

REPÚBLICA DE CUBA
INSTITUTO CENTRAL DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS

TESIS PRESENTADA EN OPCIÓN AL GRADO CIENTÍFICO DE DOCTOR EN
CIENCIAS PEDAGÓGICAS

TÍTULO: PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EVALUAR LA EFICACIA
DEL PROCESO PEDAGÓGICO ÁULICO EN SECUNDARIA BÁSICA.

AUTOR: MS.C. MODESTA MORENO IGLESIAS.
PROFESORA AUXILIAR DEL INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO
"RAFAEL M. DE MENDIVE" DE PINAR DEL RÍO.

TUTORES: DR. ORLANDO VARELA ALFONSO
DR. FRANCISCO PÉREZ ÁLVAREZ
CONSULTANTE: DR. LUIS RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ

2005.
"AÑO DE LA ALTERNATIVA BOLIVARIANA PARA LAS AMÉRICAS"

DEDICATORIA

- A quien supo como nadie llevar en su mano de maestro ejemplar el cetro de la sabiduría y el tacto, de la paciencia y la palabra certera: A Sergio Llinás Quintans.
- Por enmendar desde las primeras sonrisas los golpes inevitables de la vida, que pese a todo optimismo, persiste en herir. A mis siempre pequeños: Wagner, Glenda y Walter.
- A usted, ¡mujer gigante!, que no aprendió a decir que NO, ni siquiera ante inminente vendaval. A usted ¡madre gigante!, diosa de todas las batallas, por impedirme caer.
- A mis hermanas de sangre y de golpes, por el espacio siempre reservado en sus hogares y en su corazón: A Bertha, Bere, Luz María...
- Por tu palabra cierta, por tu mano tibia, por tu coraza de cacique, que ampara de los guijarros cotidianos: A Casanova, mi hermano porque sí.
- A los ausentes siempre conmigo: A mi padre y a mis abuelos maternos, por heredarme el ímpetu y el paso firme.
- Al Dr. Orlando Varela, por haber confiado en mi posibilidad de triunfo; al Dr. Francisco Pérez, por suavizar el camino entorpecido por los abrojos. A ellos, mis excelentes tutores.

AGRADECIMIENTOS

- Hay quienes están perennemente al acecho, no importa si alegrías o tristezas, si triunfos o reveces; importa que siempre están porque son amigos de una misma historia: A Rosa, Aymeé, Coralina, Pedro Pablo, Aidita, Mayda, Maelín, Micaela, Diana...
- No se detiene la suerte de encontrar amigos nuevos, ellos llegan también para quedarse: A Nieve, Ivón, Marianela, Mirtza, Cary, Rosabel, Noemí, Adelaida, Yimian... y mis compañeros del Doctorado especialmente Tomás, Miranda y Torres.
- INCONDICIONALIDAD y CORDURA, rara vez suelen ir de la mano, y cuando lo hacen, parécenos presenciar un verdadero MILAGRO: A Ana y a Luis, por la certeza absoluta de no fallarme jamás.
- A mis hermanos todos, ellos amenguan mis miedos e impiden apagar mi espíritu.
- A Lisys, la niña que pese al tiempo aún me alcanza un ramo de azahares para que su tía inventada todavía pueda sonreír.
- A Maité, Alipio, Claudia y al pequeño Carlos Alejandro, por el hogar refugio de mis penas y apuros, compartido a deshora y a destiempo.
- Muy especialmente al Dr. Ariel Ruiz Aguilera, por su mirada de científico estelar, de amigo verdadero; al Dr. Luis Rodríguez, látigo y paciencia combinados magistralmente en cada ojeada.
- A una mano Santa que recorrió el camino estadístico de esta Tesis unido al perfume de una Rosa que tú Yosbel (Titi) me supiste entregar.
- No importa... A Julio, por concederme la oportunidad de aprender el valor de mi soledad, por descubrir las fuerzas escondidas dentro de mí para escalar – aún sin él – la más alta de las MONTAÑAS.

Síntesis

La evaluación de la eficacia como proceso es un fenómeno reciente, este trabajo parte de los enfoques teórico prácticos generales de la evaluación de la eficacia y su interconexión con la supervisión de los sistemas e instituciones educativas.

Con los resultados del diagnóstico y la caracterización de la Secundaria Básica actual se corroboró la existencia real del problema en la evaluación de la eficacia de su Proceso Pedagógico Áulico.

En el desarrollo se enfatiza en el redimensionamiento del concepto Proceso Pedagógico Áulico, se expresan sus características así como los rasgos que distinguen su eficacia. Se presenta el papel de la evaluación y sus categorías en la eficacia de este proceso, concluyendo con los fundamentos a considerar en una propuesta metodológica para evaluar dicha eficacia.

Visto como totalizador el proceso pedagógico áulico imbrica en él los procesos instructivos educativos utilizando como vía la enseñanza. Su eficacia está dada en la medida en que en el cumplimiento de los objetivos en sus tres fases se manifiesta en el accionar del maestro y el alumno: la unidad de lo cognitivo, afectivo, valorativo; el alumno como centro del proceso, la concepción de la tarea en su carácter sociofuncional y la utilización de la evaluación en función de la coevaluación y autoevaluación.

A partir de presupuestos teóricos, filosóficos, epistemológicos, sociológicos y pedagógicos didácticos que sustentan una concepción psicopedagógica desarrolladora al respecto, se presenta la estructura de la metodología teniendo en cuenta un sistema de acciones y

operaciones para rastrear en las tres fases del Proceso Pedagógico Áulico desde las variables, dimensiones e indicadores explicitadas en la eficacia de este proceso. Esta metodología es sometida a valoración de los criterios emitidos por los expertos.

Constituye la propuesta realizada un importante material de orientación para supervisores y supervisados en la planificación, ejecución y control de este proceso.

RESUMEN

La evaluación de la eficacia como proceso es un fenómeno reciente, este trabajo parte de los enfoques teórico prácticos generales de la evaluación de la eficacia y su interconexión con la supervisión de los sistemas e instituciones educativas.

Con los resultados del diagnóstico y la caracterización de la Secundaria Básica actual se corroboró la existencia real del problema en la evaluación de la eficacia de su Proceso Pedagógico Áulico.

En el desarrollo se enfatiza en el redimensionamiento del concepto Proceso Pedagógico Áulico, se expresan sus características así como los rasgos que distinguen su eficacia. Se presenta el papel de la evaluación y sus categorías en la eficacia de este proceso, concluyendo con los fundamentos a considerar en una propuesta metodológica para evaluar dicha eficacia.

Visto como totalizador el proceso pedagógico áulico imbrica en él los procesos instructivos educativos utilizando como vía la enseñanza. Su eficacia está dada en la medida en que en el cumplimiento de los objetivos en sus tres fases se manifiesta en el accionar del maestro y el alumno: la unidad de lo cognitivo, afectivo, valorativo; el alumno como centro del proceso, la concepción de la tarea en su carácter sociofuncional y la utilización de la evaluación en función de la coevaluación y autoevaluación.

A partir de presupuestos teóricos, filosóficos, epistemológicos, sociológicos y pedagógicos didácticos que sustentan una concepción psicopedagógica desarrolladora al respecto, se presenta la estructura de la metodología teniendo en cuenta un sistema de acciones y operaciones para rastrear en las tres fases del Proceso Pedagógico Áulico desde las variables, dimensiones e indicadores explicitadas en la eficacia de este proceso. Esta metodología es sometida a valoración de los criterios emitidos por los expertos.

Constituye la propuesta realizada un importante material de orientación para supervisores y supervisados en la planificación, ejecución y control de este proceso.

ÍNDICE

	PÁGINAS
INTRODUCCIÓN	- 8 -
CAPÍTULO I: LA EVALUACIÓN DE LA EPPA.....	- 17 -
I.1 ANTECEDENTES DE LA EVALUACIÓN DE LA EFICACIA DEL PROCESO PEDAGÓGICO ÁULICO (EEPPA).	- 17 -
<i>I 1. 1. LA SUPERVISIÓN Y LA EVALUACIÓN DE LA EFICACIA EN CUBA.</i>	- 21 -
I.2 LA EVALUACIÓN Y SUS CATEGORÍAS FUNDAMENTALES EN LA EFICACIA DEL PROCESO PEDAGÓGICO ÁULICO. (MEDICIÓN, CONTROL, CALIFICACIÓN).....	- 26 -
I.3 ESTADO ACTUAL DE LA EEPPA.....	- 32 -
<i>I.3.1- CARACTERIZACIÓN DE SECUNDARIA BÁSICA</i>	- 47 -
CAPITULO II: UNA CONCEPCIÓN PSICOPEDAGÓGICA DESARROLLADORA SOBRE LA EEPPA.	- 51 -
II.1- FUNDAMENTOS A CONSIDERAR EN UNA METODOLOGÍA PARA LA EVALUACIÓN DE LA EFICACIA DEL PROCESO PEDAGÓGICO ÁULICO (EEPPA).	- 51 -
<i>II.1.1 CRITERIOS PSICOPEDAGÓGICOS PARA LA EVALUACIÓN DE LA EFICACIA DEL PROCESO PEDAGÓGICO ÁULICO EN S/B.</i>	- 57 -
<i>II.1.2 EFICACIA DEL PROCESO PEDAGÓGICO ÁULICO (EPPA).</i>	- 68 -
II.2 CARACTERIZACIÓN DE LA EEPPA.	- 83 -
CAPITULO III. PROPUESTA METODOLÓGICA DE LA EVALUACIÓN DE LA EFICACIA DEL PROCESO PEDAGÓGICO AULICO.....	- 88 -
III.1- ARGUMENTOS ESTRUCTURALES Y FUNCIONALES DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA.-	88 -
III.2- OPERATIVIDAD DE LOS PRINCIPIOS EN LA PROPUESTA METODOLÓGICA	88 -
III.3-ACCIONES Y OPERACIONES PARA LA E.E.P.P.A. VARIABLES, DIMENSIONES E INDICADORES.	- 94 -
III.4 INSTRUMENTACIÓN METODOLÓGICA DE LA PROPUESTA.	- 98 -
III.5- CRITERIOS METODOLÓGICOS PARA EL ESTABLECIMIENTO DE LA PROPUESTA.	- 102 -
III.6 RESULTADOS DE LA VALORACIÓN DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA POR EL CRITERIO DE EXPERTOS.	- 108 -
CONCLUSIONES	- 116 -
RECOMENDACIONES	- 118 -
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

La supervisión vista como el estudio de técnicas, procedimientos e instrumentos de control, orientación y valoración que se lleva a cabo en el seno de una organización en orden a su vertebración, regulación e impulso, al decir de Soler, E. (1996), es hoy día una urgencia en el mundo educativo, pues solo la valoración o el juicio conforme a los fines por los cuales se ha llevado a efecto un proceso, una tarea, una acción, permitirá el impulso, modificación y/o perfeccionamiento de tal empeño.

El atender los fines de evaluación supone incluir el modelo de acciones a partir de los cuales estos pueden ser alcanzados, la evaluación es un acto de comparación con un modelo ideal.

En el marco de la supervisión, la evaluación constituye una de sus funciones básicas, significando medición, análisis cualitativo, conocimiento, ejercicio de control valoración, todo lo cual permite comparar un resultado con una previsión (es decir con un cierto modelo, en este caso un modelo pedagógico), comprobar de un estado de cosas lo que es aceptado como legítimo.

Como proceso, la evaluación siempre está en movimiento, de ahí la necesidad de una cultura de la evaluación, que permita pensar en la conciencia de la relatividad de toda evaluación y en lo difícil que es establecer criterios de rendimiento y calidad.

En el mundo actual, los cambios ocurridos en los mecanismos de administración y control de los sistemas, la creciente demanda social de información, la educación y la rendición de cuentas de los estados, evidencian la necesidad de evaluar la eficiencia, la eficacia, la efectividad, en fin, la calidad de sus procesos. En este sentido, Castro, F. (1987) señala: “No veo otra forma de que se luche por la calidad sino se evalúa adecuadamente...”

(Castro, F. 1987, pág1)

Muchos han sido los obstáculos, que se han presentado para el logro de dichos propósitos - sobre todo en la región latinoamericana: la ausencia de claridad conceptual, dificultades en la ejecución de la gestión administrativa y pedagógica a nivel de sistemas o de aulas, la insuficiente divulgación de las experiencias realizadas al respecto y de los resultados, aspectos que fundamentan la expresión de Elena Esteban Briceno al considerar

que, “en el mundo latinoamericano se puede apreciar, un retraso o rezago de la evaluación de los procesos pedagógicos”. **(Briceno, E. 1997, pág 77)**

Dentro de la evaluación de la calidad educacional, la búsqueda de la eficacia es una de las preocupaciones de los encargados de formular y de llevar a la práctica las políticas educativas como elemento de mejora, por ello se registran cambios de magnitud en los sistemas educativos, buscando la manera de no frenar el desarrollo del capital humano.

En el caso de Cuba, efectuar una investigación sobre la evaluación de la eficacia, específicamente del Proceso Pedagógico Áulico en Secundaria Básica, posee una connotación especial, toda vez que son insuficientes los antecedentes de investigaciones al respecto, y en los existentes se han utilizado instrumentos para evaluar la calidad de los sistemas o de las instituciones, notándose limitaciones en indicadores que expresen la manifestación de la unidad de lo afectivo motivacional cognitivo en la evaluación de la eficacia.

Existen referencias sobre investigaciones acerca de la evaluación de la calidad de sistemas e instituciones como por ejemplo: LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación), SECE (Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación) en Cuba y en Pinar del Río, un proyecto investigativo que pretende enlazar el Entrenamiento Metodológico Conjunto (EMC) con el SECE.

Se observa que diferentes países se encuentran en procesos de reforma educativa, como afán social por transformar la enseñanza y el aprendizaje; Cuba es un caso donde se plantea que estos procesos están muy consolidados, especialmente en la enseñanza básica general.

Para la autora de este trabajo, la Evaluación de la Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico (EEPPA) en Secundaria Básica, en el municipio Pinar del Río, constituye el telón de fondo de un proceso de innovación u optimización en este nivel de enseñanza.

La eficacia se concibe, al parecer de Stoner, J. (1991), como el proceso en el que se hacen las cosas que es correcto hacer en correspondencia con los objetivos de esa actividad y se relaciona con la calidad.

En este trabajo se va a entender la eficacia como el máximo nivel de eficacia al cumplir los objetivos que para Secundaria Básica se ha planteado en la formación de los estudiantes.

La eficacia es un término técnico útil para la discusión científica, e internacionalmente aceptado, sobre todo para quienes quieren cambiar los procesos y para quienes buscan mejoras en la educación mediante el conocimiento de los contextos escolares y de aula que generen una educación de mayor calidad, de ahí que se asuma su tratamiento en este trabajo.

Se enfatiza que la valoración de la eficacia pedagógica depende de la claridad tanto en el supervisor como en el supervisado de las reglas de reconocimiento (negociación) entre los interlocutores de este proceso evaluativo, al considerar la eficacia como indicador esencial para hablar de calidad.

En el municipio Pinar del Río se constata la idea de que la mayoría de los docentes en ejercicio no han recibido suficiente preparación en su formación profesional, para lograr evaluar de forma óptima la eficacia de su labor educativa, predominando en muchos casos, según Zilberstein, J. (2001), enfoques “academicistas”.

En este municipio, contrasta lo dicho con los resultados significativos de indicadores de eficiencia alcanzados en los últimos cursos en la Secundaria Básica, así como con los resultados del SECE, que significa que hoy se puede hablar de un nivel alto de eficacia y este tipo de evaluación del Proceso Pedagógico Áulico teniendo en cuenta dichos resultados respecto al proyecto social que le sirve de marco referencial, no se ha realizado.

En la coyuntura de transformación de la Secundaria Básica donde los esfuerzos se centran en la concepción de un profesor general integral quien ha de estar en capacidad de desplegar actividades en cualquier área del trabajo educativo; adentrarse en el estudio de la eficacia (entendida como máximo nivel) del Proceso Pedagógico Áulico es un elemento de extraordinaria importancia para lograr perfeccionar su labor profesional.

Al ahondar en las principales limitaciones existentes en la provincia en el campo educacional, se constata que existen dificultades en el correcto control y evaluación del Proceso Pedagógico Áulico, entendido en esta tesis como:

Proceso de dirección (que ejecuta el maestro) de la actividad cognoscitiva – afectiva - valorativa (que realizan los alumnos), donde se manifiestan la dialéctica y dinámica de las acciones y operaciones de un proceso de comunicación en el que la individualización y la socialización de la enseñanza - aprendizaje constituyen el eje de las relaciones que se

establecen en el contexto áulico, como sistema para el cumplimiento de los objetivos sociales.

En un estudio preliminar del proceso de supervisión en la Secundaria Básica de Pinar del Río se exploró tanto el accionar de los supervisores como el de los supervisados, comprobándose que:

La evaluación de lo proyectivo como fase del proceso pedagógico no está concientizada, esta se diluye en la evaluación de lo ejecutivo.

No se establece correspondencia entre la evaluación de lo proyectivo y lo ejecutivo, como parte de la fase de control o retroalimentación de la evaluación.

Limitaciones en el establecimiento de dimensiones e indicadores en las tres fases que sustentan cualquiera de las formas de organización de la enseñanza.

Limitaciones en los fundamentos teóricos conceptuales en cuanto a la evaluación de la eficacia.

No concientización de indicadores de lo afectivo - valorativo - educativo en unidad con indicadores de orden cognitivo.

Deficiencias en la concepción de pasos para evaluar correctamente.

Limitaciones al evaluar las acciones de ambos sujetos del proceso de enseñanza aprendizaje

Atendiendo a lo anterior se puede plantear que existe la necesidad:

- Del conocimiento de indicadores de la evaluación de la eficacia tanto para los supervisores como para los supervisados desde lo proyectivo.
- De establecer para la supervisión estándares de indicadores de eficacia del proceso pedagógico áulico.
- De establecer determinadas acciones en la evaluación de la eficacia del proceso pedagógico áulico que en su realización secuencial lleven al crecimiento personal tanto del supervisado como del supervisor.
- De establecer dimensiones e indicadores para evaluar la eficacia de ambos sujetos en el accionar del Proceso Pedagógico Áulico.

Después de realizar este estudio se llegó a determinar el siguiente Problema Científico: ¿Cómo resolver las limitaciones de supervisores y supervisados de Secundaria Básica para evaluar la Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico?

Este problema se vincula con el proyecto de investigación Nacional de evaluación de la calidad y el Provincial que pretende enlazar el EMC con el SECE.

En la determinación del estado actual de la evaluación de la Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico (EEPPA) se profundizó en el estudio del problema.

El tema de la investigación se concretó en Una propuesta metodológica para Evaluar la Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico en Secundaria Básica.

Este problema tuvo como objeto de investigación, la Evaluación de la Eficacia Educacional y como campo la Evaluación de la Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico en Secundaria Básica.

Atendiendo a lo anterior, el objetivo de este trabajo se encamina a: Elaborar una propuesta metodológica que permita a supervisores y supervisados la Evaluación de la Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico de las Secundarias Básicas del municipio Pinar del Río, a partir de una concepción psicopedagógica desarrolladora.

Para el desarrollo de la investigación se consideró como población todos los supervisores (metodólogos provinciales, municipales, jefes de grado y directores) y supervisados (todos los profesores) de Secundaria Básica del municipio Pinar del Río y como muestra los supervisores y supervisados de 9 instituciones de las 14 que posee este municipio.

Para guiar esta investigación la autora tuvo en cuenta las siguientes preguntas científicas:

1. ¿Cuáles han sido las tendencias en la Evaluación de la Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico en el ámbito internacional y cubano en su evolución histórica?
2. ¿Cuál es el estado actual de la evaluación de la Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico en las Secundarias Básicas del municipio Pinar del Río?
3. ¿Cuáles son los aspectos que caracterizan una concepción psicopedagógica desarrolladora para la Evaluación de la Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico en Secundaria Básica?

4. ¿Cómo instrumentar una metodología para la Evaluación de la Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico desde una concepción psicopedagógica desarrolladora?

Se realizaron las siguientes tareas de investigación:

- Identificar las tendencias de la Evaluación de la Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico en el ámbito internacional y cubano en su evolución histórica.
- Caracterizar el estado actual de la Evaluación de la Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico en las Secundarias Básicas del municipio Pinar del Río.
- Establecer los aspectos que caracterizan una concepción psicopedagógica desarrolladora referentes al Proceso Pedagógico Áulico, la eficacia y la evaluación, enfatizando en las concepciones psicopedagógicas.
- Precisar los criterios metodológicos para la Evaluación de la Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico con una concepción psicopedagógica desarrolladora
- Valorar el grado de validez de la propuesta metodológica de la EEPPA.

Esta investigación de carácter teórico metodológico, parte de un enfoque general dialéctico materialista, ya que desde la concepción del problema se aprecian las contradicciones que en la práctica pedagógica de la evaluación de la eficacia se presentan, así como en toda la tesis se abordan la dialéctica de las categorías y el cumplimiento de las leyes y regularidades de esta ciencia. Para la obtención de los datos y el procesamiento de la información se emplearon, de forma combinada, métodos de investigación teóricos, empíricos y estadísticos, cuyos resultados fueron tratados cualitativa y cuantitativamente permitiendo darle respuesta a las tareas planteadas.

Entre los **métodos teóricos** se empleó el **histórico lógico** para precisar en los antecedentes, la evolución y tendencias de la evaluación de la eficacia del Proceso Pedagógico Áulico.

El método **sistémico** para establecer la estructura integral de las fases, variables, dimensiones e indicadores correspondientes para la Evaluación de la Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico y para determinar dentro de ellos las acciones y operaciones de dicha evaluación.

El **inductivo deductivo** para establecer nexos entre las diferentes concepciones y posiciones que de manera particular tributan a concepciones generales y cómo determinada teoría general contribuye al caso particular de una metodología para Evaluar la Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico (EEPPA) en Secundaria Básica.

Como procedimientos se utilizó el **análisis - síntesis** para la valoración de los datos obtenidos.

De los **métodos empíricos** se utilizó la **encuesta y la entrevista** en el diagnóstico para precisar la dificultad existente en la evaluación de la eficacia.

Para determinar las dimensiones e indicadores que pudieran estar en una propuesta metodológica para la EEPPA se utilizaron la **observación, la entrevista y la encuesta**.

Se utilizó la **Consulta a Expertos (Método Delphi)**, para el procesamiento de la valoración de los expertos, en cuanto a la propuesta metodológica que se propone para la evaluación de la eficacia del Proceso Pedagógico Áulico de Secundaria Básica.

Además el **análisis de contenido** nos permitió obtener información sobre el estado actual del objeto de investigación, los trabajos realizados por diferentes autores sobre la problemática planteada, se aplicó también para conocer los antecedentes y las concepciones existentes en la evaluación de la eficacia en Cuba y otros países.

Como **métodos estadísticos** se utilizó la estadística descriptiva para realizar la tabulación de los datos, a través de las tablas de distribución de frecuencias absolutas y relativas, así como en la construcción de gráficos e histogramas, se aplicó un índice de tendencia central para valorar la eficacia del PPA en tres Secundarias Básicas del municipio Pinar del Río.

Para la búsqueda de información se seleccionaron diferentes muestras a partir del procedimiento de muestreo intencional en correspondencia con los fines de la presente investigación.

Los **fundamentos teóricos** de la investigación están relacionados con la supervisión educativa, la evaluación de la eficacia, así como referentes teóricos acerca de la didáctica

desarrolladora, sistematizándose las concepciones de autores como: Shiefelbein, E. (1984), Aguerrondo, I. (1993), Esteba, E. (1997), Martín, M. (1999), Valdés, H. y Pérez, F. (1997-1999), Castro, O. (1997), entre otros.

El **aporte teórico** de esta investigación está dado en la sistematización de un conjunto de principios que permiten establecer las acciones para la Evaluación de la Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico, así como en la redimensión del concepto Proceso Pedagógico Áulico y la determinación de variables, dimensiones e indicadores de un Proceso Pedagógico Áulico del nivel más alto de eficacia.

El **aporte práctico** consiste en la elaboración de una propuesta metodológica para evaluar la eficacia Proceso Pedagógico Áulico y su factibilidad práctica.

La **novedad del tema** consiste en el reconocimiento de un conjunto de características o rasgos en la evolución y desarrollo de la evaluación de la eficacia educativa, a partir del estudio histórico lógico realizado del proceso de supervisión en Cuba y a nivel internacional unido a la sistematización del enfoque de la obra de autores de evaluación, supervisión de la eficacia de los sistemas e instituciones docentes y la consideración de la evaluación de la eficacia entendida como máximo nivel y reflejada en el desarrollo personal de los sujetos implicados en el proceso: supervisados y supervisores.

La **actualidad del tema** está dada en el diagnóstico de los problemas del control y evaluación dentro de la supervisión, para establecer dimensiones e indicadores que caractericen un Proceso Pedagógico Áulico eficaz y proceder con un accionar que permita convertirse en un referente a seguir para el diseño y ejecución de la evaluación de la eficacia de dicho proceso en Secundaria Básica que tribute a una evaluación objetiva de la eficacia de las instituciones y los sistemas educativos.

La tesis está compuesta por tres Capítulos; en el primero se plantean antecedentes y tendencias actuales de la evaluación de la eficacia en educación en Cuba y en el ámbito internacional como referentes teóricos con relación al problema abordado, así como se determina el estado actual de la EEPPA en las Secundarias Básicas del municipio Pinar del Río.

En el segundo Capítulo se aborda la concepción psicopedagógica desarrolladora en la que se sustenta la EEPPA que se propone, se caracteriza la misma y se determinan sus funciones y principios, entre otros aspectos.

En tanto en el tercer Capítulo se expone la propuesta metodológica para la EEPPA y el análisis de los resultados de la consulta a expertos, como prueba de validación así como se valoran los resultados de la aplicación del índice de tendencia central a los instrumentos creados para la misma.

Finaliza la tesis con las conclusiones y recomendaciones acerca de la Evaluación de la Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico en Secundaria Básica del municipio Pinar del Río, la bibliografía y los anexos.

CAPÍTULO I: LA EVALUACIÓN DE LA EPPA.

Teniendo en consideración el propósito fundamental de la presente tesis, en este Capítulo se parte de los enfoques teórico - prácticos generales de la evaluación de la eficacia y su interconexión con la supervisión e inspección de los sistemas e instituciones educativas, a partir de lo cual la autora concibe la realización de un diagnóstico del problema, donde se constata la existencia del mismo y la significación de su tratamiento, en aras de elaborar una concepción psicopedagógica desarrolladora acerca de la Evaluación de la Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico (EEPPA) y hallar consecuentemente la solución más adecuada, de acuerdo con la situación real de la Secundaria Básica en Pinar del Río y el panorama que hoy se presenta para este nivel de enseñanza en América Latina y el mundo.

I.1 ANTECEDENTES DE LA EVALUACIÓN DE LA EFICACIA DEL PROCESO PEDAGÓGICO ÁULICO (EEPPA).

En el análisis de la evolución histórica de la supervisión educativa a partir de la búsqueda bibliográfica se constató que la evaluación de la eficacia tiene sus orígenes en las acciones dirigidas directamente a la supervisión educativa.

El término evaluación de la eficacia educacional no era empleado e incluso la evaluación era entendida como control y/o supervisión indistintamente sin distinguir aspectos tan importantes como eficiencia, efectividad o eficacia y mucho menos entendiéndose esta última como el cumplimiento de los objetivos de manera correcta.

Desde que en la antigüedad comenzó a organizarse la educación, con ella estuvo presente la supervisión: las Escuelas Chinas tenían nombrados funcionarios estatales para controlar el rendimiento de los maestros (Figueiras, E. 1999). Asimismo, se señala que igual situación se daba en la India, Egipto y Grecia. En el Imperio Romano aparecieron censores encargados de velar por la buena marcha de la escuela. La sobreestimación del factor enseñanza y el comportamiento de la escuela, hace evidente, en épocas tan lejanas, el carácter tradicional del término “Buena marcha”, con criterios como: disciplina, conducta. En fin, lo observable a los ojos del visitador.

Con la descomposición del régimen esclavista en la antigua región europea, la Iglesia asume todo el “poder” y la fundación de escuelas quedó bajo su patrocinio, las cuales

servirían a sus intereses: la formación de clérigos. Aquí los supervisores, controladores o inspectores eran los obispos, quienes se preocupaban de velar por la enseñanza que estos recibían y de su control.

En estas condiciones la enseñanza memorística, el desarrollo intelectual y por ende los cánones morales que establecía la iglesia serían los parámetros a controlar y a evaluar, se habla de un ejemplo de cómo en España en el Concilio de Toledo en el año 527 el primer canon habla del derecho y deber que tienen los obispos de controlar sus escuelas, algo parecido sucede en Europa Central, la acción de control sigue recayendo en el aspecto resultado.

Plantea Pérez, E. (1999) que durante los siglos X al XIV era preponderante el papel de la Iglesia en la educación, a tal punto, que en países con un relevante desarrollo educativo para la época como Alemania y Suecia, esta situación llega hasta los siglos XIX y XX, respectivamente.

Con la intervención civil se comparte el control con los eclesiásticos (siglo XIII y XIV). Sin embargo, se sitúa la consolidación de las funciones supervisoras: control, evaluación, asesoramiento, cuando los gobiernos comenzaron a preocuparse seriamente por la educación y se crean los sistemas de enseñanza pública.

En todo momento histórico se localiza la relación dependiente entre proceso educativo - necesidades sociales, delimitándose y precisándose la institucionalización educativa respecto a los fines sociales a partir de la Revolución Francesa 1789, acontecimiento que jugó un papel significativo en el plano político.

El uso de procedimientos, de seguimiento y control a las habilidades educativas se caracteriza por su sentido y vinculación social. La supervisión en los sistemas escolares modernos ha constituido una preocupación en el campo de la política y la administración buscando elementos que van más allá de la "fiscalización". No se debe olvidar que la supervisión posee valores, métodos y funciones estables y universales, pero se van adaptando a los sistemas políticos, administrativos, al sistema escolar y fundamentalmente al sistema cultural, científico y técnico de la sociedad, por ello incrementa la tendencia a buscar criterios de calidad, eficiencia, eficacia entre otros.

Los primeros pasos en el camino hacia la evaluación de los fenómenos educativos y su calidad -1960, Estados Unidos - registran iniciativas de ámbito internacional: (Pérez, J. L. 2002)

En el análisis de los antecedentes de la evaluación de la eficacia fueron encontrados estudios cuantitativos sobre la magnitud de los efectos escolares más que a la determinación de eficacia escolar (enfoque in put- out put). En la obra de Murillo, J. (2003), se asume que para la década de los años 70 se abre el camino a los estudios de eficacia escolar con las investigaciones de Escuelas prototípicas (Weber, G., 1971), Escuelas eficaces (Edmons, R., 1979) y una contundente investigación sobre eficacia escolar de (Mortimore, P., 1980-1987) School Matters, en la que se presentan factores, elementos o rasgos que como indicadores caracterizan una escuela eficaz.

En 1986 aparece un artículo de Aitkin y Longford: Metodología de la investigación sobre la eficacia escolar, en el que se aborda la posibilidad de “entrar al aula”, y se habla no solo de técnicas cuantitativas sino también cualitativas de igual forma, se hace notar la necesidad de establecer evaluaciones nacionales e internacionales de sistemas educativos y de una teoría o marco conceptual sobre la eficacia escolar.

Para la entrada de la década de los años 90 aparecen varias investigaciones sobre eficacia escolar, a saber: Stringfield y Tedllie. 1989 (de 1984 a 1993, 10 años); Louisiana School Effectiveness Studies (LSES), en las que se presentan áreas que determinan la eficacia de la institución escolar y se refuerzan elementos como la Titularidad de los profesores y características de los profesores y directivos, estableciendo una fuerte relación entre eficacia docente y eficacia escolar.

- ❖ En 1990 constitución de la International Association for the Evaluation of Educational (IEA), elaboración de indicadores de las realidades educativas de los diferentes países para su posible comparación y orientación de las políticas nacionales.
- ❖ La creación del Proyecto INES (Indicadores Internacionales de la Educación).
- ❖ Existe el Proyecto PISA (Programme for International Student Assessment) que comparte la aplicación de pruebas de Matemática, Lengua y Ciencias a muestras de alumnos de quince años de edad de los países participantes. Se obtiene información sobre los contenidos, procesos, actitudes, conductas y hábitos del alumno dentro de las tres áreas citadas.

❖ La Unión Europea brinda un sistema de indicadores de la educación para sus estados miembros (16 indicadores de calidad).

Los indicadores del proyecto INES se refieren al contexto de la educación, a los recursos que se ponen a disposición de los sistemas, a los procesos educativos y a sus resultados. La comparación internacional sobre la base de estos indicadores que se publica cada año, permite que los países sepan cuál es su situación en relación con cada uno de tales indicadores y cuáles son los puntos débiles que deben ser corregidos.

El estudio pretende también conocer el perfil de las competencias adquiridas por los alumnos en los distintos países y ponerlos en relación con su contexto demográfico, social, cultural y económico.

❖ Otros países europeos (Francia, Noruega, Dinamarca) utilizan instituciones especializadas en la evaluación de los sistemas educativos.

En definitiva, la evaluación constituye un instrumento privilegiado de las administraciones para la mejora de los servicios que gestionan y un instrumento indispensable para el diseño de políticas que respondan a las necesidades de la población.

En 1991 se realiza el International Congress for School Effectiveness and Scholl Improvement (ICSEI). En 1995 se presenta el trabajo Victorian Quality of Schools Project, en Australia de Hill, Rowe y Jones donde se plantea que la influencia del aula es mayor que la del centro en el progreso del alumno.

Para 1997 se crea e inicia un trabajo por el LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, de la UNESCO), 3ro y 4to grado; en este trabajo se observan variables de proceso de la gestión escolar.

La concepción y la práctica de la evaluación están conociendo, como consecuencia del trabajo y de la experiencia de las instituciones citadas, importantes transformaciones, no solo en el plano de los conceptos y de los métodos.

El uso de los resultados de la evaluación en el debate político y su difusión por los medios de comunicación han añadido un importante componente que afecta a la dimensión ideológica de la evaluación y a sus condicionamientos éticos.

En todo caso, las posibilidades de objetivar los debates en torno a la educación han mejorado de manera notable con el desarrollo de los procesos de evaluación de los sistemas educativos.

Una dimensión a evaluar en los sistemas educativos lo es la dirección del proceso enseñanza aprendizaje, pues siguen primando concepciones de resultados y no de procesos, criterios cuantitativos y no cualitativos en la instalación de los indicadores.

Se aprecia en este análisis un marcado interés por cambiar el estado de opinión con relación a la evaluación pero todavía se queda a un nivel macro (para los intereses de este trabajo). La penetración en el proceso pedagógico áulico, se da desde la óptica de resultado sin ver interconexión.

El abordaje de la evaluación de la eficacia es un fenómeno reciente, su enfoque ha estado dirigido a las instituciones, a los sistemas, priorizando resultados con un enfoque cuantitativo.

La labor del maestro y del alumno en un proceso bilateral en su unidad dialéctica y dinámica en el contexto del aula no se contempla en este enfoque de evaluación de la eficacia, desde el punto de vista de un proceso pedagógico de eficacia, sino visto como valoración de los resultados que aportan instrumentos con indicadores cognitivos. Aunque algunos investigadores como bien señala (Murillo, J. 2003), se van planteando esta penetración al contexto del aula como una necesidad, sigue primando la evaluación de la institución o del sistema.

I 1. 1. LA SUPERVISIÓN Y LA EVALUACIÓN DE LA EFICACIA EN CUBA.

A Cuba como colonia de España no le fueron ajenos los procesos de inspección y también se vio vinculada con la evaluación escolar a partir de inspecciones – supervisiones, como control principal por excelencia: el control era la supervisión y la supervisión era evaluación. Aquí la historia de la inspección escolar comienza en la época colonial y con los esfuerzos de la Sociedad Económica de Amigos del País en 1793 (SEAP), con la petición de inspectores o curadores para la mejor observancia de los preceptos legales relativos a la enseñanza.

En 1816 con la creación de la Sección de Educación de la Sociedad Económica, se designaron inspectores, cuyas principales atribuciones consistían en “velar acerca de la moralidad, aplicación y ocio de la juventud que representaba las escuelas. **(Colectivo de Autores ISP Rafael. M de Mendive. 1985, pág 7)**

Para 1846 se puso en vigor el plan de instrucción pública y cesaron las atribuciones de la Sociedad Económica en la enseñanza. La inspección de estudios creada por el gobierno entonces asumió tales facultades y se establecieron comisiones provinciales y locales encargadas de la inspección. Se habla de un colapso en la inspección por la indiferencia con que las autoridades de la colonia veían las cuestiones de educación.

Con la intervención norteamericana a partir del año 1899 se establecieron las Juntas de Educación que fueron los primeros organismos locales encargados de supervisar el trabajo escolar, confiadas, en gran parte, a maestros improvisados. Esta situación se mantiene con el advenimiento de la República Mediatizada en 1902.

En 1909 con la promulgación de la Ley Escolar del 18 de Julio de 1909 se establece la transformación de los antiguos superintendentes en inspectores de distritos, a los cuales se exige estudios universitarios en Metodología, Pedagogía, Psicología Pedagógica, Higiene Escolar e Historia de la Pedagogía (Otero, L. y Valdés de la Paz, O. 1930).

En 1959 se producen cambios sustanciales con el Triunfo de la Revolución, donde se pone de manifiesto la necesidad de un uso sistemático de las ciencias de la educación, cumpliendo condiciones básicas de producción, difusión y aplicación, teniendo en cuenta la necesidad de garantizar la eficiencia, la eficacia y la efectividad de nuestro Sistema Nacional de Educación como factores de calidad.

No obstante, por razones de necesidad histórica, en la Cuba revolucionaria la práctica ha marchado delante de la teoría, por lo que diversas tendencias han servido de apoyo en la evaluación de la eficacia escolar, pero no de manera intencional. Se puede inferir que el término calidad ha sido entendido en una etapa de la Revolución (1959-1974) como: perfeccionamiento del psicodiagnóstico, orientación vocacional, atención individualizada.

Ello significa considerar que la evaluación, entiende la comparación con cierto modelo pedagógico y exige preestablecer los requisitos de lo que ella estimará como eficacia, y eso lo concretará en modos de trabajo pedagógico, pero sobre todo en modos de supervisar semejante trabajo.

De esta etapa existen pocos estudios de eficiencia interna de las escuelas pues la mayor preocupación estaba en extender los servicios educativos a toda la población, y primaba una concepción centrada más en los resultados que en los procesos. Tan es así que eran entendidos indicadores de calidad: promoción académica, retención escolar, aunque

algunos elementos de procesos internos entran en el análisis, tal es el caso de los métodos y procedimientos de enseñanza empleados por los docentes.

Para la etapa del 1975 al 1990 la calidad se relaciona fundamentalmente con el término perfeccionamiento continuo del sistema, en esta se dictan resoluciones para perfeccionar el trabajo de la escuela y su eficacia, así como para capacitar técnicamente a directores, maestros y profesores.

Se llega a crear una metodología para evaluar la eficiencia del trabajo de la escuela (calidad de los conocimientos, habilidades y hábitos del nivel educativo alcanzado por los alumnos en el proceso de enseñanza) (MINED 1976) y se observa cómo las variables de control de la eficiencia toman como centro el trabajo con el contenido de la enseñanza, la forma del trabajo del docente y la de aprender del alumno.

La producción de artículos, materiales, la realización de seminarios de capacitación a directores metodólogos e inspectores de direcciones municipales y provinciales se da de manera sistemática y creciente (1977-1989).

Estos y otros temas abordan elementos para elevar la calidad educacional, lo que parece indicar que se sustenta la necesidad de procesos internos de la escuela que potencien la eficacia de la misma.

El término eficacia aparece de manera declarada en los documentos que norman el trabajo del MINED y por otra parte el interés por capacitar a los metodólogos, inspectores y docentes en los temas anteriormente mencionados, se pueden considerar como los primeros vestigios de focalizar e incorporar como esencial en la evaluación de la eficacia y/o calidad, los procesos de enseñanza aprendizaje que ocurren en los marcos del aula.

A partir de la creación en 1976 de la Dirección de Inspección del MINED, se asumen dos direcciones: la de inspección y la que corresponde a la enseñanza, la primera se dirige a las estructuras de dirección y sus funciones básicas. Los inspectores nacionales se subordinan al Ministro; los Departamentos Provinciales y los Inspectores, al Director Provincial y los Municipales al Director Municipal. En el Municipio los Inspectores se organizan por enseñanza y grupos de escuelas. Las enseñanzas ejecutan el control docente metodológico a partir del colectivo de metodólogos, desde la nacional y demás instancias existen por enseñanzas y disciplinas.

Por lo tanto, para la enseñanza secundaria serán los metodólogos los encargados de observar las diferentes formas de organización del Proceso Pedagógico Áulico, el aprovechamiento de los alumnos en las asignaturas y años de estudio, lo que les permite participar en la evaluación o ponderación de la evaluación del profesor.

En los últimos años, el método para el control que se ha utilizado es el entrenamiento metodológico conjunto. Aquí el metodólogo controla, asesora y ayuda a los maestros que atienden, vela y es responsable de la calidad del Proceso Docente Educativo en su enseñanza, por tanto de alguna manera evalúa su eficacia. Con el perfeccionamiento continuo la mirada siempre está dirigida más adentro, se determinan dimensiones e indicadores en el propio proceso de inspección institucional y el proceso de enseñanza aprendizaje, en el marco del aula, es más privilegiado en el acto de evaluación de la eficacia.

Aunque mejor considerados, los resultados de este proceso en el aula son los que determinan la evaluación de la institución, o sea, estos privilegios en la evaluación de la eficacia se hacen dispersos por asignaturas y se centran esencialmente en actividades que realiza el profesor o el alumno, pero nunca en un proceso dialéctico entre ellos.

La evaluación de la eficacia, en última instancia, se dirige a los procesos cognitivos, y en muchas oportunidades con escasas dimensiones e indicadores que los representen, lo que pudiera ocasionar limitaciones en la validez del proceso evaluativo.

Considera Palma, S. (2001) que en la planificación y organización pedagógicas de la enseñanza han primado diferentes tendencias, a partir de lo cual deduce la autora, que en la evaluación de la eficacia en Educación ocurre de forma similar. Estas tendencias se advierten de la siguiente forma:

- ❖ La Filosofía de la centralización y la descentralización del Sistema Nacional de Educación (SNE), centralización en tanto nos viene dado el tipo de hombre a formar explicitado en los objetivos o fines, con una concepción teórica general de base y orientadora para lograrlos. La descentralización en lo curricular (expresado en cómo y con qué lograrlo) a nivel territorial e institucional.

- ❖ Desde el perfeccionamiento en Cuba (década de los años 70) en el Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba (PCC) de 1975, el enfoque se centra en objetivos, por asignaturas con poca interconexión, y sobrecarga de contenidos conceptuales y poca hilación de los propósitos educativos en cuanto a la formación del hombre, en tanto la

evaluación se centraba en los resultados cognitivos a un nivel tendencialmente reproductivo.

❖ Está claro que modelos conductistas han permeado la evaluación de lo que se está entendiendo en esta tesis como Proceso Pedagógico Áulico en tanto éste, ha primado en su organización. Se observa, además, cómo la concepción curricular (modelos que se centran en los objetivos y el Sistema de Instrucción Personalizado, SIP) revela una enseñanza tradicionalista.

❖ Para la década de los años 80 hubo una búsqueda hacia las relaciones intermaterias, en pos de objetivos comunes con marcado carácter formativo, mientras que en la de los 90, en Secundaria Básica se hizo énfasis en los programas directores y ejes transversales o ideas rectoras.

En la concepción de la evaluación del proceso pedagógico en el marco del aula sigue primando un carácter restringido de la evaluación, en tanto se observa en las variables e indicadores objeto de valoración, insuficientes indicadores cualitativos y/o de carácter formativo. La verdadera integración será la manifestación de indicadores instructivos y educativos y la ubicación tanto de las acciones que realiza el maestro como las del alumno en un contexto áulico.

¿Qué se debe evaluar en el PPA? ¿Qué se evalúa realmente?, son dos preguntas que como bien indica Orestes Castro (1999) llevan a plantear una dificultad de índole trascendental en el orden pedagógico, convirtiéndose en reto, según las condiciones actuales de transformación de la Secundaria Básica en Cuba. Se añade una tercera pregunta: ¿Cómo optimizar este proceso?, pero esta tiene diferentes respuestas:

a) Preparando mejor a los supervisores y supervisados en un modelo negociado.

b) Dejando en libertad a los procedimientos de los maestros y supervisando únicamente el grado de excelencia que los alumnos hayan alcanzado en sus sistemas de conocimientos, sistemas de procedimientos para adquirir conocimientos y en sus sistemas de valores –suponiendo que esto último sea posible.

c) Otras siempre posibles.

I.2 LA EVALUACIÓN Y SUS CATEGORÍAS FUNDAMENTALES EN LA EFICACIA DEL PROCESO PEDAGÓGICO ÁULICO. (Medición, Control, Calificación)

Si se asumen las múltiples interpretaciones dadas al término evaluación, se caería en una especie de tela de araña conceptual, primera aproximación a la polisemidad de este, donde queda claro, que el mismo no tiene identidad disciplinaria (Polón de Maté, M del C., 1998), de ahí su empleo en campos disímiles cuyo origen se enmarca en procesos sociales e históricos particulares.

Así, el significado de “Evaluación” parece estar asociado a operaciones como apreciar, estimar o relacionadas con la medición, o sea, con la expresión de una cantidad precisa, cifrada, es decir, en el primero de los casos se involucra la evaluación con la emisión de un juicio valorativo, cualitativo sobre una realidad, en el segundo caso, se relaciona con la expresión de una medida cuantificada.

El proceso de evaluación es definido como: “Un proceso extremadamente complejo condicionado por múltiples y variados factores que requieren la disposición de suficientes elementos y datos y de instrumentos idóneos para su realización”. (Colectivo de Autores ISP Enrique José Varona, 1973, pág113)

Esta definición indeterminada nos plantea la complejidad de un proceso que la autora precisa como el juicio de valor que exige de una medición y de un control y permite conocer, comparar y hacer valoraciones.

Diferentes autores Klingberg, K. (1978), Labarrere, G. (1988), Domínguez, J. Trelles, Villarroel, I. (1990), Castro, O. (1999) coinciden en establecer una relación dinámica entre el significado de evaluación y sus funciones donde parecen repetirse funciones como: las de control, diagnóstico, comprobación, retroalimentación, educativa.

Este término desde su origen ha estado asociado a categorías como: control - medición - calificación en la que muchos autores han profundizado, sería interesante abordar las relaciones de necesidad, subordinación o yuxtaposición que estos poseen para el enfoque de la Evaluación de la Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico. (EEPPA).

Se esta viendo la evaluación como un proceso, una fase donde se piensa y planifica la práctica pedagógica, no como un acto mágico o espontáneo, sino como aquel proceso

inherente a la práctica pedagógica. En esta se analizan las características o condiciones de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, de profesores, de programas, de aprendizaje o del propio proceso pedagógico.

Como señala (MINED-ICCP, 1984), mediante la evaluación se comparan los resultados del trabajo de educadores y alumnos con los objetivos propuestos para determinar la eficiencia del proceso docente educativo, he aquí donde se considera hablar del Proceso Pedagógico Áulico como unidad mayor en la institución escolar que sirve para los fines anteriormente mencionados.

La evaluación permitirá consecuentemente reorientar el trabajo y decidir si es necesario volver a trabajar sobre los mismos objetivos o si ellos parcialmente conducen a la eficacia, si es necesario enfatizar en algunos de estos objetivos, si la dinámica o la trayectoria que se siguió fue adecuada o no.

El concebir la evaluación en un sentido amplio no parece ser el tema más tratado en la literatura consultada, sobre todo porque la misma se centra en la evaluación en el sentido restringido, en su función de comprobación que no deja de tener un sentido amplio si incluyera una concepción de aprendizaje donde lo formativo y desarrollador sean aspectos a valorar.

El MINED-ICCP (1984) plantea que concebir la evaluación en su sentido amplio es verla como un componente esencial del proceso de enseñanza (es decir del proceso pedagógico) que parte de la definición misma de los objetivos y concluye con la determinación del grado de eficacia del proceso, dada por la medida en que la actividad de educador y educando haya logrado como resultado los objetivos propuestos.

Entender la evaluación en su sentido amplio, significa utilizarla como instrumento que permite, por una parte establecer en diferentes momentos del proceso la calidad con que se van cumpliendo los objetivos dentro de las asignaturas no solo en la esfera intelectual y/o cognitiva de la personalidad (académico), sino también y con igual valor (en correspondencia con los objetivos) en la esfera afectivo -motivacional de esta personalidad.

Esto llevaría a plantear que la evaluación del proceso pedagógico necesita del control y de la medición como condiciones “ sine qua non ” para que se pudiera evaluar de manera objetiva, precisa, fiable y pronosticadora este proceso, pero a su vez decir que el control

existe para la evaluación y que esta, sin criterios de medida, sería superficial, abstracta y poco comprometida.

Partiendo del hecho de que la evaluación es inherente al proceso pedagógico y que la misma permite distinguir entre lo grato y lo desagradable, lo que merece la atención de lo que no lo merece, entre lo útil y lo inútil, en fin que en la medida que se evalúa se está apreciando, estimando, juzgando, determinando el valor de algo (Colectivo de Dpto. de Pedagogía ISP E.J. Varona, 1973). Este algo constituye el objeto, la evaluación de la eficacia.

En este mismo sentido los autores mencionados señalan que dedicarse a evaluar, ya sea un hecho, un acto, o un proceso servirá de guía para actuar, modificar, aceptar y/o rechazar en el marco de la dirección del objeto de que se ocupa.

Si se pretende transformar y/o modificar la manera de evaluar la eficacia del proceso pedagógico áulico en un marco institucional cada vez más descentralizado, la evaluación servirá de contrapartida de una autonomía responsable, como gradiente de apertura al Proceso Pedagógico (macro).

Es bueno resaltar, que para que la evaluación del proceso pedagógico oriente hacia la elevación de la calidad, sin olvidar el resto de los valores inherentes a este proceso, esta debe tener una correspondencia con las aspiraciones sociales, sin llegar a plantearla como una imposición de un modelo (GRESAL, UNESCO, 1997), sino adecuarla a su campo de investigación (proceso pedagógico eficaz y sus categorías esenciales), evitando así evaluar lo superfluo o fenomenológico dentro del proceso pedagógico. Es decir, ello conlleva a cumplir con las funciones de la evaluación: verificar los resultados obtenidos en función de objetivos prefijados y metas cuidadosamente especificadas con anterioridad.

Según Polón de Maté, M. del C. "El principio de actuación que implica planificar, realizar y evaluar, pasó de la empresa a los centros educativos y se constituyó en pautas, para el desarrollo de tareas de índole pedagógico-didáctico". **(Polón de Maté, M. del C. 1998, pág 92)**. Esto reafirma la significación de un proceso evaluativo de la eficacia del PPA en el nuevo modelo de Secundaria Básica.

A criterio de Álvarez de Zaya, C. y Sierra, V. "evaluar una institución significa establecer las funciones, propiedades y variables mediante las cuales se va a cualificar la institución con su adecuada dimensión de ser necesario y los indicadores respectivos para

cada uno de los procesos universitarios (docente-pregrado y postgrado, investigativo y extensionista), lo que posibilitará evaluar integralmente el papel de la universidad en la sociedad”. **(Álvarez de Zaya, C. y Sierra, V. 1997, pág 11)**

Esta afirmación nos convoca a establecer cierta representación del máximo nivel de eficacia en el PPA en Secundaria Básica y establecer dimensiones, variables e indicadores para poder controlar, medir y evaluar la misma.

Hay varios puntos de vista en conflicto en cuanto a cual es la mejor manera de dirigir una organización, un proceso. Sin embargo, los teóricos, al igual que quienes practican la dirección, están de acuerdo en que una buena dirección requiere un control efectivo. Se dice que una combinación de objetivos bien planificados, una fuerte organización y/o proceso, una dirección capaz y una motivación adecuada, tienen poca posibilidad de éxito a menos que exista un sistema adecuado de control.

¿Y qué es un control? Hay múltiples definiciones sobre este concepto y aunque todos son diferentes en algunos aspectos mantienen cierta similitud. Partiendo de lo siguiente:

“Control es un esfuerzo sistemático para fijar normas de desempeño con objetivos de planificación, para diseñar sistemas de retroalimentación de información; para comparar el desempeño real con estas normas predeterminadas; para determinar si hay desviaciones y medir su magnitud y para tomar la acción requerida a fin de asegurar que los recursos se usen en la forma más eficaz posible, para lograr los objetivos de la organización”. **(IIFGAC. 1994, pág 84)**

O sea, que para poder hablar de una evaluación del Proceso Pedagógico Áulico, se debe partir del control como función de la supervisión y la propia definición anterior lleva a dividir el control en cuatro pasos:

1. Establecer normas y métodos para medir el desempeño.

Este paso indica determinación y selección de variables, dimensiones e indicadores que se presentan para evaluar la eficacia del PPA.

La efectividad de este paso dependerá de las normas (indicadores que rastrean las variables, dimensiones) y su claridad y aceptación por los individuos interesados. Esto es lo esencial, las normas, porque los métodos pueden ser circunstanciales.

2. Medir el desempeño.

Como los otros pasos del control, es un proceso continuo, repetitivo, en movimiento cuya frecuencia va a depender del tipo de actividad que se está midiendo, aunque no se debe dejar transcurrir un período muy extenso entre las mediciones del desempeño.

Uno de los pasos más débiles en el control del PPA ha sido este, motivado por la inoperancia del primero, y llevar a interpretaciones subjetivas del desempeño de las dos actividades básicas de este proceso: actividad del maestro y actividad del alumno en el marco de la clase, vista esta como una sucesión de actividades, forma de organización básica del PPA.

3. Correspondencia “normas - desempeño”.

Se comparan los resultados medidos con los esperados y las normas establecidas. Si ambos concuerdan, los supervisores o inspectores controladores pueden concluir que “todo esta bajo control” y la intervención es menos dramática.

Este parece ser es el paso más fácil en el proceso de control, pero es el que se imbrica directamente con la medición y evaluación, pues para comparar hay que tener una medida y a partir de este proceso emitir juicios, conclusiones.

4. Acción Correctiva.

Si el desempeño está por debajo de las normas y el análisis indica que se requiere tomar acción. Esta acción correctiva implica un cambio en una o más acciones o podría dictar un cambio en las normas establecidas originalmente.

Este paso del control conduce inalterablemente a la función menos utilizada de la supervisión o inspección: el asesoramiento, lo que llevaría a plantear que se está exactamente ante un ejercicio de control.

El énfasis debe ponerse aquí en buscar formas constructivas de aumentar el desempeño hasta el nivel deseado y no meramente en identificar los fallos cometidos, esto es el fin máximo de la propuesta.

Si se entiende el proceso pedagógico como un proceso de dirección cuyo rasgo esencial es la dirección consciente hacia un objetivo, entonces el control es vital para constatar hechos y como función básica de la supervisión, es imprescindible para poder pasar a otras funciones (evaluación, asesoramiento), pues tal y como se señala: “Todo sistema de control lo que hace fundamentalmente, es recoger, almacenar, analizar, sintetizar

y transmitir información relevante sobre el contexto, el proceso y el producto del sistema general al que sirve, en este caso, del sistema pedagógico.” (Pérez, E. 1999, pág17)

Por otra parte, el control requiere unos estándares (patrones de rendimiento), estos se establecen, cuantifican, operacionalizan y apoyan en metas que guían todo el proceso pedagógico y requieren “medida” (constatación objetivada y cuantificada). La ejecución del PPA se compara con los estándares y se observa la desviación o no de las metas, lo que permitirá una valoración o juicio objetivo.

Un control eficiente es la base para la realización de una evaluación objetiva que permita obtener elementos suficientes y necesarios para la proyección de una dirección efectiva del Proceso Pedagógico Áulico (centrado en la actividad del maestro y del alumno).

Como función de dirección, el control es aceptado por aquellas tendencias que abordan cualquier proceso objeto de dirección, los que la ejercen la realizan de acuerdo con sus responsabilidades, ya sean dirigentes, funcionarios, maestros o técnicos.

Dentro de la funcionabilidad del mismo en el proceso pedagógico, tenemos que: permite no solo conocer los problemas del docente, sino su desarrollo, sugiriéndole formas de subsanar las deficiencias observadas en el ejercicio docente, explicándole, demostrándole y enseñándole comportamientos y actuaciones deseables y también reconociendo los logros para estimular la excelencia.

Por ende dentro de las características del control que toman realce en el proceso de evaluación del PPA centrado en la actividad del maestro y del alumno está el hecho de constituir un elemento de indiscutible valor en el proceso de perfeccionamiento de la actividad del docente que repercute en el discente y que se necesita medir.

La medición significa comparar cantidades homogéneas. En ocasiones se ve como el juicio cuantitativo que expresa el resultado de esta comparación, entonces la medición suministra datos, números estadísticos, información; luego ella coadyuva a la estimulación, apreciación, valoración de este proceso pedagógico, no es ella en sí, es un aspecto de ella, pero con la medición solamente como apoyatura el resultado es insuficiente, se necesita de otro tipo de información cualitativa que complemente la apreciación total: la evaluación de dicho proceso pedagógico.

La relación del término evaluación con categorías como: medición, calificación y control, implícita en diferentes obras (Colectivo de Autores ISP E.J. Varona, 1973).

Evaluación del aprendizaje, actas de la conferencia regional (CREASALC, UNESCO, 1997) y explícita en otras, lleva a replantear que la propia identificación del término evaluación da la medida de las dificultades que provoca no haber identificado con corrección el tipo de relación que se da entre ellas, en este trabajo se parte del análisis de su uso y significación en el proceso pedagógico y de la sobreestimación de algunos de ellos.

Y ¿cómo analizar el estado y desarrollo de este proceso pedagógico?

“Someter a dirección algo en cuestión incluye en sí la necesidad de analizar constantemente el estado y desarrollo del objeto dirigido”. **(López, M. Et al. 1980, pág 59)**

Premisa fundamental lo es, la comprensión clara y precisa tanto del objeto que se dirige como de los elementos o factores que influyen sobre el mismo. Esta aseveración toma un sentido básico para la Secundaria Básica, máxime si se toma en cuenta que hoy es uno de los niveles de enseñanza más cuestionados por la sociedad en la que el estado cubano (como en otros niveles) ha puesto todo sus recursos en función de la formación de sus futuros egresados.

Evaluar la Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico en Secundaria Básica, implica entonces revelar la relación de los resultados obtenidos con los métodos empleados en el proceso, así como las formas y medios empleados en la obtención de los resultados con los objetivos que para esta enseñanza se han trazado, operacionalizando en indicadores que caracterizan las variables y dimensiones de este proceso como se establece en el Capítulo II de esta tesis.

I.3 ESTADO ACTUAL DE LA EEPPA.

En los estudios empíricos realizados así como en el análisis de documentos efectuado (circulares, resoluciones ministeriales, documentos normativos entre otros) la autora obtiene una información de sumo interés para el abordaje pretendido acerca de la evaluación de la eficacia.

Según se constató, durante las inspecciones el control a clase (como forma organizativa básica del Proceso Pedagógico Áulico) se convierte en uno de los principales focos de atención. Se plantea que el objetivo de los controles a clases es velar por la calidad de la docencia que se imparte. En este sentido la propuesta pretende evaluar la eficacia

relativa del Proceso Pedagógico Áulico (centrándose en la actividad del maestro y el alumno).

En los controles tradicionales del Proceso Pedagógico Áulico como subyacente se tenía una visión del trabajo del departamento, hoy permite a los jefes de grado y responsables de asignaturas estrechar y materializar las relaciones entre los docentes (sobre todo los Entrenamientos Metodológicos Conjuntos) forma que en los últimos años ha tomado relevancia en el sistema de control de los directivos institucionales, municipales, provinciales y nacionales.

En el Entrenamiento Metodológico Conjunto los controles del Proceso Pedagógico Áulico siguen los pasos mencionados del control, pero se hace énfasis en la utilización del diagnóstico inicial y de la fase de asesoramiento. Con este proceder se ha ganado en los pasos mencionados, sin embargo sigue siendo una debilidad, la precisión de indicadores y variables de eficacia de este proceso, con énfasis en la actividad del maestro y la actividad del alumno.

Entre los indicadores a controlar en la evaluación del proceso se utilizan los siguientes: cumplimiento de los objetivos de la actividad, nivel de actualización científica de los contenidos, adecuado tratamiento conceptual o filosófico, motivación adecuada durante el desarrollo de la clase, orientación del trabajo independiente en función del tipo de actividad que se trate y del desarrollo de las capacidades, hábitos y habilidades de los estudiantes, empleo de métodos propios del trabajo de la asignatura y su interiorización por los estudiantes, y la necesaria retroalimentación de los contenidos, o sea, cómo se utiliza la evaluación frecuente por el docente.

Es significativo señalar que como indicador de calidad de ese Proceso Pedagógico Áulico se tome el aprovechamiento de los estudiantes como un criterio de eficacia.

La Circular 01/2000 del MINED encamina el control a esta forma de organización, supone el dominio teórico-práctico de los componentes interactuantes en cualquier proceso pedagógico y explicita el concepto de una buena clase cuando dice:

..."Aquella en la que el maestro demuestra:

- ❖ Saber proyectar los objetivos de su clase, a partir de la realidad de sus alumnos.
- ❖ Un profundo dominio del contenido de los métodos de dirección del aprendizaje.

❖ Un adecuado enfoque político acorde con la política de nuestro partido.

❖ Dominio de la planificación, orientación, control y evaluación del estudio individual de los estudiantes...”

Y refiere además que cuando se termina una clase el alumno debe saber y saber hacer.

❖ Los conceptos esenciales recibidos en correspondencia con los niveles de asimilación con que fueron tratados.

- o Qué libro o libros tiene que estudiar
- o Las tareas docentes que debe cumplir.
- o Los ejercicios que tendrá que resolver
- o Los criterios y el momento en que el maestro se lo va a comprobar.
- o Cómo esta tarea va a influir en su evaluación

Una muestra de la centralización nos aporta esta circular, sin embargo, ¿a qué atenerse cuando se asume la descentralización? Por una parte se declara la buena clase “estimando” la labor del maestro durante la misma y lo que debe saber y saber hacer el alumno cuando esta finalice.

En buena medida esto es una orientación, la cual debe operacionalizarse por las direcciones provinciales, municipales e institucionales, el rigor científico teórico y metodológico dependerá de cada una de estas instancias.

Por otra parte, evaluar el contenido en su composición no se debe limitar a conocimientos y/o habilidades; es contenido de la educación comunista, lo moral, lo estético, lo físico, lo político e ideológico, lo patriótico - militar, lo intelectual, lo politécnico laboral, conformando todos ellos un sistema.

Otra arista del problema es si se está considerando a una parte del contenido o algunos de sus componentes (conocimientos y habilidades) y algo de suma significación: la evaluación de qué, debe ser consciente, pensada por ambos sujetos del proceso (maestro-alumno), inspectores, metodólogos y parametrizada para que el maestro conozca qué indicadores harán eficaz el Proceso Pedagógico Áulico.

Considerar, en esencia, todo el contenido para la evaluación es posible si este ha sido tenido en cuenta como objeto de aprendizaje, pues “La evaluación integral del contenido y no

sólo de algunos de sus componentes es esencial, para llegar a una evaluación abarcadora del desarrollo de la personalidad”. **(Castro, O. 1999, pág 32)**

Se ha constatado, que dentro de los parámetros o indicadores de la evaluación de la eficacia del Proceso Pedagógico Áulico, solo se concibe una parte del contenido y, por tanto, no hay un proceso de asimilación del todo, en su autoevaluación. Luego, “Lo que no es objeto de evaluación resulta más difícil incluirlo en la estructura de la autoevaluación”. **(Castro, O. 1999, pág 44)**

Los indicadores de las dimensiones y variables que se manifiestan como evaluables en la eficacia del Proceso Pedagógico Áulico muestran un carácter limitado y restringido del “qué” en realidad se evalúa, y por ende qué está en el plano consciente para poder incluir en la estructura de la autoevaluación; conocimientos, habilidades, disciplina, motivación, comportamiento respetuoso, entre otros. Nadie puede evaluar lo que no se proyecta.

Otra limitante es la de confundir el término control con el de evaluación, o reducir este último al primero, lo que en otras palabras significa dificultades en el uso del lenguaje pedagógico. Ocurre que se limita la evaluación al aspecto meramente cuantitativo.

En las inspecciones nacionales, provinciales, municipales (2000-2001) se observa, que entre los parámetros de evaluación se presenta el Proceso Pedagógico Áulico con un marcado interés, a tal punto que una institución puede suspender la inspección si en las visitas de control a clase (%) los profesores visitados obtienen Mal. ¿Qué indicadores utilizan para evaluar esta dimensión del Proceso Pedagógico Áulico?.

Los controles a clases se califican atendiendo al cumplimiento de las categorías didácticas situando indicadores de lo cognitivo lo que pondera una calificación de la clase. La autora considera que es necesario situar indicadores que rastreen el accionar del maestro y el alumno en todas las esferas del desarrollo de la personalidad como un todo y desecha la calificación para señalar logros y deficiencias en la actividad pedagógica.

Autores como Schiefelbein, E. (1984), Aguerrondo, I. (1993), Santos, E. (1993), Lujan, A. y Puente, J. (1993), Estaba, E. (1997), Valdés, H. (1999), quienes coinciden en plantear que la evaluación de la calidad o eficacia centra sus mayores dificultades en:

- Los problemas conceptuales o insuficiente bagaje de conocimientos científicos.

- Que estos términos dependen del sujeto que efectúe la demanda y desde qué lugar la formula (problemas político - ideológicos, centralización, descentralización, autonomía, y otros).

- No uso de variables de formación, de proceso, de desarrollo de cualidades de la personalidad.

- La evaluación de la calidad en correspondencia con los objetivos que se propongan.

- Estudios longitudinales, no uso de cuasi experimentos.

- No consenso internacional y nacional en relación con los parámetros para evaluar.

Para profundizar acerca del objeto de investigación se utilizaron diferentes métodos a una muestra seleccionada. (Anexos 1 y 2)

Los resultados obtenidos con la aplicación de los instrumentos utilizados en la etapa de diagnóstico (Anexo 3) que medían las categorías de: (1) conocimientos teóricos elementales sobre eficacia y efectividad del proceso pedagógico áulico, (2) conocimientos sobre fases o etapas para evaluar el proceso pedagógico áulico y (3) conocimientos sobre categorías o parámetros para evaluar el proceso pedagógico áulico, permiten constatar en la entrevista aplicada (Anexo 4) que:

- o Los conocimientos teóricos o de sentido común que poseen los supervisores y supervisados sobre evaluación de la efectividad son muy disímiles y los términos utilizados varían desde considerar la evaluación como control, comprobación, hasta ver la evaluación de la efectividad como evaluación de la calidad de la clase, de la eficiencia de la clase, de la excelencia de la clase, de la excelencia en la docencia, hasta considerar una buena clase a la que cumpla con las exigencias de una clase contemporánea.

- o Están considerando indistintamente como proceso docente educativo al proceso de enseñanza aprendizaje, al proceso educativo, viendo este subsumido a la clase como forma de organización o al proceso pedagógico (viéndose este último como el que se da en el proceso de interacción de las influencias del colectivo pedagógico y las diferentes organizaciones políticas y de masas en el accionar con los educandos para cumplimentar un fin), lo que denota falta de claridad conceptual, ambigüedad en las respuestas, por ende el

grado de conciencia de qué se va a evaluar en la eficacia del proceso pedagógico áulico no puede estar en la conciencia ni de los supervisores ni de los supervisados.

o Las definiciones que aportan los entrevistados son muy abstractas y poco operativas, lo que lleva a operar con el concepto proceso pedagógico áulico, en el que se está incluyendo los procesos instructivos educativos a partir de un proceso de enseñanza que se materializa en cualquiera de las formas de organización del accionar del maestro y del alumno. (Neuner, G. 1979)

Ante el cuestionamiento sobre la operacionalización de estos términos, las respuestas fueron: que se cumplimenten los objetivos, que el contenido posea un nivel de actualidad y relación intermateria, que se atienda el trabajo político ideológico, que la utilización de medios esté en correspondencia con los objetivos y contenidos que para Secundaria Básica hoy posee el municipio, que en la comprobación de los conocimientos los resultados de los estudiantes estén en un orden alto de calidad y cantidad.

Como se observa, se valoran justamente los aspectos didácticos de la clase, sin embargo un por ciento muy bajo hace referencia a indicadores en el orden de lo afectivo motivacional: interés, concientización, que el alumno haga suyo el objetivo.

Por otra parte, en esa consideración de la eficacia de la clase denominada por ellos, sólo ven la actividad del maestro y las acciones del alumno parece ser que se quedan en el nivel de concientización, las acciones de los alumnos quedan diluidas en las acciones de los maestros, se sobrevalora el factor enseñanza.

La evaluación de la eficacia sí parece estar presente en el sistema de evaluación, pero entendida de esta manera, donde lo afectivo motivacional no es prioritario, todo indica que los objetivos diseñados para la enseñanza secundaria en planes de estudio y programas poseen limitaciones a la hora de ser interpretados y operacionalizados, de manera que en la concepción de una enseñanza de excelencia, de calidad, en fin, eficaz, los aspectos del desarrollo de la personalidad integral como fin máximo, como exigencia del desarrollo de la personalidad como un todo, presentan limitaciones en su planificación, control y evaluación.

Es cierto que los aspectos que mayores dificultades presentan para operacionalizar y establecer indicadores (según diferentes autores) son los referidos a las dimensiones del desarrollo psicosocial de la personalidad y sobre todo en el orden de su

formación y desarrollo (entendiendo este desarrollo en el aspecto biopsicosocial y llegando a la formación y autoformación de todas las cualidades de la personalidad). Visto así queda claro que la evaluación que se venía efectuando en el municipio de Pinar del Río, ni en su concepción, ni en su ejecución responde a estos intereses y por lo tanto mucho menos se valoraban aspectos significativos de lo que la autora considera eficacia del Proceso Pedagógico Áulico.

Por ello en la Tesis se opera con el máximo nivel de eficacia a que se puede aspirar y se entiende por **Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico**, la correspondencia entre los objetivos que para la enseñanza secundaria se establecen en la formación integral de la personalidad de los adolescentes y las acciones que se ejecutan por ambos sujetos del proceso, en función de las categorías psicodidácticas en un proceso de comunicación (socialización e individualización) donde se cumplimenten los rasgos que la autora determina en las diferentes fases del PPA.

Se detecta en el diagnóstico que al entender la clase como proceso pedagógico, como proceso de enseñanza aprendizaje, como proceso docente educativo en el aula, se limitan las fases de un proceso a una forma de organización que, aunque se vea con carácter de sistema, distorsiona la observación de las tres fases del proceso pedagógico áulico (antes, durante y después) y su interrelación y se sobredimensiona el momento o fase de ejecución de la clase.

La consideración de la importancia de las tres fases del Proceso Pedagógico Áulico se minimiza cuando valoran la fase ejecutora y sobre todo el resultado de la prueba de conocimientos de los alumnos como lo prioritario de la evaluación de la eficacia.

Es de resaltar que después de una aproximación al problema tanto supervisados (maestros) como supervisores (jefes de grado, directores y metodólogos municipales y provinciales) señalan indicadores conocidos por ellos como parámetros que caracterizan Proceso Pedagógico Áulico Eficaz sin situarlo en ninguna de sus fases pero sí, contentivos de variables, dimensiones e indicadores de la metodología que este trabajo contempla como: conocimiento del diagnóstico individual y de grupo por parte del maestro, compromiso y conciencia de la labor que realiza el maestro, el amor, la honestidad, el respeto como cualidades de la personalidad del maestro, cumplimiento de los principios que sustenta la revolución socialista.

Nótese que se hace mención a indicadores sociopsicológicos aunque a nivel de la enseñanza (maestro), no se hace referencia a acciones de los estudiantes. En el caso de los supervisados aportan indicadores que abordan el accionar de los alumnos como:

- Que se haga explícita la motivación hacia la tarea por los estudiantes.
- Que se evidencie la disposición para resolver problemas por parte de los estudiantes.

Todo este análisis parte de la valoración del cuadro resumen de la entrevista # 1 (Anexo 5), el cual refleja los resultados obtenidos al aplicar la prueba de Chi cuadrado donde en las 4 preguntas que miden las categorías 1 y 2, tanto en los supervisores como en los supervisados, no se aprecian diferencias significativas en tanto no poseen un pleno conocimiento sobre los aspectos abordados.

En el caso de la pregunta 5 que mide la categoría 3 se constató que existe diferencia significativa en cuanto al comportamiento de las respuestas de supervisados y supervisores al clasificarlas en los niveles alto, bajo y medio, (el 51% de los supervisores y el 75,3% de los supervisados en el nivel bajo). La mayor proporción de supervisados tiene un bajo nivel de conocimientos de la categoría 3 pero no sucede así con los supervisores, pues ellos son los que de alguna manera plantean los parámetros a evaluar.

Como parte del diagnóstico, después de realizada esta entrevista se aplicó una encuesta a manera de reafirmación o no de los datos obtenidos con ella (Anexo 6), la misma se aplicó a supervisados y supervisores que constituyen la muestra explicada en el anexo 2.

Al aplicársele la prueba estadística de comparación de K proporciones, a la respuesta de ambos grupos muestrales (supervisados y supervisores), se observa lo siguiente:

A la pregunta # 2, la mayoría de los encuestados responde que es necesaria la evaluación de la eficacia del proceso pedagógico áulico a partir de una metodología con un 100% de los supervisados a favor de ello, las dificultades comienzan cuando se le da respuesta a la pregunta 3, pues las acciones que plantean los supervisores van desde: establecer los parámetros que se van a evaluar (con un 100% de los supervisores que señalan este aspecto), hasta la de confeccionar la prueba de conocimientos para aplicar a los estudiantes en la evaluación de la eficacia del proceso pedagógico áulico, lo que sólo 6

supervisores (que representan un 7,4 %) lo consideran como una acción. A continuación se presenta el cuadro resumen.

Criterios	Frecuencia supervisores	Frecuencia supervisados
Establecer parámetros	54*2	81
Observación objetiva y otros métodos	21	79*2
Relacionar planificación con Ejecución	9	81
Ver la actividad como un todo	27*2	-
Ver acciones maestro-alumno	27	81
Caracterizar escuela, maestro, alumno	18	-
Confeccionar prueba de conocimientos para los alumnos	6	-
Tener en cuenta otras evaluaciones realizadas	-	59*2

*1 P = 0

*1 P = 0

*2 P = 0

*2 P = 2.26E - 0.7

Leyenda:

Se puede observar la no uniformidad a la hora de emitir los criterios.

La cantidad de supervisados que coinciden en las acciones necesarias para evaluar la eficacia del Proceso Pedagógico Áulico denota la heterogeneidad de las respuestas de los supervisores, lo que demuestra que no se ha llevado al plano consciente de los mismos los pasos necesarios para evaluar con objetividad, integralidad y contextualizadamente la eficacia, y acciones tan necesarias como: delimitar los indicadores de una fase u otra del proceso y los métodos variados para constatar la eficacia del proceso pedagógico áulico, no se mencionan.

Al aplicarse la prueba de comparación de K proporciones, en el caso de los supervisados se observa coincidencia en los tres primeros criterios, no sucediendo así con los supervisores, donde no todos coinciden con los mismos criterios, tal es el caso de (Ver acciones maestro - alumno) donde solo el 50 % de ellos coincide en el mismo, lo que significa que el otro 50 % no reconoce la necesidad de ver las acciones de ambos sujetos. Otro ejemplo se da en el caso Observación objetiva, en el que cerca de un 39 % de los

supervisores opina que la observación tiene que ser objetiva, por lo tanto no todos los supervisores tienen un conocimiento pleno sobre la evaluación de la eficacia.

No todos los criterios que son valorados por los supervisores coinciden con los de los supervisados. Todo parece indicar que no ven las mismas categorías del proceso de evaluación y la eficacia es entendida de manera diferente, unos la controlan y otros la ejecutan, la dimensión de lo que significa para el proceso tiene que ser entendida de la misma manera.

Criterios	Supervisados	Supervisores	Total
Establecer parámetros	81*1	54*1	135
Ver acciones maestro-alumno	81*2	27*2	108
Total	162	81	243

Leyenda:

$p = 0.0137$ *1 $p = 6.29E - 09$ *2 $p = 0$

Nótese la coincidencia y uniformidad en los criterios de los supervisados, los primeros son aportados por la totalidad de los supervisados, esto denota que en la evaluación de la eficacia del Proceso Pedagógico Áulico los supervisados, que han sido utilizados como objeto de evaluación, están más cerca de la realidad cotidiana e identifican con mayor precisión los problemas que han resultado para ellos obstáculos o sanciones que ellos consideran necesarios y de peso en el proceso de evaluación de la eficacia.

Esto corrobora las respuestas a la pregunta 4 con relación a si existe una metodología para la evaluación de la eficacia, pues los supervisados responden que no, ya que cada grupo de supervisor según el nivel, usa una secuencia, sobre todo en el entrenamiento metodológico conjunto, pero no hay coincidencia en los pasos y mucho menos en cómo lo realizan, de ahí la insatisfacción con el sistema de evaluación de la mayoría de los supervisados.

Satisfacción con el sistema de evaluación	Supervisados	Supervisores	Total
Satisfecho	12	16	28
Insatisfecho	69	39	108

Total	81	55	136
-------	----	----	-----

Leyenda:

$$P = 1.63E - 13$$

Al abordar los errores cometidos en la evaluación del proceso pedagógico se obtuvieron los siguientes resultados:

Categorías	Frecuencia	
	Supervisores	Supervisados
Evaluadores utilizan diferentes parámetros	36 *1	-
Sólo considera el cumplimiento de los objetivos	9	57
Sólo tienen en cuenta las acciones del maestro	27 *1	59
Sobrevaloran prueba conocimientos de los alumnos	27	71*1
No tener en cuenta el contexto en que se realiza la actividad	-	71
Considerar sólo el momento en que se realiza la actividad.	-	71

Leyenda:

$$p=1,28E-16$$

$$p=0,0145$$

$$*1p=0,0395$$

$$*1 p=0,0089$$

Tabla comparativa de los errores:

Errores cometidos en la evaluación del proceso pedagógico	Supervisores	Supervisados
Solo considerar el cumplimiento de los objetivos	9*1	57*1
Tener en cuenta para evaluar solo las acciones del maestro	27*2	59*2
Sobrevalorar la prueba de conocimientos a los estudiantes	27*3	71*3

Leyenda:

$$p=0,035$$

$$*1p=4,84E-10$$

$$*2 p=0.0034$$

$$*3 p=0$$

Se infiere que la totalidad de los supervisores no tienen las mismas consideraciones y por lo tanto el nivel de coincidencia de las respuestas es muy bajo, no sucede lo mismo con los supervisados en que la mayoría plantea como error:

- Considerar solo el momento en que se realiza la clase.
- Valorar solo las acciones que realiza el maestro para evaluar la clase.
- Sobredimensionar el resultado de la prueba de conocimientos a los alumnos para calificar la clase entre otros.

Se deduce, como en el resto de las respuestas de la encuesta, el poco nivel de coincidencia en las respuestas de los supervisores en contraposición con la homogeneidad de la de los supervisados donde parecen estar claros algunos de los pasos que, como acciones, deben tenerse en cuenta para evaluar bien la eficacia del Proceso Pedagógico Áulico (siempre y cuando se esté entendiendo que evaluar bien significa evaluar de manera que potencie el desarrollo integral de la personalidad de los sujetos implicados en el proceso, que la evaluación sea situacional, integradora, de todos los aspectos y facetas del desarrollo de la personalidad, en fin, una evaluación que lleve a la resiliencia).

La respuesta a la pregunta 7 por parte de los supervisores sigue presentando las mismas características que las dadas a las preguntas que le antecedieron:

Indicadores para cada fase del proceso	Supervisados	Supervisores
Antes		
Grado de compromiso y responsabilidad con la actividad.	-	9*1
Conocimiento del papel que desempeña	-	9
Conocimiento del grupo y las individualidades	-	54*1
Dominio del diagnóstico grupal e individual	71	-
Conciencia de su rol como profesional	71	-
Planificación de las categorías didácticas de acuerdo con el grupo.	71	-
Durante		

Niveles de orientación de los objetivos	-	54
Tratamiento de los contenidos	-	45*2
Uso de medios de enseñanza	-	54*2
Correspondencia del diagnóstico con lo que se realiza en el aula.	59	-
Mantenimiento de la motivación durante la actividad	64	
Relacionar los contenidos con los intereses y necesidades de los alumnos	64	
Después		
Proyección de la tarea de estudio. independiente	-	54*3
Valoración de lo realizado	-	45*3
Grado de satisfacción	-	54
Valoración de lo que se planificó y ejecutó	71	
Valoración del grado de satisfacción	64	
Posibilidades para mejorar, cambiar o eliminar lo planificado-ejecutado.	59	

Leyenda:

*1 p=0 *2 y *3 p=0,0009

Llama la atención que los supervisores incluyan como proyección dentro de los indicadores a evaluar en las diferentes fases, indicadores sociopsicológicos, pero parecen desconocer el papel del alumno en este proceso.

Significativo es señalar que dentro del grupo de los supervisores después de presentárseles las fases del proceso pedagógico áulico, para la fase proyectiva (los jefes de grado) plantean como indicador:

- Conocimiento del tema a abordar por parte de los maestros y alumnos.
- Que se haga explícito los niveles de proyección o planificación de categorías didácticas como: objetivo, contenido, métodos y otras.

Nótese que todavía el aspecto sociopsicológico de la dinámica de cualquier forma de organización no se menciona.

Para la fase de desempeño de la eficacia se plantea un indicador en función de los alumnos.

- Uso de los medios y papel de los alumnos en este sentido.

Se abordan términos psicológicos como:

- Niveles de orientación de los objetivos.

Para la fase de control abordan indicadores como:

- Posibilidades que brinda la tarea en relación con los intereses y necesidades de los alumnos.

En el caso de los supervisados esta encuesta los orientó y se sintieron satisfechos con su realización, según criterios después de realizada la encuesta muchos términos que a veces ellos no utilizan pues no están siendo objeto sistemático de su atención, ahora se le clarifican, lo que denota que una metodología para la evaluación de la eficacia servirá de capacitación tanto a supervisores como a supervisados en bien del perfeccionamiento o mejoramiento de la actividad pedagógica.

Las respuestas de los supervisados siguen acercándose más a lo que teóricamente se quiere lograr con una metodología, toda vez que ya desde la fase preparatoria ellos abordan indicadores que rastrean la actividad del maestro y del alumno y se refiere en algunos casos a elementos en el orden psicosocial, ejemplo en la fase de control:

- Grado de satisfacción con la actividad realizada tanto en maestros como en alumnos.

La encuesta corrobora la necesidad de una metodología, en tanto en la pregunta 7 los supervisores y los supervisados consideran que deben producirse cambios en la evaluación de la eficacia y lo más llamativo está en el orden de los supervisados cuando argumentan entre los cambios que deben producirse, los siguientes:

- Que se establezcan acciones que sean conocidas por los supervisados.
- Que se valoren tanto las acciones del maestro como las del alumno.
- Que se expliciten indicadores en el orden motivacional - afectivo en la evaluación de la eficacia.
- Que se establezca una correspondencia en la evaluación de la eficacia entre las tres fases establecidas para la actividad pedagógica en la presente tesis.

La pregunta 8 condiciona la necesidad de un cambio en la evaluación de la eficacia en el municipio Pinar del Río.

Cambios en la evaluación	Sí	No	No sabría
-----------------------------	----	----	-----------

Supervisores	40 *1	13 *2	1
Supervisados	74 *1	7 *2	0

Leyenda: P=0,019 *1p=0, 0033 *2 p=0,007

Criterios de Cambios	Supervisores	Supervisados
Parámetros para evaluar	49	
Preparación del evaluador	51	
Evaluación no concluya con calificación	51	
Relacionar lo planificado y lo ejecutado en la fase final		69
Considerar otros métodos que no sea la observación		74
Que los maestros conozcan los indicadores que se le van a evaluar		81
Que se evalúe tanto la actividad del maestro como del alumno		74

Leyenda: P=0,231 P=0,0002

Se señalan cambios que denotan las insuficiencias en la forma en que se estaba abordando la evaluación de la eficacia tanto por supervisores como por supervisados.

Las respuestas dadas a la pregunta 9 en cuanto a las proposiciones que más se ajustan al sistema actual de evaluación de la eficacia en su radio de acción se centran en:

- Que en la evaluación de la eficacia se sobredimensiona el factor enseñanza.
- Que en la evaluación de la eficacia las acciones que realizan los alumnos pasan a un segundo plano.
- Que en la evaluación de la eficacia se prioriza la fase ejecutiva de la actividad en detrimento de la fase proyectiva y la de control o valorativa.

Todo parece indicar que la evaluación de la eficacia del Proceso Pedagógico Áulico en el municipio Pinar del Río pudiera estar permeada por:

- La persistencia de indicadores didácticos y cognitivos en documentos normativos para la evaluación de las formas de organización como: Seminario Nacional a Directores, Metodólogos e Inspectores Municipales y Provinciales del Ministerio de Educación 1976-1983. Documentos de categorías e indicadores sobre la evaluación de Secundaria Básica experiencia José Martí 2000. Circular 01-2000. Investigaciones sobre

niveles de enseñanza, instituciones, sistemas y su eficacia; Valdés, H. y Pérez, F. (2000), Rizo, C. y Rico, P. (2002)

- La tendencia conductista a la hora de evaluar la eficacia de sólo ver el resultado y no el proceso.
- La tendencia más a la ejecución que a la orientación.

Por otra parte lo que se está inspeccionando o supervisando está en función de los objetivos del mismo, dígase entrenamiento metodológico conjunto o inspección supervisión y no del modelo del proceso pedagógico áulico que se espera y que exigen las actuales transformaciones para secundaria básica.

Las instancias superiores al entrenar a las inferiores evalúan la estructura y no el desempeño del docente (este con su grupo de alumnos constituyen el medio) y por tanto se obvian elementos esenciales los cuales deben aparecer en una metodología para la evaluación de la eficacia.

En resumen el diagnóstico arrojó que:

- Los criterios con relación a la evaluación de la eficacia son diversos en los diferentes niveles de dirección.
- Se tratan insuficientemente los aspectos afectivos – motivacionales – valorativos - formativos en la evaluación de la eficacia del proceso pedagógico áulico.
- Existe insatisfacción con la evaluación de la eficacia del proceso pedagógico áulico prioritariamente por parte de los maestros.
- No existe unidad de criterios de los evaluadores (supervisores) con respecto a la evaluación de la eficacia.
- La comprobación de conocimientos determina la calidad de la actividad pedagógica a evaluar.
- Existe una tendencia a no controlar los factores subjetivos en la evaluación de la eficacia lo que podría llevar a la no confiabilidad en el resultado.
- Los indicadores que se utilizan son de carácter general lo que conduce a ambigüedad en los mismos.

I.3.1- CARACTERIZACIÓN DE SECUNDARIA BÁSICA

¿Por qué la intención de evaluar la eficacia del PPA en Secundaria Básica?

La enseñanza secundaria en Cuba se encuentra dentro del subsistema de enseñanza general politécnica y laboral (el cual constituye base y punto de partida de los restantes subsistemas) y en él está el universo mayor de la población escolar.

Su fin es contribuir a la formación integral de la personalidad, basado en el principio que opera como ley pedagógica de la unidad entre la educación y la enseñanza (MINED 1990).

Se plantea que este propósito se logra mediante la integración de los conocimientos básicos que ofrecen las diferentes disciplinas y la formación de sentimientos, convicciones, educación estética, la cultura física, la relación de la técnica con la actividad productiva y el desarrollo de capacidades, habilidades y hábitos que le permitan continuar otros estudios e incorporarse a la vida laboral con una preparación de alto nivel.

La enseñanza general, politécnica y laboral en Cuba comprende: preescolar, Educación Primaria y Educación General y Media.

Esta última comprende los niveles:

- Secundaria Básica (ciclo medio) 7mo a 9no grados.
- Preuniversitario (ciclo medio superior) 10mo a 12mo grados.

En Secundaria Básica se realizan estudios en 2 tipos de centros: urbana (ESBU) y en el campo (ESBEC) con régimen de internado. Estos centros deben garantizar en los alumnos el conocimiento de las leyes y fenómenos fundamentales del desarrollo social y de la naturaleza.

La Economía Socialista Cubana y las relaciones sociales que en ella se operan, constituyen un sólido fundamento del desarrollo socioeconómico y de la formación del hombre integral que se espera, de su conducta y conciencia (socialista). Pero estas condiciones objetivas de por sí solas no garantizan automáticamente el triunfo de las ideas socialistas en la conciencia de cada individuo.

El conocimiento y registro de las leyes objetivas del desarrollo social constituye el apoyo del factor subjetivo y para los momentos actuales, adquiere una significación e importancia decisivas.

Queda claro que el éxito de tan significativa hazaña, tan complicada tarea como es la educación integral de este hombre nuevo multifacéticamente desarrollado, depende de la organización adecuada de la dirección de este sistema.

Evaluar su eficacia es un imperativo en cualquier nivel, pero hoy se presenta a nivel mundial una Secundaria Básica repleta de críticas (Informe de la UNESCO, 1996), acusándosele de no preparar al adolescente para la enseñanza superior, ni tampoco para el ingreso en el mundo laboral. Por otra parte, en el ámbito familiar, padres y estudiantes la consideran la vía principal de ascenso social y económico.

¿Qué criterios pudieran utilizarse para evaluar la eficacia del Proceso Pedagógico Áulico en la enseñanza secundaria?

En el citado subsistema, el control a clase no ha constituido el factor decisivo para determinar la eficiencia del Proceso Pedagógico Áulico. Recordar el carácter impopular del control en su función de constatar la eficiencia, la eficacia y la efectividad del Proceso Pedagógico Áulico.

Viendo el sistema escolar como el objeto de la supervisión educativa y cumpliendo ella con sus funciones de control, evaluación y asesoramiento en la que informa si las normas se han ajustado a las necesidades del sistema escolar, si se han alcanzado los resultados esperados en correspondencia con los recursos y los medios puestos a disposición de dicho sistema y considerando la enseñanza secundaria como la de más rápida expansión a nivel universal a partir del aumento de los índices de escolarización, está claro que reconsiderar los contenidos y la organización de esta enseñanza, su evaluación, es un reto para este milenio de la esperanza.

Si se entiende la Enseñanza Secundaria Básica como un período en que deben revelarse y cuajarse los talentos más variados (Informe de la UNESCO, 1996), entonces esto implica responsabilidad, pues allí se conforma la vida futura de cada alumno. En el citado informe se plantea la necesidad de enriquecer y actualizar los elementos del tronco común (lengua, ciencias, y cultura general) para hacerlos corresponder con la mundialización cada vez mayor de los fenómenos, la necesidad de un entendimiento intercultural y la utilización de las ciencias al servicio de un desarrollo humano sostenido.

Con este propósito el objetivo central de la Escuela Secundaria de hoy no puede ser la mera transmisión de información, ni mucho menos entender el aprendizaje como el

conocimiento para el aprobatorio de las diferentes disciplinas, sino su utilización como herramienta prioritaria para que los individuos construyan y reconstruyan progresivamente y de forma dinámica, reflexiva sus modos espontáneos de pensar y vivir, su cultura experiencial (Pérez Ángel, 2001).

Sacristán, J. (2001) nos plantea los rasgos decisivos de la configuración cultural y social de esta sociedad para entender los retos y exigencias de la actividad escolar en este siglo, la configuración de una Secundaria Básica hoy en “crisis” a nivel mundial nos llevaría a registrarlos para operar con ellos en un propósito de diagnosticar lo general, para interconectar con lo particular.

En el **Anexo 6^a** se reflejan los rasgos a nivel internacional y las características específicas de América Latina.

Conclusiones del Capítulo.

La evaluación de la eficacia como proceso es un fenómeno reciente y en sus antecedentes se evidencia su relación e interconexión con la supervisión. En esta evaluación han primado los indicadores en el orden de lo cognitivo y el análisis de los resultados sin establecer una conexión dialéctica el proceso que en su accionar realizan maestros y alumnos.

Con los resultados del diagnóstico y la caracterización de la Secundaria Básica actual se profundiza en la realidad pedagógica actual del problema y se constata que supervisores y supervisados carecen de conocimientos teóricos y metodológicos para enfocar y llevar a la práctica una verdadera evaluación de la Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico, tal y como la concibe la autora, una vez efectuada una valoración de las distintas tendencias históricas. De esta manera, se asume la decisión de elaborar una concepción psicopedagógica desarrolladora.

CAPITULO II: UNA CONCEPCIÓN PSICOPEDAGÓGICA DESARROLLADORA SOBRE LA EEPPA.

La intención – como se explicitó con anterioridad - de redimensionar el concepto de Proceso Pedagógico Áulico, conlleva a la autora de la tesis a particularizar en el presente capítulo en tal sentido, enfatizando para ello en los rasgos esenciales que distinguen la eficacia del PPA; conformando, en correspondencia con la posición que se asume, una concepción psicopedagógica desarrolladora que permite evaluar dicha eficacia, teniendo en cuenta las categorías y fundamentos en los que se basa la concepción propiamente dicha.

II.1- FUNDAMENTOS A CONSIDERAR EN UNA METODOLOGÍA PARA LA EVALUACIÓN DE LA EFICACIA DEL PROCESO PEDAGÓGICO ÁULICO (EEPPA).

Cuando se habla de una metodología para la evaluación de la Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico en términos de supervisión, de dirección, de creación se agolpan un sinnúmero de interrogantes, que por su significado revisten gran importancia para los fines educativos y de formación de la personalidad de los futuros egresados de Secundaria Básica, dentro de las que pueden señalarse: ¿Cómo evaluar la eficacia?, ¿Quiénes podrán hacerlo?, ¿Para qué?, ¿Será posible lograrlo?

Para considerar la Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico, hay que resaltar en su manifestación de proceso, el desarrollo y formación de normas y valores sociales, en correspondencia con los que la Revolución ha consolidado en franca oposición a la subsistencia de otros propios de sociedades consumistas, capitalistas.

Abordar la eficacia en un proceso de evaluación significa la concreción de los principios de la lógica dialéctica, o sea, llevar al pensamiento una lógica de las múltiples relaciones entre los procesos y aquellas, esenciales y determinantes para fundamentar ese

proceso (concatenación), así como considerar el proceso objeto de investigación en sus múltiples cambios, progresos y en las tendencias en que se mueve (desarrollo).

Lo anterior permite organizarse en una lógica que sigue el camino de lo abstracto a lo concreto, aportándonos síntesis totalizadoras y múltiples determinaciones, utilizando para ello lo lógico histórico, donde el primero permite reproducir la esencia del objeto en sus determinaciones esenciales y el segundo reproduce lo histórico del objeto, lo cual es básico en sus determinaciones para la reproducción lógica esencial.

El conocimiento se debe apoyar en las categorías que reproducen la realidad a través de figuras lógicas que se repiten miles y millones de veces (práctico, histórico-social).

Desde el punto de vista filosófico – materialista - dialéctico en esta tesis se aborda por un lado, la personalidad interactuando activamente con su medio (clase, proceso pedagógico) a través de la comunicación, apropiándose individualmente de los contenidos sociales y logrando la objetividad social de los contenidos individuales, y por otro lado se asume la educación como componente del desarrollo individual y cumplimentando su función social.

Los cambios en los sistemas educativos provocados por los proceso de globalización y concepciones neoliberales se imbrican en la vida social - económica, política y cultural de la humanidad y su desarrollo en el orden científico - técnico. Para Cuba en la década de los años 90, en el marco de una economía socializada en franco camino hacia la recuperación, la coexistencia de diversas formas de propiedades hacen difícil este camino. El período especial trajo cambios económicos y desigualdades sociales, obstáculos para el logro de la igualdad.

En este contexto social económico se mueve la educación cubana, la cual debe partir de los problemas y necesidades sociales. Si en la estrategia de desarrollo hoy, la educación y la cultura juegan un papel esencial, así como las políticas que garanticen el auge económico y social, la independencia y la soberanía de nuestras naciones, una cultura de la evaluación efectiva, sistémica y sistemática dimensionando factores espirituales, valores, actitudes, sentimientos, motivaciones, significados, compromisos unidos a factores cognitivos como muestra de una cultura general integral será la clave del éxito.

El surgimiento de ciencias integradas y la configuración de equipos multidisciplinarios en las funciones de los complejos científicos tecnológicos, es un rasgo que caracteriza el

desarrollo científico hoy día. Esta característica lleva a asumir nuevas formas de clasificación de las ciencias, manifestándose un acercamiento integracionista en las ciencias naturales, humanísticas y exactas y el enfoque axiológico interpretativo acompaña el desarrollo científico.

Estos rasgos característicos del desarrollo, visto en la complejidad de la relación ciencia – tecnología - sociedad tienen su impacto en la esfera de la Educación Cubana. Si se asume que el impacto de esta situación se manifiesta en dos tendencias, una de orientación economista y otra de orientación humanista, es latente que esta última interpenetra en una concepción de la evaluación de los Procesos Pedagógicos Áulicos, a tenor con lo axiológico, con lo educativo, con lo afectivo y con lo valorativo.

En la búsqueda de evaluaciones integrales, totalizadoras, cualitativas, formativas, ocupa un lugar esencial la orientación humanista de la ciencia y la tecnología cubana, no obstante, se observan insuficiencias en la propia materialización del Proceso Pedagógico Áulico (PPA) tales como:

- Dicotomía entre la instrucción y la educación en detrimento de la última.
- Insuficiente integración en el tratamiento pedagógico de lo cognitivo con lo afectivo - motivacional.
- Insuficiente relación de la ciencia con la cultura humanista, los valores y la metodología del Proceso Pedagógico Áulico en la enseñanza aprendizaje.
- Atomización de indicadores de resultados con relación al proceso para evaluar eficacia y/o calidad del Proceso Pedagógico Áulico.
- Insuficiente uso de indicadores que jueguen el papel de orientación y control en el desarrollo del desempeño profesional del maestro.
- Insuficiente valoración del papel protagónico de los estudiantes en el Proceso Pedagógico Áulico.
- Insuficiente tratamiento de la evaluación sistémica e integral a las categorías psicopedagógicas en el Proceso Pedagógico Áulico.

Al abordar la problemática de la Evaluación de la Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico (EEPPA) desde un enfoque histórico cultural, orientada a la valoración de lo afectivo motivacional y lo cognitivo instrumental, resulta viable metodológicamente vislumbrar la

manifestación de la integración de lo afectivo - cognitivo en indicadores que rastreen las categorías psicodidácticas del Proceso Pedagógico Áulico.

Se debe comenzar por entender que esta propuesta es una opción, en el orden del control y la Evaluación del Proceso Pedagógico Áulico, por tanto tiene un carácter flexible, siendo posible hacer las adecuaciones pertinentes de acuerdo con las condiciones concretas de aplicación.

En este sentido es válido recordar lo planteado por el Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz en la graduación del Destacamento Pedagógico “Manuel Azcunce Domenech” el 7 de Julio de 1981 cuando expresó:

(...)“Hay que dedicar pues, la mayor atención a la clase, a sus resultados, al aprovechamiento de los alumnos, al cumplimiento de los objetivos “, (...) “La primera responsabilidad de todo maestro es la de impartir clases de alta calidad”, (...) “En el desarrollo de la clase se decide una parte fundamental de la calidad del Proceso Docente Educativo”. **(Castro, F. 1981, pág 4)**

La reflexión suscitada a partir de las ideas planteadas por el líder de la Revolución Cubana, revela un aspecto importante en el tema que nos ocupa: ¿Cuáles son las clases de calidad, qué indicadores de eficacia tiene un Proceso Pedagógico Áulico?

Primero hay que pensar en la necesaria unidad cognitivo - afectivo, instrucción - educación, qué sentido pueden tener los conocimientos separados de los valores que tenga para el estudiante, de su significado, de su aplicación para la vida presente y futura; y de esto se trata. La propuesta parte del justo reconocimiento de indicadores que rastrean el crecimiento de la personalidad como un todo, su transformación, a partir de sus necesidades y motivos en correspondencia con una elevada actividad cognoscitiva, cuestión débil en otros enfoques para abordar el Proceso Pedagógico Áulico.

En el trabajo se enfatiza la tesis vigotskiana de que, “dentro de la actividad de influencias, las intencionales poseen especial importancia para que el individuo desarrolle sus potencialidades como ser social, como persona. La educación y el medio ponen en marcha los procesos de asimilación en relación con el desarrollo del individuo”. (zona de desarrollo próximo). **(Chávez, J. 1997, pág 67)**

Se toma como centro la teoría de la actividad de Leontiev y los momentos funcionales de Galperin, al establecer las relaciones de los componentes en una actividad de estudio (la

clase), la cual estructuralmente recorre al menos tres momentos: introducción, desarrollo y conclusiones y estableciendo una correspondencia dialéctica y dinámica con los 3 momentos de la estructura funcional de la actividad (orientación, ejecución y control), denominándose el **1er momento afectivo - movilizador**, cuyo componente puntual lo constituye el objetivo, un **2do momento** que se le denomina **cognitivo – ejecutor**, cuyo elemento puntual lo constituyen los métodos y un **tercer momento** denominado **regulador y/o retroalimentación**, cuyo elemento puntual es la evaluación, estos momentos donde interactúan los componentes del proceso en la actividad de estudio, la clase, no son momentos o partes aisladas, sino que conforman un todo donde uno está presente en la otra y se toma la clase en función del sistema de clases.

Un elemento esencial en esta propuesta, es el propósito de rastrear las dos actividades básicas del Proceso Pedagógico Áulico (enseñanza – aprendizaje), a partir de sus dos componentes personales: maestro – alumno, a un mismo nivel y situando a este último en un rol protagónico, cuestión que permite una enseñanza desarrolladora como elemento didáctico sustentador de la opción que se ofrece.

Se trata de considerar la clase como forma de organización del Proceso Pedagógico Áulico, una actividad en la que las acciones y operaciones están encaminadas al objetivo mayor: la formación de la personalidad comunista, en la que la actividad del maestro dirige otra, la del alumno, que significa interesar, motivar a su objeto-sujeto convirtiéndolo en protagonista de sus “saberes”.

Se opta por un Proceso Pedagógico Áulico Eficaz, a partir de una actividad de enseñanza desarrolladora y un aprendizaje significativo donde este último depende del primero, el proceso de enseñanza aprendizaje (PEA) es el que hala del desarrollo de la personalidad del alumno.

La tesis se apoya en un modelo de comunicación, que se centra más en la relación alumno - maestro, alumno - alumno y alumno para sí, que el modelo tradicional maestro - alumno, representado en la propuesta por los indicadores, según variables y dimensiones correspondientes (**Anexo 7**), que permiten rastrear el rol protagónico del alumno, evidenciado en un elevado nivel cognoscitivo, interés, motivación y socialización.

Desde el punto de vista pedagógico, se asumen las leyes de la pedagogía unidad instrucción - educación y el carácter condicionante y condicionado de la educación, en tanto,

se refleja en los principios para la elaboración de la propuesta y en su fundamentación teórica, al concebir un Proceso Pedagógico Áulico Eficaz y orientar esta eficacia hacia una didáctica desarrolladora donde se asumen las siguientes funciones de la enseñanza que brinda Klingberg, L. con una nueva connotación:

- 1) Función de impartir - Función de enseñar a aprender.
- 2) Función de ayudar al alumno - Función de aprender aprendiendo.
- 3) Función de dirigir el Proceso de Aprendizaje - Función de enseñar a construir aprendizaje significativo.

La posición que se defiende se apoya en la teoría de la dirección (cibernética) al asumir el control como función de la supervisión para poder evaluar la eficacia del Proceso Pedagógico Áulico, corregir dificultades y retroalimentar el proceso desde una cultura de la evaluación y con el apoyo de una política gubernamental, que lo hace posible proyectándose como propuesta de perfeccionamiento, tanto para los inspectores o supervisores como para los máximos dirigentes del Proceso Pedagógico Áulico (los maestros) al poder corregir dificultades y potenciar logros.

La evaluación de la eficacia debe concebirse al entender el paradigma de aprender-aprender con un enfoque pedagógico de la enseñanza desarrolladora, donde se conciben las dimensiones correspondientes a los momentos: **antes, durante y después** del Proceso Pedagógico Áulico, con un enfoque sistémico y sistemático del mismo y se materializan los cuatro pilares básicos de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir juntos.

Luego, lo que se evalúa debe ser resultado de lo que se expresa en los fines de la educación, objetivos para la formación integral, en la que se manifieste la unidad de lo instructivo y lo educativo. Para ello la evaluación debe operar con todas las funciones de la supervisión, a saber: control y asesoramiento. Visto el control como una necesidad de optimizar y perfeccionar un proceso donde deben resaltarse los rasgos y modos de vida, pensamientos, sistema de valores, que desde lo espiritual, lo material, intelectual y afectivo caracterizan a la sociedad cubana.

Estos fundamentos epistemológicos, sociológicos, filosóficos, muestran la efectividad de la evaluación, a partir de considerarla en su planificación y ejecución atendiendo a los siguientes principios:

- 1) La personalidad como un todo.
- 2) Condicionamiento multifactorial del PPA.
- 3) Carácter sociohistórico concreto de este proceso.
- 4) La actividad comunicación como base del PPA.
- 5) Lo instructivo como base de lo educativo.
- 6) Carácter sistémico del PPA.

De vital importancia en este trabajo ha sido el considerar como otro elemento clave para la consecución del objetivo propuesto, a la metodología de la investigación educativa como una de las bases teóricas fundamentales, al asumirse los principios metodológicos de la observación como método empírico y aportarle a la propuesta metodológica un instrumento de observación bajo los principios de validez y confiabilidad (al poder constatar la realidad objetiva con categorías e indicadores que cualquier investigador al asumirla obtendrá resultados similares a otro investigador que la utilice, lo que permite abordar el fenómeno desde la óptica de la objetividad).

El enfoque sistémico que asume este Proceso Pedagógico Áulico se refleja en los indicadores y variables de esta propuesta al considerarse la dependencia de cada uno de los elementos que se rastrean girando todos alrededor de un elemento rector: el objetivo, la formación de la personalidad comunista integral, independiente y creadora.

II.1.1 CRITERIOS PSICOPEDAGÓGICOS PARA LA EVALUACIÓN DE LA EFICACIA DEL PROCESO PEDAGÓGICO ÁULICO EN S/B.

Al intentar aproximarse a una definición de proceso pedagógico, se aprecia que ha sido tratado con diferentes ejes referenciales. Para muchos, es el proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela (Baranov, S. P. 1989), para otros, es el proceso docente educativo e incluso algunos lo abordan como el proceso de enseñanza en el marco institucional (Danilov, M. 1978).

En la génesis de este Proceso Pedagógico Áulico encontramos a la ciencia que le dio vida, la Pedagogía, pues ella tiene como objeto de estudio la educación y/o formación de la

personalidad y opera con categorías intrínsecas a este proceso pedagógico (Educación, Instrucción y Enseñanza).

No es casual que se identifique el proceso pedagógico con proceso educativo e incluso como una categoría de la Pedagogía (MINED-ICCP, 1984), pero aún así se considera que el proceso pedagógico incluye los procesos de educación y enseñanza organizados en su conjunto y dirigidos a la formación de la personalidad en correspondencia con las demandas histórico concretas de esa sociedad.

Otros autores (Academias URSS-RDA, 1981) identifican el proceso pedagógico con el educativo y afirman que es desarrollado conscientemente, atendiendo a objetivos, condiciones y relaciones sociales, las que se establecen entre educadores y educandos que incluyen una dialéctica recíproca de influencias del educador y la participación activa del educando.

Es criterio de diferentes investigadores que Pedagogía y Educación se funden y confunden en sí mismas. (Luzuriaga, L. 1943). En este sentido considera Jesualdo (1943), que además, la educación es un hecho social, tangible e ineludible en las relaciones humanas de todos los tiempos y ve a la Pedagogía como una ciencia, diferenciándola conceptualmente.

Para Neuner, G. (1979) el proceso pedagógico está constituido por momentos y factores esenciales entre los cuales existen relaciones características, bajo las condiciones de la sociedad socialista.

La función esencial de este proceso se deriva de una tarea de la sociedad. Esta tarea adquiere su forma concreta en el objetivo social y pedagógico del contenido para asimilar, constituyendo una parte integrante de la cultura humana.

Es cierto que el proceso pedagógico, aunque denominado de diferentes maneras, opera con las mismas categorías; ¿Pero a qué nivel?; ¿Cuál es su derivación?; ¿Qué campos y áreas aborda? Al parecer este, es uno de los retos que tiene ante sí la Pedagogía como ciencia (unificar los criterios conceptuales) lo que permitirá una sólida estructuración teórica de sus fundamentos.

El proceso pedagógico como el nódulo práctico de la ciencia pedagógica vista procesalmente, constituye el concepto central de su sistema, lo que en su accionar práctico se redimensiona, según el enfoque teórico que lo sustenta.

Se presenta una lógica que hace clara las funciones teóricas y prácticas de la pedagogía, donde se conjugan las bases teóricas, las regularidades de la educación y la actividad práctica del maestro, las que sistematizan sus categorías esenciales (Educación, Instrucción y Enseñanza).

El **proceso pedagógico** es un proceso donde están organizados los procesos instructivos y educativos en su conjunto, dirigidos a la formación de la personalidad en el marco de una institución escolar, en el que se establecen relaciones sociales activas entre los pedagogos y los educandos recíprocamente encaminados al logro de los objetivos planteados por la sociedad.

Este proceso puede ser visto como una secuencia de acciones y operaciones a partir del encargo social y los recursos que el estado pone en manos del Ministerio de Educación y que se concretiza en un determinado Sistema Educacional con un desglose de los objetivos sociales o fin de la Educación, estructurados en objetivos particulares que puedan dar respuestas o cumplimentar los mismos.

Todo lo anterior se materializa en los objetivos de las enseñanzas, plasmados en los documentos curriculares (Planes de Estudios, Programas de Asignaturas, etc.) mediante los cuales en las diferentes instituciones pedagógicas dinamizarán la interrelación entre las categorías y componentes de este proceso a nivel micro. **(Anexo 8)**

Se insiste en que el proceso pedagógico, deviene en una dinámica funcional en el que operan desde un nivel macro organismos e instituciones nacionales que reflejan la aspiración o encargo social que los gobiernos y estados esperan de ese Ministerio.

En este caso, en Cuba, se parte del fin de la educación: la formación integral de la personalidad con una concepción comunista del mundo, desglosada esta aspiración mayor en los objetivos de la educación (estético, intelectual, físico, politécnico-laboral, político ideológico, moral, patriótico militar) y otras dimensiones que como ejes transversales atraviesan todas las enseñanzas: Educación para la Salud y Medio Ambiente, Educación Sexual y Jurídica.

Estos objetivos de la Educación quedarán explicitados en los diferentes objetivos de enseñanza (documentos, planes de estudios y programas), de las diferentes instituciones escolares a través del personal especializado, que se encargará de llevarlos a vías de hecho.

En este interactúan docentes y discentes en las diferentes asignaturas para cumplimentar el fin máximo de todo el proceso: la formación y desarrollo de la personalidad, siguiendo ciertos fines axiológicos previamente trazados por la sociedad.

En este punto es donde se centra esta tesis de investigación, (el Proceso Pedagógico Áulico a nivel micro). **(Anexo 9)**

En el mismo operan los componentes personales del proceso pedagógico maestro-alumno y las categorías objetivo, contenido, método, medios, evaluación y formas de organización, que a partir del problema (como encargo social) reflejado en los documentos curriculares y en el marco de las diferentes formas de organización de la enseñanza hacen corresponder los fines educativos de la estructura (macro) con las particularidades e intereses individuales de los escolares.

Por tanto, en este trabajo se define operativamente al **Proceso Pedagógico Áulico** como: proceso de dirección de la actividad cognoscitiva-afectiva motivacional que realizan los alumnos en el marco de las formas de organización de la enseñanza, en el que a partir de las acciones y operaciones que de manera dialéctica y dinámica ejecutan los componentes personales en las tres fases del mismo: proyectiva, ejecutiva y de control, se da un proceso de comunicación donde la individualización y socialización de la enseñanza constituyen el eje de las relaciones del proceso como sistema, para el cumplimiento de los objetivos en el despliegue de las categorías psicodidácticas.

Se concibe por tanto, el intreraccionar maestro –alumno en un espacio comunicativo (aula), mediado por el grupo donde el intercambio, la reflexión consciente deben llevar a la materialización de los objetivos que la sociedad le plantea como tarea.

Distinguen a este proceso las siguientes características:

1- La dirección consciente hacia un objetivo: Según Talízina (1988), para Lerner la dirección se entiende en la cibernética como “una influencia sobre el objeto (proceso) que se ha elegido de la multitud de influencias posibles, teniendo en cuenta el objetivo planteado, el estado del objeto (proceso), sus características y lleva al mejoramiento del funcionamiento o del desarrollo del objeto, dado, o sea, a la aproximación del objetivo”. **(Talízina, N. 1988, pág 46)**

En este sentido se considera que el proceso pedagógico áulico es un proceso de dirección y por ende, el objeto de dirección lo constituyen los diferentes tipos de actividad

psíquica del alumno y su personalidad como un todo, revelándose cómo los maestros persiguen objetivos pedagógicos en el que las relaciones esenciales y las condiciones del proceso instructivo-educativo se ponen en función para el logro de los mismos, encaminados al aprendizaje como proceso y resultado.

El Proceso Pedagógico Áulico va dirigido esencialmente hacia la utilización de métodos racionales de la actividad cognoscitivo-afectiva, desarrollo del pensamiento, independencia cognoscitiva, a partir de una enseñanza desarrolladora, la misma es potenciadora de una actividad cognoscitivo-afectiva, pues la imbricación de lo cognitivo-afectivo en la personalidad está relacionado con la estructuración de los métodos y su dirección hacia el cumplimiento del objetivo.

En este proceso de dirección hay que buscar las vías para evaluar la actividad cognoscitivo-afectiva en su conjunto y no solo de sus resultados cognitivos. Dirigir el PPA buscando el “aprendizaje significativo”, implica llevar a efecto una enseñanza que tiende al desarrollo de todas las facetas de la personalidad como un todo, donde se combinen motivos de estudios, intereses, necesidades, capacidades (incluyendo la creatividad), independencia cognoscitiva, elevando la actividad cognoscitiva de los alumnos orientada a la formación de la concepción comunista del mundo, su formación integral y su desarrollo multifacético, enfocándose hacia la utilidad práctica del conocimiento, o sea, la funcionalidad sociopráctica de lo que se aprenda.

Todo esto es consustancial de una enseñanza desarrolladora en la que se enseñan modos de autodeterminación personal que permiten que el alumno se convierta en agente activo de su propio aprendizaje y desarrollo, de este modo el paradigma pedagógico de “aprender a aprender” es su vínculo contemporáneo por excelencia.

Toda actividad cognoscitiva está relacionada con la esfera motivacional afectiva de la personalidad. En el proceso de formación de esta personalidad se enfatiza en la formación de una concepción del mundo, que abarca conceptos, representaciones y un sistema de convicciones que debe garantizar una enseñanza desarrolladora que provoque un aprendizaje significativo.

“Las convicciones además de conocimientos son también sentimientos y emociones y más exactamente la unidad de los conocimientos y una actitud particular hacia ellos como un reflejo indiscutible de la realidad’. **(Majmutov, M. I. 1983, pág 299)**

Cuando el alumno aprende sin interés, por coerción, no internaliza el asunto de aprendizaje, no se envuelve ni se compromete, aunque pudiera quedar afectada su memoria y sus facultades mentales, coincidiendo al respecto con la opinión de Gutiérrez Sáenz, R. 1994.

Se busca una enseñanza que vaya más allá, hasta los estratos afectivos y axiológicos de los alumnos, que lleve a su crecimiento y auto realización.

2-Relaciones bilaterales activas: Esta reafirma que solo si el educando desarrolla la actividad (aprendizaje) de manera activa, como sujeto de este proceso, que participa y actúa conscientemente sobre su propio desarrollo y sobre el de los demás, entonces serán efectivas las influencias pedagógicas de la actividad del maestro (enseñanza), que sería la expresión pedagógica del principio psicológico que vincula actividad - conciencia y personalidad.

Es simbólico aquí el realce de la relación enseñanza – desarrollo, sobre todo en el marco de las influencias educativas, si las condiciones influyentes se aprovechan conscientemente, se propicia el desarrollo exitoso de los procesos instructivos-educativos en el marco de la clase y se logrará la formación. En otras palabras “El éxito del trabajo para la formación de un hábito intelectual de un individuo, depende de ese esfuerzo interno, en tanto la educación este en condiciones de estimularlo y dirigido”. **(Rubinstein, S. L. 1940, pág 117)**

Aquí están presentes los componentes básicos del PPA: actividad del maestro (enseñanza) y actividad del alumno (aprendizaje) en el marco de las relaciones del grupo en este proceso.

Al asumir la enseñanza el papel de impulsor con respecto al desarrollo, el educando, apropiándose de estas intenciones de la instrucción - educación y desarrollando las suyas, puede lanzar ese desarrollo a la base de aprendizajes ulteriores y llevarlo a niveles de desarrollo que en última instancia constituirán los fundamentos de su formación ascendente a diferentes niveles. Significando esta elevación hasta el paradigma pedagógico de “aprender - aprender”, médula del enfoque sociocultural de Vigostky en su concepción de la zona de desarrollo próximo, en tanto esa distancia entre lo que el estudiante es capaz de hacer por sí solo y lo que pueda hacer con ayuda de los demás se elimina al lograrse el autoaprendizaje.

3- Carácter procesal y sistémico: Visto el PPA, materializado en la clase como una actividad y/o sucesión de acciones, la cual se desarrolla como un todo en el accionar de sus tres momentos, podemos decir que este proceso es más que la dialéctica entre la enseñanza y el aprendizaje, y mucho más que la suma de cada uno de sus componentes y categorías.

El PPA es síntesis e integración sistematizadora de estos aspectos en unidad totalizadora. Pues en él operan sus propias leyes, así como, leyes psicológicas, gnoseológicas, sociológicas, dándole un fundamento esencial y teórico, de modo que su dirección eficaz permita la educación e instrucción de los estudiantes.

Este proceso está sujeto a leyes que tienen su manifestación en la dinámica de sus componentes y que se organiza artificialmente para que en forma secuencial y cíclica el alumno transforme su propio aprendizaje.

¿Por qué el Proceso Pedagógico Áulico como un sistema?

Según Díaz. J. para Bukley un sistema es ...“Un conjunto complejo de elementos o de componentes directa o indirectamente, relacionados a una red causal, de tal modo que cada componente se relacione por lo menos con algunos otros en forma más o menos estable dentro de cierto período de tiempo” **(Díaz, J. y Martíns, A. 1982, pág 88)**

De ahí que se considere entonces que un sistema es un conjunto de elementos o componentes que están interrelacionados entre sí y ofrecen una propiedad cualitativamente superior en su relación con el medio (macro sistema -proceso pedagógico).Tomando como referente teórico el enfoque sistémico (Bestard, R. 1985) en el que se determinan ocho pasos metodológicos para la estructuración de un sistema, tendremos:

- 1) Determinación del Sistema Analizar (en este caso PPA).
- 2) Determinación de los elementos del sistema. (Anexo 9)**
- 3) Determinación de las funciones de cada elemento del sistema (explicados en este epígrafe).
- 4) Determinación de la interrelación entre los elementos (relaciones de subordinación y coordinación) explicado en este epígrafe.
- 5) Determinación del elemento rector. (Ver explicación a continuación)
- 6) Determinación del macro-sistema. (Anexo 8)**

7) Determinación del gradiente de apertura (que determina la relación entre el macro y el micro y la posibilidad de autorregulación del último).

8) Determinación de la efectividad, eficiencia o eficacia del sistema.

¿Cómo operan en el Proceso Pedagógico Áulico como sistema? El objetivo como fin máximo (la formación de la personalidad comunista) constituye el elemento rector y por ende la fuerza que desencadena la transformación: el nivel de formación de los estudiantes, desarrollándolo sucesivamente.

Según Carlos Álvarez...“El objetivo es la expresión sistémica del proceso para satisfacer el encargo social. Esto se satisface cuando el egresado de la escuela es capaz, y está presto para desempeñar un papel en el contexto social con cualidades que se corresponden con los intereses de esa sociedad”. (Álvarez, C.1996, pág42)

Este objetivo se satisface en el PPA cuando en la dinámica de los componentes de este proceso con sus categorías se logra un Proceso Pedagógico Áulico Eficaz.

Aparece explicitado en la Propuesta Metodológica, que los objetivos, contenidos, así como la motivación juegan un papel determinante en el primer momento de la clase (introducción). Los objetivos como metas o propósitos de la actividad de enseñanza, los cuales convertidos en motivos (concientizados) por los estudiantes jugarán su papel si el contenido es significativo para el estudiante, y relacionado con sus necesidades, sus vivencias, sus intereses, sus propios valores, con la vida, con la realidad circundante.

El contenido convertido en un problema para el alumno, indica que ha sabido significar la importancia que posee para él la solución de este, he ahí lo educativo del contenido, aquí está el aspecto formativo, pues será capaz de actuar en consecuencia para solucionar problemas de la vida social cotidiana, escolar y potenciar sus propios valores.

La motivación es la que compromete las relaciones afectivas del escolar con el proceso cognitivo; con la instrucción, es convertir el dominio del contenido en una necesidad. El papel de la enseñanza desarrolladora también tendrá que ser significativa en tanto se problematice el contenido, se establezcan las relaciones afectivas con dichos materiales, se asocie el contenido con el valor que tiene para el estudiante, esto es intención educativa unido al dominio del conocimiento y la habilidad, aquí está el puente que significa la cognición para formar sentimientos, para educar.

El método, el medio, la comunicación son componentes esenciales del momento del desarrollo en el que los métodos como modos en que se desarrolla la actividad del maestro y la actividad del alumno, a partir de un proceso de comunicación, constituyen el componente más dinámico del proceso y permiten la individualización del aprendizaje, que objetivado por el medio, permite demostrar la veracidad de lo abordado, acercándose el proceso cada vez más a la propia realidad objetiva, lo que permitirá establecer nexos esenciales de los objetos, fenómenos, leyes, abordados dando lugar a posibles generalizaciones y transferencias.

De este momento depende en gran medida la relación afectiva del escolar con el contenido (objeto) opina Álvarez de Zayas, C. al considerar que (...) “la relación cognición - afecto propia del proceso de aprendizaje se expresa en el plano pedagógico a través de la relación contenido - método durante el desarrollo del proceso”. (Álvarez, de Zayas, C. 1996, pág 45)

Un PPA eficaz tiene que tener una intención educativa clara, que asocie el contenido con la vida, con la realidad circundante de la que forman parte las vivencias del estudiante, debe ser además problematizador, que estimule aprendizajes significativos en función de la formación del alumno.

Determinación del gradiente de Apertura.

La determinación del gradiente de apertura significa qué elemento de este sistema determina la relación entre el macro (sistema pedagógico) y el micro (sistema PPA) y que a su vez permite la autorregulación y retroalimentación del sistema. En nuestro caso tomamos la evaluación como validación de la estructura funcional del PPA que informa al macrosistema (proceso pedagógico) de la eficacia en la materialización de sus regularidades, normas y principios contextualizados y permite el perfeccionamiento continuo y la optimización del PPA como se expresa en el esquema.

Determinación de la efectividad, eficiencia o eficacia.

La determinación de la efectividad, eficiencia o eficacia del sistema tiene que ver con el problema de esta tesis, en tanto para la autora estos términos conllevan indiscutiblemente a la calidad de un proceso. Sin embargo, la eficacia es el menos abordado en el plano pedagógico y se está utilizando referente como:

James Stoner, J.: **Eficacia** es “la habilidad para determinar los objetivos adecuados: hacer lo correcto” (**James Stoner, J. 1991, pág 91**)

En este trabajo se determina la eficacia del Proceso Pedagógico Áulico (EPPA), que a juicio de la autora en su unidad dialéctica con la eficiencia y la efectividad determinarán la calidad de este proceso. Lo que implica ver si en el mismo los objetivos se emplean a partir de identificarse los rasgos que lo distinguen.

La eficiencia de este proceso no es objeto de esta tesis en tanto aquí habría que valorar no solo el cumplimiento de los objetivos sino el tiempo y el ahorro de recursos con que se hizo.

De alguna manera los indicadores de eficiencia establecidos por el Ministerio de Educación en esta provincia para la Secundaria Básica se cumplen satisfactoriamente e incluso por encima de otras provincias.

Si se asume que la efectividad es: la obtención sistemática de resultados eficaces y eficientes (Martínez, E. 1995), entonces este trabajo tributa a la evaluación de la calidad del PPA, ya que se brinda un conjunto de indicadores de eficacia, cuestión esencial para hablar de calidad como un todo.

Con la solución a este problema se puede autorregular el proceso y evaluar la eficacia, lo que implica ver si el PPA es eficaz y esto se mide por el cumplimiento o no del objetivo y la presencia de los rasgos que lo distinguen.

La efectividad es posible si la eficacia y la eficiencia son estables en un período considerable de tiempo, tomando como referencia el período máximo de funcionamiento que debe tener el sistema analizado, entendiéndose por eficiencia no sólo cumplir los objetivos, sino cumplirlos correctamente en un tiempo prudencial con ahorro de recursos.

4- Proceso comunicativo: El PPA es por antonomasia un proceso de interrelación personal que envuelve profundamente a maestros y alumnos, en el que se pone de manifiesto una comunicación eficaz en tanto haya aprendizaje, respeto mutuo, cooperación y creatividad (vista esta como la flexibilidad y la divergencia en los criterios) en el que además se comparten significados, y en la misma medida que este PPA logre movilizar la atención de los alumnos, se despierte su interés, se provoque el diálogo y la reflexión, se está presenciando una actividad de comunicación en la enseñanza eficaz. (IIFGACC, 1994)

A través del proceso comunicativo en la actividad de enseñar se debe hacer pensar, estimular a descubrir y resolver problemas, desarrollando empatías, simpatías y vivenciando junto al alumno, esto solo lo puede hacer aquel profesor que mira y trata a sus alumnos como seres humanos que viven en una sociedad concreta.

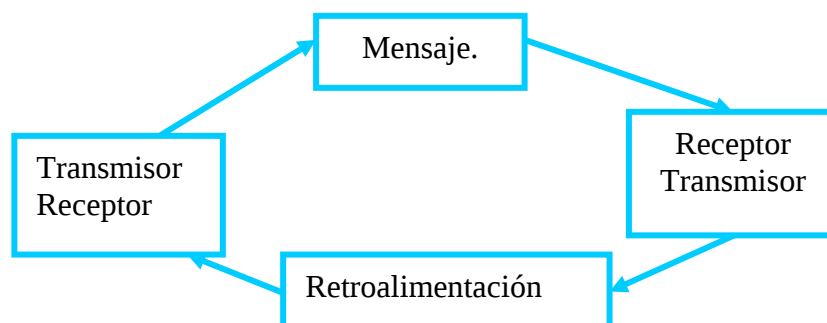
Si se toma la comunicación como un proceso mediante el cual las personas (profesores - estudiantes) intentan compartir un significado a través de la transmisión de mensajes simbólicos, es decir, intentar influir sobre aquellos con quienes nos comunicamos, esto nos apunta a tres cuestiones esenciales:

1) Que la comunicación involucra a personas y que entender la comunicación por lo tanto implica tratar de entender cómo las personas (profesores y estudiantes) se relacionan entre sí y los motivos sobre los cuales unos desean influir sobre los otros.

2) Que la comunicación conlleva a un significado compartido; lo que sugiere que los que se comuniquen estarán de acuerdo con la definición de los términos que están utilizando, es decir, la presencia de un lenguaje (código) común (Rodríguez, L. 2004).

3) Que esta comunicación es simbólica- los gestos, sonidos, letras, números y palabras- pueden representar o acercarse a las ideas que pretendan comunicar, o sea, que transcurre a través de “signos”.

El modelo de comunicación que se asuma debe ser bidireccional y por consiguiente sencillo, donde se tenga en consideración y con la claridad requerida por parte de los participantes protagónicos en el proceso, los cuatro elementos esenciales intervinientes en la comunicación:



Por supuesto si uno de los elementos está ausente, la comunicación no puede llevarse a efecto, sería importante entonces prestar atención en el proceso de comunicación enseñanza - aprendizaje a sus elementos constitutivos como proceso:

- Transmisor (fuente del mensaje donde se inicia la comunicación).
- Codificación (traducción de la información en una serie de símbolos o representaciones)
 - Mensaje (forma física en la que se codifica la información por el transmisor).
 - Canal (el aire para la palabra hablada, papel para la palabra escrita, muchas veces inseparables del mensaje)
 - El receptor (persona que recibe el mensaje del transmisor en el Proceso Pedagógico Áulico, son numerosos los receptores, por lo tanto se prevé antecedentes-diagnóstico).
- Decodificación (se interpreta el mensaje por el receptor y lo traduce en información con significado), si se acerca lo que el receptor decodifica al mensaje, que el transmisor intenta enviar, más efectiva será la comunicación.
- Ruido (tanto interno, cuando el receptor no presta atención, o externo, cuando se distorsiona por otros sonidos del ambiente y puede ocurrir en cualquier etapa del proceso).
- Retroalimentación (es un proceso de comunicación invertida, puede ser directo o indirecto).

O sea, una actividad de enseñanza comunicadora y eficaz se presenta como una situación estimuladora (entiéndase por ello la suma de factores que estimulan los órganos de los sentidos de la persona que aprende), una comunicación efectiva siempre es bidireccional. Además, cuando no se manifiestan en ella diferencias sustanciales en la percepción, ni en el lenguaje, cuando tiene una carga emotiva en correspondencia con la actividad que se realiza, no hay inconsistencia entre la comunicación verbal y la no verbal, está imbricada en la confianza mutua y neutraliza cualquier posible ruido.

II.1.2 EFICACIA DEL PROCESO PEDAGÓGICO ÁULICO (EPPA).

Indistintamente son utilizados los términos eficacia, eficiencia, efectividad, mejora, cambio, calidad y perfeccionamiento, por los investigadores en Educación. Para diferentes autores, la eficacia se relaciona con calidad, y se habla de hacer las cosas que es correcto hacer, en correspondencia con los objetivo (Stoner, J.

1991; IIFGAC, 1994; González, R. M. 1995; Martínez, E. 1995. Para otros, la eficacia tiene que ver con los factores que favorecen mejor el cumplimiento de objetivo (Murillo et al, 2004). También el autor asume que la eficacia utilizada en una investigación busca mejorar la educación mediante el conocimiento de los elementos contextuales, escolares y de aula que genera una educación de más calidad y equidad. Juicio este en que concuerda la autora de la tesis, siempre y cuando – opina - se dé bajo los preceptos de una concepción psicopedagógica desarrolladora.

En el análisis de la literatura disponible de Cuba y otros países acerca de este concepto (EPPA) se encuentran dificultades de orden etimológico, en correspondencia con la poca identificación con el concepto proceso pedagógico y el poco tratamiento dado a la eficacia de dicho proceso, en contraposición con el de calidad de la educación, donde parece que se explicitan varias tendencias en su definición, al parecer de Valdés, H. (2001).

Según la resolución 597\76 del Ministerio de Educación, la EPPA debe entenderse como un sistema en el cual los objetivos constituyen un patrón para medir si dicho proceso es o no eficaz. Criterio que en esta tesis se comparte.

Se considera necesario definir **Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico** a partir de ver la correlación entre los objetivos que para el PPA en Secundaria Básica se han trazado, y lo que realmente se ha logrado en la formación y desarrollo de los adolescentes (aprendizaje) en las tres fases de este proceso donde se cumpla con: la problemicidad, el protagonismo estudiantil, la evaluación desde la heteroevaluación hasta la autoevaluación, la presencia de relaciones afectivas, el carácter sociofuncional de la tarea y se manifieste la unida de lo cognitivo-afectivo.

La eficacia del PPA depende en alto grado del adecuado, oportuno y necesario diseño, ejecución y control de las acciones que el maestro y el alumno realicen en pos del cumplimiento de los objetivos para esa enseñanza.

La categoría eficiencia, se relaciona como variable, con resultados, recursos empleados en el proceso, lo que lleva a determinar en qué medida fue racional el uso de los recursos.

Álvarez de Zayas, C. define la eficiencia: “como la relación resultado, recursos empleados en el proceso, una medida de la racionalidad en el uso de los recursos” o sea relación “grado de ajuste”- costo del mismo. (Álvarez de Zayas, C. 1997, pág 4)

Sin embargo Prado, L. (1982), deja ver que la eficiencia refleja cómo se vincula el sistema de conocimientos científicos y el de formación y desarrollo en los adolescentes, su madurez política - moral, sus convicciones ideológicas, la actitud de los mismos ante las múltiples tareas y exigencias socio políticas del país y del mundo.

Es decir, que según el punto de vista de cómo se concibe el término “eficiencia” así será el análisis que se haga, esto dependerá según parece, del objeto investigado. Es tendencial emplear el término para reflejar la utilización de los recursos monetarios y materiales que se le asigna a un sistema, en el cumplimiento de los objetivos con lo que la autora coincide.

Aunque estos términos calidad, eficacia, eficiencia, efectividad, teóricamente son diferentes, en la práctica se exigen mutuamente unos a otros, en este sentido, se considera que el indicador más elevado de un proceso de calidad lo constituye su eficacia.

La efectividad es vista como la obtención sistemática de resultados eficaces y eficientes que armonizan en un sentido común, de ahí que también se asocie a estos términos el de calidad.

La calidad no puede concebirse por separado, sino en estrecha referencia a otras categorías relativas a la educación (UNESCO-CRESAL-MESC, 1997), esta depende de los resultados eficaces y eficientes de un proceso.

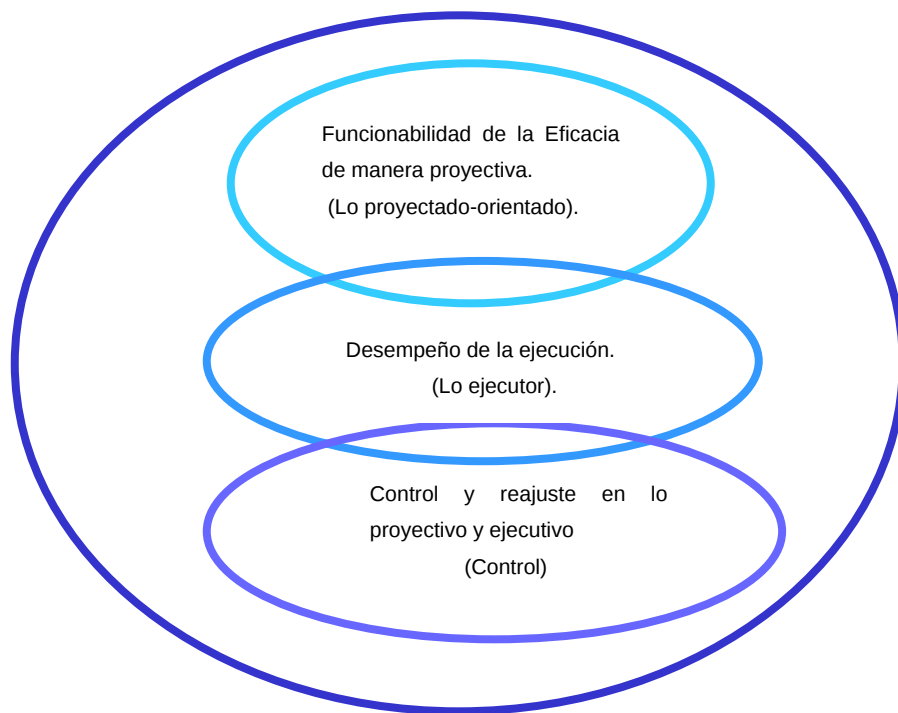
Para que el PPA sea altamente eficaz debe autocorregirse de forma continua, regularse a sí mismo en función de las diferencias observadas entre el objeto que lo guía y los puntos sucesivos alcanzados en los itinerarios que lo alejan o acercan a ese propósito.

La EEPPA no es tarea fácil, máxime si se aspira a una evaluación de este proceso bajo el signo de una concepción que integre proceso y resultado, con carácter sistémico y dinámico reflejando la unidad de lo instructivo - educativo como ley pedagógica y lo afectivo y cognitivo como principio psicológico.

Por ello se entiende que se deben precisar cuáles son las variables de este proceso que permitirán acercarse de manera más objetiva a su eficacia relativa y los criterios que como principios para su evaluación se han adoptado.

Componentes del Sistema Evaluación de la Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico (SEPPA)

VARIABLES DEL PROCESO PEDAGÓGICO ÁULICO.



La evaluación de la eficacia del proceso pedagógico, actuaría como contrapartida de una autonomía responsable (a partir de una descentralización) que revele el compromiso de las instituciones pedagógicas territoriales con las aspiraciones de su modelo social, que en ocasiones se presenta un aliento teórico de la descentralización y en la práctica llega a ser un obstáculo.

En este sentido construir una evaluación de la eficacia de este proceso significa determinar parámetros, criterios e indicadores que respeten la identidad territorial e institucional, pues no corresponde imponer un modelo desde fuera, sino ajustado al contexto de aplicación.

Stresikosin, V. (1976) deja claro la necesidad de un cambio en la evaluación del proceso de enseñanza, de eliminar el burocratismo, y esto es válido para la consideración del PPA, máxime si como él advierte se observa una tendencia a evaluar el proceso según los conocimientos, el desarrollo intelectual de los alumnos; se impone entonces la necesidad de reorganizarla desde una concepción psicopedagógica desarrolladora donde se involucren variables, dimensiones e indicadores de lo afectivo, motivacional y cognitivo en su unidad.

Una evaluación de la EPPA significa asumir una concepción integradora e integral (de todos los contenidos y todas las facetas), funcional (vía de aprendizaje) y situacional

(contextual) de la evaluación, lo que llevaría a hacer competente la conducción del proceso ayudando a maximizar los resultados eficaces.

Una evaluación que lleve a la valoración de los aprendizajes (educativos del maestro y los alumnos), o sea, del desarrollo personal de todos los participantes del proceso.

RASGOS DE LA EFICACIA DEL PROCESO PEDAGÓGICO ÁULICO.

Lo que se le exige hoy al profesor general integral (PGI) y la cultura general que se precisa de los estudiantes de Secundaria Básica en correspondencia con el modelo que presenta Cuba para esta enseñanza, a partir del fin y los objetivos trazados para este nivel, es menester establecer un cierto modelo de EPPA (lo que quedará reflejado en los indicadores que caracterizan a las variables y dimensiones de eficacia en las fases del PPA)

La autora considera que el mayor nivel de eficacia que puede alcanzar el PPA debe manifestar en sus tres fases, en el accionar del maestro y del alumno, 7 rasgos esenciales que se interrelacionan en todo el proceso: **el protagonismo estudiantil, la reflexión y regulación metacognitiva, relaciones afectivas entre los miembros, que se propicie la asimilación sociofuncional de la tarea, diseño y ejecución de este proceso bajo el paradigma pedagógico aprender a aprender, solución de problemas, proceso de evaluación sustentado en la heteroevaluación hasta la coevaluación.**

Al hablar de la EPPA, investigar y perfeccionar han de ser dos términos de una misma ecuación y han de darse conjuntamente. Investigar en educación debe ser búsqueda de perfeccionamiento. Ambos términos tienen que tender a crear un dinamismo, una flexibilidad, un empuje, suficientes como para que de verdad la “innovación permanente”, deje de ser un reto y se convierta en una realidad palpable. Educar lleva implícito siempre idea de futuro, al que no se puede llegar más que por serios tanteos prospectivos.

Con estas ideas la aportación de instrumentos para la investigación en perfeccionamiento del profesorado se hace difícil. Se plantea más un reto a asumir por todos, que una realidad constatable que se pueda cerrar en síntesis rigurosa. Con todo, y a partir de las breves ideas esbozadas, se cree que sí se puede instrumentar una ayuda para que el profesional de la enseñanza pueda asumir una autoinnovación positiva.

La esencia del profesor se concreta en una triple realidad (Ballanti, G. 1979; Gutiérrez, R. 1949).

El dominio de una disciplina, área de conocimiento o una ciencia-materia (M)

El dominio de las técnicas, para su transmisión eficiente-didáctica (D).

El conocimiento de los individuos a los que dirigir esa transmisión-psicología (PS).

Pero esa realidad necesita sentido, orientación y cierto dinamismo, para situarse continuamente en el contexto superador que exige la aplicabilidad del proceso de enseñanza aprendizaje. Ese sentido, ese dinamismo, lo dan tres acciones:

1. Adecuación: acomodación a esa triple realidad (A).

2. Investigación: apertura a nuevas perspectivas. Estudiar en sentido prospectivo.

Búsqueda de mejoras, adecuaciones de perfeccionamiento constate (I)

3. Perfeccionamiento: complementación, mejoramiento, eficacia (P)

Las anteriores estructuras, darían esta visión del profesor **(Anexo 10)**

De lo que se trata es de que el docente ocupe su lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por antonomasia, el de dirigir el aprendizaje del discente, reconociendo como punto de partida las condiciones con las que cuenta el alumno para aprender y las de él mismo como docente, así como las organizaciones de las condiciones que promuevan la construcción de sus conocimientos y de sus instrumentaciones.

En las revisiones bibliográficas y entrevistas con personal especializado (CEPES,1996-2000), que han estudiado diferentes aspectos de los sistemas educativos, tanto de América Latina como de Europa, la labor del maestro se ha evaluado en forma burocrática, se tiende a calificar la situación y el trabajo de acuerdo con las notas de los alumnos, el número de medidas pedagógicas implantadas de acuerdo con planes y otros apuntes, sin investigar profundamente el proceso de enseñanza, muy pocas veces se visitan las aulas y no suele discutirse con los maestros las dificultades surgidas, las causas que originaron la disminución del rendimiento y otras.

Esta forma de orientación y control, conduce a la “porciento manía”, con el consiguiente “grave daño” para la causa que se persigue y con el resultado final de empeoramiento en los resultados, factores que gravitan también sobre la moral de trabajo de los maestros.

Urge mucho la sustitución de estos métodos burocráticos de evaluación del trabajo docente, por otros verdaderamente pedagógicos. A la evaluación de la enseñanza, corresponde sobre todo al “controlador” de cerciorarse del grado de cumplimiento por parte

de los maestros de las exigencias científicamente fundamentadas que plantea la pedagogía en general y la didáctica en particular.

Como dijera Stresikosin, V. (1976) una evaluación de esta índole no se realiza en forma verbal o escrita, su ejecución tiene lugar en la propia clase. El asunto objeto de la clase, cómo el maestro lo ha enseñado y cómo el alumno se ha apropiado del contenido: he aquí los factores que merecen la máxima atención.

En Cuba, el control a clases caracteriza la naturaleza y el método usual de la evaluación interna del trabajo del docente. Sin embargo, en la generalidad de los casos se constata la estructura de la clase con las prescripciones contenidas en las orientaciones didácticas. Para que de esta forma se haga posible una comprobación efectiva del trabajo del maestro, de la dirección de la enseñanza, es necesario no anquilosar tales orientaciones ni verla como leyes de rígido cumplimiento.

El controlador o supervisor que califica la clase de positiva después de una observación sin considerar otros resultados reales, sin dominio e interpretación creadora de lo anteriormente planteado, desorienta al maestro, puesto que no lo ayuda a hacerse una idea clara sobre los malos resultados de una clase correctamente estructurada.

Los controladores de clase que solo registran durante su asistencia como agentes, el desarrollo de la clase de forma descriptiva, son muy frecuentes en nuestra práctica escolar, por otra parte los maestros consideran como un ataque a su autoridad los intentos del controlador de comprobar personalmente los conocimientos de los alumnos durante la clase.

Por ello es significativo, que tanto maestro como controlador, tengan presente que la comprobación de los conocimientos de los alumnos durante el control de las formas de organización es una manera de constatar el aprendizaje de estos en el proceso.

La enseñanza y el aprendizaje son procesos psicodidácticos fundamentales. La enseñanza presupone maestros y alumnos, por lo tanto, se puede considerar desde el punto de vista de la actividad del maestro (enseñanza) y desde el punto de vista de la actividad del alumno (aprendizaje). Aunque cada una de ellas tiene sus características propias, ambas constituyen una unidad, y una no puede existir sin la otra.

La diferenciación precisa de una y otra, tiene una vital importancia desde el punto de vista teórico práctico. Cuando se iguala el proceso de enseñanza con la actividad del maestro (la enseñanza), se corre el grave peligro de que el maestro se preocupe

exclusivamente de su propia actividad y no tenga en cuenta que la enseñanza existe como tal en función del aprendizaje, que la función de la enseñanza consiste en estimular y dirigir el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Por lo que el maestro, durante la preparación de la clase, no solo tiene que planificar lo que va a hacer, sino que esencialmente y de manera primordial, lo que los alumnos podrán hacer para asimilar realmente la materia de enseñanza.

Cuando hablemos de “enseñar”, no podemos limitar el concepto a la “instrucción” con medios verbales, pues la enseñanza comprende todas las acciones provenientes del maestro, para el desarrollo y conducción de los procesos de aprendizaje.

Desde el punto de vista teórico, si partimos de las funciones de la enseñanza que plantea Klingberg, L. (1972), tendríamos tres funciones esenciales en la enseñanza:

1. Función enseñar es impartir
2. Función enseñar es ayudar al aprendizaje
3. Función enseñar es dirigir el proceso de aprendizaje.

Esto se verá con un estilo más desarrollador:

1. Función enseñar a aprender
2. Función enseñar a aprender aprendiendo.
3. Función enseñar a construir aprendizaje significativo.

En el instante en que enseñar es impartir, el maestro no es quien imparte la materia, sino quien pone al alumno en contacto con la materia, de manera que el alumno se enfrenta a la materia y viceversa. El maestro determina la materia para el alumno y el alumno para la materia, pero una determinación sobre base afectiva y no impositiva.

Por lo tanto, no se puede imaginar la función de impartición de la enseñanza solo como una “transmisión”, puramente superficial, mecánica. La función de impartición consiste, fundamentalmente en producir y dirigir las actividades y acciones necesarias para que los alumnos asimilen una determinada materia, pues el proceso de asimilación tiene que desarrollarse por parte del alumno mismo.

El maestro debe preguntarse cómo unir el alumno y la materia, de manera que las acciones de aprendizaje (orientadas a un objetivo y adaptadas a la materia), sean ejecutadas por el alumno, o sea, sean actividades de aprendizaje significativo. Con ello nos encontramos

en la segunda función de la enseñanza: ayudar al aprendizaje o enseñar a aprender aprendiendo.

El maestro no puede reemplazar a los alumnos en el aprendizaje, pero puede y debe ayudarlos en el proceso de asimilación, ejercitándolos en la forma de aprender racional y exitosamente. Esto exige que el alumno se familiarice con los medios y métodos de trabajo y aprendizajes necesarios, haciendo y trabajando, apoyándose en sus conocimientos y capacidades.

El maestro no solo debe enseñar a aprender, sino enseñarle al alumno a aprender aprendiendo. La enseñanza es algo más que una ayuda par aprender, es también cómo el alumno trazó su estrategia de aprendizaje y en este sentido cómo lo orientó, para no caer en el extremo de interpretar psicológicamente la enseñanza (en el sentido de la teoría “a partir del niño”). El aprendizaje debe ser dirigido y conducido mediante la enseñanza.

Esta función de la enseñanza, su función conductora, en la construcción del estudiante, de sus propios “mapas conceptuales” es el punto decisivo para una determinación didáctica de la función de la misma. El papel conductor del maestro en la clase, se basa en esta función conductora de la enseñanza frente al aprendizaje.

Sí y solo si el maestro ve en el alumno algo más que un objeto de instrucción, entonces podrá conducir el proceso de aprendizaje, cuando se apoya en la autoactividad de los alumnos. En este aspecto descansa la relación didáctica (y dialéctica) entre el papel conductor del maestro y la actividad consciente y cada vez más creadora de los alumnos en la clase.

El papel conductor del maestro es más que una ayuda para aprender-aprendiendo. Este papel no se agota, ni con mucho, en la impartición de las técnicas de aprendizaje, una conducción de la clase que presupone al alumno espontáneo, fomenta y estimula su autoactividad, es sumamente importante para el logro de un aprendizaje significativo.

El aspecto conductor de la enseñanza es, por tanto, el decisivo, porque a través de la conducción didáctica el aprendizaje se une con el objetivo educativo y con las exigencias sociales planteadas a la enseñanza. Realmente, la enseñanza está orientada hacia el aprendizaje, pero sus orientaciones decisivas las reciben la enseñanza y el aprendizaje gracias a la relación objetivo contenido de la clase.

El papel del maestro en todos los tiempos ha tenido un valor singular. Hoy más que nunca su labor tiene un gran significado, toda vez que en las difíciles condiciones de desarrollo de nuestro país, él es el máximo responsable de la enseñanza y la educación de los alumnos.

La calidad y perfeccionamiento de todo el trabajo escolar requieren, ante todo del maestro, de su nivel cultural, del grado de conocimientos científicos, de su capacidad pedagógica y su preparación político ideológica, esto lo corroboran investigaciones científico metodológicas realizadas en nuestra disciplina con relación a este problema (Moreno, M. 1996; Martínez, M. 1999). Por lo tanto, para que su trabajo sea eficiente él debe ser capaz de cumplir los objetivos sociales de la educación, para ello debe ser un celoso constante de su preparación pedagógica.

Si fuera a caracterizarse un maestro en todo el sentido de la palabra como señalan los autores antes mencionados, no bastaría con un centenar de cuartillas, sin embargo, la práctica pedagógica y la voz de los propios maestros no olvidan en señalar entre otros: el amor por su trabajo, el amor por los alumnos, el interés por el trabajo con los alumnos, capacidad para entender o comprender, una elevada cultura general, conocimientos sólidos de los programas escolares, habilidades para desarrollar la asignatura, destreza y capacidades para hacer que los alumnos hagan suyos los conocimientos, capacidades para enseñar a aprender aprendiendo, entre otros.

Sin embargo, la habilidad más general e importante que debe poseer un maestro es la de dirigir el PPA en correspondencia con el fin que persigue la sociedad y el estado en la formación de nuevos pilares.

Conocimientos sólidos, unidos a elementos fundamentales de la Psicología y la Pedagogía, dan la posibilidad de que el contenido docente se convierta en un verdadero patrimonio para el educando.

De la significación del grado de preparación del maestro, buscando su maestría, dan fe las palabras de Makarenko, A. cuando apuntaba que la maestría del educador es una especialidad que hay que estudiar.

Existen diferentes vías para la preparación y superación de los maestros, dentro de ellas merecen destacarse (utilizadas en Cuba): pregrado, la autosuperación, la preparación y superación metodológica, los encuentros e intercambios de experiencias, el estudio de la

experiencia pedagógica de avanzada, el estudio de las orientaciones metodológicas, la superación que brindan los medios de difusión masiva, los seminarios y talleres metodológicos y científicos y postgrados.

Si bien es cierto que la metodología de las asignaturas orienta a los maestros y le proporciona procedimientos y la forma de utilizarlos, la tarea del maestro no es fácil, pues sobre los parámetros aprendidos, él debe aplicarlos teniendo en cuenta las condiciones concretas del alumno y lograr despertar el interés por el trabajo intelectual en los alumnos, dirigir el trabajo a la búsqueda del material docente, su análisis y comprensión de las relaciones entre los fenómenos, la generalización y transferencia.

De ahí la necesidad de una maestría pedagógica, entendiéndose por esto un elevado arte para enseñar y educar, en constante dinamismo y perfeccionamiento y que es dado a aquellos pedagogos que trabajan por vocación y que aman a los alumnos. Un rasgo característico de la maestría pedagógica es la capacidad para orientar, imprimiéndole su sello.

La maestría pedagógica se adquiere en la praxis, pues aunque el maestro se prepare en una escuela pedagógica y utilice todas las vías de superación antes mencionadas la dirección del proceso docente educativo de forma acertada y eficiente, la habilidad para aplicar creadoramente los métodos y procedimientos, la habilidad para penetrar en el mundo espiritual de sus alumnos, solo se obtienen por vía del trabajo individual de ese maestro.

Esto nos alerta en la importancia que tiene para todo maestro la autosuperación, su perfeccionamiento, su comprensión científica del proceso escolar, el conocimiento psicológico de los niños y adolescentes.

La práctica pedagógica contemporánea exige cada vez más la alta preparación del docente, tanto teórica como científica. Si los maestros se motivaran por el estudio de temas científicos sobre Pedagogía, Psicología, Higiene Escolar, Teoría y Metodología de las asignaturas, entre otras, tuviéramos ganada la primera parte de la batalla por lograr la excelencia en la calidad de la educación.

Pero se necesita que esta labor autoeducadora tenga una dirección, en este sentido los cuadros de dirección de los centros, metodólogos e inspectores deben proporcionar condiciones para esta autoeducación.

Para ir hacia la excelencia en la dirección del PPA, es necesario que la chispa de la creación prenda en todos los factores que intervienen en nuestro sistema educacional.

En esta tesis se está entendiendo el desarrollo humano como transformación gradual, ordenada y continua del ser humano, no solo como organismo, sino como ser consciente y social, expresado en lo biológico, lo psicológico y lo social (Colectivo de Autores, 2002)

El dispositivo social que la sociedad genera para optimizar y normalizar con carácter universal este desarrollo, a decir de Rodríguez, L. (2003), es precisamente el PPA y no es menos cierto pues la sociedad utiliza múltiples dispositivos, pero se concretiza, de manera especial dado su carácter organizado y planificado en consecución con los objetivos sociales, en este proceso.

Por ende, una enseñanza “desarrolladora” que provoque aprendizaje “desarrollador” y el término aquí de acuerdo al paradigma pedagógico que lo sustenta “Aprender a Aprender”, nos lleva abordar los métodos y los recursos que se empleen para enseñar, la funcionabilidad práctica (socio práctica) de lo apropiado por el individuo (aprendizaje).

Un PPA eficaz debe propiciar el desarrollo del alumno, permitiéndole encarar la tarea de su propio autodesarrollo. Por lo tanto, un papel significativo en este proceso lo juega el profesor, como componente personal, el alumno como sujeto que aprende y el resto de los elementos no personales que de manera articulada como sistema integran las variables para abordar el cómo evaluar la eficacia del PPA, adicionándole la comunicación y la motivación por su significado en el trabajo de colaboración para la obtención de aprendizaje de los sujetos actuales.

Se enfatiza en la enseñanza problémica y sus categorías fundamentales (situación problémica, problema, tarea, pregunta) por las características que debe poseer el tipo de tarea que mejor integre a estos componentes.

El Problema como tarea, como contenido de aprendizaje, como elemento del sistema, proceso que permite las relaciones entre alumnos y profesores y que al decir de (Rodríguez, L 2003) han mantenido como invariante a lo largo de todo el proceso.

El PPA eficaz siempre será el que posea una significación sociofuncional más amplia, tanto a escala de los objetivos sociales de la educación como a escala de las necesidades y experiencias del individuo.

Las significaciones sociofuncionales deben ser normadas por las autoridades educacionales, documentos normativos, modelos curriculares, etc y al maestro le corresponde dirigir el proceso de su adquisición. ¿Cómo? Pues a partir de su interpretación dada por su preparación científico pedagógica, cultural general, metodológica y psicológica, entre otras, para llevar a las diferentes formas de organización del PPA diseñada, la maquinaria de forma articulada de las significaciones que los estudiantes a partir de sus necesidades e intereses internalicen.

La enseñanza problémica es un tipo de enseñanza que tiende al desarrollo (Majmutov, M.I.1983).

Un análisis de los rasgos distintivos o particularidades de la enseñanza problémica, nos llevaría a reafirmar tal aseveración; la actividad intelectual del alumno en el proceso de asimilación independiente, mediante la solución de problemas docentes, permite el desarrollo del pensamiento, la intuición, la necesidad de operar con conocimientos, ordenarlos, buscar diferentes vías de manera individual y dinámica condicionada por la situación problémica o el propio problema lo lleva a una actividad mental activa.

En la enseñanza problémica la actividad cognoscitiva y creativa de los alumnos se eleva, y esto se relaciona con la esfera emotiva sensorial, en efecto, todo aquí está condicionado, por sus categorías fundamentales; la situación problémica y el problema docente, la tarea, la pregunta problémica.

Es evidente que la enseñanza problémica a partir de sus rasgos distintivos es una enseñanza desarrolladora, “donde se combinan la actividad sistemática de búsqueda de los alumnos, con la asimilación de las conclusiones ya preparadas de la ciencia, y el sistema de métodos, se estructura tomando en consideración la suposición del objetivo y el principio de problemicidad, el aprendizaje orientado a la formación de la concepción comunista del mundo en los alumnos, su independencia cognoscitiva, motivos estables de estudio y capacidades mentales (incluyendo los creativos) durante la asimilación de conceptos científicos y modos de actividad, que están determinados por el sistema de situaciones problémicas”. **(Majmutov, M.I. 1983, pág 265)**

Los propios rasgos distintivos de la enseñanza problémica se nos presentan como potenciadores de la actividad cognoscitiva - afectiva en el PPA. Las actividades de enseñanza y de aprendizaje con su estructura funcional, independiente, se dan en la

enseñanza problémica como un proceso de interacción e interrelación a partir del principio de la problemicidad.

La estructuración de los métodos tomando en consideración la suposición del objetivo, dando lugar a la interacción con el problema docente. Las condiciones de una situación problémica, el planteamiento de suposiciones e hipótesis, su fundamentación y demostración es un trabajo mental que bajo la dirección del maestro garantiza la formación de una personalidad intelectualmente activa y una conciencia comunista.

Toda actividad cognoscitiva esta imbricada en la esfera motivacional afectiva de la personalidad y la categoría problema presente en la enseñanza problémica se encarga de brindarle un matiz especial a esta unidad.

En el proceso de formación de esta personalidad se enfatiza en la formación de una concepción del mundo, y ¿qué es tener una concepción del mundo?, no es simplemente concepto y representaciones, lo es también el sistema de convicciones que debe garantizar el aprendizaje problémico.

“Las convicciones además de conocimientos, son también sentimientos y emociones y más exactamente la unidad de los conocimientos, y una actitud particular hacia ellos como un reflejo indiscutible de la realidad” **(Rubinstein, S. L. 1940, pág117)**

Tomando como punto de partida la creación de una propuesta metodológica para la EEPPA se pretende rastrear dos campos, la actividad del maestro y la actividad del alumno en la unidad de lo cognitivo y lo afectivo en la que operan en el PPA las categorías didácticas, objetivo, contenido, método, medio, evaluación, formas de organización, así como las categorías psicológicas (comunicación y motivación).

Se hace referencia a dos grandes áreas: la cognitiva y afectiva, viéndolas en su unidad dialéctica, esto permite darle un sentido psicológico a la alternativa, solo así la dirección del PPA tendría un sentido psicológico y se hablaría de un aprendizaje significativo.

Se busca que la dirección del PPA a tenor con los principios de la enseñanza desarrolladora que sustenta esta tesis logre influir en la unidad, en la práctica funcional de lo cognitivo y lo afectivo, así se produciría el sentido psicológico en los estudiantes hacia la clase (forma básica del PPA), entonces podría abordarse el papel del estudiante en el logro de un aprendizaje significativo.

Estas áreas no estarían delimitadas en dicha propuesta, como no lo están en la vida práctica de los sujetos que interactúan en el PPA, pero si de manera implícita quedarían plasmados los indicadores que rastrean la interconexión de las categorías didácticas y psicológicas.

Como la clase transcurre al menos por tres momentos significativos se identifican con las tres partes funcionales de la actividad a saber: la parte orientadora, la parte ejecutora y la parte de control y le damos una denominación didáctica psicológica.

- Un primer momento donde se va más hacia lo afectivo movilizador.
- Un segundo momento donde se va más hacia lo cognitivo, ejecutor -regulador.
- Un tercer momento que va más hacia la retroalimentación.

Vistos estos tres momentos en su independencia, dentro del contexto de la clase, ello se identificaría con las llamadas partes esenciales de la clase (Introducción, Desarrollo y Conclusiones).

Esto llevaría a entender que en la actividad enseñanza y en la actividad aprendizaje en cualquiera de las formas de organización del PPA, estos momentos no se dan “puros” o independientes unos de otros. Todos conocemos cómo en el primer momento que se le llama afectivo movilizador y que abarca desde la presentación del tema de manera motivante hasta la presentación de los objetivos, hay estallidos importantes del segundo momento (cognitivo ejecutor), así como de retroalimentación y/o regulación, de esta manera en cada uno de los momentos están presentes los demás.

En el momento afectivo movilizador el objetivo constituye el elemento puntual, aquí es donde el maestro haciendo gala de sus habilidades pedagógicas, organiza y dinamita el interés y los motivos de los estudiantes hacia los fines que ellos deberán tomar como agrado, partiendo siempre de sus vivencias, experiencias y necesidades, entroncando el tema a abordar con lo ya estudiado y con lo nuevo a tratar.

Lo mismo que el objetivo constituye el momento puntual en el primer momento, así será el método para el momento cognitivo ejecutor, donde las acciones que realizan los estudiantes serán predominantemente para el trabajo con los conocimientos, la búsqueda y relación de su experiencia en la construcción de estos como sujetos actuantes y transformadores de esa realidad y de sí mismos.

Lo puntual en el tercer momento sería la valoración, pues en la retroalimentación y/o regulación, que como ya se apunta están presentes en el resto de los momentos, como ella está presente en ellos, la valoración es una condición “si ne qua non” no podrá concluir ninguna acción susceptible de perfeccionamiento, cambio o de consolidación y ejercitación. Aquí se vuelve mucho al primer momento, pues es la hora de comprobar hasta dónde se pudo con lo que se ha trazado, de qué manera fue efectivo el método utilizado y cómo proyectar el futuro, donde juega un papel significativo el “yo puedo y quiero” y el “ustedes quieren y pueden”, para ver hasta donde el estudiante ha crecido.

En las condiciones actuales de avance científico técnico se precisa de una “enseñanza desarrolladora”, es decir una enseñanza (siguiendo a Vigotsky) que conduce al desarrollo, va delante del mismo, orientando, guiando, estimulando. La enseñanza que tiene en cuenta el desarrollo actual para ampliar sistemáticamente los límites de la “zona de desarrollo próximo o potencial” y por lo tanto los ascendentes niveles de desarrollo del sujeto, esta enseñanza desarrolladora promueve y potencia aprendizaje desarrollador.

II.2 CARACTERIZACIÓN DE LA EEPPA.

A partir de los rasgos que caracterizan a un PPA eficaz (considerado este el mayor nivel de eficacia) y teniendo como referente los conceptos abordados por la autora en el Capítulo I relacionados con: evaluación, eficacia y PPA, de manera operativa se esta entendiendo la EEPPA como:

- ❖ Un proceso de medición, control, reflexión, valoración desde la planeación hasta el desempeño en la ejecución y el control en la concreción de los objetivos.
- ❖ Donde se enjuician las acciones del maestro y el alumno en las tres fases del PPA en el cumplimiento del fin u objetivos de la enseñanza secundaria.
- ❖ Se constata la manifestación de la unidad de lo afectivo-cognitivo-valorativo, el protagonismo estudiantil, la evaluación en función de la co-evaluación, la heteroevaluación hasta la autoevaluación, la problemicidad, las relaciones afectivas entre los agentes del proceso, en el interaccionar con las categorías psicodidácticas.

Este proceso lo sustenta un conjunto de principios que fundamentan las acciones de la metodología de este proceso y recorren las variables, dimensiones e indicadores que lo contemplan, explicados todos en su accionar en el Capítulo III.

PRINCIPIOS

Se enfatizan en el trabajo para EEPPA, fundamentalmente, los siguientes principios:

- ❖ Carácter sistémico.
- ❖ Lo instructivo como base de lo educativo.
- ❖ Carácter sociohistórico del proceso.
- ❖ Asunción de las diferentes formas de organización del PPA en función de los objetivos para Secundaria Básica.

La metodología para la EPPA se inserta en un proceso de capacitación (como parte del asesoramiento) a supervisores y supervisados involucrados en el EMC, la cual debe cumplir diferentes funciones.

FUNCIONES

Se pretende en la metodología el realce de dos funciones básicas en la evaluación de la eficacia: **la integradora y la desarrolladora.**

La función integradora en tanto se plantea la búsqueda de la manifestación de la unidad afectivo cognitivo valorativo como un todo en un proceso dialéctico donde las acciones del maestro y el alumno constituyen el eje de las relaciones interpersonales de la comunicación desde lo proyectivo, hasta el desempeño y el control.

Esta función deja planteada el **carácter desarrollador** al tomar la evaluación como control y medición para la reflexión y valoración de las acciones que permitan llegar a los niveles más altos de eficacia en las fases de un proceso áulico

En el mismo supervisores y supervisados a partir de reflexiones teórico- prácticas sobre logros y deficiencias llegarán al perfeccionamiento y la auto-corrección considerando participe de esta reflexiones a ambos sujetos llegando a la resiliencia, al crecimiento personal de los mismos.

Para que ambos sujetos supervisores y supervisados puedan lograr el crecimiento personal y cumplir la EEPPA con su función desarrolladora, es necesario caracterizar las variables, dimensiones e indicadores que como modelo se utiliza. Se parte de la propia

definición de PPA, de lo que se entiende por eficacia en este proceso y se plantean los siguientes aspectos a evaluar.

ASPECTOS A EVALUAR

Las dimensiones e indicadores a evaluar de acuerdo a las variables establecidas en este contexto se presentan a continuación.

La variable funcionabilidad de la eficacia de manera proyectiva se define dentro de la primera fase del PPA y significa cómo se proyectan y operan en el momento de planificación o concepción (en la fase antes) lo que va a suceder en la ejecución plena en cualquiera de las formas de organización de la enseñanza del PPA.

En todo caso se busca detectar en el accionar de maestro y alumno las dimensiones:

- ❖ Disposición ante las tareas a realizar.
- ❖ Cualidades personales.
- ❖ Perspectiva de la eficacia de las categorías psicodidácticas.

Para estas dimensiones se establece un grupo de indicadores que la caracterizan lo que brindará el grado de eficacia de este momento o fase.

En la segunda fase se determinó la variable **desempeño en la ejecución**, definiéndola como: el funcionamiento o accionar en el momento o fase (durante) del PPA, de los indicadores de la dimensión calidad del despliegue de la ejecución.

Esta dimensión marca puntualmente la cualidad del proceso a partir de los indicadores que caracterizan a las dimensiones señaladas en la primera fase, lo que permitirá la regulación del mismo.

En la tercera y última fase (denominada después) se plantea la variable **control y reajuste**, en este caso se aprecia como el momento de retroalimentación, reflexión de las acciones realizadas por supervisados y supervisores en las diferentes fases del proceso.

La dimensión reflexión de correspondencia entre lo propuesto y lo hecho, contentiva de esta variable, rastrea un grupo de indicadores imbricados en ella.

Para cada uno de los indicadores que caracterizan a las dimensiones se establecen los métodos con los que se puede operar para evaluar la eficacia.

A tenor con la definición de PPA y las fases que la constituyen, la autora consideró necesario a partir de las dificultades detectadas en el diagnóstico, considerar tres etapas en la EEPPA.

ETAPAS

Las etapas a establecer para la evaluación de la eficacia del PPA tienen en cuenta los momentos más significativos de abordaje del proceso:

Primera etapa: Organización y planificación

Segunda etapa: Ejecución

Tercera etapa: Retroalimentación y control

La primera etapa requiere el ajuste completo de una primera acción de la metodología donde supervisores y supervisados establecen el para qué y el qué se va evaluar, además se proyectan acciones que respondan al cómo evaluar, dónde, quiénes, con qué con un carácter sistémico y sistemático.

En la segunda etapa se pone a funcionar toda la maquinaria que en la planificación se ajustó, atendiendo siempre a la flexibilidad que opera ante un proceso que es multifactorial y contextual.

La tercera etapa constituye el gradiente de apertura al proceso macro (PP) en tanto se valora y se retroalimenta el cumplimiento de los objetivos para Secundaria Básica en los aspectos a evaluar (variables) traducidas en dimensiones e indicadores de eficacia.

Esta etapa permite tomar decisiones, enfatizar en logros y deficiencias y llegar a analizar los índices de tendencia para cualquiera de las variables, si su valor es menor o mayor y los indicadores que más han incidido.

Si la EEPPA pretende evaluar el máximo nivel de eficacia (lo que es entendido en la tesis por EPPA), entonces es necesario desglosar cuando este proceso alcanzará este nivel.

NIVELES

Se toman tres niveles de desarrollo de la eficacia:

Un primer nivel, considerado el máximo, cuyo peso (3) o valor significa, que en él se presentan todos los rasgos de eficacia constitutivos de las tres variables.

Un segundo nivel, considerado nivel medio, el cual se evalúa atendiendo a que se cumplieren las variables proyección y desempeño de la eficacia a su máximo nivel y ocurran falencias en la variable correspondencia entre lo propuesto y lo hecho o se dé el

máximo nivel en las variables desempeño y correspondencia entre lo propuesto y lo hecho y el nivel bajo se da en la variable proyección de la eficacia.

Un tercer nivel, que tendrá el valor mínimo (peso 1). Este se evaluará cuando las variables proyección de la eficacia y correspondencia entre lo propuesto y lo hecho posean un valor mínimo o las variables proyección y desempeño de la eficacia tengan el mismo valor (peso 1).

Conclusiones del Capítulo.

Visto como totalizador en el Proceso Pedagógico Áulico se imbrican los procesos instructivos educativos utilizando como vía la enseñanza. Estos procesos presentan principios esenciales que permiten su funcionabilidad: carácter de sistema, proceso comunicativo, interacción maestro alumnos, entre otros.

Su eficacia está dada en la medida en que en el cumplimiento de los objetivos en sus tres fases, se manifiesta en el accionar del maestro y el alumno: la unidad de lo cognitivo, afectivo, valorativo; el alumno como centro del proceso, la concepción de la tarea en su carácter sociofuncional y la utilización de la evaluación en función de la coevaluación y autoevaluación.

Una propuesta metodológica para evaluar la Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico debe partir de fundamentos teóricos, filosóficos, epistemológicos, psicológicos y pedagógicos didácticos que le permitan su operatividad en la práctica, como elemento contentivo de su caracterización desde una concepción psicopedagógica desarrolladora, donde se imbriquen su definición, funciones y principios que los sustentan entre otros.

CAPITULO III. PROPUESTA METODOLÓGICA DE LA EVALUACIÓN DE LA EFICACIA DEL PROCESO PEDAGÓGICO AULICO.

En este Capítulo se presenta la propuesta metodológica para evaluar la eficacia del Proceso Pedagógico Áulico en la Secundaria Básica del municipio Pinar del Río.

A partir de presupuestos teóricos, filosóficos, epistemológicos, sociológicos y pedagógico didácticos, se presenta el diseño o estructura de la metodología teniendo en cuenta un sistema de acciones y operaciones para rastrear en las tres fases del PPA con las variables, dimensiones e indicadores explicitadas para determinar el grado de eficacia de este proceso.

Con la intención de valorar el grado de validez de la propuesta de EEPPA se presentan los resultados de la consulta a expertos, lo que permitirá conocer sus opiniones acerca de la competitividad de dicha propuesta atendiendo a los resultados obtenidos en el procesamiento estadístico.

III.1- ARGUMENTOS ESTRUCTURALES Y FUNCIONALES DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA.

La propuesta metodológica presenta una estructura que parte de los fundamentos teóricos, los principios, funciones que sustentan la evaluación de la eficacia (capítulo II) lo que constituye su aparato cognitivo.

Otro elemento de la estructura lo constituye el aparato instrumental metodológico que en esta caso lo componen las técnicas e instrumentos para explorar las variables, dimensiones e indicadores presentes en el PPA eficaz.

Se toma como estructura para la propuesta metodológica los criterios de Rogelio Bermúdez y Maricela Rodríguez (2003), en el que se define un aparato teórico cognitivo conformado en este caso, por los conceptos, principios y requerimientos que se han establecido para evaluar la Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico, o sea, su objeto de estudio (EEPPA).

III.2- OPERATIVIDAD DE LOS PRINCIPIOS EN LA PROPUESTA METODOLÓGICA

La personalidad como un todo se refleja en la propuesta metodológica en la concepción del accionar de sus pasos al entenderse a los sujetos supervisados y supervisores en función del desarrollo y crecimiento personal en igual dimensión, el área

afectivo motivacional como la cognitiva intelectual, en tanto la propuesta aporta conocimientos, flexibilidad, atendiendo a lo individual, a las necesidades e intereses de los sujetos interactuantes, cuestión manifiesta en los indicadores que caracterizan un PPA eficaz.

El condicionamiento multifactorial del proceso rige toda la propuesta al plantear un sistema de acciones que parte de la determinación de los fines y fases del PPA, buscando precisar las dimensiones e indicadores que en el contexto sociohistórico de la región pudieran influir de una manera más directa en la evaluación de la eficacia de este proceso. Permite potenciar el cumplimiento de los objetivos que para Secundaria Básica se han trazado sin minimizar los intereses, necesidades de los sujetos que interactúan en el mismo.

Atender al carácter sociohistórico concreto de este proceso constituye una premisa de la propuesta, toda vez que se está evaluando un nivel de enseñanza en las condiciones concretas del municipio Pinar del Río, municipio de referencia y con resultados en indicadores de eficiencia para la medición de Secundaria Básica que rebasa la norma nacional.

Al atender la actividad comunicación como base de este PPA se asume que la propuesta metodológica tiende a centrar el acto de supervisión -inspección como una actividad de comunicación y no de imposición, en tanto se brinda al supervisado desde el acto de concepción de la evaluación, las dimensiones e indicadores que serán rastreados y se posibilita un intercambio constante donde la utilización de diferentes métodos científicos y su posterior tabulación e integración permitan una autovaloración del proceso evaluativo por ambos sujetos: supervisado y supervisor.

Al tratar lo instructivo como base de lo educativo en la evaluación de la eficacia, se parte de los fines que determina el qué, para ello se establece la necesidad de determinar las fases del PPA y los indicadores que lo caracterizan desde el propio momento de la proyección de la evaluación. Esto indica que para que el acto evaluativo constituya un proceso educativo - formativo se debe partir del conocimiento del supervisor quien integrará en su accionar cualidades válidas para hacer viable esta propuesta, entre otras: honestidad, responsabilidad, flexibilidad y humanismo.

Concebir la evaluación de la eficacia con un carácter sistémico significa atender a los diferentes momentos en que se evalúa el proceso por las diferentes instancias, estableciendo

nexos y relaciones de subordinación biunívoca o lineal que a la postre permitirá una mayor justeza en el acto evaluativo.

Asumir las diferentes formas de organización del PPA en función de los objetivos para Secundaria Básica implica que el acto de evaluación de su eficacia debe partir de precisar los fines que para el control de cualquiera de las formas de organización se oriente el mismo.

Atendiendo a que la prioridad en esta eficacia estará en el accionar del maestro y del alumno en cualquiera de sus fases o momentos (antes, durante o después).

Se toma como evaluación desarrolladora e integradora: Aquel proceso en el que se controla, se mide, se compara y se valora sistemáticamente un objeto o proceso, luego una buena evaluación implica: hacer las cosas que haya que hacer en correspondencia con los objetivos (eficacia), es decir, potenciando la calidad.

En resumen, una buena evaluación implica evaluar de manera integral desarrollando tanto a supervisores como supervisados, con carácter sistémico, sistémicamente y contextualizadamente, y esto es asumido en la secuencia de pasos o acciones que presenta la propuesta.

Se trata de evaluar de forma integral y desarrolladora un proceso que es multifactorial y estructuralmente complejo: el PPA; por eso se asume una de sus aristas menos abordadas en la literatura, la eficacia de ese proceso, o sea, adentrarse en lo interno de ese proceso y no en lo fenomenológico, en todos sus momentos y en su conexión a partir de los objetivos que para Secundaria Básica se esperan, como presupuestos teóricos o metas en esta actividad.

Luego, la calidad en el proceso de evaluación debe ser entendida para obtener datos fiables, confiables, proyectivos, perfeccionables, como un proceso estimulador, resorte potenciador, motivador, que posibilite el desarrollo personal del evaluado y el evaluador.

La calidad se logrará en tanto se cumpla un grupo de acciones válidas como pasos de una propuesta metodológica elaborada a partir del análisis teórico y empírico del objeto de la investigación y del objeto a evaluar, que permite hacer una evaluación penetrando en lo interno del proceso.

Se toma la eficacia del PPA, o sea, de este proceso que posee múltiples dimensiones:

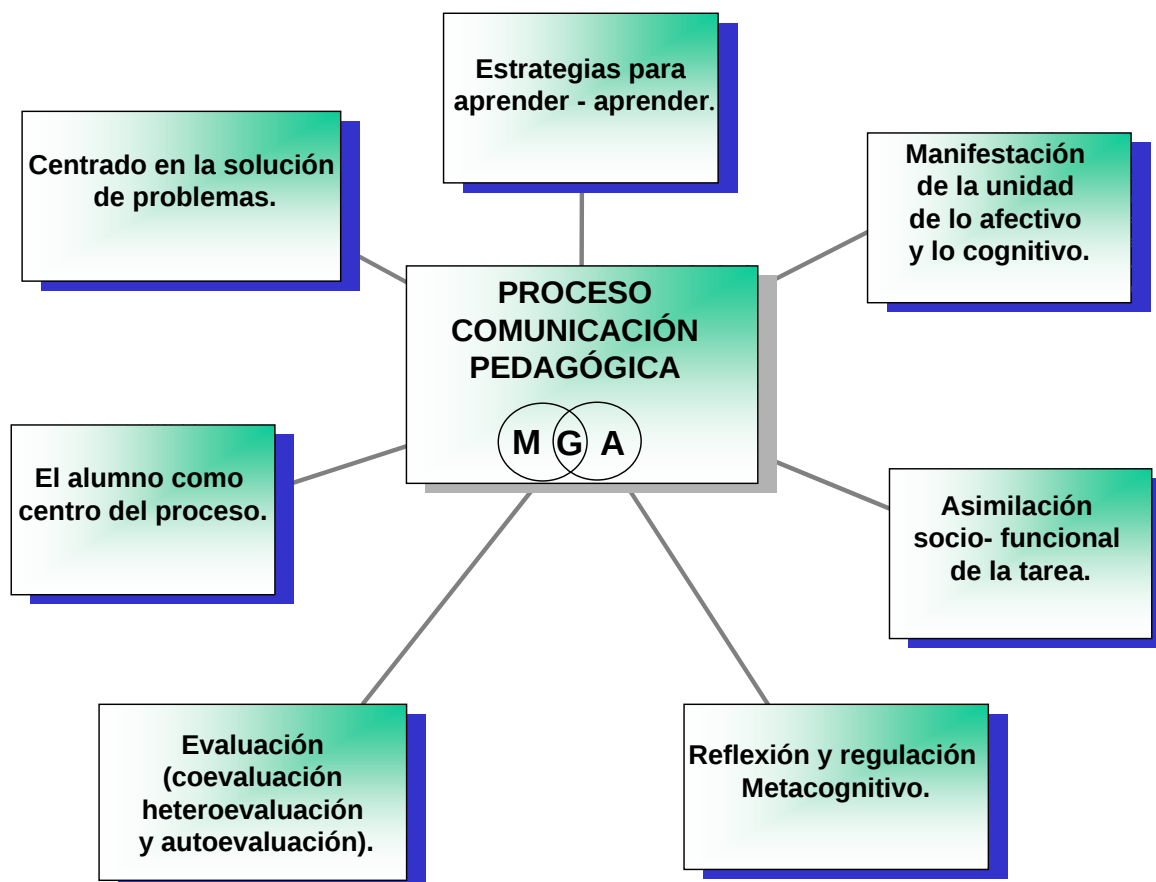
- o Su concepción y diseño.
- o Su eficacia.
- o Su interrelación con otros agentes educativos.
- o Su evaluación.
- o Su impacto.

Entendiéndose la eficacia del PPA como se aborda en el Capítulo I la correspondencia relativa desde el momento de la planificación (con los propósitos que como meta se plantean, para el proceso pedagógico áulico en Secundaria Básica) hasta la ejecución y control de los niveles productivos que pudieran alcanzar en el proceso de interacción los agentes educativos con las categorías psicodidácticas, destacándose los siguientes rasgos:

- o Relaciones afectivas entre sus miembros
- o Centrado en la solución de problemas
- o Reflexión y regulación meta cognitiva
- o Que propicie la asimilación socio funcional de la tarea
- o El alumno como centro del proceso
- o El diseño y ejecución del proceso sobre la base del paradigma “aprender -aprender”
- o Un proceso de evaluación sustentado en la co - evaluación, cuyo fin último sea la auto - evaluación.

Lo anterior queda reflejado en el esquema que se presenta a continuación.

Proceso Pedagógico Áulico Eficaz.



Se asumen los principios para cumplir las funciones desarrolladoras e integradoras de la evaluación y que regulan el proceso de aplicación de la propuesta metodológica y el aparato instrumental conformado por los métodos teóricos y empíricos, técnicas, procedimientos y medios para intervenir en la práctica y transformar el objeto de estudio.

Esta propuesta metodológica parte de la estructura funcional de la actividad a saber sin desconocer que solo para un estudio didáctico del mismo opera la división en estos tres momentos. Sin embargo, como el objeto de estudio tiene un carácter procesal, secuencial, se reafirma que estos momentos se interconectan y por tal motivo las acciones no son puras (indicadores de uno u otro momento), sino que en el plano subjetivo se instalan o diseñan

para una evaluación más objetiva en uno u otro momento, a partir de variables que sí representan del objeto de estudio el elemento mas puntual en cada momento.

Se resalta que en la propuesta se toma a un mismo nivel de relevancia los dos actores del Proceso Pedagógico Áulico (maestro - alumno), sujetos interactuantes que reflejan los elementos personales del mismo.

En tal sentido los indicadores expuestos en cada variable son rastreados para ambos considerando el carácter protagónico, dinámico y activo que hoy demanda un PPA eficaz.

Por otra parte se asume el PPA y a partir de sus características y categorías, se tratan de reflejar en las variables según la representación que de él se posee.

En la configuración de indicadores en el plano teórico se reflexionó desde el objetivo de este proceso o fin máximo (la formación de la personalidad integral sobre la base de una concepción comunista) y tomando como referente teórico los aspectos de esa personalidad integral (intelectual, moral, físico, estético, politécnico laboral, político ideológico y patriótico militar) para la operacionalización de los mismos.

En el plano empírico se tomó el resultado de entrevistas, encuestas, realizadas a los agentes que ejecutarán la propuesta, con el fin de precisar las acciones contentivas de una metodología para evaluar la eficacia, así como de las dimensiones e indicadores que caracterizan a un PPA.

Desde el punto de vista teórico se partió de las investigaciones realizadas tanto en el plano nacional como internacional con relación a la eficacia de los sistemas educativos e instituciones, además de la experiencia de la autora en esta temática que viene trabajando desde el año 95.

Sobre la base de los fundamentos del proceso de Evaluación de la Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico se diseñó una propuesta metodológica que orienta a supervisores y supervisados en la planificación, ejecución y control de este proceso en el contexto de la supervisión inspección educativa.

¿Por qué propuesta?

Si bien no existen antecedentes con iguales propósitos en nuestro contexto, no consideramos esta propuesta como única y acabada, por el contrario tiene este carácter porque es eso, una proposición, una vía, una manera susceptible de enriquecimiento y adecuaciones.

¿Por qué metodológica?

Porque está concebida como un proceso que se desarrolla por etapas de manera sistematizada y coherente, siempre dirigiendo a supervisores y supervisados hacia cómo considerar y proceder en la EEPPA, sin desatender el qué, el con quién, dónde y partiendo del para qué.

Objetivo de la propuesta metodológica: proporcionar a supervisores y supervisados los recursos metodológicos para el desarrollo del proceso de la EEPPA en Secundaria Básica en el contexto del municipio Pinar del Río.

III.3-ACCIONES Y OPERACIONES PARA LA E.E.P.P.A. VARIABLES, DIMENSIONES E INDICADORES.

Las acciones que como pasos de una propuesta metodológica se tienen en cuenta para evaluar la Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico que se describen y explican a continuación, actuarán como un cierto ordenamiento estructural que insertadas en el entrenamiento metodológico conjunto podrán potenciar la evaluación de la calidad o eficacia de este proceso.

Acciones y operaciones metodológicas para evaluar la eficacia del PPA.

1. Determinar los fines, fases, dimensiones, indicadores y formas en que se evaluará la EPPA.

Operaciones

1(a). Precisar las variables, dimensiones e indicadores de eficacia del momento antes, durante y después de la evaluación para la integración y valoración.

1(b) Establecer diferentes formas de cómo evaluar atendiendo a lo establecido anteriormente.

1(c) Priorizar las actividades que realizan el maestro y el alumno en los tres momentos.

1(d) Determinar la correspondencia de los 3 momentos de la eficacia del PPA.

2. Utilizar vías de la investigación científica para evaluar la EPPA (carácter científico)

Operaciones

2(a). Comprender el objeto a evaluar.

2(b). Precisar las dimensiones e indicadores del objeto a evaluar

2(c). Concebir y elaborar los métodos e instrumentos a aplicar.

2(d). Aplicar y tabular los instrumentos elaborados o reelaborados.

2(e). Aprovechar las posibilidades que brindan los métodos científicos de investigación, separados o combinados.

2(f). Arribar a conclusiones y valoraciones.

3. Estudiar y adecuar criterios del contexto en que se va a evaluar la EPPA.
(contextualización)

Operaciones

3(a). Valorar las características del territorio, institución, claustro y maestro - alumno que será evaluado.

3(b). Adecuar la concepción y práctica evaluativa inicial general a las características particulares valoradas.

3(c). Prever espacios abiertos para incorporar, de ser necesario, contingencias imprevisibles en el acto de planificación (de tipo contextual).

4. Reducir al máximo la incidencia de factores subjetivos - sociopersonales en la EEPPA
(carácter multifactorial)

Operaciones

4(a). Determinar los factores.

- o Preparación del evaluador
- o Flexibilidad
- o Persuasión
- o Rapport
- o Dominio del contenido
- o Poder de convencimiento

4(b). Precisar los momentos en que se evalúa la eficacia:

o Mes, año, horario, número de clases visitadas, tradición en sus resultados evaluativos, dosificación del contenido si antes o después de un proceso metodológico, etc.

- o Aceptación o rechazo.
- o Disposición o no del evaluado, para que se consuma el acto de evaluación.

4(c). Tener en cuenta el efecto de la evaluación para el evaluado, el grupo, el maestro, el alumno, la institución en ese momento.

- o Implicaciones para su prestigio profesional
- o Realización profesional
- o Economía familiar y personal
- o Para el grupo de maestros
- o Expectativas del grupo de maestros
- o Para el grupo de alumnos en el que fue evaluado
- o Para la institución
- o Implicaciones para la obtención de x recompensas

5. Establecer los nexos de las EEPPA realizada por las diferentes instancias (carácter de sistema).

Operaciones

5(a). Atender la periodicidad o frecuencias de las evaluaciones.

5(b). Identificar las relaciones que se dan entre las formas de evaluación a realizar (oral, escrita, práctica, corporal o combinadas).

- o Subordinación
- o Lineal
- o Biunívocas

5(c). Establecer relaciones entre los tipos de control realizados (provincial, municipal, institucional o de grado)

- o Entrenamiento Metodológico Conjunto
- o Controles a clases
- o Clases metodológicas Instructivas - Demostrativas
- o U otras nuevas.

6. Valoración de la correspondencia entre las fases de proyección, ejecución y control de la EEPPA.

Operaciones

6(a). Valoración del comportamiento de la EPPA en cada una de las fases por separado.

6(b). Comparar la concepción de la Evaluación del Proceso Pedagógico Áulico en su proyección y su ejecución para determinar su perfeccionamiento.

6(c). Evaluar y/o autoevaluar el proceso de la EEPPA por ambos sujetos.

Las variables, dimensiones e indicadores contentivas de la EEPPA aparecen expuestas en el Anexo 7, los indicadores buscan la manifestación de la unidad de lo afectivo, motivacional, cognitivo de cada dimensión que caracteriza a las variables.

III.4 INSTRUMENTACIÓN METODOLÓGICA DE LA PROPUESTA.

La estructura de esta propuesta obedece a las 6 preguntas más importantes que se le pueden hacer a cualquier proceso, ¿para qué?, ¿qué?, ¿cómo?, ¿quiénes?, ¿con qué? y ¿cuándo?

El para qué está dado en el primer paso al establecer los fines de la valoración de la eficacia, en el que resulta imprescindible que se tengan en cuenta no sólo los objetivos sociales y educativos plasmados en los diferentes documentos de carácter estatal, sino los objetivos individuales (del profesor como reflejo de la de sus alumnos) a partir del diagnóstico de ambos y del proceso objeto de evaluación.

Se busca un acercamiento entre las necesidades sociales e individuales en su doble dirección atendiendo tanto al desarrollo social como a los sujetos que participan en el acto de EEPPA: supervisor – supervisado.

En el momento en que los supervisores y supervisados tienen claridad del fin (para qué) se hará el acto de evaluar la eficacia, el cual debe darse a conocer con anterioridad a los supervisados. Estos fines pueden tener un carácter más general (EPPA en su totalidad) o más específico y particular dirigido a un aspecto como por ejemplo la eficacia del accionar del maestro y el alumno, este es el caso, o la eficacia de los medios técnicos en el aprendizaje de los alumnos.

Se sugiere que independientemente de la determinación del fin general sería conveniente que se precisaran objetivos por fases del proceso de evaluación de la eficacia, ya que cada una de ellas tiene una dinámica diferente, que aunque es cierto que en la primera (fase proyectiva) se preveen las demás, es indispensable que haya una correspondencia entre los objetivos de las tres fases propuestas, así como la habilidad que expresa como su contenido, sin perder de vista el seguimiento que se le debe dar al objetivo general con carácter abarcador de las tres fases.

La valoración de la eficacia es una demanda social y contextualizada lo que permitirá:

- o Obtener información válida y confiable de la EPPA de las Secundaria Básica del municipio Pinar del Río (de manera sistémica y sistemática).
- o Identificar los factores que explican con mayor proporción la varianza de los logros (eficacia, aprendizaje) significativos que alcanzan los procesos pedagógicos.
- o Capacitar a directivos y docentes en el propio proceso de entrenamiento metodológico conjunto.

¿Qué se evaluará? Se determina desde la primera acción al precisar las fases de la evaluación del proceso pedagógico áulico, sus dimensiones e indicadores. Se propone una fase proyectiva, entendiéndose esta como la fase en que supervisor y supervisado planifican y preveen las acciones a desarrollar por ambos para que se produzca la EPPA antes, durante y después en estrecha correspondencia con los fines propuestos anteriormente.

La determinación de las dimensiones e indicadores precisos en cada una de las fases constituye un paso esencial de esta propuesta. Si bien es cierto que a veces, dado por el carácter dinámico y dialéctico de la funcionabilidad de estas fases, acciones de una pueden ser también de otras aunque cada una de ellas tiene su propia identidad con indicadores concretos.

Se determinó una fase ejecutiva que consiste en el despliegue de las acciones previstas en la fase proyectiva a partir del interaccionar de las categorías psicodidácticas en un proceso de interrelación de los elementos personales, la cual está caracterizada por un grupo de indicadores.

Una fase de control que se establece a partir de valorar lo proyectado y lo ejecutado en función del perfeccionamiento del proceso y del autocrecimiento de los sujetos intervinientes en la supervisión.

Estas dimensiones e indicadores aparecen explicitadas en la estructura de la propuesta metodológica.

La segunda acción, utilizar vías de la investigación científica para evaluar la EPPA responde al ¿cómo?, lo cual constituye el centro de esta propuesta, pero sería asistemática y fragmentada sino se partiera del para qué y el qué para llegar al cómo y posteriormente redundar el sistema con quiénes y cuándo.

Si queremos evaluar la EPPA centrado en el accionar del maestro y del alumno como ya no los indica el qué (contenido en dimensiones e indicadores) donde se integran todos los componentes del mismo que se proyectan desde el objetivo; las vías, formas, técnicas, deben ser abarcadoras, flexibles, en términos de adecuación.

Hasta ahora el entrenamiento metodológico conjunto, las inspecciones especializadas o integrales son viables para la aplicación de la propuesta. Utilizar vías de la investigación científica para evaluar el PPA determinando problemas reales de la evaluación, planteando hipótesis y diferentes alternativas que lleven a la solución de los mismos.

El uso de métodos científicos (por su rigurosidad y precisión), la reflexión y la criticidad como cualidades del pensamiento del supervisor y el supervisado, respeto, flexibilidad, uso

de la lógica del pensamiento científico, son elementos esenciales en cualquier accionar para evaluar la eficacia.

Dentro de las técnicas o instrumentos pueden utilizarse:

- o Coloquio, paneles, forum, mesas redondas, debates y seminarios
- o Dinámica grupal (análisis crítico de dicha participación)
- o Actividades prácticas
- o Cuestionarios
- o Entrevistas
- o Pruebas mixtas(preguntas cerradas y abiertas)
- o Realización de concursos de conocimientos
- o Realización de competencias y olimpiadas del saber (preguntas, ejercicios o problemas elaborados por los alumnos bajo la dirección y ayuda del maestro)
- o Confección de diarios por alumnos y maestros donde se registren los progresos alcanzados y dificultades en cada uno de los aspectos desarrollados
- o Exposición de trabajos realizados por alumnos y maestros sobre determinados asunto
- o Ejercicios de revisión del trabajo de los compañeros, realizados por maestros y alumnos a partir de la revisión colectiva que lleve a ejercicios de autorrevisión y reflexiones sobre la calidad y relación con el esfuerzo realizado

De esta manera se estarán potenciando las fases menos evaluadas del Proceso Pedagógico Áulico (antes y después).

La tercera acción, estudiar y adecuar criterios del contexto en que se va a evaluar la eficacia del Proceso Pedagógico Áulico (contextualización) responde a la pregunta dónde. Resulta significativo en cualquier contexto el estudio de las particularidades donde se va a someter a valoración el estado de algo, máxime si estamos acotando el Proceso Pedagógico Áulico de un territorio con su historia, su cultura y en especial una cultura de la evaluación.

El diagnóstico institucional del claustro pedagógico de los alumnos, será un elemento importante que permitirá una adecuación de los criterios para evaluar la eficacia del Proceso Pedagógico Áulico.

El acto de planificación de la evaluación debe prever espacios abiertos que permitan incorporar nuevas variantes o alternativas en la evaluación de la eficacia.

La cuarta acción, reducir al máximo la incidencia de factores subjetivos - sociopersonales en la evaluación de la Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico (carácter multifactorial), responde a la pregunta quiénes y tiene que ver con las características de

supervisados y supervisores, es importante conocer en que momento se evalúa la eficacia, el grado de aceptación o rechazo, la disposición o no para consumir el acto de evaluación.

Las implicaciones para el supervisado, para la obtención de recompensas o castigos son elementos esenciales que exigen una preparación del supervisor, poder de convencimiento, flexibilidad, persuasión, humanismo, intransigencia y todos ellos combinados de manera tal que se reduzca al máximo la incidencia de factores subjetivos sociopersonales en la evaluación de la eficacia ayudado por la acción que rectorea esta propuesta (la utilización de vías científicas).

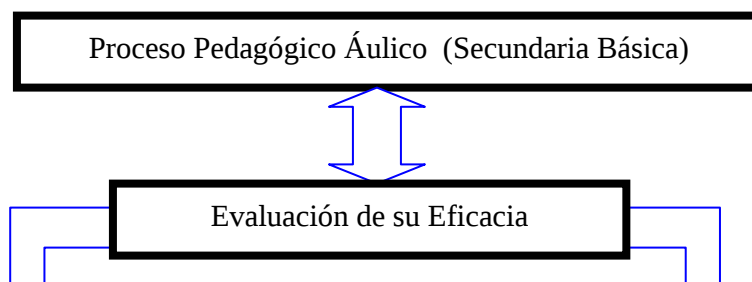
La quinta acción, establecer los nexos de las evaluaciones de la Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico realizada por las diferentes instancias (carácter de sistema) responde a la pregunta cuándo y tiene que ver con la periodicidad o frecuencia de las evaluaciones realizadas por diferentes instancias (municipales, provinciales, institucionales, colectivo de grados) y los tipos de control realizados.

El determinar las principales fortalezas o debilidades de la evaluación realizadas con anterioridad al Proceso Pedagógico Áulico para diseñar la evaluación actual de este proceso, constatar el seguimiento dado, descubrir los tipos de relaciones, entre las variadas evaluaciones de la Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico realizadas (de subordinación, lineal, biunívocas) y las que se dan entre las formas de evaluación a realizar (orales, escritas, prácticas, corporal o combinadas).

La sexta acción, valoración de la correspondencia entre las fases de proyección, ejecución y control de la evaluación de la Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico, permite la retroalimentación del proceso en tanto se valora el comportamiento de la evaluación en cada una de las fases y de manera integral. Compara lo ejecutado con lo proyectado y determina el sistema de medidas correctivas.

La acción conclusiva de evaluar y autoevaluar el proceso de evaluación es el resorte impulsor de una evaluación integradora e integral, funcional y situacional contextual, sistémica y participativa.

Una representación de lo que se acaba de explicar pudiera ser:



III.5- CRITERIOS METODOLÓGICOS PARA EL ESTABLECIMIENTO DE LA PROPUESTA.

Para el establecimiento de la propuesta metodológica sobre la evaluación de la Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico se tuvo en cuenta la teoría valorada en el Capítulo I y II, algunos resultados obtenidos con los métodos y técnicas utilizados en la etapa de diagnóstico y con los métodos utilizados específicamente para este fin: el análisis de documentos, la observación y la entrevista a especialistas.

Los resultados obtenidos con los métodos utilizados para este fin son los siguientes:

En el caso de análisis de documentos y a partir del algoritmo planteado en los Anexos 1 y 4 se rastrearon la presencia de las categorías allí expuestas según las fases del proceso.

Las categorías: cualidades personales, disposición ante las tareas, presencia de categorías psicodidácticas, fueron buscadas en 20 informes de controles a clases de Jefes de Grado, 9 de Directores de Escuela, 10 de Metodólogos Municipales y 9 de Metodólogos Provinciales; en los mismos aparecen indicadores que caracterizan a las categorías antes

mencionadas tanto en la fase proyectiva como en la ejecutiva y de retroalimentación o control.

Aunque en los documentos no aparece explicitado en qué fase se midió el indicador y la manera de abordarse no sea precisamente con los mismos términos, se demuestra una tendencia a explorar indicadores consustanciales a las categorías que como dimensiones pudieran estar presentes en un proceso pedagógico áulico eficaz.

En el caso de informes de investigaciones y documentos oficiales la tendencia mayor es la manifestación de indicadores relacionados con la categoría: categorías psicodidácticas, y en un segundo plano cualidades personales y la disposición ante las tareas a realizar, el indicador dominio de prerequisites conceptuales si parece ser una constante en ellos (Circular 01-2000, Modelo para la evaluación de la clase, experiencia Secundaria Básica José Martí), entre otros.

En estos documentos aparece de manera implícita cómo evaluar estos indicadores o categorías, a partir de qué métodos (cuando se habla de la visita a clase, el control a clase parece indicar que la observación constituye un método esencial), sin embargo la alternativa de otros métodos para esta fase (ejecutiva) y para las fases proyectivas y de control del Proceso Pedagógico Áulico no son abordadas.

Es llamativo que en ningún caso aparezcan explicitadas las acciones o pasos que se van a ejecutar para evaluar la eficacia del PPA, aunque sí aparecen acciones implícitas en el comentar de los informes o documentos (ver tabla mencionada), porcentaje significativo para los intereses de esta tesis.

La observación a clases realizada con el fin de buscar información acerca de los indicadores psicodidácticos que se manifestaran en la fase de realización plena, rastreando tanto las acciones del maestro como del alumno, se efectuó a 81 actividades docentes.

(Anexo 11)

En este caso se constató por el grado de persistencia de las categorías en las clases visitadas, que en orden de prioridad son observables las categorías cualidades personales y disposición para las tareas. En el caso de cualidades personales son evidentes indicadores como:

- Dominio de prerequisites conceptuales.
- Grado de compromiso con la labor que realiza.
- Expectativa de satisfacción alta o baja.

- Expectativa de autoestima (se sienten seguros, inseguros, confiados, desconfiados, etc.).
- Conciencia del rol que desempeñan (expresadas o implícitas en las acciones que realizan).

Con relación a las cualidades personales se pueden rastrear :

- Capacidad de comunicación.
- Manifestaciones de conductas que denoten rasgos de honestidad, justicia y de principios acorde con los intereses de la sociedad socialista.
- Conocimiento de sí y del colectivo.
- Grado de significación de la actividad para su desarrollo personal.
- Grado de conciencia que parece poseer en cuanto a que se aprende aprendiendo.

Las categorías psicodidácticas aparecen en el orden de frecuencia en las visitas la posibilidad de explorar indicadores como:

- Proyección del objetivo en acciones y operaciones comprensibles y negociables.
- Proyección de la tarea en correspondencia con necesidades e intereses de los estudiantes.
- Direccionamiento del accionar del alumno como centro del proceso.
- Evidencias de planificación de estrategias para enseñar aprender a aprender.
- Direccionamiento de la evaluación hacia la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación.
- El uso óptimo de los medios en correspondencia con los objetivos y contenidos de la actividad.
- Evidencia de proyección hacia la reflexión y la regulación metacognitiva en la actividad.

Para complementar la información se realizó una entrevista #2 (**Anexo 12**) a los especialistas (metodólogos provinciales y municipales, jefes de grado, directores), a estos efectos los resultados corroboraron los elementos que ya se venían manifestando acerca de la necesidad de una metodología para evaluar la Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico a partir de un sistema de acciones, con las dimensiones e indicadores que caracterizan a la EPPA.

De la totalidad de los entrevistados (54), el 100% considera no acertado evaluar la fase de ejecución del proceso pedagógico áulico sin tener en cuenta cómo se proyecta este y cómo se valora lo que se planificó.

Otro elemento dentro de los parámetros para evaluar la eficacia en cualquiera de las fases del PPA es que reconocen la necesidad de evaluar aspectos tanto en la fase proyectiva, ejecutiva, como de control, donde se observen indicadores (parámetros para ellos) que tienen que ver con las categorías, cualidades personales, disposición para la tarea y categorías psicodidácticas.

Al abordar la necesidad de una metodología para orientar la evaluación de la EPPA, todos consideran que sí y que sea contentiva de las mismas acciones por todos los factores, resaltando pasos como:

- ❖ Determinación de indicadores.
- ❖ Controlar la subjetividad del proceso utilizando variados métodos de investigación científica.
- ❖ Tener en cuenta el contexto donde se va a realizar la evaluación.
- ❖ Controlar acciones del maestro y del alumno.
- ❖ Valorar los resultados en la fase de control a partir de la correspondencia entre lo que se planificó y lo que se ejecutó.

Es significativo cómo se hace latente en sus expresiones que los sujetos externos e internos de la institución den a conocer a los ejecutores del proceso de evaluación de la eficacia los parámetros de lo que se considera eficaz, de excelencia o una buena clase a partir de dimensiones e indicadores constatados en la práctica.

Los maestros y jefes de grado son protagonistas directos del PPA, otros evaluadores externos están más alejados del proceso y muchas veces la teoría prima sobre la práctica y viceversa, de lo que se trata es de cumplimentar este principio (unidad teoría práctica) y que el acto de evaluación de la eficacia constituya un potenciador de procesos pedagógicos de excelencia, de calidad, lo que tributará a instituciones y sistemas educativos eficaces, al decir de esta tesis.

Teniendo en cuenta lo anterior quedaron establecidas las siguientes categorías e indicadores para una metodología de la EEPPA.

1-Atendiendo a sus tres fases.

Categoría 1: Disposición ante las tareas a realizar.

Fase Preparatoria:

Indicadores:

Nivel de compromiso con la actividad que realizan.

Expectativa de satisfacción.

Dominio de prerequisites conceptuales.

Categoría 2: Cualidades personales.

Fase Preparatoria:

Indicadores:

Capacidad de comunicación con los demás.

Conocimiento de sí y del colectivo.

Significación de los contenidos para su desarrollo personal

Capacidad de Autorregulación de su desempeño

Categoría 3: Perspectiva de la posible eficacia de las categorías psicodidácticas.

Fase Preparatoria:

Indicadores:

Direccionamiento hacia la orientación y comprensión del objetivo.

Proyección del contenido a partir de tareas problemáticas.

Proyección de métodos y procedimientos de enseñanza que lleven aprender a aprender.

Evaluación proyectiva hacia la coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación.

Categoría 4 Calidad del despliegue de la eficacia en la ejecución.

Fase Ejecutora:

Indicadores:

Cualidades personales.

Niveles de comunicación entre los miembros.

Niveles de satisfacción con las expectativas de los objetivos de la actividad.

Niveles de satisfacción con las expectativas de los objetivos de la actividad.

Disposición en la ejecución de las tareas.

Expresiones de niveles altos de autoestima.

Grado de conciencia manifiesto del rol que desempeñan en su accionar.

Despliegue eficaz de las categorías psicodidácticas.

La orientación y comprensión del objetivo.

Tratamiento del contenido.

Utilización de medios en función de los restantes componentes (video clase, software educativo, libro de texto, programa libertad, medios gráficos, etc.)

Las formas de organización de la actividad propicia relaciones afectivas entre los miembros.

Categoría 5: Reflexiones de correspondencia entre lo propuesto y lo hecho.

Fase de Control o Retroalimentación.

Indicadores:

Carácter funcional de la correlación de lo proyectivo y ejecutivo.

Niveles de control de la tarea y perspectivas de uso.

Niveles de autoevaluación.

2- Atendiendo a Métodos empleados para obtener información:

Categoría 6: Empleo de métodos científicos investigativos para la obtención de información.

Indicadores:

Presencia de los métodos idóneos para la obtención de información.

Utilización de procesamientos acorde a los métodos empleados.

Determinación de los resultados.

3-Atendiendo a los pasos para evaluar la eficacia.

Categoría 7: Existencia de un algoritmo para la evaluación de la eficacia.

Indicadores:

Evaluación por fases del Proceso Pedagógico Áulico.

Se establecen categorías e indicadores para la evaluación de la eficacia.

Se utilizan diferentes métodos para la obtención de información.

Se atiende al contexto para evaluar la Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico.

Se controlan factores objetivos y subjetivos que influyen en la evaluación de la Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico.

Se establecen vínculos entre las evaluaciones realizadas al Proceso Pedagógico Áulico.

Se valora a partir de la comparación entre lo proyectivo y lo ejecutivo.

III.6 RESULTADOS DE LA VALORACIÓN DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA POR EL CRITERIO DE EXPERTOS.

El proceso de evaluación de la propuesta metodológica se sometió a criterio de expertos, en el primer momento los criterios de selección de los posibles expertos fueron los siguientes:

- ❖ Ser graduado de la enseñanza general.
- ❖ Poseer 10 años de experiencia en esta enseñanza.
- ❖ Haber sido evaluado positivamente en su trayectoria laboral.
- ❖ Trayectoria en la investigación.
- ❖ Disposición de partida en la contribución a la investigación.

En el segundo momento se determinó la selección por la competencia obtenida a través del coeficiente de competencia.

$$K = \frac{Kc + Ka}{2}$$

La metodología utilizada fue la de comparación de pares.

Asumimos como procedimiento de selección de expertos la autovaloración de ellos, por considerar que en la autovaloración el experto valora sus competencias y las fuentes que le permiten argumentar sus criterios en el tema en cuestión.

Para determinar el coeficiente de competencia (K) de los sujetos seleccionados como expertos potenciales, se siguió el siguiente procedimiento:

El coeficiente de conocimiento (Kc) de los expertos sobre el tema que se analiza fue determinado a partir de su propia valoración. Se comenzó por solicitarle que valorara su competencia acerca del tema en una escala de 0 a 10 (escala en que el 0 representa que el experto no tiene conocimiento alguno sobre el tema y el 10 expresa que posee una valoración completa sobre el mismo), de acuerdo con su valoración ubican su competencia en algún punto de la escala, y el resultado se multiplica por 0,1 para llevarlo a la escala de 0 a 1.

El coeficiente de argumentación (Ka) se estima a partir del análisis del propio experto, el grado de fundamentación de su criterio. Para determinar este coeficiente se le pide al experto que ubique el grado de influencia (alto, medio y bajo) que tienen cada una de las fuentes.

La suma de los puntos obtenidos a partir de la selección realizada por los expertos es el valor del coeficiente (K_a). Estos datos determinan el coeficiente (K) como promedio de las anteriores, utilizando la fórmula que señalamos anteriormente. Los valores de (K) considerados para determinar la inclusión de los sujetos como expertos fueron: 07, 08, 09, 1.

Para la aplicación de este método se utilizó el cuestionario que aparece en el **(ANEXO 13)**

En el **ANEXO 14** se cuantifica la autovaloración en el grupo de expertos. Como se observa, 30 de ellos poseen la competencia alta y media ya que sus valores se ubican en la categoría $0.7 \leq K \leq 1$ y 7 expertos poseen la competencia baja pues se ubican en la categoría $0.5 \leq K \leq 0.7$.

El grupo seleccionado de expertos fue conformado por 8 especialistas del ISP, 12 metodólogos municipales y provinciales, 9 directores de las Secundarias Básicas y 1 jefe de grado. En el **ANEXO 15** se pueden observar los datos generales, años de experiencias y las categorías científico académicas del grupo de expertos seleccionado.

El análisis de la información obtenida por los expertos respecto a los aspectos que se ha propuesto para su valoración **(ANEXO 16)**, permitió arribar a consenso respecto al nivel de información de los aspectos evaluados.

La totalidad de los expertos reconocen la relevancia de los pasos o acciones para evaluar la eficacia, señalando valores que van desde aceptado a muy aceptado aceptado, sin proponer modificaciones con respecto a las dimensiones para cada una de las fases del PPA.

Con relación a los indicadores establecidos para cada una de las dimensiones, la totalidad de los expertos consideran que son medibles, objetivos y adecuados.

En cuanto a los métodos propuestos para evaluar la eficacia en cada una de las dimensiones atendiendo a la actuación del maestro y el alumno, se reconocen como fundamentales los planteados en la metodología por indicadores de cada dimensión. Obsérvese el gráfico de barras **(ANEXO 17)** donde la observación, la entrevista y el análisis de contenido son ponderados como los métodos esenciales para evaluar la fase proyectiva como dimensión.

Para la dimensión calidad del despliegue de la ejecución, lo es la observación y el análisis de contenido.

Para la dimensión reflexiones de correspondencia entre lo propuesto y lo hecho, lo es el análisis de contenido y la entrevista.

Los expertos expresan que la propuesta metodológica contribuirá a la preparación de los supervisores y supervisados en la planificación, ejecución y control de la EEPPA en Secundaria Básica, del mismo modo consideran permiten mermar las limitaciones que aún presenta el proceso de evaluación de la eficacia. **(Anexo 18)**

Los valores identificados aportan un alto nivel de significación de concordancia de los expertos, lo que indica la validez de la propuesta metodológica para la Evaluación de la Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico en Secundaria Básica (Ver tabla de imagen de cada uno de los valores por inversa de la curva normal en **Anexo 18 A**)

En cuanto a las sugerencias y recomendaciones que proponen están:

- ❖ Que se ejemplifique en un primer contacto con los supervisores las variantes de métodos a utilizar en las fases del PPA para evaluarlas.

Esta sugerencia fue tomada en cuenta en la elaboración de la variante final de la propuesta.

La totalidad de los expertos recomienda poner en práctica la propuesta metodológica en las Secundarias Básicas del municipio Pina del Río y de ellos 12 recomiendan además extenderla a todas las de la provincia.

CONSTATACIÓN EMPÍRICA DE FACTIBILIDAD PRÁCTICA.

La propuesta metodológica se sometió a la primera constatación práctica que se realizó en tres de las escuelas de Secundaria Básica del municipio Pinar del Río y que tuvo como objetivo la valoración de su funcionabilidad en la práctica pedagógica y sobre todo el objetivo central se dirigió a la valoración de las acciones o pasos de la metodología para evaluar la eficacia, así como a las variables, dimensiones e indicadores que caracterizan la eficacia del PPA.

INTRODUCCIÓN DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA.

Una vez concluida la valoración de la propuesta metodológica por el criterio de expertos y su primera constatación práctica se prosiguió con la introducción de la misma en la práctica pedagógica en las Secundarias Básicas del municipio Pinar del Río.

Se decidió su implementación en dos etapas:

Primera Etapa: Introducción en las escuelas del municipio Pinar del Río.

Segunda Etapa: A partir de los resultados, generalizarla a todas las escuelas Secundarias Básicas de la provincia.

Actualmente se está en la primera etapa, las escuelas seleccionadas fueron 3 por sus resultados en los indicadores de eficiencia del curso 2003-2004.

Se desarrollaron talleres con 12 supervisores (3 directores y 9 Jefes de grado) y 36 supervisados.

El objetivo de los talleres consistía en preparar a los maestros y supervisores sobre la base de los fundamentos de este proceso y la propuesta metodológica para su desarrollo.

Aspectos tratados en la preparación:

- ❖ Lugar que ocupa la evaluación de la eficacia del Proceso Pedagógico Áulico dentro del enfoque de la evaluación de la eficacia educativa.
- ❖ Definición de conceptos y operacionalización de términos como: Proceso Pedagógico Áulico, eficacia, evaluación de la eficacia, EEPPA, organización de la inspección supervisión de la Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico (metodología).
- ❖ Fundamentos del proceso de evaluación de la eficacia en las condiciones de transformación de la Secundaria Básica.
- ❖ Propuesta metodológica.

Estos aspectos tratados en la preparación de los supervisores y supervisados guardan estrecha relación con las dificultades abordadas en el diagnóstico (ver capítulo I epígrafe I.3) y con las necesidades de concebir los indicadores de EPPA.

Esta preparación se dejó en soporte magnético para su consulta permanente en las escuelas.

Se realizó una dinámica grupal para constatar la comprensión de la propuesta metodológica y su aceptación para la aplicación en las escuelas.

La elaboración de la entrevista partió de los aspectos tratados en los talleres.

Resultados de la entrevista:

- ❖ Todos consideran que el proceso de evaluación de la eficacia ocupa un lugar esencial en la supervisión educativa.
- ❖ Identificaron los pasos o acciones de una metodología para evaluar la eficacia del proceso pedagógico áulico.
- ❖ Explicaron las dimensiones e indicadores de la eficacia del PPA.

❖ Consideran muy oportuna la propuesta metodológica en la etapa actual de transformación de la Secundaria Básica porque permite: elevar la funcionabilidad de la supervisión de la calidad y posibilita funcionar con las dimensiones e indicadores de la EPPA.

En el proceso de introducción en la práctica se utilizaron los instrumentos I, II y III (**Anexos19-20-21-22-23**), para la evaluación con el objetivo de constatar, en el orden cualitativo, logros y deficiencias.

Al aplicarse el instrumento I (encuesta) elaborada por la autora a partir de los constructos teóricos del capítulo II y con el objetivo de evaluar la variable proyección de la eficacia de manera funcional sus dimensiones y sus respectivos indicadores, se determinó el índice de tendencia central considerando la siguiente escala:

Categoría	Valor
No se observa	1
Se observa a veces	2
Se observa	3

Para el cálculo del índice general de las variables se sumaron los índices de las dimensiones y se dividió entre la cantidad de ellas, las que se obtienen después de haber sumado los índices de cada indicador y dividirlo entre la cantidad de ellos.

El índice de cada indicador se obtiene después de ponderar cada uno de acuerdo a la escala y el peso asignado. Esto significa que la frecuencia de respuestas pertenecientes al indicador (no se observa), se cuenta tantas como son la frecuencia de las respuestas, el indicador (se observa a veces) se multiplica por 2 y la frecuencia de respuestas para el indicador del nivel III (se observa) se multiplica por 3.

Este procedimiento se realizó con todas las variables, dimensiones e indicadores de los instrumentos. (**Anexo 24**)

La encuesta (instrumento I), presenta 11 indicadores y evalúa la variable funcionabilidad de la eficacia de manera proyectiva, por ende, estos indicadores rastrean las dimensiones, cualidades personales, perspectiva de la eficacia de manera proyectiva y disposición antes las tareas a realizar tanto para el maestro como para el alumno.

Los resultados que se obtienen en las 3 escuelas seleccionadas para la introducción de la propuesta al aplicarse el índice de tendencia general muestra que con relación a los

maestros la variable toma un valor de 2,7, o sea, que hay una tendencia a que se observe a veces y cercano al punto medio que se observa.

Con relación a los estudiantes el índice de la variable es de 2,4, quiere decir que la tendencia es que se observe a veces esta variable (la eficacia de manera proyectiva), así se puede observar lo que sucede con las otras dos variables. **(Anexo 25)**

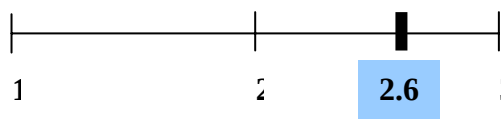
Sin embargo, los resultados de esta variable en las escuelas clasificadas de alto, medio y bajo rendimiento (atendiendo a indicadores de eficiencia, resultados del SECE, criterio de metodólogos municipales y provinciales en cuanto a resultados de inspección, visitas a entrenamientos conjuntos, entre otros), son significativamente diferentes por separado, obsérvese en el gráfico que se presenta a continuación cómo tanto para maestros como para estudiantes el índice de tendencia central está en correspondencia con la clasificación de la escuelas.

Variables del comportamiento de la eficacia de manera proyectiva (encuesta instrumento I)

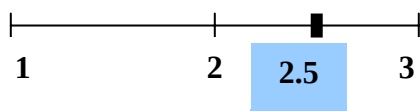
Maestros escuelas de A R.



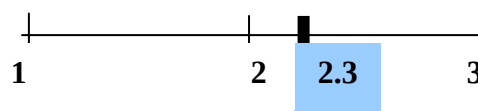
Alumnos escuelas de A R.



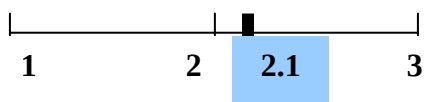
Maestros escuelas de M R.



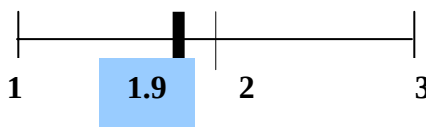
Alumnos escuelas de M R.



Maestros escuelas de B. R.



Alumnos escuelas de B.R.



Con relación a la variable desempeño en la ejecución y utilizando el instrumento No II tanto a maestros como a alumnos en las escuelas de alto, bajo y medio rendimiento al

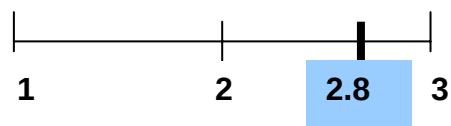
aplicarse el índice de tendencia general y siguiendo el mismo procedimiento para obtener los índices de sus dimensiones e indicadores, se puede resumir que los resultados muestran la posibilidad de hablar de eficacia y de su medición en diferentes niveles, apreciándose una correspondencia entre los niveles en que se observa la eficacia y la clasificación de las escuelas. (Ver gráfico a continuación)

Variable desempeño en la ejecución (Guía de observación instrumento 2)

Maestros escuelas de A. R.



Alumnos escuelas de A. R.



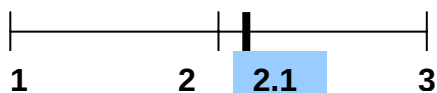
Maestros escuelas de M. R.



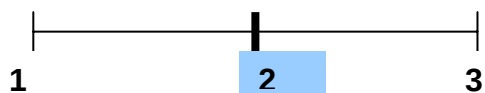
Alumnos escuelas de M. R.



Maestros escuelas de B. R.



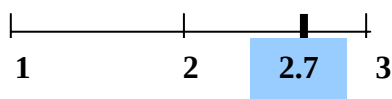
Alumnos escuelas de B. R.



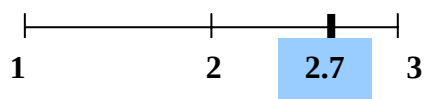
En el gráfico que refleja la variable de control y reajuste el índice de tendencia central se comporta tal y como se había explicado anteriormente. Se demuestra que la evaluación de la eficacia asumida a partir de una metodología permite implementar instrumentos para validar su efectividad en la práctica.

Variable, control y reajuste (instrumento 3 entrevista).

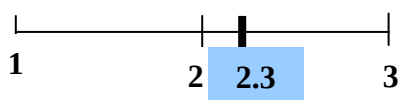
Maestros escuelas de A. R.



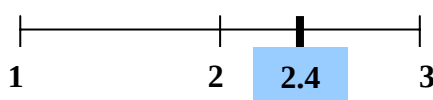
Alumnos escuelas de A. R.



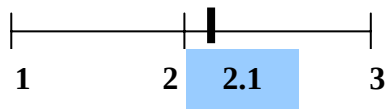
Maestros escuelas de M. R.



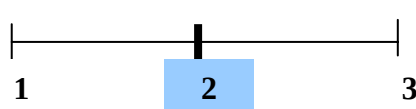
Alumnos escuelas de M. R.



Maestros escuelas de B. R.



Alumnos escuelas de B. R.



Conclusiones del capítulo:

La propuesta metodológica para la Evaluación de la Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico orientó a supervisores y supervisados en la planificación, ejecución y control de este proceso al presentársele un sistema de acciones en la que de manera negociada ambos sujetos rastrean los indicadores contentivos de las dimensiones de cada fase del PPA.

La evaluación de la misma por criterio de expertos permitió constatar el alto nivel de significación e importancia de la propuesta metodológica, implicando la posibilidad a maestros y directivos de las diferentes instancias de planificar, ejecutar y controlar a partir de indicadores que como modelo orienten hacia la constatación de la eficacia del PPA.

La importancia del tratamiento de la propuesta metodológica en la preparación de supervisores y supervisados incidió en que los mismos asumieran una correcta disposición para enfrentar la tarea, al poseer los conocimientos necesarios para valorar los niveles de eficacia en cada una de las fases del PPA.

CONCLUSIONES

- 1) El proceso de evaluación de la eficacia a pesar de su juventud ha estado implícito en los procesos de inspección supervisión en el ámbito internacional y cubano con diferentes nominaciones, en el campo educativo existen referentes en cuanto a sistemas e instituciones y su abordaje a un Proceso Pedagógico Áulico es insuficientemente tratado, lo que precisa utilizar como referencia las categorías enseñanza, educación e instrucción, las cuales se desarrollan y se interrelacionan dialécticamente en un proceso integrador y totalizador que implica el accionar del maestro y el alumno en el contexto áulico.
- 2) A partir del diagnóstico realizado en las Secundarias Básicas del municipio Pinar del Río con relación a la Evaluación de la Eficacia del PPA se constata la necesidad y urgencia de su uso y su imbricación en el Entrenamiento Metodológico Conjunto, donde supervisores y supervisados deben partir de considerar una propuesta metodológica contentiva de acciones que lleven a explorar en cada una de las fases de este proceso la eficacia, desde variables, dimensiones e indicadores que manifiesten la unidad de lo cognitivo, afectivo-motivacional en el accionar del maestro y el alumno.
- 3) El establecimiento de una propuesta metodológica desde una concepción psicopedagógica desarrolladora permite fundamentar los rasgos que caracterizan a un Proceso Pedagógico Áulico Eficaz que parta de considerar las acciones del maestro y el alumno a un mismo nivel donde el protagonismo estudiantil, la reflexión metacognitiva, el carácter sociofuncional de la tarea, las relaciones afectivas entre los miembros y la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación lo distinguen las cuales son potenciados con las actuales transformaciones operadas en la Enseñanza Secundaria Básica en Cuba.

- 4) Concebir una propuesta metodológica en la que se reconozca un aparato cognitivo que incluya principios, conceptos, leyes y se fundamente un conjunto de acciones validas para operar en la práctica a partir de un aparato metodológico instrumental que explore variables, dimensiones e indicadores permitirá que supervisores y supervisados en un proceso de Entrenamiento Metodológico Conjunto puedan reflexionar acerca de logros y deficiencias en un Proceso Pedagógico Áulico Eficaz al nivel más alto.
- 5) La propuesta metodológica para evaluar la Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico es pertinente, competente y válida a partir de considerar las acciones a realizar respondiendo a las preguntas, ¿para qué?, ¿con qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde? y ¿con quién?, constatado con la implementación de instrumentos que reflejaron la aplicabilidad de la metodología propuesta en la constatación de la eficacia a diferentes niveles.

RECOMENDACIONES

- 1) Que la propuesta metodológica de evaluación de la Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico en Secundaria Básica del municipio Pinar del Río se explore en el proceso de Entrenamiento Metodológico Conjunto y se constate su funcionabilidad práctica.
- 2) La propuesta metodológica presentada para la EEPPA en Secundaria Básica del municipio Pinar del Río debiera ser aplicada a otros municipios previo al análisis de sus condiciones reales, con el objetivo de apreciar sus potencialidades en nuevas condiciones.
- 3) La propuesta presentada debiera ser incorporada al sistema de preparación de supervisores y supervisados con el fin de provocar análisis reflexivos favorecedor de uno y otro proceso.
- 4) Profundizar en la EEPPA a partir de las agencias y agentes que en el participan (Familia, Escuela, Comunidad).

BIBLIOGRAFÍA

1. Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS -RDA. (1981). Pedagogía. Ciudad de la Habana: Ed de Libros para la Educación.
2. Addine Fernández, F, González Soca, AM, Recarey Fernández, SC (2003) Principios para la dirección del proceso pedagógico. En Compendio de Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana. Cuba.
3. Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la Educación: Eje para su definición y evaluación. Revista Interamericana de desarrollo educativo [OEA] XXXVII, 1166, 3.
4. Almendro, H. (1952). La inspección escolar. Santiago de Cuba: Ed Universidad de Oriente.
5. Alvarado Oyarce, O. (1990). Supervisión educativa. Teoría y práctica. Lima. Perú: Ed Educativa.
6. Álvarez de Zaya, C. (1999). La Escuela en la vida. Ciudad de la Habana: Ed. Pueblo y Educación. Cuba.
7. _____ (2000). Características esenciales pedagógicas de la Escuela Cubana. Revista Educación No 100. La Habana, Cuba.
8. _____ (1989). Fundamentos teóricos d la dirección del PDE en la Educación superior Cubana. La Habana: MESC
9. _____ (1995). La escuela de excelencia. Material Mimeografiado. ISP "Rafael Ma. de Mendive. Pinar del Río. Cuba.
10. _____ (1995). Epistemología del proceso docente educativo. Material Mimeografiado. ISP "Rafael Ma de Mendive. Pinar del Ró. Cuba.
11. Álvarez de Zaya, C. y Sierra Lombardía, V. M. (1997). La Universidad. Sus procesos y su evaluación institucional. Pinar del Río: Universidad de Pinar del Río.
12. Álvarez Quiñónez, R. (1989). Analfabetismo funcional y crisis educacional. Revista educación No 74 Año XIX, La Habana. Cuba. (Pág. 98).
13. Ansenov, V. (1979). Cuestiones indispensables de la Inspección. Revista Educación No 33, Año IX (Pág. 39-43)
14. Arias, G. (1999). Educación, desarrollo, evaluación y diagnóstico. Desde el Enfoque histórico cultural. Ciudad de la Habana: Ed Pueblo y Educación.

15. Ausbel, D. (1981). Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Ed Trillas.
16. Baeza Correa, J. (2002) La reforma en educación secundaria en Chile. Qué educación secundaria para el siglo XXI. Santiago, Chile: Ed UNESCO-OREALC. (Pág. 9)
17. Ballanti, G. (1979). El comportamiento docente. Buenos Aires. Ed Kapeluz.
18. Ballestero, A. (1957). La inspección en organización escolar. Tomo II. Méjico.
19. Baranov, S. P., Bolotina, L. R. y Slastioni, V.A. (1989). Pedagogía. Ciudad De la Habana: Ed Pueblo y Educación.
20. Barco de Sunghi, S. (1999). Estado actual de la Pedagogía y la Didáctica. Revista Argentina de educación [Buenos aires] VII, 12.
21. Báxter, E. (1990). Las orientaciones valorativas en adolescentes y Jóvenes. La Habana: Tesis Doctoral.
22. Barrera, M. (1995). Pedagogía Activa. Actualidad Educativa. Año 2, No. Mayo-Junio [Sta Fe de Bogotá. Colombia]
23. Batista Girbau, J. (1979). La inspección del trabajo educativo en la educación media, objetivos y procedimientos. Revista Educación Año IX, No 35 (Pág. 21-25).
24. Beltrán Llorado, F. (1997). Por un control público del sistema educativo. Revista Horizontes de La Salle [Santo Domingo] I, 1, (Pág. 17)
25. Bermúdez, R. (1995). Un enfoque personológico en la metodología de la enseñanza y el aprendizaje. Tesis Doctoral.
26. Biacoz, P. (1981). Formas y métodos de control empleados en el sistema de dirección de la calidad de la preparación de los especialistas en los CES Húngaros. En revista educación superior contemporánea No 3. la habana. Julio-septiembre.
27. Blanco Pérez, A. (2001). Introducción a la sociología de la Educación. Ciudad de la Habana: Ed Pueblo y Educación.
28. Boldiriev, N.I. (1982). Metodología de la organización del trabajo educativo. La Habana: Ed Pueblo y Educación.
29. Bruner, J. (1969). Hacia una teoría de la instrucción. Méjico: UTHEA.
30. _____ (1992). Realidades mentales y mundos posibles. España. Gelisa.

31. Buadze, K y Ferran, R. (1982). Estudio de la relación entre el control y la reflexión. La Habana: Facultad de Psicología.
32. Bunge, M. (1972). La investigación científica. La Habana: Ed Ciencias Sociales.
33. Camilloni, A.R.N, Celma, S., Litwin, E. y Polon de Maté, M. Del C. (1998)
La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Ed Paidós.
34. Campistrous Pérez, L. Y Rizo Cabrera, C. (1998). Indicadores e investigación Educativa. Material mimeografiado. La Habana.
35. Cárdenas Morejón, N. (2002). Educación desarrolladora y autorregulación de la personalidad. En adolescencia y desarrollo. Ciudad Habana: Ed Pueblo y Educación. (Pág. 26-53)
36. Cartalla Cota, P. (1998) El legado del padre Varela. Obra Nacional de la Buena prensa. Méjico: D.F.
37. Castañeda, H. de la R. (1982). Criterios e indicadores de eficiencia económica (II) En Revista Economía y Desarrollo No 70 Sep-Oct. Ciudad Habana. Cuba.
38. Castro Díaz-Valar, F. (2001). Ciencia, innovación y futuro. La Habana: Ed Especiales. Instituto Cubano del Libro.
39. Castros Pimienta, O. (1990). La evaluación del aprendizaje a partir de la estructura modular del programa de la asignatura. Material Mimeografiado. Cuba.
40. _____ (1992). La evaluación pedagógica. La Habana: Ed Pueblo y educación.
41. _____ (1996). La evaluación en la escuela actual. Reduccionismo o desarrollo. Libro presentado en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana: MINED.
42. _____ (1999). Evaluación integral del paradigma a la práctica. La Habana: Ed Pueblo y Educación.
43. Castro Ruz, F. (1981) Discurso en el acto de graduación del Destacamento Pedagógico "Manuel Azcunze Domenech". La Habana.

44. Castro Ruz, F.(1987). Clausura del XI Seminario Nacional de Educación media 5 de Febrero. En Indicaciones Metodológicas para la evaluación de los alumnos de la Educación Media. Resolución 615/87. MINED. Cuba. Pág. Portada.
45. Castellanos, A. V. (1999): El Sujeto Grupal en la actividad de aprendizaje: Una propuesta teórica. Tesis de Doctorado, La Habana. CEPES. Universidad de La Habana.
46. Castellano, B. Y Castellano, D. (2001) Proyecto. El cambio educativo en La secundaria básica: Realidad y perspectiva. La Habana: CEE ISP "Enrique José Varona."
47. CEPES. (1991). Tendencias pedagógicas contemporáneas. Cuba, EMPES.
48. Colectivo de autores ISPETP (2002). El desarrollo de la personalidad. En Adolescencia y desarrollo. La Habana: Ed Pueblo y Educación. (Pág. 225)
49. Colectivo de autores (2002). La labor educativa en la escuela. La Habana: Ed Pueblo y Educación.
50. Colectivo de autores. (1973). Consideraciones generales sobre evaluación. Selección de lecturas de Psicopedagogía III-IV. La Habana: Ed Pueblo y Educación. (Pág. 113-130).
51. Colectivo de autores. (1988). El desarrollo de la educación y la pedagogía en Cuba desde finales del siglo XVIII hasta finales del siglo XX. En monografía Historia de la Pedagogía en Cuba. Departamento de Pedagogía ISP "Rafael Ma de Mendive. Pinar del Río. Cuba.
52. Corrales, D. et al (1976). La dirección de la actividad cognoscitiva. La Habana.: Ed pueblo y Educación.
53. Corrales, D. (1979). La visita a clase como medio de superación del Maestro. Revista Educación. IX. No 33 [LA Habana] (Pág. 3-12)
54. Corrales, D. Y Pérez C. (1976). Hacia el perfeccionamiento del trabajo de dirección de la escuela. La Habana.: Ed Pueblo y Educación.

55. Coy, I., Ramón Orobio, H., Ortiz Legarda, M (1999) La estrategia didáctica como elemento dinamizador del desarrollo del pensamiento matemático. En V encuentro de Innovadores e Investigadores en Educación. Caracas. Venezuela. Pág. 154-175.
56. Cuba. Ministerio de Educación. (1981). Seminario nacional para el personal docente. La Habana: MES.
57. Cuba. MINED-ICCP. (1984). Pedagogía. La Habana: Ed Pueblo y Educación.
58. Cuba. Ministerio de Educación Superior. (1998). Las categorías fundamentales de la pedagogía como ciencia. La Habana: ICCP.
59. Cuba. Ministerio de Educación. (1990). Breve informe sobre la educación en Cuba. Encuentro de Educadores por un mundo mejor. La Habana.
60. Cuba. Ministerio de Educación. (2002). Precisiones para la dirección del Proceso docente educativo. Secundaria Básica. La Habana.: Ed Pueblo y Educación.
61. Cuba. MINED. ICCP. (1999). Modelo de escuela secundaria Básica para el próximo Milenio. Ciudad de la Habana.
62. CRESALC / UNESCO. (1997). Hacia una nueva Educación Superior. Caracas: UNESCO.
63. Chávez, Rodríguez, J. (1997) Filosofía de la educación. Material Mimeografiado. La Habana: ICCP.
64. Chávez Rodríguez, J. et al (1999). Actualidad de las tendencias educativas. La Habana: ICCP.
65. Damas López, P. (2002). Las potencialidades educativas del proceso de Enseñanza aprendizaje para realizar el trabajo político ideológico y de formación de valores. La labor educativa en la escuela. La Habana: Ed Pueblo y Educación.
66. _____ (2002). El proceso de educación de la personalidad a través de la clase. La labor educativa en la escuela. La Habana: Ed Pueblo y Educación. (Pág. 32).
67. Danilov, M. Y Skatkin, M.N. (1978). Didáctica de la escuela media. Ciudad de la Habana: Ed Pueblo y Educación.

68. Davidov, V. V. (1982). Tipos de generalización en la enseñanza. La Habana: Ed Pueblo y Educación. La Habana.
69. De Armas Ramírez, N, Loremes González, J, Perdomo Vázquez, J.M (2003) Caracterización y diseño de los resultados científicos como aportes de la investigación. Educación. Universidad Pedagógica "Felix Varela". Curso 85. Pedagogía "2003. Habana. Cuba.
70. Delgado Pérez, F. (2001). La escuela pública como agente igualador o no, en el nuevo escenario social. Los retos de la enseñanza pública. Madrid: Ed AKAL.
71. Díaz Bordenare, J y Martíns Pereira, A. (1982) Estrategias de enseñanza aprendizaje. IICA, San José de Costa Rica.
72. Díaz Pérez, N. Y Tabohada Rodríguez, R. (1979). La inspección al director de la escuela de educación general media. Revista Educación. IX. No 34. [Ciudad de la Habana]. (pág 17)
73. Estaban Briceno, E. (1997). La experiencia de Venezuela en el ámbito de la evaluación de su sistema educativo. Revista Cubana Educación Superior. Volumen XVII. No 2. [Ciudad de la Habana]: CEPES. (pág 75-85).
74. Fernández Camino, I. (2001). La evaluación de la calidad de la docencia por los estudiantes. Una propuesta. Revista Cubana Educación Superior. Volumen XXI. No 3. [Ciudad de la Habana]: CEPES. (pág 104-117).
75. Ferrer Madrazo, M.T. (2002) Modelo para la evaluación de habilidades pedagógicas profesionales del maestro primario. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad Habana. Cuba
76. Filmus, D. y Moragues, M. (2002). Educación media y mercado de trabajo en Argentina. Santiago, Chile: Ed UNESCO-OREALC. (pág 101-122)
77. Fourquemir, L. et al (1989). Algunos problemas fundamentales del desarrollo y perfeccionamiento de la educación en Cuba en el quinquenio 1981-1985. III Seminario nacional a Dirigentes, Metodólogos e Inspectores. Ciudad de la Habana: MINED.
78. Frauseth, J. (1977). Supervisión escolar como guía. Méjico D.F.: Ed Trillas.
79. García Batista, G (2002). Adolescencia y desarrollo. Habana: Ed Pueblo y Educación.

80. García Hoz, Víctor. (1988) .Educación Personalizada. Editorial Rialp, SA. España.8va edición.
81. García Ramiz, L., Valle, A., Silvestein, J. Y Torres, P. (2003). Revisión comentada acerca del estado del arte de la investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Caso Cuba. La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional sobre el estado del arte. CAB. Colombia y CIDE. España: Ed Carrera. (pág 257-292)
82. García, A. J. 1986). La formación de maestros bajo la ocupación militar norteamericana: 1899-1902. Revista Educación. VIII. No 17. [Cuba]. (pág 15-25)
83. García Ojeda, M. (2000). La dirección escolar, el proceso de enseñanza aprendizaje y el currículo en una concepción de enseñanza desarrolladora. Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria. La Habana: Ed Pueblo y educación. (pág 34-48).
84. Gil Pérez, D. (1997). Crisis en los planteamientos constructivistas de la Educación Científica. Pedagogía Constructiva, Pedagogía Activa y Desarrollo Humano. CINDE. Manizales. [Colombia].
85. Gimeno Sacristán, J. (1985). Teoría de la Enseñanza y Desarrollo del Curriculum. Madrid: Ed Anaya S.A.
86. Gimeno Sacristán, J. et al (2001). Los retos de la enseñanza pública. Madrid: Ed AKAL.
87. Gimeno Sacristán, J. Y Pérez Gómez, A.I (1992). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Ed Morata. S.A.
88. González Castro, V. (1989). Profesión: Comunicador. La Habana: Ed Pablo de la Torriente Brau.
89. González Soca, A. M. (1991). El enfoque centrado en la persona. Aplicaciones a la Educación. México: Ed Trillas.
90. González Soca, A. M. Y Reinoso Capiro, C. (2002). Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía. La Habana: Ed Pueblo y educación.
91. González Rey, F. Y Mitjans Martínez, A. (1989). La personalidad, su educación y desarrollo. La Habana: Ed Pueblo y Educación. La Habana.

92. González, V. (1997). El Aprendizaje en una concepción humanista de la educación. Universidad de La Habana, CEPES. La Habana.
93. González, D. (1996). Conferencia sobre la motivación del adolescente a la luz de la teoría del reflejo. Pinar del Río: ISP "Rafael Ma de Mendive". (24-5-96)
94. Gravés, J. Y Hernández, C.A. (1997). Evaluar para conocer; La evaluación de docentes en ejercicio. Revista Educación y Ciudad. [Colombia].
95. Gutiérrez Sáenz, Raúl (1994) Introducción a la Didáctica. Naucalpan Edo de Méjico: editorial "Esfinje", S.A. de C.V.
96. Hermoso Najera, S. (1969). Técnica de la inspección educativa. Méjico.: Ed Base.
97. Hernández Palacio, W. (1997). La Salle por una excelencia académica. Revista Horizontes de La Salle. [Santo Domingo] I,1 pág 15.
98. Hernández Óscari, R. Y Vega Jiménez, E. (1995). Historia de la Educación Latinoamericana. Ciudad Habana: Ed Pueblo y Educación.
99. IIFGAC (1994). Principios y prácticas de la gerencia aeronáutica. Guía de estudio en Instituto internacional de formación en gestión aeronáutica civil. Montreal. Canadá.
100. James Stoner, J (1991) Administración. 5ta edición. Edición del M.E.S: Cuba
101. Jesualdo (1943) Fundamentos de la nueva pedagogía. Buenos Aires. Ed Americaleo.
102. Klingberg, L (1978). Introducción a la Didáctica General. La Habana: Ed Pueblo y Educación.
103. Klingberg, L et al (1973) Didáctica General Separata I. La Habana: Ed Pueblo y Educación.
104. Konnícova, T.E. (1978). Metodología de la labor educativa. Ciudad Habana: Ed Libros para la Educación.
105. Korolev, F (1977). Lenin y la Pedagogía. Moscú: Ed Progreso.
106. Kraftchenko, O. y A.L. Segarte (2000). La redimensión del rol del educador y el desarrollo de la responsabilidad profesor-alumno ante la tarea educativa. Informe final de Investigación. CEPES. Universidad de La Habana.

107. Laberre Reyes, G. y G. E, Valdivia Pairol (1988). Pedagogía Habana, Editorial Pueblo y Educación.
108. Labarrere Sarduy, A.F. (1998). Cómo enseñar a los alumnos de primaria a resolver problemas. La Habana: Ed Pueblo y Educación.
109. _____ (1997). Interacción en Z. D. P. Qué para bien y qué para mal. La Habana: Congreso Pedagogía 97.
110. _____ (2000). Vicerrectoría de Investigaciones. Revista Cubana de Psicología. [La Habana] 17,1
111. Lage, C. (2001). El reto es cómo lograr una economía más eficiente. Periódico Granma, miércoles 14 de Febrero 2001. (pág 3)
112. Lazarotto, C. (2000). La formación psicológica del profesor para la eficacia pedagógica. Tesis en opción al Título de Máster en educación. Chapecó, Brasil: IPLAC.
113. León Roldan, J, Puig Unzueta, S y Torres Fernández, P (2004) Manual para el procesamiento de datos educativos. La Habana. Cuba.
114. López Hurtado, J., et al (1996) El carácter científico de la Pedagogía en Cuba. Ciudad de la Habana. Ed Pueblo y Educación.
115. López Hurtado, J., Varela, O. y Chávez, J. (2001). Fundamentos de la Educación. La Habana: Ed Pueblo y Educación.
116. López Hurtado, J., y Durán Gordon, B. (1978). Superación para profesores de Psicología. La Habana: Ed Pueblo y Educación.
117. López, M., Corrales, D. Y Pérez, C. (1977). La dirección de la actividad cognoscitiva. Ciudad de la Habana: Ed Pueblo y Educación.
118. López López, M., et al. (1980). El trabajo metodológico en la escuela de Educación General politécnica y Laboral. . La Habana: Ed Pueblo y Educación.
119. López López, M. (2002) ¿Sabes enseñar a describir, definir, argumentar?
120. López López, E., Tourón, J. Y González Galán, Ma de los A. (1991). Hacia una Pedagogía de las diferencias individuales. Reflexiones en torno al concepto de

Pedagogía Diferencial. Revista Complutense de Educación. Volumen 2 No 1. Madrid: Ed Universidad Complutense de Madrid. (Pág. 83-92).

121. Luzuriaga, L (1928) Concepto y desarrollo de la nueva Pedagogía. Madrid. Publicaciones de la revista pedagógica (Pág. 12)
122. Macedo, B. y Katzkowicz, R. (2002). Educación secundaria: Balance y prospectiva. Qué educación secundaria para el siglo XXI. Santiago, Chile: Ed UNESCO- OREALC. (Pág. 123-162).
123. Majmutov, M I (1983) La enseñanza problemática. Ed Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
124. Martín Bris, M. (coordinador) et al (1999). Dirección y gestión de centros educativos: Planificación y calidad. España: Ed Servicio de Publicaciones.
125. Martínez, E (1995) Glosario en planificación y gestión de Ciencia y Tecnología GECYT. La Habana. Cuba.
126. Mejía Ortiz, L. (2000) Modelo pedagógico para el mejoramiento del desempeño profesional de los docentes de educación secundaria general. Tesis en opción al Título de Máster en Educación. Ciudad de la Habana: IPLAC.
127. Méndez L., A., Padilla, F. R. Y Florián Cuetú, O. (2001). La evaluación profesoral en los Institutos de Educación Superior (IES). Un problema a investigar. Guantánamo. Cuba.
128. MINED (1984). Concepción de la evaluación y los problemas de su aplicación en la práctica escolar. VIII Seminario a Dirigentes, Metodólogos e Inspectores... Febrero. Parte I. [Ciudad de la Habana].(Pág. 63-123)
129. MINED (1976). Documento rector del MINED para el trabajo científico metodológico de carácter teórico-práctico. Resolución Ministerial 597/76. Cuba: Ed de Libros para la Educación.
130. MINED-ICCP (1984) Pedagogía. Ciudad Habana. Ed Pueblo y Educación.
131. MINED (1989). Indicaciones generales del Ministro de Educación para el desarrollo del trabajo educativo y administrativo durante el curso escolar (1989-1990) (Pág. 114)

132. MINED (1989). Resolución circular No 6-19-88. Revista Educación 74. XIX. Julio-sep [La Habana]. (Pág. 107)
133. MINED (2002/03). Precisiones para la dirección del proceso docente educativo en Secundaria Básica. Curso Escolar 2002/2003. La Habana. Cuba.
134. MINED-ICCP (2003). Proyecto de secundaria básica Versión 07. Follet, Abril Ciudad de la Habana. Cuba.
135. MINED (2003) El aprendizaje de los estudiantes en la escuela Secundaria Básica. Manual MINED. La Habana. Cuba
136. Moreno Iglesia, M. (1996). Fundamentos teóricos metodológicos para la evaluación de la eficiencia de la clase. Pinar del Río. Tesis de Maestría.
137. Moreno Oliva, T. (1990). Evaluación y diversidad en la Educación secundaria Obligatoria. (E.S.O.). Murcia. España.
138. Mosher Ry Purpel, D.E. (1974). Nuevo enfoque de la supervisión. Un desafío al concepto tradicional. Buenos Aires. Ed Ateneo.
139. Murguía, M.L. de Arda. et al. (1992). Enfoque moderno para el ejercicio de la docencia. México: Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur. UNAM.
140. Murillo Torrecilla, J. (coordinador) et al. (2003). La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre el estado del arte. CAB Colombia, CIDE España: Ed Carrera.
141. Neuner, G (1979) Sobre la teoría de instrucción general socialista. Editorial Pueblo y Educación: Ciudad Habana. Cuba.
142. Otero Manden, L y Valdés de la Paz, O (1930) Código Escolar. Talleres tipográficos de Caraza y C. A., S en C. República de Brasil
143. Pérez Figueira, E (1996). Inspección escolar en Cuba. Breve reseña histórica. Revista Educación No 87. Ciudad de la Habana.
144. _____ (1997). Curso XVIII Supervisión Educativa. Congreso Pedagogía 97. Ciudad de la Habana. Cuba.
145. _____ (1999). Supervisión Educativa: Nuevos enfoques y tendencias. Congreso Pedagogía 99. La Habana. Cuba.

146. Pérez Gómez, A.I.(2001) La función educativa de la escuela pública actual en los retos de la enseñanza pública. Editora Akal, S.A:Madrid.
147. Pérez Iriarte, J.L. (2002). La evaluación de los sistemas educativos. En Evaluación del rendimiento, evaluación de aprendizaje. Madrid. Ed AKAL, SA
148. Pérez Pérez, R. (1997). Innovación educativa y calidad. Requisitos culturales para su desarrollo e implementación. Revista ISLAS No 114. Universidad Central de las Villas. [Santa Clara]. Cuba: Ed FEIJOO. (Pág. 142-174)
149. Petrovski, A. (1979) Psicología evolutiva y pedagógica. Moscú: Ed Progreso.
150. Polón de Maté, Ma del C. (1998). La evaluación de la práctica docente y la autoevaluación. En la evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Argentina, Buenos Aires.
151. Ponce, A. (1972) Educación y lucha de clase. La Habana: Ed Pueblo y Educación.
152. Pozo, J. I., Martín, E. Y Pérez, M. P. (2002) La educación secundaria para todos; Una frontera educativa. Qué educación secundaria para el siglo XXI. Santiago, Chile: Ed UNESCO- OREALC. (Pág. 15-46)
153. Prado García, L (1982) La educación comunista de la juventud estudiantil en la educación superior. Ciudad de la Habana. Ed Pueblo y educación.
154. Puíg Rovira, Josep M. (1993). Los temas transversales y la educación en valores. Temas transversales y desarrollo curricular. Ministerio de educación y Ciencia. España. Capítulo II. (Pág. 23-32)
155. Pulido Díaz, A. (2000) La clase contemporánea y la formación integral de la personalidad del individuo. Pinar del río: ISP "Rafael Ma. de Mendive"
156. Razín Kov, O. (1984) Diccionario filosófico. Moscú. Ed Progreso.
157. Rico Montero, P. y Silvestre Oramas, M. (2001) Proceso de enseñanza aprendizaje. En Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria. Ciudad de la Habana: Ed Pueblo y Educación. (Pág. 49-62)
158. Rico Montero, P. et al. (2001) Hacia el perfeccionamiento de la escuela cubana. La Habana: Ed Pueblo y Educación.

159. Rico Montero, P. (2002) ¿Cómo desarrollar en los alumnos las habilidades para el control y la valoración de su trabajo docente?. Preguntas y respuestas para elevar la calidad del trabajo en la escuela. Ciudad Habana. Cuba: Ed Pueblo y Educación. (pág 3-22)
160. Riesgo González, M (1995) la eficacia de la actividad formativa. Material mimeografiado. La Habana. Cuba
161. Roca Pereda, M. A. (2003). Resiliencia un recurso para la salud. Artículo en Trabajadores. Lunes 6 de Enero.
162. Rodríguez Fernández, L (2003) Clase desarrolladora. ¿Un posible cómo? ISP"Rafael MA. Mendieta" Pinar del Río. Cuba. Artículo.
163. _____ (2004) La comunicación educativa (consideraciones para su estudio por el maestro). Dpto. Formación Pedagógica General. ISP"Rafael MA. de Mendieta".Pinar del Río. Cuba.
164. Rodríguez Gavilán, A. (2001) Diario de la Juventud cubana. Su sección Opinar" Historias Cotidianas". Juventud Rebelde [La Habana] 24,5.
165. Rodríguez Vivanco, M (1948) Inspección Escolar. Principios y técnicas para mejorar la enseñanza. Cultura, S.A. La Habana. Cuba.
166. _____ (1950) Inspección Escolar. Principios y técnicas. Volumen 2. no.1. Imprenta Agramontes. La Habana. Cuba.
167. Romero Espinosa, T et al (2003) El aprendizaje de los estudiantes en la escuela S/B. MINED. Ciudad Habana. Cuba.
168. Ruíz Aguilera, A. (1999). La Investigación educativa. Brasil: Ed Grifos.
169. Sáez Cameros, J. Y Nieto, J. M. (1995). Evaluación de programas y proyectos educativos de acción social. Directrices para el diseño y ejecución. Revista interuniversitaria [España]
170. Sánchez Toral, L. (1999). Los laboratorios de aprendizaje como alternativa para el desarrollo holístico de los niños. Revista VI encuentro de innovadores e investigadores en educación. CAB. [Caracas] No, 93.

171. Sánchez Martínez, A. (2002) La reforma de la escuela secundaria en Méjico. Una propuesta centrada en los jóvenes. Qué educación secundaria para el siglo XXI. Santiago, Chile: Ed UNESCO- OREALC. (Pág. 201-221)
172. Santos Palma, E.M. (2000) Tendencias de cómo organizar y planificar la enseñanza en Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria. Editorial Pueblo y Educación. Cuba.
173. Savin, N. V. (1972). Pedagogía. La Habana: Ed Pueblo y Educación.
174. Segovia, F. y Beltrán, J. (1998). El aula inteligente. Nuevo horizonte educativo. España: Esposa Calpe.
175. Shiefelbein, E (1984). Calidad de la enseñanza en América Latina. Revista La Educación. [OEA] No 96. (pág 10)
176. Silvestre Oramas, M. Y Silberstein Toruncha, J. (2000). Enseñanza y aprendizaje desarrollador. Méjico. Ed CEIDE.
177. _____ (2000). ¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje? Méjico: Ed CEIDE.
178. Soler Fiérrez, E. (1991) La visita de Inspección. Madrid. España: Ed La Muralla S.A.
179. _____-(1996) Inspección y supervisión. Revista Educación No 87. Nueva Época. Ciudad de la Habana.
180. Spencel, H. (1989). La educación intelectual, moral y física. Nueva York: By D. Appliton and Company.
181. Stresikosin, V. (1976). Sobre la organización del proceso didáctico. Ciudad de la Habana: Ed Pueblo y Educación.
182. Tesis y Resoluciones (1976). I Congreso del Partido Comunista de Cuba. Departamento de Orientación Revolucionaria del comité central del PCC, La Habana.
183. Tierno, B. (1997). Guía para educar en valores humanos. Revista Horizontes de la Salle. [Santo Domingo] I,1 (pág 21)

184. Toro Balar, E. (1992). El sistema de medición de la calidad de la educación: SIMCE. Revista Latinoamericana de Investigaciones Educativas. [Argentina]. Año, VI No,11 (Pág 81-132)
185. Torres Fernández, P (1997) Didáctica de la escuela contemporánea un punto de vista cubano. Editorial A.B. Potosí. Bolivia.
186. Torres Santomé, J. (2000). Estrategias didácticas innovadoras. Recurso para la formación y el cambio. Barcelona: Ed Octaedro.
187. _____ (2001). La construcción de la escuela pública como institución democrática y de poder. Participación de la comunidad en los retos de la enseñanza pública. Madrid: Ed AKAL.
188. Torroella González, G. (1996). Conferencia sobre la pedagogía del ser. Pinar del Río: ISP "Rafael Ma de Mendive". 24-5-96.
189. _____ (1984). ¿Cómo estudiar con eficiencia? La Habana. Cuba: Ed de ciencias sociales.
190. _____ (2001). Aprender a vivir. La Habana: Ed Pueblo y Educación.
191. _____ (2002). Aprender a convivir. La Habana: Ed Pueblo y Educación.
192. Traviata, K. M. Y Cherkas-Zade, N. (1979). Conferencias sobre Psicología Pedagógica. Ciudad de la Habana. Ed: Libros para la educación.
193. UNESCO. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI Presidida por Jacques Délos. París: Ed UNESCO.
194. UNESCO. (2000 a). Final report of the world education forum, consultado en <http://WWW.Unesco.Org-education-efa>.
195. UNESCO. (2000 b). Reforming secondary education, en News brief, consultado en <http://WWW.Unesco.Org-education-edunews/99-10-18/10-18/secondary.htm>.
196. UNESCO-CRESAL-MESC. (1997). Acta de conferencia regional. Política y estrategia para la transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Caracas: Ed CRESAL-UNESCO.

197. Valdés Veloz, H. (1997). La evaluación de la calidad de la educación: Retos y perspectivas. Ciudad de la Habana.: Ed Pueblo y Educación.
198. Valdés Veloz, H. Y Pérez Álvarez, F. (2001). Evaluación de la Calidad de la Educación. Seminario Nacional para el personal docente. MINED.
199. Varela Alfonso, O. (1999). Orientaciones contemporáneas. Colombia: Ed Magisterio.
200. _____ (1999). El debate teórico en torno a la Pedagogía. Colombia: Ed EDITEMAS.
201. Varela Morales, F. (1998). Cartas a Elpidio: Presentado en la conferencia de obispos católicos de Cuba. La Habana.
202. Varela, F. (1998). Cartas a Elpidio: Presentada en la conferencia de Obispos Católicos de Cuba. La Habana.
203. Valle Lima, A. M., García, M., Delgado, B. Y Castro, O. (2003). El sistema de trabajo del docente y del director de escuela. Vías para su perfeccionamiento. Marco teórico. Material impreso y soporte magnético. La Habana. Cuba
204. Venguer, L. A. (1975). Pedagogía de las Capacidades. Superación para Profesores de Psicología. La Habana: Ed Pueblo y Educación.
205. _____ (1978). La relación entre la educación y el desarrollo. Superación para Profesores de Psicología. La Habana: Ed Pueblo y Educación.
206. Wiles, K. (1965). Técnicas de supervisión para mejorar escuelas. Méjico. Distrito federal: Ed Trillas.
207. Wynne, H. (1989). Evaluación de las oportunidades para aprender ciencias. En enseñanza y aprendizaje de las ciencias. España: Ed MORATA.
208. Yakoliev, N. (1979). Metodología y técnica de la clase. La Habana: Ed Libros para la Educación.

ANEXO 1

METODOLOGÍA EMPLEADA.

II.2-Técnicas

Entrevistas:

Se aplicó una primera entrevista en la etapa de diagnóstico a 54 supervisores y 81 supervisados con el objetivo de explorar que conocimientos teóricos o de sentido común poseían sobre la Evaluación de la Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico y que parámetros serían contentivos de su evaluación, donde se exploraban las categorías (1,4 y 5) (Anexo 4)

Una segunda entrevista fue aplicada para el establecimiento de la propuesta a especialistas (inspectores y metodólogos) con el objetivo de obtener criterios acerca de cómo estructurar una metodología para la Evaluación de la Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico y los distintos momentos de evaluación de esa eficacia, explorándose todas las categorías establecidas. (Anexo 12)

En la realización de esta entrevista se tuvo en cuenta:

- ✓ Que los especialistas tuvieran al menos 5 años de experiencias en su labor como metodólogos o inspectores.
- ✓ La realización de entrevistas previas de coordinación para explicar los fines de la investigación, la problemática que se iba a abordar durante la entrevista, de manera que pudieran reflexionar sobre algunos elementos, que aunque no lo hayan considerado en el proceso de inspección o control realizado por ellos, pudieran valorar algunas vías de cómo debía hacerse y si pudiera hacerse. (Anexo 12)

Encuesta.

A partir de los resultados de la aplicación de la entrevista No1 en la etapa de diagnóstico, fue necesario elaborar una encuesta dirigida a inspectores metodólogos, jefes de grado, directores y maestros (135), que en su primera versión contenía un total de 7 preguntas de tipo cerrada con alternativa de selección que rastreaba todas las categorías establecidas.

Esta versión fue sometida a un pilotaje aplicándosele a 3 metodólogos Municipales, 3 provinciales, 3 inspectores, 3 directores, 3 jefes de grado y a 15 maestros.

El pilotaje se realizó con el fin de determinar si las preguntas en su redacción eran comprensibles y permitían obtener la información esperada en relación con las categorías e indicadores previstos. Los resultados de este pilotaje llevaron a reajustar y reelaborar algunas de las preguntas por no comprensión en algunos casos y en otros por no permitir la obtención de la información esperada, redactándose entonces una segunda versión la cual fue sometida a un nuevo pilotaje quedando definitivamente conformada la encuesta con 9 preguntas. (Anexo 6)

Las preguntas se desglosaron de la siguiente manera: una pregunta de filtro, una de información general sobre los sujetos encuestados, siete preguntas de contenido relacionadas con las categorías e indicadores previstos, de tipo cerradas con alternativa de solución, abiertas y una mixta (Anexo 6).

Tanto para la encuesta como para la entrevista se tuvo en cuenta la coordinación previa con los sujetos, explicitándoles los propósitos y fines de la investigación y la importancia de su colaboración con la información que brindaran para el logro de tales fines.

Se realizó una encuesta No 2 para la validación de contenido de la propuesta metodológica con 6 preguntas: 4 cerradas con alternativas de respuestas con una escala para la selección o evaluación de dichas alternativas, 1 mixta, y 1 pregunta abierta con la intención de recoger criterios de los expertos en relación con las limitaciones de la propuesta y como superarlas.

Este instrumento se construyó teniendo en cuenta las siguientes categorías:

1. Si la propuesta metodológica satisface una necesidad del proceso de supervisión o inspección al Proceso Pedagógico Áulico.
2. Correspondencia de la propuesta metodológica con las demandas de Evaluación de la Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico.
3. Compatibilidad de la propuesta metodológica con las demandas del modelo de escuelas secundarias básicas cubanas.
4. Compatibilidad de la propuesta metodológica con los fundamentos del paradigma pedagógico “Aprender- Aprender”
5. Claridad y precisión en el lenguaje de la propuesta metodológica.
6. Correspondencia de los objetivos de la metodología con las acciones de la misma.
7. Factibilidad de aplicación de la propuesta metodológica.
8. Objetividad de los indicadores propuestos para la evaluación de la eficacia.

9. Suficiencia de las categorías psicodidácticas propuestas para la evaluación de la eficacia.
10. Efectividad de los métodos propuestos para la obtención de información en la evaluación de la eficacia en cada una de las áreas.
11. Factibilidad de la propuesta para satisfacer las necesidades de inspectores, metodólogos y jefes de grupo para la supervisión.
12. Grado de aceptación por los expertos de la propuesta en general y de sus indicadores.

La primera versión de la encuesta fue sometida a pilotaje con una muestra de (7) expertos con el fin de constatar si la relación de las preguntas eran comprensibles y permitían obtener la información deseada, los resultados del mismo llevaron a una segunda y definitiva versión del cuestionario (Anexo 16).

La encuesta se aplicó a los expertos definidos en la muestra, se anexó a ella el modelo estructural de la propuesta metodológica que como documento fue entregado a los mismos.

En todos los casos se efectuó entrevista previa para explicar la importancia y necesidad de la información que pudieran brindar para los fines de la investigación.

Análisis de Contenido:

En el análisis de contenido se partió del siguiente algoritmo:

1. Determinación de los objetivos para el análisis de documentos.
2. Determinación de la estructura y contenidos presentes en los documentos.
3. Selección de los documentos que más pudieran aportar información sobre las temáticas (documentos oficiales u otros).

En todos los casos el fin del análisis fue obtener información acerca de la metodología para evaluar la eficacia y las dimensiones e indicadores para su medición que pudieran quedar establecidas en la propuesta.

Se muestrearon los siguientes documentos:

- ❖ Documentos oficiales: Normativos relacionados con la inspección escolar y con la eficacia del proceso: Seminario Nacional a Directores, Metodólogos e Inspectores Municipales y Provinciales del Ministerio de Educación 1976-1983. Documentos de categorías e indicadores sobre la evaluación de Secundaria Básica experiencia José Martí 2000. Circular 01-2000

❖ Informes de investigaciones realizadas a la Eficacia: Investigaciones sobre niveles de enseñanza, instituciones, sistemas y su eficacia; Héctor Valdés y Francisco Pérez 2000, Celia Rizo y Pilar Rico 2002.

Observación a clases.

La observación se realizó con el objetivo de buscar información sobre indicadores psicodidácticos presentes en las distintas formas de organización del Proceso Pedagógico Áulico en su fase de realización plena, para lo cual se tuvo en cuenta la elaboración de una guía de tipo no estructurada cuyas categorías se determinaron por el sistema teórico de partida.

La guía se confeccionó teniendo en cuenta tres fases del Proceso Pedagógico Áulico, a partir de la teoría de la actividad de Galperin y los momentos funcionales de misma (orientación, ejecución y control) y dentro de cada una de estas áreas se determinaron las categorías psicodidácticas tanto en la actividad del alumno como en la del maestro (Anexo 11).

Las categorías presentes para cada una de las áreas se exponen a continuación:

- ❖ Motivación
- ❖ Orientación y comprensión del objetivo.
- ❖ Tratamiento del contenido.
- ❖ Aplicación de métodos.
- ❖ Comunicación durante la actividad.
- ❖ Utilización de medios.
- ❖ Evaluación.

Para la aplicación se tuvo en cuenta:

- ❖ Incluir en la observación diferentes formas de organización.
- ❖ Hacer conciente al maestro que la observación tenía solo fines investigativos.
- ❖ Que las categorías exploradas en cada área son predominantes en ellas, pero que cada área con sus categorías se mueven en cualquiera de las otras.
- ❖ La muestra de maestros se tomó teniendo en cuenta su evaluación profesoral de MB y más de 10 años de experiencia.

Cuestionario de Autovaloración:

Se aplicó para la selección de expertos un cuestionario de autovaloración (Anexo 13) con 2 preguntas cerradas con alternativas de selección que medían la preparación general que presentaban sobre la temática abordada.

Factibilidad Práctica

Con el objetivo de constatar la factibilidad práctica de la propuesta metodológica se determinaron las siguientes categorías:

- ✓ Si la secuencia de pasos de la propuesta metodológica son realizables en el proceso de evaluación por los supervisores.
- ✓ Si los indicadores explorados en cada una de las fases previstas permiten obtener información objetiva en la práctica.
- ✓ Si los métodos propuestos para obtener información en cada una de las fases permiten obtener la misma.
- ✓ Con la aplicación de esta propuesta para evaluar la eficacia se sienten satisfechos tanto los inspeccionados como los inspectores.
- ✓ La propuesta permite medir una concepción desarrolladora de la enseñanza.
- ✓ Permite flexibilidad en su uso en el proceso de inspección.

El estudio en este trabajo se realiza en Secundaria Básica, por ello profundizar en esta enseñanza es un aspecto también que tuvo en cuenta la autora para el establecimiento de la propuesta.

ANEXO 2

MUESTREO.

Con el objetivo de buscar información acerca de los indicadores que caracterizan a un Proceso Pedagógico Áulico Eficaz y constatar la existencia del problema en la fase exploratoria, así como criterios sobre que indicadores pudieran estar presentes en un instrumento que permita la medición de la eficacia del Proceso Pedagógico Áulico se seleccionaron 9 escuelas.

Para la selección de las escuelas se tomaron los criterios de: Jefes de Enseñanza y Metodólogos Municipales y Provinciales atendiendo a: escuelas de rendimiento alto, medio y bajo, (según aprovechamiento de los estudiantes, calidad del proceso docente-educativo y resultados de los indicadores de eficiencia) 3 de cada grupo (total 9) de 14 que posee el municipio Pinar del Río.

En las escuelas se utilizó a los Jefes de todos los grados y directores como muestra. Se trabajó además con un total de (12) metodólogos, (6) inspectores municipales y provinciales que coinciden con el total del universo y (81) maestros.

Con el fin de obtener la validez de contenido de la propuesta metodológica para la evaluación de la Eficacia se seleccionó una muestra de (29) expertos de una población de (31), (Ver listado de expertos en Anexo 15), atendiendo a los siguientes criterios:

- ❖ Grado de conocimiento teórico sobre el tema de investigación.
- ❖ Grado de influencia de diferentes fuentes en el conocimiento sobre el tema.
- ❖ Experiencia investigativa sobre el tema.
- ❖ Experiencia como supervisor- inspector, metodólogo.

La determinación y explicación sobre la competitividad de los expertos atendiendo a estos indicadores con la escala que mide el intervalo a cubrir se muestra en los Anexos 13 y 14 y en el epígrafe No 3 del Capítulo III de este trabajo.

La muestra de maestros fue seleccionada intencionalmente a partir de los siguientes criterios:

- ❖ Años de experiencia en la labor docente (10 ó más).
- ❖ Resultados de B o MB en su evaluación profesional.

Para obtener la factibilidad práctica de la propuesta se seleccionó una muestra de 4 escuelas de rendimiento medio siguiendo el criterio de los metodólogos Provinciales y Municipales en relación con los indicadores de eficiencia.

Se seleccionó una escuela en los municipios de Pinar del Río, Consolación del Sur, San Luis y Candelaria ya que el primero constituye el municipio de referencia y el de mayor cantidad

de escuelas secundarias y los tres restantes por: ser municipios que poseen más de una escuela en este nivel y en los últimos 5 años han obtenido resultados satisfactorios en las inspecciones, lo que muestra que se ha ido consolidando el trabajo.

En cada uno de ellas se trabajó con Directores, Jefes de Grado y Maestros, en este último caso la muestra es intencional atendiendo a años de experiencia (más de 5 años y a los resultados de su evaluación docente) (B, R, M) 3 de cada categoría (9 de cada escuela).

ESCUELAS 9	Jefes de grado	Directores	Maestros	Metodólogos
Rendimiento Alto 3	9	3	27	Provinciales 6
Rendimiento Medio 3	9	3	27	Municipales 6
Rendimiento Bajo 3	9	3	27	Inspectores 6 (3M, 3P)

ANEXO 3

DETERMINACIÓN DE CATEGORÍAS E INDICADORES A RASTREAR EN LOS INSTRUMENTOS.

Teniendo en cuenta los referentes teóricos expuestos en el Capítulo I sobre:

- ❖ El Proceso Pedagógico Áulico y la necesidad de evaluar su eficacia.
- ❖ Los criterios que se han manejado en los resultados obtenidos en las diferentes mediciones realizadas por el CESE donde se plantea que se rastrean más indicadores cognitivos que afectivos-motivacionales, que se mide más la calidad de los sistemas y las instituciones que los procesos.
- ❖ La tendencia a entender una forma de organización (la clase en su fase ejecutiva) como el Proceso Pedagógico Áulico que transcurre por tres momentos o fases desde su concepción, ejecución hasta su control.

Se determinaron para la elaboración de los instrumentos a aplicar en los diferentes métodos y técnicas en el estudio facta perceptual y/o empírico del problema y el establecimiento de la propuesta metodológica, las siguientes categorías e indicadores:

1. Grado de Conciencia de la Necesidad de la Evaluación de la Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico.
2. Grado de Satisfacción con la Metodología actual de la Evaluación del Proceso Pedagógico en cuanto a:
 - a) Parámetros que se miden.
 - b) Correspondencia con los indicadores de la evaluación con las actuales transformaciones en Secundara Básica.
 - c) Contextualización de la evaluación.
 - d) Factores que se tienen en cuenta en el proceso de Evaluación.
3. Acciones que debe contemplar una metodología para evaluar la Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico.
 - a) Determinación de las fases de Proceso Pedagógico Áulico.
 - b) Establecimiento de categorías e indicadores para evaluar la Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico.
 - c) Utilización de métodos científicos de investigación para evaluar la Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico.

- d) Estudio del contexto en el que se va a evaluar la Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico.
 - e) Determinación de los factores que influyen en una evaluación efectiva de la Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico (carácter objetivo y subjetivo)
 - f) Establecimiento de vínculos entre las evaluaciones realizadas al proceso por las diferentes instancias.
4. Criterios acerca de la Evaluación de la Eficacia en la actualidad.
5. Principales parámetros para la Evaluación de la Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico en sus diferentes fases.
- a) Fase proyectiva o preparatoria.
 - b) Fase de despliegue de la actividad.
 - c) Fase de retroalimentación del desarrollo de la actividad a partir de lo planificado.

ANEXO 4

ENTREVISTA # 1 DIAGNÓSTICO

Objetivo: Explorar que conocimientos teóricos o de sentido común poseen supervisores y supervisados sobre la Evaluación de la Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico y que parámetros serán contentivos de su evaluación.

1. ¿Qué entiendes por evaluación de la eficacia?
2. ¿Cuándo estarías evaluando la eficacia del proceso pedagógico áulico?
3. Cuando te evalúan la eficacia del Proceso Pedagógico Áulico. ¿Qué momento o fase del Proceso Pedagógico Áulico se tiene en cuenta (antes, durante o después)?
4. ¿Cuál es el momento o fase que consideras más importante para evaluar la eficacia?
5. ¿Qué parámetros establecerías para decir que un Proceso Pedagógico Áulico es eficaz?

ANEXO 5

CUADRO RESUMEN DE LA ENTREVISTA # 1 DIAGNÓSTICO

CATEGORÍAS MEDIDAS	SUPERVISORES (54)			SUPERVISADOS (81)		
	BAJO	MEDIO	ALTO	BAJO	MEDIO	ALTO
Conocimientos teóricos elementales (1,2)	32	18	4	48	26	7
Conocimientos sobre Fases o Etapas (3,4)	28	21	5	52	24	5
Conocimientos sobre Categorías o Parámetros. (5)	26	22	6	61	16	4

$\chi^2 = 0.076$ $p = 0.9260$ Categoría 1

$\chi^2 = 2.003$ $p = 0.3529$ Categoría 2

$\chi^2 = 10.446$ $p = 3.392$ Categoría 3

ANEXO 6

ENCUESTA PARA DIRECTORES, METODÓLOGOS MUNICIPALES Y PROVINCIALES JEFES DE GRADO Y MAESTROS.

Estimado Compañero: Con el objetivo de evaluar la Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico en Secundaria Básica, le pedimos que responda con la mayor sinceridad y profundidad las preguntas que a continuación le presentamos, conscientes de que sus respuestas resultarán de inestimable valor, debido a que su participación e implicación en la solución de los problemas educativos es decisiva.

1. Marque con una x :

A- En que se desempeña actualmente.

Profesor_____ Jefe de Grado_____ Director_____

Metodólogo Integral_____ Inspector_____

Otra Función_____ ¿Cuál? _____

B- Años de Graduado._____

C- Años que lleva en el cargo_____

2. Considera que la Evaluación de la Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico es:

Necesaria_____ No Necesaria_____

3. Señale 3 de las acciones a realizar para evaluar Bien la Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico

4. Existe una metodología establecida para evaluar la Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico en su radio de acción.

_____ Si _____ No

Argumente.

5. Con la Evaluación de la Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico que se viene realizando en su radio de acción (municipio, escuela, aula) se siente:

Satisfecho_____ Insatisfecho_____

6. Señale los 3 errores que con más frecuencia se cometen en la Evaluación del Proceso Pedagógico Áulico

7. Señale en orden de prioridad 3 parámetros que a su juicio deben tenerse en cuenta para evaluar la Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico en cada una de las fases siguientes:

Fase preparatoria

Fase de desempeño eficaz de la Ejecución

Fase Valorativa de lo proyectivo y lo ejecutivo después de la actividad:

8. Considera que deben producirse cambios en el proceso de Evaluación de la Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico.

Si_____ No_____ No sabría_____

En el caso de respuesta afirmativa. ¿Cuáles?

9. Marque con una x las proposiciones que más se ajustan al sistema actual de evaluación de la eficacia en su radio de acción.

- a)_____ El actual sistema de Evaluación de la Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico se ajusta a las transformaciones de Secundaria Básica.
- b)_____ En la Evaluación de la Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico se tiene en cuenta el contexto del aula, el grupo, el maestro y el alumno.
- c)_____ En la Evaluación de la Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico se tienen en cuenta factores objetivos y subjetivos.
- d)_____ En la evaluación de la eficacia se sobredimensiona el factor enseñanza.
- e)_____ La evaluación de la eficacia prioriza la fase ejecutiva en detrimento de la de orientación y control.
- f)_____ En la evaluación de la eficacia las acciones que realizan los alumnos pasan a un segundo plano.

ANEXO 6^a

Rasgos a nivel internacional y características específicas de América Latina sobre el contexto de Secundaria Básica.

1. Contextos saturados de información, de datos fragmentados, interesados en los aspectos más diferentes, distantes y lejanos en el espacio y el tiempo.

Luego no es déficit de información y datos, lo que poseen los estudiantes, sino de organización definitiva y relevante de las informaciones fragmentadas y sesgadas, que reciben en sus espontáneos contactos con los medios de comunicación; a tal punto de convertir la cultura de la información en una mercancía.

2. Otro rasgo, la Revolución electrónica que presidió los últimos años del siglo XX pareció abrir las ventanas de la historia, a una nueva forma de ciudad, de configuración del espacio y el tiempo, de las relaciones económicas, sociales, políticas y culturales, en definitiva a un nuevo tipo de ciudadano con nuevos hábitos, intereses, formas de pensar y sentir, una forma de vida presidida por los intercambios a distancias, por la supresión de las barreras temporales y las fronteras espaciales, como dijera (Echevarría, 1994 citado por Gimeno Sacristán) “El ser humano puede habitar ya en una aldea global”.

3. Existe un 3er rasgo dedicado a los efectos que producen los cambios en la forma de ser de los ciudadanos, ellos son:

- Alteran la estructura de intereses(las cosas en las cuales pensamos)
- Cambian el carácter de los símbolos (las cosas con las cuales pensamos)
- Modifican la naturaleza de la comunidad (el contexto en el cual se desarrollan los pensamientos) (Chomsky, 1995 citado por Gimeno) cierra diciendo “Instantaneidad, espectacularización, fragmentación, simplificación, mundialización y mercantilización son los principales sellos de una información estructuralmente incapaz de distinguir la verdad de la mentira”.

4. Un cuarto rasgo. Los efectos de la saturación de la información: La sobre información y desinformación en oponencias paradójicas, pero en realidad convergentes, donde la víctima fatal: el hombre, el individuo no puede procesar la cantidad de información y se llena de “ruidos”. Esto por supuesto no le permite integrar en esquemas de pensamiento para comprender mejor la realidad y su actuación sobre ella.

El individuo se sumerge en la perplejidad y se deja seducir por lo que, aun no comprendiendo, se le presenta como atractivo, horror del mundo industrializado capitalista.

5. Y el último rasgo y no por ello menos importante, la información se convierte en publicidad comercial y propaganda política. Se venden ideas, valores o productos y en consecuencia venderse constantemente a sí mismo para conseguir el máximo de audiencia. Es el gran ritual consumista.

La única coherencia del medio es su lógica comercial. Se venden las ideas, los objetos, las experiencias, las esperanzas y hasta las alegrías y dolores.

Este es el contexto donde se mueven niños y niñas del mundo capitalista desarrollado, el reto para los gobiernos y estado de estas naciones se muestra turbulento en la enseñanza secundaria y este influjo recorre el mundo, como ruidos que hipertrofian la eficacia en este nivel de enseñanza.

¿Y cuál es la situación de nuestro continente ante este mundo globalizado y unipolar?

En el informe de la UNESCO 1997 el Doctor Fernando Reimers profesor del “Harvard Instituted” demostró con cifras comparativas que América Latina invierte menos en educación que todas las otras regiones del mundo, por otra parte se plantea que en nuestra región se invierte más recursos de los debido en la educación universitaria, en detrimento de la educación primaria y básica.

Es decir, lo que llaman: “La llave para entrar en el siglo XXI”, la perspectiva de la educación permanente para todos, se torna zigzagueante y en túneles neblinosos como laberintos de difícil acceso.

En dicho informe se plantea que el reto que enfrentan los países latinoamericanos debe partir desde una mejora de la calidad, la relevancia y la pertinencia de “todo un sistema educativo” desde una concepción integral y no segmentada del mismo, es decir ofrecer una educación diferente.

Si desde este panorama se levanta la enseñanza secundaria en América Latina, abordar su eficacia sería correr, sin haber dado los primeros pasos (“desarrollo motor”), reflexionemos con la situación de desesperanza, exclusión, neoliberalismo, hambre, desempleo, falta de recursos educacionales y otros que hoy enfrentan estos países, gobiernos no comprometidos con la causa educativa; luego tratar de evaluar la eficacia de los procesos pedagógicos en este continente, si estamos entendiendo esa eficacia a partir de concebir la formación - desarrollo y aprendizaje en la unidad de lo afectivo y lo cognitivo en los alumnos y de concebir como dijera Salvador Arriola (1996) ex - secretario permanente del

SELA, en las actas mencionadas en la UNESCO “Desarrollo depende hoy día sobre todo de la capacidad de conocimientos y de la información disponible para actuar sobre el proceso de trabajo” (**Arriola. S., 1996. P.109**), sería tarea arduo difícil, toda vez que ni tan siquiera puede hablarse de un proceso pedagógico sistemático, dialéctico y comprometido.

Se está planteando hoy que la escuela tiene como tarea educativa, la utilización del conocimiento y la experiencia más depurada y rica de la comunidad humana, de manera que se provea el desarrollo consciente y autónomo en los individuos de modos propios de pensar, sentir y actuar, es decir la potenciación del sujeto, entonces el panorama no es nada alentador.

En consecuencia la función educativa de la escuela requiere autonomía e independencia intelectual y debe caracterizarse por el análisis crítico de los mismos procesos e influjos socializadores, que cada individuo ha integrado de una manera particular en la configuración de sus propios esquemas de pensamiento y conducta.

La lectura recurrente del mundo educativo y en especial de la enseñanza secundaria, en cualquier informe, mesa redonda, forum, que en el mundo se desarrollan, deja claro que la eficacia de los procesos pedagógicos es dudosa, toda vez que en la conciencia y conducta de la variable producto (aprendizaje) hay una tendencia a medir conocimientos y no aprendizajes significativos (Pedagogía 2003). Visto este conocimiento de manera reproductiva sin carácter funcional.

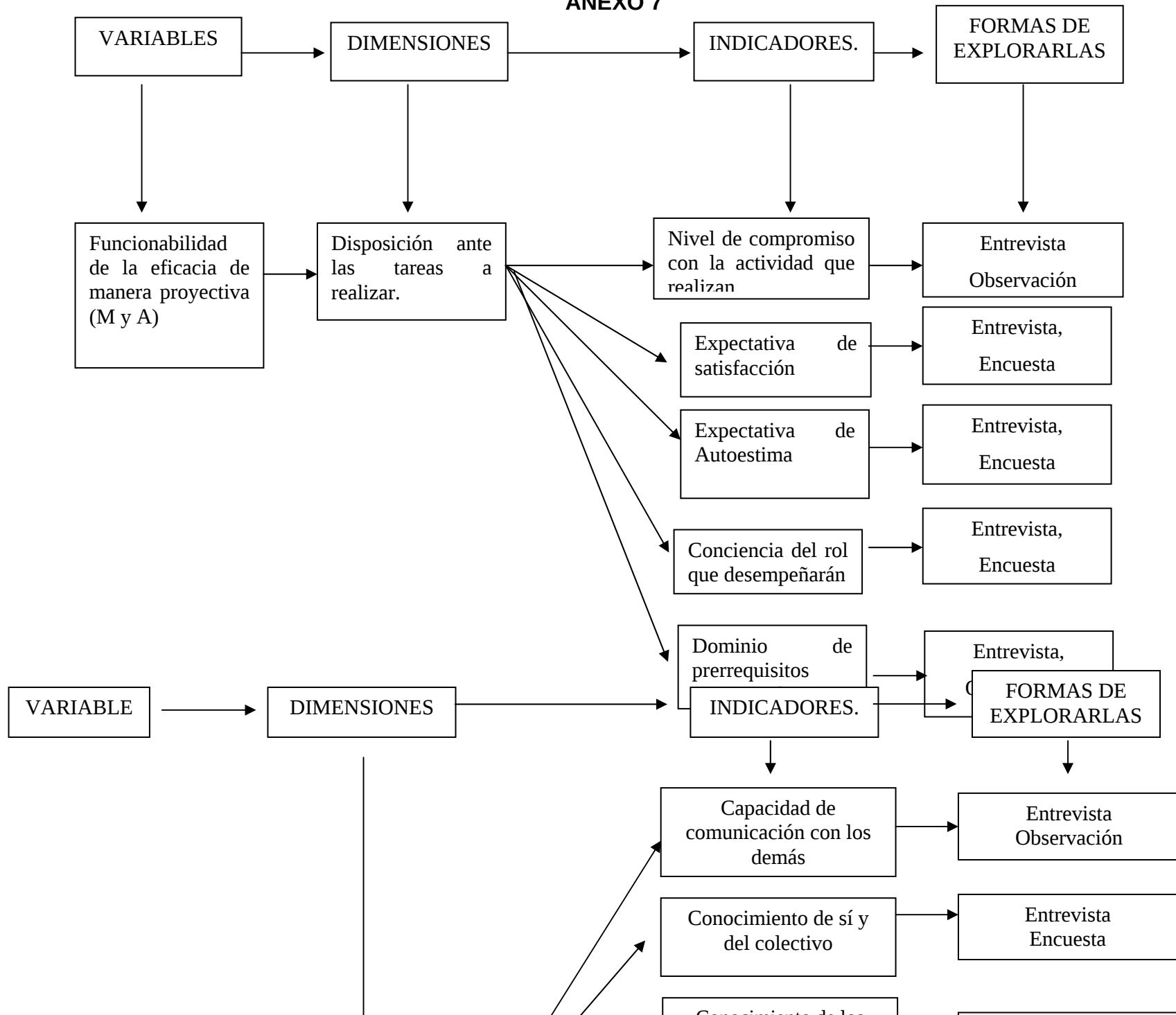
Por supuesto que la evaluación de la eficacia de los procesos pedagógicos en estos países tiende a desatenderse, y sobrevalorar el papel de los conocimientos y la tecnología en la formación de las jóvenes generaciones, agregándole variables como permanencia, cobertura, relevancia, etc.

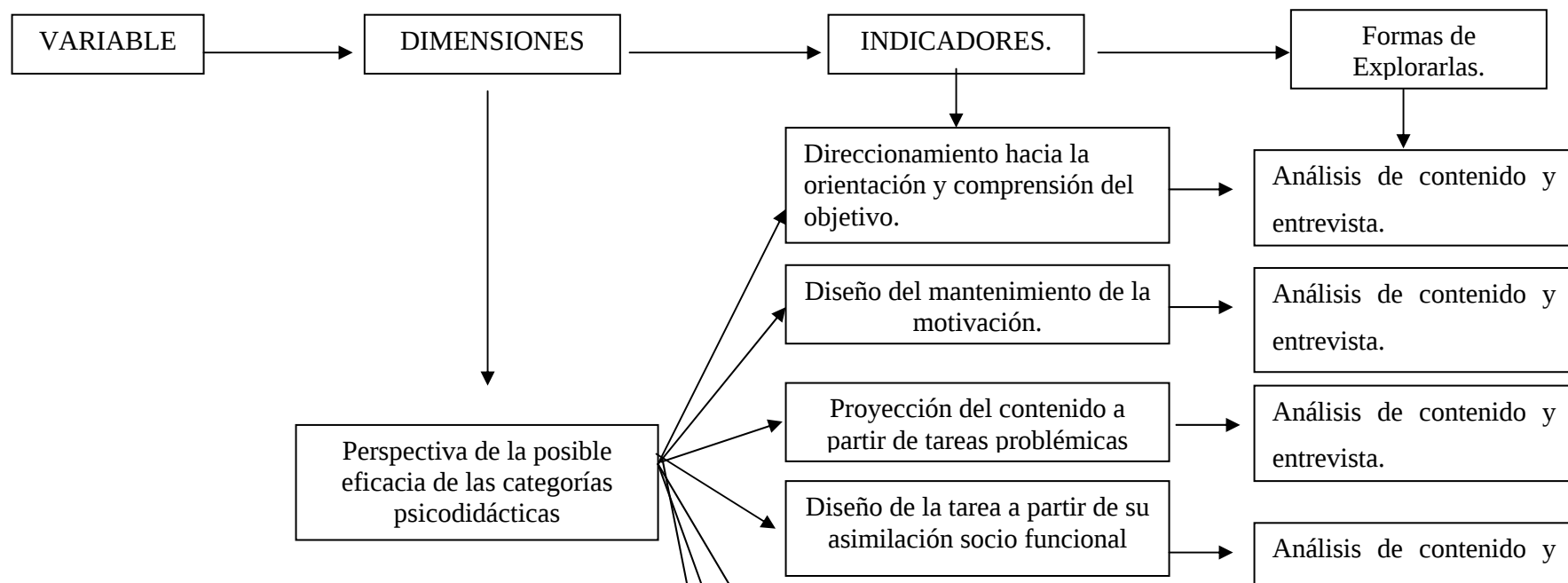
Determinar el valor relativo de los conocimientos, como opina Spencer. H.,(1989) es hoy una tarea de primer orden, lo primero que se debe saber es medir el valor de lo que se aprende, y este valor tiene que estar relacionado con enseñar a cómo vivir en todos los sentidos, en lo material y en conocer la exacta y verdadera regla de la conducta en toda la circunstancia, saber cómo tratar el cuerpo y el espíritu, cómo educar nuestra familia; saber el modo de conducirnos como ciudadanos y la manera de utilizar toda la fuente de felicidad que ofrece la naturaleza, saber usar de todas nuestras facultades con la mayor ventaja para nosotros mismos y para los demás.

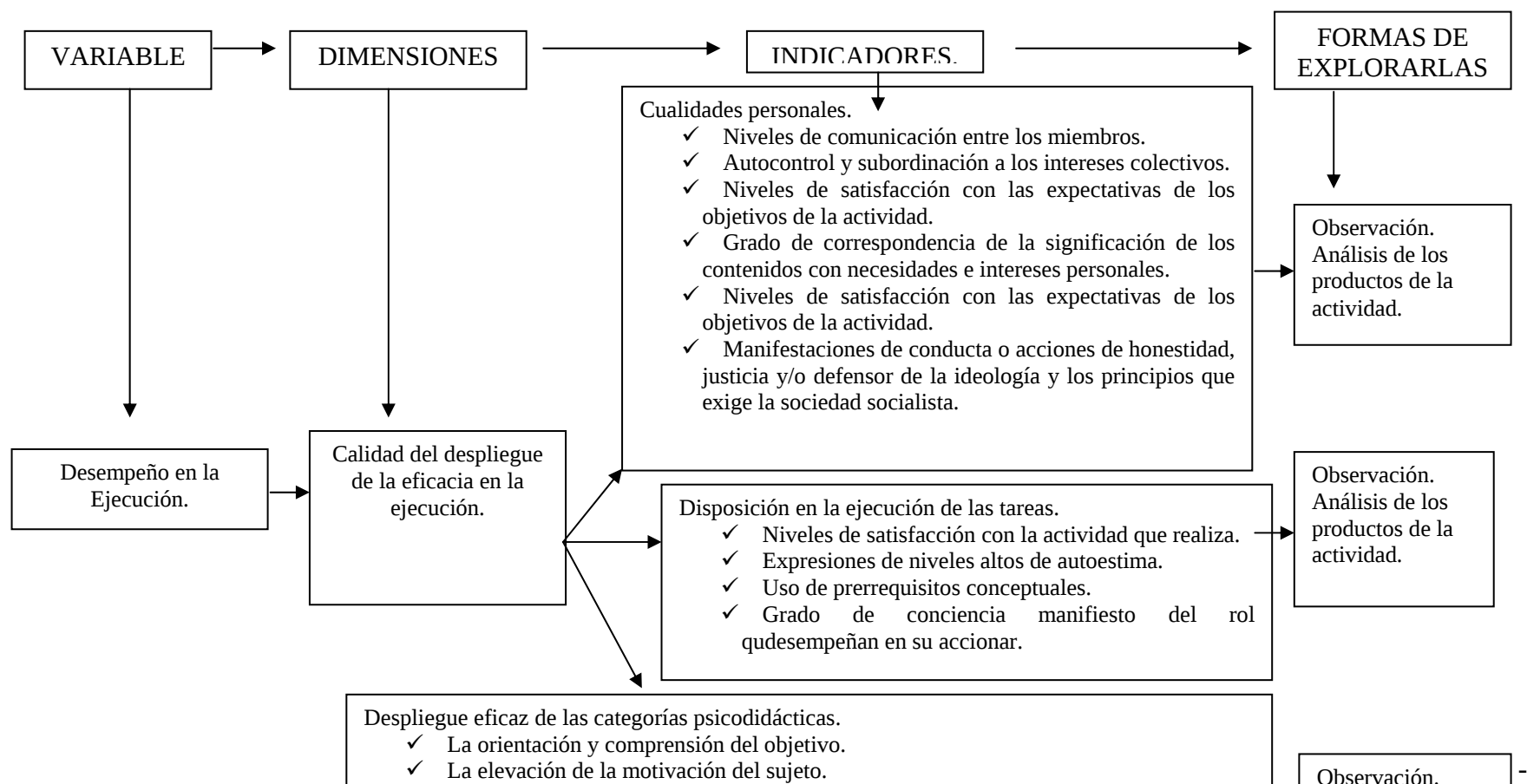
Esto es lo que debe brindar la educación, saber vivir, además de preparar para el más completo ejercicio y empleo de la vida (el trabajo). Entonces el único modo racional de juzgar a un proceso pedagógico, consiste en estimar hasta qué punto desempeña esa función.

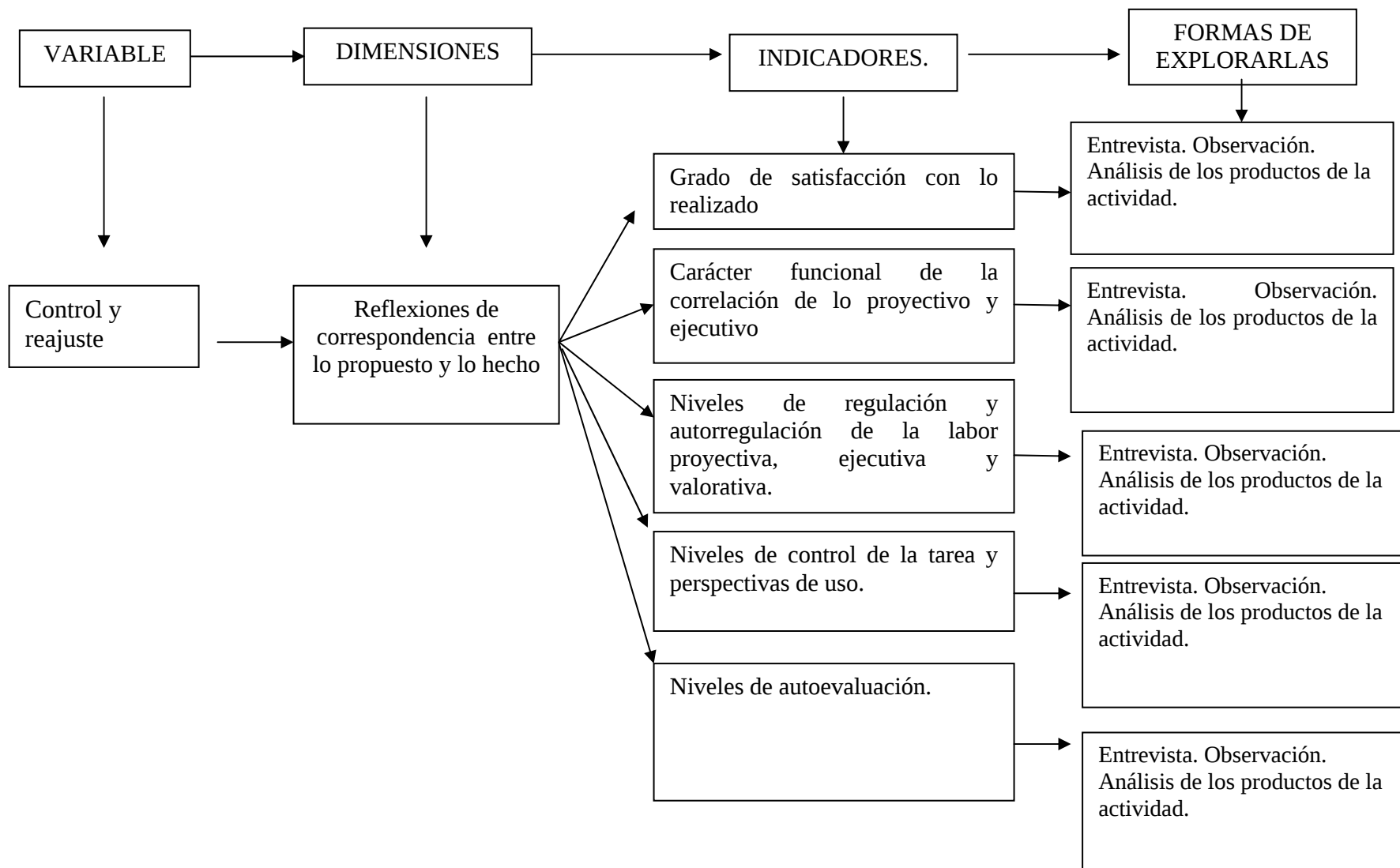
En realidad, según (Pérez. J. L., (2002), la evaluación de la eficacia constituye preocupación pero no ocupación y solo asociaciones aisladas, corporaciones privadas en el mundo capitalista de hoy tratan de asociar el término de eficacia a indicadores y variables que a la postre ofrecen una versión tergiversada, fragmentada, opaca y poco creíble de lo que realmente estamos entendiendo por Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico.

ANEXO 7

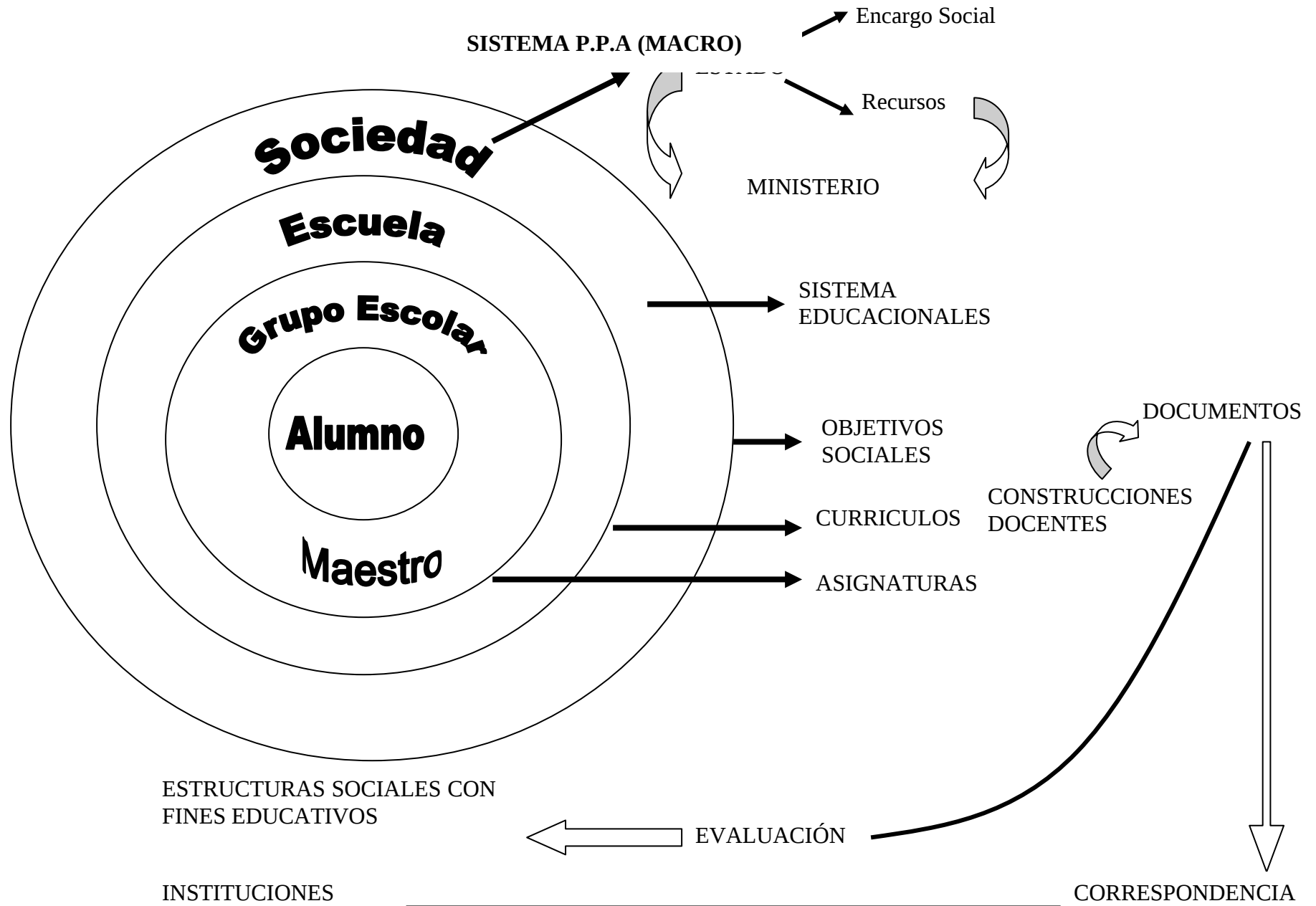






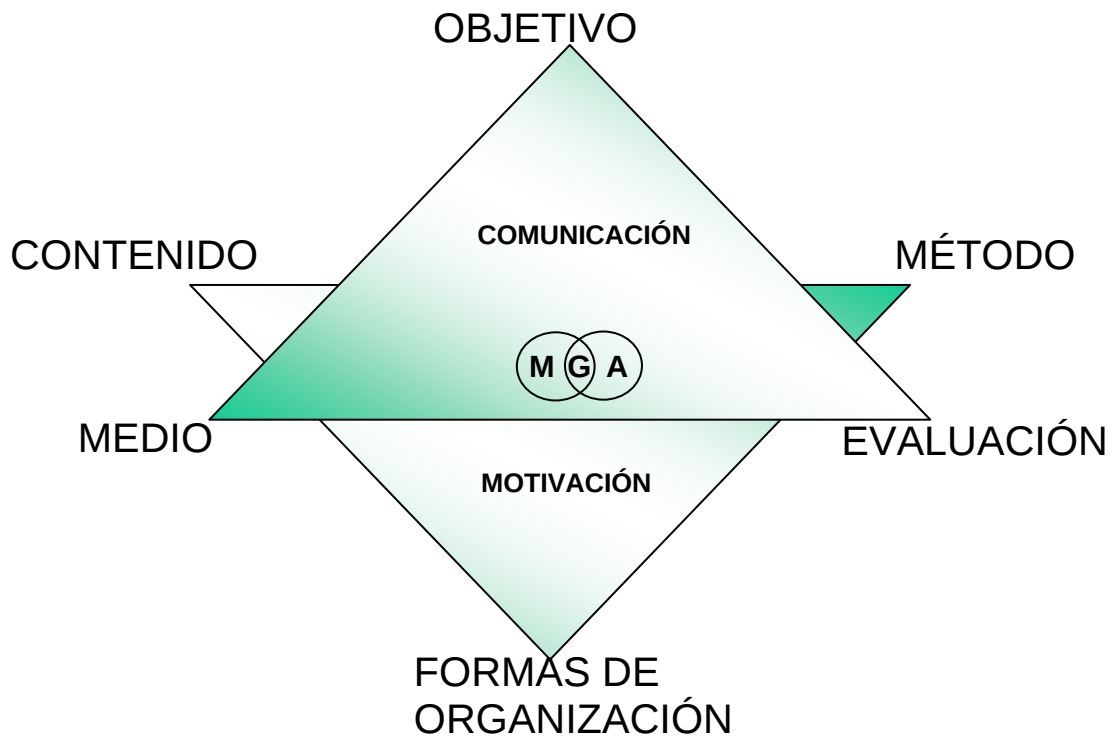


ANEXO 8.



ANEXO 9.

PROCESO PEDAGÓGICO ÁULICO COMO SISTEMA



ANEXO 10

Autoinnovación Positiva del Maestro



ANEXO 11

GUÍA DE OBSERVACIÓN A CLASES

OBJETIVO: Obtener información sobre indicadores psicodidácticos presentes en las distintas formas de organización del Proceso Pedagógico Áulico durante el accionar maestro alumno en sus fases de realización.

ÁREAS	CATEGORÍAS	POSIBLES INDICADORES	
		MAESTRO	ALUMNO
Orientación	1-Motivación para la actividad.		
	2-Orientación y comprensión del objetivo.		
	3-Disposición para la tarea.		
Ejecución.	1-Tratamiento del contenido.		
	2-Aplicación de métodos.		
	3-Utilización de los Medios.		
	4-Comunicación durante la actividad.		
Control	1-Evaluación como proceso.		
	2-Evaluación como resultado.		
	3-Coevaluación.		
	4-Autoevaluación.		
	5-Heteroevaluación.		

ANEXO 12

ENTREVISTA 2 A ESPECIALISTAS

Objetivo: Obtener criterios acerca de cómo estructurar una metodología para la Evaluación de la Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico y los distintos momentos de evaluación de esa eficacia.

1. Argumente si considera Ud acertado evaluar la fase de ejecución del Proceso Pedagógico Áulico para medir su eficacia sin tener en cuenta como se proyecta y retroalimenta este atendiendo a lo que se planificó.
2. ¿Qué parámetros se tendrían que medir para las fases que Ud considera necesarias?
3. Considera Ud que será necesario establecer una metodología que oriente la evaluación de la eficacia. Fundamente.

ANEXO 13

CUESTIONARIO DE AUTOVALORACIÓN DE EXPERTOS

Compañero (a): Para la realización de una investigación queremos seleccionar un grupo de compañeros para que funjan como expertos en la validación de una propuesta metodológica para evaluar la Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico, es por ello que necesitamos nos respondan las siguientes preguntas.

Nombre y Apellidos _____
Fecha de Graduación _____
Puesto de Trabajo Actual _____
Calificación Profesional Licenciado _____ Máster _____ Doctor _____
Años de Experiencia en la Evaluación de:
Procesos Pedagógicos Áulicos _____
Sistemas Educativos _____
Instituciones _____

Años de Experiencias como:

Metodólogo _____
Jefe de Grado _____
Jefe de Dpto. _____
Maestro _____

Cargo que Ocupa _____
Años en el Cargo _____
Categoría Docente:
Asistente _____
Auxiliar _____
Titular _____
Profesor adjunto _____

Marque con una (X) en la casilla que le corresponda, el grado de conocimientos que Ud posee acerca del Tema de Investigación “La Evaluación de la Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico, valorándolo en una escala de 1 a 10 (considerando 1 como no tener absolutamente ningún conocimiento y 10 el de poseer pleno conocimiento de la problemática tratada)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Autovalore el grado de influencia que cada una de las fuentes que le presentamos a continuación, ha tenido en su conocimiento y criterios acerca del Tema de la Evaluación a Procesos Pedagógicos Áulicos, a instituciones, sistemas educativos o niveles de enseñanza. Marque con una cruz según considere.

FUENTES DE ARGUMENTACIÓN	ALTO	MEDIO	BAJO
Estudio teórico realizado en el trabajo metodológico del proceso de evaluación de Instituciones, Sistemas Educativos, Niveles de Enseñanza o proceso pedagógico áulico.			
Su conocimiento teórico acerca de la evaluación dentro de la Supervisión o Inspección Educativa.			
Su experiencia obtenida en la actividad práctica como metodólogo o inspector.			
Su experiencia obtenida en la actividad práctica como investigador en la evaluación de la eficacia escolar.			
Estudio de trabajos sobre el tema de autores extranjeros.			
Su intuición sobre el tema abordado.			

ANEXO 14

RESULTADOS DE LA AUTOVALORACIÓN DE LOS EXPERTOS

Experto	Análisis Teórico	Su propia Experiencia	T.Autores Nacionales	T.Autores Extranjero	Estudio de Trabajo Extranjero	Su Intuición	Kc	Ka	K	Clasificación
Exp1	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,8	0,7	0,7	Medio
Exp2	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,8	0,6	0,7	Medio
Exp3	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	0,7	0,8	Alto
Exp4	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	0,7	0,8	Alto
Exp5	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,8	0,7	0,7	Medio
Exp6	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	0,6	0,7	Medio
Exp7	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	0,7	0,8	Alto
Exp8	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1,0	0,8	0,9	Alto
Exp9	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	0,8	0,8	Alto
Exp10	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,8	0,5	0,7	Medio
Exp11	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	0,7	0,8	Alto
Exp12	0,2	0,2	0,05	0,05	0,05	0,05	0,6	0,3	0,4	Bajo
Exp13	0,2	0,2	0,05	0,05	0,05	0,05	0,6	0,3	0,4	Bajo
Exp14	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1,0	0,8	0,9	Alto
Exp15	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1,0	0,8	0,9	Alto
Exp16	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	0,8	0,8	Alto
Exp17	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	0,7	0,8	Alto
Exp18	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	0,7	0,8	Alto
Exp19	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,8	0,6	0,7	Medio
Exp20	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,8	0,6	0,7	Medio
Exp21	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,8	0,6	0,7	Medio
Exp22	0,1	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,6	0,3	0,5	Bajo
Exp23	0,1	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,6	0,3	0,5	Bajo
Exp24	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	0,8	0,9	Alto
Exp25	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,5	0,3	0,4	Bajo
Exp26	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,6	0,4	0,5	Bajo

Exp27	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,6	0,4	0,5	Bajo
Exp28	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,5	0,3	0,4	Bajo
Exp29	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	0,8	0,9	Alto
Exp30	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,6	0,3	0,5	Bajo
Exp31	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,7	0,4	0,6	Medio
Exp 32	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	0,8	0,9	Alto
Exp 33	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	1,0	0,9	1,0	Alto
Exp 34	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	0,8	0,9	0,9	Alto
Exp 35	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	0,8	0,9	Alto
Exp 36	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	0,8	0,9	Alto
Exp 37	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	0,8	0,9	0,9	Alto

ANEXO 15

LISTADO DE EXPERTOS SELECCIONADOS.

N o	Años de Experiencia.	Categoría Científica.	Institución	Categoría Docente
1	25	Máster	J' Grado S.B.	Asistente (adjunto)
2	24	-	Director S.B.	Instructor (adjunto)
3	15	-	J' Grado S.B	Instructor (adjunto)
4	12	-	J' Grado S.B	Instructor (adjunto)
5	24	-	J' Grado S.B	Asistente (adjunto)
6	10	-	J' Grado S.B	Instructor (adjunto)
7	15	-	J' Grado S.B	Asistente (adjunto)
8	24	-	J' Grado S.B	Asistente (adjunto)
9	25	-	J' Grado S.B	Asistente (adjunto)
10	14	-	Directora	Instructor (adjunto)
11	10	Master	J' Grado S.B	Asistente (adjunto)
12	12	-	J' Grado S.B	Instructor (adjunto)
13	14	-	J' Grado S.B	Instructor (adjunto)
14	16	-	J' Grado S.B	Asistente (adjunto)
15	23	Master	Directora	Asistente (adjunto)
16	24	-	Directora	Instructor (adjunto)
17	18	-	Metodóloga	Asistente (adjunto)
18	19	-	Metodólogo	Asistente (adjunto)
19	15	-	Metodóloga	Asistente (adjunto)
20	25	Master	Profesora ISP	Auxiliar
21	30	Máster	Profesora ISP	Asistente
22	15	-	Profesora ISP	Asistente
23	38	Doctor	Profesor ISP	Titular
24	22	-	J' de enseñanza Prov	Asistente (adjunto)
25	24	-	Metodóloga Prov.	Asistente (adjunto)
26	16	Master	Metodóloga Prov.	Asistente (adjunto)
27	16	-	Metodólogo Prov.	Asistente (adjunto)
28	23	Máster	Metodóloga Prov.	Asistente (adjunto).
29	25	-	Metodólogo Prov.	Asistente (adjunto).
30	31	Doctor	Profesor ISP	Auxiliar
31	26	Doctor	Profesor ISP	Auxiliar
32	26	Doctor	Profesor ISP	Auxiliar
33	26	Doctor	Profesor ISP	Auxiliar
34	26	Doctor	Profesor ISP	Auxiliar
35	30	Doctor	Profesor ISP	Auxiliar
36	27	Doctor	Profesor ISP	Auxiliar
37	15	-	Metodóloga Municipal	Asistente (adjunto)

ANEXO 16
ENCUESTA APLICADA A EXPERTOS PARA LA VALIDACIÓN DE LA
PROPUESTA METODOLÓGICA.

Compañero (a): Para validar una propuesta metodológica para evaluar la Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico le solicitamos a Ud. su colaboración en responder las siguientes preguntas, para lo cual le anexamos en un documento la misma.

Después que Ud. analice la propuesta:

- 1) Valore los 6 pasos propuestos marcando con una (X) la categoría que Ud. entienda.

PASOS	ACEPTADO	ELIMINADO	MODIFICADO
1			
2			
3			
4			
5			
6			

1.A) Argumente en el caso de modificado.

- 2) Considera Ud. que las dimensiones establecidas para cada una de las variables son:

VARIABLE	DMENSIÓN	ADECUADA	INADECUADA
1	1		
	2		
	3		
2	1		
3	1		

- 3) Para cada una de las dimensiones se establecen una serie de indicadores que las caracterizan.
Valore los mismos utilizando una (X).

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	OBJETIVOS	MEDIBLES	ADECUADOS
1	1	1			
		2			
		3			
	2	1			
		2			
		3			
		4			
		5			
		6			
	3	1			
		2			
		3			
		4			
		5			
2	1	1			
		2			
		3			
3	1	1			
		2			
		3			
		4			
		5			

- 4) Marque con una (X) si los métodos propuestos para cada dimensión atendiendo a la actuación Maestro/ Alumno son fundamentales y con un 0 si son secundarios.

Variables	Dimensiones	Métodos							
		Maestro				Alumno			
		Observación	Entrevista	Encuesta	Análisis de Contenido	Observación	Entrevista	Encuesta	Análisis de Contenido
1	1								
	2								
	3								

2	1								
3	1								

- 5) Valore las características de la propuesta metodológica para la Evaluación de la Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico en Secundaria Básica.

Para ello solo deberá marcar con una (X) en la columna que considere para cada uno de los indicadores planteados:

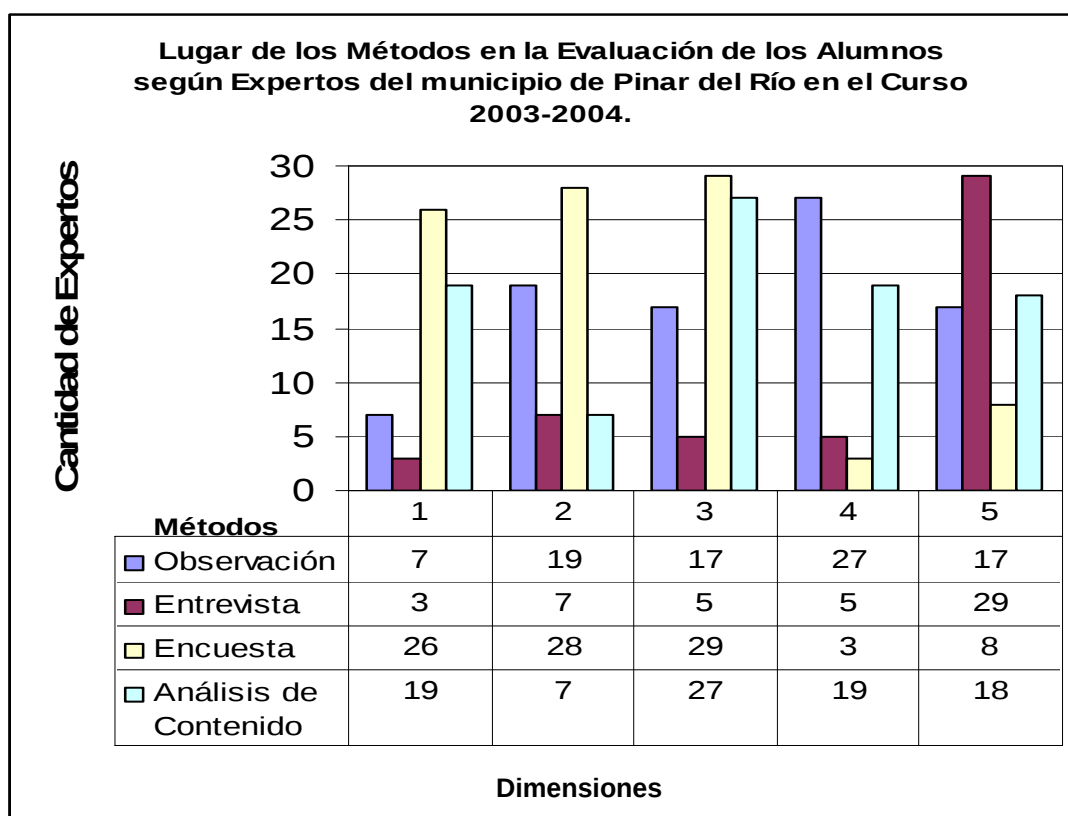
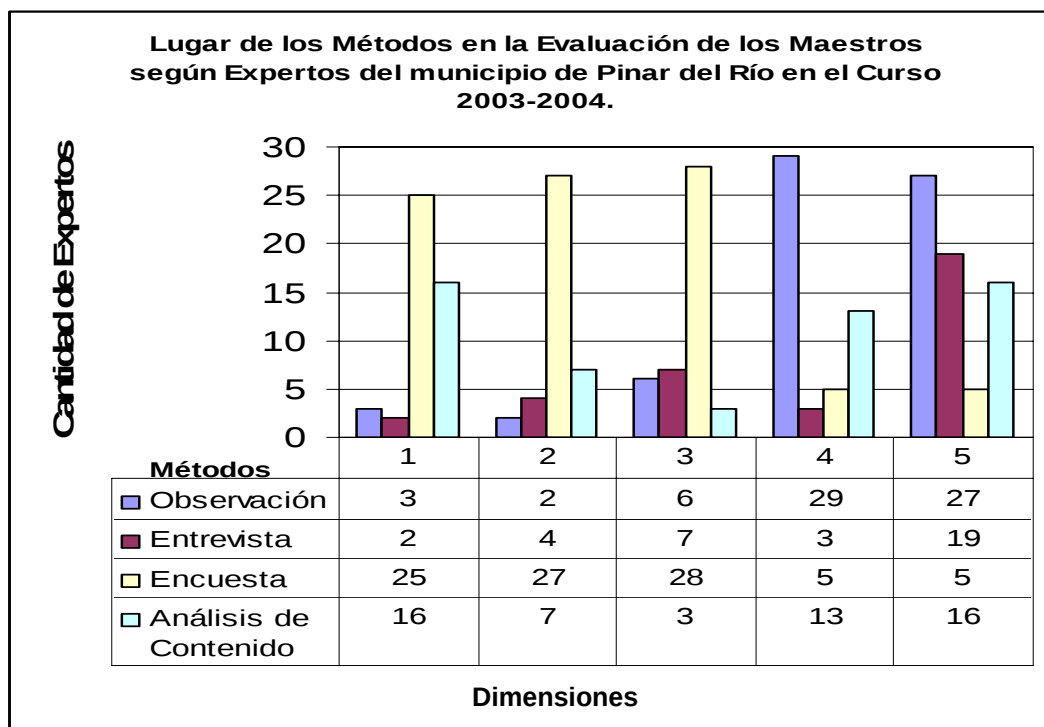
INDICADORES	ESCALA VALORATIVA		
	Ninguna restricción (5)	Pequeña Restricción. (4)	Significativa Restricción (3)
Satisface una necesidad del proceso de supervisión o inspección.			
Correspondencia con las demandas de Evaluación de la Eficacia del Proceso Pedagógico Áulico en los momentos actuales.			
Compatibilidad con las demandas del modelo de escuelas Secundarias Básicas cubanas.			
Compatibilidad con los fundamentos del paradigma pedagógico “Aprender- Aprender”.			
Claridad y precisión en el lenguaje.			
Las acciones son esenciales para alcanzar los objetivos propuestos.			

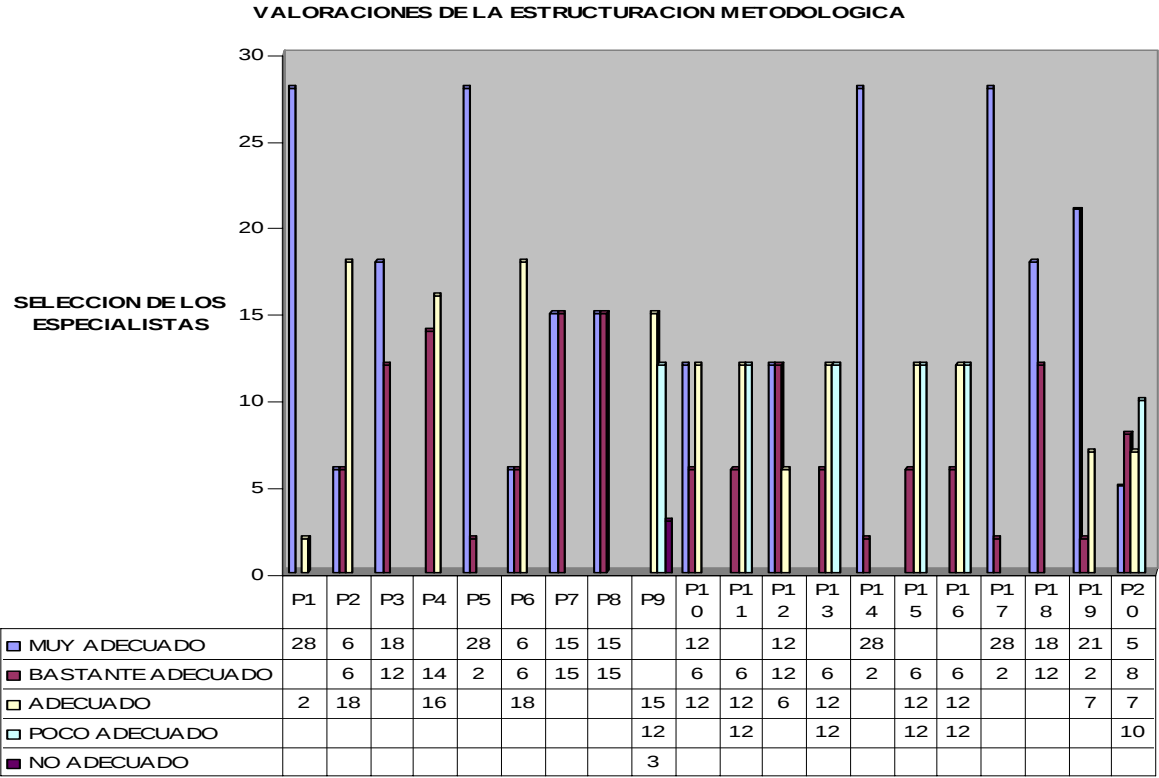
Factibilidad de aplicación.			
Las categorías psicodidácticas propuestas permiten la evaluación de la eficacia.			

- 6) Exprese su opinión acerca de la Metodología en sentido general brindando las recomendaciones que considere.

ANEXO 17

Gráfico de Resultados





ANEXO 18 A

Pregunta No. 5 referida a valorar las características de la propuesta metodológica.

Tabla de frecuencias acumulativas

INDICADORES	Significativa Restricción	Pequeña Restricción	Ninguna Restricción
Necesidad del proceso de inspección y/o supervisión.	0	0	30
Correspondencia con la evaluación de la eficacia en momentos actuales.	0	2	28
Compatibilidad con el modelo de S.B. cubana.	0	1	29
Compatibilidad con el paradigma pedagógico aprender a aprender.	0	0	30
Claridad y precisión en el lenguaje.	0	0	30
Acciones esenciales para alcanzar los objetivos.	1	1	28
Factibilidad de aplicación.	1	1	28
Categorías psico-didácticas permiten la evaluación de la eficacia.	0	0	30

Tabla de frecuencias acumulativas sumativas.

INDICADORES	Significativa Restricción	Pequeña Restricción	Ninguna Restricción
Necesidad del proceso de inspección y/o supervisión.	0	0	30
Correspondencia con la evaluación de la eficacia en momentos actuales.	0	2	30
Compatibilidad con el modelo de S.B. cubana.	0	1	30
Compatibilidad con el paradigma pedagógico aprender a aprender.	0	0	30
Claridad y precisión en el lenguaje.	0	0	30
Acciones esenciales para alcanzar los objetivos.	1	2	30
Factibilidad de aplicación.	1	2	30
Categorías psicodidácticas permiten la evaluación de la eficacia.	0	0	30

Tabla de frecuencias acumulativas relativas.

INDICADORES	Significativa Restricción	Pequeña Restricción	Ninguna Restricción
Necesidad del proceso de inspección y/o supervisión.	0	0	1
Correspondencia con la evaluación de la eficacia en momentos actuales.	0	0,066	1
Compatibilidad con el modelo de S.B. cubana.	0	0,033	1
Compatibilidad con el paradigma pedagógico aprender a aprender.	0	0	1
Claridad y precisión en el lenguaje.	0	0	1
Acciones esenciales para alcanzar los objetivos.	0,033	0,066	1
Factibilidad de aplicación.	0,033	0,066	1
Categorías psico-didácticas permiten la evaluación de la eficacia.	0	0	1

Tabla de imágenes de las frecuencias relativas en la función de distribución normal

INDICADORES	Signif. Rest.	Peq. Rest.	Ning. Rest.	Suma	Promedio (P)	N-P	Valoración
Necesidad del pro-ceso de inspección y/o supervisión.	-3,09	-3,09	3,09	-3,09	-0,38625		
Correspondencia con la evaluación de la eficacia en momentos actuales.	-3,09	-1,50	3,09	-1,50	-0,1875		
Compatibilidad con el modelo de S.B. cubana.	-3,09	-1,83	3,09	-1,83	-0,22875		
Compatibilidad con el paradigma pedagógico aprender a aprender.	-3,09	-3,09	3,09	-3,09	-0,38625		
Claridad y precisión en el lenguaje.	-3,09	-3,09	3,09	-3,09	-0,38625		
Acciones esenciales para alcanzar los objetivos.	-1,83	-1,50	3,09	-0,24	-0,03		
Factibilidad de aplicación.	-1,83	-1,50	3,09	-0,24	-0,03		
Categorías psicodidácticas permiten la evaluación de la eficacia.	-3,09	-3,09	3,09	-3,09	-0,38625		
Puntos de Corte							

INSTRUMENTO APLICADO A MAESTROS EN LA ETAPA PREVIA (FASE PROYECTIVA) PARA ILUSTRAR COMO MEDIR ALGUNOS INDICADORES PRESENTADOS EN LA PROPUESTA METODOLÓGICA.

ENCUESTA

Compañero Profesor: Con el objetivo de constatar si la Fase Proyectiva es eficaz necesitamos que Ud nos responda con sinceridad las siguientes situaciones:

1. La efectividad de las relaciones y comunicación que se establece con los demás depende de:
 - a) Compartir criterios_____
 - b) Tomar decisiones colectivas_____
 - c) Respetar criterios de los demás_____
 - d) Ser exigente consigo y los demás._____
 - e) Ser exigente acorde a las situaciones y condiciones dadas_____

2. ¿Cuáles son las particularidades del grupo con que trabaja?

3. Conoce los objetivos de Secundaria Básica para la formación del educando.

_____ Si _____ No

Menciónelos.

4. Los conocimientos que posee Ud de su asignatura son:

Profundos_____ Elementales_____ Con limitaciones_____

5. De los siguientes métodos ¿Cuáles utiliza Ud con mayor frecuencia para su labor tanto instructiva como educativa:

Explicativo ilustrativo_____	Conversación_____
Expositivo_____	Investigativo_____
Elaboración Conjunta_____	Charlas_____
Diálogo_____	Exposición Problemática _____
Búsqueda Parcial o Heurística_____	Debates_____
Productivos_____	Reproductivos_____ Activos_____

6. Considera que la capacidad de autorregulación de su desempeño profesional es:

Buena_____ Mala_____ Regular_____

7. De las cualidades que le presentamos a continuación ¿Cuáles considera Ud que más predominan en su accionar?

Honestidad_____ Justeza_____ Solidaridad_____ Laboriosidad_____
Defensa de los principios revolucionarios_____ Fidelidad_____

8. Se considera comprometido con su actividad profesional:

Si_____ No_____ En alguna Medida_____

9. Nivel e calificación que posee:

Licenciado_____ Master_____ Doctor_____ No graduado_____

10. Años de experiencia en su labor:

De 5 a 10_____ De 10 a 15_____ de 15 a 20_____ Más de 20_____

11. Ud realiza la autopreparación:

Sistemáticamente_____ Semanalmente_____ Mensualmente_____

12. Atendiendo a sus necesidades de Superación Ud participa en:

Trabajo Metodológico_____ Diplomados_____ Maestrías_____
Desde el puesto de trabajo_____ Entrenamientos_____

13. El grado de satisfacción con la actividad que Ud realiza es:

Alto_____ Medio_____ Bajo_____

14. Considera su autoestima:

Alta_____ Media_____ Baja_____

15. ¿Cómo Ud valora el rol que desempeña como educador?

**INSTRUMENTO APLICADO A LOS ALUMNOS EN LA ETAPA PREVIA
(FASE PROYECTIVA) PARA ILUSTRAR COMO MEDIR ALGUNOS
INDICADORES PRESENTADOS EN LA PROPUESTA METODOLÓGICA.**

ENCUESTA

Compañero Alumno: Con el objetivo de constatar si la Fase Proyectiva es eficaz necesitamos que Ud nos responda con sinceridad las siguientes situaciones:

1. Las actividades que realizas como alumno te sirven para:

Adquirir conocimientos_____

Satisfacer sus necesidades e intereses personales_____

Satisfacer los deseos de sus padres_____

2. Consideras que en tu preparación para la vida lo fundamental es:

Interactuar con el maestro y tus compañeros_____

Interactuar con los libros especializados_____

Interactuar con los maestros_____

3. Sientes necesaria tu estancia en la escuela:

Si_____ No_____ A Veces_____

4. Cuando estás en el aula con tu grupo te sientes:

Muy Bien_____ Bien_____ Regular_____ Mal_____

5. ¿Cuáles de estos motivos pudieran deprimirte en el aula?

No entender a los maestros_____

Que mis compañeros no me ayuden_____

Sentirme poco utilizado_____

No poder emitir mis criterios_____

6. Sientes necesidad de dar todo de ti para obtener buenos resultados:

Si_____ A veces_____ Nunca_____

7. Que resultados académicos ha obtenido históricamente:

De 70 a 80_____ De 80 a 90_____ De 90 a 100_____ Otros_____

8. Procedes de una familia:

Obrera_____ Campesina_____ Intelectual_____

9. ¿Cómo te gusta estudiar?

Solo_____ Con mis compañeros_____ Combinados_____

10. ¿Cómo te sientes mejor preparado?

Cuando interactúas con los libros_____

Cuando tomas lo dado en clases_____

Combinando las dos_____

11. De las siguientes cualidades ¿Cuáles posees?

Laboriosidad_____ Solidaridad_____ Honestidad_____

12. Consideras importante tu labor como alumno:

Si_____ No_____ A veces_____

ANEXO 21
INSTRUMENTO PARA OBSERVAR LA CALIDAD DEL DESPLIEGUE DE LA EFICACIA
EN LA EJECUCIÓN.

INDICADORES A EVALUAR		Se observa		No se observa		Se observa a veces	
Dimensión: Calidad del despliegue en la eficacia en la ejecución							
MAESTRO	ALUMNO	M	A	M	A	M	A
1. – Propone el objetivo para ser discutido y analizado en clases.	1. – Comprende las acciones propuestas.						
2. – Permite que el alumno sea el que proponga el objetivo	2. – Se muestra dispuesto a realizar las acciones.						
3. – Se cerciora de que los alumnos hallan comprendido las acciones que desarrollan.	3. – Propone otras acciones diferentes a las del maestro para desarrollar en la actividad.						
4. – Propone un objetivo asequible para los alumnos.	4. – Se muestra entusiasmado y dispuesto con lo propuesto por el maestro.						
5. – Propone un tema motivante para los alumnos	5. – Se muestra interesado por la clase.						
6. – Estimula a los estudiantes para que emitan sus criterios y experiencias sobre el tema.	6. – Hace preguntas adicionales relacionadas con el tema.						
7. – Propicia una relación armónica con los estudiantes.	7. – Plantea dudas relacionadas con lo abordado acerca del tema y su experiencia.						
8. – Logra despertar el interés en los alumnos por el tema.	8. – Explica lo que debe hacer y como hacerlo.						
9. –Proporciona una distribución lógica de los núcleos conceptuales básicos de la actividad.	9. – Es capaz de vincular el contenido con su experiencia anterior.						
10. – Posibilidades de transferencia que brinda el	10. – Traduce a sus palabras las definiciones, conceptos, leyes dadas						

contenido.	por el maestro.						
11. – Demuestra dominio profundo y amplio del contenido que explica.	11. – Amplía la información dada por el maestro.						
12. – Exposición lógica del contenido.	12. – Asimila su experiencia los conceptos recibidos.						
13. – Hace demostraciones e ilustra el contenido que explica.	13. – Reselecciona los contenidos según el significado para él.						
14. – Hace una selección racional del contenido a explicar.	14. – Participa en la elaboración de las estructuras cognitivas.						
15. – Comprueba los conocimientos y experiencias de los alumnos sobre el tema.	15. – Demuestra dominio del contenido.						
16. – Presenta un esquema de las partes generales de la actividad.	16. – Realiza inducciones y deducciones con los conceptos abordados en la actividad.						
17. – Propone tareas que posibilitan transferir modos de asimilación de otras asignaturas.	17. – Relaciona los contenidos con la participación en la vida económica y social de su entorno.						
18. – Provoca las intervenciones y evita toda frustración de los alumnos.	18. – Se muestra confiado y seguro en sus intervenciones.						
19. – Distribuye las preguntas entre los alumnos de mayor dificultades.	19. – Responde espontáneamente a las interrogantes surgidas en clases.						
20. – Utiliza un ritmo y entonación del lenguaje apropiado y variado.	20. – Utiliza el lenguaje técnico de la asignatura y del grado.						
21. – Hace uso adecuado de la intensidad y expresión de la voz.	21. – No ataca a sus compañeros pero defiende sus puntos de vista.						
22. – Utiliza gestos y	22. – La comunicación con sus compañeros es						

ademanos medurados.	austera y dinámica.						
23. – Emplea un lenguaje fluido y claro.	23. – Dominio emocional adecuado: sabe escuchar y sugerir.						
24. – Valora la participación de los alumnos.	24. – Autoevalúa como ha asimilado el contenido.						
25. – Utiliza distintos tipos de preguntas para estimular la participación de los alumnos.	25. – Hace preguntas para comprobar lo que se ha abordado en la actividad.						
26. – Comprueba el cumplimiento de los objetivos.	26. – Comprueba por sí solo el cumplimiento de los objetivos.						
27. – Le indica a los alumnos como y hasta donde avanza en la asimilación de los objetivos.	27. – Explicita en la actividad las nuevas necesidades cognoscitivas.						
28. – En el proceso de dirección combina las tareas para los alumnos más y menos aventajados insertándolos en la media del grupo.	28. – Emite criterios valorativos de sus compañeros de la actividad.						
29. – Brinda orientaciones de cómo realizar el estudio independiente (que, para qué, como).	29. – Hace preguntas relacionadas con el cómo llegar a la solución de las tareas.						
30. – Utiliza estímulos diversos y oportunos objeto, pizarra e ilustraciones entre otros.	30. – Apoya sus descripciones, comentarios, criterios y opiniones con el uso de los medios de enseñanza.						
31. – Presenta cuadros, esquemas de un modo adecuado.	31. – Utiliza los medios como recurso para racionalización del tiempo.						
32. – Sugiere el	32. – Ilustra sus notas						

uso de ejemplos y demostraciones para objetivar los criterios.	de la actividad con esquemas, gráficos y cuadros de su propia inventiva.						
33. – Emplea los medios necesarios y suficientes para el desarrollo del tema.	33. – Muestra dominio del trabajo técnico con los medios.						
34. – Adecua los medios a los métodos empleados.	34. – Utiliza en su explicación esquemas, resúmenes, otros.						
35. – Utiliza los medios como vía para guiar la observación de los alumnos hacia lo esencial del fenómeno (libro de texto, video-clase, software y clase TV).	35. – Conciencia del papel de información que brindan los medios.						
36. – Induce a los alumnos a la elaboración de esquemas, gráficos de forma lógica.	36. – Responde preguntas utilizando esquemas y gráficos de cierto grado de complejidad.						
37. – Se apoya en la participación de los alumnos para dirigir el proceso de aprendizaje.	37. – Utiliza su propio sistema de señales para tomar notas.						
38. – Realiza preguntas que estimulan la participación y reflexión de los alumnos.	38. – Plantea hipótesis sobre el contenido abordado.						
39. – Posibilita que el alumno reflexione en cómo está haciendo las tareas.	39. – Sugiere nuevos problemas e interrogantes a partir de los contenidos dados por el maestro.						
40. – Distribuye las tareas diferenciadas.	40. – Organiza y expresa la información haciendo uso de la generalización y la transferencia.						
41. – Provoca que los estudiantes planteen hipótesis sobre el tema.	41. – Traduce a sus términos las definiciones, conceptos y leyes dadas por el maestro.						

42. – Sugiere vías de cómo estudiar el contenido.	41. – Asume las tareas con seguridad y optimismo.						
---	---	--	--	--	--	--	--

INSTRUMENTO APLICADO A LOS MAESTROS EN LA FASE DE CONTROL PARA ILUSTRAR COMO MEDIR ALGUNOS INDICADORES PRESENTADOS EN LA PROPUESTA METODOLÓGICA.

ENTREVISTA

Objetivo: Constatar si la Fase de Control es eficaz.

1. ¿Cómo se sintió Ud en la actividad desarrollada?
2. ¿Qué aspecto considera que presentó más dificultades?
3. ¿Cómo evaluarías la actividad atendiendo a diferentes parámetros?
4. ¿Para qué aspectos de las futuras actividades a realizar te servirán las recomendaciones dadas?

**INSTRUMENTO APLICADO A LOS ALUMNOS EN LA FASE DE CONTROL
PARA ILUSTRAR COMO MEDIR ALGUNOS INDICADORES
PRESENTADOS EN LA PROPUESTA METODOLÓGICA.**

ENTREVISTA

Objetivo: Constatar si la Fase de Control es eficaz.

1. ¿Cómo te sentiste en la actividad desarrollada?
2. ¿Qué aplicación en la vida tendría lo desarrollado en la actividad?
3. ¿Cuál fue tu participación en la actividad desarrollada?
4. ¿En qué medida lo que aprendiste hoy te servirá para aprender mañana?
5. ¿Por quiénes te sentiste evaluado en la actividad?
6. ¿Cómo valoras la orientación de la tarea independiente? Argumenta.

]

ANEXO 24 TABLA DE RESPUESTAS
ESCUELAS DE ALTO, MEDIO Y BAJO RENDIMIENTO.observación, maestro

Indicadores maestros	1			2			3			4			5			6			7			8		
	NO	OA	O	NO	OA	O	NO	OA	O	NO	OA	O	NO	OA	O	NO	OA	O	NO	OA	O	NO	OA	O
Alto Rend	0	0	12	3	2	7	0	0	12	0	0	12	0	0	12	0	0	12	0	0	12	0	0	12
Medio Rend	0	0	12	7	3	2	5	0	7	0	3	9	1	1	10	1	2	9	1	1	10	0	2	10
Bajo Rend	1	2	9	10	2	0	5	2	5	0	5	7	4	1	7	5	1	6	2	3	7	5	1	6
Total	1	2	33	20	7	9	10	2	24	0	8	28	5	2	29	6	3	27	3	4	29	5	3	28

Indicadores maestros	9			10			11			12			13			14			15			16		
	NO	OA	O	NO	OA	O	NO	OA	O	NO	OA	O	NO	OA	O	NO	OA	O	NO	OA	O	NO	OA	O
Alto Rend	0	0	12	0	0	12	0	0	12	0	0	12	0	0	12	0	0	12	0	0	12	0	0	12
Medio Rend	0	1	11	0	3	9	0	3	9	0	5	7	1	2	9	0	5	7	1	1	9	1	2	9
Bajo Rend	3	2	7	1	6	5	2	5	5	4	3	5	3	4	5	5	3	4	3	5	4	2	4	6
Total	3	3	30	1	9	26	2	8	26	4	8	24	4	6	26	5	8	23	4	6	25	3	6	27

Indicadores maestros	17			18			19			20			21			22			23			24		
	NO	OA	O	NO	OA	O	NO	OA	O	NO	OA	O	NO	OA	O	NO	OA	O	NO	OA	O	NO	OA	O
Alto Rend	0	0	12	0	0	12	0	0	12	0	0	12	0	0	12	0	0	12	0	0	12	0	0	12
Medio Rend	2	1	9	1	2	9	2	3	7	0	2	10	1	2	9	0	3	9	0	5	7	0	3	9
Bajo Rend	1	5	6	0	5	7	3	5	4	4	3	5	2	4	6	3	4	5	1	6	5	2	4	6
Total	3	6	27	1	7	28	5	8	23	4	5	27	3	6	27	3	7	26	1	11	24	2	7	27

Indicadores maestros	25			26			27			28			29			30			31			32		
	NO	OR	O	NO	OR	O	NO	OR	O	NO	OR	O	NO	OR	O	NO	OR	O	NO	OR	O	NO	OR	O
Alto Rend	0	0	12	0	0	12	0	0	12	0	0	12	0	0	12	0	0	12	0	0	12	0	0	12
Medio Rend	1	6	5	2	4	6	2	3	7	2	3	7	1	5	6	4	3	5	2	4	6	2	3	7
Bajo Rend	2	5	5	1	6	5	1	6	5	1	6	5	4	2	6	2	6	4	3	5	4	3	5	4
Total	3	11	22	3	10	23	3	9	24	3	9	24	5	7	24	6	9	21	5	9	22	5	8	23

Indicadores maestros	33			34			35			36			37			38			39			40		
	NO		O	NO			NO	OR	O	NO	OR	O	NO	OR	O	NO	OR	O	NO	OR	O	NO		O
Alto Rend	0	0	12	0	0	12	0	0	12	0	0	12	0	0	12	0	0	12	0	0	12	0	0	12
Medio Rend	0	5	7	4	3	5	1	4	7	1	4	7	1	4	7	0	3	9	1	4	7	1	4	7
Bajo Rend	4	2	5	5	3	4	2	5	5	2	5	5	6	2	4	5	1	6	4	4	4	4	4	4
Total	4	7	24	9	6	21	3	9	24	3	9	24	7	6	23	5	4	27	5	8	23	5	8	23

Observación a alumnos

Indicadores alumnos	1			2			3			4			5			6			7			8		
	NO	OR	O	NO	O R	O	NO	OR	O	NO	OR	O	NO	OR	O	NO	OR	O	NO	OR	O	NO	OR	O
Alto Rend	0	0	240	0	0	240	113	16	111	1	29	211	1	21	213	0	31	209	0	33	207	0	37	203
Medio Rend	0	0	243	0	34	209	6	140	97	27	100	116	16	116	117	37	110	96	15	110	118	12	122	111
Bajo Rend	20	9	211	132	0	109	217	5	19	104	7	130	110	0	133	142	6	93	145	7	96	146	6	95
Total	20	9	694	132	34	558	336	161	227	132	136	457	117	137	463	179	147	398	150	150	421	158	165	409

Indicadores Alumnos	9			10			11			12			13			14			15			16		
	NO	OR	O	NO	OR	O	NO	OR	O	NO	OR	O	NO	OR	O	NO	OR	O	NO	OR	O	NO	OR	O
Alto Rend	1	26	213	2	29	209	0	0	240	0	37	203	0	33	207	0	39	201	5	20	215	0	9	231
Medio Rend	16	110	117	15	115	113	12	118	103	12	130	101	42	0	101	17	121	105	12	112	119	16	116	117
Bajo Rend	142	7	92	142	5	95	139	5	97	161	5	75	145	0	96	140	4	97	144	4	93	143	6	92
Total	159	143	422	159	149	417	151	162	440	173	172	379	187	33	404	157	164	403	161	136	427	159	131	440

Indicadores Alumnos	17			18			19			20			21			22			23			24		
	NO	OR	O	NO	OR	O	NO	OR	O	NO	OR	O	NO	OR	O	NO	OR	O	NO	OR	O	NO	OR	O
Alto Rend	0	7	233	1	8	231	0	7	233	0	9	231	0	7	233	0	35	205	4	23	213	0	9	231
Medio Rend	11	110	122	11	115	117	17	103	123	10	107	126	17	15	211	40	102	101	7	130	106	13	130	100
Bajo Rend	99	6	136	97	7	137	101	4	136	101	5	135	99	6	136	95	5	136	96	5	130	99	6	135
Total	110	123	491	109	130	485	118	114	492	111	121	492	116	28	580	135	142	442	107	158	449	112	145	466

Indicadores Alumnos	25			26			27			28			29			30			31			32		
	NO	OR	O	N O	R	O	NO	OR	O	NO	OR	O	NO	OR	O	NO	OR	O	NO	OR	O	NO	OR	O
Alto Rend	0	31	209	0	5	235	0	39	201	0	41	199	0	43	197	0	7	233	0	27	213	1	30	209
Medio Rend	2	194	97	3	32	208	10	125	104	10	127	106	12	133	98	0	136	107	0	142	101	7	130	106
Bajo Rend	97	5	139	96	5	130	98	5	128	96	5	130	91	6	144	96	4	141	91	4	136	94	4	133
Total	99	180	445	99	42	573	108	169	443	107	173	435	103	182	439	96	147	481	91	173	450	102	164	448

Indicadores alumnos	33			34			35			36			37			38			39			40		
	20	OR	O	NO	OR	O	NO	OR	O	NO	OR	O	NO	OR	O	NO	OR	O	NO	OR	O	NO	OR	O
Alto Rend	0	27	213	0	31	209	7	10	223	0	9	231	10	24	206	0	7	233	0	14	226	0	4	236
Medio Rend	20	114	109	14	126	103	18	116	109	20	105	118	2	129	114	2	120	121	17	110	116	14	123	106
Bajo Rend	91	5	145	91	4	146	91	5	145	90	5	146	91	4	146	90	6	145	91	4	146	91	4	146
Total	111	146	467	105	161	458	116	131	477	110	119	495	103	157	466	92	133	499	108	128	488	105	131	488

Encuesta Maestros

Indicadores alumnos	1			2			3			4			5			6		
	NO	OR	O	NO	OR	O	NO	OR	O	NO	OR	O	NO	OR	O	NO	OR	O
Alto Rend	0	0	12	0	1	11	0	0	12	0	1	11	1	1	10	0	1	11
Medio Rend	2	2	8	3	0	9	2	0	10	3	1	8	4	0	8	1	0	11
Bajo Rend	3	3	6	4	1	7	4	2	6	3	4	5	5	3	4	3	3	6
Total	5	5	26	7	2	27	6	12	28	6	6	24	10	4	22	4	4	28

Indicadores alumnos	7			8			9			10			11		
	NO	OR	O	NO	OR	O	NO	OR	O	NO	OR	O	NO	OR	O
Alto Rend	0	0	12	0	0	12	0	0	12	0	1	11	0	0	12
Medio Rend	2	2	8	4	1	7	2	3	7	3	3	6	4	0	8
Bajo Rend	5	2	5	6	1	5	5	2	5	1	5	6	2	5	5
Total	7	4	25	10	2	24	7	6	24	4	9	23	6	5	25

Encuesta Alumnos

Indicadores alumnos	1			2			3			4			5			6		
	NO	OR	O	NO	OR	O	NO	OR	O	NO	OR	O	NO	OR	O	NO	OR	O
Alto Rend	7	20	213	10	9	221	0	11	219	10	13	217	0	7	233	4	5	231
Medio Rend	8	43	192	33	13	197	30	108	105	9	89	135	33	103	107	53	69	121
Bajo Rend	21	21	99	14	10	97	5	81	101	38	100	103	100	48	93	66	66	109

Total	36	84	504	57	32	515	35	200	425	57	202	455	133	158	433	123	140	461
-------	----	----	-----	----	----	-----	----	-----	-----	----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Indicadores alumnos	7			8			9			10			11		
	NO	OR	O	NO	OR	O	NO	OR	O	NO	OR	O	NO	OR	O
Alto Rend	10	7	223	9	21	210	38	111	111	4	87	113	37	94	109
Medio Rend	16	86	141	2	49	192	38	98	97	9	11	123	20	106	117
Bajo Rend	71	72	98	97	48	96	96	45	105	93	59	89	92	62	87
Total	97	165	462	108	118	498	167	250	313	111	152	325	149	262	313

Entrevista a maestros

Indicadores Alumnos	1			2			3			4		
	NO	OR	O	NO	OR	O	NO	OR	O	NO	OR	O
Alto Rend	1	1	10	1	2	9	0	2	10	0	2	10
Medio Rend	2	3	7	1	4	7	2	2	8	3	1	8
Bajo Rend	3	4	5	2	5	5	4	3	5	3	4	5
Total	6	8	22	4	11	21	6	7	23	6	7	24

Entrevista a alumnos

Indicadores alumnos	1			2			3			4			5			6		
	NO	OR	O	NO	OR	O	NO	OR	O	NO	OR	O	NO	OR	O	NO	OR	O
Alto Rend	8	8	224	11	100	129	11	29	200	10	21	219	11	11	213	10	9	221
Medio Rend	27	100	116	12	112	111	10	104	125	10	127	106	17	110	116	53	69	121
Bajo Rend	74	50	117	59	81	101	97	48	96	100	48	93	91	45	105	92	62	87
Total	49	118	457	82	293	341	118	181	421	120	96	418	119	166	434	165	140	429

Indicadores alumnos	7			8		
	NO	OR	O	NO	OR	O
Alto Rend	10	25	205	20	21	199
Medio Rend	86	16	141	20	106	117
Bajo Rend	91	45	105	72	76	98
Total	187	86	451	111	199	414

ANEXO 25

Integridad escolar del sistema de eficacia.

