

INSTITUTO SUPERIOR MINERO-METALÚRGICO DE MOA
“Dr. ANTONIO NÚÑEZ JIMÉNEZ”
CUM SAGUA DE TÁNAMO

**INDICADORES DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL PARA EL CENTRO
UNIVERSITARIO MUNICIPAL DE SAGUA DE TÁNAMO**

**Tesis en opción al título académico de
Master en Ciencias de la Educación Superior**

AUTOR: Prof. Asist., Lic. Leonides Osorio Salazar

TUTOR: Prof. Asist., Lic. Oris Ramón Silva Diéguez, MSc.

**Moa
2016**

SÍNTESIS

La materialización de la evaluación institucional constituye en la contemporaneidad una preocupación a escala global, razón por la cual ha sido objeto de análisis en la agenda regional de la Educación. En Latinoamérica se han creado organismos específicos, de carácter subregional. A tono con lo anterior, la presente tesis propone indicadores de evaluación institucional para el centro universitario municipal de Sagua de Tánamo, de modo que favorezca su concreción en las condiciones específicas del contexto educativo y contribuya a la mejora escolar. Dichos indicadores son puestos a disposición de investigadores, evaluadores y directivos para el desarrollo de este ámbito evaluativo.

La propuesta ha sido conformada desde la sistematización de la teoría de la evaluación de la calidad de la educación, aspectos que son pocos difundidos, según se revela en el diagnóstico efectuado. Sobre esta base teórica, el análisis de los resultados del estudio realizado y los referentes de investigaciones análogas, se contextualizan principios que sustentan la evaluación institucional.

Este producto científico está concebido desde un equilibrio entre la precisión científica y la factibilidad práctica. La valoración de la pertinencia de sus resultados a partir de la aplicación de los métodos criterio de expertos y talleres de análisis y reflexión pedagógica, demuestra la conformidad de estos con el propósito establecido, los que proponen una alternativa a la necesidad de desarrollar la evaluación institucional desde las exigencias actuales de la Educación Superior en Cuba.

DEDICATORIA

Dedico mi esfuerzo y los resultados a los compañeros de trabajo que con su dedicación aportaron en la práctica, valiosos conocimientos a la investigación.

A la institución educacional por el apoyo brindado.

A mi familia por la estimulación brindada.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco siempre por la ayuda brindada en la realización de esta tesis a:

- ✧ La política educacional de la Educación Superior.
- ✧ La dirección del ISMM “Dr. Antonio Núñez Jiménez” por la posibilidad de aportar al mejoramiento de la institución.
- ✧ El apoyo valioso de mi tutor MSc. Oris Ramón Silva Diéguez.
- ✧ Mis compañeros y amigos del centro universitario municipal
- ✧ Mis profesores y compañeros de la Maestría.
- ✧ A mi familia por el apoyo y motivación brindada.

ÍNDICE

Contenidos	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. PREMISAS TEÓRICAS, METODOLÓGICAS E HISTÓRICAS DE LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL	9
1.1. Concepciones sobre la evaluación de la calidad de la educación.	9
1.1.1. Principios y funciones de la evaluación de la calidad de la educación.	14
1.2. Consideraciones de la evaluación institucional como ámbito de la evaluación de la calidad de la educación.	19
1.3. La teoría de sistema y su enfoque asociado como referente a considerar en la evaluación institucional.	27
1.4. Síntesis histórica sobre la evolución y desarrollo de la evaluación de la calidad de la educación y su incidencia en la evaluación institucional.	34
CAPÍTULO 2. PROPUESTA DE INDICADORES DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CUBANA	46
2.1. Estado de la evaluación institucional en el centro universitario municipal de Sagua de Tánamo.	46
2.2. Indicadores de autoevaluación institucional para el centro universitario municipal de Sagua de Tánamo.	52
2.3. Valoración de los resultados de los métodos criterio de expertos y talleres de análisis y reflexión pedagógica.	61
CONCLUSIONES	68
RECOMENDACIONES	69
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

A nivel internacional constituye una preocupación social, la preparación de los hombres y mujeres como seres sociales en todos los aspectos de su personalidad, en los que se complementan de manera dialéctica, la apropiación de una parte de la cultura que lo ha precedido. Se incluye además la capacidad para resolver los problemas presentes en su cotidianidad, mediante los cuales expresan los valores y las potencialidades funcionales del ser humano, sus facultades físicas, intelectuales y espirituales.

La existencia de esta preocupación social, en particular para los educadores, constituye una realidad histórica que debe ser aprovechada para determinar las regularidades que rigen el proceso pedagógico mediante el cual se logra dicha formación, para lo que se requiere de una evaluación que propicie el intercambio de informaciones necesarias a los directivos para emprender las apremiantes acciones de mejora.

La Educación constituye un factor trascendental para el desarrollo de la humanidad si se desea lograr un desarrollo multilateral a nivel global, sobre todo en las complejas circunstancias históricas que acontecen. En tal sentido, consolida su responsabilidad social en la formación integral de las actuales y venideras generaciones de educandos y se pronuncia por metas superiores en sus estilos de trabajo. También constituye para los diferentes países un reto, elevar su calidad en las actuales condiciones internacionales. Ello implica el logro de metas superiores en las que se debe elucidar conceptos, trazar nuevas acciones y políticas.

Paralelo a lo anterior, aumenta el interés y la preocupación de políticos, estadistas, investigadores y educadores por elevar la calidad de la educación. Esta situación, ha conducido a foros y estrategias regionales que evidencian el interés por la puesta en marcha de transformaciones educacionales que demandan de una evaluación de la calidad de sus sistemas educativos.

Resulta entonces oportuno, un conocimiento amplio de las regularidades que rigen el proceso pedagógico y una evaluación sistemática de las acciones acometidas; precisiones indispensables de una manera científica de dirección. Hacia este empeño se realizan indagaciones que sirven de base a las administraciones educativas, en aras

de adecuar acciones pedagógicas a lo largo del curso escolar.

En Cuba se distinguen formas cuya esencia es el control de los resultados educativos: visita especializada, de ayuda metodológica e inspección o supervisión escolar. Estas vías constituyen una aproximación necesaria de los logros y dificultades de las instituciones educacionales. No obstante, revelan una visión reduccionista, que se centra entre el esfuerzo de los profesores y el desarrollo de los educandos; en tanto no se propician pautas para explicar el origen de los resultados y delimitar las relaciones con otros factores, procesos y resultados, lo que limita la visión integral de la institución educacional.

Independientemente de que la inspección escolar y la evaluación, son categorías diferentes, las inspecciones, describen el impacto de las acciones educacionales con la realidad escolar, en tanto la evaluación, comprende un mayor alcance y desarrolla procedimientos metodológicos más precisos.

La adaptación de cualquier institución a un entorno cambiante no es un proceso espontáneo. Es necesario mirar hacia el futuro, reflexionar a fin de anticipar una imagen coherente de la institución que le aporte cierta seguridad, cierto grado de estabilidad institucional perfectamente compatible con los procesos de cambio.

La evaluación institucional debe ser integradora y sistemática, que abarque los principales procesos de la organización, sin embargo, el tipo de evaluación que predomina es la externa, que limita la gestión de la institución y esta solo se logra a través de la autoevaluación realizada por la institución.

Poseer una cultura evaluativa supone una forma de relacionarse con la realidad, juzgarla, valorarla y tomar decisiones que permitan promover reformas, que contribuyan a su mejoramiento. Se trata de una actuación transformadora que necesita activar los medios sociales, culturales y políticos más relevantes del contexto.

Existen criterios muy diversos sobre la evaluación y una de las formas que adopta es la autoevaluación institucional, sin embargo, se ha podido constatar que la misma ha estado ligada en lo fundamental a procesos de acreditación universitaria y que en el contexto de los centros universitarios municipales es una práctica poco desarrollada.

Ante la complejidad del proceso educativo se impone la necesidad de examinarlo desde otra perspectiva. Los diversos factores y resultados que se interrelacionan en las instituciones educacionales deben ser también analizados desde la evaluación.

Las ciencias pedagógicas despliegan acciones científicas dedicadas a esta actividad, denominada evaluación de la calidad de la educación, lo que destaca el papel de la escuela como marco globalizador de los restantes ámbitos evaluativos (alumno, profesor, currículo, programa y sistema), donde cobra fuerza el estudio de los centros escolares, lo que se identifica como, evaluación institucional.

Desde 1996 en Cuba, se evidencia una atención creciente a la evaluación de la calidad de la educación con valiosos resultados científicos. En el ámbito alumno se destacan las obras de Valdés (1999) y Campistrous (2001 y 2002), con instrumentos y criterios bien definidos. El ámbito profesor ha sido trabajado por Valdés (2003), quien precisa indicadores, instrumentos y una metodología apropiada para su evaluación.

Para las estructuras de dirección desde la gestión se encuentran los estudios de Valiente (2001), Guerra (2005), Otero (2007), Almaguer (2008) y Castells (2008). Sin embargo, Torres (2002), Suárez (2004), Torres y Galdós (2005), Lorenzo (2008) y Marrero (2010) manifiestan que en relación con la evaluación institucional existen escasos resultados y los existentes enuncian excesivos indicadores, lo que dificulta su implementación.

A partir de la experiencia profesional del autor y los resultados derivados del diagnóstico se constata la existencia de **insuficiencias** que se evidencian en que:

- * La insuficiente preparación teórica y práctica que poseen los directivos para concebir la evaluación institucional, atendiendo a las exigencias actuales.
- * La gran cantidad de elementos, para la mejora escolar de la evaluación institucional limita la factibilidad en el contexto educativo cubano.
- * El control de los resultados se ejecuta por estructuras superiores externas; cuyos resultados no advierten, de manera suficiente, la incidencia de factores esenciales para su funcionamiento, lo impide consolidar las decisiones para su mejora.
- * No se establecen recursos metodológicos específicos para abordar la evaluación

institucional en los centros universitarios municipales.

El análisis de las obras en torno a la evaluación institucional de los investigadores, Edmonds (1982), Casanova (1992), Cerezal y otros (1997), De Miguel (1997), Escudero (1997), Cañete (1998), Valdés y Pérez (1999), Torres y otros (1999), Valiente y Álvarez (2000), Lehnkuhl (2003), Murillo (2003), Jara (2004), Torres y Galdós (2005), Campanioni (2007), Galdós y otros (2007), Herrera (2006), Guerra (2007), Murillo (2008), Lorenzo (2008), Bauza (2010) y Marrero (2010), de su sistematización se revelan **regularidades esenciales** que limitan la concepción de la evaluación institucional, dentro de las cuales se destacan las siguientes:

- * Insuficientes fundamentos teóricos propios de la evaluación institucional, que propicien la orientación y explicación de su concepción y realización.
- * Los modelos teóricos internacionales de referencia contienen variables que no son admisibles para la realidad educativa cubana.
- * Para la evaluación institucional se consideran una variedad desmedida de variables, lo que le adiciona complejidad y limita su implementación.
- * No existe consenso, entre la comunidad de investigadores y evaluadores, de las variables que más inciden en el éxito escolar.
- * Ausencia de una concepción para la evaluación institucional que ajuste las normas de precisión y factibilidad al contexto imperante en las escuelas cubanas.

Las insuficiencias relacionadas presuponen desplegar acciones para la concepción de la evaluación institucional; lo que se convierte, por su importancia, trascendencia y actualidad, en una necesidad para la comunidad científica, lo que le permite al autor precisar el **problema científico** siguiente:

¿Cómo concebir la evaluación institucional, de modo que se propicie su implementación como proceso para la mejora escolar?

En ese sentido, los aportes de Torres y Galdós (2005), Herrera (2006), Lorenzo (2008) y Marrero (2010), acerca de la evaluación institucional constituyen, sin dudas, importantes referentes para la presente investigación. Torres y Galdós (2005) proponen una metodología de evaluación institucional pero esta es de carácter genérica, Herrera (2006) ofrece una propuesta metodológica de autoevaluación

institucional, sin embargo, esta está dirigida a la secundaria básica.

Por su parte, Lorenzo (2008) y Marrero (2010), elaboran concepciones teóricas y metodológicas de la evaluación institucional para secundarias básicas y preuniversitarios, respectivamente. Estos sientan las bases teóricas y metodológicas para el desarrollo de la evaluación institucional; sin embargo, no agotan los fundamentos necesarios para una evaluación contextualizada en los centros universitarios municipales, en los que las transformaciones actuales han traído consigo cambios en su concepción. Dado lo anterior, la evaluación institucional constituye el **objeto de la investigación**.

Estas transformaciones plantean la necesidad de modificaciones de los mecanismos de control de sus resultados para las acciones de mejora. Por ello, el **objetivo de la investigación** es: la elaboración de una propuesta de indicadores de autoevaluación institucional para el centro universitario municipal de Sagua de Tánamo, que logren armonizar la precisión científica y la factibilidad de su aplicación, en las condiciones actuales del Sistema Educativo Cubano, de modo que favorezca la mejora escolar.

En correspondencia con los elementos anteriores, el **campo de acción** se circunscribe a: la autoevaluación institucional en el centro universitario municipal de Sagua de Tánamo.

La solución del problema científico y el logro del objetivo propuesto, se orientan a partir de las **preguntas científicas** siguientes:

- 1- ¿Cuáles han sido las regularidades del desarrollo de la evaluación de la calidad educación y su impacto en el origen y evolución de la evaluación institucional?
- 2- ¿Cuáles son los fundamentos teórico-metodológicos de la evaluación de la calidad educación y su concreción en la evaluación institucional?
- 3- ¿Cuál es el estado de la evaluación institucional en el centro universitario municipal de Sagua de Tánamo?
- 4- ¿Qué herramienta didáctica concebir para la realización de la autoevaluación institucional del centro universitario municipal de Sagua de Tánamo?
- 5- ¿Cómo valorar los resultados que se obtienen con la implementación de los

indicadores de autoevaluación institucional para el centro universitario municipal de Sagua de Tánamo?

Para concretar esta investigación se proponen las **tareas científicas** siguientes:

Analizar de forma crítica el objeto de estudio de la investigación, de manera que se precisen los fundamentos teórico-metodológicos de la evaluación de la calidad educación y su concreción en la evaluación institucional.

1. Delimitar las regularidades del desarrollo de la evaluación de la calidad educación y su impacto en el origen y evolución de la evaluación institucional.
2. Caracterizar el estado de la evaluación institucional en el centro universitario municipal de Sagua de Tánamo y el nivel de percepción por los cuadros y directivos del territorio, de las posibilidades de la misma para la mejora escolar.
3. Elaborar una propuesta de indicadores de autoevaluación institucional para el centro universitario municipal de Sagua de Tánamo, de forma que sea científicamente precisa y factible en las condiciones actuales.
4. Constatar el nivel de validez y factibilidad de los indicadores de autoevaluación institucional propuestos.

Los **métodos de investigación** utilizados en el desarrollo de la investigación, del nivel teórico están dados por:

El análisis y síntesis y la inducción y deducción, para la determinación del problema y en la elaboración del informe de investigación, en los fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación institucional derivados de la revisión bibliográfica. También se emplearon en la valoración de las técnicas empíricas del estudio de diagnóstico, así como, en la determinación y caracterización de las etapas del desarrollo de la evaluación de la calidad de la educación y evaluación institucional. De igual modo, fueron esenciales en la elaboración de los indicadores y en el estudio de su pertinencia y factibilidad.

El histórico y lógico para distinguir los antecedentes y fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación institucional, al permitir identificar sus particularidades y regularidades manifestadas en su evolución, desde criterios seleccionados por el autor de esta investigación; lo que sirven de base para la elaboración de los

indicadores de autoevaluación institucional para el centro universitario municipal de Sagua de Tánamo.

La modelación, para confeccionar la propuesta de evaluación institucional, con una visión precisa y factible para el contexto educativo cubano actual; lo que se concreta en la contextualización de los principios, en la obtención de las variables y en la elaboración de los instrumentos.

Del nivel empírico se recurrió a los métodos y técnicas siguientes:

Observación, para sustentar el problema, en el diagnóstico, así como complementación para valorar la información derivada de la práctica y en la corroboración de la factibilidad de la propuesta para la evaluación institucional del centro universitario municipal de Sagua de Tánamo.

Entrevista y encuesta, en la obtención de información de estudiantes y directivos, en el diagnóstico, en el trabajo de campo y en el estudio de factibilidad.

Los resultados de las entrevistas y encuestas, aportaron elementos novedosos relacionados con las creencias, necesidades y expectativas de los profesores y las familias, alrededor de las funciones y objetivos de los centros universitarios municipales y su evaluación.

Análisis documental, en el estudio diagnóstico y durante el trabajo de campo para corroborar la descripción de elementos principales que conforman los procesos de los centros universitarios municipales.

Talleres de análisis y reflexión pedagógica, se utilizaron con el objetivo de someter a crítica la propuesta para su implementación práctica, además de la utilización del criterio de expertos para valorar su pertinencia.

Como uno de los procedimientos metodológicos se utilizó la triangulación de teorías y de datos de las fuentes empíricas, entre otras; lo que posibilitó una mayor objetividad y rigor en el análisis de los resultados de la investigación.

En el orden matemático y estadístico se emplean estadígrafos (cálculo porcentual, medias, mediana, moda y desviaciones estándares), que permiten agrupar los datos en medidas descriptivas que revelan sus principales cualidades. La información se

procesa a partir del análisis factorial, para identificar las variables que mayor incidencia tienen en el éxito del centro universitario municipal de Sagua de Tánamo.

La **significación práctica** se materializa al poner a disposición de evaluadores, investigadores, directivos y cuadros educacionales del centro universitario municipal de Sagua de Tánamo, un conjunto de indicadores, con las orientaciones metodológicas para su implementación, apropiadas para desarrollar acciones de evaluación institucional, pertinentes para contribuir a la mejora escolar.

CAPÍTULO 1. PREMISAS TEÓRICAS, METODOLÓGICAS E HISTÓRICAS DE LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

En el presente capítulo se precisan de aspectos teóricos y metodológicos que desde la evaluación de la calidad de la educación se sistematizan y se adoptan como premisas. En su desarrollo se fundamenta de forma crítica las concepciones de la evaluación de la calidad de la educación y su contribución a la evaluación institucional. A continuación, se describen las potencialidades del enfoque sistémico estructural funcional; presupuestos todos, a considerar en la solución del problema científico planteado. Por último, se analizan elementos esenciales del origen y desarrollo de la evaluación de la calidad de la educación y su incidencia en la evaluación institucional.

1.1 Concepciones sobre la evaluación de la calidad de la educación.

Para analizar los fundamentos teóricos y metodológicos esenciales de la evaluación institucional de centros universitarios municipales, resulta necesario detenerse en las relaciones dialécticas entre los componentes conceptuales, estructurales y dinamizadores de dicho proceso. En este sentido, es importante el debate en torno a las concepciones de: la calidad de la educación y su evaluación, la evaluación institucional, la teoría general de sistemas y el enfoque de sistema asociado a ella, así como, el centro universitario municipal de Sagua de Tánamo, como contexto.

La confrontación de las concepciones antes expresadas le permitió al autor adoptar los referentes teóricos y metodológicos que sustentan la concepción para la evaluación institucional. En su análisis se considera oportuno sistematizar aspectos relacionados con la definición de calidad lo que esclarece el sentido y connotación de su evaluación. De forma análoga, su interpretación práctica, presupone formas específicas en los componentes de la evaluación, con énfasis en el “para qué evaluar” y “qué evaluar”.

La evaluación institucional es el eje central de esta propuesta, por lo que la sistematización de su base conceptual, funciones, tipologías, metodologías y modelos son los puntos de partida para la delimitación de sus insuficiencias y limitaciones para su concepción exitosa en las condiciones vigentes del centro universitario municipal de Sagua de Tánamo. Esto se traduce en particularidades a establecer para la elaboración

de la evaluación institucional de manera que se favorezca la precisión y factibilidad necesaria para su realización en este contexto. Lo anterior implica adecuaciones en el contenido y metodología de la evaluación institucional, el “qué evaluar”, el “cómo evaluar”, “cuándo evaluar” y “quiénes evaluarán”.

Las principales regularidades del centro universitario municipal de Sagua de Tánamo, será un colofón necesario para contextualizar las acciones evaluativas. Estas serán pautas que aproximen los aspectos más vulnerables y específicos, lo que permitirá identificar limitaciones y potencialidades de esta, bases de un juicio valorativo para la comprensión de su funcionamiento y la mejora escolar. Así mismo, el enfoque sistémico estructural funcional, por sus posibilidades metodológicas sugiere su empleo para concebir la evaluación institucional.

El ser humano se ha desarrollado desde épocas remotas, con una opinión inconforme de los niveles con que son satisfechas sus necesidades. Ya al manipular sus rudimentarias herramientas, comparaba sus resultados para obtener consideraciones en este sentido. El perfeccionamiento de la humanidad ha sido en gran medida estimulado por estos juicios de valor que se le han denominado calidad y tienen plena vigencia. La inclinación por velar la calidad aumenta con el desborde científico y tecnológico. De esta forma se generaliza la necesidad de la calidad, lo que abarca los sectores de los servicios y se implanta en la esfera educacional.

Para este trabajo se considera apropiada la definición de calidad que proponen los investigadores Torres y Galdós (2005: 10): “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.” La misma es coherente con la esencia del alcance de la calidad total en las condiciones socio-históricas del contexto nacional.

El panorama mundial actual, se caracteriza por la globalización de los mercados, la internacionalización de las economías, el desarrollo tecnológico acelerado, la competitividad, el agotamiento de recursos naturales aparejado al consumismo y una necesidad acuciante de proteger el medio ambiente. Nuestro país no está al margen de

esta situación, lo que se desarrolla en un ambiente competitivo y mutante, con estrategias en correspondencia con esta situación.

Lo anterior presupone para la educación, la necesidad de productos educativos satisfactorios y diferenciados a costos razonables, exigencia de agrado en los resultados educativos y en los procesos para lograrlos. En tal sentido es admisible en esta investigación la definición de calidad de la educación expresada por Valdés (2007):

“Calidad de la educación, se refiere a las características del contexto, los insumos, los procesos y los resultados de la formación del hombre, condicionados histórica y socialmente; que toman una expresión concreta a partir del ideario filosófico, pedagógico, sociológico y psicológico imperantes en una sociedad determinada y se mide por la distancia existente entre la norma (el ideario) y el dato (lo que ocurre realmente en la práctica educativa)”.

En esta definición se relacionan los rasgos característicos del concepto calidad de la educación analizados por Aguerrondo (1991). La definición anterior se sustenta en el enfoque de la calidad total, perspectiva que se le reconoce trascendencia, Aguerrondo (1991), Alonso (1997), Pérez (1996) y Guerra (2005).

La teoría de la calidad total se sustenta en ocho principios: enfoque personal, liderazgo, participación democrática, gestión de procesos, gestión como sistema, mejora continua, información para la toma de decisiones y relaciones con el entorno. Dichos principios serán elementos esenciales para conformar la propuesta de esta tesis.

La evaluación de la calidad educativa se convierte en un mecanismo de gestión para examinar el ambiente educativo, en sus procesos, en los contextos e insumos que inciden en sus resultados, para proceder a la comparación con un soporte ideal que a su vez es social e históricamente determinado, estableciendo las incongruencias y tratando de distinguir en ellas las posibles fuentes de las anomalías.

Lo polisémico del término evaluación está en sus orígenes anglófonos. Los ingleses utilizan diferentes palabras para designar los significados que en español se simplifican a evaluación: accountability, assessment, evaluation, appraisal, research. Por su parte, Aguerrondo (1999) distingue los conceptos de evaluación y de “assessment”; considerando en el significado en castellano una acepción relacionada al proceso

valorativo de la calidad de un servicio y el papel de sus componentes en el mismo.

En este sentido, la carga semántica de “assessment” es una visión reducida que señalaría el proceso por el que se averigua su calidad a través de la repercusión de dicho servicio en los individuos.

En la presente obra se adopta la definición de evaluación ofrecida por Tamayo (2013), para el cual es un proceso proyectivo y permanente de valoración y autovaloración que realizan los implicados, acerca de la formación de los educandos, mediante el intercambio de informaciones para la emisión de juicios de valor integral y la adopción de decisiones reguladoras, en correspondencia con los objetivos de la educación.

Dentro de las definiciones de evaluación educativa se reconoce a Tyler, donde se evidencia el apego al paradigma positivista y, el riesgo de que estos objetivos fueran mal seleccionados lo que como consecuencia provocaría un resultado carente de valor. Una posición más amplia, dirigida al asesoramiento (el para qué), fue la adjudicada por Stufflebeam. Con vigencia hasta nuestros días se destaca la definición de Sriven, cuando introduce importantes elementos como la medición de manera sistemática, información válida y fiable, donde como consecuencia emerge un juicio de valor para la mejora educativa.

Considerando la gran cantidad de autores que comprenden la definición de evaluación en sus estudios, se resumen las regularidades y limitaciones de las mismas:

Regularidades: Se centran en las condiciones socio-históricas imperantes y precisiones que; el contenido de la evaluación está condicionado por el alcance, tipo, recursos y objetivos de la evaluación; los instrumentos utilizados para la evaluación deben aportar información válida y confiable; la metodología aplicada para la evaluación debe articular el proceso evaluativo de forma factible; la necesidad de que la metaevaluación se convierta en un proceder necesario en las evaluaciones; implica expectativas en evaluadores y evaluados; implica una transformación en la práctica.

Limitaciones: Es mejor aceptada la evaluación en la medida que los evaluadores tengan autoridad y preparación para la tarea y comprendan la necesidad de hacerla; los juicios valorativos no son conclusiones pasivas más bien constituyen referentes importantes que favorecen la toma de decisiones orientada a la mejora escolar; los juicios

valorativos se basan en criterios que en ocasiones no son explícitos o no están bien calibrados para examinar el objeto evaluado, lo que pueden concederle una tendencia normativa a la evaluación.

En forma de síntesis se aprecian con cierta estabilidad la presencia de rasgos esenciales de la evaluación de la calidad de la educación, los que se articulan en la:

Búsqueda de indicios: mediante ciertas formas de medición se obtienen datos, que constituyen los indicios visibles de los procesos, elementos objeto de la presente investigación.

Interpretación: a través de los instrumentos se pueden registrar los indicios, que serán analizados.

Criterios: son elementos a partir de los cuales se puede establecer la comparación respecto al objeto de evaluación o algunas de sus características.

Juicio de valor: relacionado con los criterios, pero se centra en la acción de valorar. Este es el elemento que diferencia la evaluación de una descripción precisa. Es un elemento central y articula y le da sentido a los componentes anteriores.

Toma de decisiones: la evaluación implica modificaciones en la práctica, esta cobra sentido en tanto se convierten en soporte para la toma de decisiones en la mejora educativa del objeto evaluado.

El autor de este trabajo adopta la definición de (Valdés, 2005:14) quien considera que: “Evaluación de la calidad de la educación es el proceso sistemático de recogida de datos, incorporados al sistema general de actuación educativa, que permite obtener información válida y fiable sobre variables de contexto, insumo, proceso y producto. La información así obtenida se utiliza para emitir juicios de valor acerca del estado de la calidad educativa, los que constituyen punto de partida para la toma de decisiones para mejorar la actividad educativa valorada”.

Obsérvese que se incluyen aspectos que rebasan las limitaciones de otras definiciones desde la impronta que distingue la distancia entre evaluación de la calidad de la educación y otras formas de control. Se mencionan la forma “válida y fiable” como cualidades de los datos, lo que presupone el empleo de instrumentos y técnicas

científicos, que valoren ajustadamente los indicadores del objeto que se pretende examinar (validez) y con una solidez en estos resultados que los hagan irrefutables (confiabilidad). Se debe indicar que en esta definición está contextualizada a la realidad educativa nacional.

Se establecen características, a partir de las regularidades en el propio proceso evaluativo, las mismas diferencian a la evaluación con procesos (medición, calificación y valoración) que por falsas creencias se creen similares. Los propósitos de la evaluación suelen ser diversos, están directamente relacionados con las funciones, naturaleza del enfoque, la finalidad y la concepción de la evaluación.

El desarrollo de la evaluación de la calidad de la educación distingue zonas específicas de los sistemas educativos, las que se denominan ámbitos. Según el Grupo Editorial Océano (2001: 552), los más reconocidos son: evaluación cognitiva de los alumnos, evaluación del desempeño docente, evaluación de los programas educativos, gestión de dirección del trabajo educativo y la evaluación institucional. Aunque actualmente se añade la evaluación de los currículos. Por su parte, el fenómeno de la evaluación institucional es algo reciente que cada vez es más progresivo y constituye el objeto de esta investigación.

Los centros escolares funcionan independientemente de su éxito, sin al menos identificar en qué consiste. De manera general la calidad del aprendizaje es el fin de las evaluaciones que se realizan en su seno. Aun así, y sabiendo que una parte sustancial del trabajo con los educandos depende de la organización, de los medios, de las expectativas de los profesores y educandos, de la intervención coordinada de la familia y del clima de la institución; por mencionar algunos factores.

La evaluación de la calidad de la educación puede tener diferentes funciones, en dependencia del ámbito, los propósitos y la tipología de los evaluadores.

1.1.1. Principios y funciones de la evaluación de la calidad de la educación.

Relacionado con los principios, Silvestre y Zilberstein (2002), Addine, González y Recarey (2003), González (2006) y Valle (2007), coinciden en que estos son utilizados con diversas acepciones. El principio aparece como inicio, fundamento de un sistema, axioma, postulado, premisa del conocimiento, idea directriz y eslabón entre los

conceptos. También es considerado concepto central, punto de partida de la explicación, posición inicial de la teoría, conocimiento teórico básico, expresión de la necesidad o ley de los fenómenos, invariante metodológica, convicción y punto de vista sobre las cosas.

Según Addine, González y Recarey (2003), en la literatura especializada sobre educación, pedagogía y didáctica se revela que el principio, al igual que las definiciones, es un problema actual y controvertido. Lo anterior se evidencia en que no existe consenso ni en la forma de nombrarlo ni en su explicación, que aparece una dicotomía entre proceso educativo y proceso de enseñanza. También existen diferencias de enfoque para ser llevados a la práctica tales como, acciones, reglas, recomendaciones, que tomadas de la realidad, no facilitan la elaboración de una teoría de la enseñanza válida para soluciones pedagógicas. Además de lo anterior, enfatizan en que tiene un amplio campo investigativo y que se debate entre si los principios proporcionan el saber, o el saber hacer, entre el establecimiento de reglas generales y especificación de las estrategias particulares, dependiente de los contextos.

Las funciones lógico-gnoseológica, axiológica y práctica de los principios se revelan cuando sirven de instrumento lógico para explicar, organizar o fundamentar la búsqueda de conocimientos. Cumplen con la función metodológica al explicar un nuevo conocimiento o esclarecer la estrategia ulterior del conocimiento, al determinar el camino, la vía para alcanzar objetivos o fines de la actividad humana.

Los principios actúan como guía de las metas que se deben lograr a través de la actividad, para la transformación y creación de lo nuevo, proceso a través del cual se transforma el medio y a su vez se produce la autotransformación, de ahí su función axiológica.

En esta fundamentación, se reconocen los principios de la evaluación de la calidad de la educación, establecidos por, García (1994), Hernández (1995), Elola y Toranzo (2000), Lara, Navales y Valdés (2002), López (2004), Pérez (2007), Galdós y Torres (2007), Torres y otros (2008) y Tamayo (2013). De acuerdo con Marrero (2010), los principios de la evaluación de la calidad de la educación están dados por los valores que proyecta la sociedad en general, por la concepción de educación como fenómeno

social históricamente condicionado y por las características intrínsecas al objeto de evaluación. En consecuencia, se valora que dichos principios en la actualidad, deben corresponderse con la finalidad de la educación del siglo XXI, la que precisa ejes principales a incorporar a los programas educativos, enunciados a partir del desarrollo de la Cumbre de Educación en París 1996, auspiciada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), los que encierran lineamientos, sustentados en principios de proyección humanista: constructiva, interactiva, integral, reflexiva y cooperativa, entre otros.

Por su parte Solorio, citado por Jara (2004), plantea que la evaluación de la calidad de la educación debe sustentarse en principios como el de ser procesal, realizarse con el uso de diferentes medios, estar relacionada con los objetivos y llevarse a cabo en comparación con el hecho y sus pruebas, lo que posibilita el seguimiento a la educación con criterios de validez científica.

Lara, Navales y Valdés (2002) establecen los principios de validez, carácter sistémico, continuidad y sistematicidad, confiabilidad o fiabilidad, conceptual y funcional. Estos principios se centran en la determinación de los conocimientos adquiridos, a la consistencia de las puntuaciones obtenidas en relación con la estabilidad o coherencia de los instrumentos de medición y los niveles de sistematicidad, a favor de la promoción.

Los principios propuestos por López (2004) se denominan principio procesal de la evaluación, de la integralidad de la evaluación, de la flexibilidad y de la interacción entre los sujetos participantes en el proceso. En estos principios se declara que los evaluados reflexionen y autorreflexionen en un espacio de interacción dialogada y ofrece la posibilidad del intercambio de opiniones.

Por su parte, los principios de Pérez (2007), son expresados como: búsqueda del efecto sinérgico resultante, el carácter contingente de la evaluación, independencia de las habilidades a evaluar, control de las habilidades antes del producto final, coincidencia del educador que evalúa con el que desarrolló el proceso de enseñanza aprendizaje y por último, principio del equilibrio valorativo en la evaluación. En estos principios se precisa la adecuada distribución en el tiempo de la planificación, la búsqueda de la flexibilidad y capacidad de adaptación, la búsqueda del equilibrio entre la valoración del

educador y la de los educandos.

Investigadores como Galdós y Torres (2007) y Torres y otros (2008), formulan sus principios desde una proyección técnico-metodológica y los denominan principio de la unidad de la precisión y la factibilidad de las metodologías de evaluación, de la participación masiva de los agentes educativos en la evaluación, del carácter gradual de la evaluación de la calidad de la educación, de la unidad de la evaluación de variables-productos y variables-exploratorias, de la unidad de la evaluación de la investigación cualitativa y la cuantitativa.

Por su parte, Tamayo (2013) propone el principio del carácter coprotagonico de la evaluación. A pesar de que es concebido para el ámbito estudiante, su esencialidad está en sus funciones, rasgos, exigencias y acciones, porque direccionan, explican y organizan el modelo pedagógico propuesto. Dentro de sus exigencias precisa, la coordinación de acciones de manera integrada, la creación de un ambiente de aceptación entre los implicados, la estimulación de la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida, elementos a tener en cuenta en la presente investigación.

Por otro lado, en relación con las funciones de la evaluación, de acuerdo con Tamayo (2013) se considera que por la amplia sinonimia y lo profuso del término, estas hacen que sea complejo el estudio de la evaluación.

De igual modo Tamayo (2013) considera que se han declarado más funciones de la evaluación que investigadores con propuestas en el tema. En su obra enuncia las diversas funciones de la evaluación denominadas como: predictiva, formativa, certificativa, instructiva, educativa, diagnóstico, desarrollo, control, retroalimentación, corrección, motivación, profundización, organización, clasificación, pronóstico, orientadora, calificación, promoción, investigativa, comprobación, selección, comparativa, jerarquización, comunicativa y acreditación. También se enuncian en los términos, política, pedagógica, innovadora, individualización, mejora, simbólica, conocimiento, contractual, ajuste, reguladora, valorar, explícita, oculta, actuante, social, poder, dirección, reforzamiento, creación, ponderación, socialización, medición, estimulación, autoevaluación y autocontrol.

Unido a las funciones anteriores hay que incorporar las funciones, progresiva, integradora y formadora propuestas por Tamayo (2013).

Se comparte el criterio dado por Tamayo (2013) cuando plantea que adoptar uno u otro criterio en lo que a funciones se refiere es complejo. Lo anterior se enfatiza al tener que determinar cuáles potenciar en la evaluación que se aplique, que independientemente de la visión funcional de los diferentes autores, siempre es un medio para la transformación y no un fin en sí misma.

El diagnosticar es punto de partida para acometer cualquier acción pedagógica. En el contexto evaluativo, la función diagnosticar es “la obtención de forma sistemática de los datos de la actuación educativa (sobre aspectos relevantes de esta), lo que proyectan una imagen del cumplimiento de los objetivos trazados y de los niveles de calidad alcanzados”.

La función juzgar exige “un modo más crítico de interpretar la información obtenida, esta se utiliza para contrastarla con el ideal de funcionamiento del sistema educativo, de modo que se emiten criterios acerca de su estado, enjuiciándolo y haciendo valoraciones cuantitativas y cualitativas del desempeño alcanzado”. Por último, la de mejora, “no se limita a los problemas detectados, sino que se compromete con el proceso de transformaciones requerido y formula recomendaciones acerca de cómo llevarlas a cabo en el menor tiempo y con la calidad requerida” (Campanioni, 2007).

Sin dejar de ser patrones importantes para concebir la evaluación, no se aprecia en las anteriores variantes la fundamentación desde la teoría, ni sus consideraciones metodológicas para implementarlos, lo que limita la visión orientadora. Ambos conjuntos de principios tienen un carácter general en función de su objeto, no especificando particularidades en la evaluación institucional.

El comité mixto de normas para evaluación educativa (1975), intenta perfeccionar la educación. Para esto y como consecuencia de variados estudios de los ámbitos evaluativos, proponen normas para desarrollar la evaluación de la calidad de la educación: normas de utilidad, de factibilidad, de legitimidad y de precisión.

1.2. Consideraciones de la evaluación institucional como ámbito de la evaluación de la calidad de la educación.

La conceptualización de evaluación institucional es amplia. Esta constituye un proceso complejo, en su definición y su realización, en el que inciden múltiples factores, tanto por el contenido de la propia evaluación como por la complejidad del fenómeno educativo. Se inicia este acercamiento a este ámbito de la evaluación educativa entendiendo a la escuela como: “Una institución educativa es un sistema social organizado con el propósito principal de educar, con fundamento en un proyecto cultural y político, cuyo producto se manifiesta en la producción y transmisión del conocimiento, valores, derechos.” (Díaz, 1990; citado por Jara, 2004).

Algunas definiciones de evaluación institucional consideran que:

“Evaluación institucional es el proceso sistemático y participativo de recogida de datos que tiene como propósito obtener información de los elementos tanto internos como externos de un centro escolar que tributan a los resultados de su gestión educativa, con el fin de emitir juicios que sirvan de base en la toma de decisiones que permitan proponer alternativas de mejoría” (Jara, 2004). En esta definición se refiere a la evaluación como herramienta de la gestión educativa, la perspectiva participativa que se pronuncia y esclarece los elementos que se deben tener en cuenta.

Casanova (1992) hace su aporte planteando que la evaluación institucional “consiste en un proceso sistemático de recogida de datos, incorporado al sistema general de actuación educativa, que permite obtener información válida y fiable para formar juicios de valor acerca de una situación; estos juicios, a su vez, se utilizarán en la toma de decisiones consecuente con objeto de mejorar la actividad educativa valorada”. Fertiliza la idea de que esta información no es cualquiera, y esta debe ser válida y fiable. Introduce diferencias entre datos (como mediciones) e información (como el resultado de la interpretación de estas mediciones).

Torres y Galdós, (2005: 17), definen la evaluación institucional como: “el proceso sistemático de recogida de datos de la actuación educativa de una institución escolar, que permite obtener información válida y fiable sobre variables de la misma y del entorno social y familiar con el que ella interactúa, suficientes para emitir un juicio de

valor acerca del estado de la calidad de dicho centro, con vistas a contribuir a mejorar su actividad educativa”.

De las definiciones anteriores se considera que los principales rasgos que caracterizan la evaluación de los centros educativos son los siguientes: tiene en cuenta la calidad de los procesos y no solo la de los resultados; exige la participación de todos los componentes del centro en condiciones naturales; utiliza técnicas y métodos diversos para analizar la realidad; entiende al centro como “unidad funcional” de lo docente, laboral e investigativo; no se vicia por las mediciones, exige la interpretación de los resultados cuantitativos; no existe criterio exclusivo de la interpretación correcta o válida de la realidad; pretende la transformación de la práctica escolar para su mejora, propone reflexiones sistemáticas.

Los ejemplos más plausibles son los aportados por Casanova (1992) y Torres y Galdós (2005). Estos insisten en la contextualización de la evaluación en la actuación educativa y que la información recogida sea válida y fiable (Campanioni, 2007). En Torres y Galdós (2005) se pondera la participación de los evaluados disminuyendo la creencia inquisidora de la evaluación y presupone una preparación de los evaluadores.

Teniendo en cuenta lo anterior se adopta la definición de evaluación institucional dada por Lorenzo (2008), para este autor es el: Proceso organizado y sistemático de obtención de datos que intervienen en el centro educativo, que generan una información confiable y válida sobre variables inherentes al alumno, aula, escuela, familia y entorno social, así como sus relaciones; esenciales para discernir un juicio de valor acerca de la calidad de la institución educativa y los procesos para lograrla, contribuyendo a la mejora de su gestión.

En la literatura sobre la evaluación de la calidad de la educación se mencionan variadas clasificaciones según las funciones que esta puede implicar. Aunque, en especial a la evaluación institucional se le atribuyen como principales funciones las siguientes (Valiente y Álvarez, 2000a: 7): función informativa, función de diagnóstico, función desarrolladora. Los objetivos de la evaluación institucional están determinados por las funciones anteriores. Conforme a diversas experiencias de evaluadores, advierten que en la evaluación institucional se pueden combinar diferentes objetivos.

Sobre las características de la evaluación institucional, Ruiz (1996) comenta las siguientes (citado por Valiente y Álvarez; 2000a: 9):

- * Cada centro tiene su propia e irrepetible historia, se debe considerar su contexto.
- * Atención a la calidad de los procesos, no sólo a los de los resultados.
- * La participación de todos los componentes del centro es básica, sus aportaciones son la base de la interpretación de lo que sucede en el centro.
- * Contratación de métodos, es un fenómeno complejo que no se captan sólo con instrumentos.
- * No conformarse con simples números, utilizar diferentes métodos, la simplificación hace más fácil nuestra labor y la comprensión de los resultados, pero a la vez puede producir errores.
- * Se entiende el centro como "unidad funcional", incluso si se realiza una evaluación parcial, pues la explicación vendrá determinada por la globalidad de factores que forman parte de la entidad.
- * No quedarse en la mera valoración, pretende fomentar el diálogo y la investigación sobre la educación y la enseñanza, por lo tanto debe ser educativa.
- * Intervienen agentes externos e internos, y de esta manera no afecta solamente al centro evaluado, debido a que se puede aprender de estas experiencias de cara a otras instituciones educativas.

Numerosas son las tipologías de la evaluación de los centros educativos encontradas en la bibliografía. Por ejemplo Casanova (1992), declara que en virtud de su finalidad las clasifica en formativa y sumativa, en función de la extensión de la evaluación las tipifican en global y parcial, y por último se refiere a la interna y externa, con sus rasgos de clasificación tomados a partir del origen de los agentes evaluadores.

La evaluación formativa es la que se desarrolla de manera simultánea al proceso que se desea evaluar con el propósito de ir mejorando las disfunciones que se produzcan, no está referida únicamente a los resultados sino a todos los componentes que intervienen en el proceso, en su dinámica. Por su parte, la sumativa es la que se aplica

a productos y procesos ya finalizados, con el objetivo de determinar su valía para su futura investigación.

La evaluación global abarca todos los componentes, como un todo en el cual todas sus partes se encuentran articuladas y son tomadas en cuenta para su evaluación. Este tipo de evaluación tiene la ventaja que aborda la realidad en toda su riqueza y complejidad; pero su metodología de ejecución se vuelve muy compleja, por la cantidad de variables, indicadores y fuentes de información e informantes.

La evaluación parcial, toma en cuenta solo algunos de los elementos del sistema articulado que subsiste en la escuela. De esta manera existe el riesgo de perder el contexto y la perspectiva de totalidad que permite dar sentido al funcionamiento general; aunque tiene la ventaja de permitir una visión más detallada y completa, de los elementos abordados.

En otro orden, la evaluación interna es la que se lleva a cabo por los propios integrantes de la institución evaluada, una de sus modalidades más importante es la autoevaluación; mientras que la externa se realiza por personas ajenas al centro y entre sus modalidades se encuentra la heteroevaluación.

La propia investigadora (Casanova, 1992: 47), a partir del momento de aplicación de la evaluación institucional, la identifica como: inicial, procesal y final; tipología adecuada para este estudio.

Inicial: es la recogida de datos sobre la situación de partida de un centro, por lo general se realiza al comenzar un proceso evaluador y actúa como diagnóstico.

Procesal: es la valoración mediante la recogida continua y sistemática de datos del funcionamiento del centro en un período en el que se haya planteado la consecución de unos objetivos; los datos se tomarán en relación con los componentes del centro que se vayan a evaluar.

Final: es la obtención de datos al terminar el período previsto para la realización de un trabajo o la consecución de los objetivos institucionales seleccionados.

Los modelos de la evaluación institucional, se deben aceptar como adecuaciones esenciales de los establecidos para la evaluación de la calidad de la educación. Estos

se identifican por variados autores conforme a sus características y sus propósitos. Para este estudio, se asume la categoría modelo de evaluación como: “Un modelo de evaluación supone la concepción en forma de representación que distingue a la investigación evaluativa que se emprenderá, los procedimientos para la medición y valoración de la información, el conocimiento final que se desee obtener y los usuarios principales de los resultados del estudio” Briones (1998), citado por Jara (2004).

La función de estos modelos es proponer marcos conceptuales en forma racional que permitan a partir de su referencia elaborar el diseño y la puesta en práctica de un proyecto presente (González, 1987; citado por Jara, 2004), pero no dejan agotados los aspectos referidos al cómo garantizar una evaluación adecuada (De la Orden, 1985). Por su trascendencia a continuación se indican los más representativos, muchos de ellos solo adaptados a la Educación Superior:

Con el objetivo de facilitar la comprensión de los modelos de evaluación se enuncian teniendo en cuenta la clasificación de: (I) la de House (1997), (II) la de Briones (1998) y (III) la de Stufflebeam (1994); citados en Escudero (2003).

I.- House E.R. (1997) presenta ocho modelos de evaluación de la calidad de la educación, dirigidos a la evaluación de proyectos y programas sociales: modelo del análisis de sistemas, modelo de los objetivos conductuales (modelo tayleriano), modelo de toma de decisiones, modelo de evaluación libre de metas, modelo la crítica del arte, modelo de acreditación o certificación, modelo de evaluación de adversarios, modelo transaccional. Lo singular de estos está en los aspectos que estudia, los métodos que emplean y las interrogantes específicas que hacen.

II.- Por su parte Briones (1998) clasifica los modelos en analíticos y globales:

Como analíticos constan, el modelo CIPP (Contexto-Insumo-Proceso-Producto). Su creador es Stufflebean (1971) y otros investigadores, es muy aceptado desde el principio, ha sido uno de los más aplicados, adaptándose a variados ámbitos de la evaluación. Sus áreas principales son:

La evaluación del contexto se refiere al examen exploratorio para constatar las dificultades y necesidades educativas no satisfechas en un cierto contexto.

La evaluación de insumos (elementos de entrada) intenta determinar los recursos que se requieren para alcanzar los objetivos propuestos. También la evaluación establece diversas formas según las cuales esos recursos deberían emplearse para su mejor aprovechamiento.

La evaluación de procesos propone comprobar la eficacia de la vía de utilización de insumos, así como detectar los factores que pueden dificultar el desarrollo de los procesos. De esta manera, podrá proporcionar información a los administradores para que busquen soluciones a los problemas planteados. La evaluación del producto tiene como objetivo principal interpretar el logro de los objetivos del objeto de análisis. Los logros alcanzados se comparan con las expectativas que se tenían respecto a los niveles que se proponía alcanzar.

Modelo de Referentes Específicos: Su base son las características generales de los programas destinados a alcanzar ciertos resultados, además de proporcionar diversas orientaciones para la evaluación de componentes específicos de un programa determinado, sea en el campo de la educación u otros. Comprende: la evaluación del contexto, la evaluación de los objetivos, la evaluación de los recursos, la evaluación del proceso, la evaluación de la población y la evaluación de resultados.

Modelo de Utilización Focalizada: Su creador es Patton, el cual incorpora: Identificación y organización de las personas que toman las decisiones y de los usuarios de la información, Identificación y focalización de las preguntas de evaluación relevantes. Los métodos de evaluación se seleccionan para generar información útil para las personas que toman las decisiones y para los usuarios debidamente identificados y organizados, los educadores que toman las decisiones y los usuarios de la información participan con los evaluadores en el análisis e interpretación de los datos. Los evaluadores que toman las decisiones negocian y cooperan para la disseminación.

Entre los Globales se pueden mencionar al modelo de evaluación iluminativa. Modelo presentado en 1976 por Parlett y Hamilton, se sustenta en un enfoque subjetivista que pondera la información cualitativa, surge la evaluación iluminativa que encara un enfoque cultural, etnográfico, de naturaleza holística, en el cual no hay preocupación por el análisis de variables y controles de tipo experimental. Los autores consideran al

evaluador iluminativo como una persona que no es un técnico, ni inspector, sino que es un intérprete del programa que se está evaluando para personas que no participan de él y contribuye a reinterpretarlo para sus miembros.

III.- Por último, Stufflebeam (1994) tipifican los modelos evaluativos atendiendo los enfoques que presentan varios autores:

Modelo de evaluación orientada hacia los objetivos: El eje centro del análisis de la evaluación era la valoración de los logros alcanzados por el estudiante, se igualaba la evaluación a la valoración. Es Tyler (1942) en su modelo propone formalmente un grupo de objetivos educativos. También señala la obligación de fundar, clasificar y definir los objetivos en términos de rendimiento, como una etapa inicial del estudio evaluativo. En efecto la evaluación se modifica en un proceso para constatar la coherencia entre los objetivos y las operaciones, a partir de una serie de pasos.

Metfessel y Michael, un desarrollo del método Tayleriano: Al igual que Tyler, estos autores reconocen que las decisiones educativas serían más objetivas si se apoyaban en la valoración de los resultados. Como consecuencia fomentan un paradigma evaluativo de ocho etapas con el objetivo de apoyar al personal (profesores y directivos) de las escuelas a evaluar el alcance de los objetivos en los programas escolares.

Suchman y su modelo científico de evaluación: En 1970 este autor reitera la importancia de mejorar los programas en relación con sus prácticas, propone criterios particulares para lograr un resultado exitoso en los programas. Suchman determina su modelo de evaluación por tres elementos principales: conceptuales, metodológico y administrativos; hace hincapié en la formación de valores, aprecia que este es el inicio y fin del ciclo en la evaluación. Igualmente fija tres tipos de estudios evaluativos: la evaluación última, la investigación pre-evaluativa y la evaluación a corto plazo; así mismo considera cinco categorías: esfuerzo, trabajo, suficiencia del trabajo, eficiencia y proceso.

Suchman orientó su trabajo a verificar las diferencias entre estudios evaluativos y los no evaluativos, y concluye que su divergencia fundamental radicaba en el modo que toma la exposición del problema. Éste confirma la hipótesis de la incidencia entre las causas y efectos de un programa con su planificación. La esencia de su modelo radica en aseverar que la cadena de causas propuestas en una evaluación se reforma en uno

más de los campos y actividades escolares (Jara, 2004).

Modelo evaluativo centrado en el cliente: Stake elabora un modelo en 1967, donde utiliza la representación de un gran reloj para configurar a la evaluación de la calidad de la educación. El sentido del movimiento de las agujas, así como el aspecto que señalaban, se relaciona con la satisfacción mejor del cliente. Este modelo es registrado para la evaluación educacional como de “figura”, el mismo no se explica por el autor su forma de emplearlo, pero Stufflebeam infiere su funcionamiento.

Modelo de Stufflebeam: Considerado el modelo de mayor generalización. Este autor orienta la evaluación hacia el perfeccionamiento, consideraba que el fin primordial de la evaluación no está en corroborar sino en perfeccionar. Lo anterior se verificaba si existen coherencia entre las necesidades de las personas clientes de la realidad educativa con el beneficio que conllevan las metas propuestas. Las principales características han sido expuestas en la clasificación anterior.

Cada modelo revierte diferencias en sus resultados, marcando en cada uno ventajas y limitaciones. En esta investigación se ha adoptado los componentes del modelo CIPP, como base para el desarrollo de la evaluación institucional. Los argumentos de esta decisión obedecen a las potencialidades de esta concepción para proponer una evaluación integral y sistemática, no subjetivista ni simplificada, penetrada por métodos científicos para el análisis de la información en varias direcciones. Este modelo asegura exhaustivamente la representación de las áreas del proceso pedagógico escolar.

En función de los enfoques para concebir la evaluación institucional aparecen variados modelos para su concepción. Teniendo en cuenta la diversidad de estos modelos se reconoce una clasificación general a partir de su movimiento gestor: Modelos basados en un enfoque de eficacia; Modelos basados en un enfoque de mejora escolar; Modelos basados en un enfoque de gestión de calidad.

El modelo de evaluación de Astin, (1993) y conocido como (IEO) por sus componentes: insumos (Inputs), ambiente (Environment) y productos (Output) advierte lo perjudicial que pudiera ser realizar mediciones aisladas únicamente en los resultados que un programa produce, exhorta a medir la productividad, aspecto que guarda relación directa con los insumos y el ambiente.

Un ejemplo de modelos de evaluación institucional, que descansa en las concepciones de las teorías organizacionales de las instituciones educativas (De Miguel, 1997) aglutinados en tres grupos son los:

Modelos orientados a los resultados: realizan la evaluación en función de los objetivos, en relación con los recursos y sobre indicadores de carácter social, destacando los modelos de entrada–salida y los de contexto–entrada–proceso–producto.

Modelos centrados en la eficacia de los procedimientos: tratan de los estudios sobre el papel del director y del profesorado, sobre la eficiencia y del clima institucional.

Modelos causales: los modelos culturales y los centrados en la evaluación del cambio.

Según el análisis de De Miguel, aumenta los bloques de análisis a ocho: los resultados; la relación entrada-salida; los procesos internos de la propia organización; los aspectos técnicos de la organización; los aspectos culturales de la organización; la capacidad para autotransformarse; la relación organización y factores humanos y los criterios integradores.

1.3. La teoría de sistema y su enfoque asociado como referente a considerar en la evaluación institucional.

Las potencialidades del enfoque de sistema para aglutinar y articular los componentes de la evaluación institucional son indudables, esto es compatible con la naturaleza sistémica tanto en su composición como en la dinámica de la propuesta.

Aproximarse a la teoría de sistema impone comprender su esencia, necesidad y ventajas de su aplicabilidad. Al respecto esta, ha sido abordada por Fuentes (1999) citado en Otero (2007), donde se reconoce las potencialidades de esta para comprender el objeto (fenómeno, proceso, etc.) como un todo integrado (en este caso sería la evaluación institucional), favoreciendo su explicación e interpretación, así como, las relaciones de jerarquía e interdependencia entre sus componentes.

Sobre el “sistema”, núcleo central de esta teoría abundan variadas definiciones: un ejemplo es “un conjunto de elementos que cumplen tres condiciones: los elementos están interrelacionados, el comportamiento de cada elemento o la forma en que lo hace afecta el comportamiento del todo, la forma en que el comportamiento de cada

elemento, afecta el comportamiento del todo depende al menos de uno de los demás elementos." (Lara, 1990; citado en Guerra, 2005).

Importante en este sentido es el Sistémico Estructural Funcional, lo que emerge alternativamente como una perspectiva metodológica que permite la modelación de procesos a partir de la naturaleza de sus componentes, sus relaciones y la implicación de estas en el proceso todo. Según Álvarez de Zayas (1995). Almaguer (2008) plantea que "una orientación metodológica en la ciencia (...). al emplearse como método en la investigación "(...) está dirigido a modelar el objeto mediante la determinación de sus componentes, así como las relaciones entre ellos, que conforman una nueva cualidad como totalidad. Esas relaciones determinan, por un lado, la estructura y la jerarquía de cada componente en el objeto y por otro su dinámica, su funcionamiento."

En efecto se reconoce en la evaluación institucional una estructura, funcionamiento y relación entre sus componentes que le confieren nuevas cualidades a todo el proceso.

Se considera "estructura" al conjunto de elementos que pueden ser identificados por medio de las relaciones de significación dentro de los límites establecidos por el sistema (Fuentes, 1999; citado en Almaguer, 2007), dichas relaciones le confieren coherencia y organización a los componentes, delimitando sus posibles zonas de interacción. De forma análoga, delimita niveles que tienen un carácter jerárquico a partir de su complejidad, que se evidencia en aspectos inherentes al objeto de análisis en forma de cualidades y leyes. En este sentido, se apunta que la explicación del comportamiento como un todo del sistema, en gran medida está determinado por la relación entre los elementos componentes del sistema (Fuentes, 1999; citado en Otero, 2007).

Al profundizar en el enfoque sistémico en la literatura especializada (Roca, 2004; citado en Castells, 2008) se aprecian relaciones de coordinación y subordinación. Las primeras dirigidas a coordinación entre sí de las funciones de los componentes del sistema. Las otras orientadas a la subordinación de funciones que se produce entre los componentes del sistema. También se plasman categorías que caracterizan los sistemas: Estructura, Frontera, Contexto y Medio, Propósito, Totalidad, Entropía, Homeostasis, Sinergia, Recursividad y Autopoesis.

La propuesta para la evaluación institucional, está relacionada con fundamentos

psicológicos vinculados a la educación cubana, asociados al enfoque histórico-cultural. Lo anterior es evidente por el determinismo social del desarrollo psíquico, elemento de esencia planteado por Vogotsky (1987), devenido en orientador para las acciones pedagógicas de los profesores en su grupo de estudiantes. Desde este prisma, se adopta que la organización consciente de la unidad escolar para acometer un sistema de influencias educativas, considerará logros posibles y abarcadores hacia otros entornos socioeducativos, lo que favorece transformaciones positivas en los estudiantes.

La importancia de la “actividad y la comunicación” para el proceso pedagógico, no debe obviarse en las estrategias de intervención en el plan de la mejora escolar. Esto cobra sentido desde una actividad socializadora vinculada a la actuación consecuyente y desarrolladora de cualidades positivas de la personalidad. Se trata, de la regulación de determinados comportamientos desde un plan de medidas acertadas para el perfeccionamiento escolar, sobre todo si se reconoce a estos como el producto de relaciones sociales (Campanioni, 2007).

La situación social del desarrollo, implica identificar y comprender la incidencia social sobre los estudiantes. Penetrar en la realidad del hogar y las influencias de la comunidad donde reside el estudiante, será primordial para comprender ciertos comportamientos en ellos. Los argumentos antes señalados son orientadores de la actividad pedagógica; los que son planificados, ejecutados y controlados por las instituciones educacionales, aspectos que deben ser examinados en la evaluación institucional.

En el sentido pedagógico se tendrá en cuenta las características del modelo del profesional. La evaluación institucional de los centros universitarios municipales, considerará la relación dialéctica del proceso formativo, que exige tanto el desarrollo de conocimientos, hábitos y habilidades, como el desarrollo de intereses, necesidades, motivaciones y modos de actuar socialmente aceptables.

Necesario será velar en la concepción de la evaluación institucional, por la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, teniendo en cuenta la función de los profesores y las características especiales de los estudiantes. De forma análoga, no se debe

desconocer el carácter social del proceso formativo, ya que se articula en grupos de estudiantes, donde deben establecerse relaciones de acción conjunta mediante sentimientos, cualidades y valores orientados a la cooperación.

Relacionado con lo anterior, los aspectos sociológicos de base para la concepción de la evaluación institucional de los centros universitarios municipales, reconocen a la educación como producto social, que a la vez contribuye a su desarrollo. Se establece la vinculación de la sociedad, la educación y la institución educacional como contexto donde se realiza la labor pedagógica. Asociado a esto, el seguimiento de las relaciones entre familia-escuela-comunidad, es un elemento esencial al cual la evaluación institucional no debe desestimar. Esto se traduce en que el éxito escolar, está vinculado a la socialización del estudiante en otros espacios, lo que se evidenciará en el comportamiento de estos en las actividades docentes y extradocentes, como reflejo del nivel de aceptación que tengan en el grupo escolar.

La evaluación institucional de los centros universitarios municipales se sustenta en el materialismo-dialéctico. La teoría marxista del conocimiento parte de que la evaluación se desarrolla sobre los conocimientos previos que tenga el evaluador (externo o interno), donde todos los implicados en el proceso cuenten con procedimientos para enfrentar el nuevo conocimiento, hacer inferencias de los resultados obtenidos (cuantitativos y cualitativos) y lograr establecer juicios valorativos desde la dialéctica materialista (Campanioni, 2007).

La concepción teórico-metodológica que se propone se dinamiza para favorecer la elaboración de la evaluación institucional de los centros universitarios municipales ajustados a su contexto específico. Su composición se determinó atendiendo la estructura propia de este tipo de evaluación y, sus elementos se organizan condicionados a las complejas demandas de los centros universitarios municipales actuales.

Los elementos que componen la propuesta de indicadores de autoevaluación, aunque presentan configuraciones específicas y funciones particulares, se establecen en una unidad dialéctica que implica cualidades superiores como síntesis de las diversas relaciones que concurren entre ellos. En efecto, se aprecian igualmente rasgos de

totalidad, lo que es coherente con la teoría general de sistema.

Se evidencia relaciones de dependencia y subordinación que armonizan los componentes de la concepción. Estas constantes interrelaciones obedecen al propósito de la conformación de la evaluación institucional de los centros universitarios municipales ajustando su precisión y factibilidad a las condiciones concretas que en ellas se establecen. Para esto se entiende como “precisión” de manera general a la obtención de la información técnicamente adecuada y que los juicios impliquen una relación lógica con los datos y, “factibilidad” como la realización de la evaluación institucional en un contexto real sin grandes entropías y con un costo asequible, así como un uso razonables de los recursos.

Lograr semejante empeño exige de un sustento teórico que explique, guíe y oriente las principales acciones a realizar para el logro de los propósitos antes mencionados, identificar las variables a tener en cuenta para interpretar la información, delimitar un grupo de instrumentos para examinar el objeto a evaluar y considerar una metodología y formas organizativas que articulen y hagan viable el proceso evaluativo para alcanzar su propósito. La materialización de estos elementos exige la integración en el contexto educativo donde convergen otros ámbitos evaluativos, la que permite una retroalimentación perenne. Asimismo es necesario el ajuste al medio específico donde se concatenarán estos elementos para propiciar un equilibrio dinámico con el entorno, como sucede en todo sistema.

Los procedimientos seguidos en la elaboración de la concepción se basan en el método sistémico estructural funcional. De esta forma se comprende de forma apropiada la composición y relaciones esenciales de la evaluación institucional de los centros universitarios municipales, adecuadas a las condiciones inherentes al sistema educativo cubano presente. Para la construcción de la propuesta fueron fundamentales los siguientes requisitos epistemológicos:

- * Síntesis de los sustentos teóricos de la evaluación educativa, con énfasis en el ámbito institucional: regularidades, funciones, tipologías, principios, normas y modelos.
- * Delimitación del sistema conceptual en el que se fundamenta la evaluación

institucional de los centros universitarios municipales: calidad, evaluación educativa, evaluación institucional.

- * Precisiones de las regularidades del modelo del profesional.
- * Definición de la concepción propuesta a partir de su singularidad y diferencia con otras.
- * Conformación de su estructura desde los subsistemas necesarios según su alcance.
- * Formulación de principios para la evaluación institucional de los centros universitarios municipales.
- * Identificación de las principales variables que revelaran en su naturaleza e interacción, asociaciones que incidieran en el resultado de los centros educativos: conceptualización y operacionalización.
- * Construcción de un grupo reducido de instrumentos para desplegar la operacionalización de las variables seleccionadas.
- * Elaboración de acciones metodológicas y formas organizativas para el desarrollo de la evaluación institucional de los centros universitarios municipales.
- * Valoración de la precisión y factibilidad de la propuesta.

El reconocimiento del carácter científico de la evaluación implica una base conceptual que en conjunto con las relaciones esenciales, necesarias y estables que se establecen en esta, determinan un sistema de principios que explican y argumentan la comprensión de la naturaleza de la evaluación y sintetizan determinadas condiciones para su desarrollo. Estos a su vez se interrelacionan y se articulan desde el propósito general de la evaluación institucional de los centros universitarios municipales, que se dirige a la obtención de la información sobre las diversas variables que intervienen en la dinámica y resultado de los centros universitarios municipales, para favorecer decisiones que contribuyan a la mejora escolar. Lo anterior garantiza el carácter específico de la propuesta y lo hace asequible a las condiciones actuales del contexto educativo nacional.

Sobre la base de los principios y la selección adecuada del contenido dependerá el

cumplimiento del objetivo (por qué) de la evaluación institucional. El contenido (qué) es un elemento novedoso en esta concepción, el mismo estará centrado en los elementos que mayor responsabilidad tengan en el éxito escolar. La conexión del contenido con los instrumentos, métodos y las formas organizativas, presuponen una jerarquía de este desde una esencia orientadora. No cabe olvidar que el contenido en tanto se necesita que logre una precisión científica, a la vez, este establece los recursos (humanos y materiales) para la realización de la evaluación, y en esta medida dependerá su factibilidad.

Las orientaciones metodológicas mantienen una armonía con los instrumentos y las formas organizativas. Esta trilogía es esencial para la recopilación de la información, que sirva de base para la elaboración de un plan de acciones para la mejora. Las formas organizativas hacen viable de manera orgánica el proceso de evaluación de las escuelas. De esta forma se explicitan en tiempo y espacio los componentes y resultados de la evaluación (dónde, cuándo y para qué), las misma se asocian con las funciones y tipologías específicas de la evaluación institucional.

La concreción de la evaluación institucional de los centros universitarios municipales es un proceso que se materializa a través de fases. Estas tienen un nivel de flexibilidad en dependencia de las características de la escuela a evaluar. Las orientaciones metodológicas en conjunto con un cronograma de las actividades de la evaluación, describen este accionar en un espacio de tiempo determinado que permita el cumplimiento de los objetivos y con esto la propuesta de recomendaciones para el desarrollo escolar.

La metaevaluación debe velar por el desarrollo y alcance del objetivo propuesto en los indicadores de autoevaluación para la evaluación institucional de los centros universitarios municipales. Esta se concretará en la medida que se puedan hacer réplicas del producto de esta tesis.

En la evaluación institucional de los centros universitarios municipales pueden aparecer elementos entrópicos que desordenan este proceso, estos pueden estar dados por: la preparación y compromiso del evaluador, el sistema de horarios escolares, mal manejo de los métodos o algún otro aspecto surgido sobre la propia práctica. Estas

manifestaciones exigen adecuaciones que equilibren de manera dinámica los subsistemas. Esta tendencia a la adaptación de las nuevas situaciones puede estar presente en el contenido, los instrumentos y las orientaciones metodológicas de la propuesta establecida.

1.4. Síntesis histórica sobre la evolución y desarrollo de la evaluación de la calidad de la evaluación y su incidencia en la evaluación institucional.

La consideración del término evaluación ha evolucionado como consecuencia de diferentes creencias e ideologías, y la necesidad que ha presentado el comportamiento de dicho proceso. Resulta básica su aproximación histórica para interpretar su papel, concepción, funciones, tipologías y ámbitos. Estos últimos han aparecido en dependencia de las necesidades y demandas lógicas de la existencia humana, uno de los más incipientes es la evaluación institucional, objeto de esta investigación. Como consecuencia, se hace necesario repasar los elementos causales que hicieron posible el origen de esta como ámbito de la evaluación de la calidad de la educación.

Para la realización de esta indagación histórica se inicia el análisis por la evaluación de la calidad de la educación, cuyos rasgos muestran elementos esenciales que provocaron el seguimiento evaluativo. En esta aproximación se tuvieron en cuenta:

El desarrollo sociohistórico y las principales referencias científicas adoptadas para concebir la evaluación de la calidad de la educación, tratados por: Guba y Lincoln (1989), Mateo y otros (1993) y Hernández (1993) citados en Escudero (2003).

La evolución de los propósitos de la evaluación de la calidad de la educación en su sentido multidimensional y el reconocimiento de sus ámbitos, analizados en: Cabrera, (1986) y Salvador (1992); citados en Escudero (2003).

La incidencia del progreso de las metodologías e instrumentos de la evaluación de la calidad de la educación en la evaluación institucional y en la integralidad de sus resultados, vistos en: Murillo y otros (2003).

El seguimiento de la categoría evaluación, se basa en los rasgos siguientes: contexto, presupuestos filosóficos, propósitos de la evaluación, metodologías utilizadas, instrumentos empleados y principales resultados. Estos indicadores ilustran las

condiciones y efectos de la evolución de la evaluación, caracterizando la naturaleza de la evaluación. Para facilitar la comprensión del análisis se declaran las denominaciones de manera general de cada término:

Contexto: factores y condiciones de diversos índole (económico, sociales, políticos, geográficos, entre otros), que inciden en el fenómeno educativo y por consiguiente en su evaluación.

Presupuestos filosóficos: modo de comprender el fenómeno evaluativo teniendo en cuenta la forma de concebir la ciencia, lo que incide en su esencia, origen, desarrollo, propiedades y causas.

Propósitos: fines u objetivos que persigue la evaluación, elementos primordiales a valorar.

Metodología: vía organizada y ordenada para materializar la evaluación, incluye el despliegue de un conjunto de acciones utilizando métodos científicos para lograr los objetivos previamente establecidos.

Instrumentos: herramientas investigativas confeccionadas o adaptadas para medir o valorar, aspectos o características en los procesos de evaluación.

Resultados: son los juicios conclusivos que se expresan de forma cualitativa o cuantitativa producto de la aplicación e interpretación científica de los datos primarios que aportan los instrumentos.

1. Etapa (1640-1917). Institucionalización de la evaluación educativa.

El nacimiento de la evaluación de la calidad de la educación estaba carente de teoría y se localiza en acciones implícitas a procedimientos instructivos. En la China Imperial (III ane.) por ejemplo, se ejecutan pruebas de destrezas (armas, aritméticas, caligrafías) y prácticas académicas para combatir el nepotismo en el estado Dubois (1970), Coffman (1971). Asimismo, Sundber (1977) citado en Escudero (2003), reconoce pasajes evaluadores en la Biblia y Blanco (1994) los exámenes de griegos y romanos. No obstante, se identifica que el tratado más importante de evaluación de la antigüedad es el "Tetrabiblos", que se atribuye a Ptolomeo McReynold (1975).

En la Edad Media se introducen ocasionalmente en el marco universitario, pruebas

orales públicas con tribunales. El Renacimiento implementa procedimientos selectivos como la observación por Huarte de San Juan, accionar básico de la evaluación en los concursos de ciencia (Rodríguez y otros 1995). El desarrollo comercial del siglo XVI provocó intereses evaluativos en el mundo occidental, realizándose pruebas de selección basadas en méritos. Esta etapa de intentos evaluativos aislados y pocos organizados con ausencia de basamentos científicos, no se contempla en ninguna de las clasificaciones estudiadas, subscripta en esta investigación, como la génesis (III ane - 1639).

La Sociedad Industrial (siglo XVII) es un catalizador para el esplendor de investigaciones científicas. El marcado elitismo en este siglo, exige la comprobación de los valores individuales y el surgimiento de normas para los exámenes escritos en las instituciones educativas (Gil, 1992; citado en Jara, 2004).

Desde una posición positivista, en el siglo XIX, se instalan los sistemas nacionales de educación y aparecen los diplomas para graduados por exámenes estatales (Barbier, 1993).

El profesor norteamericano Horace Mann (1845) concreta las primeras técnicas evaluativas escritas del tipo “test”, ejecutadas con instrumentos poco fiables, sin sustento teórico. En 1897, se hace un análisis en escuelas estadounidenses, utilizando las puntuaciones alcanzadas en los tests, estudio de J. M. Rice señalado como la primera investigación evaluativa en educación (Mateo et al., 1993).

Entre finales del XIX y principios del siglo XX surge una fuerte actividad evaluativa identificada como “testing”, que se caracterizaba por: la medición y evaluación como términos similares, el objetivo central era detectar diferencias individuales en el modelo que caracterizaba las elaboraciones psicológicas de la época (Fernández-Ballester, 1981), los tests de rendimiento se elaboraban para establecer discriminaciones individuales, obviándose la coherencia con los objetivos educativos.

Las principales características de esta etapa se resumen en: auge de enfoques positivistas y empíricos que apoyaban la observación, la experimentación y los hechos como fuentes verdaderas; rigor científico y objetividad en la medida de la conducta humana (Planchard, 1960), prefiriendo pruebas escritas por la subjetividad de las

orales; la influencia de teorías evolucionistas (Darwin, Galton y Cattell), que apoyaban la medición y diferenciación de las características de los individuos; el desarrollo de métodos estadísticos que favorecían la orientación métrica (Nunnally, 1978) y el desarrollo de la sociedad industrial que exigía mecanismos de acreditación de alumnos.

1. Etapa (1918-1957). Desarrollo vertiginoso de la evaluación educativa.

Entre las dos guerras mundiales se favorecen las condiciones para el auge del desarrollo social y económico, donde se inicia el desarrollo de la evaluación de los programas. Desde enfoques positivistas consolidados y un conductismo que impulsaba los enfoques formales de la evaluación, se crean las bases para el desarrollo de la evaluación de la calidad de la educación. La figura de F. Galtón, por estos tiempos crea la medición valorada e incluía la expresión “Test Mental”. Aquí, aprovecha el desarrollo en esos tiempos de la Estadística y del Análisis Factorial. Por los años 1930 germina una corriente independiente llamada “docimología”, que crítica a los testing, por la separación entre lo enseñado y las metas de la instrucción y el subjetivismo que podía existir en la evaluación independiente de la interpretación del profesor.

Lo que se denominó la “época de Tyler” (1931-1945), estuvo asociado a, Ralph W. Tyler, quien es considerado “el padre de la evaluación educativa” (Joint Committee, 1981). Para Tyler lo importante en la evaluación son los objetivos, definidos en términos de conductas, caracterizando el desarrollo individual del alumno en un desarrollo socializado (Mager, 1962; citado en Escudero, 2003). De esta manera el objeto de la evaluación es la determinación del cambio ocurrido en los alumnos que facilite la información sobre la eficacia del programa educacional y la superación del profesor.

Después de la Segunda Guerra Mundial la evaluación se orienta a la mejora de la enseñanza, se producen innumerables tests estandarizados, se progresa en la medición y en principios estadísticos del diseño experimental (Escudero, 2003) y aparecen las taxonomías de los objetos educativos Bloom y otros (1956), Krathwohl y otros (1964).

2. Etapa (1958-1970). Diversificación de la evaluación educativa.

Por los años 1960 surge el conflicto entre la sociedad norteamericana y su sistema educativo. Esto fue consecuencia del adelanto por los soviéticos en la carrera espacial, después del lanzamiento del Sputnik (URSS-1957). Lo anterior provocó la demanda de la rendición de cuenta en un ambiente de cierta decepción con la escuela pública.

De inmediato se destinaron recursos para la mejora de las escuelas públicas norteamericanas Popham (1983), Rutman y Mowbray (1983) y Weiss (1983), citado en Escudero (2003). Luego se concibe una ley para proteger la educación, con programas y medios para evaluarlos. A continuación, se crea el National Study Comiteeon Evaluation, ampliándose las evaluaciones desde un sustento positivista pero multidimensional, a los programas y la práctica educativa en general Mateo y otros(1993) y Rodríguez y otros (1995).

Esta era una etapa de cambios, sobre todo: en los fines evaluativos, impulso de la evaluación en programas del área social con el despegue de los medios tecnológicos, apoyos económicos federales para evaluaciones educativas a gran escala, preocupación de los contribuyentes por la eficacia y el rendimiento del dinero que se empleaba en la mejora escolar (rendición de cuentas), control estricto de los logros educacionales y en caso negativo la admisión de disposiciones enmendadoras.

Como resultado de lo anterior la evaluación de la calidad de la educación evoluciona, ya que para evaluar al estudiante, incluye también los factores del proceso académico. Es así como, se inician reflexiones teóricas y prácticas dirigidas a esclarecer la multidimensionalidad del proceso evaluativo, lo que originará la inédita modalidad de investigación que en la actualidad se presenta como “investigación evaluativa” (Escudero, 2003).

Se destacan L. J. Cronbach al entender la evaluación como “la recogida y uso de la información para tomar decisiones” Cronbach (1963).

Esta etapa se caracteriza por: introducir la valoración como un contenido intrínseco de la evaluación, donde el evaluador no se limitaba solo a describir y analizar la realidad, sino, que la valora y juzga con relación a distintos criterios. También se dividen las prácticas evaluativas en dos formas: orientada a los individuos, fundamentalmente

alumnos y profesores; y el otro modo fue, la evaluación dirigida a la toma de decisiones sobre el instrumento o programa educativo, siendo esta última la base para la consolidación en el terreno educativo de programas y de la investigación evaluativa.

3. Etapa (1971-2007). Consolidación de la evaluación educativa.

A principio de 1970 se evidencian la proliferación y consolidación de modelos evaluativos, experimentando ópticas diferentes de qué y cómo conducir un proceso evaluativo, aspectos vigentes en la actualidad. Se distingue por la pluralidad conceptual y metodológica, aunque algunos de estos modelos eran demasiados complicados (Popham; 1980). Estos modelos son representativos de parámetros cuantitativos y cualitativos pero, se diferencian por destacar algunos de los componentes de la evaluación e interpretaciones específicas que a este proceso le dan. Dichos modelos no son excluyentes, más bien complementarios Lewy (1976), Popham (1980) y Cronbach (1982); citado en Escudero (2003).

A finales de 1980 aparece el segundo momento, representado por los modelos alternativos (etnográficos). De manera general estos orientan sus acciones metodológicas a preponderar el papel de las audiencias y la relación del evaluador con ellas, considerando la metodología de la antropología social como la idónea Parlett y Hamilton (1977); citado en Guerra, 2005).

Esta etapa, origina una apertura variada en el marco conceptual, cuyos elementos más notables son: diferentes conceptos de evaluación (Tyler, Alkin y Scriven), variados criterios para valorar la información (como consecución de metas, como perspectiva de las decisiones, con criterios estándares, para determinar el valor más que el mérito), variedad de la evaluación atendiendo a la percepción teórica, pluralidad de objetos de evaluación (no es limitada a profesores y alumnos), multiplicidad de funciones de la evaluación (sumativa y formativa), diversidad al papel del evaluador (evaluación interna y externa) y la pluralidad en los informes de evaluación y en las cuestiones propiamente metodológicas.

Los aportes de Stufflebeam marcaron precedentes. Se concretan en la creación del modelo CIPP (contexto, entrada, proceso, producto), criterios para concebir la evaluación y sus principios (Joint Committee, 1988): útil (entendido como la oportuna

información para su utilización), factible (pensado como la viabilidad y racionalidad de su esfuerzo), apropiada (conveniente para los implicados), precisa (juicios acertados sobre el objeto de evaluación).

Todas estas razones ilustran la fuerte relación del contexto histórico social imperante y la postura científica que se adopta en forma de presupuestos filosóficos para concebir la evaluación de la calidad de la educación. Es así como en los tiempos elitistas y de sometimiento dogmático de las dinastías y monarquías prima el idealismo y la escolástica como envoltura de los intentos evaluativos de ciertos méritos personales. Como consecuencia del empuje industrial se añade un componente pragmático a las evaluaciones, donde la comprobación empírica es lo único aceptable como verdadero. Las contiendas mundiales consolidan el positivismo y emerge el conductismo, referente para evaluar los programas.

El desarrollo científico y tecnológico a finales de los 1960 modela un escenario más agudo de la ciencia, vista en una constante transformación dialéctica para acercarse a la verdad, desde una lógica de equilibrio entre los planteamientos cuantitativos y cualitativos para concebir las evaluaciones educativas, con la contribución del desarrollo de la Estadística y la Informática. En consecuencia se reconoce el enfoque multidimensional que implica el surgimiento de otros ámbitos evaluativos, también aparecen bases conceptuales importantes y la proliferación de modelos y criterios para concebir la evaluación.

Los propósitos de la evaluación se desarrollan en función de los sustentos filosóficos de cada etapa. De esta forma se supera una posición reduccionista de velar netamente las destrezas manuales y académicas del estudiante, al seguimiento de la triada alumno-profesor-programa. En una perspectiva más integradora se aborda a los sistemas y centros educativos.

En relación con lo anterior, los resultados de la evaluación abarcan en sus inicios elementos simples para la selección de los individuos por sus méritos, luego importa saber el conocimiento de los estudiantes de las materias estudiadas y después se podían calibrar mejor los currículos basados en informaciones de los alumnos y profesores.

En efecto emergen resultados más acabados mediante la combinación de conclusiones cuantitativas y cualitativas, concibiendo juicios valorativos integrales del objeto evaluado.

Los instrumentos utilizados y las metodologías empleadas en las evaluaciones educativas son un binomio que responde a los propósitos establecidos en cada período. Los primeros se mueven desde aspectos básicos como diálogos y observaciones pasando por técnicas psicométricas y test estandarizados, hasta concretarse en una mayor diversidad y complejidad (cuantitativos y cualitativos).

De forma análoga, los procedimientos metodológicos transitan desde elementos espontáneos, hasta experiencias experimentales, formativas y acreditativas. Con el empleo de la Informática y el desarrollo de la Estadística se incrementa la variedad de metodologías que responden a modelos establecidos.

El autor de este trabajo a partir de las tendencias de los indicadores del desarrollo histórico de la evaluación de la calidad de la educación, considera que teniendo en cuenta el contexto económico y social de la sociedad cubana, el enfoque dialéctico materialista para analizar los procesos sociales, así como las directrices esenciales del modelo educativo (calidad y equidad) imperante en Cuba, la evaluación debe:

Considerar en los propósitos el carácter multidimensional del objeto evaluado, el seguimiento integral de la naturaleza del núcleo a evaluar, la satisfacción de los beneficiarios (alumnos, familias y comunidad) y usuarios (directivos y personal docente) del producto educativo y la calidad de los procesos que conducen a estos resultados.

Utilizar metodologías que complementen la información cuantitativa y cualitativa, logrando la objetividad de la información de forma precisa, en una constante valoración dirigida a los aspectos esenciales a explorar en el trabajo de campo, con un uso racionalizado de los recursos.

Emplear los instrumentos necesarios para abordar los aspectos esenciales (entrada, insumos, procesos y productos). Considerar el completamiento de la información, priorizar la observación, entrevista y encuesta, realizando estudios de profundización en aspectos que lo requieran.

Al término de la etapa reconocida como de diversificación y principio de la llamada consolidación de la evaluación educativa, se gesta la evaluación institucional.

1. Etapa (1950- 1980). Apertura de la evaluación institucional.

Es a finales de 1950 y principios de 1980 donde existen condiciones socio-históricas que demandan una rendición de cuenta de la eficacia de las acciones escolares. Esto se evidencia en EUA con el Informe de Coleman (1968) y en Francia, comentada por Gutkowsky (1997). Este último autor explica estos resultados basados en el cuestionamiento en el cumplimiento del encargo social de las escuelas, tendencia de consumismo escolar apoyado en las distinción de los insumos y claustros escolares y, medidas que obviaban la decisión de las familias para elegir la escuela que educara a sus hijos (Valiente y Álvarez,2000a).

Acerca de la importancia de los centros docentes, aporta también elementos la definición que sobre estas instituciones ha ofrecido el Ministerio de Educación de Cuba como "(...) la base del trabajo educativo y el punto fundamental del contacto entre este (el Ministerio de Educación) y la comunidad, donde debe conjugarse, de una manera eficiente y creadora, la aplicación práctica de la política educacional a través de las medidas que orienta" (INED-OIE, 1995).

Como se ha argumentado, el fenómeno de la evaluación ha sido centro de interés en un marco más específico de las instituciones educativas. Asociado a lo anterior, se puede decir que en el surgimiento y desarrollo de la evaluación institucional, existe una gran relación con los movimientos conceptuales que emergen alrededor de la mejora de las escuelas nacientes. De esta manera se reconocen tres grandes enfoques: Eficacia (escuelas eficaces), Mejora (mejora escolar), Calidad (gestión de calidad).

Estos movimientos aunque presentan características particulares, coinciden en poner al centro escolar como esencia para la mejora y unidad base del cambio educativo (Bolívar, 1999; citado por Escudero, 1999). En principio se produce una rivalidad entre los movimientos de eficacia y mejora, coexistencia que se manifiesta en la actualidad con la condensación de fundamentos que se revierten en “buenas escuelas”. A esta bilateral posición se adiciona en los últimos años la de calidad, esto último vincula a la evaluación institucional con el nivel de satisfacción de los beneficiarios (alumnos y

familias) a las que brinda sus servicios educativos.

Por consiguiente, se puede aproximar la evaluación institucional a tres fuertes estilos (Escudero, 1999). La eficacia busca el control mediante la eficacia de la labor de los centros, sus usuarios fundamentales son la administración pública; la Mejora implica la mejora de los procesos organizativos del profesorado, importante para docentes y, la Calidad dirige elementos para la elección de los centros con una clara orientación hacia el mercado, es un interés para los clientes (beneficiarios).

El movimiento de “escuelas eficaces”, se ocupaba en demostrar que bajo ciertos factores (condiciones) se distinguían centros escolares que delimitaban distancias en los resultados que podían obtener los estudiantes frente a otros; que de manera opuesta eran denominados ineficaces. Con un enfoque más amplio de la mejora educativa está la orientación de “mejora de la escuela”, la que aspira concebir las condiciones y procesos internos que contribuyan al desarrollo de la institución, el profesorado y los alumnos. Por último, se adhiere un novedoso movimiento identificado como la “gestión de calidad”.

Este subordina los parámetros y criterios para valorar la calidad a la dinámica que describe la satisfacción de las necesidades de los clientes (familia) y la desatención de otros referentes propiamente educativos.

Al ubicar el análisis evolutivo de la evaluación institucional propiamente, debemos remontarnos a la década de 1950, cuando en los Estados Unidos de Norteamérica se aprueba una ley mediante la cual el gobierno federal instrumentaba los medios legales para intervenir en las administraciones educativas, motivado por las diversas críticas de la eficacia de los sistemas educativos.

El origen del reconocimiento de la evaluación institucional, como ámbito de la evaluación de la calidad de la educación, parece estar asociado al desarrollo alcanzado por el movimiento de eficacia escolar, cuyo inicio puede situarse en el año 1966, cuando apareció el Informe de J. Coleman.

En tal efecto, Coleman anuncia un controvertido informe con los resultados de su investigación, el que en esencia argumentaba la escasa influencia que incidía los recursos educativos sobre el rendimiento de los alumnos, incluyendo al profesorado y

su experiencia. Evidentemente, esto gestó una gran respuesta de los estudiosos de la materia en lo que se ha denominado movimiento de eficacia escolar, con importantes trabajos que sirven de patrones para la evaluación de los centros educativos.

2. Etapa (1966-1977). Demostración de la validez o no del Informe de Coleman.

Las características más notables de esta etapa son, los grandes estudios de carácter cuantitativo basándose en el enfoque entrada-salida (Input-Output) y con la mirada dirigida en lo fundamental a estimar la magnitud de los efectos escolares, más que determinar factores de eficacia escolar; y por supuesto, abrir la brecha para el inicio real de los estudios sobre eficacia escolar en los inicios de la década de 1970.

3. Etapa (1978-1993). Estudios con escuelas prototípicas.

El enfoque metodológico que inicia una nueva fase en las investigaciones sobre eficacia escolar, es el estudio de casos; donde a diferencia de las controversias de las primeras etapas, se demuestra no solo que la escuela incide en el rendimiento de los alumnos, sino, que es lo que diferencia a los centros.

En la década de 1980 fue relevante para el desarrollo del Movimiento de Eficacia escolar; fértil en importantes estudios desde finales de 1970 y culmina con dos significativos trabajos que sus límites con la otra etapa son difíciles de detectar: la investigación Junior School Project, de Mortimore (1998) y Louisiana School Effectiveness Studies (LSES) (Teddlie & Stringfield, 1993; citado en Murillo, 2003).

4. Etapa (1994 hasta la actualidad). Estudios multinivel.

Estos estudios se distinguían por ser superiores (Aitkin y Longford, 1986), los que se han propagado por todo el mundo. Por lo general, estos estudios están planteados con grandes muestras las que utilizan técnicas cuantitativas y cualitativas.

A modo de síntesis se puede considerar que la sistematización empírica y teórica de los elementos de la evaluación institucional permite determinar los referentes necesarios orientados a favorecer la logicidad y coherencia de la investigación, con énfasis en los sustentos esenciales para elaborar la propuesta; en este sentido se revela:

La consideración de los fundamentos esenciales de la evaluación de la calidad de la educación, con énfasis en la evaluación institucional, demuestra la necesidad de

abundar de forma dialéctica en los sustentos teóricos para concebir la evaluación institucional a partir de las condiciones especiales de la educación cubana. Esto se revela en nuevas cualidades (precisión y factibilidad) de la evaluación institucional para el caso de Cuba, en la adecuación dialéctica de las normas y principios existentes y ajuste a las concepciones metodológicas con un sentido de racionalización, lo que permite fundamentar la pertinencia de esta investigación. Estos antecedentes presuponen fundamentos que se orientan por una lógica en función de elaborar nuevos referentes teóricos y prácticos.

El análisis de la aproximación histórica de la evaluación institucional está concebido por rasgos que caracterizan tanto la naturaleza del proceso seguido, así como la necesidad de su origen, desarrollo y los principales resultados que enriquecieron la teoría de la evaluación de la calidad de la educación y la evaluación institucional específicamente. En este sentido se enuncian las características de cuatro etapas establecidas y, las regularidades que señalan las tendencias que conforman la base de la elaboración de la propuesta científica a elaborar, lo que presupone la contextualización de estos elementos esenciales identificados.

CAPÍTULO 2. PROPUESTA DE INDICADORES DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CUBANA

El presente capítulo presenta los resultados del estudio diagnóstico con el objetivo de constatar el conocimiento respecto a la evaluación institucional y su implementación. De esta forma se pudo constatar una excesiva cantidad de indicadores, lo que limita su factibilidad. También se exponen los resultados que evidencian la pertinencia de los indicadores y de igual forma se valoran los resultados del estudio de factibilidad de la propuesta presentada.

2.1. Estado de la evaluación institucional en el centro universitario municipal de Sagua de Tánamo.

Las indagaciones dirigidas al estado de la evaluación institucional resultaron básicas para la fundamentación del problema científico; estas se organizaron en dos momentos, uno inicial para determinar la situación de los trabajos de autores nacionales relacionado con la temática y otro con las evidencias producto de un estudio diagnóstico en el municipio Sagua de Tánamo.

Los principales resultados de las indagaciones asociadas a la revisión de los estudios de autores cubanos se sintetizan a continuación:

- * En el Centro de Documentación, remitidos por la UNICEF (1999–2000): de 233 documentos sólo 3 pertenecen a la temática de la evaluación de la educación (Suárez, 2004 y Torres, 2005).
- * En la base de datos del Centro de Información y Documentación Educativa (2014) solo existen 19 trabajos científicos referidos a la evaluación de la calidad de la educación, se reportan dos trabajos de evaluación institucional y uno de ellos de un autor cubano (Torres, 2002 y Suárez, 2004).
- * En los fondos bibliográficos del Centro Latinoamericano de Educación Especial (CELEP), se detectaron 11 trabajos de evaluación de la calidad de la educación, ninguno relacionado con la evaluación institucional (Torres, 2002 y Suárez, 2004).

A pesar de las carencias anteriormente referidas se pueden mencionar los trabajos: La evaluación de la calidad educativa en las instituciones escolares cubanas (Torres,

2003). Consideraciones para la determinación de una metodología de evaluación institucional en la educación cubana (Torres y otros 2005), Consideraciones teórico metodológica de la evaluación institucional (Galdós, 2005), Diagnóstico del estado de las investigaciones sobre evaluación institucional de la enseñanza general en Cuba (Suárez, 2004), Metodología de evaluación institucional (Torres y Galdós, 2005), Propuesta metodológica de autoevaluación institucional para la secundaria básica cubana actual (Herrera 2006), La evaluación de la calidad del proceso de dirección de los institutos superiores pedagógico (Guerra, 2007), La evaluación institucional de las secundarias básicas (Lorenzo, 2008), La evaluación institucional en el preuniversitario (Marrero, 2010).

A pesar del valor que se le confiere a este estudio, se evidencian algunas brechas que se sintetizan en que:

- * No se argumentan los motivos por lo que no se escogen las funciones de la evaluación institucional (informativa, control, diagnóstico, educativa, desarrolladora) reportadas por Valiente-Álvarez (2000a:7) y se prefieren las funciones básicas de la evaluación de la calidad de la educación (diagnosticar, juzgar y mejorar).
- * Se recomienda la aplicación de estas experiencias a otros niveles educativos pero no se brindan elementos teóricos y procedimientos metodológicos de cómo implementarla a partir de las particularidades de otras educaciones.
- * No se aprecia la operacionalización (variables, dimensiones e indicadores) de las variables preliminares ni las de las resultantes.
- * No dejan claro los procedimientos epistemológicos y las premisas y el papel de los principios en la construcción de una teoría científica.

La información anterior se complementa con un estudio diagnóstico como parte de las tareas de investigación. Su objetivo principal es constatar el estado del desarrollo de la evaluación institucional en el centro universitario municipal de Sagua de Tánamo y de esta forma, ratificar las insuficiencias que justifican el problema planteado en esta investigación.

El contenido del diagnóstico se establece por los argumentos siguientes: Los aspectos

esenciales inherentes a la evaluación institucional, las potencialidades de la evaluación institucional para implementarla en la práctica educativa, experiencia del autor en la temática evaluativa y funciones directivas.

La operacionalización del diagnóstico se establece por las dimensiones e indicadores siguientes:

Dimensión I: Realización de aproximaciones prácticas dirigidas a la evaluación institucional.

Indicadores: la evaluación institucional como práctica recurrente en el centro universitario municipal, periodicidad de la evaluación, aceptación de la evaluación institucional como herramienta para determinar limitaciones y potencialidades del proceso educativo en el centro.

Dimensión II: Conocimiento de los aspectos teóricos y prácticos, básicos de la evaluación institucional.

Indicadores: objetivo de la evaluación, tipos de evaluación, contenido de la evaluación, función de la evaluación, métodos y procedimientos más frecuentes, instrumentos, fuentes de información y utilización de la información proveniente de la evaluación.

Los métodos empleados fueron la entrevista, observación científica y análisis documental. La muestra escogida para la aplicación del diagnóstico se seleccionó de forma aleatoria y para la concreción del trabajo de campo se aprovecharon las reuniones de directivos.

Los principales resultados obtenidos de la aplicación de los métodos antes mencionados, la triangulación e interpretación de la información se resumen a continuación:

Sobre la dimensión I. Realización de aproximaciones prácticas dirigidas a la evaluación institucional.

* La gran mayoría de los jefes de departamentos, profesores principales, secretarios docentes y profesores con que se interactuó confirmó la ausencia de prácticas de evaluación institucional, sin embargo, hubo consenso en la importancia de la evaluación institucional para contribuir a la mejora escolar.

Sobre la dimensión II. Conocimiento de los aspectos teóricos y prácticos, básicos de la evaluación institucional.

- * Se reconoce de forma empírica, el conocimiento de algunos elementos aislados y de forma ambigua de la parte práctica de la evaluación (contenido, métodos, instrumentos y fuentes). Este conocimiento parcial es producto de equiparar a la evaluación con la inspección educativa, debido a sus nexos comunes.

Aunque se reconocen las potencialidades de la evaluación institucional y su valor para la mejora, existen insuficiencias teóricas y metodológicas específicas, que limitan la comprensión y viabilidad de este accionar, lo que posibilitó obtener como síntesis generalizadora que:

La gestión para la evaluación de la calidad de los procesos universitarios, no están dirigidos al logro de la transformación de los sujetos en correspondencia con el entorno social, donde la comunidad universitaria no logra la requerida integración de acciones comunes que respondan al encargo social del centro universitario municipal.

Los documentos rectores que trazan pautas para la evaluación de la calidad de las instituciones universitarias en los municipios y los derivados de ellos: objetivos de trabajo, planeación estratégica, planes anuales, modelo del profesional y patrón de calidad entre otros, permiten corroborar, aun cuando están definidas las bases teóricas, metodológicas y conceptuales de la evaluación para favorecer la formación integral de los profesionales y la preparación de los recursos humanos, no se conciben indicadores de evaluación que integren las especificidades de los procesos que se desarrollan en las instituciones de Educación Superior en los territorios.

Durante la observación realizada a los diferentes procesos: superación de pregrado, superación de postgrado, investigación y extensión universitaria desarrollados en el centro universitario municipal se pudo constatar la diversidad de los mismos, prevaleciendo las actividades de carácter político, literario, artístico, recreativo-deportivo, de capacitación las cuales se desarrollaron fundamentalmente dentro del marco de la institución educativa y en ocasiones se dirigen al intercambio con el entorno comunitario, con el fin de favorecer un vínculo más estrecho entre la universidad y la sociedad.

Al revisar los informes elaborados sobre los resultados parciales de los diferentes procesos pudo contactarse poca correspondencia entre los resultados expresados en ellos y los criterios de los profesores, estudiantes y el entorno social.

Al interactuar con los informes de autoevaluación se contactó incongruencias entre los resultados alcanzados y los resultados de los controles externos.

Los resultados de las encuestas y entrevistas aplicadas revelan que el 100 % de los implicados coinciden en la insuficiente preparación política - ideológica y económica de un número importante de estudiantes y profesores jóvenes al no utilizarse el proyecto educativo como instrumento institucional para esta labor.

El 40 % de los estudiantes encuestados refieren escasa satisfacción con la enseñanza de la Historia de Cuba y el Marxismo Leninismo.

El 35.5 % expresa bajo grado de satisfacción con los debates de temas nacionales e internacionales y el 25 % coinciden en que no se logra el rechazo al fraude académico.

Del total de estudiantes entrevistados, el 90 % refiere sentir satisfacción por las prácticas laborales desarrolladas y la atención que reciben.

El 80 % de los encuestados expresan que el proceso de formación no transita al estudiante en la medida que se requiere al no explotar durante el proceso las potencialidades de la educación mediante la instrucción.

El 80 % de los docentes contactados refiere insuficiencias metodológicas para la integración de los contenidos de las asignaturas y su evaluación, las que conducen a carencias de estudio independiente en los estudiantes y al cumplimiento de su principal deber.

El 40.5 % de los directivos encuestados coincide en que no existe relación entre el desempeño del profesor y las categorías otorgadas en su evaluación.

El 70 % de los directivos coincide en que la asesoría al gobierno municipal en relación con la planificación estratégica, el sistema de superación y preparación de los cuadros no es efectiva.

El 90 % del personal contactado coincide en que no se logran impactos significativos en proyectos extensionistas, comunitarios, de investigación y de desarrollo económico local lo que limita las publicaciones científicas en revistas especializadas.

El 100 % de los directivos coinciden en que la gestión para la promoción de proyectos es limitada por los insuficientes aportes a los programas de desarrollo, el 80 % expresa limitaciones en el personal calificado para el desarrollo de los proyectos de iniciativa local.

El 100 % refiere la existencia de potencialidades para la promoción de proyectos extensionistas, comunitarios y de extensión con interés en las zonas de montaña y barrios priorizados.

El 60.5 % de los encuestados revelan insatisfacción con la gestión de publicaciones en revistas especializadas y el 45 % refiere poseer preparación limitada para gestionar y enfrentar el cambio de categorías docentes y científicas.

El 90% de los entrevistados coinciden que la reapertura de las carreras priorizadas (Agronomía y Contabilidad y Finanzas) en el territorio conducen al incremento de los proyectos de desarrollo de investigación y de Desarrollo Local.

De forma general el diagnóstico causal realizado arrojó que existen carencias de indicadores que integren las especificidades de los procesos para la evaluación de la calidad en la institución de Educación Superior del territorio, manifestado en:

1. Insuficiente preparación política - ideológica y económica de un número importante de estudiantes y profesores jóvenes al no utilizarse el proyecto educativo como instrumento institucional para esta labor.
2. El proceso de formación no transita al estudiante en la medida que se requiere al no explotar durante el proceso las potencialidades de la educación mediante la instrucción.
3. Insuficiencias metodológicas para la integración de los contenidos y su evaluación las que conducen a carencias de estudio independiente en los estudiantes y el cumplimiento de su principal deber.

4. Limitada asesoría al gobierno municipal en relación con la planificación estratégica, el sistema de superación y preparación de los cuadros no es efectiva.
5. No se logran impactos significativos en proyectos extensionistas, comunitarios, de investigación y de desarrollo económico local lo que limita las publicaciones científicas en revistas especializadas.

Del análisis y la constatación realizada en la práctica se definen como causales principales de las insuficiencias, las siguientes.

1. La gestión de los procesos directivos sobre la calidad: planeación estratégica, ejecución y control no están dirigidos al logro de la transformación de los sujetos en correspondencia con el entorno social.
2. El departamento docente no constituye esencia para el engranaje de los diferentes procesos que se desarrollan.
3. La comunidad universitaria no tiene conciencia plena de la necesidad de integración de acciones comunes que respondan al encargo social del centro universitario municipal.
4. El sistema de gestión para la evaluación de la calidad de los procesos universitarios carece de aplicación práctica.

2.2. Indicadores de autoevaluación institucional para el centro universitario municipal de Sagua de Tánamo.

Para sustentar la propuesta fue necesario abordar los principales criterios de la política educacional cubana, los que conducen a la determinación de los indicadores para la evaluación de la calidad en la organización. Entre los que se encuentran.

- * Los lineamientos de la política económica y social del Partido y la Revolución.
- * Los lineamientos que rigen el trabajo político ideológico y económico de las universidades.
- * Tomar en cuenta los objetivos e indicadores establecidos por el Ministerio de Educación Superior en el Seminario Nacional de Preparación del curso escolar 2014/2015.
- * Exigencias de la planeación estratégica para los años 2012 al 2016.

- ✧ Los escenarios en los cuales se desarrolla la Educación Superior en el municipio en relación con los retos ideológicos y desafíos económicos.
- ✧ Conciencia para el desarrollo de una universidad revolucionaria, participativa, creativa, impulsora, entusiasta y dinámica.
- ✧ Preparación política ideológica e integral de los docentes, superación postgraduada, la investigación, categorías docentes superiores, preparación de los estudiantes, política de cuadros, informatización, acreditación de carreras y proyectos de desarrollo local.
- ✧ Motivaciones de la comunidad universitaria para alcanzar la calidad, racionalidad, eficiencia, integralidad y la pertinencia.
- ✧ Que respondan a los presupuestos filosóficos y a la política educacional.
- ✧ Que identifiquen los componentes del sistema educativo.
- ✧ Que cuente con un sistema apropiado para su operacionalización.
- ✧ Que reúnan las cualidades de: flexibilidad, validez, responsabilidad, fiabilidad, significatividad.

Los elementos iniciales que permiten establecer las posiciones o puntos de partida y que sirven de soporte a los indicadores propuestos son los siguientes:

- ✧ El carácter universal de nuestra educación.
- ✧ La necesaria unidad entre enseñanza y educación.
- ✧ La educación tiene lugar en tres ámbitos: la institución escolar, la familia y la comunidad– sociedad.
- ✧ La necesaria integración de variables de proceso y resultado.
- ✧ Las funciones básicas que realiza un centro de Educación Superior.
- ✧ La misión que corresponde al centro Universitario en la etapa actual.
- ✧ La teoría de la calidad y las tendencias actuales de calidad adecuadas a nuestras condiciones.
- ✧ La importancia de los recursos y la gestión de dirección en el logro de la calidad.
- ✧ La Dirección Estratégica y el proceso de Planeación Estratégica realizado en la institución universitaria con la congruente delimitación de sus componentes.

El análisis anterior tiene sus consideraciones en cuatro procesos básicos.

Procesos estratégicos:

Gestión estratégica: esta se fundamenta en la planificación, implementación y el control de los procesos.

Gestión de la calidad: tiene en cuenta la planificación de la calidad, control y mejora.

Gestión de los recursos humanos: se sustenta en la selección, capacitación y desarrollo, evaluación del desempeño, seguridad y salud en el trabajo, organización del trabajo, comunicación institucional, control y la estimulación moral y material.

Procesos transversales:

Defensa: capacitación, sistematización de la preparación para la defensa.

Gestión ambiental: planificación de la gestión ambiental, implementación de la gestión ambiental y control e internacionalización.

Gestión de proyectos internacionales, becas, convenios, comercialización de servicios académicos, cooperación con los países del ALBA.

Procesos sustantivos:

Formación pregrado: trabajo docente, trabajo metodológico y organización docente

Formación postgrado: superación profesional y formación académica.

Investigación: gestión de publicaciones, gestión de premios, gestión de la propiedad intelectual y gestión de la actividad científico estudiantil.

Extensión universitaria: cultura física y deportes, movimiento de artistas aficionados cátedras honoríficas, comunicación social y divulgación, proyectos comunitarios y programas priorizados.

Procesos de apoyo:

Gestión económica financiera: contabilización, comercialización, administración financiera, estadística e información, planificación y control.

Aseguramiento material: almacenamiento, compra, mantenimiento, alojamiento, alimentación, inversiones y energía.

Informatización: seguridad informática, servicios telemáticos y la gestión.

Seguridad y protección: cuidado de bienes y personas, cuidado de la información oficial y clasificada.

La evaluación de la calidad en la organización presupone en correspondencia con los documentos establecidos por el Ministerio de Educación Superior y la Universidad cuatro (4) Áreas de Resultados Claves, nueve (9) objetivos y sesenta y uno (61) criterios de medidas o indicadores.

Es criterio del autor la coincidencia de cuatro (4) dimensiones o Áreas de Resultados Claves y 9 objetivos. Durante el estudio realizado, de los sesenta y uno (61) indicadores establecidos, quince (15) de ellos se suprimen y se proponen seis (6) no concebidos para el proceso de evaluación de la calidad que permitan analizar de forma integral las especificidades de la evolución de los procesos que se desarrollan en la organización.

Los indicadores que a juicio del autor se suprimen están relacionados con:

Área de Resultados Clave: 1

Objetivo: 1

Indicador: 8, Se inician las carreras de Ingeniería en Procesos Agroindustriales y Agropecuaria en la educación a distancia en septiembre de 2016.

Área de Resultado Clave: 2

Objetivo: 2

Indicador: 2. El 90% de los recién graduados que laboran en el municipio cursan los diplomados de formación básica durante la preparación profesional.

Área de Resultado Clave: 3

Objetivo: 3

Indicador: 3. Se incrementa con relación al año anterior la cantidad de doctores externos cubanos formados por la universidad.

Indicador: 4. Se perfeccionan o reformulan no menos de 30 nuevos programas doctorales pertinentes e integrados a proyectos de investigación en áreas del conocimiento priorizadas, al amparo de la nueva legislación de doctorado.

Objetivo: 4

Indicador: 2. Corroborar en el 80% de las organizaciones de los cuadros que cursen las ediciones planificadas de los Diplomados y la Especialidad de Administración Pública y Dirección y Gestión Empresarial, que los trabajos finales mejoran su gestión.

Objetivo: 5

Indicador: 3. El financiamiento y recursos obtenidos para proyectos de I+D+i es superior al millón de CUC de fuentes nacionales y de 10 MM de CUC de fuentes externas. Los ingresos por la comercialización de productos y servicios de la actividad científica son superiores a los del 2014 en un millón de CUC, lo que es un 12 % de crecimiento respecto al año 2015.

Objetivo: 6

Indicador: 6. Se logra una atención e impacto diferenciado avalado sobre el desarrollo económico y social de 29 municipios priorizados por el MEP para el 2016.

Área de Resultado Clave: 4**Objetivo: 7**

Indicador: 2. El 65% de las carreras, el 79% de las maestrías y el 30% de los doctorados que se imparten poseen categoría superior de acreditación, así como seis nuevas instituciones.

Indicador: 4. Se logran resultados en la mejora de la calidad y la visibilidad de la educación superior como resultado de la integración del proceso de internacionalización a la docencia, la investigación, la extensión, y la gestión universitaria.

Indicador: 5. Incrementar en un 10% con relación al año anterior, los ingresos provenientes de la exportación de bienes y servicios de la educación superior.

Indicador: 7. La gestión de la infraestructura, de los servicios y de los contenidos garantiza el acceso al 20% de los servicios locales desde la Red Nacional, y de todos los usuarios del centro a los contenidos de la Red Universitaria.

Indicador: 6. El 20% de los procesos universitarios poseen un elevado nivel de informatización.

Objetivo: 8

Indicador: 6. El 35% de los cuadros en cargos docentes son Doctores en Ciencias.

Indicador: 9. Logra que el 10% de los cuadros aprueben los Diplomados de Administración Pública o de Gestión y Dirección Empresarial. En los cargos decisorios el 95%.

Objetivo. 9

Indicador: 3. Se logra la elevación de la calidad del programa de formación de auditores.

Además de los indicadores ya establecidos, la propuesta concibe la incorporación de otros que contribuyen al perfeccionamiento de la evaluación de la calidad del centro universitario municipal.

Área de Resultado Clave 1: objetivo 1, incorpora la propuesta del indicador 10

Área de Resultado Clave 2: objetivo 2, incorpora los indicadores 7 y 8

Área de Resultado Clave 3: objetivo 3, incorpora la propuesta de los indicadores 5 y 6, en la misma Área de Resultado Clave, objetivo 6, incorpora el indicador 7.

La propuesta que se plantea está concebida como un sistema, a partir de los fundamentos del método sistémico estructural funcional, en la cual se integran de forma lógica, las dimensiones, los objetivos y esencialmente los indicadores de evaluación. Está caracterizada por ser dinámica, flexible y participativa.

El carácter dinámico está dado en que puede ser aplicada con facilidad en breve y largo período de tiempo, sin arriesgar la eficiencia y eficacia de la misma. Se considera flexible por las posibilidades de ajustarse al cambio, en correspondencia con las necesidades que puedan mostrar los estudiantes durante su formación profesional y en los diferentes procesos en los que participan los profesores y participativa se evidencia en que se tiene en cuenta la participación de los sujetos implicados en el proceso.

En este contexto es necesario perfeccionar la evaluación de la calidad a partir del proceso de integración de los centros universitarios municipales como política orientada

por la dirección del país y el Ministerio de Educación Superior a partir de indicadores para ese fin.

Indicadores que integran la propuesta.

- * Resultados globales de calidad: la promoción limpia, total, el promedio de calificaciones; la eficiencia académica y la retención.
- * Satisfacción con las disciplinas de Marxismo e Historia.
- * Ingreso a la Educación Superior en la modalidad del Curso por Encuentros.
- * Satisfacción de los estudiantes de la estrategia educativa.
- * Satisfacción con el currículo optativo.
- * Plan de trabajo metodológico.
- * Prácticas laborales: realización del trabajo de diploma.
- * Bibliografía.
- * Formación de Profesores de Nivel Medio Superior.
- * Categorías docentes.
- * Actividades de Seguridad Nacional, Defensa Nacional y Reducción de desastres.
- * Formación doctoral.
- * Proyectos de investigación y tutorías de tesis.
- * Aspirantes en programas doctorales a tiempo parcial.
- * Captación de egresados en Adiestramiento.
- * Incorporación de profesionales con alta experiencia profesional.
- * Demandas de capacitación y postgrado formuladas por entidades estatales.
- * Necesidades de capacitación y postgrado demandadas por el sector no estatal.
- * Atención al Plan Turquino.
- * Funcionamiento de la Comisión Municipal de Ingreso.
- * Integralidad de los Sistemas de Preparación y Superación de Cuadros y Reservas.
- * Superación de cuadros y reservas.
- * Gestión con la red de centros de estudios.
- * Resultados de I+D+I.
- * Estructura de proyectos de I+D+I.
- * Participación en reconocimientos nacionales, ramales y provinciales a resultados de la I+D.+I.

- ✳ Publicaciones en revistas científicas.
- ✳ Participación y la calidad en los Fórum Universitarios de Ciencias Sociales, Naturales y Exactas y en el de Ciencias Pedagógicas.
- ✳ Aperturas de nuevas carreras.
- ✳ Cursos a equipos de dirección y reservas del gobierno municipal.
- ✳ Proyectos de desarrollo social y comunitario.
- ✳ Resultados de proyectos.
- ✳ Gestión del sistema de reforestación en las zonas de montaña.
- ✳ Gestión de la calidad.
- ✳ Compromisos de la colaboración internacional.
- ✳ Nivel de informatización de los procesos universitarios.
- ✳ Seguridad informática.
- ✳ Plantilla de cargos.
- ✳ Estabilidad de los cuadros en los cargos.
- ✳ Composición de los cargos según la raza.
- ✳ Composición de mujeres en los cargos.
- ✳ Categorías docentes de los cuadros.
- ✳ Evaluación de los cuadros.
- ✳ Plan de preparación y superación individual.
- ✳ Curso de superación política en la Escuela Superior, Provincial o Municipal del PCC.
- ✳ Gestionan de la prevención a partir de la aplicación adecuada del autocontrol.
- ✳ Plan de acciones de control.
- ✳ Hechos delictivos y los impactos negativos en la organización.
- ✳ Brigadas contra incendios.
- ✳ Protección de la información oficial clasificadas.
- ✳ El proceso investigativo permite proponer recomendaciones metodológicas para un uso posterior de los indicadores propuestos.

Para establecer las recomendaciones metodológicas se consideraron una serie de premisas que son presentadas a continuación:

- * La propuesta parte de teorías modernas de la dirección educativa: calidad Total, Dirección Estratégica y Dirección por Objetivos.
- * Intenta combinar una opción cuantitativa y una cualitativa en la evaluación del Centro Universitario.
- * La propuesta se realiza para la evaluación interna, más concretamente para la autoevaluación.
- * Los evaluadores deben ser los implicados en el logro de los objetivos.

Partiendo de las premisas antes expuestas se proponen orientaciones metodológicas que permite implementar la propuesta, la que se sustenta en los siguientes aspectos.

- * Para evaluar los criterios deben establecerse rangos de evaluación (se abordan en los indicadores el por ciento que debe lograrse) en correspondencia con las exigencias de la institución de la Educación Superior.
- * El establecimiento de los rangos de evaluación dependerán del nivel alcanzado por cada indicador en la institución objeto de evaluación. Esto posibilita que la evaluación sea aún más precisa, a la vez que impone retos futuros.
- * Los rangos de evaluación deben ser progresivos para que puedan establecerse las relaciones entre los indicadores y lograr la flexibilidad que se desea.
- * La evaluación de los objetivos se concretará a partir de la evaluación de los indicadores.
- * La evaluación de las dimensiones se establece a partir de la evaluación de los objetivos.
- * Se ponderarán indicadores con el fin de establecer diferenciaciones lógicas en el aporte de cada uno de ellos a la categoría que los abarca.

Para realizar la ponderación se propone que sea utilizada la técnica de trabajo en grupos "Voto Ponderado (Carnota L. O, 1991) con algunas modificaciones, siguiendo los pasos siguientes:

- * Distribuir individualmente el por ciento a lograr para cada criterio de medida.
- * Crecer progresivamente el por ciento a lograr en cada indicador teniendo en cuenta la objetividad y las condiciones reales de la institución.
- * Dar un orden de ponderación de acuerdo al por ciento alcanzado.

Las recomendaciones metodológicas propuestas ofrecen las siguientes ventajas:

- ✱ Cada evaluado conoce con antelación los indicadores que se usarán para emitir una evaluación final, así como las metas a lograr.
- ✱ Los evaluados pueden autorregularse y regular las desviaciones del proceso mejorando los resultados finales.
- ✱ Permite emitir una evaluación concreta, más rápida y justa.
- ✱ Puede usarse para la evaluación global o para la evaluación de las diferentes áreas de trabajo.
- ✱ Es factible, de ser usada para la evaluación a diferentes niveles: estudiantes, grupos, años, carreras y la institución.
- ✱ Se puede conocer con más detalle los elementos que inciden negativamente en la evaluación, tomar decisiones oportunas, medidas de mejora.
- ✱ Posibilita detectar los aspectos satisfactorios y prever una renovación y crecimiento de la institución.
- ✱ Permite adecuar la evaluación de las dimensiones e indicadores a nuevas condiciones que surjan en el quehacer institucional o a situaciones particulares.
- ✱ La evaluación de la calidad educacional puede ser realizada a un área de la institución estableciendo momentos de cortes que coincidan con los cortes académicos que se realizan, lo que permitirá obtener una valoración más completa al finalizar el curso escolar.

2.3. Valoración de los resultados de los métodos criteriodeexpertos y talleres deanálisis y reflexión pedagógica.

El método de criterio de expertos se utilizó en esta investigación con el objetivo de establecer los niveles de utilidad de las informaciones seleccionadas, en consideración con las normas de la evaluación educativa. Se seleccionaron 29 posibles expertos, a los cuales se les aplicó la encuesta encaminada a determinar su preparación para emitir juicios valorativos de consideración (Ver Anexo 4), teniendo en cuenta la autovaloración que realizaron acerca del tema que se evalúa, así como sus respectivas categorías docentes e investigativas y la experiencia que poseen.

En atención del coeficiente de competencia de cada participante (K) no se consideran

para la valoración los expertos: 3, 6, 9, 13, 17, 22 y 28, de forma que los restantes (22) permiten asegurar la confiabilidad y factibilidad de los criterios emitidos acerca de los indicadores sometidos a su consideración (Ver Anexo 5).

De los 22 expertos seleccionados, el 41 % posee el grado científico de Doctor en Ciencia, 30 % tienen el título académico de Máster y los demás son Licenciados. El 38 % posee categoría de Profesor Auxiliar y el resto de Asistente; 13 expertos son de Holguín y los restantes de otras provincias del país.

El cuestionario que se somete a la consideración de los expertos para la validación de la propuesta aparece en el Anexo 6 y los resultados cuantitativos se recogen en el Anexo7, observándose que la distribución de las respuestas se concentra alrededor de la categoría Muy útil.

Los resultados por categorías reflejan que todos los indicadores se ubican en los rangos de entre Muy útil y Bastante útil, lo que significa que para los expertos es válida la utilidad, independientemente de que se ofrecen algunas sugerencias y reflexiones críticas.

Entre las principales valoraciones emitidas se encuentran las siguientes:

En cuanto a la necesidad de las informaciones para la identificación y atención de problemas relativos a las asignaturas con mayores dificultades históricamente (Análisis Matemático).

- * Valoran la propuesta para la comprensión de los resultados evaluativos de adecuada, asequible y necesaria, además de que consideran confiables a las informaciones que se ejemplifican.
- * Sugieren ampliar algunos de los contenidos de los valores morales y cohesionarlos con mayor precisión a la dirección del trabajo político-ideológico, de manera que reflejen mejor la realidad escolar del municipio.
- * Plantean que para lograr la solución de los problemas de la práctica escolar se precisa de la adecuada inserción de las acciones pedagógicas a desarrollar por los agentes educativos en las direcciones principales del trabajo educacional; se requiere una mayor orientación.

En general, el resultado de la aplicación del método criterio de expertos aporta un resultado satisfactorio que corrobora la necesidad de la aplicación de los indicadores. Además, con la intención de socializar la propuesta, los resultados se someten a consideración mediante los talleres de análisis y reflexión pedagógica con el objetivo de buscar consenso entre diferentes especialistas.

Resultados de los talleres de análisis y reflexión pedagógica.

Para la organización de los talleres se tuvo en cuenta las propuestas aportadas por V. Cortina (2005), A. F. Jeve y (2007) e Y. Martínez (2008), en relación con la estructura de los mismos. Los talleres se desarrollaron con el objetivo de construir criterios fiables desde una dimensión colectiva, y sobre la base del análisis y la fundamentación se emita juicios valorativos de la viabilidad de los indicadores.

A continuación se expone de manera sintética las características de la aplicación de los mismos.

Se concibió una etapa preparatoria, de acuerdo con el objetivo de cada taller, con la intención de crear las condiciones necesarias como: la distribución de los materiales, la formación de equipos, de la tecnología a emplear, entre otros aspectos.

En una segunda etapa, se ejecutan los talleres, los que empezaron con una motivación inicial para dar paso a su objetivo, luego la exposición de las ideas fundamentales del tema a tratar y seguidamente se le da la palabra a los participantes para emitir juicios críticos, sugerencias, inconformidades y concordancias.

Todas estas cuestiones son registradas por un relator previamente designado, las cuales son puestas al conocimiento de los participantes, para cualquier ajuste que no se corresponda con lo expresado; finalmente se hacen las conclusiones.

La tercera etapa reviste una gran importancia, dado el análisis que se realiza de cada una de las observaciones y reflexiones de los participantes, posibilita la modificación de aspectos que se consideraron necesarios, los han quedado delimitados en los análisis de la etapa anterior.

Se planificaron y ejecutaron cinco talleres, con la participación de directivos y profesores. Los resultados generales de la realización de los talleres de análisis y

reflexión pedagógica quedan sintetizados de la siguiente manera:

- ✧ La evaluación educativa es una herramienta necesaria, para la mejora del proceso pedagógico y su aplicabilidad se revela a través de las direcciones principales del trabajo educacional, como eje que articula tanto con la comprensión de las informaciones como para la organización y conducción del proceso pedagógico.
- ✧ Los resultados de la evaluación educativa se convierten en los contenidos de la concepción de mejora del proceso pedagógico, como necesidad de su correcta interpretación, dinamizarla y determinación de acciones pedagógicas de mejoramiento.
- ✧ Los directivos y profesores participantes reconocen que los resultados científicos presentados tienen el rigor adecuado, que pueden ser utilizados toda vez que se comprendan y profundicen suficientemente.

En la medida que se contaron con los criterios de los especialistas, se procedió a la aplicación en la práctica.

Estas se concibieron en cumplimiento de las características de los niveles de preparación de los agentes educativos participantes, expresados en la determinación de acciones, a partir de la naturaleza de los resultados con que se cuentan. A continuación se presentan algunas de las acciones realizadas:

En el nivel macro:

- ✧ Taller metodológico: Los resultados del aprendizaje de los estudiantes. Principales tendencias.
- ✧ Taller metodológico de reflexión pedagógica de las informaciones del rendimiento cognitivo: Tipología de preguntas en los estudios de evaluación educativa, su utilidad para el establecimiento de inferencias didácticas.
- ✧ Taller metodológico de reflexión pedagógica acerca de las informaciones de los factores asociados: La influencia de los factores sociales y económicos en el rendimiento cognitivo y formativo de los estudiantes.
- ✧ Reunión metodológica: Los resultados de los estudiantes en las asignaturas. Principales problemas y acciones pedagógicas para su atención.
- ✧ Presentación de la propuesta en el consejo científico asesor.

En el nivel meso:

- * Taller metodológico de reflexión pedagógica de las informaciones de los factores asociados: ¿Los resultados de los estudiantes sólo depende del profesor?
- * Taller metodológico: ¿Qué acciones pedagógicas derivar de los principales resultados?
- * Seminario científico-metodológico: El diseño de las acciones pedagógicas en correspondencia con las direcciones principales del trabajo educacional.
- * La revisión de los documentos de planificación del trabajo científico-metodológico del centro universitario municipal en Sagua de Tánamo.

En el nivel micro:

- * Taller metodológico: ¿Cómo analizar los resultados del rendimiento de los estudiantes? ¿Qué acciones pedagógicas derivar de los principales resultados?
- * Taller metodológico: Presupuestos pedagógicos y metodológicos para tratar algunos contenidos en el sistema de clases metodológicas, demostrativas y abiertas, en la preparación de las asignaturas.
- * Intercambio con la familia: La labor formativa de la familia.
- * Seminario científico-metodológico: El diseño de las acciones pedagógicas en correspondencia con las direcciones principales del trabajo educacional.
- * La revisión de los documentos de planificación del trabajo científico-metodológico.
- * La observación de la preparación que realiza la estructura para el diseño de las acciones científico-metodológicas.

La aplicación transita en tres etapas concebidas por el autor.

Primera etapa:

En esta etapa las acciones se desarrollaron con el objetivo de demostrar en la práctica los fundamentos teóricos acerca de las funciones de la evaluación educativa, los diferentes ámbitos evaluativos, así como explicitar las metodologías para la aplicación de los estudios. Se insistió en explorar los niveles de conocimientos de los diferentes agentes educativos implicados.

Se demostró que:

- * Hay que superar la insuficiente connotación pedagógica en los análisis de los resultados del rendimiento cognitivo y los factores asociados al aprendizaje para alcanzar adecuados niveles de integración en su valoración.
- * Es una limitación importante que, independientemente de reconocer el valor de los reportes de evaluación educativa para su labor, no logran comprender, en toda su magnitud, algunas informaciones, especialmente cuando estas se presentan en gráficos, tablas y medidas estadísticas empleadas con regularidad para reportar los resultados.
- * Es importante diferenciar el significado de las distintas informaciones, así como de sus potencialidades para sobre su base diseñar las acciones pedagógicas de mejora.

Segunda etapa:

Las acciones desarrolladas en esta otra fase permitieron superar la posición de centrar los análisis de las informaciones referidas sólo a los resultados del rendimiento cognitivo, incluyendo aquellas que resultan de los factores asociados al aprendizaje. Se abre paso a la profundización en los análisis de los resultados, hasta propiciar cierto equilibrio entre los indicadores que caracterizan la relación entre variables-producto y variables-proceso.

Se pudo establecer que:

- * La comprensión de las informaciones resultantes de la evaluación educativa es un proceso integrador, tanto de los productos como de los procesos que los condicionan, donde ninguno de ellos por separado aporta el conocimiento integral del ámbito que se evalúa.
- * Se consolida el tránsito del análisis de los problemas pedagógicos hacia el abordaje de las potencialidades.

Tercera etapa:

Evoluciona hasta presentarse como un proceso caracterizado por la relación entre la comprensión y la determinación de acciones para organizar y conducir el proceso pedagógico. Se concibe desde los análisis de las informaciones, integrando los resultados del rendimiento cognitivo y de la formación de valores morales con los

procesos, involucrando a los profesores, familia y la comunidad.

Se encamina a la determinación de acciones en relación con los componentes del proceso pedagógico, se profundiza en la diferenciación de la actuación de los agentes educativos, según sus funciones y responsabilidades.

Se constató que:

- ✱ La evaluación educativa es un proceso integral que abarca tanto la evaluación de indicadores de los resultados del rendimiento cognitivo, como de la formación axiológica de los estudiantes, y de los factores asociados.
- ✱ La reunión metodológica, independientemente de que abordó sólo los resultados académicos, se desarrolló en plenaria, no sólo por el contenido de las informaciones, sino por los métodos empleados en los análisis.

De forma general, se apreciaron las siguientes modificaciones en la comprensión de los resultados:

- ✱ Manifiestan inquietudes para identificar las diferencias entre los porcentajes y el puntaje, evidenciando una mejor comprensión de medidas que, sin ser de iguales significados, se reconocían como sinónimos.
- ✱ En un primer momento se apreció cierta conformidad con el 13 %de estudiantes desaprobados; sin embargo, cuando se comunicó la cantidad que representa ese porcentaje, entonces las valoraciones se encaminaron a los contenidos que dejan de dominar, aspecto de considerable importancia en el abordaje de informaciones pedagógicas.
- ✱ En la valoración de las principales limitaciones del rendimiento cognitivo se destacó la responsabilidad de todas las asignaturas, se insistió en la necesidad de evaluar con mayor profundidad la calidad de la clase y la preparación que reciben los profesores.

CONCLUSIONES

La sistematización teórica de la evaluación educativa permitió determinar regularidades en sus bases conceptuales, sus principios, objetivos, funciones, ámbitos, tipologías, normas, modelos y metodologías; aspectos a considerar desde una perspectiva contextualizada, ajustando sus rasgos a la naturaleza de la evaluación institucional. En efecto se adopta el modelo de entrada, insumos, procesos y productos por la objetividad de su accionar y metodologías cualitativas y cuantitativas para su concreción.

La aproximación histórica realizada propició valorar el tránsito y los principales cambios de la evaluación educativa y su incidencia en el origen y desarrollo de la evaluación institucional, elementos bases para edificar el aporte principal de este trabajo.

La realización del estudio diagnóstico constató la insuficiencia de propuestas para la evaluación institucional, la existencia de algunos referentes documentales aislados desde una perspectiva general y en ocasiones limitados a circunstancias específicas. Por lo general, esta práctica se relaciona con la supervisión educativa.

Los indicadores son proyectados desde presupuestos de lo sistémico estructural funcional y la teoría de la calidad educativa, lo que es esencial para su explicación y articulación, desde un equilibrio entre la precisión científica y la factibilidad práctica; cualidades que confieren rasgos distintivos a la propuesta, adecuada a las condiciones específicas de la educación cubana.

La aplicación del método criterio de expertos permitió corroborar las posibilidades de aplicación y la viabilidad de esta en la práctica, lo que favoreció determinar los criterios de confiabilidad, pertinencia y validez de las informaciones utilizadas, así como atender las sugerencias de profundizar en los resultados de las asignaturas con mayores dificultades históricamente. La valoración de la precisión y factibilidad de la propuesta expresan el rigor científico y el consenso por la comunidad de usuarios de la misma. Lo anterior prueba su pertinencia para ser concebida dentro de las prácticas evaluativas de los centros universitarios municipales, lo que será fundamental para la toma de decisiones en el perfeccionamiento continuo de la Educación Superior en Cuba.

RECOMENDACIONES

A tono con el desarrollo del conocimiento científico, el autor de este estudio propone a consideración las recomendaciones siguientes:

Profundizar en los presupuestos teóricos-metodológicos concediéndole especial atención a las variables y su operacionalización, así como, la perfección constante de los procesos para llegar a estas, de igual forma se debe reconsiderar la aplicación de nuevos instrumentos y técnicas cualitativas en aquellos marcos que se establezcan zonas de conflicto de la institución escolar.

Concebir investigaciones que aborden la temática de la evaluación institucional, especialmente en delimitar las concepciones esenciales para implementar este ámbito evaluativo en otros centros educativos.

Difundir la propuesta elaborada a través seminarios y cursos de preparación para implementar, desarrollar y perfeccionar la evaluación institucional por los evaluadores establecidos para este accionar.

BIBLIOGRAFÍA

1. Aching L. (1997). Auto-evaluación de las instituciones de Educación Superior. Universidad de Cuenca, Quito, Ecuador.
2. Aguerrondo, I. (2004). El nuevo paradigma de la Educación para el siglo. En: <http://www.campus-oei.org/administracion/aguerrondo.htm> (consultado 1-5-2015).
3. Alemany, S. (2001). Experiencias de la Evaluación Institucional en las universidades cubanas. En: Pedagogía '2001. Curso pre- reunión. MINED. La Habana.
4. Almaguer, A. (2008). La Evaluación de la Gestión del cambio educativo en el preuniversitario. (Tesis doctoral). Holguín.
5. Álvarez de Zayas, Carlos M. (2002). La pedagogía como ciencia. (Fotocopia). Cuba.
6. Araujo, R J. (1998). Evaluación externa de Universidades Públicas. Un enfoque participativo. En Educación, actualidad e incertidumbre. Universidad Nacional del Centro. Buenos Aires. Argentina.
7. Bolívar, A (1994). Autoevaluación Institucional para la mejora interna. En M.A Sabalza. Reforma Educativa y Organización Escolar. Universidad de Granada, España.
8. Companioni, I. (2007). Metodología de Evaluación Institucional para las escuelas Especiales de Retraso Mental. (Tesis doctoral). Ciego de Ávila.
9. Cañete, F. (1998). La Evaluación Institucional: ¿Qué tiene la Escuela? ¿Qué entrega la Escuela. (1998). En: Revista Enfoques Educativos Volumen 1 No. 1. Departamento de Educación Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile, Chile.
10. Casanova, M. A. (1992) La Evaluación, garantía de calidad para el centro educativo. Editorial Luis Vives, Zaragoza, España.
11. Castells, L. (2008). La Evaluación Integral del Sistema de Gestión de los Recursos Humanos Académicos de los Institutos Superiores Pedagógicos. (Tesis doctoral). Holguín.
12. Casassus, J. (1996). Acerca de la calidad de la educación. En revista Iberoamericana de Educación. No 10. Madrid, España.
13. Chávez, J. (2001). La investigación científica desde la escuela. En: Desafío Escolar. Segunda Edición. Año 5. CIDE- ICCP, Ciudad México, México, 2001, pp. 34- 44.

14. Chitarroni, H (2002). El Análisis Factorial. Buenos Aires, Argentina. En: <http://www.salvador.edu.ar/csoc/idicso> (consultado 14-6-2007).
15. Coffman, W. E. (1971). Essay examinations. En: R. L. Thorndike (Ed.) Education al Measurement. Washington, DC: American Council on Education. USA.
16. Coleman, J S. et al. (1966). Equality of Educational Opportunity. Washington, DC: National Center for Educational Estatistics. USA.
17. Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). (1997) "Lineamientos para la Evaluación Institucional". Buenos Aires, Argentina.
18. Cruz, M. y Campano, A E. (2007). El procesamiento de la información en las investigaciones educacionales. Órgano Editor: Educación Cubana. MINED. La Habana. Cuba.
19. De La Orden, A. (1985). Investigación evaluativa. En: Arturo de La Orden (Ed.), Investigación Educativa. Diccionario de Ciencias de la Educación, (pp. 133-137), Anaya, Madrid, España.
20. De Miguel, M. (1997) La Evaluación de los Centros Educativos. Una aproximación a un enfoque sistémico. En: Revista Investigación Educativa. Vol. 15 No. 2. Universidad de Oviedo. España.
21. Editorial Océano. (2001). Enciclopedia General de la Educación. Madrid. España.
22. Elola, N. y Toranzos, L. V. (2000). Evaluación educativa: una aproximación conceptual. Recuperado de <http://www.oei.es/calidad2/luis2.pdf>. [2013, 1 de junio].
23. Escudero, T. (2003) Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en Educación. En: RELIEVE Vol. 9 No. 1; http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1_1.htm (consultado 2-5-2015).
24. Fernández, T. (2003). Métodos estadísticos de estimación de los efectos de la escuela y su aplicación al estudio de las escuelas eficaces. En: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 1 No. 2, enero 2004 (ISSN: 1696- 4713) <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice>.
25. Flores, A. y Thomas J. (1993). La Teoría General de Sistemas. "En Cuadernos de Geografía, Vol. IV, no 1-2 Univ. Nacional de Colombia, Colombia.
26. Galdós, S. y P. Torres. (2007). Presupuestos teóricos del Sistema Cubano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Ciudad de la Habana: Resultado de

Investigación. ICCP [en soporte magnético].

27. García, L.; Valle, A; Zilberstein, J. y Torres P. (2003). Revisión comentada acerca del estado del arte de la investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica caso Cuba. En: Investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Editorial. Carrera 7ª Ltda. Bogotá, Colombia.
28. García, M. y Valdés, H. (2001). Experiencias en la concepción, diseño y ejecución de un proyecto para perfeccionar la calidad educativa. En: Pedagogía´2001. MINED. Ciudad de la Habana, Cuba.
29. González, G. (2006). La educación ambiental para integrar los contenidos de los objetivos formativos generales del preuniversitario. (Tesis doctoral). Villa Clara.
30. González, R y Arrieta, G. (2003) El Análisis Factorial para la reducción de datos a partir de la aplicación inicial de una escala para la medición de los factores de la competitividad. Experiencia en empresas de las producciones mecánicas. En <http://www.mes.edu.cu/folletos/2003/4/48803401.pdf> (consultado 14-2-2016)
31. Guerra, M. (2005). La Evaluación de la Calidad del Proceso de Dirección de los Institutos Superiores Pedagógicos. (Tesis doctoral). Holguín.
32. Jara, M. (2004). La evaluación institucional para centros de bachillerato general del estado de Puebla (México). (Tesis Doctoral). ICCP. Ciudad de La Habana, Cuba.
33. Kerlinger, F. N (1979). Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento. México, D. F: Nueva Editorial Interamericana. Capítulo 8 (Investigación experimental y no experimental), México.
34. Lafourcade, P (1999). Evaluación Institucional. En: <http://wed.edu.ar/revista/revista118/evaluacion.html> (consultado 1-5-2015).
35. Lara, L. M., Navales, M. A. y Valdés, A. (2002). Diagnóstico y evaluación. Procesos para la toma de decisiones y mejora en el contexto educativo. Centro de Estudios de la Didáctica y la Dirección de la Educación Superior. Universidad de Cienfuegos.
36. Lehmkuhl, J. (2003) Sistema de Indicadores para la Evaluación interna de la carrera de pregrado de Pedagogía de la Universidad del oeste de Santa Catarina-Sede Joacaba (México). (Tesis doctoral). ICCP. Ciudad de La Habana, Cuba.
37. López, F. (2004). La evaluación del componente laboral investigativo en la formación inicial de los profesionales de la educación. (Tesis doctoral). Holguín.

38. Marrero, F. R. (2010). Concepción teórico-metodológica de evaluación de los institutos preuniversitarios en el campo. (Tesis doctoral). Holguín.
39. Matos, E. y Fuentes, H. (2007) El informe de tesis: un tipo de texto argumentativo, sus contradicciones. CEES Manuel F. Gran. Universidad de Oriente. (Material impreso). Santiago de Cuba, Cuba.
40. Murillo, J. (1999). Los modelos Jerárquicos Lineales aplicados a la investigación sobre Eficacia Escolar. En: Revista de Investigación Educativa Vol. 17 No. 2, pp. 453- 460. España. Organización de Estados Iberoamericanos (1996). Evaluación de la Calidad de la Educación. Revista Iberoamericana de Educación Volumen 10. OEI, Enero- Abril.
41. Otero, Y. (2007) La Evaluación de la Dirección del Cambio Educativo en las Escuelas Secundarias Básicas. (Tesis doctoral). Holguín.
42. Red Iberoamericana de Investigación sobre Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela (RIEME)/ www.mec.es/cide/rieme (consultado 24-1-2016).
43. Reyes, O. (2001) Planificación y Evaluación Institucional. La experiencia del Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona (Ponencia). ISPEJV, Ciudad Habana, Cuba.
44. Reynolds, D. et al. (1997). Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza. Madrid: Santillana/ aula XXI. España.
45. Ribalta, A. y Pérez, E. (1997) La supervisión educativa y la evaluación de la calidad educacional. En: Pedagogía '97. MINED. Ciudad de la Habana.
46. Rodríguez, B (1993). Modelo de evaluación externa de la eficacia de los centros educativos. En Revista de Investigación Educativa, No. 21, Madrid, España.
47. Situación educativa de América Latina y el Caribe: Proyecto principal de la UNESCO. (1996) Santiago de Chile. UNESCO, Chile.
48. Silvestre, M. y Zilberteín, J. (2002). Hacia una Didáctica Desarrolladora. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.
49. Stufflebeam, D L. (1998).Conflicts between standars-based and postmodernist evaluation: Towar rapprochement. Journal af Personnel Evaluation in Education, 12.3.287-296, USA.
50. Suárez, A. (2004). Diagnóstico del estado de las investigaciones sobre Evaluación

Institucional de la Enseñanza General en Cuba. ICCP. Tesis de Maestría. Ciudad de la Habana, Cuba.

51. Tamayo, R. L. (2013). La evaluación de la integralidad de los educandos de preuniversitario. (Tesis doctoral). Holguín.
52. Tedesco, J C. (1999). La secuencia de la transformación educativa en América Latina. En Revista Zona Educativa. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Año 4, número 33.Argentina.
53. Tiana, A. (1996). La evaluación de los sistemas educativos. En Revista Iberoamericana de Educación. (OEI), NO 10, Madrid, España.
54. Torres, P. y otros. (2008). Sistema Cubano de Evaluación de la Calidad de la Educación. La Habana: Resultado de investigación. ICCP (folleto).
55. Torres, P y Galdós, S A. (2005). Metodología de Evaluación Institucional. Resultado Científico. ICCP. (Inédito). Ciudad de la Habana.
56. Torres, P y Galdós, S A. (2007) Evaluación Institucional. Editorial Academia. La Habana, Cuba.
57. Tyler, R. W. (1967). Changing concepts of educational evaluations. En R. E. Stack (Comp.), Perspective of curriculum evaluation. AERA Monograph Series Curriculum Evaluation, 1.Chicago: Rand McNally, USA.
58. UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y su Marco de Acción. España.
59. UNESCO. (2002). Educación para todos. ¿Va el mundo por el buen camino? Resumen del informe. Editado por Graphoprint, París, Francia.
60. Valdés, H. (2005). La evaluación de la calidad de la educación: de los problemas resueltos a los pendientes de solución. Conferencia Central. Simposio 13. En: Pedagogía 2005. MINED. La Habana. Cuba.
61. Valdés, H. (2007). La Evaluación de la Calidad en Cuba y en el Mundo. Conferencia Temática del Simposio 9, Evento Pedagogía 2007. La Habana, Cuba.
62. Valdés, H. y Torres, P. (2005). Calidad y equidad en la Educación: concepciones teóricas y tendencias metodológicas para su evaluación. En: Pedagogía 2005. Curso Pre-reunión, IPLAC, Ciudad de la Habana, Cuba.
63. Valiente, P. (2001). Concepción sistémica de la superación de los directores de Secundaria Básica. (Tesis doctoral). Holguín.

64. Valiente, P. y Álvarez, R.(2000a). La Evaluación de los Centros Educativos. IPLAC. (Material docente del diplomado en Supervisión y Administración Educativa). Ciudad de la Habana, Cuba.
65. Valle, A. (2007). Metamodelos de la investigación pedagógica. La Habana: MINED bajo la dirección del ICCP.

Anexo 1. Encuesta aplicada a directivos educacionales

Objetivo: Constatar los conocimientos que tienen algunos directivos acerca de las funciones y requerimientos para la comprensión de los resultados de la evaluación educativa.

Compañeros: para perfeccionar el uso de la información obtenida por la evaluación educativa en los estudios de profundización y en la atención de las dificultades que debe afrontar el territorio necesitamos su colaboración, para lo cual debe responder a la presente encuesta siendo lo más sincero posible.

Datos generales:

Nivel donde labora: _____

Director: ____ Subdirector: ____ Asesor: ____ Admón: ____ J'.Dpto: _____

Experiencia en el nivel educacional: _____ Años de experiencia en el cargo: _____

Cuestionario

1. Refiérase a la necesidad de la aplicación de estudios de evaluación educativa.
2. Valore, con tres elementos, su apreciación sobre los informes que recibe acerca de los resultados de la evaluación educativa.
3. ¿Cuáles son los datos que logra interpretar con mayor facilidad y cuáles resultan de más difícil comprensión?
4. ¿Para qué utilizar los datos expresados en porcentos de respuestas correctas y por niveles de desempeño?
5. Para establecer las relaciones de los resultados alcanzados en el desarrollo de los estudiantes y los objetivos priorizados, de qué otros aspectos necesitaría tener información.
6. Los informes de los resultados de la evaluación educativa, le permiten:

Aspectos	Si	A veces	Nunca
Identificar problemas de aprendizaje de manera general.			
Identificar problemas formativos de los			

estudiantes.			
Identificar problemas y potencialidades.			
Profundizar en las causas de los resultados.			

7. Los informes de evaluación educativa se utilizan para:

Aspectos	Si	A veces	Nunca
Proyectar los objetivos de las visitas a las instituciones educativas.			
Proyectar los centros a visitar.			
Ubicar los municipios en la emulación mensual o trimestral.			
Proyectar otros eventos evaluativos de profundización.			
Otorgar evaluación a los centros.			
Debatir la responsabilidad en los resultados alcanzados.			

8. ¿Cuáles son las vías mayormente utilizadas para atender los problemas pedagógicos identificados?

9. ¿Qué agentes se involucran para la atención de los principales problemas identificados?

Valoraciones sobre el resultado de este instrumento aplicado a 40 directivos:

- * La inmensa mayoría (95.6%) reconocen necesario la aplicación de estudios de evaluación educativa para diagnosticar problemas, identifican que permiten comprobar el estado de cumplimiento de la política educacional trazada en el país. Menos del 50% lo vinculan con el diagnóstico de potencialidades y para la adopción de acciones metodológicas y educativas.
- * Valoran que los informes de la evaluación educativa le permiten el reconocimiento del estado de cumplimiento de los programas escolares mediante la evaluación del aprendizaje; aseguran falta de integralidad en la relacionada con el componente educativo.
- * Los informes de evaluación educativa resultan pertinentes, necesarios, confiables; más del 40% lo catalogan de incomprensibles y abrumadores.
- * Los resultados expresados en porcentajes de respuestas correctas y por niveles de desempeño cognitivo le permiten a más del 90% establecer juicios y diagnosticar el comportamiento de las asignaturas; sin embargo, sólo menos del 40% lo consideran prudente para adoptar medidas de atención a los problemas pedagógicos identificados.
- * La mayoría coincide en la necesidad de poseer información acerca de la preparación de los docentes y sus potencialidades, los errores cognitivos más frecuentes por asignaturas, la situación familiar y de la comunidad.
- * Es bajo el reconocimiento de la evaluación educativa para la profundización de las causas de las dificultades, así como de los análisis de los resultados de manera cualitativa.
- * Más del 90% de los encuestados destacan que utilizan los informes evaluativos para procesos emulativos; menos de la mitad le confieren utilidad para acciones educativas y metodológicas.
- * La reunión metodológica y los talleres metodológicos son las vías mayormente empleadas; la proyección de clases metodológicas, demostrativas y abiertas sólo son reconocidas por el 33% de los encuestados.
- * La atención de los principales problemas pedagógicos identificados por otros agentes educativos se reconoce en menos de la mitad de los consultados.

Anexo 2. Guía semi-estructurada de entrevista en profundidad.

Objetivo: Explorar la preparación alcanzada para la comprensión de los resultados obtenidos por la evaluación educativa.

Datos generales:

Años de experiencia en la labor: _____.

Cuestionario

1. ¿Considera que ha alcanzado los conocimientos necesarios acerca de la evaluación educativa para su labor de asesoría? ¿Cuáles son los contenidos de mayor fortaleza?
2. ¿Qué opinión tiene sobre la utilidad, precisión y claridad de los informes de los resultados evaluativos que recibe de la instancia superior?
3. ¿Recibe alguna orientación y preparación técnica para la comprensión de los resultados evaluativos?
4. ¿Recibe alguna orientación y preparación pedagógica en correspondencia con los objetivos planteados?
5. ¿Cómo es su participación en el análisis y discusión de los informes con las estructuras que asesora?
6. ¿Qué opinión usted tiene sobre la calidad de las actividades desarrolladas para la difusión y análisis de los informes evaluativos?
7. ¿Cuáles son las principales formas del trabajo metodológico y de superación empleadas para profundizar en los resultados de las evaluaciones realizadas?
8. ¿Qué acciones desarrolla para acompañar a los equipos metodológicos en la atención de los problemas pedagógicos identificados? ¿De qué manera influye?

Valoraciones sobre el resultado de este instrumento aplicado a 21 profesores.

- * Más de la mitad de los entrevistados se desempeñan como miembros del centro universitario en el municipio desde su constitución, aspecto positivo, sin embargo, el conocimiento de la teoría de evaluación se restringe a técnicas de recolección de información y a lo elemental de las funciones con que cumple. La totalidad reconoce no tener la preparación suficiente.
- * Acerca de la utilidad, precisión y claridad de los informes de los resultados, reconocen no sólo una mayor cantidad de información, sino además más implicación en su confección. A pesar de que los resultados se encuentran en soporte digital a su alcance, esta manera de divulgar los resultados no es efectiva o suficiente, pues la mayoría dan razón de limitaciones para la comprensión de los datos presentados en gráficas de análisis multivariados, así como de medidas estadísticas no empleadas en los estudios nacionales.
- * La preparación técnica la reciben de los jefes, en aspectos vinculados con la teoría evaluativa; sin embargo, apelan a la necesidad de debates con un corte más pedagógico en relación con el alcance de los Objetivos Estratégicos Generales del Ministerio de Educación Superior, que se distinga de las valoraciones técnicas que normalmente se realizan de los resultados.
- * La totalidad reconoce como principales vías para el análisis de los informes de las evaluaciones realizadas las reuniones de trabajo, los consejos de dirección y reuniones metodológicas generales. A la vez que, identifican como limitaciones las escasas valoraciones causales de los resultados, se prestan más para la discusión de los datos cuantitativos y las comparaciones. Las acciones diseñadas, en la mayoría de los casos, se enfocan a los problemas y no a su génesis.
- * La totalidad reconoce como principal forma del trabajo metodológico la docente-metodológica, limitándose a las visitas de las instituciones educativas, faltando una mejor inserción en otras como: clases metodológicas, demostrativas y abiertas. Para el desarrollo de los talleres, en función de los problemas en el aprendizaje, se necesita de una mayor preparación.

Anexo 3. Guía semi-estructurada de entrevista en profundidad a profesores

Objetivo: Explorar los niveles de información acerca de los resultados alcanzados en las evaluaciones externas realizadas así como, de su implicación en la adopción de acciones educativas.

Datos generales.

Años de experiencia en la labor: _____

Cuestionario

1. ¿En cuáles estudios de evaluación educativa han participado sus estudiantes?
2. ¿Qué opinión tiene sobre la utilidad de la aplicación de estudios de evaluación, diferentes a los que usted utiliza con sus estudiantes?
3. ¿Qué nivel de implicación tiene con la aplicación de estos estudios?
4. ¿Cómo considera el nivel de información que recibe acerca de los resultados alcanzados por sus estudiantes en las evaluaciones externas realizadas? ¿Con qué sistematicidad es informado?
5. ¿Qué nivel de implicación tiene con respecto a los resultados de los estudios aplicados?

Valoraciones sobre el resultado de este instrumento:

- * La totalidad reconoce el aporte de dichos estudios para el diagnóstico del rendimiento cognitivo; sin embargo, no se refieren a la contribución para la valoración y perfeccionamiento de su labor. El 46,8% plantean, que en ciertos momentos, estos constituyen una intromisión para el proceso pedagógico.
- * La totalidad lo consideran necesario, sin embargo sienten inconformidades con el acceso a la información de sus resultados, limitando su implicación solo a los procesos de recogida de datos. A pesar, de que en algunos de los estudios, en los que participó, se aplicaron encuestas a los padres y a los profesores, estos no se identifican con los resultados, ni han realizado valoraciones con la familia.

Anexo4.Encuesta aplicada para la selección de los expertos

Nombre y apellidos:

Centro de trabajo: _____.

Cargo que ocupa: _____ Experiencia en el cargo: _____.

Categoría docente: _____ Grado científico: _____

Cuestionario

1. Marque con una cruz(X), en una escala creciente de 1 a 10, el valor que se corresponde con el grado de conocimiento e información que usted tiene sobre el tema objeto de investigación:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2. Realice una autovaloración, según la tabla que a continuación se le ofrece, de sus niveles de argumentación o fundamentación sobre el tema que se investiga. (debe autovalorar cada una de las fuentes dadas marcando con una cruz, en el nivel que considere).

Fuentes de argumentación	Alto	Medio	Bajo
Análisis teóricos realizados por usted.			
La experiencia que usted ha adquirido al respecto.			
Conocimiento de trabajos de autores nacionales.			
Conocimiento de trabajos de autores extranjeros.			
Su conocimiento del estado del problema en el país.			
Su propio conocimiento del estado del problema en el extranjero.			
Su intuición.			

Anexo 5. Análisis de competencia de los expertos

Tabla1. Valores del coeficiente de conocimiento (Kc), del coeficiente de argumentación (Ka) y coeficiente de competencia (K) de los expertos.

Expertos	Coeficiente de conocimiento(Kc)	Coeficiente de argumentación(Ka)	Coeficiente de competencia(K)
1	0,70	0,90	0,80
2	0.80	0.90	0.85
3	0,50	0,70	0,60
4	0.80	1.00	0.90
5	0.80	1.00	0.90
6	0,70	0,70	0,70
7	0.80	0.90	0.85
8	0.90	1.00	0.95
9	0.70	0.90	0.80
10	0.80	1.00	0.90
11	0.80	0.80	0.80
12	0.80	1.00	0.90
13	0,50	0,70	0,60
14	0,80	0,90	0,85
15	0.90	1.00	0.95
16	0.70	0.90	0.80
17	0,70	0.60	0,65
18	0.90	0.90	0.90
19	0.80	0.90	0.85
20	0.80	1.00	0.90
21	0.80	0.80	0.80
22	0.70	0.80	0.75
23	0.80	0.90	0.85
24	0.90	0.90	0.90
25	0.80	0.90	0.85
26	0.90	1.00	0.95
27	0.80	0.90	0.85
28	0,40	0,70	0,55
29	0,70	0,90	0.80

Anexo 6. Muestra del cuestionario enviado a los expertos seleccionados.

Estimado compañero (a):

Le expreso mi más profundo reconocimiento por su colaboración en la investigación. Para dar continuidad a la aplicación del método de expertos, solicito complete la tabla que le ofrecemos a continuación. Se adjuntan los indicadores propuestos con el fin de que tenga todos los elementos para emitir sus juicios valorativos acerca de ella. Es preciso que anexe una argumentación sintética de cada una de las categorías que asigna a las propuestas evaluadas. De antemano ofrecemos nuestras disculpas por las molestias que podamos ocasionarle.

Datos generales:

Nombre y apellidos: _____ Cargo que ocupa: _____

Años de experiencia en educación _____ Grado Científico o Académico _____

Profesor Adjunto _____ Profesor Tutor _____ Categoría docente _____

Cuestionario

Compañero o compañera:

El proceso de evaluación educativa constituye actualmente un tema que ocupa un foco de atención para la mejora y perfeccionamiento de la Educación Superior, a partir de la valoración y utilización adecuada de sus resultados por los agentes educativos en los distintos niveles.

La propuesta de una concepción pedagógica que posibilite utilizar los resultados de la evaluación educativa puede favorecer la atención de los principales problemas pedagógicos que se identifican con su aplicación. Esto es posible, desde el cumplimiento de su función de mejora.

A partir de los conocimientos que usted posee sobre esta temática, le pedimos que valore la pertinencia de dicha concepción. Las dimensiones constituyen una categoría más general, estas constan de indicadores. Emplee la siguiente escala: Muy útil (5), Bastante útil (4), Útil (3), Poco útil (2) y No útil (1).

Le pedimos que proponga los cambios que usted considere necesarios.

Indicadores	5	4	3	2	1	Total
Necesidad de las informaciones para la identificación y atención de problemas pedagógicos por los directivos.						
Facilidad para interpretar las informaciones.						
Solución de la concepción propuesta a problemas de la práctica.						
Confiabilidad de las informaciones seleccionadas.						
Asequibilidad de los análisis de las informaciones.						
Aplicabilidad de las acciones pedagógicas sin grandes obstáculos organizativos.						
Aplicabilidad de la propuesta con los recursos disponibles.						
Aplicabilidad de las acciones pedagógicas para los niveles organizativos con ajustes de los objetivos.						
Necesidad de relaciones de coordinación de los directivos con los profesores.						
Utilidad de la propuesta para estimularla mejora.						
Facilidad que ofrece la propuesta para el derecho público al acceso de las informaciones.						
Claridad para interpretar las informaciones sin ambigüedades que tergiversen su significado.						

Anexo 7. Resultados cuantitativos de la consulta a los expertos

Tabla. Matriz de frecuencia.

Indicadores	5	4	3	2	1	Total
1.1	14	9	0	0	0	23
1.2	6	12	3	2	0	23
1.3	13	10	0	0	0	23
1.4	11	7	2	3	0	23
1.5	10	8	2	3	0	23
1.6	11	10	0	2	0	23
1.7	12	9	0	2	0	23
1.8	13	8	0	2	0	23
1.9	8	12	3	0	0	23
1.10	12	11	0	0	0	23
1.11	12	11	0	0	0	23
1.12	12	10	1	0	0	23

Tabla. Matriz de frecuencia acumulada.

Indicadores	5	4	3	2	1
1.1	14	23	23	23	23
1.2	6	18	21	23	23
1.3	13	23	23	23	23
1.4	11	18	20	23	23
1.5	10	18	20	23	23
1.6	11	21	21	23	23
1.7	12	21	21	23	23
1.8	13	21	21	23	23
1.9	8	20	23	23	23
1.10	12	23	23	23	23
1.11	12	23	23	23	23
1.12	12	22	23	23	23

Tabla. Matriz de frecuenciarelativa acumulada.

Indicadores	5	4	3	2	1
1.1	14	23	23	23	23
1.2	6	18	21	23	23
1.3	13	23	23	23	23
1.4	11	18	20	23	23
1.5	10	18	20	23	23
1.6	11	21	21	23	23
1.7	12	21	21	23	23
1.8	13	21	21	23	23
1.9	8	20	23	23	23
1.10	12	23	23	23	23
1.11	12	23	23	23	23
1.12	12	22	23	23	23

Tabla. Matriz de valores de abscisas.

Indicadores	5	4	3	2	Suma	Promedio	N-Prom
1.1	0,28	3,49	3,49	3,49	10,75	2,69	-0,75
1.2	-0,64	0,78	1,36	3,49	4,99	1,25	0,69
1.3	0,16	3,49	3,49	3,49	10,63	2,66	-0,72
1.4	-0,05	0,78	1,12	3,49	5,34	1,34	0,6
1.5	-0,16	0,78	1,12	3,49	5,23	1,31	0,63
1.6	-0,05	1,36	1,36	3,49	6,16	1,54	0,4
1.7	0,05	1,36	1,36	3,49	6,26	1,57	0,37
1.8	0,16	1,36	1,36	3,49	6,37	1,59	0,35
1.9	-0,39	1,12	3,49	3,49	7,71	1,93	0,01
1.10	0,05	3,49	3,49	3,49	10,52	2,63	-0,69
1.11	0,05	3,49	3,49	3,49	10,52	2,63	-0,69
1.12	0,05	1,71	3,49	3,49	8,74	2,19	-0,25
Suma	-0,49	23,21	28,62	41,88	93,22	23,33	
Puntos de corte	-0,04	1,93	2,39	3,49	1,94	= N	