debe trabajar para **estimular la zona de desarrollo próximo** en los escolares, que es la que designa "las acciones que el individuo puede realizar al inicio exitosamente con la ayuda de un adulto o de otros compañeros, y luego puede cumplir en forma autónoma y voluntaria". (Vigotsky, 1988)

Un ejemplo que ilustra la concepción anterior, pero que además integra en la misma lo considerado valioso de otras tendencias, puede ser tomado de lo realizado por el Proyecto cubano TEDI entre 1990 y 1996, en escuelas cubanas (Silvestre 1997, Zilberstein 1997, Leal 1997), al utilizar diferentes procedimientos didácticos que permiten a escolares de quinto y sexto grado plantear hipótesis, determinar las características esenciales, valorar y argumentar con conocimiento de la "esencia" de lo que estudiaron, una vez que habían recibido "la ayuda adecuada" para llegar a hacerlo por sí solos.

En el ejemplo citado, el alumno llega a familiarizarse con "procedimientos para aprender" y se llega a **apropiar** de estos, lo que lo prepara para con su auxilio buscar nuevos conocimientos, desarrollar habilidades y que se formen valores.

Se puede plantear que se ha creado entonces una "**nueva zona de desarrollo**", la que niega dialécticamente a la que le antecede, ya que contiene elementos de los que ya poseía el alumno, por ejemplo la habilidad para describir, pero presenta cualidades nuevas, que son las habilidades para determinar lo esencial o plantear suposiciones.

Al desarrollarse en el alumno, nuevas formas que le permitan trabajar y llegar a buscar por sí mismo el conocimiento, se niegan dialécticamente las formas anteriores y a la vez se está preparando para el autoaprendizaje.

La enseñanza desarrolladora también debe reconocer la influencia del **grupo** o de los **grupos** y trabajar para estimular los procesos de socialización y de comunicación entre sus integrantes, a la vez de motivarlos por aprender.

La propuesta de metas comunes, el intercambio de opiniones, la discusión abierta y respetuosa, desarrolla los procesos de interacción social que se dan en los grupos y favorece el aprendizaje de los alumnos.

Estimular las **potencialidades** de los grupos a que pertenecen los individuos que aprenden, potencia a su vez la individualidad de sus miembros, siempre y cuando esto se propicie, pero a su vez hace que los grupos adquieran compromisos comunes, se propongan metas que les permitan llegar a nuevos estadios en el trabajo grupal.

# DESARROLLO

INSTRUCCIÓN -  
EDUCACIÓN

MOTIVACIÓN -INTERESES

METACOGNICIÓN

PENSAMIENTO REFLEXIVO

INDEPENDENCIA COGNOSCITIVA

ACTIVIDAD - COMUNICACIÓN

LO INDIVIDUAL - LO GRUPAL

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

APRENDIZAJE CON SENTIDO

CREATIVIDAD

SOLUCIÓN Y FORMULACIÓN DE PROBLEMAS

ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO

CONTENIDO ESENCIAL

# ENSEÑANZA APRENDIZAJE

..DIAGNÓSTICO INTEGRAL

DESARROLLO ACTUAL  
Y  
POTENCIAL

CONOCIMIENTOS  
HABILIDADES  
VALORES

## BIBLIOGRAFIA

- 📖 Colectivo de autores cubanos, Pedagogía, Editorial Pueblo y Educación, Cuba, 1984.
- 📖 Díaz, L y Y, Valero, Módulo de construcción mental, Universidad Experimental Libertador, Venezuela, 1995.
- 📖 Harlen, W, Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias, Ediciones Morata S.A, Madrid, 1989.
- 📖 Heller, M, La didáctica centrada en los procesos, Caracas, Venezuela, 1990.
- 📖 Leontiev, A, El hombre y la cultura, Editorial Pueblo y Educación, Cuba, 1975.
- 📖 Popkewitz, T, citado por C. Bianchi en Profesionalización, Desprofesionalización, Capacitación, Voces, Año 1, No 1, septiembre, Uruguay, 1997.
- 📖 Rico, P, Cómo enseñar a los escolares las habilidades para el control y la valoración de su trabajo docente, Experiencias Pedagógicas de avanzada, No.10, octubre, 1989.
- 📖 Silvestre, M y otros. Una concepción didáctica y técnicas que estimulan el desarrollo intelectual, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Cuba, 1993.
- 📖 Silvestre, M, Aprendizaje, Educación y Desarrollo, Editorial Pueblo y Educación, Cuba, 1999.
- 📖 Silvestre M y J. Zilberstein, ¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje?, Ediciones CEIDE, México, 2000.
- 📖 Silvestre M y J. Zilberstein, Enseñanza y aprendizaje desarrollador, Ediciones CEIDE, México, 2000.
- 📖 Tobin, K, The practice of constructivism in Science Education, Lawrence Erlbaum Associates, Inc, New Jersey, 1993.
- 📖 Valera, O, Estudio crítico de las principales corrientes de la Psicología contemporánea, Zuamer Editores, Nayarit, México, 1995.
- 📖 Vigotski, L.S, Historia de las funciones psíquicas superiores, Editorial Científico - Técnica, La Habana, Cuba, 1987.

-  Villarini, A, La enseñanza orientada al desarrollo del pensamiento, San Juan, Puerto Rico, 1989.
-  Zilberstein, J, ¿Diagnosticamos a nuestros estudiantes?, Desafío Escolar, Volumen 4, febrero - abril, México, 1997.
-  Zilberstein, J, R. Portela y M. Mcpherson, Didáctica Integradora vs Didáctica Tradicional, Editorial Academia, Edición Especial para el Primer Congreso Internacional Didáctica de las Ciencias, La Habana, Cuba, 1999.
-  Zilberstein, J, Desarrollo intelectual en las Ciencias Naturales, Editorial Pueblo y Educación, Cuba, 2000.
-  Zubiría, M, Pensamiento y aprehendizaje: Los instrumentos del conocimiento, Vega Impresores, Colombia, 1994.
-  Zubiría, J, ¿Qué es la excepcionalidad?, Impresión Artes Gráficas Unidas, Bogotá, Colombia, 2000.

## **CAPITULO 2: CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, APRENDIZAJE Y DIAGNOSTICO INTEGRAL**

**Autor: Dr. José Zilberstein Toruncha**

"De memoria! Así rapan los intelectos como las cabezas. Así sofocan la persona del niño, en vez de facilitar el movimiento y expresión de la originalidad que cada criatura trae en sí; así producen una uniformidad repugnante y estéril y una especie de librea de las inteligencias."

José Martí

### **BREVE CARACTERIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE EN LA ESCUELA ACTUAL.**

La sociedad continúa centrando su atención en el papel de la escuela en la formación de las nuevas generaciones.

En todo el mundo se plantean nuevas exigencias a la institución docente y en muchos casos, existe inconformidad con los resultados en el aprendizaje de los alumnos.

Diversas investigaciones apuntan hacia que en la escuela actual persisten elementos negativos de una "enseñanza tradicional", que se evidencia en que los docentes enfatizan la transmisión y reproducción de los conocimientos; centran ellos la actividad y se anticipan a los razonamientos de los alumnos, no propiciando su reflexión; tratan el contenido sin llegar a los rasgos de esencia; controlan atendiendo al resultado, no al proceso para llegar al conocimiento o la habilidad; absolutizan el método de trabajo con el libro de texto, utilizando este de manera "esquemática", se centran en lo instructivo por encima de lo educativo, entre otros elementos.

En el comportamiento de los alumnos se aprecia: una tendencia a reproducir conocimientos y a no razonar sus respuestas; presentan pocas transformaciones en el nivel de su pensamiento, en el tránsito por los grados; tienen limitaciones en la generalización y aplicación de los conocimientos; muy pocos elaboran preguntas, argumentan y valoran; es limitada la búsqueda de procedimientos para aprender y planificar sus acciones, la mayoría se centran en la respuesta final, sin percatarse del

error y con pocas posibilidades para la reflexión crítica y autocrítica de lo que aprende, lo que provoca una limitada inclusión consciente en su aprendizaje:

## **INSUFICIENTE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN**



## **TENDENCIA A LA EJECUCIÓN**

## **POCOS PROCEDIMIENTOS PARA APRENDER A APRENDER**

## **POBRE DESARROLLO DE HABILIDADES**

## **INSUFICIENTE DESARROLLO DE LA REFLEXIÓN Y LA GENERALIZACIÓN**

Muchos de los "indicadores o exigencias" que se plantean a la clase por los que orientan y supervisan el trabajo del profesor, no siempre tienen una concepción sistémica, lo que trae como consecuencia la inexistencia de un trabajo coherente para perfeccionarla, alrededor de principios generales.

No existe aún en el accionar práctico una concepción de trabajo colegiado en el control y asesoramiento con relación a la clase, lo que provoca que se mantenga en muchos casos, el enfoque de "asignaturas aisladas", sin valorar principios generales en el acto didáctico.

No siempre se utiliza por los docentes, el diagnóstico con un enfoque científico integral, que determine potencialidades y dificultades en los alumnos, básicamente se centran en el resultado. Muchos relacionan diagnóstico sólo los instrumentos de evaluación escrita.

En algunos casos, la forma incorrecta en que se organiza la enseñanza trae como consecuencia la desmotivación de los alumnos, lo que provoca repitencia y en otros casos abandono escolar.

Por otra parte, es significativo el estilo que caracteriza la relación profesor directivo, en la que generalmente el segundo orienta y controla, limitándose la acción del primero a "cumplir" lo orientado, todo lo cual reduce las posibilidades de un accionar colegiado de las estrategias para desarrollar el proceso docente educativo y una implicación negativa en la relación profesor alumno, que se caracteriza por la imposición y el autoritarismo.

La problemática analizada en párrafos anteriores ha sido objeto de investigación por diferentes grupos de trabajo del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, entre ellos el Proyecto TEDI (Silvestre, 1997) (Zilberstein, 1997), que aportó entre otros resultados, un conjunto de exigencias psicopedagógicas, una concepción didáctica y procedimientos didácticos que estimulan la formación integral de niños, adolescentes y jóvenes.

## **¿SOBRE QUE BASES DEBERÁ TRANSFORMARSE EN LA ESCUELA ACTUAL EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE?**

El proceso de **enseñanza aprendizaje** transcurre fundamentalmente en las asignaturas que integran el currículo, aunque debemos considerar que hoy este proceso no deberá desarrollarse sólo en los salones de clases, sino incluir el trabajo en la casa y la comunidad; su propósito fundamental es contribuir a la formación integral de los estudiantes con orientaciones valorativas expresadas en sus formas de sentir, pensar y actuar, que estén en correspondencia con el sistema de valores de cada sociedad.

Estamos asumiendo por currículo no sólo las asignaturas docentes, sino también todo el conjunto de actividades extraescolares y extradocentes en las que intervienen las alumnas y alumnos, dirigidas por la institución docente, que en sentido general se proponen fomentar la cultura en ellos.

Diferentes investigaciones realizadas en los últimos años en nuestro país (Silvestre y Rico, 1998) (Zilberstein, 1999) y en otras partes del mundo, nos permiten afirmar que para la transformación de este proceso los esfuerzos deberán centrarse en:

- ❑ Este proceso **partirá del diagnóstico del nivel de desarrollo individual alcanzado, de lo cual se debe hacer consciente al alumno y perseguirá potenciar sus posibilidades**, propiciando su **participación activa, consciente y reflexiva**, bajo la **dirección no impuesta del profesor** en la apropiación de conocimientos y habilidades, así como de procedimientos para actuar y "aprender a aprender,

aprender a ser, aprender a actuar y aprender a sentir” (Delors, 1997), en interacción y comunicación con sus compañeros, la familia y la comunidad y así favorecer la formación de valores, sentimientos y normas de conducta.

El diagnóstico tal como se profundizará más adelante en este capítulo, es indispensable para organizar, dirigir y proyectar todo el proceso y abarca la labor relacionada con la medición por parte del profesor de diferentes indicadores, entre los que se destacan: la motivación y nivel de satisfacción del alumno; nivel logrado en la apropiación del contenido antecedente; operaciones del pensamiento (análisis, síntesis, comparación, abstracción y generalización); habilidades intelectuales (solución de problemas, valoración, argumentación, entre otras), habilidades de planificación, control y valoración de la actividad de aprendizaje; el desarrollo de normas de conducta, cualidades y valores, así cómo se comunica y relaciona con los demás.

El diagnóstico es parte de todo el proceso e implica a partir de los objetivos propuestos, la determinación del desarrollo alcanzado por el alumno y su desarrollo potencial, lo que permite trazar las estrategias docente educativas adecuadas y atender a las diferencias individuales (potencialidades y dificultades).

Es necesario en las diferentes asignaturas y en cada grado, conocer (diagnosticar) el nivel de logros alcanzado, en cuanto a los antecedentes de los conocimientos y habilidades.

Las diferentes formas de **diagnóstico de los conocimientos** que se utilicen, deben permitir al docente determinar los **elementos del conocimiento** logrados y cuáles faltan, así como los **niveles con los que el alumno puede operar** (reproducción o aplicación) y los **procedimientos que emplea**, a partir conocer las exigencias precedentes para el aprendizaje (de un grado, una unidad, una clase, entre otros).

Debe verse este diagnóstico no como una calificación o puntuación, sino como la determinación de los **elementos del conocimiento**, - porción mínima de información que expresa un concepto, hecho, fenómeno, ley -.

Diagnosticar el **desarrollo de habilidades**, significa que se seleccionen actividades y tareas que le exijan al alumno valorar, argumentar, resolver problemas, entre otras, atendiendo al nivel de desarrollo que debía alcanzar, dados los objetivos del nivel y de cada grado y lo que podrá hacer prospectivamente. Esto permite al profesor analizar indicadores del desarrollo intelectual, en cuanto a las posibilidades del alumno para analizar, sintetizar, comparar, abstraerse y generalizar.

Se hace necesario unificar el trabajo de los docentes de cada institución docente, en función no de crear múltiples instrumentos por todas las asignaturas, sino actuar

coherentemente y con creatividad para obtener la misma información, a veces, con un solo instrumento aplicado en un grado. Por ejemplo una prueba pedagógica en la que se exija a los estudiantes valorar una situación dada, puede ofrecer información acerca del dominio de determinado conocimiento, del desarrollo de esa habilidad, de la forma en que redactan, así como del cuidado que tienen al trabajar y presentar lo solicitado.

También se deberá efectuar el diagnóstico de los **motivos e intereses** de los alumnos, como elementos esenciales para el accionar de la escuela.

Existen diferentes **formas de obtener información para el diagnóstico**, dentro de estas se encuentran:



- ✓ **LA OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA DEL ALUMNO**
- ✓ **ENTREVISTAS INDIVIDUALES Y GRUPALES**
- ✓ **ENCUESTAS**
- ✓ **APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS ESCRITOS, PREGUNTAS ORALES.**
- ✓ **ESTUDIO DE LA DOCUMENTACIÓN ESCOLAR (EXPEDIENTE ACUMULATIVO, EXÁMENES APLICADOS. ENTRE OTROS).**

☐ El **proceso de enseñanza debe ser desarrollador al integrar la instrucción, la enseñanza, la educación y la formación**, para lo cual es preciso que centre su atención en la dirección científica por parte del profesor de la actividad práctica, cognoscitiva y valorativa de los alumnos, teniendo en cuenta el nivel de desarrollo alcanzado y sus potencialidades.

En correspondencia con el tipo de enseñanza que se asume, **el proceso de aprendizaje debe ser desarrollador**, como una de las formas que el estudiante tiene de apropiarse de la experiencia histórico - social expresada en el contenido de enseñanza y de la cultura nacional y universal.

- Este **proceso debe ser generador de cultura**, - entendida por todo aquello que se ha transmitido por el hombre de generación en generación, no sólo los productos intelectuales, sino lo que llega a expresar materialmente -, a la vez que **propicie que las alumnas y alumnos se apropien activamente de esta y de los valores nacionales y universales que requiere la sociedad.**
  
- Mediante **procesos de socialización y comunicación se debe propicie la independencia cognoscitiva y la apropiación del contenido de enseñanza**, de modo que se contribuya a la formación de un pensamiento reflexivo y creativo, que permita al alumno "operar" con la esencia, establecer los nexos y relaciones y aplicar el contenido a la práctica social, que conlleve a la valoración personal y social de lo que se estudia, así como al desarrollo de estrategias que permitan regular los modos de pensar y actuar, que contribuyan a la formación de acciones de orientación, planificación, valoración y control.

**La enseñanza y el aprendizaje constituyen un proceso, de cuya calidad depende el desarrollo de los estudiantes**, que lleguen a pensar y actuar con independencia e iniciativa, que busquen solución a los problemas, a la vez que escuchen, valoren y respeten las opiniones ajenas y puedan trabajar en colectivo.

- La apropiación de los conocimientos debe producirse en una unidad con la de los procedimientos y estrategias para aprender.**
  
- En todas las asignaturas es imprescindible lograr la **vinculación de la teoría con la práctica y la aplicación a la vida de lo que las alumnas y alumnos estudian**, sobre la base de la **realización de actividades prácticas, experimentos de clase y del desarrollo de actividades laborales que contribuyan a solucionar problemas cercanos a ellos y a la comunidad en que viven**, a partir del propio contenido de enseñanza.

La piedra angular de la Pedagogía cubana, ha sido y el proceso de **vinculación del estudio con la actividad laboral**, que deberá manifestarse en función de la formación de hábitos, una disciplina y amor por el trabajo, de modo tal que el estudiante pueda llegar a

sentirlo como una necesidad individual y social que permite su desarrollo pleno y lo prepare para la vida.

El alumno deberá realizar con el contenido de enseñanza **actividad práctica, cognoscitiva y valorativa**, lo que favorece el desarrollo de su personalidad.

**Deberán estimularse las acciones grupales e individuales como el eje central de organización de este proceso.**

Es importante insistir que numerosas investigaciones demuestran que un niño sano, nace con todas las posibilidades para su desarrollo; no están prefijadas ni su capacidad intelectual, ni sus sentimientos y mucho menos sus valores. La **interacción del alumno con su medio social, la "ayuda de los otros", es lo determinante en el desarrollo de las potencialidades con las que nace.**

La necesidad de comunicación debe ser concebida convenientemente en la actividad docente, **actuando con flexibilidad y evitando el formalismo en las clases, buscando el comprometimiento del alumno y su colaboración en las actividades**, a partir de que sienta la motivación por hacerlo.

Las **actividades compartidas, como por ejemplo los talleres, seminarios, clases prácticas, excursiones, cine debates, espacios de reflexión, participación en actividades productivas y socialmente útiles**, entre otras, en las que se brinden iguales oportunidades para que todos expongan sus puntos de vista y sean escuchados con respeto, a partir de la cooperación entre todos por alcanzar metas comunes, favorece un **"clima favorable al aprendizaje"**, el desarrollo de los niveles de conciencia, que los conocimientos y habilidades que la escuela se propone que el se apropie, adquieran un sentido personal para el, además de que comprenda su significado o importancia social.

Las actividades grupales entre los alumnos, del maestro, así como la de la familia y la comunidad, constituyen elementos mediatizadores, "la ayuda del otro", que imprescindiblemente debe tenerse en cuenta para que la enseñanza aprendizaje permita el tránsito en el desarrollo del alumno en el cual puede realizar las actividades con "ayuda", hacia niveles superiores en que podrá realizarlo de manera independiente.

Hemos apreciado que el grupo también posee una "zona de desarrollo grupal", que si es estimulada de forma adecuada, lograra que este se convierta en un dinamizador de cada una de las personas que lo forman.

A continuación se precisan un conjunto de **exigencias** que consideramos deben ser tenidas en cuenta en el acto didáctico y que se han experimentado en escuelas cubanas

(Silvestre, Zilberstein, 2000), las que han sido elaboradas a partir los resultados del Proyecto TEDI del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (1991-1997):

- ❖ Diagnóstico de la preparación y desarrollo del alumno.
- ❖ Estructurar el proceso a partir del protagonismo del alumno en los distintos momentos de la actividad de aprendizaje, orientado hacia la búsqueda activa del contenido de enseñanza.
- ❖ Organización y dirección del proceso de enseñanza aprendizaje, desde posiciones reflexivas del alumno, que estimulen el desarrollo de su pensamiento y su independencia cognoscitiva.
- ❖ Orientar la motivación hacia la actividad de estudio y mantener su constancia. Desarrollar la necesidad de aprender y entrenarse en cómo hacerlo.
- ❖ Estimular la formación de conceptos y el desarrollo de los procesos lógicos del pensamiento y el alcance del nivel teórico, en la medida que se produce la apropiación de los procedimientos y se eleva la capacidad de resolver problemas.
- ❖ Desarrollar formas de actividad y comunicación que permitan favorecer el desarrollo individual, logrando la adecuada interacción de lo individual con lo colectivo en el proceso de aprendizaje.
- ❖ Atender la diferencias individuales en el tránsito del nivel logrado hacia el que se aspira.
- ❖ Vincular el contenido de aprendizaje con la práctica social y estimular la valoración por el alumno en el plano educativo.

En las exigencias expuestas se evidencia la concepción adoptada y experimentada de una **enseñanza y un aprendizaje desarrollador**, la que tiene en cuenta promover el desarrollo potencial de los estudiantes.

## **DIAGNOSTICO DE LOS ALUMNOS.**

### **¿Cuál es el estado del problema?**

En la realidad educativa cubana y de otros países del área, los debates en relación a la calidad del aprendizaje de los escolares están íntimamente relacionados con la eficiencia con que se diagnóstica y se caracteriza a los mismos. ¿Estamos diagnosticando de forma

adecuada a nuestros alumnos? ¿Tenemos la preparación suficiente para hacerlo? ¿Qué deberá tenerse en cuenta para diagnosticar a los estudiantes en la escuela del siglo XXI?.

En investigaciones realizadas se comprobó que muchos docentes identifican diagnóstico con evaluación mediante pruebas de conocimientos (lo centran en lo instructivo); lo consideran como resultados o aplicación de un instrumento al inicio de cada curso (lo que provoca que en la práctica cotidiana, según hemos apreciado, muchas escuelas exijan en esa etapa, en todas las asignaturas, la realización de este tipo de instrumento, con la consiguiente sobrecarga que esto provoca en los estudiantes); su enfoque es hacia diagnosticar dificultades y no potencialidades; no establecen la integralidad en el diagnóstico.

Tampoco se aprecia en los docentes investigados unidad de criterios acerca de las vías que manifiestan conocer para diagnosticar; la utilización de técnicas diagnósticas que conocen los docentes en su formación profesional, no las utilizaran en la labor cotidiana (por ejemplo, la observación, la conversación o las técnicas sociométricas), tampoco elementos de trabajo común en el salón de clases parecen ser que sean empleados con carácter diagnóstico, como por ejemplo, la revisión de libretas de notas, la participación de los alumnos en clases, entre otras.

Se puede añadir a lo anterior, que la observación de numerosas clases y el intercambio con docentes y directivos, apuntan por una parte desconocimiento, por otra aplicación no siempre eficiente del diagnóstico. Además, es válida una reflexión interesante, la gran mayoría de los docentes en ejercicio, han recibido en su formación profesional muy pocos elementos que les permitan medir de forma óptima la eficiencia de su labor educativa, predominando en muchos casos enfoques “academicistas”, dirigidos sólo hacia lo cognoscitivo.

Los diferentes paradigmas acerca del aprendizaje, han estado estrechamente relacionados con la concepción de desarrollo humano que se adopte y en consecuencia se concibe de una forma u otra el **diagnóstico** del aprendizaje.

Para la **enseñanza tradicional** lo que se diagnostica son básicamente **productos - conocimientos** que muchas veces no pueden ser utilizados en nuevas situaciones.

El **conductismo** se ocupa **sólo del resultado - producto**. Para esta corriente pedagógica no tiene sentido el diagnosticar potencialidades internas, sino solamente lo que estuviera relacionado con resultados finales.

La **tecnología educativa** de los años 80 buscaba un papel activo del sujeto, pero sobredimensiona la técnica, por lo que el diagnóstico lo centraron básicamente en **lo que**

**el alumno es capaz de hacer para procesar información**, por ejemplo, en la enseñanza programada, el objetivo básico es lo que finalmente se logra con una secuencia de actividades del tipo si - no y la búsqueda de otras respuestas. De algún modo se relacionan con el conductismo.

El **psicoanálisis** también ha influido en las teorías educativas, asumiendo que la inteligencia está determinada por procesos emocionales e inconscientes y que la emoción es lo principal en la conducta humana. Su limitación ha sido la sobrevaloración de los factores emocionales, sin equilibrar lo cognitivo y lo afectivo (Prieto, 1989). Para ellos lo que se deben diagnosticar son sólo las **emociones**.

La mayoría de los **cognitivistas** plantean que el ser humano nace con todas sus posibilidades y que para que estas aparezcan, existen etapas determinadas. Consecuentemente con esta concepción el **diagnóstico del aprendizaje se plantea a partir de lo que se formó en cada alumno** y por lo tanto, son considerados muy efectivos los Test de inteligencia, los que algunos autores llegan a absolutizar como los únicos medios para diagnosticar con eficiencia a los estudiantes.

La **psicometría aplicada a la educación** se ha preocupado en exceso de las mediciones y predicciones del desarrollo de la inteligencia, descuidando el estudio de los procesos para llegar a la respuesta, así como lo relativo a la formación de valores de los implicados en el aprendizaje.

Para los que adoptan esta vía como la única para diagnosticar a sus alumnos, han convertido los test en elementos clasificatorios "a priori", donde el valor del Coeficiente de Inteligencia es lo más importante, incluso llegando a utilizar pruebas estandarizadas para otras culturas diferentes para la cual se aplican, con el consecuente efecto negativo que esto produce (Morenza, 1996).

### **Nuestra posición**

Asumimos al **desarrollo como producto de la actividad y la comunicación del alumno en un medio socio - histórico y cultural, en el que sin desconocer lo biológico, la interacción social es la determinante**. En consecuencia el tipo de enseñanza determina la calidad del aprendizaje y el **diagnóstico en la escuela deberá abarcar las diferentes áreas que intervienen en el aprendizaje y no sólo lo que hace u ocurre en el interior del alumno, es decir, deberá "evaluar" toda la influencia sociocultural**.

En la concepción que se asume, nos adscribimos a los planteamientos de otros autores (Silvestre, Rico, 1997) (Feuerstein, 1970), teniendo en cuenta que el diagnóstico se realice a partir de valorar la integralidad de las influencias que recibe el estudiante. El

**diagnóstico deberá ser integral**, de manera que **incluya al alumno, el maestro, la institución escolar, la familia y la comunidad.**

El diagnóstico es un *proceso con carácter instrumental*, que permite recopilar información para la evaluación - intervención, en función de transformar o modificar algo, desde un estadio inicial hacia uno potencial, lo que permite una atención diferenciada. Se aplica entre otros objetivos, con la “aspiración de lograr un aprendizaje exitoso en los escolares, evitar el fracaso escolar y lograr mayor eficiencia en la labor educativa”. (López, Siveiro, 1996).

Todos los que intervienen de una forma u otra sobre la escuela (docentes, supervisores, dirigentes educacionales), deben *partir para incidir en la misma, de diagnosticar* lo que en ella ocurre, lo que permite, cuando más objetivo sea (porque llegue a acercarse a la realidad que se estudia), dirigir científicamente la institución escolar.

En investigaciones realizadas hemos comprobado que en determinados momentos, diferentes personas que de una forma u otra influyen o dirigen la labor de las instituciones docentes, no trabajan con indicadores que permitan valorar su eficiencia y en el peor de los casos, tienen criterios opuestos acerca de cómo debe producirse su funcionamiento o realizan acciones de intervención desconociendo el estado inicial del que se parte (Zilberstein, 1997).

Toda la influencia del diagnóstico y la utilidad de lo que se logre con el mismo, debe permitir un desarrollo eficiente de **la clase**, como la célula básica del trabajo de la escuela, *ya que es en la misma en la que se garantiza el éxito de todo proceso educativo con los estudiantes.*

### **Proyección del diagnóstico.**

A continuación nos referiremos a algunos elementos generales que consideramos deberán tenerse en cuenta en el diagnóstico del aprendizaje en la escuela del nuevo milenio:

- ◆ *De un diagnóstico por áreas aisladas, a uno integral.* El diagnóstico del aprendizaje del alumno, no puede estar aislado del de los docentes, de la propia institución escolar, de la familia y la comunidad.

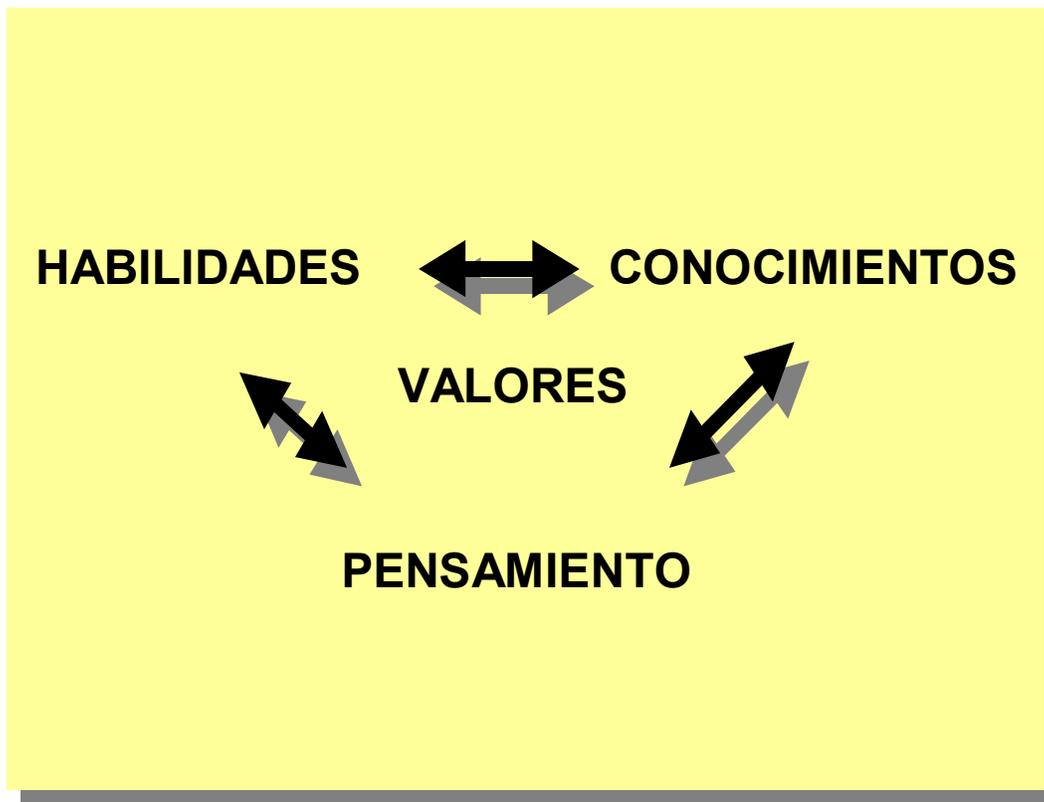


En investigaciones realizadas con estudiantes de secundaria básica, se comprobó que los estudiantes de profesores dogmáticos, que dificultan la exposición libre de las ideas en clases, que dan poco tiempo para procesar las ideas, las respuestas a las preguntas son la mayoría de las veces dadas con monosílabos, las posibilidades de generalizar y llegar a la esencia también se ven limitadas (Zilberstein, 1997).

- ♦ *De un diagnóstico de resultado - producto a un diagnóstico proceso - pronóstico de la zona de desarrollo próximo (ZDP). Deberá medir las potencialidades y no sólo lo alcanzado.*

Diagnosticar la ZDP (Vigotski 1966) permite diseñar la influencia educativa a partir de la evolución del alumno, conocer lo interno de su desarrollo y no sólo las manifestaciones externas, lo que conlleva a que se pueda en el currículo, planificar y diseñar el trabajo de las asignaturas docentes, a partir de lo que el estudiante podrá llegar a hacer por sí solo, teniendo en cuenta primeramente la “ayuda de los otros”.

En investigaciones realizadas en las que aplicamos la Prueba del Cuarto Excluido - que permite medir niveles de generalización -, comprobamos algo que con test tradicionales no pudiéramos valorar, y es el caso de que estudiantes de diez años que aparentemente no eran capaces de agrupar objetos en una categoría (concepto), podían hacerlo luego de alguna “ayuda”, lo cual demuestra que la forma anteriormente utilizada de enseñanza no había estimulado eficientemente todas las potencialidades de estos. (Proyecto TEDI, 1996) (Zilberstein, 1997).



El diagnóstico debe abarcar los conocimientos, las habilidades y el desarrollo del pensamiento, junto a la formación de valores en las alumnas y alumnos, todas estas esferas deberán ser atendidas, ya que nuestros sistemas educativos no sólo deberán trabajar por elevar la instrucción, sino también por hacer ascender a planos superiores la formación, esta demostrado que personas con altas capacidades intelectuales no siempre

tienen altos “niveles de formación valorativa, como lo ha demostrado la historia reciente de grandes estafadores y narcotraficantes latinoamericanos”.<sup>5</sup>

- ◆ *De test de inteligencia o de pruebas de conocimientos, a instrumentos pedagógicos que midan posibilidades y estilos de aprendizaje.* Deberá transformarse la estructura de los instrumentos que permiten diagnosticar.

Los test de inteligencia se utilizarán sólo como apoyo o referencia, no será su puntuación la esencial a tener en cuenta en la escuela.

*De objetos pasivos del diagnóstico a sujetos en la actividad diagnóstica, hacia la socialización del diagnóstico.* Deberá implicar activamente a los alumnos en la situación que permite diagnosticarlos.

En investigaciones realizadas pudimos comprobar en escolares de 10-11 años, que cuando se analizaban de conjunto resultados obtenidos por estos en instrumentos evaluativos y se les proporcionaba un medio para autorregular sus modos de pensar y actuar, se elevaban sus posibilidades intelectuales (Zilberstein, 1997).

- ◆ *De test o pruebas que sólo midan resultados cuantitativos globalizados a pruebas diagnósticas objetivas por elementos del conocimiento.* Deberá cambiar la forma de procesar y valorar los resultados de los instrumentos diagnósticos.

Lo más importante en el diagnóstico no es la carrera por las cifras, como una “numeromanía” que hemos observado en algunos colegas, pensando- en nuestra opinión, erróneamente - que la estadística utilizada sólo como elemento matemático descontextualizado, es lo que va a resolver la calidad educativa. Por otra parte, que el alumno sólo conozca “calificaciones” totales de sus exámenes, no lo hace consciente de sus dificultades.

- ◆ *De un diagnóstico de dificultades a un diagnóstico que tenga en cuenta aciertos, como potencialidad.* Se deberán considerar y valorar en el diagnóstico las respuestas correctas y las incorrectas.
- ◆ *De un diagnóstico clasificador a uno potencializador.* Deberá permitir diferenciar a los alumnos, no para “etiquetarlos”, sino para proporcionar una enseñanza diferenciadora, estimuladora de las diferencias individuales.

---

<sup>5</sup> Zubiría, J, ¿Qué es la excepcionalidad?, página 18 – 19.

- ◆ *De un diagnóstico “a ciegas”, a un diagnóstico verdaderamente científico.* Se deberá aportar en los próximos años por las Ciencias Pedagógicas un cuerpo de indicadores que permitan a los docentes realizar diagnósticos y caracterizaciones eficientes de las variables que influyen en el aprendizaje de sus propios alumnos.
  
- ◆ *De un diagnóstico aplicable sólo por especialistas, a la utilización del diagnóstico como parte del trabajo cotidiano del educador.* Deberá realizarse por parte de los propios docentes, mediante variadas formas y procedimientos atendiendo a los tipos de actividad que persigue constatar, tal como se profundizará en el último capítulo del libro.

## BIBLIOGRAFÍA

- 📖 Delors, J, La Educación encierra un tesoro, Ediciones UNESCO, México, 1997.
  
- 📖 López, J y A. Siveiro, El diagnóstico: Un instrumento de trabajo pedagógico, Editorial Pueblo y Educación, Cuba, 1996.
  
- 📖 Morenza. L, Los niños con dificultades en el aprendizaje, diseño y utilización de ayudas, Ediciones Educa, Lima, Perú, 1996.
  
- 📖 Prieto, D, La Modificabilidad estructural cognitiva y el Programa de Enriquecimiento Instrumental de R. Feuerstein, Editorial Bruño, Madrid, 1989.
  
- 📖 Silvestre, M y P. Rico, Proceso de enseñanza aprendizaje, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Cuba, 1997.
  
- 📖 Vigotski, L,S, Pensamiento y Lenguaje, Ediciones Revolucionarias, Cuba, 1966.
  
- 📖 Zilberstein, J, ¿Necesita la escuela actual una nueva concepción de enseñanza?, Desafío Escolar, Volumen 0, febrero - abril, México, 1997.
  
- 📖 Zilberstein, J y M, Silvestre, Diagnóstico del aprendizaje escolar, calidad educativa y planeación docente, III Simposio Iberoamericano de Investigación educativa, La Habana, Cuba, febrero, 2000.

 Zubiría, J, ¿Qué es la excepcionalidad?, Impresión Artes Gráficas Unidas, Bogotá, Colombia, 2000.

## Capítulo 3: CALIDAD Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Autor: MsC. Héctor Valdés Veloz.



### CALIDAD

Desde el punto de vista metodológico resulta conveniente evidenciar que existe una estrecha relación entre la teoría curricular imperante en una sociedad determinada, consecuencia de la ideología predominante, las concepciones que se tienen sobre calidad de la educación y el modo en que se proyecta evaluar tal calidad. Esta relación nos permitirá encontrar un camino coherente que nos lleve a precisar cuáles son nuestras propias concepciones acerca de la evaluación de la calidad de la educación y consecuentemente delinear un sistema con estos fines.

Las demandas que hacen a la Educación los subsistemas sociales más relacionados con ella, se resumen a continuación:

- El Sistema Cultural:** La formación de la identidad nacional, o sea la formación de ciertos valores que aseguren el orden social que está funcionando.
- El Sistema Político:** La educación en la participación democrática en la vida política de la sociedad a partir de ciertos valores y comportamientos específicos que la escuela debe contribuir decisivamente a formar.
- El Sistema Económico:** La formación para el mundo productivo y el aporte científico para el desarrollo.

Ahora bien, de la naturaleza de la ideología curricular predominante en la sociedad de que se trate, depende el contenido que han de adoptar las demandas anteriores y en consecuencia se formará uno u otro criterio acerca de lo que significa calidad de la educación.

En nuestra opinión todo estudio serio acerca de la calidad de la educación requiere tener muy en cuenta el fenómeno educativo desde dos perspectivas: la de *proceso* y la de

*resultado*, y por lo tanto deberá analizar todos los elementos trascendentes que tienen un lugar propio y determinante en el proceso de formación de un hombre.

Desafortunadamente la ideología de la eficiencia social es la corriente predominante hoy en la conceptualización de la calidad de la educación. Ella tiene su origen en el positivismo, el cual teniendo cierto arraigo en las ciencias sociales, deriva también hacia concepciones educativas que pasando por el pragmatismo, cristalizan en la corriente llamada tecnología educativa.

Esta ideología se basa en la idea de la racionalidad técnica y su objetivo fundamental es el diseño de un currículo racional. Sus orígenes también hay que buscarlos, en el campo de las teorías curriculares de Franklin Bobbit (1913), quien trasladó el concepto de “ingeniería científica”, muy en boga en el campo de la industria, a la teoría del currículo. La eficiencia del modo de producción industrial se vuelve paradigmática y comienza a expandirse como ideología a otros campos y esferas de la vida social, de las cuales la educación no fue una excepción.

Por su parte la ideología de la reconstrucción social es una corriente crítica que parte del supuesto de que la educación, y por lo tanto su calidad, están cultural, social y políticamente definidas y centra el problema en la demanda que distintos sectores, especialmente locales, le hacen a la educación.

Las investigaciones sobre calidad de la educación que se insertan en esta corriente, entienden que los sistemas educativos tienen como objetivo la “satisfacción de necesidades sociales”. La calidad se evalúa en relación al grado en que el sistema educativo responde a las demandas de la población. Se entiende que el sistema educativo debe adecuarse a los requerimientos culturales, regionales o de grupos étnicos particulares. La calidad de la educación estará dada por la incorporación al currículo de elementos que han sido demandados por la comunidad y valores que representan la identidad de la población local. Se sostiene entonces, que el currículo no debe ser homogéneo sino que debe guardar una flexibilidad que le permita adecuarse a la diversidad de la población. La flexibilidad curricular será, por lo tanto, otro criterio para juzgar la calidad de un proceso educativo.

Somos de la opinión de que no siempre pueden los sectores involucrados demandar una educación relevante según sus particularidades culturales. Si bien es imprescindible considerar las demandas, es necesario, superando esta visión estrecha, hacerlo desde una perspectiva crítica de las mismas.

No hay dudas de que la construcción de un currículo pertinente contribuye a la transmisión de conocimientos significativos para los alumnos de las muy distintas

regiones de un país. Sin embargo, nos parece que relacionar la pertinencia sólo con las demandas que la población local es capaz de formular, por un lado, es reducido y por otro, es mistificar esa capacidad de demanda como criterio de verdad.

En relación con otras dos corrientes o ideologías curriculares: la ideología académica escolar y la del estudio del niño, consideramos que lo principal consiste en la necesidad de evitar el autoritarismo y el magisterocentrismo propio de la escuela tradicional.

Ciertamente pensamos que el problema de la calidad de la educación y su mejoramiento, implica un **enfoque desde el sujeto**, desde aquel que aprende, el alumno. Reubicar la centralidad del sujeto en las concepciones de la calidad educativa, significa que la administración eficiente del sistema, los recursos materiales, el financiamiento, los recursos pedagógicos e incluso el perfeccionamiento docente, están en función, y no deberíamos olvidarlo, del aprendizaje del alumno, de la relación pedagógica que ocurre cotidianamente en las escuelas.

En lo analizado hasta aquí hemos hecho énfasis sobre todo en la relación ideología curricular - concepciones sobre calidad de la educación. Ahora bien, al evaluar la calidad de la educación, lógicamente se enfatizará en los elementos que conceptualmente se consideran más trascendentales. Así por ejemplo, si la ideología curricular que prevalece en una sociedad determinada es la de la “eficiencia social”, se evaluará sobre todo los conocimientos que sobre el contenido de enseñanza tienen los alumnos, obviándose los aspectos inherentes a su desarrollo personal, o por lo menos concediéndosele a estos últimos una menor importancia.

Por su parte si la ideología curricular prevaleciente fuera la de la “reconstrucción social”, obviamente se pondría especial énfasis al evaluar la calidad de la educación, en el grado de cumplimiento de las demandas que los agentes locales hacen a la institución escolar.

Es decir que existe sin dudas una estrecha relación entre ideología curricular-concepciones sobre la calidad de la educación - evaluación de la calidad de la educación.

Claro está, nos estamos refiriendo a la ideología curricular prevaleciente, pues consideramos que ellas no se dan de forma pura y mucho menos única a escala de toda una sociedad, ni siquiera a nivel de todos los agentes que actúan en una institución escolar determinada.



## EVALUACIÓN.

La aparición del término **evaluación** está asociada al proceso de industrialización que se produjo en Estados Unidos a principios de este siglo. Este no sólo incidió y modificó la organización social y familiar de ese país, sino que obligó a la escuela a adecuarse a las exigencias del aparato productivo.

En esa época y contexto surge el moderno discurso científico en el campo de la educación. Es aquí cuando se introducen términos tales como tecnología de la educación, diseño curricular y evaluación educativa. Henry Fayol con la publicación de su obra “Administración general e industrial”, en 1916, estableció los principios básicos de toda administración: planear, realizar y evaluar. De manera casi inadvertida estos principios penetran en las escuelas como pautas didácticas para el desarrollo de las tareas de índole eminentemente pedagógicas.

Los estudios sobre el rendimiento de los obreros llevaron, en la Pedagogía, a la discusión sobre el aprendizaje del alumno en términos de rendimiento académico; por tanto, el control empresarial y la evaluación escolar se desarrollaron paralelamente en los momentos de su iniciación.

Otro elemento decisivo fue la aparición, difusión y utilización masiva de los tests psicológicos. Los tests ofrecieron a la escuela el instrumento definitivo para proceder a la cuantificación científica del aprendizaje/rendimiento del alumno, con la incorporación subsiguiente de la estadística descriptiva y la extensión progresiva de este modo de evaluar a otros componentes del sistema educativo.

En 1942, Ralph Tyler publicó su libro “General Statement of Education”, y en 1950 publica el “Basic Principles of Curriculum and Instruction”. En ellos estableció las premisas de un modelo evaluativo cuya referencia eran los objetivos. Según este modelo, la evaluación consiste en la constatación de la coincidencia o no de los resultados obtenidos al final de un programa educativo con los objetivos propuestos inicialmente. Él define entonces la evaluación como “el proceso que permite determinar en qué grado han sido alcanzados los objetivos educativos propuestos”

Posteriormente Cronbach agrega un nuevo e importante elemento para la concepción de evaluación que predomina en nuestros días, al definirla como “la recogida y uso de

información para tomar decisiones sobre un programa educativo” ,o sea, que la considera un instrumento para la toma de decisiones.

Un nuevo momento importante en el desarrollo y evolución del concepto de evaluación corresponde a Sciven, M., pues él incluye en su concepción la necesidad de valorar el objeto evaluado, es decir, de integrar la validez y el método de lo que se realiza, para decidir si conviene continuar o no con el programa educativo. Esta posición añade algunos elementos a la tarea de evaluar, como son la ideología del evaluador y el sistema de valores imperantes en la sociedad, que, obviamente van a condicionar y a segar los resultados de cualquier estudio valorativo, sino se toman las medidas correctoras pertinentes.

Por todo lo anterior, nosotros compartimos la definición de evaluación de Scriven que exponemos a continuación:

“La evaluación consiste en un proceso sistemático de recogida de datos, incorporado al sistema general de actuación educativa, que permite obtener información válida y fiable para formar juicios de valor acerca de una situación. Estos juicios, a su vez, se utilizarán en la toma de decisiones con objeto de mejorar la actividad educativa valorada”.

Como se puede apreciar esta definición es válida para ambas dimensiones o ámbitos de la evaluación: la que se realiza **en el sistema y** la evaluación **del sistema educativo**. Además a partir de ella se pueden sintetizar las fases que, en nuestra opinión, configuran todo proceso evaluador, ellas son:

- Definición del plan o diseño de evaluación.
- Recogida sistemática de datos.
- Análisis de los datos recogidos.
- Valoración de la información obtenida.
- Redacción del informe de conclusiones.
- Toma de decisiones.

Evidentemente las fases anteriormente descritas bien pueden servirnos de guía para la propia concepción del sistema de evaluación de la calidad de la educación que pretendemos construir.

Una vez precisado nuestro concepto de evaluación, nos parece necesario ahora fijar nuestras posiciones teóricas con respecto al concepto de calidad de la educación y su evaluación.

## **EL CONCEPTO DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN.**

Un análisis de la literatura disponible referida al tema de la calidad de la educación, nos lleva a la conclusión de que en general existen dos tendencias claramente diferenciadas al abordarlo: una de ellas procura discutirlo y definirlo en forma constitutiva o conceptual y la segunda se centra en la operacionalización de la calidad y se refiere más propiamente al nivel de logros en Educación.

Al explorar en la primera tendencia, encontramos lo siguiente:

Últimamente se han llevado a cabo numerosos estudios y proyectos educativos sobre calidad de la educación y se ha podido constatar que su vinculación a la formulación de políticas es de creciente complejidad y que el bagaje de conocimientos disponibles es aún insuficiente.

La problemática en esta materia tiene varias dimensiones. Una de ellas se refiere al contenido del concepto de calidad. La dificultad radica en que la percepción de lo que significa una educación de calidad depende de quién es el sujeto que efectúa la demanda y desde qué lugar la formula. Los distintos actores sociales interesados en la educación suelen tener expectativas diferentes acerca de lo que debe entregar la educación y, en consecuencia, cada uno de ellos entiende lo que es calidad en función de sus necesidades y de la forma en que estas son expresadas en las distintas que le efectúan al sistema. Por ello, a priori, hay tantos contenidos del concepto como grupos que lo formulan.

En la conceptualización de la calidad de la educación, parece que se ha privilegiado la instrucción para el trabajo en detrimento, y no como complemento, a una formación abarcadora con base en el humanismo. Se revela aquí el contenido utilitario que se le confiere a la educación y su evaluación resulta de mediciones con marcado carácter cuantitativo.

A continuación examinaremos una caracterización del concepto de calidad de la educación hecha por Inés Aguerro, la cual arroja alguna luz sobre la esencia del mismo. Ella plantea que las características de este concepto son:

**Complejo y totalizante:** En primer lugar, la potencia de calidad es que es un concepto totalizante, abarcante, multidimensional. Es un concepto que permite ser aplicado a cualquiera de los elementos que entran en el campo de lo educativo.

Se puede hablar de calidad del docente, de calidad de los aprendizajes, de calidad de la infraestructura, de calidad de los procesos. Todos ellos suponen calidad, aunque hay que ver cómo se le define en cada uno de estos casos...

**Social e históricamente determinado:** El segundo elemento importante de este concepto es que es socialmente determinado, es decir que se lee de acuerdo con patrones históricos y culturales que tienen que ver con una realidad específica, con una formación social concreta, en un país concreto, y en un momento concreto.

**Se constituye en imagen - objetivo de la transformación educativa:** En una sociedad determinada, la calidad de la educación se define a través de ajuste con las demandas de la sociedad (que cambia con el tiempo y el espacio).

**Se constituye en patrón de control de la eficiencia del servicio:** Pero además de servir de norte para orientar la dirección de las decisiones, la calidad de la educación puede servir de patrón de comparación para ajustar decisiones y reajustar procesos”.

La primera tendencia existente al abordar el tema de la calidad de la educación, la que procura un concepto, ha sido abordada por muchos autores, pero desde nuestros puntos de vistas con algunas imperfecciones que chocan con las concepciones que prevalecen en Cuba acerca de la educación y de la formación del hombre como totalidad, como personalidad; por lo que nos decidimos entonces a tratar de formular nosotros una definición del concepto calidad de la educación que se correspondiese con nuestras concepciones.

Nos parece útil primero precisar qué entendemos por **calidad**:

**Calidad de la Educación se refiere a las características del proceso y los resultados de la formación del hombre, condicionadas histórica y socialmente, y que toman una expresión concreta a partir de los paradigmas filosóficos, pedagógicos, psicológicos y sociológicos imperantes en la sociedad de que se trate.**

Una interpretación elemental de esta definición nos lleva a ver la calidad de la educación como la distancia que hay entre lo que ocurre en la práctica educativa y el “deber ser”, el

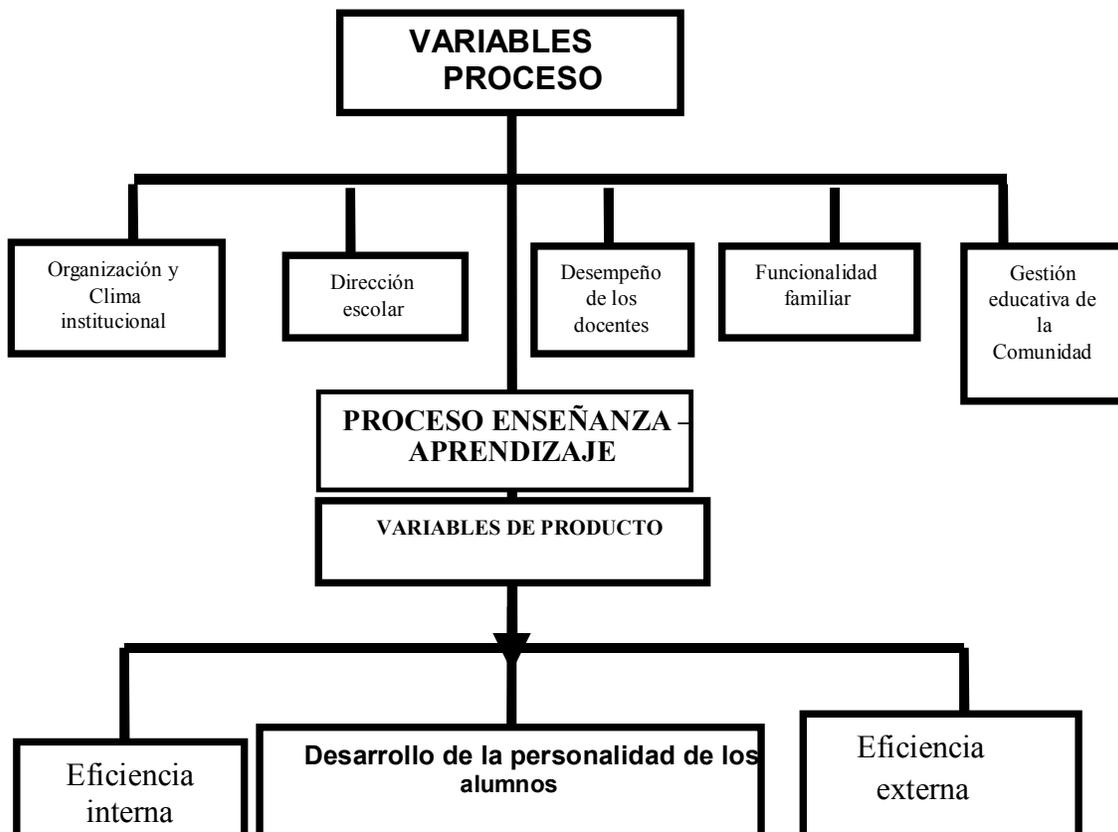
ideal educativo dado por los paradigmas imperantes en ese momento histórico y en esa sociedad determinada.

Visto así, evaluar la calidad de la educación presupone, primero, constatar la naturaleza del comportamiento de la práctica educativa, tanto en sus variables de proceso como de producto, para luego compararla con el ideal paradigmático, precisando las diferencias y tratando de identificar en ellas, las posibles causas de las imperfecciones detectadas en la práctica.

## **BREVE CARACTERIZACIÓN DE UN SISTEMA PARA EL CONTROL DE LA CALIDAD (SECE) EXPERIMENTADO EN CUBA.**

El sistema que a continuación presentamos consta de dos grupos de variables, las que hemos llamado “**variables incidentes o de proceso**” y las “**variables de producto**”. A continuación definimos estas variables.

- **Variable incidente:** Es la variable que está independientemente asociada al desarrollo de la personalidad de los alumnos y a la eficiencia interna del sistema educativo.
- **Variable de producto:** Es la variable que tiene una cierta dependencia causal de las variables incidentes.



## CARACTERIZACIÓN DE LAS VARIABLES DEL SECE

### VARIABLES INCIDENTES

#### ↪ PROCESO DOCENTE - EDUCATIVO.

Existen algunas ideas rectoras tendientes al mejoramiento de los aprendizajes escolares, las principales de ellas son:

- Explicar a los alumnos en cada momento de la enseñanza en las diferentes situaciones de aprendizaje, las intenciones educativas.
- Desarrollar situaciones de aprendizaje que sean especialmente significativas para los estudiantes.
- Centrar el aprendizaje en procesos de operación activa sobre los objetos de conocimiento.

- Generar situaciones de aprendizaje en contextos de interacción social.
- Proponer una actividad de los docentes, consistente en una intervención psicológica, facilitadora del aprendizaje, accionando sobre las situaciones de conflicto cognitivo y utilizando el error en la construcción de los conocimientos.
- Utilizar al máximo el tiempo de aprendizaje.
- Alentar a la participación familiar en tareas de aprendizaje.
- Colocar en el centro del trabajo educativo la utilización de las dos herramientas fundamentales: el uso del lenguaje y las estrategias de resolución de problemas.

### ↪ **LA INSTITUCIÓN ESCOLAR.**

Una escuela cuyo equipo de dirección pretende alcanzar resultados satisfactorios en su gestión debe caracterizarse por utilizar procedimientos tales como:

- Organización de la cooperación y mutua ayuda entre profesores.
- Recolección de sugerencias para mejorar la enseñanza.
- Ayuda a los profesores que intentan mejorar sus métodos de enseñanza.
- Permanente evaluación de las innovaciones y de su impacto en el mejoramiento educativo.
- Adopción de medidas experimentales que han demostrado cierto valor.

### ↪ **GESTIÓN EDUCATIVA DE LA FAMILIA.**

La esencia pedagógica y psicológica de la familia radica en la realización de sus funciones, las que están encaminadas a la satisfacción de importantes necesidades de sus miembros, no como individuos aislados sino en estrecha interdependencia. En el desempeño de estas funciones se va produciendo la formación y transformación de la personalidad de sus integrantes dentro de un proceso continuo y complejo.

A partir de todo lo anterior podemos resumir que es necesario que:

- La escuela conozca las características de la familia de sus alumnos.

- Le de participación a los padres en la concepción del proyecto educativo de la escuela y que coadyuve a que estas conformen una estrategia educativa para sus hijos que sea coherente con la acción de la escuela.
- Propicie la participación activa y consciente de los padres en las tareas docentes y extradocentes de sus hijos.
- En la familia haya un adecuado clima psicológico que ayude a la correcta comunicación entre sus miembros.
- Ambas, escuela y familia, tengan elevadas expectativas en relación con la educación de los alumnos y que actúen consecuentemente.

#### ↪ **GESTIÓN EDUCATIVA DE LA COMUNIDAD.**

En la época actual la escuela no posee el “monopolio” de los saberes que se atesoran en su entorno y en la sociedad en general, por lo tanto resulta necesario que ella sea considerada un sistema abierto y al propio tiempo el centro cultural más importante de la comunidad.

Partir de la premisa anterior nos lleva a que todas las instituciones y organizaciones ejecuten una acción que sea coherente con la gestión educativa de la escuela. Además es necesario que ellas tengan altas y realistas expectativas en relación con los resultados educativos de la escuela y que actúen en consecuencia.

### **VARIABLES DE PRODUCTO**

#### ↪ **DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD DE LOS ALUMNOS.**

El desarrollo de la personalidad de un niño es el producto de su relación con el medio, depende de las actitudes que tengan hacia él las figuras adultas significativas, de su interacción con otros niños y de su experiencia de éxito y fracaso, tanto en sus actividades académicas como no académicas. Así el contacto que el maestro establece con el alumno, ejerce una influencia determinante en su desarrollo personal. La escuela es el medio social específico que condiciona positiva o negativamente el desarrollo de la personalidad de un niño, aunque la familia continúa siendo un centro de formación principal.

Aquí el “desarrollo personal” del niño lo estamos entendiendo como un conjunto de aspectos que interactúan entre si y determinan la forma cómo este enfrenta su mundo personal, social, escolar y familiar.

Resulta necesario conocer cómo marcha el componente cognitivo del desarrollo personal del niño para lo cual es importante medir el logro de los principales objetivos académicos comprendidos en el currículo.

Los objetivos académicos que serán evaluados son los que el alumno debe cumplir fundamentalmente a través del estudio de la Lengua Española, la Matemática y la Historia de Cuba (2do. ciclo). Se considera que estas asignaturas entregan las herramientas culturales básicas, que son los objetivos mínimos de cualquier educación primaria.

Tienen esta característica porque son indispensables para adquirir conocimientos en cualquier otra asignatura, pero además sin ellos no es posible lograr una integración activa en la sociedad.

En el niño que asiste a la escuela primaria no se puede hablar de valores y cualidades de la personalidad ya formadas. Sin embargo, en esas edades el ser humano si comienza a apropiarse de determinadas orientaciones valorativas que se expresan por su proximidad o lejanía teórica y práctica a determinadas cualidades de la personalidad.

A continuación relacionamos un conjunto de cualidades cuya formación es factible de ser orientada desde los primeros años escolares, sin que pensemos que estas son las únicas ni las que hay que jerarquizar, sólo las planteamos a manera de ejemplo.

Concepto	Cualidad	Comportamiento
<p><b><u>Organización:</u></b> Es el orden en el espacio, tiempo, estructura social y en la secuencia de actividades</p>	<p>Organizado</p>	<p>Asistir diariamente a la escuela.</p> <p>Distribuir y controlar el tiempo de estudio, de trabajo y de recreación para hacer en cada momento la actividad señalada.</p> <p>Terminar todas las tareas que emprende.</p> <p>Tener en el puesto de trabajo únicamente lo que vaya a utilizar en cada tarea.</p> <p>Recoger ordenadamente los materiales, al terminar cada tarea.</p> <p>Cuidar los materiales y equipos, forrar las libretas y los libros, etc.</p>
<p><b><u>Responsabilidad:</u></b> Es el cumplimiento cabal (en tiempo y con calidad) de las misiones, tareas o compromisos y el asumir las consecuencias de sus actos</p>	<p>Responsable</p>	<p>Estudiar diariamente, especialmente lo que resulta difícil.</p> <p>Pensar en lo que hace y realizarlo con calidad.</p> <p>Participar en las actividades que programa la escuela.</p> <p>Recordar llevar a la escuela los materiales necesarios para realizar las actividades.</p> <p>Cumplir con los compromisos y obligaciones.</p> <p>Pensar en las consecuencias de sus actos y responder por ellos.</p>

<p><b>Respeto:</b> Es la forma adecuada de comportarse con las personas y honrar la Patria</p>	<p>Respetuoso</p>	<p>Honar los símbolos patrios, héroes y mártires.</p> <p>Tener en cuenta a los demás.</p> <p>Escuchar cuando otros hablan.</p> <p>Practicar con todos la cortesía, saludar, cuidar los modales.</p> <p>Hablar en voz baja y esperar su turno.</p> <p>Valorar el trabajo ajeno.</p> <p>Plantear los desacuerdo a la persona indicada en buena forma, en lugar u momentos adecuados.</p>
<p><b>Colectivismo:</b> Es la incorporación al grupo para realizar conjuntamente las actividades escolares con la mayor armonía</p>	<p>Colectivista</p>	<p>Trabajar y estudiar para que su grupo sea el mejor.</p> <p>Cooperar con entusiasmo y alegría en las labores de la escuela.</p> <p>Llevarse bien con los compañeros.</p> <p>Ayudar a los compañeros para que todos trabajen, estudien y se comporten correctamente.</p> <p>Aceptar la ayuda que le brindan.</p> <p>Compartir materiales y otras cosas.</p> <p>Contribuir a que todos se pongan de acuerdo.</p>
<p><b>Honestidad:</b> Es la sinceridad, la veracidad, la actuación sin dobleces, ocultamientos, engaños ni encubrimientos</p>	<p>Honesto</p>	<p>Portarse bien aunque nadie lo vea.</p> <p>En las evaluaciones demuestra lo que él realmente sabe, no copia.</p>

		<p>Decir la verdad, ser sincero.</p> <p>Repudiar el robo y el fraude.</p> <p>Decir lo que piensa, no hablar de nadie por detrás.</p> <p>Reconocer los errores y rectificarlos.</p>
<p><b><u>Independencia:</u></b> Amar el trabajo y demostrarlo trabajando</p>	<p>Independiente</p>	<p>Resolver con sus propios esfuerzos las tareas orientadas.</p> <p>Pensar por si sólo.</p> <p>Enfrentar las dificultades y luchar hasta vencerlas.</p> <p>Mantener los puntos de vista mientras no lo convenzan de su error.</p> <p>Tomar decisiones después de analizar las posibles soluciones o vías.</p> <p>Criticar los errores y ayudar a corregirlos.</p>
<p><b><u>Laboriosidad:</u></b> Amar el trabajo y demostrarlo trabajando</p>	<p>Laborioso</p>	<p>Respetar el trabajo que realizan los demás.</p> <p>Realizar las tareas que se le encomiendan con calidad.</p> <p>Ayudar en las tareas del hogar.</p> <p>Asistir regularmente al trabajo.</p> <p>Demostrar interés por las labores que realiza.</p> <p>Demostrar satisfacción personal por la labor que realiza.</p>

Además de lo anterior consideramos oportuno y necesario, evaluar factores psicológicos, afectivos, que presentan una alta correlación con el nivel de logros que alcanzan los alumnos. Ellos son: la autoestima y la autoafirmación, entendidas estas como:

- **Autoestima** es el grado de valoración positiva o negativa que una persona tiene de sí misma, es decir, cuánto se quiere, aprecia o valora.
- **Autoafirmación** consiste en la capacidad para actuar asertivamente, expresándose en forma adecuada, solucionando conflictos y apuntando al logro de las metas propuestas.

#### ↪ EFICIENCIA INTERNA DEL SISTEMA.

Para lograr una adecuada comprensión de la caracterización de esta variable, es necesario antes precisar las definiciones de un conjunto de términos que utilizaremos con frecuencia en la misma.

De tales términos los principales son:

- **Cohorte:** Conjunto de estudiantes que ingresan en el primer año de estudio, en un curso académico determinado, y transitan por el sistema con características específicas, hasta que se titulen o abandonen
- **Alumno promovido:** Estudiante de un curso académico (t) que pasa de un año de estudio (s) al siguiente (s+1), pero que hace efectiva su matrícula en el siguiente curso académico (t+1)
- **Alumno repitente:** Es aquel que permanece en el mismo año de estudio (s) dos cursos académicos consecutivos o más
- **Alumno que abandona:** Es el que se va del sistema sin haber culminado los estudios satisfactoriamente en un curso académico determinado.
- **Alumno titulado:** Es el estudiante promovido del último año de estudio del nivel, en un curso académico determinado

Una de las formas más utilizadas para evaluar el comportamiento de la eficiencia cuantitativa de un sistema académico, ha sido comparar el número de estudiantes que se titulan, gradúan o egresan, en relación a los que ingresan o al total de los matriculados.

Este enfoque tradicional para cuantificar la eficiencia académica puede ser potenciado al efecto de enriquecer el análisis cualitativo del comportamiento del sistema, se completa con indicadores de otra naturaleza, tales como: las magnitudes del retraso escolar provocado por la repitencia, la escolaridad media de los alumnos que abandonan el sistema, el tiempo promedio que requiere el sistema para titular un estudiante, el tiempo de agotamiento de una cohorte, etc.

A continuación describimos los principales indicadores que permiten caracterizar el historial académico de la cohorte de que se trate:

- **Tiempo promedio que requiere el sistema para obtener un titulado:**

Los años que requiere el sistema para obtener un titulado están dados, como mínimo, por la duración normal del ciclo de estudio. Ahora bien, debido al efecto que ejercen tanto el número de años empleados por los titulados que repiten una vez o más, como los estudiantes que abandonan los estudios, el tiempo promedio para la titulación de un alumno de la cohorte aumenta sobre la duración normal del ciclo de estudio. Para tanto, este indicador influye en alguna medida, en la cantidad de años utilizados en exceso por la cohorte para su titulación.

- **Retención y alumnos de una cohorte que abandonan el sistema:**

Estos indicadores explican lo que le ocurre a la cohorte, años tras años de estudio y por lo tanto resultan útiles para caracterizar la evolución paulatina de la misma por el sistema.

La retención absoluta expresa la magnitud del número de estudiantes (nuevo ingreso) que tarde o temprano llega a cada año de estudio. Para tanto, incluye la cantidad de estudiantes que se retiene para continuar en el sistema o para egresar del mismo.

La retención relativa es la expresión en porcentaje, de las magnitudes de la retención absoluta, asumiendo como ciento por ciento la correspondiente a nuevo ingreso en el primer año de vida.

Para completar el análisis de la evolución de la cohorte se puede determinar también cuántos alumnos abandonan el sistema en cada año de estudio.

- **Escolaridad media de los estudiantes que abandonan el sistema:**

Como es conocido, existen estudiantes que abandonan el sistema en el primer año de estudio, otros lo hacen en el segundo o en el tercero y así sucesivamente.

En este caso, el cálculo de la escolaridad media que alcanzan los que abandonan el sistema, parte del supuesto de que un estudiante obtiene un nivel de escolaridad equivalente al año de estudio (s) sólo cuando lo haya aprobado.

- **Retraso escolar por repitencia:**

Este indicador considera la proporción de estudiantes de la cohorte que está afectada por la repitencia. Permite medir el retraso académico tomando como base el número de veces que repiten los estudiantes cada año de estudio.

- **Tiempo de agotamiento de la cohorte:**

Es el tiempo en años que requiere el sistema para que todos los estudiantes de nuevo ingreso se titulen o abandonen.

- **Eficiencia interna total del sistema:** Es la razón entre el total de alumnos graduados y la matrícula inicial en el primer año.
- **Eficiencia interna en el tránsito de una cohorte normal:**

Se calcula como la razón del número de alumnos graduados en el año que les corresponde entre la matrícula inicial.

- **Eficiencia bruta:**

Corresponde a la razón de años aprobados entre los años cursados.

Este conjunto de indicadores puede ser utilizado con efectividad por el SECE, por su simplicidad y la significación de los resultados de su aplicación.

El enfoque que aquí proponemos, enriquece el tratamiento tradicional que generalmente se ha llevado en el análisis de la eficiencia interna del sistema educativo. La evaluación de tales indicadores puede contribuir a obtención de un mejor diagnóstico tanto de la institución escolar de que se trate como de toda una región educativa.

## Indicadores de las variables incidentes o de proceso.

### VARIABLES INCIDENTES

#### ↩ PROCESO DOCENTE - EDUCATIVO.

- **Del maestro**

- Dominio de los conocimientos que debe impartir.
- Contribución a un adecuado clima de trabajo.
- Adecuadas expectativas respecto al desarrollo de la personalidad de sus alumnos.
- Implicación personal en la gestión educativa de la escuela.
- Uso de métodos activos de enseñanza.
- Representación sobre el encargo social de la escuela y del escenario donde actúa.
- Información actualizada sobre el estado del aprendizaje de sus alumnos.
- Vocación pedagógica.
- Eficiencia en el logro de la disciplina de sus alumnos.
- Adecuada distribución del tiempo de la clase en función de sus objetivos.
- Formación pedagógica inicial y perfeccionamiento en servicio.
- Estabilidad en su escuela y en sus funciones.
- Tránsito por todos los grados del ciclo junto a sus alumnos.
- Conocimiento y tratamiento de las características psicológicas individuales de sus alumnos.

- **Del alumno.**

- Antecedentes de su educación escolar (familiar, preescolar y de grados anteriores).
- Estado nutricional y de salud en general.
- Repitencia.
- Cumplimiento de sus principales deberes como estudiante (asistencia, puntualidad, disciplina, realización de las tareas, etc).
- Estabilidad emocional.
- Implicación personal en las actividades de la escuela.

- **LA INSTITUCIÓN ESCOLAR.**

- Estabilidad del Consejo de Dirección.
- Ausentismo laboral.
- Condiciones materiales de la escuela.
- Condiciones de trabajo de los maestros.
- Adecuada organización escolar.
- Conocimiento que tienen los maestros y directivos de la escuela de las características socioeconómicas de la familia y la comunidad de los alumnos y su consecuente actuación.
- Articulación vertical y horizontal, organización y ejecución del currículo.
- adecuadas expectativas del Consejo de Dirección sobre el desarrollo de la personalidad de los alumnos.
- Razón alumno - profesor.
- Número de alumnos por aula.
- Preparación que la escuela brinda a los padres para que sus acciones educativas sean coherente con la gestión educativa de esta.

- Sistema de incentivos para el personal de dirección, docentes y alumnos.
- Estilo de dirección.
- Costo por alumno.
- **GESTIÓN EDUCATIVA DE LA FAMILIA.**
  - Naturaleza de la comunicación que existe entre los miembros de la familia.
  - Estrategia de la familia para la educación y recreación de sus hijos.
  - Guía, apoyo y estímulos entregados a los alumnos en el marco familiar.
  - Expectativas y aspiraciones de los padres respecto a la educación de sus hijos.
  - Participación de la familia en actividades escolares y extraescolares.
  - Bienes y recursos culturales del hogar.
  - Exigencia a los hijos del cumplimiento de sus deberes.
- **GESTIÓN EDUCATIVA DE LA COMUNIDAD.**
  - Participación de las instituciones de la comunidad en el diseño y ejecución del currículo.
  - Expectativas de la comunidad con respecto a los resultados educativos de la escuela.
  - Apoyo a la gestión educativa de la escuela.

<b>VARIABLES DE PRODUCTO</b>
------------------------------

- **DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD DE LOS ALUMNOS.**
  - Logro de objetivos académicos.
  - Conocimientos principales de Lengua Española, Matemática e Historia de Cuba.
  - Habilidades intelectuales generales.

- Orientaciones valorativas hacia las cualidades de la personalidad que se corresponde con nuestra ética socialista.
  - Autoestima y autoafirmación.
- **EFICIENCIA INTERNA DEL SISTEMA.**
- Escolarización.
  - Tiempo promedio que requiere la institución o región para obtener un titulado del nivel de que se trate.
  - Por ciento de retención y de alumnos de una cohorte que abandonan el sistema.
  - Escolaridad media de los alumnos que abandonan el sistema.
  - Por ciento de alumnos con retraso escolar.
  - Por ciento de alumnos egresados de un nivel que ingresan en el próximo.
  - Tiempo de agotamiento de la cohorte.
  - Eficiencia interna total del sistema.
  - Eficiencia interna en el tránsito de una cohorte normal.
  - Eficiencia bruta.

## **BIBLIOGRAFÍA**

-  Abrahan Nazif, Mirta. La calidad de la educación básica en Chile. Cero en conducta, Volumen 10, México D.F, 1995.
-  Ahumada, Pedro. Intentos de evaluación de la calidad de la educación. PLANIUC, Volumen 8, No. 15, Venezuela, 1991.
-  Almuiña Rivero, José Luis y otros. Modelo de Cohorte, Universidad de la Habana, Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES).

- 📖 Braslavky, G. La discriminación educativa en Argentina. Flacso-Gel. Buenos Aires, Argentina, 1985.
- 📖 Casanova, Ma. Antonia. "La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo". Editorial Luis Vives, 1992, Zaragoza, España.
- 📖 Cronbach, L.J. Course improvement through evaluation, en College Record, 64, 1963.
- 📖 Díaz Garriga, Ángel. Curriculum y evaluación escolar. Buenos Aires. Rei Argentin S.A, Aique Grupo Editor, 1990.
- 📖 Echeita, Gerardo. A favor de una educación de calidad para todos. Cuadernos de Pedagogía. Madrid, España, septiembre de 1994.
- 📖 Edwud Risopatrón, Verónica. El concepto de calidad de la educación básica. UNESCO/OREALC, Santiago de Chile, 1991.
- 📖 Filp, Johanna. Sistema de medición de la calidad de la educación básica. Documento de trabajo No. 3 UNESCO/OREALC/CIDE, 1989.
- 📖 Lafourcade, Pedro. La calidad de la educación. Ministerio de Educación de Argentina, 1988.
- 📖 Leal Ch, Eduardo. Calidad de la educación básica en Venezuela: estado del arte. Publicaciones CINTERPLAN, Caracas, Venezuela, 1992.
- 📖 Martín del Campo, Jesús. Puntos de vista sobre la calidad de la educación. Cero en Conducta, México D.F, 1988.
- 📖 REPLAD, "Medición de la calidad de la educación básica". ¿Para qué, cómo y por qué? Volumen I. Santiago de Chile, 1992.
- 📖 Rodríguez Fuenzalida, Eugenio, Revista Iberoamericana de Educación, artículo "Criterios de análisis de la calidad en el sistema escolar y sus dimensiones", OEI, Madrid, España. Mayo - agosto 1994.
- 📖 Santangelo, Horacio N. Sistemas de evaluación y estrategias de mejora de la calidad educativa. Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas. Volumen 16, No. 17, Buenos Aires, Argentina, septiembre, 1994.
- 📖 Schiefelbein, Ernesto. Elementos para reflexionar sobre la calidad de la educación en América Latina IIPE, París, 1990.

-  Shiro, M. Curriculum for better schools: The great ideological debate. Educational Technology Publications. Englewood Cliffs. New Jersey, 1978.
-  SIMCE. Folleto Técnico. Directivos y docentes, Educación Básica, Santiago de Chile, 1995.
-  Soler García, Miguel. Una experiencia de mejoramiento de la calidad: el proceso de la reforma educativa en España. Revista iberoamericana de Educación, No. 15. Madrid, España, mayo, 1994.
-  Torres, Rosa María. ¿Qué (y cómo) es necesario aprender necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares. PRC/UNESCO-OREALC, Santiago de Chile, 1992.
-  Tyler, R. W. Basic Principles of curriculum and Instruction. Chicago. University of Chicago Press, 1950.
-  Villalobos Zamora, Luis R. Los círculos de calidad: alternativas de aplicación en educación. Educación, Volumen 17, San José de Costa Rica, 1993.
-  Wilson, John D. Cómo valorar la calidad de la enseñanza. Ministerio de Educación y Ciencia, Barcelona, España, 1992.

## **CAPÍTULO 4: UNA PROPUESTA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA INSTITUCIÓN DOCENTE DESDE LA PROPIA INSTITUCIÓN**

**DR. JOSÉ ZILBERSTEIN TORUNCHA**

“Que el incremento de las posibilidades de educación se traduzca en un genuino desarrollo del individuo o de la sociedad depende en definitiva de que los individuos aprendan verdaderamente como resultado de esas posibilidades, estos es, de que verdaderamente adquieran conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores. En consecuencia, la educación básica debe centrarse en las adquisiciones y los resultados efectivos del aprendizaje, en vez de prestar exclusivamente atención al hecho de matricularse, de participar de forma continuada en los programas de instrucción y de obtener el certificado final”<sup>6</sup>

### **REFLEXIONES ACERCA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN: ¿ESTAMOS CONFORMES CON LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN LA ACTUALIDAD EN NUESTROS PAÍSES?**

En muchos de los países Latinoamericanos existe inconformidad acerca de los resultados obtenidos en el aprendizaje de las alumnas y alumnos, lo que se trató de evidenciar en los Capítulos 1 y 2. En este Capítulo profundizaremos en algunas razones, las que se expondrán a continuación.

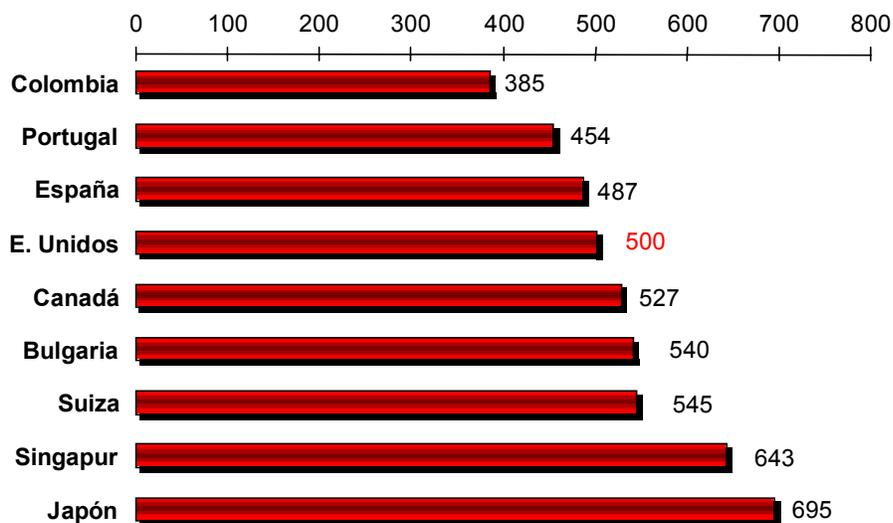
Si bien en la década de los 70 en América Latina la preocupación alrededor de la calidad educacional se centró en tratar de ampliar la cobertura de los servicios educacionales, para lo cual se construyeron en la mayoría de nuestros países numerosas escuelas, buscando incluso llevarlas las zonas rurales, como por ejemplo el Modelo de

Telesecundaria mexicano (Hernández, I, 2000) o las campañas de alfabetización, hoy según expresan las estadísticas, esto es sólo una realidad, en países de Europa, América del Norte (UNESCO 2000) y Cuba (UNESCO 1998, 2000).

En América Latina y el Caribe (sin incluir a Cuba), aunque las estadísticas plantean que el 95 % de los niños de la región van a la escuela, “las tasas de repetición y deserción escolar siguen siendo muy elevadas, en la región “8 de cada 10 estudiantes repite algún grado en la primaria y el nivel de eficiencia en la secundaria básica, es en muchos casos, menor al 50 %”<sup>7</sup>

Diferentes estudios describen las insuficiencias en el aprendizaje o como hoy gusta más plantear, en las “competencias” relacionadas con las asignaturas que reciben las alumnas y alumnos en la escuela básica. Los resultados del TIMSS (1998) las señalan en las áreas de Matemáticas y Ciencias, evidenciando esa investigación que estos problemas no sólo afectan a los países menos favorecidos por el mercado globalizado neoliberal actual, como lo son las naciones de América Latina, sino que también afecta a los países industrializados.

### PUNTAJE PROMEDIO OBTENIDO EN MATEMÁTICA ESTUDIOS TIMSS (1996)

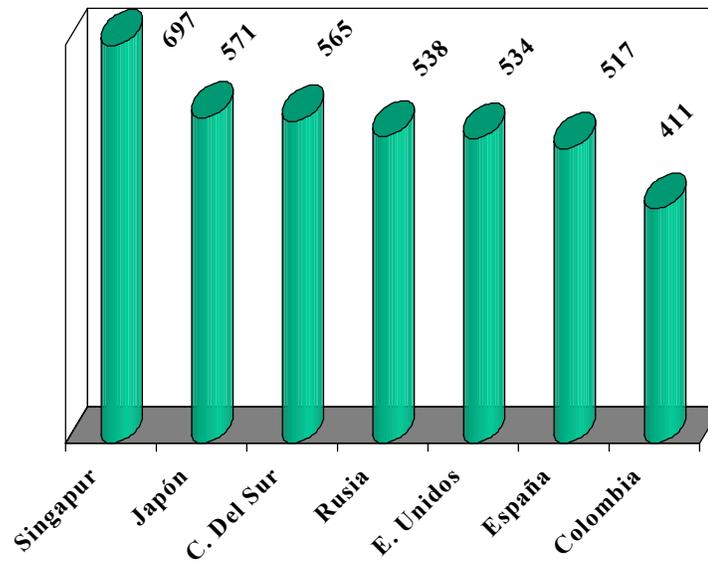


---

<sup>6</sup> Declaración Mundial sobre Educación para Todos, Jomtien, Tailandia, 1990, en Marco de Acción de Dakar 2000, página 76.

<sup>7</sup> Zilberstein, J, Diagnóstico del aprendizaje, calidad educativa y planeación docente, página 1.

## PUNTAJE PROMEDIO OBTENIDO EN CIENCIAS ESTUDIOS TIMSS (1996)



El TIMSS señala serías lagunas en los conocimientos de las áreas de Matemática y Ciencias, en estudiantes de trece años de edad, de una muestra de 41 países. Los puntajes en Matemáticas por ejemplo, levantaron una gran preocupación en muchas naciones consideradas del “primer mundo”, ya que teniendo en cuenta un promedio internacional de 500, estuvieron muy por encima de este, países como Japón, Singapur y Bulgaria, mientras que en la media o por debajo se encontraron Estados Unidos, España y Portugal, entre otros.

También el TIMSS llamó la atención a que no siempre la mayor apropiación de conocimientos se obtiene organizando la enseñanza en “grupos poco numerosos” de estudiantes, algo que consideramos debe continuar siendo estudiado. Por otra parte, valoró como una de las probables razones de que Japón obtuviera altos resultados en Matemáticas, es debido a que le otorgan mayor importancia al entrenamiento en aritmética (la realización de muchos ejercicios, por parte de los estudiantes), que a la introducción en edades tempranas de conocimientos avanzados de esta ciencia.

El primer informe, del Primer Estudio Internacional Comparativo realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (1998), en el

que participaron 13 países del área, reflejó que existen “diferencias entre los países, tanto en los niveles de logros, como en la distribución de los rendimientos.” 8

### LOGROS PROMEDIO EN MATEMÁTICA

(% RESPUESTAS CORRECTAS)



PAÍS	TERCER GRADO	CUARTO GRADO
<b>Cuba</b>	<b>83,1</b>	<b>84,2</b>
Argentina	47,3	58,1
Brasil	47,3	58,1
Bolivia	46,3	47,0
Chile	45,6	55,8
Colombia	44,2	52,0
Paraguay	41,2	47,8
Dominicana	38,6	41,2
Honduras	35,3	41,4
Venezuela	34,9	38,8

FUENTE: PRIMER ESTUDIO DEL LLECE (1997)

### LOGROS PROMEDIO EN LENGUAJE

(% RESPUESTAS CORRECTAS)



PAÍS	TERCER GRADO	CUARTO GRADO
<b>Cuba</b>	<b>87,4</b>	<b>88,7</b>
Argentina	60,7	71,1
Brasil	57,2	66,3
Bolivia	43,3	46,1
Chile	60,7	71,1
Paraguay	44,8	52,7
Dominicana	43,1	48,2
Honduras	40,6	46,7
Venezuela	50,0	55,2

FUENTE: PRIMER ESTUDIO DEL LLECE (1997)

<sup>8</sup> UNESCO, Primer Estudio Internacional Comparativo, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, 1998, página 12.

Este primer informe al valorar los resultados de 11 países en tercero y cuarto año de la enseñanza primaria, en las áreas de Lenguaje (Español y Portugués) y Matemática, plantea que “los puntajes en Lenguaje oscilan entre 65 y 397 puntos y entre 53 y 461 en Matemática. Esto indica que el grado de dispersión en el rendimiento en Matemática es mayor que el rendimiento en Lenguaje (...) Cuba se destaca significativamente entre los países de la Región.”<sup>9</sup>

Estos resultados demuestran la necesidad de la atención inmediata a la enseñanza y el aprendizaje no sólo en las materias estudiadas, sino también hacia todo el trabajo en la escuela básica Latinoamericana.

Si tenemos en cuenta de que en Matemáticas en “tercer Grado, todas las medianas nacionales, a excepción de Argentina y Cuba, se sitúan bajo la Media Regional. Cuba, en particular se ubica a poco más dos desviaciones estándar por sobre la Media regional”<sup>10</sup> debemos pensar la urgencia de atender a esta situación en el área, sobre todo si analizamos la contribución de esta asignatura para el desarrollo del pensamiento de las alumnas y alumnos.

El propio LLECE publicó a fines del 2000 el segundo informe del Primer Estudio Internacional Comparativo (UNESCO 2000), en el que al valorar los factores asociados a los resultados en las asignaturas ya señaladas, abre otras expectativas hacia futuras investigaciones y más concretamente hacia lo que se debe transformar en la escuela básica de hoy.

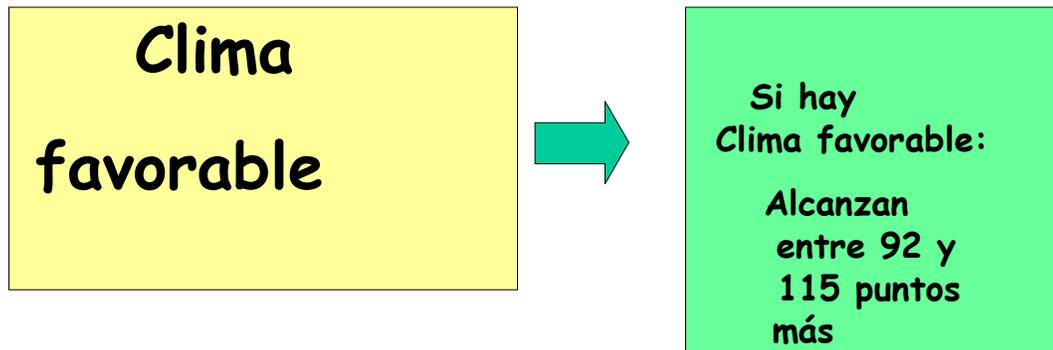
Por ejemplo, el “Clima del Aula es la variable individual que demostró el mayor efecto positivo sobre ambos, el rendimiento en Lenguaje y en Matemática. De hecho, para un valor 1 que corresponde a que los alumnos aprecian que el clima es adecuado, corresponden 92,07 puntos de incremento en Lenguaje y 115, 03 en Matemática (...) el efecto corresponde casi exactamente a dos (2) Desviaciones Estándar de incremento en rendimiento”.<sup>11</sup>

---

<sup>9</sup> UNESCO, Estudio Internacional Comparativo del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, Primer informe, página 12.

<sup>10</sup> UNESCO, Primer Estudio Internacional Comparativo del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, Primer informe, página 12

<sup>11</sup> UNESCO, Primer Estudio Internacional Comparativo del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, Segundo informe, página 36



Muchos de los actuales problemas en la calidad en la educación debemos relacionarlos con la situación económica a que han sometido las naciones industrializadas a las más desfavorecidas, acrecentados en la última década con las actuales políticas neoliberales; por ejemplo, en América Latina y el Caribe, “uno de cada tres latinoamericanos vive en condiciones de extrema pobreza”<sup>12</sup>

Las reducciones a los presupuestos nacionales destinados a los gastos en la educación están impactando desfavorablemente en el proceso y en los resultados de muchos sistemas educativos, por ejemplo en Haití “las clases están tan atestadas de alumnos, qué sólo uno de cada cuatro puede sentarse”<sup>13</sup> y más de las dos terceras partes de los niños no finalizan la primaria.

*¿Cuántas inteligencias estamos perdiendo en nuestros países?  
¿Cuántos talentos no se potencializan? ¿Cuántos de nuestras mejores hijas e hijos no pueden ni siquiera llegar a culminar los estudios primarios?*

Si bien en todo el mundo en 1990, estaban escolarizados 559 millones de niños y hoy según datos de la UNESCO esa cifra aumentó a 681 millones (en 1998), se mantienen 113 millones sin escolarizar, de los cuales el 59 % son niñas y el 41 % niños. Si detallamos la cifra más actual, se aprecia que de esos 113 millones, “110 millones

---

<sup>12</sup> América Latina y el Caribe, en Foro Mundial sobre la Educación, UNESCO, 2000, página 1.

<sup>13</sup> América Latina y el Caribe, en Foro Mundial sobre la Educación, UNESCO, 2000, página 2.

corresponden a los países en desarrollo y 3 millones en los países desarrollados y en transición.”<sup>14</sup>

Hoy en el mundo 875 millones de adultos no saben ni leer ni escribir. En América Latina, por ejemplo, en Uruguay el 96 % de los adultos leen, mientras que en Honduras sólo lo hace el 21 %.

“Educación para todos no significa forzosamente calidad para todos. Los países que han conseguido escolarizar a casi todos los niños en la enseñanza primaria, se percatan cada vez más de que es necesario lograr una educación de más calidad”<sup>15</sup>

El Marco de Acción de Dakar<sup>16</sup> reconoce que existen algunos temas que los países Latinoamericanos deberán atender con preferencia, entre los que se encuentran:

- “Insuficiente atención al desarrollo integral de la primera infancia, en especial en los niños menores de 4 años.
- Altas tasas de repetición y deserción en primaria, lo que origina un número alto de niños que con sobre – edad y otros fuera de la escuela.
- Bajos niveles de aprendizaje de los alumnos.
- Baja valoración y profesionalidad de los docentes.
- Falta de articulación entre los distintos actores involucrados en la “Educación para Todos”.

En América Latina “las reformas educativas de los últimos 20 años tienden a mejorar o asegurar las metas de calidad y equidad, sin logros significativos en muchos casos, entre otros factores, por la ineptitud de gestión, los costos de oportunidad y baja transferencia de proyectos bajo préstamos internacionales, la disponibilidad administrativa, la carencia de cuadros técnicos y de una voluntad de renovación de las burocracias estatales, así como de la propia ineficiencia de los centros educativos y sus actores fundamentales.”<sup>17</sup>

---

<sup>14</sup> Resultados Mundiales, en Foro Mundial sobre la Educación, UNESCO, 2000, página 2.

<sup>15</sup> Resultados Mundiales, en Foro Mundial sobre la Educación, UNESCO, 2000, página 1.

<sup>16</sup> UNESCO, Marco de Acción de Dakar, Senegal, abril del 2000, página 36.

La falta de laboratorios y la insuficiente preparación de algunos docentes, hacen que en la escuela básica muchos contenidos se presenten sin un balance adecuado entre teoría y práctica, y descontextualizados de la vida cotidiana.

En otros casos, se trata de vincular la enseñanza al entorno, pero se hace referencia a este sin que adquiera un significado para el alumno. Se desaprovechan, en otros momentos, las potencialidades educativas que tienen los miembros de la comunidad en que se ubica la escuela.

No existe aún en el accionar práctico de muchos de los que orientan y supervisan al maestro, una concepción integradora en el control y asesoramiento con relación a la clase, lo que provoca que se mantenga el enfoque de "asignaturas aisladas".

La concepción de las relaciones intermaterias o interdisciplinarias queda a un nivel de declaratoria, ya que en incluso en aquellos países que han estado trabajando en los últimos años por declarar "ejes transversales del currículo", aún son insuficientes las estrategias investigadas para que puedan lograr su propósito.

Es interesante por lo que corroboran lo antes expuesto, retomar los criterios de S. Schemelkes acerca de lo que ella denomina "algunos problemas que atentan contra la calidad de los aprendizajes y que están presentes en muchas de las escuelas que hemos conocido"<sup>18</sup>: "La no - inscripción, la deserción, la reprobación, el no aprendizaje, la equidad, el ambiente en el que ocurre el aprendizaje, la falta de disciplina, el tiempo real de enseñanza, los recursos para la enseñanza, las relaciones con la comunidad y las relaciones entre el personal de la escuela"<sup>19</sup>

La problemática analizada en párrafos anteriores también ha sido objeto de investigación por diferentes grupos de trabajo del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, de Cuba, entre ellos el Proyecto TEDI (Silvestre, 1997) (Zilberstein, 1997), los trabajos del Grupo Maestro (García 1996) (Valle, 2000), los Estudios del SECE (Valdés, 2000) y más recientemente se estudia en un conjunto de centros en varios estados mexicanos y en Pinar del Río, Cuba (Zilberstein, 1999, 2000).

Los resultados de las investigaciones nos llevan a plantear que estas dificultades impactan a gran parte de los centros educacionales Latinoamericanos, lo que trae como consecuencia que en nuestra opinión, las instituciones docentes para lograr la elevación

---

<sup>17</sup> Quiroz, C, Innovaciones educativas en el Ecuador y América Latina. Por una Educación investigadora, 2000, página 66.

<sup>18</sup> S. Schemelkes, Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas, 1996, páginas 34-39.

<sup>19</sup> Ibidem, páginas 34-39.

de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, incluyendo como parte indisoluble de este proceso lo formativo, tenga ante sí los siguientes **retos**:

- ✓ **La escuela debe ser capaz de generar sus propias transformaciones**, a partir de la implicación de todos los que intervienen en el acto educativo: alumnas y alumnos, docentes, directivos, familia y comunidad.
- ✓ **La escuela debe ser capaz de efectuar su propio autodiagnóstico**, sin desconocer la importancia de los evaluadores externos.
- ✓ **Cómo lograr el papel activo y consciente del alumno** en su propio aprendizaje.
- ✓ **Cómo lograr el desarrollo del pensamiento de las alumnas y alumnos, atendiendo a los diferentes grados de desarrollo** y propiciando el desarrollo potencial.
- ✓ **Cómo lograr que la tarea docente sea realmente desarrolladora.**
- ✓ **Cómo atender a la dirección de la actividad cognoscitiva de las alumnas y alumnos en “ambientes favorables al aprendizaje”.**
- ✓ **¿Se considera el aprendizaje sólo responsabilidad de la escuela o se vincula a la familia al trabajo** que la institución docente realiza en este sentido.

# ACERCAMIENTO A LA CONCEPTUALIZACIÓN DE CALIDAD EDUCATIVA Y SU TRANSFORMACIÓN

*“Nuestra educación tiene un carácter universal; se ha creado, se ha constituido y se ha desarrollado en beneficio de todos los niños del país, tenemos que a todos atenderlos, tenemos que a todos educarlos, tenemos que enseñarles a todos lo que se les pueda enseñar, a todos y a cada uno de ellos. Ese es el principio, y dentro de ese objetivo conciliar masividad con calidad”<sup>20</sup>*

**Fidel Castro**

El término **calidad** proviene del Latín “*qualis*”, que significa de *qué clase, clase, tipo*.

A la década de los 60 se le reporta en la literatura, como en la que se comienzan a desarrollar investigaciones dirigidas a describir indicadores relacionados con la calidad de la educación, llegándose a promover todo un “movimiento que posteriormente adquirió el nombre de eficacia escolar o escuelas eficaces”<sup>21</sup>, en contraposición al llamado *Informe Coleman* (Coleman, 1966), que con una posición pesimista del papel de la escuela, asumía que esta no influía prácticamente sobre los alumnos, una vez controladas sus características psicológicas y sociales.

La principal conclusión del Informe Coleman “consistió en afirmar que las escuelas, los recursos que se concentran en ellas y las formas de utilizarlos, tienen una influencia muy reducida en los resultados de los estudiantes, aproximadamente un 10% de la varianza total de los factores que inciden en los resultados se podía atribuir a la influencia de la escuela”<sup>22</sup>.

Las primeras investigaciones del movimiento de escuelas eficaces encontraron cinco factores, – probables indicadores\* –, que de un modo u otro influyen en el aumento de la calidad educativa, estos fueron: “un fuerte liderazgo educativo, altas expectativas en

---

<sup>20</sup> Castro, F, Discurso pronunciado en la Clausura del XII Seminario Nacional a Dirigentes educacionales, Cuba, 8 de enero de 1987.

<sup>21</sup> Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), 2000, página 5.

<sup>22</sup> Ipiña, Estudios y Documentos, Número 20, 1994.

\* Nota del autor

cuanto a los resultados académicos de los alumnos, énfasis en las destrezas básicas, un clima seguro y disciplinado y evaluaciones frecuentes del alumno.”<sup>23</sup>

En los años 70 la calidad de la educación se relacionó con la cobertura de los servicios educacionales y se pensó que ampliando las escuelas y el número de alumnos incorporados a estas, se estaba en presencia de un sistema educativo de calidad. En esa época el centro de atención lo ocuparon los resultados estadísticos, básicamente en cuanto al volumen de conocimientos que poseían los alumnos.

El predominio de investigaciones de corte positivista provocó que se sobredimensionara el valor de la información numérica, como por ejemplo las calificaciones, por lo que la evaluación de la calidad de la educación respondió a criterios fundamentalmente *tecnocráticos*, algo que desgraciadamente “arrastran” aún algunos sistemas educativos y directivos educacionales, en muchos países Latinoamericanos.

Todo lo anterior ha provocado que hoy la evaluación de la calidad de la educación no goce de “buena imagen, esta bajo sospecha por la utilización que habitualmente se hace de ella (...) es preciso afirmar que las cosas no ocurren por comodidad sino que cualquier resultado es consecuencia de un proceso”<sup>24</sup>.

Algunas de las causas de que este enfoque tecnocrático de la evaluación no llegue a impactar a los centros docentes, son planteadas por M, A, Casanova<sup>25</sup>:

- ✓ “La investigación evaluativa y los centros docentes, marchan por caminos paralelos.
- ✓ La evaluación se sitúa en el momento final de las actuaciones;
- ✓ La evaluación destaca lo negativo.
- ✓ La evaluación homogeniza, no atiende a la diversidad.
- ✓ Existe poca tradición evaluativa”.

En la década de los 80 se incrementaron los estudios acerca de la calidad educativa, incorporando nuevos modelos estadísticos que permitieran profundizar en las valoraciones de los datos obtenidos, entre ellas se destacan los modelos jerárquicos.

---

<sup>23</sup> Ibidem, página 6.

<sup>24</sup> Casanova, M. A, Evaluación y mejora de la calidad educativa, 1999, página 59.

América Latina estuvo necesitada durante muchos años de un sistema que permitiera evaluar la calidad de nuestros sistemas educativos. “En 1993, el Instituto para el Desarrollo Económico - IDE del Banco Mundial organizó un Seminario Latinoamericano para compartir las experiencias que se llevaban a cabo en relación con la ejecución de los Sistemas Nacionales de Evaluación la Calidad de la Educación (...) sólo se pudieron identificar cinco países, que en efecto, tenían cierta experiencia en la ejecución de un Sistema Nacional de Medición”.<sup>26</sup>

Actualmente más de veinte países Latinoamericanos han adoptado diferentes procedimientos que les permiten medir de modos diversos la calidad de la educación, aunque estos aún se concentran, en nuestra opinión en resultados cognitivos, en conocimientos de los alumnos, que se evalúan mediante pruebas, “creatividad, valores - actitudes (...) son áreas que hasta la fecha han recibido muy poca atención”.<sup>27</sup>

A inicios de los 90, el panorama incluye una posición más realista “estamos intentando salir de un modelo puramente tecnológico de evaluación que se impuso en España en los años sesenta, estrictamente institucional, a un modelo (...) que intenta entender la evaluación como algo importante para el propio centro y donde es necesaria la responsabilidad compartida”<sup>28</sup>

Hoy diversas investigaciones han permitido elaborar “modelos comprensivos de eficacia escolar”<sup>29</sup>, que asumen una visión sistémica de la escuela, teniendo en cuenta la información empírica acumulada y se planten posibles hipótesis que expliquen los resultados. Merece la pena mostrar algunos de estos modelos, los que expondremos a continuación:

---

<sup>25</sup> Casanova, M, A, Evaluación y mejora de la calidad educativa, 1999, página 59.

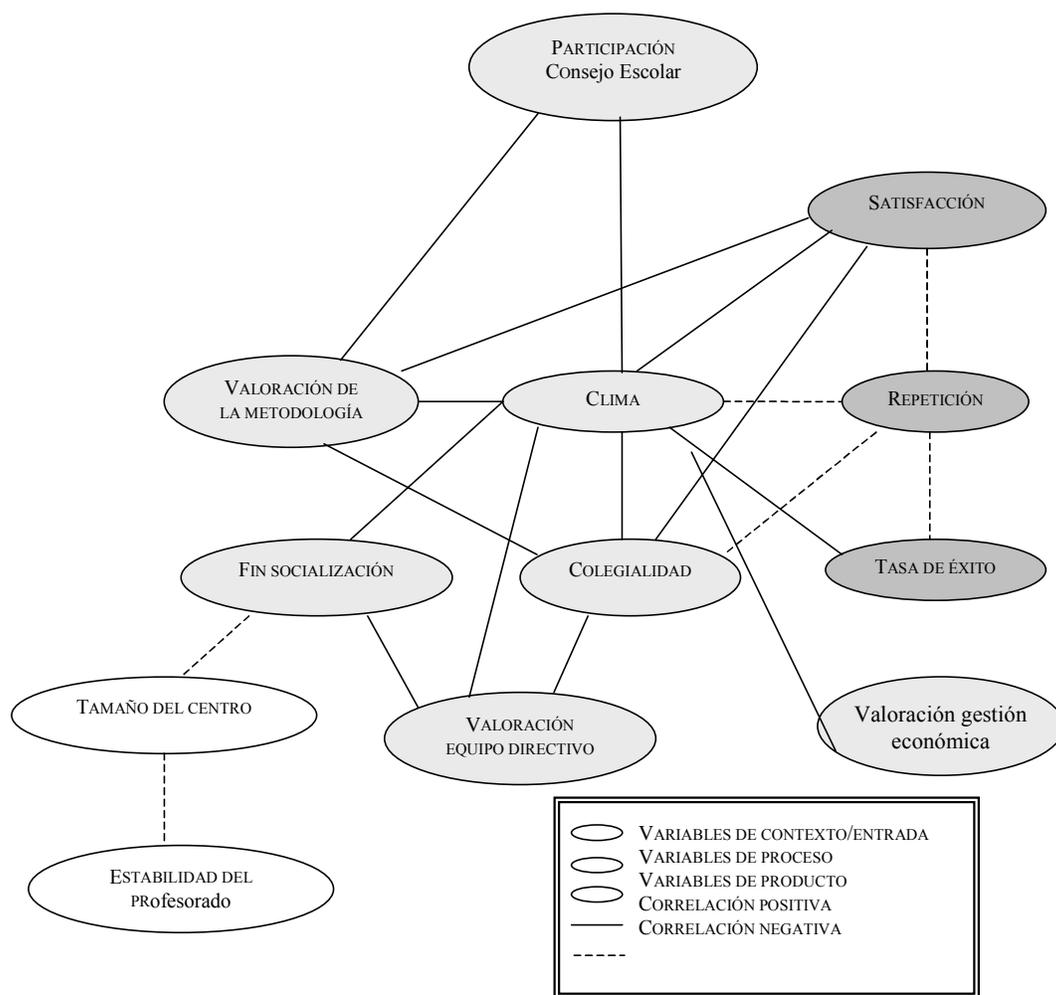
<sup>26</sup> Rojas, C y J, Esquivel, Los sistemas de medición del logro académico en Latinoamérica, 1998, página 0

<sup>27</sup> Rojas, C y J, Esquivel, Los sistemas de medición del logro académico en Latinoamérica, 1998, página 86.

<sup>28</sup> C. Laorden, La autoevaluación en los centros escolares, 1999, página 142.

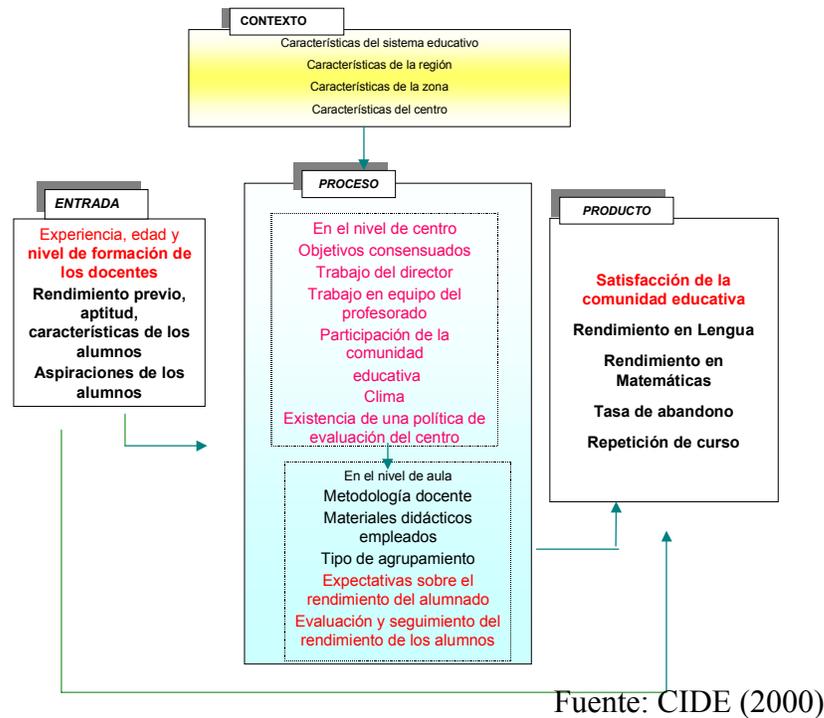
<sup>29</sup> Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), 2000, página 6.

**MODELO DE EFICACIA PARA CENTROS DE PRIMARIA EN ESPAÑA (MUÑOZ-REPISO, 1995)** <sup>30</sup>



<sup>30</sup> Muñoz - Repiso, M, *et al.* (1995). Calidad de la educación y eficacia de la escuela. Madrid: CIDE. Pág. 118.

## Modelo teórico de Eficacia Escolar <sup>31</sup>



Nótese que en ambos modelos se atiende a variables de proceso y producto, y existe coincidencia con varias de las señaladas en el Capítulo 3, en lo que respecta al estudio de elementos tan importantes como el clima áulico, las relaciones entre los docentes y alumnos, entre otras.

También merecen la pena destacar los factores condicionantes de eficacia escolar reportados en investigaciones más recientes (Townsend 1997 y Sammons 1998)<sup>32</sup>:

---

<sup>31</sup> Hacia un Modelo de eficacia escolar Iberoamericano, Proyecto Internacional, CIDE, Madrid, 2000, página 20.

“liderazgo profesional, visión y objetivos compartidos, ambiente de aprendizaje, enseñanza - aprendizaje como centro de la actividad escolar, enseñanza intencional con un propósito definido, Altas expectativas, refuerzo positivo, seguimiento del progreso, derechos y responsabilidades de los alumnos, colaboración hogar - escuela y escuela como organización para el aprendizaje”.

Isao Amagi hace referencia a la necesidad de una “cultura de la escuela”, en la cual el docente “difícilmente podrá impartir una enseñanza de gran calidad si no es administrada de modo prudente por el director del centro de enseñanza, con la cooperación activa de los profesores”<sup>33</sup>.

Hoy muchos ven a los docentes de una institución escolar como una organización, entendiendo a esta como “un sistema compuesto de subsistemas en continua interacción, la cultura es una variable interna más de la organización producida por ella, constituida por supuestos, valores y patrones de significados compartidos por sus miembros.”<sup>34</sup>

Nuestra experiencia nos dice que **si los docentes están implicados y participan activamente en el diagnóstico de la escuela y en el suyo propio (autodiagnóstico), sin desconocer el papel de los evaluadores externos, se logra crear un “clima favorable” para la transformación**, a partir de ubicar en el centro la evaluación de la calidad educativa, del proceso y el resultado para alcanzarla (García1996, Casanova 1999, Zilberstein 2000, Valle 2000).

“El clima del centro educativo es el factor clave determinante del resto de los factores”<sup>35</sup> que influyen en la calidad educativa, tal como se reconoce en el informe citado del LLECE (UNESCO 2000).

“La escuela que aprende es un organismo que se autodesarrolla, se autorevisa, se autoconoce, se autorregula, se autodetermina y se autogestiona”<sup>36</sup>.

Esta demostrado que “los tipos de organizaciones con más probabilidades de prosperar (...) son las caracterizadas por la flexibilidad, la adaptabilidad, la creatividad, el aprovechamiento de las oportunidades, la colaboración, el perfeccionamiento continuo,

---

<sup>32</sup> Townsend y Sammons, citados por Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), 2000, página 14.

<sup>33</sup> Amagi I, Mejorar la calidad de la enseñanza escolar, en La educación encierra un tesoro, Correo de la UNESCO, México, 1997.

<sup>34</sup> Domínguez, G y Enrique J. Diez citados por Isabel Cantón en El Cambio Cultural de las organizaciones educativas, 2000, página 18.

<sup>35</sup> Murillo, J, F, ¿Son eficaces nuestras escuelas?, Cuadernos de Pedagogía, No. 246, España, página 3.

<sup>36</sup> Holly, P, citado por C. Laorden en La autoevaluación en los centros escolares, Pulsos, No. 22, 1999, página

una orientación positiva hacia la resolución de problemas y el compromiso para maximizar su capacidad de aprender sobre su ambiente y sobre ellas mismas.”<sup>37</sup>

El clima del centro educativo, el cual consideramos forma parte de lo que otros autores denominan “cultura institucional”, se desarrolla con el tiempo, se aprende en el trabajo grupal, “es un proceso continuado, se adquiere mediante el aprendizaje; esta sometido a una evolución permanente tanto por influencias internas como externas.”<sup>38</sup>

En Cuba diversos autores han propuesto estrategias para la transformación del colectivo de docentes, en las que el diagnóstico desempeña un papel fundamental.

Para L. García y otros (1996), la transformación educativa que conlleve a elevar la calidad de la educación en una institución docente, se logra si se diseña un *Proyecto Educativo Escolar*, que “modela cómo debe ser la escuela al cabo de un período de tiempo (...) para cumplir su función social; se elabora por el colectivo de alumnos, de padres y de otros factores de la comunidad, bajo la convocatoria y el estímulo del colectivo de docentes (...) integra todas sus aspiraciones en cuanto a la educación de los estudiantes y las actividades para lograrlas.”<sup>39</sup>

El Proyecto educativo es una forma investigada en Cuba y en otros países, que de hecho en nuestro caso concreto, ha contribuido a elevar la calidad educativa (ICCP, 1999), para lo cual el “diagnóstico de las necesidades educativas de los estudiantes, así como de sus familias y demás influencias comunitarias es esencial.”<sup>40</sup>

Para Valle (2000) la concepción de trabajo con el Modelo Educativo comprende tres momentos: “Construcción (...), Orientación y realización (...) y Control y Evaluación.”<sup>41</sup>

En la construcción del Modelo educativo, se debe diagnosticar la situación actual y proyectar lo que se podrá acometer por todos, es lo que se denomina determinación del modelo actuante y proyectivo (García L y otros 1996 y Valle, A 2000).

Somos del criterio de que en la etapa de construcción del modelo, es determinante la aplicación del diagnóstico integral, pero con la participación directa de todos los

---

<sup>37</sup> Domínguez, G y Enrique J. Diez citados por Isabel Cantón en El Cambio Cultural de las organizaciones educativas, 2000, página 15.

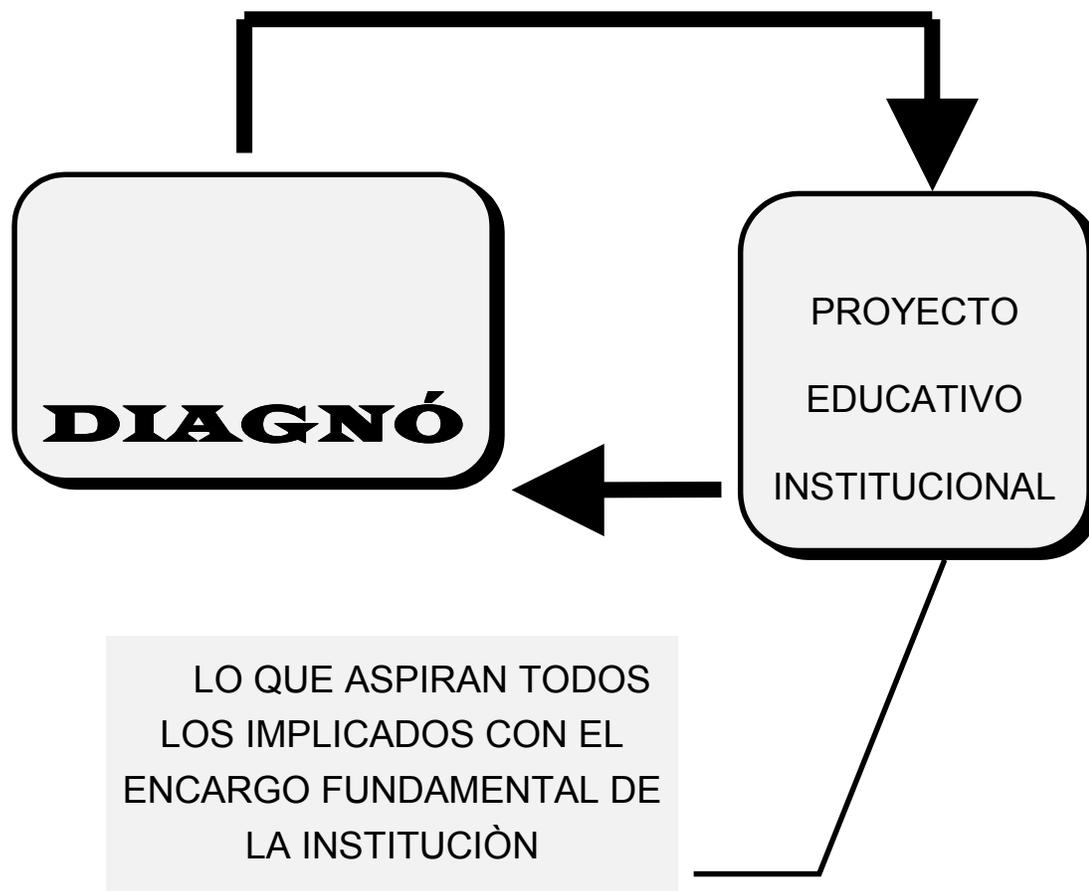
<sup>38</sup> Domínguez, G y Enrique J. Diez citados por Isabel Cantón en El Cambio Cultural de las organizaciones educativas, 2000, página 27.

<sup>39</sup> García, L y otros, Los retos al cambio educativo, 1996, página 53.

<sup>40</sup> Ibidem, página 55.

<sup>41</sup> Valle, A, Maestro, perspectivas y retos, 2000, página 53.

implicados, sólo así las potencialidades y dificultades, “serán verdaderamente sentidas” por los que intervienen en el acto educativo como sujeto – objeto de este accionar.



Medir la calidad educativa se “refiere cada vez menos a la memorización de hechos y datos, y más a la adquisición de destrezas de orden superior –la capacidad de analizar y sintetizar, resolver problemas, tomar decisiones, manejar información, comunicarse y negociar, etc – y de comportamientos requeridos en el mundo entero – tolerancia a la diversidad, capacidad de trabajar en equipo, adaptabilidad, etc -.”<sup>42</sup>

“La escuela de calidad es aquella que promueve el progreso de los estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo. Un sistema escolar eficaz es el que maximiza la capacidad de las escuelas para alcanzar esos resultados. Lo que supone adoptar la noción de valor añadido en la eficacia escolar.”<sup>43</sup>

---

<sup>42</sup> Delannoy, F, Reformas en gestión educacional en los años 90, 1998, página 2-3.

<sup>43</sup> Mortimore, J, The Use of Performance Indicators, citado por Muñoz - Repiso en Cuadernos de Pedagogía, Número 246, España.

Existe la opinión generalizada entre muchos docentes e investigadores cubanos (Valdés, 1999) y de otros países (Escámez 1988, Cuttance 1995), acerca de que para valorar la calidad de la educación se requiere *tener en cuenta el proceso y el resultado*, lo que se opone a los que como Cobo (1985) asumen que “una educación será de calidad en la medida en que todos los elementos que intervienen en ella se orientan a la mejor consecución posible”<sup>44</sup>

Para Cuttance (1995) “la calidad de los centros educativos se caracteriza por la calidad de las experiencias (proceso) y resultados de rendimiento de los alumnos (producto)”<sup>45</sup>.

## **POSICIÓN QUE ADOPTAMOS ACERCA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN.**

- ✓ Asumimos como se expresó en el Capítulo 3, que “Calidad de la Educación se refiere a las características del proceso y los resultados de la formación del hombre, condicionados histórica y socialmente, y que toman una expresión concreta a partir de los paradigmas filosóficos, pedagógicos, psicológicos y sociológicos imperantes en la sociedad de que se trate.” (Valdés 1999)
- ✓ Actualmente no se debe identificar la calidad sólo con la cantidad, **es necesario valorar los procesos que se dan en el acto educativo**; en este caso no sólo de lo instructivo, en términos de rendimiento, sino también **el desarrollo de habilidades, capacidades, las motivaciones, los sentimientos** que generan el proceso de enseñanza aprendizaje, los **valores que se forman**, para lo cual consideramos, se debe **preparar a los docentes para que puedan diagnosticar su propia realidad educativa, en relación con los Sistemas Nacionales para el Control de la Calidad** que se puedan crear en los diferentes países, si esto no se garantiza los esfuerzos y recursos no proporcionarán los resultados deseados.
- ✓ La calidad debe verse desde una perspectiva multidimensional (Cano, 1999), para lo cual deberán llegarse a establecer los indicadores que permitan “medirla”, a un nivel “macro” del sistema educativo (un país, provincia o municipio) y a nivel “micro” (de una escuela, de un salón de clases), somos partidarios que en este segundo nivel deben participar protagónicamente los docentes de las escuelas y sus directivos, para lo cual

---

<sup>44</sup> Cobo, J, El Reto de la calidad en la educación, 1985, página 358.

<sup>45</sup> Cuttance, citado por Elena Cano en Evaluación de la Calidad Educativa, 1999, página 71.

se deben capacitar convenientemente en los centros formadores de profesionales de la educación.

- ✓ La **calidad responde a un momento histórico concreto, en un proceso social, político, económico dado y se corresponde con la cultura acumulada en un país**, la medición de la misma no puede alejarse de estos elementos. Medirla significa “medir” la cultura acumulada, en términos de: “conjunto de conocimientos, como patrimonio arqueológico, como producto de las industrias culturales, como modo de vida, como constructo interaccional”<sup>46</sup> y como producto material producido por el hombre.
- ✓ “Desde el punto de vista metodológico resulta conveniente evidenciar que existe una estrecha relación entre la teoría curricular imperante en una sociedad determinada, consecuencia de la ideología predominante, las concepciones que se tienen sobre calidad de la educación y el modo en que se proyecta evaluar tal calidad. Esta relación nos permitirá encontrar un camino coherente que nos lleve a precisar cuáles son nuestras propias concepciones acerca de la evaluación de la calidad de la educación y consecuentemente delinear un sistema con estos fines.”

## **ALTERNATIVAS PARA ELEVAR LA CALIDAD DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DESDE LA PROPIA INSTITUCIÓN ESCOLAR.**

El diagnóstico de la calidad de la educación en una escuela constituye en la actualidad una acción imprescindible para transitar por los caminos de las transformaciones y cambios educativos que se están produciendo en el mundo actual en general, y particularmente en Cuba, tanto en su concepción como en su instrumentación práctica.

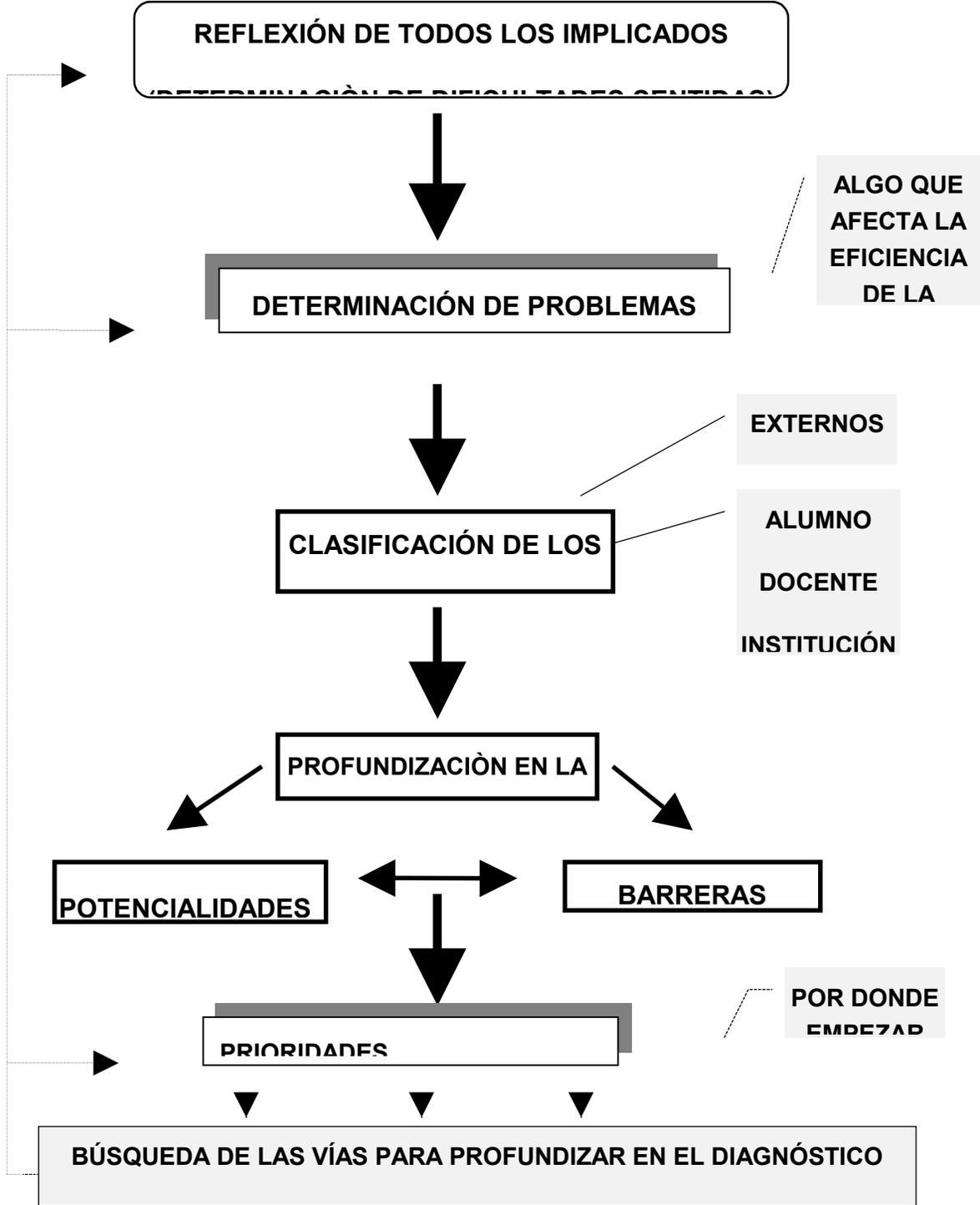
La concepción del diagnóstico integral (Silvestre, Zilberstein 2000) ha puesto a prueba iniciativas y nuevas vías para lograr desentrañar y penetrar más profundamente en la calidad de la educación.

A continuación se expondrá una estrategia general experimentada en diferentes centros docentes que ha contribuido a la elevación de la calidad educativa y coincide con lo planteado por otros autores cubanos (García, 1996) (Valle, 2000) y en alguna medida con colegas de otros países (Gaziél y Cantón, 2000):

---

<sup>46</sup> Confederación de Educadores Americanos, La responsabilidad social de educar para el conocimiento, la comprensión y el respeto a la diversidad, México, D.F., 1997, páginas 8-9.

**ALTERNATIVA PARA ELEVAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN  
EN UNA INSTITUCIÓN DOCENTE \***



\*Fuente: Zilberstein, J, Ponencia Pedagogía 2001, página 20.  
La estrategia tiene en cuenta los momentos siguientes:

- **Determinación del banco de problemas de la institución.**
- **Clasificación de los problemas**, correspondientes a: los alumnos, los docentes, la familia, la comunidad y la propia institución.
- **Determinación de las potencialidades y barreras** que están estimulando u obstaculizando la solución de los problemas.
- **Establecimiento de prioridades.**
- **Determinación de investigaciones a realizar por los propios docentes**, que den solución a problemas encontrados.

↳ La determinación del **banco de problemas** es una tarea en la que utilizando para ello diferentes métodos científicos y la experiencia práctica de los docentes, se llegan a determinar los “elementos” que afectan la calidad educativa de la escuela, expresándose en el comportamiento de los indicadores de eficiente interna.

En este empeño de hacer más eficiente la labor educativa de la institución escolar en Cuba, se ha convertido en una necesidad para el diagnóstico integral, partir de la **determinación del banco de problemas de la escuela.**

Al banco de problemas se llega a partir de las **dificultades sentidas por los integrantes de la institución escolar**, ya sea apoyándose mediante diferentes métodos y técnicas empíricas, que permitan profundizar en estos, tales como: **observaciones, encuestas, entrevistas, revisión de la documentación escolar, análisis de los cuadernos de notas** de los alumnos, entre otras.

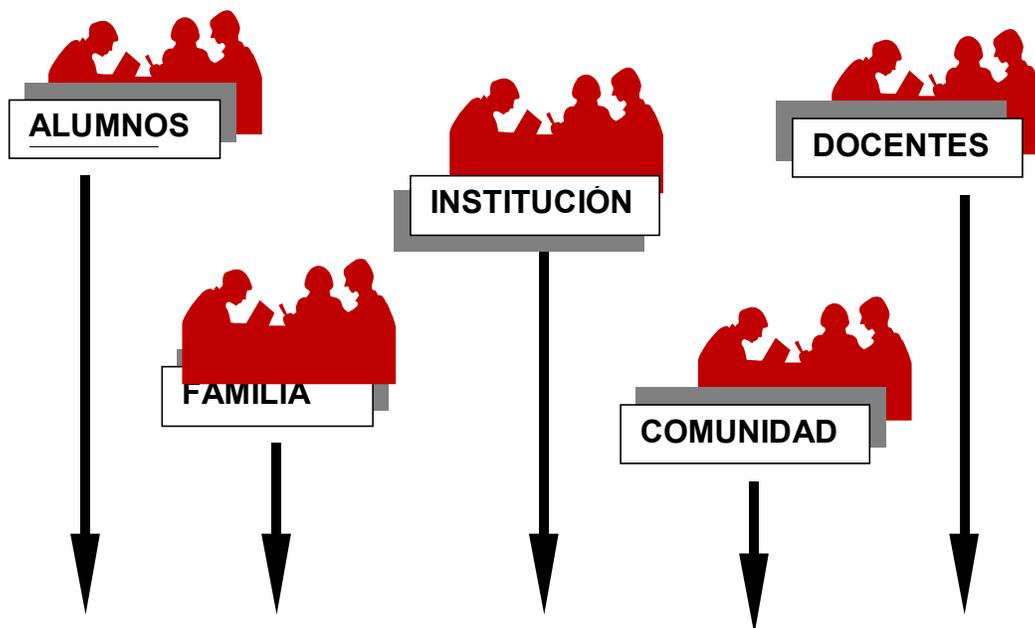
**La participación de todos los implicados**, en los actos de reflexión **durante la elaboración del banco de problemas**, de cuáles son las **dificultades sentidas**, en igualdad de condiciones, es en nuestra consideración un primer paso de gran importancia.

Esta reflexión no se encamina sólo a la detección de dificultades en tanto afectan el proceso exitoso de la institución escolar, sino que incluye áreas o aspectos en los que no se está trabajando, que están ausentes. Sin lugar a dudas, la fuente más directa de la

reflexión son los resultados y datos obtenidos del diagnóstico y la práctica pedagógica en la escuela.

Al **determinar los problemas** que afectan la eficiencia de la institución debemos ser muy cuidadosos pues podríamos confundirnos con las manifestaciones externas de los mismos y ser problemas “aparentes”, llevándonos por un camino equivocado de esfuerzos inútiles, es por ello que un diagnóstico procesal nos facilita el descubrimiento de aquellos problemas más frecuentes, así como los nexos entre ellos. No olvidemos que la naturaleza de los problemas puede ser multifactorial, al igual que las relaciones entre ellos. Se trata entonces de desentrañar cuáles factores son los incidentes y del tipo de relaciones que ayudan a su conformación.

Para llegar al banco de problemas se pueden organizar pequeños grupos o equipos (Gaziel y Cantón, 2000) de trabajo entre los docentes, de modo tal de que se exploren diferentes áreas a la misma vez y en el menor tiempo posible, lo que además contribuye a un mayor desarrollo de las relaciones interpersonales.



## BANCO DE PROBLEMAS

El trabajo “por medio de equipos autónomos e insistiendo en el desarrollo de equipos dentro de la organización, el impulso creado por la puesta en marcha de la dinámica de calidad será duradero y sostenido.”<sup>47</sup>

A continuación presentaremos ejemplos de bancos de problemas elaborados por diferentes grupos de docentes, como parte de cursos desarrollados por el autor del capítulo:

**Ejemplo 1: Grupo de escuelas secundarias básicas de una zona escolar \***

VARIABLES	PROBLEMAS (DIFICULTADES SENTIDAS)	ESCUELAS SECUNDARIAS					
		1	2	3	4	5	6
<b>ALUMNOS</b>	● FALTA DE DISPOSICIÓN POR EL ESTUDIO.	*				*	
	● POCOS HÁBITOS DE ESTUDIO.						
	● BAJO APROVECHAMIENTO EN LAS ASIGNATURAS.	*	*	*	*	*	*
	● NECESIDAD DE TRABAJAR ADEMÁS DE ESTUDIAR.			*		*	*
	● DESNUTRICIÓN.	*		*		*	
	● FALTA DE VALORES						*
		*		*		*	*

<sup>47</sup> Gaziel, H y Cantón, I, La calidad en los centros docentes del siglo XXI, 2000, página 103.

\* **NOTA DEL AUTOR:** Los problemas son reales, aunque la numeración de las escuelas no es la verdadera (posición asumida por ética profesional). Se toman los datos de un curso desarrollado en el Estado de México, en 1999.



**Ejemplo 2: Grupo de escuelas primarias de una zona escolar \***

VARIABLES	PROBLEMAS (DIFICULTADES SENTIDAS)	ESCUELAS PRIMARIAS			
		1	2	3	4
ALUMNOS	● FALTA DE INTERÉS	*		*	*
	● DESORGANIZADOS.	*		*	*
	● FALTA DE VALORES	*	*	*	*
	● PROBLEMAS DE CONDUCTA	*	*	*	*

---

\* **NOTA DEL AUTOR:** Los problemas son reales, aunque la numeración de las escuelas no es la verdadera (posición asumida por ética profesional). Se toman los datos de un curso desarrollado en el Estado de México, en 1998.

<b>DOCENTES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● FALTA DE COMPROMISO CON SU TRABAJO DOCENTE.</li> <li>● POBRE METODOLOGÍA.</li> <li>● NO UTILIZACIÓN DE UN DIAGNÓSTICO CONFIABLE DE SUS ALUMNOS</li> <li>● FALTA DE VOCACIÓN POR LA PROFESIÓN.</li> <li>● FALTA DE VALORES.</li> <li>● DESCONOCIMIENTO DE LAS ESTRUCTURAS MENTALES DEL ALUMNO.</li> <li>● EXCESO DE CARGA ADMINISTRATIVA</li> </ul>	*  *  *  *  *  *	*  *  *  *  *	*  *  *  *  *	*  *  *  *  *
<b>FAMILIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● DESVINCULACIÓN ENTRE LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD</li> <li>● DESINTEGRACIÓN FAMILIAR</li> <li>● SITUACIÓN ECONÓMICA PRECARIA.</li> <li>● FALTA DE ATENCIÓN A LOS HIJOS</li> <li>● PROBLEMAS DE ADICCIÓN.</li> </ul>	*  *  *  *  *	*  *  *  *  *	*  *  *  *  *	*  *  *  *  *

**Ejemplo 3: Grupo de centros docentes en una provincia de Cuba \***

<b>PROBLEMAS</b>  <b>(DIFICULTADES SENTIDAS)</b>	<b>ESCUELAS</b>			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>DOCENTES</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• PROBLEMAS METODOLÓGICOS EN LAS ASIGNATURAS. TEÓRICOS EN LAS</li> <li>• SISTEMA DE SUPERACIÓN.</li> <li>• INSUFICIENTE CONOCIMIENTO DE LOS MÉTODOS PARA LA FORMACIÓN DE VALORES EN LOS ALUMNOS</li> <li>• ESTILOS Y MÉTODOS DE DIRECCIÓN AUTORITARIOS DE ALGUNOS DIRECTIVOS Y DOCENTES.</li> <li>• TRABAJO INTERDISCIPLINARIO</li> </ul>	*		*	
	*		*	
	*	*	*	*
	*		*	
	*		*	*

---

\* **NOTA DEL AUTOR:** Los problemas son reales, aunque la numeración de las escuelas no es real (criterio adoptado por ética profesional). Se toman los datos de un curso desarrollado en Cuba en el 2000.

ALUMNOS				
• POBRE DESARROLLO DEL PENSAMIENTO LÓGICO.	*		*	
• DIFICULTADES ORTOGRÁFICAS.	*		*	
PROTAGONISMO EN TODAS LAS ACTIVIDADES DE LA ESCUELA.	*		*	*

↳ Un segundo momento también importante lo es **la clasificación de los problemas.**

Después de tener relacionados los problemas, es conveniente, iniciar un proceso de ordenamiento de esa realidad, permitiéndonos agruparlos según diferentes criterios de clasificación, espectro que se amplía al considerar, como se planteó anteriormente, la diversidad de influencias que matizan y conforman los problemas de una institución docente. Nuestros docentes han distinguido problemas concernientes a los alumnos, a la institución, a los propios docentes, a la familia y la comunidad:

Generalmente, hemos observado una tendencia entre algunos maestros que realizan esta tarea, a encontrar problemas originados por los "otros" y de manera muy escasa hallamos una reflexión interna acerca de su participación en los problemas de la institución.

Esta manifestación nos evidencia que todavía no hay plena conciencia del papel principal de los maestros en la institución escolar y su extensión a la familia y comunidad.

Se recomienda que en sesiones grupales se coloquen a la vista de todos los problemas detectados y la clasificación de estos se produzca con la mayor participación colectiva posible, lo que contribuye a la "toma de conciencia individual y colectiva", tal como se trató de evidenciar en los tres ejemplos de páginas anteriores.

↳ Una vez efectuada la clasificación,- en esta experiencia , sobre la base de los protagonistas directos -, se procede a otro nivel de profundidad en el análisis , es la etapa de **la determinación de las potencialidades y barreras** que están estimulando u obstaculizando la solución de los problemas.

**La determinación de las potencialidades y barreras** exige un profundo conocimiento del contexto en que se producen los problemas, entiéndase, desde las condiciones propias del ser humano como individualidad hasta las de ubicación territorial o de tipo material.

El acierto del diagnóstico de las fortalezas con que se cuenta (**potencialidades**) y de aquellos elementos objetivos y/o subjetivos que afectan la calidad educativa (**barreras**) para solucionar los problemas dependen mucho de los niveles y alcance de los análisis acerca de las posibles causas que han originado y agudizado los mismos.

Resulta imprescindible que el equipo de maestros sepa discernir claramente las relaciones causa - efecto, lo que en gran medida garantiza el éxito de las etapas restantes.

A continuación se expondrá un ejemplo de potencialidades y barreras determinadas por grupos de profesores durante el desarrollo de un curso de postgrado:

**Ejemplo 1: Grupo de escuelas secundarias básicas de una zona escolar \***

<b>ALUMNOS</b>	
POTENCIALIDADES	BARRERAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• INQUIETOS.</li> <li>• ABIERTOS.</li> <li>• PARTICIPATIVOS.</li> <li>• REFLEXIVOS.</li> <li>• OBSERVADORES.</li> <li>• CURIOSOS.</li> <li>• DISPOSICIÓN.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ESPERAN RESPUESTAS.</li> <li>• RECEPTIVOS.</li> <li>• MEMORÍSTICOS.</li> <li>• FALTA DE INTERÉS.</li> <li>• FALTA DE RESPONSABILIDAD.</li> <li>• INSEGURIDAD.</li> <li>• HIPERACTIVIDAD.</li> <li>• FALTOS DE ORGANIZACIÓN.</li> <li>• FALTA DE HÁBITOS DE ESTUDIO.</li> </ul>

---

\* NOTA DEL AUTOR: Las potencialidades y barreras señaladas son reales, corresponden a análisis efectuados con docentes de las escuelas planteadas en el ejemplo 1 de la Determinación de los problemas.

<b>DOCENTES</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ACTIVOS.</li> <li>• INTERÉS DE CAMBIO.</li> <li>• CAPAZ DE MOTIVAR.</li> <li>• TÉCNICAS DE ACTUALIZACIÓN.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• FALTA DE CREATIVIDAD.</li> <li>• TRADICIONALISTA.</li> <li>• AUTORITARISMO.</li> <li>• NO PLANEA CLASES.</li> <li>• PROBLEMAS ECONÓMICOS.</li> </ul>

Pero *¿todos los problemas que se dan en una institución docente, requieren de la misma prontitud en su solución?*

↳ Es necesario **establecer prioridades**, es decir ¿cuáles problemas se investigarán primero o a cuáles se les tratará de dar solución en un inicio?

Con bastante frecuencia la jerarquización de los problemas a atender se sustenta en disímiles criterios, incluso algunos no tan científicos. Por lo que alertamos sobre el sumo cuidado que debe tenerse al determinar los argumentos que hacen un problema más urgente que otro, para lo cual se pudieran utilizar los indicadores tratados en el Capítulo 3, para el estudio de la eficiencia interna de la institución escolar.

Si se jerarquizan adecuadamente los problemas, se logrará despejar el camino para su solución y “ver entre las ramas el tronco”, es decir las verdaderas causas que provocan tal o más cual reacción. A continuación mostraremos un ejemplo de prioridades establecidas por un colectivo de directivos de bachillerato\*:

<b>PRIORIDADES</b>	<b>AREAS O ACADEMIAS</b>									
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
OFRECER PREPARACIÓN PARA ELEVAR EL PROFESIONALISMO DE LOS DIRECTIVOS	*			*	*		*			*

---

\* **NOTA DEL AUTOR:** Los datos son reales obtenidos a partir de la reflexión en un curso de postgrado a directivos de una modalidad de bachillerato en un estado mexicano, en el año 2000.

PRIORIZAR LA PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS EN TODA LA VIDA DE LAS INSTITUCIONES	*	*	*	*		*		*	*	*
ACTIVAR LA ATENCIÓN DE LAS DEPENDENCIAS EXTERNAS								*		*
PERFECCIONAR LA DIRECCIÓN DE LAS ACTIVIDADES PARAESCOLARES										*
ATENDER A LA PREPARACIÓN DE LOS BIBLIOTECARIOS	*									
CAPACITAR A LOS LABORATORISTAS	*									

↳ **Determinación de investigaciones a realizar por los propios docentes**, que den solución a problemas encontrados:

Se requiere que los docentes busquen las vías de solución para solucionar las “dificultades sentidas”, en lo cual hemos comprobado que una vía efectiva es que realicen sus propias indagaciones, sus propias investigaciones, y que toda esta labor se inserte al trabajo de los órganos técnicos y de dirección de cada institución y estén comprometidos en el Proyecto Educativo\* de la misma.

Sin que nos propongamos vulgarizar o hacer simplificaciones excesivas de los requisitos de la indagación científica, en este aspecto se asume que los docentes realicen “trabajo científico en lo cotidiano”, sin que necesariamente tengan que llegar a elaborar un “proyecto de investigación o un sofisticado diseño”, a esta modalidad del trabajo científico de los docentes de las escuelas, le hemos denominado en Cuba desde hace varios años: experiencias pedagógicas de avanzada, “como una forma de garantizar la masividad

---

\* NOTA DEL AUTOR: Estamos asumiendo por Proyecto Educativo la “puesta en común acuerdo entre directivos, docentes, alumnos y alumnas y familia acerca de las actividades a acometer en la escuela” y no a

alrededor de la investigación y promover así un constante movimiento de los educadores cubanos en la búsqueda de solución a las problemáticas que afectan la realidad educativa, en sus aulas”<sup>48</sup>

Ejemplos de trabajo científico que pueden acometer los docentes de una escuela pueden ser:

- La búsqueda de las dificultades ortográficas más frecuentes en sus alumnas y alumnos.
- La elaboración de medios de enseñanza que propicien la estimulación del pensamiento en sus estudiantes.
- Alternativas para propiciar la toma de notas de clases en sus estudiantes.
- Vías para elevar la independencia cognoscitiva y perfeccionar las formas de estudio individual.
- Establecimiento de los errores más frecuentes en las evaluaciones parciales de sus alumnos.
- Caracterización del medio familiar de sus alumnas y alumnos.
- Caracterización de la comunidad en la que se inserta la escuela.

La clara comprensión y el tránsito por estos pasos, nos ha permitido penetrar más acertadamente en la vida de la escuela y utilizar una vía científica como punto de partida del **diagnóstico como proceso y resultado**, ayudándonos a dar pasos más certeros en la conformación de estrategias para el trabajo docente educativo, capaces de transformar la escuela desde ella misma, en busca de mayor eficiencia y eficacia

A continuación serán explicadas otras alternativas que hemos utilizado para provocar transformaciones en la calidad educativa de las instituciones docentes, uno dirigido al **trabajo de los docentes en los departamentos**, - léase en otros países academias -, y el otro encaminado al **trabajo con la evaluación profesoral**, en función de que esta se convierta en un motor impulsor de esa calidad educativa a la que aspiramos:

---

un documento, aunque no negamos que se plasme en alguno, en Cuba en los últimos años se le ha denominado a esta puesta en común Convenio Colectivo de Trabajo.

<sup>48</sup> Lesbia Cánovas, y José Zilberstein, Proyección para la investigación educativa en Cuba. Retos y perspectivas, 2000, página 23.



## PROCEDIMIENTO PARA LA DIRECCION DE LA TRANSFORMACIÓN DEL PROCESO DOCENTE EDUCATIVO POR LOS DEPARTAMENTOS DOCENTES EN LAS SECUNDARIAS BÁSICAS

El **departamento docente** constituye en la secundaria básica cubana la célula fundamental desde el punto de vista técnico - docente, para garantizar la unidad de criterios en el accionar de los profesores pertenecientes al grupo de asignaturas que se encuentran formando parte de este. Es dirigido por un jefe de departamento.

La experiencia cotidiana en escuelas cubanas en los últimos años, ha provocado diferentes agrupaciones de los departamentos, la más frecuente ha sido la de considerar tres: Humanidades, Ciencias Exactas y Ciencias Naturales.

En el departamento se puede lograr la coherencia entre el trabajo de los profesores de varias asignaturas. Su creación permite una mayor relación interdisciplinaria, aunque su objetivo va más allá que eso, se trata de que el accionar coherente de los docentes este en función de lograr que el **proceso docente educativo sea a la vez que instructivo, educativo y desarrollador.**

El procedimiento que se explicará a continuación y que aparece resumido al final de las acciones, es el resultado de investigaciones desarrolladas entre 1995 y 1998 en Secundarias Básicas cubanas (ICCP 1999) y permite que en el trabajo de los departamento docentes de las escuelas se pueda trabajar con un enfoque científico en su accionar cotidiano y esta labor se inserte coherentemente como parte del Proyecto Educativo del Centro.



- En la **etapa final de cada curso y en la primera semana antes de comenzar el siguiente**, los jefes de departamento, junto al resto de los directivos de la escuela, podrían estudiar y analizar:

- La caracterización que elaboren de sus docentes a partir de la valoración del comportamiento de las evaluaciones profesorales en una retrospectiva de tres años (consultar procedimiento elaborado al efecto).
- Los resultados (aspectos positivos y principales dificultades, necesidades de superación, posibilidades de realizar investigaciones) del trabajo metodológico o didáctico, de los entrenamientos metodológicos conjuntos, clases abiertas y demostrativas, controles a clases durante el curso (por el director, el jefe del departamento y las instancias superiores).
- El comportamiento de los indicadores de eficiencia interna del proceso docente educativo en la escuela.
- Las exigencias para el nuevo curso planteadas en la etapa de preparación del mismo.

**Al iniciar el curso** a partir de una estrategia que se elabore de conjunto por los órganos técnicos y de dirección y con la intervención de todos los docentes, como parte de la determinación del Banco de problemas, se diagnosticarán el resto de los elementos que intervienen en la misma: la institución, el alumno, la familia y la comunidad.

Con toda la información anterior, se tendría una caracterización de cada docente, departamento en su conjunto, así como de los restantes factores que intervienen en la secundaria básica, en cuanto a logros, barreras y potencialidades, así como las exigencias sociales planteadas en la etapa a la escuela.

Las regularidades podrían analizarse en el departamento con el conjunto de profesores que lo integran y a partir de esto trazar la estrategia del departamento y de cada docente para el curso escolar: prioridades, tareas a realizar (incluye la superación y las investigaciones), resultados en cada caso y los responsables, lo cual garantiza el “compromiso” de todos y la atención diferenciada.

Durante el curso escolar, a partir del diagnóstico y la caracterización realizada se planificarán por meses, diferentes modalidades del trabajo científico técnico del departamento, como son:

- Entrenamientos metodológicos conjuntos (**EMC**): demostración por el jefe de departamento a sus subordinados de las formas y modos de trabajo.

- Control a clases: Observación y evaluación de la clase por el jefe de departamento.
- Clases abiertas: la observación de la clase a un docente por los restantes miembros del departamento y su posterior valoración colectiva.
- Clases demostrativas: La impartición de una clase por un docente experimentado, su observación por los restantes docentes del departamento y su posterior valoración.

En cada modalidad se tendrán en cuenta los problemas y prioridades determinadas en un inicio y otros que se presenten, estableciendo nuevas prioridades y la atención diferenciada a los profesores del Departamento.

Cada mes, el jefe de departamento planificará de conjunto con sus profesores, las preparaciones metodológicas por asignatura (trabajo colegiado de los docentes del departamento para valorar cómo desarrollar con sus alumnas y alumnos determinados contenidos) y participará por lo menos en una de las preparaciones de cada asignatura, con el objetivo de analizar los resultados del trabajo metodológico, así como desarrollar otras formas de trabajo. En estas reuniones se irán estableciendo las regularidades para el trabajo del departamento y se utilizarán los resultados de las investigaciones que se están desarrollando por los docentes en la asignatura, el departamento o en la escuela.

Una vez al mes se desarrollará una preparación metodológica del departamento con el objetivo de desarrollar diferentes formas de trabajo metodológico necesarias en el perfeccionamiento del trabajo, a partir de las regularidades y prioridades determinadas.

Se utilizarán los resultados de las investigaciones que se están desarrollando por los profesores del departamento o en la escuela, así como los de la superación en que participan sus miembros.

Una vez al mes se desarrollará la reunión del departamento, en la cual se podría analizar:

- El comportamiento de los principales indicadores de eficiencia del departamento y de la escuela. Los resultados en la instrucción, la educación y el desarrollo de los alumnos.

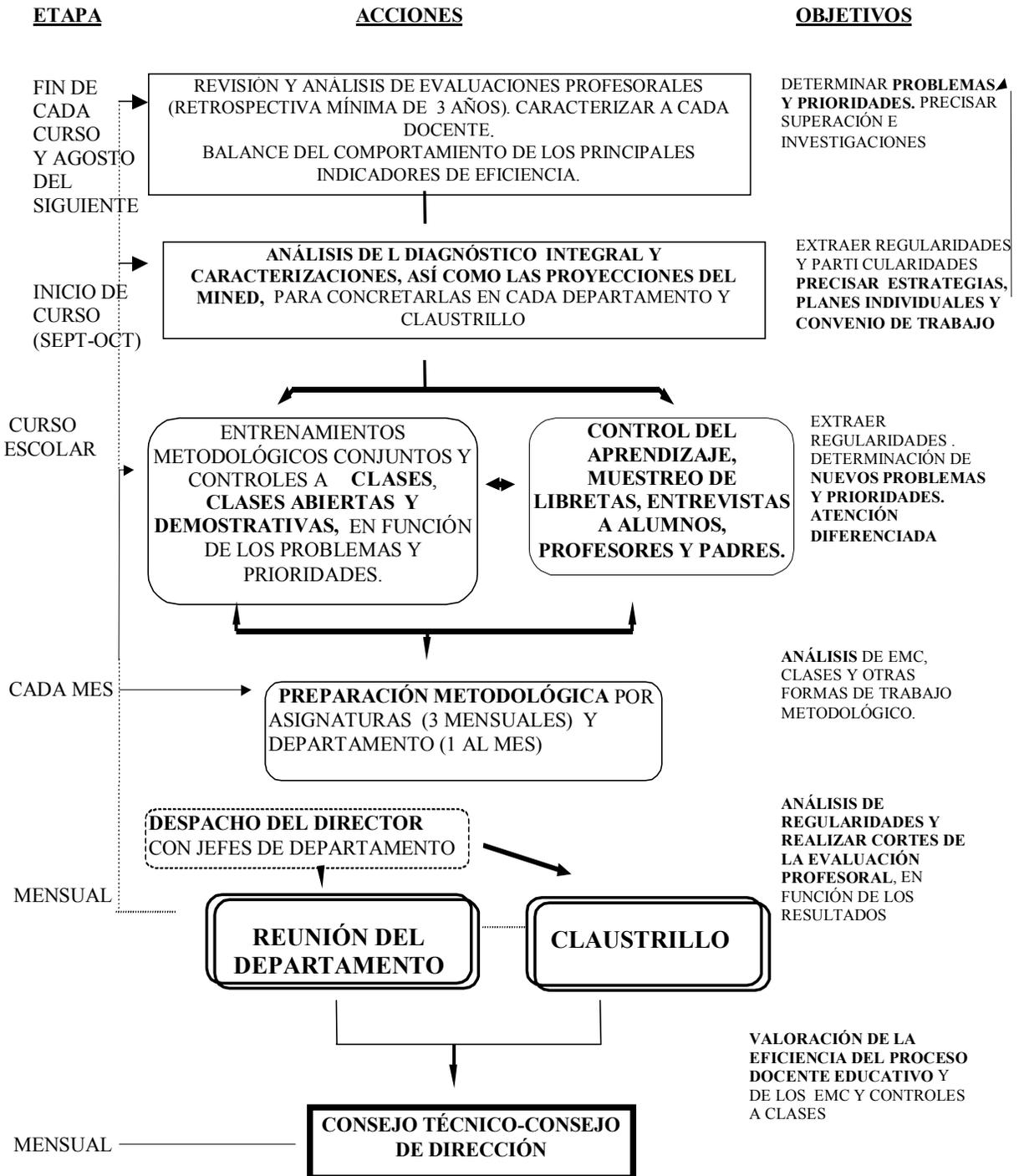
- El comportamiento de los claustros\* y la participación de los docentes en estos.
  - Las regularidades valoradas en las preparaciones metodológicas por asignaturas, los entrenamientos, controles a clase, clases abiertas y clases demostrativas.
  - El cumplimiento de la planificación mensual acordada previamente.
  - El desarrollo de las acciones de superación de los miembros del departamento y su utilización por el colectivo.
  - Los resultados que se estén obteniendo en las investigaciones que realizan los miembros del departamento o por otros profesores de la escuela, en función de resolver las prioridades determinadas.
- Con toda esta información, el jefe del departamento promoverá cortes de la evaluación de los profesores, en función de los resultados concretos del trabajo, con énfasis en los referentes al proceso docente - educativo y establecerá regularidades del comportamiento del departamento, estableciendo nuevas prioridades y estimulando las investigaciones que fueran necesarias para dar solución a las mismas, así mismo atenderá a las diferencias individuales de sus docentes y promoverá que estos las tengan en cuenta con sus alumnas y alumnos.
- Cada jefe de departamento deberá poner en conocimiento del Consejo Técnico y al Consejo de Dirección de la escuela, las regularidades y especificaciones correspondientes a los cortes de la evaluación profesoral realizada en la Reunión del departamento, así como el comportamiento del departamento en el mes, órganos de dirección en los cuales se realizará la valoración del proceso docente educativo en el mes, pudiendo teniendo en cuenta:
- El comportamiento de los principales indicadores de eficiencia de los departamentos, claustros y de la escuela.
  - Las regularidades valoradas en las preparaciones metodológicas por asignaturas, los entrenamientos, controles a clase, clases abiertas y clases demostrativas, por cada uno de los departamentos.
  - El cumplimiento de la planificación mensual.

---

\* NOTA DEL AUTOR: El claustro es la agrupación de los profesores de un grado, que se proponen profundizar en el diagnóstico integral de sus alumnas y alumnos y en el diseño de una estrategia coherente de accionar psicopedagógico.

- El desarrollo de las acciones de superación de los profesores y su utilización por el colectivo.
- Los resultados que se estén obteniendo en las investigaciones que se realizan en la escuela, en función de resolver las prioridades determinadas.

## PROCEDIMIENTO PARA LA DIRECCIÓN DEL PROCESO DOCENTE EDUCATIVO POR LOS JEFES DE DEPARTAMENTO





## PROCEDIMIENTO PARA EL ANÁLISIS RETROSPECTIVO DE LAS EVALUACIONES PROFESORALES DE UNA SECUNDARIA BÁSICA

Este procedimiento es uno de los resultados del trabajo de investigación del Grupo de Secundaria Básica del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, entre 1995 y 1999 (ICCP, 1999). Parte de la realidad de que en Cuba existe una amplia tradición de evaluar cotidianamente la labor de los docentes, en función del proceso y los resultados de su trabajo, con el objetivo de contribuir a la elevación de la calidad educativa y no para tomar “represalias con los maestros y profesores”.

Este procedimiento puede ser tenido en cuenta por cada director y por los jefes de departamento al concluir el curso escolar, una vez culminado el proceso de evaluación profesoral anual y antes de comenzar el siguiente ciclo escolar, para así poder llegar a caracterizar a sus docentes y proyectar la nueva etapa, como parte de la determinación del banco de problemas de la escuela. Aunque, no se excluye la posibilidad de tenerlo en cuenta previamente a la evaluación anual y luego completarlo, lo que le facilitaría al directivo (director o jefe de departamento) una valoración del desarrollo de cada docente.

Puede también ser empleado en similar forma, por los equipos municipales y provinciales que supervisan a las escuelas.

Es recomendable realizar la valoración comparativa de las evaluaciones profesorales de **por lo menos tres cursos escolares.**



- Se revisarán las **categorías finales otorgadas en las evaluaciones profesorales** de cada docente del departamento, lo que se puede resumir en la forma que se señala en la tabla siguiente:

		CATEGORIAS				
DEPARTAMENTO	PROFESORES EVALUADOS	MB	B	R	M	NO EVAL
<b>DEPARTAMENTO DE CIENCIAS EXACTAS</b>						
<b>CURSO 1</b>						
<b>CURSO2</b>						
<b>DEPARTAMENTO DE CIENCIAS NATURALES</b>						
<b>CURSO 1</b>						
<b>CURSO 2</b>						
<b>DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES</b>						
<b>CURSO 1</b>						
<b>CURSO 2</b>						

Se deberán hacer todas las anotaciones complementarias que se requieran, como por ejemplo las causas de los no evaluados.

- Los principales **aspectos positivos (LOGROS Y POTENCIALIDADES)** que aparecen en las evaluaciones profesoriales podrían resumirse a partir de los que aparecen en el cuerpo de cada evaluación, de la forma que se sugiere en la tabla (prestar atención si se centran en la esencia del trabajo del profesor, es decir el proceso docente - educativo), marcar con una X en cada curso que se señaló el aspecto:

DEPARTAMENTOS Y CURSOS ESCOLARES VALORADOS									
	CIENCIAS EXACTAS			CIENCIAS NATURALES			HUMANIDADES		
	C-1	C-2	C-3	C-1	C-2	C-3	C-1	C-2	C-3
<b>ASPECTOS POSITIVOS</b>  (por cada profesor)									

- Los principales **aspectos negativos** que aparecen en las evaluaciones profesoraes podrían resumirse a partir de los **SEÑALAMIENTOS (LIMITACIONES Y DIFICULTADES)** que aparecen en el cuerpo de cada evaluación, de la forma que se sugiere en la tabla (prestar atención si se centran en la esencia del trabajo del profesor, es decir el proceso docente - educativo), marcar con una X en cada curso que se manifestó la dificultad:

DEPARTAMENTOS Y CURSOS ESCOLARES VALORADOS									
	CIENCIAS EXACTAS			CIENCIAS NATURALES			HUMANIDADES		
	C-1	C-2	C-3	C-1	C-2	C-3	C-1	C-2	C-3
<b>SEÑALAMIENTOS NEGATIVOS</b> (por cada profesor)									

- Resumir las principales **RECOMENDACIONES** que aparecen en cada evaluación, de la forma que se sugiere en la Tabla (tener en cuenta se incluya la superación y si la misma está en correspondencia con las necesidades y además se señalan las investigaciones o experiencias pedagógicas a desarrollar):

DEPARTAMENTOS Y CURSOS ESCOLARES VALORADOS									
	CIENCIAS EXACTAS			CIENCIAS NATURALES			HUMANIDADES		
	C-1	C-2	C-3	C-1	C-2	C-3	C-1	C-2	C-3
<b>RECOMENDACIONES</b>									

- Es recomendable complementar la información anterior con los resultados del trabajo metodológico o didáctico desarrollado en el curso escolar por cada docente, como es el de: los entrenamientos metodológicos conjuntos, los controles a clase, las clases

abiertas y las clases demostrativas. Esta información puede resumirse en una tabla como la siguiente:

DEPARTAMENTOS			
CIENCIAS EXACTAS	CIENCIAS NATURALES	HUMANIDADES	
LOGROS			
DIFICULTADES			
ACTIVIDADES EVALUADAS			
BIEN			
REGULAR			
MAL			
NO EVALUADAS			

Lo anterior se recomienda con el objetivo de establecer la correspondencia de la actividad docente metodológica, con la evaluación profesoral.

- ☐ Luego de completada toda la información se establecen las **REGULARIDADES** por departamento (en el caso del Director) o de los profesores del departamento (en el caso del Jefe de Departamento) para arribar a **CONCLUSIONES** de la caracterización y determinar para nuevas etapas, los **problemas y las prioridades** del trabajo metodológico del Departamento o la escuela, las **necesidades de superación** o los **trabajos de investigación** que deberán acometerse. Aunque hemos mencionado

regularidades, esto no significa dejar a un lado la atención diferenciada a las potencialidades y dificultades de cada docente.

- ❑ Se sugiere que el análisis de las **regularidades** a las que se arriban con toda la información resumida, sea objeto de **valoración colectiva** en las **reuniones del departamento y en las de todos los docentes de cada centro**, al final o al inicio de cada curso escolar, lo que contribuirá a que se gane “**conciencia**” en cada maestro o profesor de los logros, barreras y potencialidades, y que se tengan en cuenta estos elementos para la elaboración de la estrategia del centro y departamento, el Proyecto Educativo de la institución y la planeación individual de cada docente.

## BIBLIOGRAFÍA

- 📖 Campistrous, L y Celia Rizo, Indicadores e investigación educativa, Desafío Escolar, Volumen 10, enero – marzo, México, 2000.
- 📖 Cano, E, Evaluación de la calidad educativa, Editorial Muralla, S.A, 2da edición, Madrid, España, 1999.
- 📖 Cánovas, L y José Zilberstein, Proyección de la investigación educativa en Cuba. Retos y perspectivas, Desafío Escolar, Volumen 10, enero – marzo, México, 2000.
- 📖 Cantón, I y otros, Evaluación, cambio y calidad en las organizaciones educativas, Fundec, Buenos aires, Argentina, 2000.
- 📖 Cantón, I y otros, Las organizaciones escolares: hacia nuevos modelos, Fundec, Buenos aires, Argentina, 2000.
- 📖 Casanova, M; A, Evaluación y mejora de la calidad educativa ¿Para qué evaluar?, Candidus, Año 1, Número 2, julio 1999, Venezuela.
- 📖 Delannoy, F, Reformas en gestión educacional en los años 90, LCSHD Paper Series No 21, Department of Human Development, The World Bank, September 1998.
- 📖 Delors, J, La Educación encierra un tesoro, Ediciones UNESCO, México, 1997.
- 📖 García, L y otros, Los retos a los cambios educativos, Editorial Pueblo y Educación, Cuba, 1996.

- 📖 Gaziel, H e Isabel Cantón, La calidad en los centros docentes del siglo XXI, Editorial La Muralla, Madrid, España, 2000.
- 📖 Gómez, L. La educación en Cuba. Congreso Internacional Pedagogía 97. MINED. La Habana, feb. 1997.
- 📖 ICCP, Modelo de Escuela Secundaria Básica Cubana, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Informe de Investigación, Cuba, 1999.
- 📖 Landsheere, G, El pilotaje de los sistemas educativos, Editorial Muralla, S.A., 2da edición, Madrid, España, 1999.
- 📖 Mullis, I, V y otros, Mathematics and Science Achievement in the Final Year of Secondary School, TIMSS International Study Center, Boston College, Chestnut Hill, MA, USA, 1998.
- 📖 Quiroz, C, Innovaciones educativas en el Ecuador y América Latina. Por una Educación investigadora, VIII Encuentro de Innovaciones e Investigadores, Convenio Andrés Bello, Bogotá, Colombia, 2000.
- 📖 Rojas, C y J, Esquivel, Los sistemas de medición del logro académico en Latinoamérica, LCSHD Paper Series No 25, Department of Human Development, The World Bank, October 1998.
- 📖 Silvestre, M y otros. Una concepción didáctica y técnicas que estimulan el desarrollo intelectual, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Cuba, 1993.
- 📖 Silvestre, M, Aprendizaje, Educación y Desarrollo, Editorial Pueblo y Educación, Cuba, 1999.
- 📖 Silvestre M y J. Zilberstein, ¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje?, Ediciones CEIDE, México, 2000.
- 📖 Silvestre M y J. Zilberstein, Enseñanza y aprendizaje desarrollador, Ediciones CEIDE, México, 2000
- 📖 Siveiro, A, y H, Pérez, El Diagnóstico. Importante herramienta de investigación de las edades tempranas, II Simposio Iberoamericano de Investigación y Educación, Cuba, 1998.
- 📖 UNESCO, Declaración Mundial sobre Educación para Todos, Satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje, Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo de 1990.

- 📖 UNESCO, Primer Estudio Internacional Comparativo, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, Primer informe, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Santiago, Chile, 1998
- 📖 UNESCO, Primer Estudio Internacional Comparativo, Segundo informe, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Santiago, Chile, 2000.
- 📖 UNESCO; Foro mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal, 26 al 28 de abril, 2000.
- 📖 Valdés, H, De la Utopía de la cantidad a la utopía de la calidad, Desafío Escolar, Año 1, Volumen 1, Mayo – junio, 1997.
- 📖 Valdés, H, La evaluación del desempeño profesional del docente, III Simposio Iberoamericano de Investigación educativa, Cuba, febrero, 2000.
- 📖 Valle, A, Maestro, Perspectivas y Retos, Editorial del Magisterio “Benito Juárez”, México, D:F, 2000.
- 📖 Vigotski, L,S, Pensamiento y Lenguaje, Ediciones Revolucionarias, Cuba, 1966.
- 📖 Zilberstein, J y M, Silvestre, Diagnóstico del aprendizaje escolar, calidad educativa y planeación docente, III Simposio Iberoamericano de Investigación educativa, La Habana, Cuba, febrero, 2000.
- 📖 Zilberstein, J, ¿Cómo lograr la actividad cohesionada de los docentes e secundaria básica en el proceso educativo?. El departamento docente, Desafío Escolar, Volumen 9, octubre – diciembre, México, 1999.
- 📖 Zilberstein, J, El desarrollo intelectual en las Ciencias Naturales, Editorial Pueblo y Educación, Cuba, 2000.
- 📖 Zilberstein, J, ¿Cómo hacer que el trabajo cotidiano del docente le permita diagnosticar el aprendizaje de sus alumnos?, Desafío Escolar, Volumen 10, enero – marzo, México, 2000.
- 📖 Zilberstein, J, La investigación educativa en Cuba a las puertas del nuevo siglo. Logros y proyección futura, VIII Encuentro de Innovaciones e Investigadores, Convenio Andrés Bello, Bogotá, Colombia, 2000.

## SÍNTESIS CURRICULAR DE LOS AUTORES

### **JOSÉ ZILBERSTEIN TORUNCHA**

Tiene 23 años de experiencia en la educación cubana. Doctor en Ciencias Pedagógicas (1997), Master en Investigación Educativa (1996), Licenciado en Educación en la especialidad de Biología (1978), Investigador Auxiliar y Subdirector del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP). Profesor Adjunto del Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño y Secretario de su Comisión de Ciencias Exactas y Naturales. Ha impartido docencia en los niveles primario, secundaria, bachillerato, Instituto de Superación de docentes y profesor de Maestría en Investigación Educativa. Ha desarrollado cursos de postgrado y diplomados en Cuba, México, Colombia, Perú, Argentina y Venezuela. Ha participado en eventos Internacionales e impartido cursos pre-congreso en algunos de estos, en Cuba, Colombia, Venezuela, México y España. Formó parte del Proyecto Cubano TEDI (Técnicas de Estimulación del Desarrollo Intelectual).. Es autor artículos científicos y libros relacionados con el desarrollo intelectual, la Didáctica de las Ciencias Naturales y la Biología. Es miembro de los Consejos de redacción de la Revista Iberoamericana de Pedagogía: Desafío Escolar y de la Revista Electrónica Ciencias Pedagógicas. Es miembro del Consejo Científico del ICCP. Actualmente forma parte del tribunal permanente para el Otorgamiento del Grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas en Cuba y miembro del Grupo de expertos del programa científico nacional La Sociedad cubana actual. Retos y perspectivas ante el siglo XXI.

### **HÉCTOR VALDÉS VELOZ**

Tiene 24 años de experiencia en la docencia. Licenciado en Educación en la especialidad de Matemática (1977). Master en Investigación Educativa (1996). Profesor Adjunto del Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. Coordinador Nacional del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Ha impartido docencia en los niveles de secundaria, bachillerato, y fue durante muchos años directivo en estos niveles educativos. Es profesor de Maestría en Investigación Educativa. Ha desarrollado cursos de postgrado y diplomados en Cuba, México, Argentina, Colombia, y Chile. Ha participado en eventos Internacionales e impartido cursos pre-congreso en algunos de estos, en Cuba, Colombia, Chile, México y Argentina. Participó en el Proyecto IBERCIMA para el mejoramiento de la Matemática y la Ciencia, auspiciado por la OEI. Es autor de diversos artículos científicos y libros relacionados con la Didáctica de la Matemática, la Calidad y la Evaluación de la calidad de los sistemas educativos.