



DOI: <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1265>

Ciencias de la educación
Artículo de investigación

Proceso de calidad: Impacto cognitivo del desempeño docente en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje

Quality process: Cognitive impact of teaching performance on the quality of the teaching-learning process

Processo de qualidade: Impacto cognitivo do desempenho do ensino na qualidade do processo de ensino-aprendizagem

Josefa Katuska Tóala-Palma ^I

jtoala4912@puce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-5298-6321>

Patricio Alfredo Vallejo-Valdivieso ^{II}

pvallejo@puce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-3248-7864>

María Rodríguez-Gámez ^{III}

marodriguez@puce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-3178-0946>

***Recibido:** 25 de mayo de 2020 ***Aceptado:** 03 de junio de 2020 *** Publicado:** 25 de junio de 2020

- I. Licenciada en Ciencias de la Educación Mención Educación Básica, Profesor de Educación Primaria, Nivel Tecnológico, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Manabí, Portoviejo, Ecuador.
- II. Magíster en Ginecología Infanto Juvenil y Salud Reproductiva del Adolescente, Magíster en Investigación y Gestión de Proyectos, Licenciado en Ciencias de la Educación Especialidad Psicología y Orientación Vocacional, Abogado de los Juzgados y Tribunales de la República, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Manabí, Portoviejo, Ecuador.
- III. Doctor (Programa de Estrategias de Planificación del Territorio), Licenciado en Educación Especialidad Física y Astronomía, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Manabí, Portoviejo, Ecuador.

Resumen

Evaluar la calidad de la enseñanza implica analizar, reflexionar críticamente, profundizar y caracterizar debidamente procesos educativos. Sin embargo, en el desempeño de los docentes respecto a la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje, se constata la utilización de estrategias y métodos de evaluación tradicionales que revelan una visión fragmentada de los resultados cognitivos del proceso de enseñanza aprendizaje. En consecuencia, el presente artículo tiene como objetivo realizar una revisión bibliográfica del proceso de calidad de la enseñanza y sus repercusiones en la evaluación para promover el aprendizaje y diagnosticar la calidad del mismo. Se muestra un análisis crítico respecto de esta temática a partir de una investigación de tipo documental, mediante la utilización de una metodología de investigación descriptiva con un enfoque cualitativo en la que predominan métodos como la sistematización teórica, desk-based research; la revisión bibliográfica y el análisis documental (Guerin, Janta, y van Gorp, 2018). En el mismo se propone una concepción desde la visión de profundización de los contenidos (conocimiento, habilidades y valores) y objetivos de los diferentes niveles educativos y su tratamiento metodológico implicando el desempeño de los docentes, reconociendo que la evaluación permite un acercamiento a la realidad del aprendizaje, para que dicha categoría didáctica no se simplifique solo a los resultados, sino, que sea reflexionada, analizada y valorada de manera integral como una expresión de resultado desde el proceso de calidad. Como conclusión, el artículo revela desafíos en el perfeccionamiento de las estrategias de evaluación, en función de los estándares de calidad establecidos por el Ministerio de Educación.

Palabras claves: Proceso de enseñanza aprendizaje; calidad de la enseñanza; desempeño docente.

Abstract

Assessing the quality of teaching implies analyzing, critically reflecting, deepening and properly characterizing educational processes. However, in the performance of teachers regarding the evaluation of the teaching-learning process, the use of traditional evaluation strategies and methods is verified, which reveal a fragmented vision of the cognitive results of the teaching-learning process. Consequently, the objective of this article is to carry out a bibliographic review of the teaching quality process and its repercussions on the evaluation to promote learning and diagnose the quality of it. A critical analysis of this topic is shown from a documentary research, using a

descriptive research methodology with a qualitative approach in which methods such as theoretical systematization, desk-based research predominate; Bibliographic review and documentary analysis (Guerin, Janta, and van Gorp, 2018). In it, a conception is proposed from the perspective of deepening the contents (knowledge, skills and values) and objectives of the different educational levels and their methodological treatment involving the performance of teachers, recognizing that the evaluation allows an approach to reality of learning, so that this didactic category is not simplified only to the results, but is reflected, analyzed and valued in an integral way as an expression of result from the quality process. In conclusion, the article reveals challenges in the improvement of evaluation strategies, based on the quality standards established by the Ministry of Education.

Keywords: Teaching-learning process; quality of teaching; teaching performance.

Resumo

Avaliar a qualidade do ensino implica analisar, refletir criticamente, aprofundar e caracterizar adequadamente os processos educacionais. No entanto, no desempenho dos professores em relação à avaliação do processo ensino-aprendizagem, verifica-se o uso de estratégias e métodos tradicionais de avaliação, que revelam uma visão fragmentada dos resultados cognitivos do processo ensino-aprendizagem. Consequentemente, o objetivo deste artigo é realizar uma revisão bibliográfica do processo de qualidade do ensino e suas repercussões na avaliação para promover o aprendizado e diagnosticar a qualidade do mesmo. Uma análise crítica desse tópico é mostrada a partir de uma pesquisa documental, utilizando uma metodologia de pesquisa descritiva com abordagem qualitativa na qual predominam métodos como sistematização teórica e pesquisa baseada em mesa; Revisão bibliográfica e análise documental (Guerin, Janta e van Gorp, 2018). Nele, propõe-se uma concepção na perspectiva de aprofundar os conteúdos (conhecimentos, habilidades e valores) e os objetivos dos diferentes níveis educacionais e seu tratamento metodológico envolvendo o desempenho dos professores, reconhecendo que a avaliação permite uma abordagem da realidade da aprendizagem, para que essa categoria didática não seja simplificada apenas aos resultados, mas seja refletida, analisada e valorizada de forma integral como expressão do resultado do processo da qualidade. Concluindo, o artigo revela desafios no

aprimoramento das estratégias de avaliação, com base nos padrões de qualidade estabelecidos pelo Ministério da Educação.

Palavras-Chave: Processo ensino-aprendizagem; qualidade de ensino; desempenho docente.

Introducción

La mayoría de las investigaciones sociales y educacionales consultadas, reconocen el papel crucial del conocimiento en el progreso social, cultural y material. Se afirma que la generación, aplicación y transmisión del conocimiento son tareas que dependen de las interacciones de los grupos sociales y que en todas sus manifestaciones demanda calidad; el logro de la misma constituye una necesidad ante las sociedades modernas y las demandas de individuos altamente preparados de acuerdo con la época en que se desarrolla la formación de las nuevas generaciones (Sayed y Ahmed, 2015).

En el contexto internacional, se insiste en la necesidad de elevar la calidad de la enseñanza en todos sus niveles y asegurar las metas establecidas por diferentes organizaciones que tienen como centro de su actividad el mejoramiento de la educación (Robinson y Winthrop, 2016). Por eso, los educadores deben estar preparados para asumir los retos que la sociedad demanda, lo que implica perfeccionar el proceso docente, para favorecer el proceso formativo de los estudiantes, en particular una mejor dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje (García-Colina, Juárez-Hernández, y Salgado-García, 2018).

Sobre esta base, se constituyen las metas o fines a lograr y sobre los procesos a realizar para lograr los resultados a partir de las manifestaciones externas de la actividad mental o intelectual de los estudiantes que se evalúan a partir de la observación de sus modos de actuación.

Para evaluar la calidad educativa que brinda una institución de educación es necesario conocer el grado de satisfacción de los estudiantes, si se tiene en cuenta que son los receptores de los servicios y el centro del proceso de enseñanza aprendizaje (Surdez- Pérez, Sandoval-Caraveo, y Lamoyi-Bocanegra, 2018).

Al respecto, la Constitución del Ecuador, en su Título VII, Capítulo primero de la Sección primera dedicada a la educación, el Artículo 346 estipula que: “Existirá una institución pública, con autonomía, de evaluación integral interna y externa, que promueva la calidad de la educación” (Constitución del Ecuador, 2019, pág. 102). Reflejando de esta manera, la prioridad concedida a la calidad de la educación y su evaluación desde la Carta Magna de la República del Ecuador.

En los países iberoamericanos, desde hace varios años, se vienen concretando reformas educativas relacionadas con el proceso de calidad educativa. Sin embargo, para muchos investigadores en el campo de las Ciencias Sociales, reconocen como debilidad en estas reformas el no prestar la debida atención al concepto de calidad, su operacionalización, contextualización y evaluación (Suarez, Pineda, Pineda, y Hurtado, 2015).

De modo similar, en la República del Ecuador, se lleva a cabo el proceso de reforma educativa orientado al logro de una educación de calidad, pertinencia y calidez que potencia la formación de valores humanos y que conlleve a la formación de ciudadanos competentes, no solo para enfrentar el mercado laboral, sino, para el buen vivir en comunidad (Flores, Gonzaga, Cruz, Iñiguez, y Freire, 2014).

Como parte de esta reforma educativa ecuatoriana, se han implementado varias acciones para mejorar la infraestructura escolar, la ampliación de la cobertura educativa en todos los niveles y el perfeccionamiento del proceso de formación permanente de los docentes. Sin embargo, se reconoce la persistencia de altos índices de desigualdad social entre diferentes grupos poblacionales, acentuado en la población rural, pobre e indígenas (Merlo-Torres, 2017).

Los problemas de la calidad educativa, no se pueden determinar tomando como única referencia, el análisis de los informes cuantitativos del cumplimiento de los estándares de calidad que presentan las instituciones educativas. En su determinación y propuesta de soluciones se deben implicar de forma activa todos los actores del proceso educativo: alumnos, familia, funcionarios del gobierno y la comunidad en general (Martínez-Chairez, Guevara-Araiza, y Valles-Ornelas, 2016). En Ecuador, la Gestión pedagógica se relacionan directa y significativamente con la calidad educativa (Porta y Margarita, 2019).

El Currículo de los niveles de Educación Obligatoria, como expresión del proyecto educativo al que aspiran los ciudadanos del Ecuador, con relación a la calidad de la educación y su evaluación expresa que:

Las funciones del currículo son, por una parte, informar a los docentes sobre qué se quiere conseguir y proporcionarles pautas de acción y orientaciones sobre cómo conseguirlo y, por otra, constituir un referente para la rendición de cuentas del sistema educativo y para las evaluaciones de la calidad del sistema, entendidas como su capacidad para alcanzar efectivamente las intenciones educativas fijadas (MIEDUC, Currículo de los niveles de Educación Obligatoria, 2016, pág. 4).

Existe abundante bibliografía sobre estándares de calidad educativa en los diferentes países y regiones (Sayed y Ahmed, 2015). A pesar que resulta complejo legislar y diseñar un sistema de evaluación del desempeño docente que contribuya a elevar la calidad de la educación (Rockwell, 2018), la definición de estándares de calidad, facilita las valoraciones que se puedan realizar sobre los resultados en el aprendizaje de los estudiantes y el desempeño de los profesores.

En Ecuador se hizo el lanzamiento de los estándares de calidad en noviembre de 2012 mediante el Acuerdo Ministerial 482 (Erreyes-Barrera, García-Barragán, y Zurita-Ortega, 2017).

El referido acuerdo puntualiza los siguientes estándares de calidad:

- a) Estándares de Gestión Escolar.
- b) Estándares de Desempeño Profesional.
- c) Estándares de Aprendizaje.
- d) Estándares de Infraestructura.

(MIEDUC, Acuerdo No 0482-12: Estándares educativos, 2012)

Mediante este acuerdo el Ministerio de Educación de la República de Ecuador, oficializa la existencia de una calidad educativa cuando se cumpla con dichos estándares de calidad y gestión educativa (Fajardo Ocejo, Salazar, y Mariusy, 2019).

Sin embargo, como resultado de la sistematización teórica a partir de la revisión bibliográfica realizada y la aplicación de procedimientos lógicos como el análisis-síntesis y la inducción-deducción, la observación y entrevista a profesores, se revelan manifestaciones de insuficiencias relacionadas con el desempeño de los docentes respecto a la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje, pues se reflejan la utilización de estrategias y métodos de evaluación tradicionales que muestra una visión fragmentada de los resultados del proceso de enseñanza aprendizaje y su calidad.

Por lo expresado anteriormente, se puede formular el siguiente problema científico: las insuficiencias que presentan los docentes durante la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje, limitan la calidad de dicho proceso.

En este sentido, el contenido que recoge este artículo, tiene como objetivo realizar una revisión bibliográfica del proceso de calidad de la enseñanza y sus repercusiones en la evaluación para promover el aprendizaje y diagnosticar la calidad del mismo, mediante la utilización de una

metodología de investigación descriptiva con un enfoque cualitativo en la que predominan métodos como la sistematización teórica, la revisión bibliográfica y el análisis documental. Se inicia con los argumentos sobre la necesidad de puntualizar la definición de calidad de la enseñanza; y concluye con un diagnóstico de la calidad educativa de acuerdo con los estándares educativos.

El artículo resulta relevante para los profesores teniendo en cuenta que recoge aspectos esenciales del proceso de enseñanza aprendizaje y su evaluación. Se asume el criterio que la calidad de la educación se constata desde la evaluación, que tiene como una de sus aristas la precisión y profundización de los objetivos docentes de cada asignatura, toda vez que los estudiantes transitan de un grado a otro, sobre todo porque implica la complejidad de los contenidos que se van profundizando en la medida que se avanza en los diferentes niveles educativos (MIEDUC, Currículo de los niveles de Educación Obligatoria, 2016).

Metodología

Se empleó una metodología de investigación de tipo descriptiva con un enfoque cualitativo. De acuerdo con el objetivo del mismo, predomina la utilización de los siguientes métodos: desk-based Research; la revisión bibliográfica (Guerin, Janta, y van Gorp, 2018), la sistematización teórica, el análisis documental, la entrevista y la observación. La utilización de dichos métodos contribuyó a la determinación de las manifestaciones de insuficiencias anteriormente planteadas, en relación a la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje y su calidad y así la formulación del problema científico que se propone resolver a partir de la presentación de argumentos sobre la necesidad de puntualizar la definición de calidad de la enseñanza y un análisis de los estándares de calidad a partir del desempeño de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde una concepción que considera una profundización de los contenidos y objetivos de los diferentes niveles educativos y su tratamiento metodológico implicando el desempeño de los docentes.

Según el ministerio de Educación de Ecuador, “La calidad en la educación asegura a todos los jóvenes la adquisición de conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para equipararles para la vida adulta” (MIEDUC, 2011, pág. 23).

Se puntualiza que la calidad educativa constituye la variable dependiente y la calidad del aprendizaje la variable independiente. La gestión escolar; el desempeño profesional directivo; el

desempeño profesional docente y la infraestructura escolar fueron consideradas consideraran variables intervinientes.

De la sistematización teórica emanada de la aplicación de los métodos desk-based Research y la revisión crítica de fuentes bibliográficas basada en los procesos lógicos del pensamiento análisis-síntesis, inducción-deducción, comparación y generalización, conllevó a definir qué: la calidad de la enseñanza es el proceso que estructura el desempeño profesional de los docentes, en tanto su carácter eficaz cumple con los fines atribuidos a la acción instructiva y educativa de cada nivel educativo y su concreción en conocimientos, habilidades y valores adquiridos por los estudiantes y constituyen eficiencia como resultados en el aprendizaje.

Partiendo de esta definición, para el estudio exploratorio o diagnóstico de la calidad educativa, se asumen las dimensiones e indicadores de calidad educativa los que aparecen en la Tabla 1. Los mismos son una adecuación de los estándares de calidad educativa propuestos por (MIEDUC, 2020).

Tabla 1: Operacionalización de la variable calidad educativa

VARIABLE DEPENDIENTE	VARIABLE INDEPENDIENTE	DIMENSIONES
Calidad educativa	Calidad del aprendizaje	Destreza o habilidad
		Contenidos
		Exigencias
		Contexto
	Calidad de la gestión escolar	
	Calidad del desempeño profesional directivo	
	Calidad del desempeño profesional docente	
Calidad de la infraestructura escolar		

Fuente: Tomado de (MIEDUC, 2020)

Se asumen estos indicadores, teniendo en cuenta que se adecua bien a los objetivos del presente artículo en lo referido al diagnóstico de la calidad educativa y se corresponden con los estándares de calidad establecidos por el Ministerio de Educación.

La población estuvo conformada por los profesores de dos Colegios del nivel de Educación General Básica Media del distrito zonal 4, cantón Porto Viejo, provincia Manabí. El procedimiento para la selección de la muestra consistió en lo siguiente: primeramente, se le envió una invitación por correo a todos los profesores, luego se seleccionó una muestra incidental e intencional, conformada por los 26 profesores y 234 estudiantes que dieron la disposición de participar en el estudio exploratorio no experimental realizado.

Resultados

En el estudio exploratorio realizado, se asume la definición operativa de estándares de calidad del Ministerio de Educación, la cual expresa que los estándares constituyen “descriptores de los logros esperados correspondientes a los diferentes actores e instituciones del sistema educativo” (MIEDUC, 2020, p. 4).

Los estándares establecidos por el Ministerio de educación, mediante el acuerdo 482, del 28 de noviembre del 2012, se dividen en dos grupos fundamentales:

- Curriculares.
- Profesionales.

De los cuatro tipos de estándares de calidad, establecidos por el ministerio de Educación, se muestran los resultados del estudio exploratorio o diagnóstico del estándar de aprendizaje. En esta oportunidad no se presentan en los resultados en los estándares de: gestión escolar; desempeño profesional directivo; desempeño profesional docente ni el de infraestructura escolar, pero debemos señalar que la observación y entrevistas realizadas revelaron que todos ellos impactan de manera significativa en la calidad educativa.

El Ministerio de Educación definió los siguientes componentes del estándar de aprendizaje:

- Destreza o habilidad.
- Contenidos.
- Exigencias.
- Contexto, condición o práctica.

A los efectos del presente estudio, se asumieron como dimensiones de la variable calidad educativa.

La operacionalización de la variable calidad educativa se mostró en la Tabla 1.

Una vez procesada la información como resultado de la aplicación de los instrumentos para el diagnóstico del estándar de aprendizaje, se realizaron las valoraciones en función de los indicadores de calidad definidos por el Ministerio de Educación, los cuales se muestran en la Tabla 2.

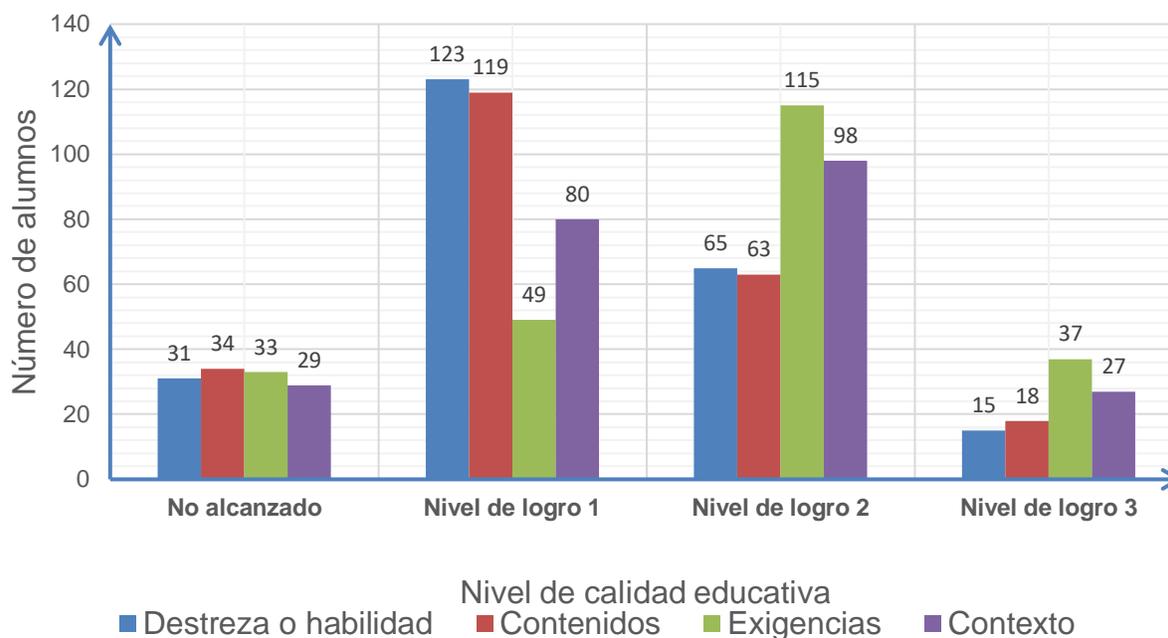
Tabla 2: Indicadores de calidad educativa

NIVELES DE CALIDAD	VALORES
No alcanzado	No alcanza lo básico imprescindible. 0-6.99
Nivel de logro 1	Alcanza lo básico imprescindible. 7.00-7.99
Nivel de logro 2	Alcanza lo básico imprescindible y lo deseable. 8.00-8.99
Nivel de logro 3	Supera lo básico imprescindible y lo deseable. 9.00-10.00

Fuente: Tomado de (MIEDUC, 2020)

La gráfica de la Figura 1, muestra los resultados del diagnóstico de la calidad educativa en cada una de sus dimensiones.

Figura 1: Gráfico de los resultados del diagnóstico de la calidad educativa



Fuente: Elaboración propia

En los instrumentos aplicados, se exploraron tres áreas del conocimiento: Matemática, Lengua y Literatura y Ciencias Naturales del currículo correspondiente al nivel de Educación General Básica Media. Las principales deficiencias observadas en las diferentes áreas fueron las siguientes:

Matemática: Utilizar las unidades de medidas de longitud, área y volumen, masa, tiempo: el metro y sus submúltiplos (cm, mg, ml, ms) en la estimación y mediciones de objetos del entorno.

Resolver problemas de la vida cotidiana, en forma colaborativa e inter-dependiente aprovechando todos los recursos e información posibles.

Lengua y literatura: Comunicar ideas con eficiencia de forma oral y escrita, en la lengua materna, utilizamos varios lenguajes como el numérico, el digital, el artístico y el corporal; respetando las reglas de la ortografía.

Ciencias Naturales: Usar instrumentos para recoger información durante pequeñas investigaciones y la medición de magnitudes como pueden ser microscopios, cinta métrica, balanzas, entre otros.

Experimentar para la solución de problemas sencillos de la vida cotidiana aplicando los elementos del método científico (formulación de problema; planteamiento de hipótesis; selección de los materiales, instrumentos y métodos; comprobar las hipótesis; comunicar los resultados de forma oral y escrita y aplicar los conocimientos y destrezas desarrolladas a la solución de otros problemas.

Discusión

Según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, se define calidad como una propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo que permiten juzgar su valor (Española, 2018). El término en sí resulta polifacético y a menudo subjetivo y actualmente es uno de los conceptos más importantes de ahí la necesidad en procurar delimitarlo.

De ahí que, el concepto tenga variedad de definiciones según las dimensiones interna y externa inherente a cada organización o institución, pues es relativo en cuanto al punto de referencia que se tome para las metas de los objetivos que se planifica y dinámico porque nunca se alcanza la calidad absoluta, siempre es posible proponer metas más elevadas y cuando se alcanza, comienzan otras a partir de las dificultades detectadas en la anterior.

Concebida así, la calidad no es un estado sino una tendencia. Es una auto-exigencia permanente y razonable de superación, que no se puede adquirir del exterior, sino que solamente puede surgir del interior mismo del sistema a mejorar (Cano, 2017).

Dentro de estas dimensiones haremos énfasis en la calidad de la educación y en su esencia el proceso de enseñanza-aprendizaje como categoría pedagógica que mide como fin último el aprendizaje de los estudiantes, tanto instructivo como educativo; es por ello que la educación no puede entenderse como un producto físico o producido sino como un servicio que se presta a los alumnos.

Por la variedad de elementos de intención y extensión en su definición, el concepto presenta dificultades y en muchos de los casos se le atribuyen dimensiones diferentes. Lo anterior, conllevan al análisis de aspectos que son necesarios tener en cuenta desde diferentes posiciones abordadas por autores que se han dedicado al tema, pues, si se plantea que la calidad se mide por el resultado en el aprendizaje, entonces las vías que se utilicen deben estar en correspondencia con este fin, sin embargo, existen discrepancias sobre las metas o fines a lograr y sobre los procesos a realizar para lograrlo; esto pone a tela de juicio los objetivos vencidos que se diseñan para cada nivel, grado y contenido de la enseñanza.

(Erreyes-Barrera, et al.), definen la calidad educativa como un proceso continuo de trabajo colaborativo y organizado, con la particularidad que todos los miembros forjan efectos positivamente valorados por la sociedad. Para los referidos autores, la calidad se relaciona con otras categorías como son el desempeño profesional, la infraestructura y la gestión educativa.

A la calidad se le atribuye un triple carácter. Se considera que tiene un carácter histórico-concreto pues la misma varía según el lugar y el momento en que es apreciada; tiene un carácter económico porque responde a la situación económica del contexto, en consonancia con la oferta y la demanda; y su carácter objetivo-subjetivo radica en que la calidad varía según la apreciación de la persona que la valora (Pérez-Juste, 2015).

Se concuerda con el autor en tanto se reconozca, además, otra cualidad de la definición de calidad como lo procesal. La calidad está determinada por el proceso en cual los docentes y estudiantes tienen un desempeño significativo, lo que implica la profundización de los contenidos a cumplir por los objetivos diseñados para su enseñanza y los niveles alcanzados en el aprendizaje de los estudiantes.

Una buena calidad educativa se alcanza cuando los procesos satisfacen las necesidades planteadas en los objetivos de enseñanza y aprendizaje y de la sociedad en general. Esto se logra si el desempeño profesional es acorde con el nivel de profundización de los contenidos de la educación y el aprendizaje sea potencialmente adecuado y es alcanzado por los estudiantes.

De ahí, que el análisis de la calidad de la educación y su evaluación tenga como condición la consideración de las características de los contextos en que surgen y se desarrollan. Las cuatro cualidades referidas se reflejan, de modo general, al expresar que la calidad es una cualidad integral de un objeto que expresa en qué grado se asemeja a un patrón ideal de esa clase de objeto,

permitiendo establecer juicios ordinales entre objetos de una misma clase; es el conjunto de cualidades de un objeto o fenómeno que induce a la comparación con sus semejantes y, por tanto, a una calificación.

Es por ello que la calidad de la enseñanza debe ser entendida desde diferentes aristas, pues sustenta su práctica como actividad desde diferentes cualidades o cráter, está determinada objetiva y materialmente por la realidad natural y social en que transcurren las acciones humanas de interacción social; dimana de dicho proceso las necesidades sociales, los intereses, los fines, los medios y condiciones del contexto educativo en que se desenvuelven.

La naturaleza de la calidad de la enseñanza no puede ser entendida al margen de la concepción de la actividad. (Rubinstein, 1974, p. 21), “la actividad representa la relación específica del hombre con la realidad objetiva”, -en este caso los procesos no personales de la enseñanza y aprendizaje-; para (Leontiev, 1981, p. 11), tiene la función de “orientar al sujeto (estudiantes) en el mundo de los objetos (conocimientos)”;

(Pupo, 2018) plantea que la actividad puede ser práctica, gnoseológica y axiológica. Estas ideas han sido sistematizadas por otros autores como (Márquez, 2016).

(Pupo, 2018), refiere que, La actividad gnoseológica refleja la realidad y la reproduce en forma de conocimientos, expresados en teorías, principios y leyes; el conocimiento media toda actividad humana, incluyendo su fundamento esencial: la práctica, y deviene como proceso de aproximación del sujeto al objeto.

La actividad cognoscitiva, unida a la actividad axiológica, consolida la unidad de lo práctico y lo gnoseológico con el aspecto valorativo en el sujeto; aborda el objeto a partir del prisma de su valor (Pupo, 2018). En la interacción del sujeto con la realidad, este realiza una valoración que es personal y depende de su subjetividad. De que, la actividad forme elemento de intensión y extensión dentro de la definición de la calidad de la enseñanza.

Esta realidad, hace que el proceso de calidad de la enseñanza sea re-significado como parte de los resultados alcanzados, por lo que exige de un replanteamiento en la definición de este concepto, encaminado hacia la relación del sujeto (docente) con el objeto (teorías y prácticas pedagógicas) que generan conocimientos, ideas, opiniones, y actitudes y cualidades determinadas por la cultura profesional que poseen los profesores y que condiciona, de una u otra manera, su encargo social, tributando al resultado que se pretende obtener.

La falta de entendimiento de la calidad de la enseñanza como un concepto polisémico y complejo ha llevado a que se le defina estrechamente y evaluativo sea el medidor resultante, pues como se dice, “el fin justifica los medios”, sin considerar que el proceso juega un papel importante y que también es medido, en tanto los docentes aportan sus experiencias, sistematizan investigaciones, utilizan métodos en su desempeño, por tanto, se convierte en cualidad dinámica y multidimensional, (Álvarez Menéndez, 2019), (Albornoz, 2018).

Según (Zilberstein, 1999), Calidad de la Enseñanza se refiere a las características del proceso y los resultados de la formación del hombre, condicionadas histórica y socialmente, y que toman una expresión concreta a partir de los paradigmas filosóficos, pedagógicos, psicológicos y sociológicos imperantes en la sociedad de que se trate.

Por su parte (Spaull, 2015), considera que calidad educativa se puede definir como la adquisición de conocimientos, habilidades y valores altamente valorados por la sociedad en general.

Una interpretación elemental de esta definición nos lleva a ver la calidad de la educación como la distancia que hay entre lo que ocurre en la práctica educativa y el deber ser, el ideal educativo dado por los paradigmas imperantes en ese momento histórico y en esa sociedad determinada.

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

Entonces, no resulta extraño que, en especial en los últimos años, la obsesión por la calidad haya desembocado en una retórica que la sitúa como un fin en sí misma, lo que lleva a perder de vista las múltiples dimensiones implicadas en una enseñanza de calidad y a desconocer la atención integral y armónica de las condiciones que ella demanda.

Los procesos de evaluación de la calidad de la educación promulgados por los organismos internacionales constituyen una clara muestra de este tipo de acciones paradójicas. A pesar de fundarse, muchas veces, sobre enfoques teóricos que adoptan los discursos sistémicos de la complejidad y la diversidad, han terminado por construir un panorama homogéneo de la escuela, según refiere (Orozco-Guzmán, 2016).

Sin embargo, esto reduce el conjunto de indicadores de evaluación que en sus detractores reducen la calidad a conocimientos reproductivo, lo que también reduce la calidad de la enseñanza a los

conocimientos fácticos o de percepción a un primer nivel de conocimiento, por lo que no mide la eficacia del proceso y por consiguiente se concibe un proceso de calidad de conocimientos reproductivos que no exige la eficiencia del desempeño profesional de los docentes y la institución educativa. Esto reafirma la necesidad de plantear una reflexión acerca de si se puede establecer y asumir la igualdad: calidad de enseñanza igual a calidad del aprendizaje.

Asumimos lo planteado por (Pérez-Juste, 2015), afirma que la calidad integral en educación pasa por la armonización integradora de los diferentes elementos que la componen: eficacia en el logro de un servicio, bien u objeto excelente, mediante procesos eficientes, satisfactorios tanto para los destinatarios, directos e indirectos, como para el personal de la organización encargada de lograrlo. Un aspecto esencial en el proceso de calidad incide directamente en el activo más valioso de un centro: el claustro docente. Su preparación debe partir siempre de la situación en que se encuentra el proceso de enseñanza-aprendizaje que hay que conseguir, es decir, funciones que debe desarrollar y el modelo de competencia profesional al que se aspira.

Esto no quiere decir que es lo más significativo si bien todos los sub-sistemas educativos juegan un rol importante en dicho proceso; es por ello que se puede hablar de calidad del docente, de calidad de los aprendizajes, de calidad de la infraestructura, de calidad de los procesos. Todos ellos suponen calidad, aunque hay que ver cómo se la define en cada uno de estos casos. Pero como concepto es muy totalizador y abarcador, al mismo tiempo que también permite una síntesis. Entonces, queda claro que es un concepto que permite ser aplicado a cualquiera de los elementos que entran en el campo de lo educativo.

La calidad es el resultado de un proceso de gestión integral que abarca todas las etapas de un proceso para llegar a producir un producto o servicio, por lo que el sistema educativo debe adecuarse a los requerimientos culturales, regionales o de grupos étnicos particulares. La calidad de la educación estará dada por la incorporación al currículo de elementos que han sido demandados por la comunidad y valores que representan la identidad de la población local. Se sostiene entonces, que el currículo no debe ser homogéneo, sino que debe guardar una flexibilidad que le permita adecuarse a la diversidad de la población. La flexibilidad curricular será, por lo tanto, otro criterio para juzgar la calidad de un proceso educativo.

La calidad de la enseñanza es planificar, proporcionar y evaluar el currículo óptimo para cada alumno, en el contexto de una diversidad de individuos que aprenden y una Escuela de Calidad no

trata de poseer en grado elevado algunos rasgos, sino más bien se identifica por la presencia equilibrada de todos ellos, (Wilson, 1992).

Como concepto polisémico puede ser definida desde el protagonismo del docente, en la conocida tarea de enseñanza, o entendiendo al docente como organizador de las situaciones de aprendizaje, y conductor de un proceso de construcción conjunta con los estudiantes.

Este aspecto de la enseñanza supone en primer lugar la intervención teórico y práctica, es decir, lo que ocurre en el aula. Éste es uno de los espacios más críticos para el análisis de la calidad, porque allí se juega la transposición didáctica del contenido y la generación del conocimiento. En segundo lugar, la organización de la enseñanza abarca decisiones sobre los procesos pedagógicos a nivel institucional.

Dentro de la gama de definiciones que se expresa en el concepto de calidad nos situamos en la dimensión de la enseñanza que delimita dentro del sistema un elemento de extensión por considerar a este proceso como esencia para el aprendizaje y por consiguiente los objetivos a lograr en cada nivel educativo e identificar la calidad como fin vencidos.

Es válido, entonces, la resignificación de la calidad de la enseñanza como proceso y resultado, caracterizado por el protagonismo del docente al integrar el contenido, plantearse nuevas vías y formas de estructurar y gestionar el proceso de enseñanza-aprendizaje, caracterizar las necesidades instructivas y las exigencias del nivel educativo, romper con la visión tradicional de no limitarlos a conocimientos, habilidades y valores e ir más allá: a configurarlos también como capacidad pedagógica del docente, la formación de hábitos, actitudes y modo de actuación, toda vez que se re-signifiquen como método de trabajo del docente, determinado por la peculiaridad del nivel educativo y de sus objetivos de enseñanza a vencer y, a su vez, se convierta en reflejo para el proceso de aprendizaje.

Estas reflexiones permiten analizar al proceso de calidad de la enseñanza como capacidad que debe desarrollar el docente para enfrentar el proceso de enseñanza-aprendizaje en dicho proceso. Ello exige revelar sus propiedades, como expresión de la actividad docente y como reflejo de los resultados en capacidades adquiridas por los profesores y estudiantes.

El análisis y las reflexiones conllevó a definir que; la calidad de la enseñanza es el proceso que estructura el desempeño profesional de los docentes, en tanto su carácter eficaz cumple con los fines atribuidos a la acción instructiva y educativa de cada nivel educativo y su concreción en

conocimientos, habilidades y valores adquiridos por los estudiantes y constituyen eficiencia como resultados en el aprendizaje.

Sin duda las miradas de los especialistas de las ciencias pedagógicas a la calidad de la enseñanza y su resultado en la calidad del aprendizaje han puesto al concepto de calidad a la expresión de proceso y resultado, donde cada aspecto se re-significa desde sus dimensiones, lo que exige por parte de los docentes del pleno dominio de los objetivos y contenidos precedentes y como profundizar en los objetivos a lograr para obtener la calidad que se desea.

No obstante, ¿en qué grado dominarán los docentes los objetivos logrados por los estudiantes en el nivel educativo anterior? Y ¿cómo lograr niveles de profundización para una enseñanza?, Estos aspectos no quedan precisos para determinar los niveles de profundidad de cada enseñanza y orientar los resultados a una calidad eficiente. Esto revela el carácter sistemático y sistémico del proceso de calidad de la enseñanza mediante los modos de concreción y operacionalización de las funciones del docente.

En función de lograr una calidad de la enseñanza que delimite el aprendizaje adquirido entre un nivel escolar y otro, se hace necesario la desestructuración epistemológica de los contenidos y los objetivos para facilitar su enseñanza y aprendizaje, así como la intencionalidad del de dicho proceso en aras de que los nuevos conocimientos adquiridos sean duraderos y desarrolladores de pensamientos creativos y valores establecidos.

Desde ésta mirada, la calidad de la enseñanza como proceso y resultado exige un tratamiento más profundo en estas dos categorías, por lo que el autor propone tres componentes que favorecerían la profundización de la enseñanza:

- Dominios de los contenidos y objetivos precedentes;
- Dominios de los objetivos a profundizar;
- Lógica de enseñanza de los contenidos y objetivos en profundizar.

Estos componentes son reveladores de los niveles de integración de los objetivos necesarios para desplegar el proceso de calidad de la enseñanza; se parte de los objetivos formados en el nivel precedente en su relación con los nuevos objetivos a formar y la manera en que se estructura para que haya niveles de integración cada vez más complejos.

El componente dominios de los contenidos y objetivos precedentes se refiere a aquellos contenidos y objetivos que deben haberse enseñado y aprendido en el nivel anterior, cuestión que deben dominar los docentes como punto de partida para las nuevas metas que tiene que alcanzar. Los contenidos y objetivos a vencer en ese nivel comprenden un amplio marco de conocimientos y habilidades que deben de adquirir los estudiantes y que sirven de plataforma teórico-prácticas para la sistematización en el próximo nivel educativo o grado, lo que permite un acercamiento continuo a la profundización de los contenidos y objetivos diseñados para cada educación.

Al considerar este aspecto necesario para la determinación y orientación de los contenidos a profundizar en el nivel educativo que se tome, es necesario tener en cuenta los objetivos precedentes y su nivel de esencialidad, como base para la vinculación del docente con el nivel precedente, aspecto que incluye la precisión de los conocimientos y habilidades adquiridos por los estudiantes.

El contenido que se enseña, sistematiza los elementos del conocimiento en correspondencia con los objetivos y características psicopedagógicas de los estudiantes en el nivel educativo precedente, donde los objetivos se van complejizando en la medida que se transita de un nivel a otro. Dichos dominios pautan en ese nivel la variedad de elementos cognitivos, habilidades y valores que el profesor debió haber enseñado, lo que favorecerá la estructuración didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje en niveles posteriores.

Lo anterior establece las condiciones para el desempeño de los docentes en un proceso de calidad de la enseñanza, en la cual, tiene que realizar desde el proceso de sistematización de conocimientos trabajados en la educación precedente, para lograr la comprensión de la esencia de los objetivos a enseñar en situaciones nuevas; es por ello que para que se reconozca en esta propuesta un proceso de calidad de la enseñanza, es de vital importancia el dominio por parte de los docentes de los contenidos y objetivos adquirido por los estudiantes y esto no solo lo revela los resultados obtenidos en dicha educación.

Si se conoce por el profesor las peculiaridades de los contenidos y objetivos en el nivel precedente, en particular la precisión de qué es lo que deben de dominar los estudiantes reconocidos como dominios cognitivos, el profesor tendrá claridad sobre las metas en objetivos que deben haber alcanzado los estudiantes y sobre esta base podrá estructurar las nuevas complejidades de los objetivos de aprendizajes a lograr.

Lo anterior revela la necesidad del análisis por parte de los docentes hacia el interior de los contenidos a enseñar, pues se van alcanzando niveles de profundización en su tránsito de una educación a otra y ello requiere de conocimientos y habilidades adquiridos por los estudiantes que serán completadas y profundizadas en grados superiores y ello es posible a través del diagnóstico inicial de cada materia o asignaturas.

El componente dominios de los objetivos a profundizar, se refiere al sistema de conocimientos, habilidades y valores adquiridos por los estudiantes de los contenidos y objetivos precedentes y que en la educación posterior van a profundizar.

Los contenidos y los objetivos entra en una verdadera profundización cuando se establecen relaciones lógicas de esencialidad y complejidad de los contenidos y objetivos que se identifican en relación de un grado a otro, lo que permitirá determinar el contenido por parte de los docentes que se va a profundizar; esa identificación de las relaciones implica reconocer los conceptos y elementos del conocimiento aprendidos de forma parcial o a un primer nivel de complejidad por la exigencia de la educación en que se encuentra y que en el nuevo serán completados según su esencialidad y complejidad, por lo que estos, desde decisiones epistémicas y axiológicas, el docente concebirá cómo abordar el contenido, cuál sería la selección y secuenciación de la información, las fuentes del contenido a utilizar y las actividades a realizar, para así tomar decisiones de carácter didáctico, psicológico y hasta sociológicas, como expresión de una lógica de la multidimensionalidad.

En la medida que el docente establezca las relaciones que se producen entre los contenidos y objetivos a enseñar, se eleva el nivel de complejidad en el dominio del conocimiento de los estudiantes, lo que favorecerá la profundización de la enseñanza y con ella la calidad de la propia educación.

La profundización como parte de la calidad de la enseñanza no solo acude a los aspectos instructivos alcanzados por los estudiantes, sino que, se compromete con aquellos conocimientos y habilidades que hay que comprender para que después sean incorporados en el modo de actuación, o sea, que lo cognitivo del contenido se garantice desde la preparación del docente, para que sea personalizado, que lo que se enseñe llegue a tener sentido en los estudiantes e incorporado en su actividad cotidiana; esto último está en el plano de lo actitudinal.

Lo anterior permite valorar los aspectos internos del contenido y los objetivos para entender el proceso didáctico que el docente debe realizar desde su preparación, de tal manera que no son solo aspectos instructivos que se adquieren en el proceso docente. De lo que se trata es que el docente aprenda a enseñar mejor lo cognitivo como base para lo actitudinal y así lograr una calidad de enseñanza donde su proceso esté en equilibrio con sus resultados y que éste sea una calidad de enseñanza vivencial, aprendida y aplicada por los estudiantes en su contexto donde se desarrolla. La lógica de enseñanza de los contenidos y objetivos en profundizar constituyen el tercer componente y se refiere a que a consideración de este autor asume como esencia para una enseñanza de calidad pues, requiere de criterios pedagógicos, los contenidos y objetivos definidos para el nivel educativo, así como, las exigencias del currículo y la eficiencia de la institución para favorecer el proceso, en tanto cada uno de los docentes posee su lógica interna y se estructura a partir de la lógica vivencial, sus experiencias profesionales y la práctica docente cotidiana.

En este sentido, la lógica de enseñanza se convierte en la capacidad que desarrollan los profesores para poder organizar el contenido y los objetivos a profundizar para que lo aprenda y lo comprenda el estudiante, o sea, que no solo se convierta en la meta a alcanzar en conocimientos y habilidades, sino ir más allá, a la formación de hábitos, actitudes y modos de actuación, de tal forma que la calidad de la enseñanza como proceso tienen su preponderancia en este componente.

En el proceso de calidad, el docente debe develar cuáles son los elementos del contenido que debe retomar de los contenidos precedentes y que van a ser profundizados; ello se da en una lógica de enseñanza donde se pondera el papel del docente en el proceso de enseñanza, la didáctica de cada asignatura y su complejidad, el lugar y fin del nivel educativo que responde a un modelo y currículo y las características socio-psicopedagógicas de los estudiantes y del contexto en que se educa.

Desde esta perspectiva, se establecen criterios que fundamentan la lógica de la enseñanza de los contenidos y objetivos en profundizar:

- El esquema estructural de las diferentes ciencias y las exigencias lógicas y psicológicas que dimanen de los contenidos y objetivos de las mismas.
- El contenido precedente como base para el trabajo didáctico del que sucede.
- La complejidad de los contenidos que deben ser abordados en cada uno de los niveles educativos.
- Las peculiaridades de los profesores y los estudiantes.

En este sentido, es preciso reconocer que cada nivel de enseñanza tiene un estadio diferente de conocimientos, que van desde la formación de nociones y representaciones en un nivel propedéutico pasando por el reconocimiento de conceptos más complejos, para llegar al análisis, reflexión, comprensión y aplicación de contenidos más profundos; esto último es la aspiración de una educación con calidad de su enseñanza.

Los criterios anteriores reflejan las peculiaridades que adquieren los contenidos en dicho proceso de calidad y su lógica de enseñanza en un proceso de profundización donde el discurso didáctico del profesor estará en función de asegurar los objetivos a vencer, por un lado, y la estructuración del proceso para su enseñanza, por otro. En esta relación media el equilibrio entre proceso y su correspondiente resultado.

En esta línea de análisis y de acuerdo con los criterios de (Clausen, Guimaraes, Howe, y Cottle, 2015), (Hernández, 2015) al explorar los conocimientos previos de los estudiantes, se han de tener en cuenta los dominios de los conocimientos adquiridos y las condiciones en las que se encuentran para pasar a una etapa de profundización, proceso generalmente formal y reducido a algunas interrogantes en la etapa de diagnóstico sobre conocimientos esencial, que no profundizan en todos los aspectos y no siempre revelan la singularidad del aprendizaje del nivel precedente. Este aspecto conduce a un proceso consciente y orientador de las funciones docente-metodológicas e investigativa, donde la lógica de enseñanza realza la manera en que los docentes van alcanzando estadios superiores en conocimientos por parte de los estudiantes como variable que denota la peculiaridad de una calidad de la enseñanza.

Como parte de la secuencia lógica, se identifican momentos fundamentales que van a organizar la actividad de los profesores:

Identificación de los dominios de los contenidos y objetivos precedente

Los docentes revisan los programas, contenidos y objetivos de esta educación, así como los textos de la asignatura, para tener claridad del nivel de esencialidad con que se enseña dichos contenidos y cómo les dan cumplimientos a los objetivos; esto facilita el diagnóstico individual y grupal del dominio de los contenidos en los estudiantes que transitan de una enseñanza a otra.

La reflexión sobre los contenidos y objetivos en profundización a enseñar

Implica que los profesores lleguen a identificar el sistema de conocimientos, habilidades, hábitos, actitudes y valores que se ha precisado en los objetivos de las asignaturas, como el más general; el de cada grado o semestre como algo más particular y que llega a las unidades de cada uno de los programas. Es pensar sobre la singularidad de los contenidos que deben enseñar en este nivel educativo, para que los resultados en el aprendizaje sean visibles de una educación a otra y, por consiguiente, la calidad de la enseñanza marque la diferencia entre los procesos que se llevan en cada educación.

La identificación de los elementos del conocimiento que van hacer profundizado a partir de los contenidos y objetivos

En estrecha relación con el momento anterior, se precisan los contenidos y sus niveles de esencialidad. Se profundiza en el sistema de conocimientos de cada asignatura, sus conceptos generales y particulares, habilidades a formar, así como los nexos o nodos cognitivos entre las asignaturas del grado que facilitan la comprensión y contextualización de los contenidos.

Concreción del proceso de enseñanza-aprendizaje

Los profesores, atendiendo a los elementos anteriores, ajusta el diseño de sus actividades docentes en el sistema de clases de las asignaturas. Esta tarea la comparte, de manera anticipada a la impartición de las clases, con el resto de los profesores; como resultado de la discusión, la perfecciona, para finalmente desarrollarla con sus estudiantes. Este es el momento de síntesis que integra los anteriores y constituye la garantía de preparar un proceso de enseñanza con mayor calidad en el aprendizaje.

Al tratar el contenido desde una lógica de enseñanza, se logra que el profesor en dicho proceso tome decisiones epistemológicas y metodológicas desde una perspectiva instructiva y educativa, que implica decidir cómo abordarlo, cuál será la selección y la lógica del contenido a impartir, las fuentes y actividades a desarrollar, lo que indica un perfeccionamiento estratégico para satisfacer los buenos resultado y obtener buena calidad de la enseñanza.

En este sentido, el profesor debe lograr una integralidad de los contenidos, vista como procesos y no como contenidos fragmentados, con una lógica que logre un movimiento de profundización de los contenidos y objetivos de un nivel escolar a otro.

Aparejado a los criterios anteriores los docentes debe de reconocer que, el sujeto de aprendizaje – en este caso estudiantes- se concibe con etapas evolutivas que suponen capacidades intelectuales diferentes, modelos operatorios diferentes, capacidades afectivas, responsabilidades diferentes en las distintas etapas evolutivas, la organización pedagógica deberá hacerse teniendo en cuenta si se respetan o no estas características y cómo aprende el sujeto el aprendizaje, o sea qué teoría del aprendizaje se adopta.

De todas formas, si bien es cierto que para tener un juicio diagnóstico que permita una evaluación se requiere de un marco interpretativo de procesos a partir del cual expresarlo, ello no implica ni está reñido a solo posibles mediciones.

Pero una cosa es medir logros de aprendizaje y plantear que esto es la calidad de la educación, y otra cosa es decir que esos logros de aprendizaje expresan parte de un proceso de evaluación más global.

Es notorio que esta concepción de proceso incide de forma positiva de la calidad de la enseñanza en la medida que integre las funciones instructiva, educativa y desarrolladora, para lo cual es preciso que centre su atención en la dirección científica por parte del profesor de la actividad práctica, cognoscitiva y valorativa de los alumnos, teniendo en cuenta el nivel de desarrollo alcanzado y sus potencialidades para lograrlo un nivel superior; que mediante procesos de socialización y comunicación se propicie la independencia cognoscitiva y la apropiación del contenido de enseñanza; que contribuya a la formación de un pensamiento reflexivo y creativo, que permita al alumno operar con la esencia de los contenidos, establecer los nexos y relaciones y aplicar el mismo a la práctica social; que conlleve a la valoración personal y social de lo que se estudia, así como al desarrollo de estrategias que permitan regular los modos de pensar y actuar, que contribuyan a la formación de acciones de orientación, planificación, valoración y control.

Este proceso partirá del diagnóstico del nivel de desarrollo individual alcanzado, de lo cual se debe hacer consciente al alumno y perseguirá potenciar sus posibilidades, propiciando su participación activa, consciente y reflexiva, bajo la dirección no impuesta del profesor en la apropiación de conocimientos y habilidades, así como de procedimientos para actuar y “aprender a aprender”, en interacción y comunicación con sus compañeros, la familia y la comunidad y así favorecer la formación de valores, sentimientos y normas de conducta.

El propio proceso designa calidad en su enseñanza, pues de ello depende el desarrollo de los estudiantes, que lleguen a pensar y actuar con independencia e iniciativa, que busquen solución a los problemas, a la vez que escuchen, valoren y respeten las opiniones ajenas y puedan trabajar en colectivo.

La calidad de la enseñanza se ve reflejada cuando los conocimientos son transmitidos a través de estrategias que utilizan los docentes y que ayudan a facilitar la adquisición por parte de los estudiantes, con las mejores bases y con una metodología que demuestre el movimiento que haga notar lo que están aprendiendo dentro de la institución, y que además se vea mostrada al momento de necesitarse en actividades cotidianas, asimismo el desempeño se lleven a cabo para el mejoramiento de la calidad, tendrán que ser las mejores por parte de los profesores que imparten el conocimiento y actores involucrados en el proceso.

Un balance de los principales aspectos tratados por los autores citados, permite afirmar que:

- Un aspecto de suma importancia en el proceso de calidad de la enseñanza es conocer claramente cuál es su función de los docentes dentro de la institución educativa y del currículo. Sí el docente sabe cuál es su misión profesional de la educación y qué espera de él su escuela, estará en condiciones de cumplir mejor su tarea. Sí, además, tiene bien claro cuál es el perfil de egreso del estudiante que está formando y cómo contribuye a él con las asignaturas que tiene a su cargo, podrá más eficientemente realizar su función;
- Conocer bien su disciplina y mantenerse actualizado. Esta es una condición sin la cual no se puede dar una clase de calidad. Si no se tienen los conocimientos suficientes no se puede enseñar u orientar al alumnado en su aprendizaje;
- Mejorar la práctica docente. La preparación pedagógica es necesaria para mejorar la práctica docente, aún en aquellos profesores/as que pueden ser "de vocación" o "natos". Aunque el docente suele estar muy ocupado, es necesario que dedique el tiempo necesario a capacitarse, a planear adecuadamente su clase, a mejorar sus habilidades docentes y a reflexionar sobre cómo está haciendo las cosas y cómo puede mejorarlas;
- Transmitir una disciplina de auto-superación. La mayoría del profesorado estamos de acuerdo en que una de las partes más importantes de la educación es la formación de actitudes, valores y virtudes. Sin embargo, durante las actividades docentes prácticamente lo ignoramos, y nos dedicamos a cubrir el programa. El docente puede contribuir a desarrollar en

el estudiante una disciplina de superación si busca la transmisión de estándares de excelencia y auto-exigencia que formen en el alumnado deseos de superación y actitudes razonables de auto-exigencia.

- El trabajo colegiado. Un solo docente poco puede hacer por incrementar la calidad de la enseñanza, pero varios profesores/as, planeando, programando, asumiendo responsabilidades y evaluando sus acciones, más fácilmente lograrán su cometido.

Conclusiones

- La calidad de la enseñanza es reconocida por su variedad de definiciones alrededor de puntos coincidentes como la evaluación, dejando de reconocer la variedad de dimensiones que determina dicha calidad. Su logro continúa siendo un reto para la mayoría de los países, pues actualmente hay cifras considerables de estudiantes que culminan con diversas limitaciones desde el punto de vista cognitivo y actitudinal.
- A pesar del proceso de reforma educativa que se lleva a cabo, con el propósito de proporcionar educación de calidad, pertinencia y calidez sustentada en valores, resulta necesario elevar la preparación de los docentes en la implementación de estrategias de evaluación en función de los estándares de calidad establecidos por el Ministerio de Educación; donde se revele las insuficiencias y potencialidades en el proceso de formación de ciudadanos competentes, preparados para el buen vivir en comunidad.
- Se reconoce la calidad de la enseñanza como proceso y resultado, donde el primer aspecto realza el desempeño del docente como un accionar determinante en los niveles de aprendizaje por los que transitan los estudiantes de un nivel educativo a otros.
- La profundización de los contenidos y objetivos permiten un diagnóstico efectivo de los objetivos vencidos y del aprendizaje adquirido por parte de los estudiantes en niveles de enseñanza precedente, permitiendo un análisis y valoraciones metodológicas que direccionan los procesos docentes en las aulas.
- Se connota la intencionalidad de la profundización de los objetivos en su aspecto cognitivos, de adquisición de destrezas, actitudes y valores, lo que significa que la calidad no solo se restringe a lo instructivo, sino también, a lo educativo.

Referencias

1. Albornoz, D. M. (2018). Análisis sobre la evaluación de la calidad educativa en América Latina: caso Colombia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1), 43-56. Recuperado de <http://mayeuticaeducativa>
2. Álvarez Menéndez, J. M. (2019). La evaluación como actividad crítica de aprendizaje. Recuperado de <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/196>
3. Cano, E. (2017). Factores favorecedores y obstaculizadores de la transferencia de la formación del profesorado en educación superior. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 133-150. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55144743008.pdf>
4. Chávarry Ysla, P. (2017). Modelo de gestión pedagógica según competencias: una propuesta de mejora del desempeño de docentes de Enfermería de una Universidad Privada - 2016. Tesis presentada en opción al Grado Académico de Doctor en en Gestión Universitaria, Universidad Nacional "Pedro Ruiz Gallo", Escuela de Posgrado, Lambayeque. Recuperado de <http://repositorio.unprg.edu.pe/handle/UNPRG/1915>
5. Clausen, S. B., Guimaraes, S., Howe, S., y Cottle, M. (2015). Assessment of young children on entry to school: Informative, formative or performative? *International Journal for Cross Disciplinary Subject in Education*, 6(1), 2120-2132. Recuperado de <https://infonomics-society.org/ijcdse/published-papers/volume-6-2015/>
6. Constitución del Ecuador. (2019). Ecuador. Recuperado el 15 de 3 de 2019, de <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2008/6716.pdf>
7. Erreyes-Barrera, H. M., García-Barragán, T. M., y Zurita-Ortega, G. E. (2017). La realidad educativa ecuatoriana desde una perspectiva docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75(2), 9-20. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2629>
8. Española, R. A. (2018). *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*. Madrid. Recuperado de <https://dle.rae.es>
9. Fajardo Ocejo, F. P., Salazar, M., y Mariusy, S. (2019). Estrategias de desempeño profesional docente para mejorar la calidad educativa de la escuela de educación general básica. Daule–Guayas–Ecuador. Recuperado de <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/39632>

10. Flores, J. A., Gonzaga, V. A., Cruz, G. J., Iñiguez, J. V., y Freire, A. G. (2014). Análisis de la Reforma Educativa en el Ecuador. *Quipukamayoc*, 22(42), 201-207. Recuperado de <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/quipu/article/view/11062>
11. García Colina, F. J., Juárez Hernández, S. C., y Salgado García, L. (2018). Gestión escolar y calidad educativa. *Revista Cubana Educación Superior*, 206-216. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0257-43142018000200016&script=sci_arttext&tlng=pt
12. Guerin, B., Janta, B., y van Gorp, A. (2018). Desk-based research and literature review. En J. Hofman, y A. Sutherland (Edits.), *Evaluating interventions that prevent or counter violent extremism: A practical guide*. Santa Monica, Calif. and Cambridge, UK: The RAND Corporation. Recuperado de https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RR2000/RR2094/RAND_RR_2094.pdf#page=71
13. Hernández, M. A. (2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. *Atenas*, 3(31), 63-74. Recuperado de <https://atenas.reduniv.edu.cu/index.php/atenas/article/view/163/305>
14. Leontiev, A. (1981). *Actividad, Conciencia, Personalidad*. La Habana: Pueblo y Educación.
15. Márquez, A. (2016). *La actividad pedagógica profesional: de un enfoque analítico a un enfoque totalizador*. Tesis en opción al grado científico de doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Oriente, Santiago de Cuba. Recuperado de <http://roa.ult.edu.cu/>
16. Martínez-Chairez, G. I., Guevara-Araiza, A., y Valles-Ornelas, M. M. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa. *Ra Ximhai*, 12(6), 123-134. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194007.pdf>
17. Merlo-Torres, O. X. (2017). Indicadores de la Educación en el Ecuador. *Revista UNIANDÉS Episteme*, 4(1), 61-69. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6756389>
18. MIEDUC. (2011). *Módulo I. Educación Inclusiva y Especial*. Quito: Editorial Ecuador. Recuperado de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/07/Modulo_Trabajo_EI.pdf

19. MIEDUC. (2012). Acuerdo No 0482-12: Estándares educativos. Recuperado de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/12/Acuerdo-No-0482-12-Estandares-Educativos_05-12-2017.pdf
20. MIEDUC. (2016). Currículo de los niveles de Educación Obligatoria. Quito. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf>
21. MIEDUC. (2020). MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Recuperado de MINEDUC: <https://educacion.gob/estandares>
22. Orozco-Guzmán, J. C. (2016). Hacia una nueva significación del discurso sobre acreditación y calidad de la educación en los colegios públicos de Bogotá. Revista de la Universidad de La Salle, 69(51), 13-47. Recuperado de <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1471&context=ruls>
23. Pari, H. (2018). Gestión Pedagógica y la Calidad Educativa en las Instituciones Educativas de Jornada Escolar Completa en la UGEL-Huancayo. Tesis presentada en opción al título de doctor en Ciencias Pedagógicas. Recuperado de <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/33421>
24. Pérez-Juste, R. (2015). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática.
25. Porta, L., y Margarita, A. (2019). Gestión pedagógica y calidad educativa en docentes de la Institución Educativa República del Ecuador-Villa María del Triunfo. Recuperado de <http://200.60.81.165/handle/UNE/4106>
26. Pupo, R. (2018). Ecosofía, cultura, transdisciplinariedad. Big bang Faustiniiano. Recuperado de <http://200.48.129.168/index.php/BIGBANG/article/view/259>
27. Robinson, J. P., y Winthrop, R. (2016). Millions Learning: Scaling up Quality Education in Developing Countries. Centerfor Universal Education at The Booking Institution. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED568939>
28. Rockwell, E. (2018). La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa. Cuadernos de Educación, 16(16). Recuperado de <https://revistas.psi.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/22963>

29. Rubinstein, S. (1974). El ser y la conciencia. La Habana: Pueblo y Educación. La Habana: Pueblo y Educación.
30. Sayed, Y., y Ahmed, R. (2015). Education quality, and teaching and learning in the post 2015 education agenda. *International Journal of Education Development*, 40, 330-338. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059314001138>
31. Spaul, N. (2015). Schooling in South Africa: How low-quality education becomes a poverty trap. *South African Child Gauge*, 12, 34-41. Recuperado de http://www.ci.uct.ac.za/sites/default/files/image_tool/images/367/Child_Gauge/South_African_Child_Gauge_2015/Child_Gauge_2015-Schooling.pdf
32. Suarez, D. B., Pineda, M. M., Pineda, A. P., y Hurtado, J. J. (2015). Investigación documental sobre calidad de la educación en instituciones educativas del contexto iberoamericano. *Entramados: educación y sociedad*(2), 107-124. Recuperado de <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1389>
33. Surdez Pérez, E. G., Sandoval Caraveo, M., y Lamoyi Bocanegra, C. L. (2018). Satisfacción estudiantil en la valoración de la calidad educativa universitaria. *Educación y educadores*, 21(1), 9-26. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-12942018000100009&script=sci_abstract&tlng=pt
34. Wilson, J. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia.
35. Zilberstein, J. (1999). *Aprendizaje escolar, diagnóstico y calidad educativa*. México: CEIDE.

©2020 por los autores. Este artículo es de acceso abierto y distribuido según los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).