

La racionalización de la evaluación institucional: necesidad y realidad

RAFAEL LORENZO MARTÍN
Universidad de Ciencias Pedagógicas de Holguín, Cuba

1. Introducción

La educación se convierte en un factor clave del desarrollo de las naciones en las nuevas y complejas circunstancias históricas, caracterizadas por constantes cambios en todos los órdenes. En tal sentido, consolida su indiscutible responsabilidad social en la formación integral de las nuevas generaciones. Para este propósito se exigen metas superiores orientadas a transformar sus estilos de trabajo, estructuras y políticas educativas.

Paralelo ha esto, ha aumentado el interés y preocupación de los políticos, investigadores y educadores por elevar la calidad de los sistemas educativos. Oportuna entonces será, la demanda de un profundo conocimiento de las regularidades que rigen el proceso pedagógico y una evaluación sistemática de las acciones acometidas; precisiones indispensables para el desarrollo exitoso del proceso pedagógico desde un modo científico de dirección.

A pesar de la utilidad de las vías antes indicadas, tanto las formas tradicionales como las más recientes abarcan indistintamente solo algunos elementos de interés de la práctica pedagógica en las escuelas. De esta manera, emergen efectos indeseables como son: la evasión, el solapamiento o la reiteración de componentes, lo que crea redundancia de datos, parcelas de información y desprecia aspectos muy vinculados a la labor educativa de las escuelas, limitando la visión integral, holística y objetiva de la escuela.

Siendo coherente con estas limitaciones, y con la complejidad del proceso educacional, se impone la necesidad de examinarlo de otra manera, que profundice en la obtención de la información. Los disímiles factores que se dinamizan al unísono en los establecimientos educativos deben ser también tratados, entonces, por la evaluación. En esta dirección, las ciencias pedagógicas han desplegado acciones científicas dedicada a esta actividad, denominada evaluación educativa¹; lo que ha resaltado el papel de la escuela como marco globalizador de los restantes ámbitos evaluativos de la educación, tomando fuerza el estudio de los centros escolares, lo que se identifica como, evaluación institucional².

La evaluación institucional es, para el Ministerio de Educación de Cuba (MINED), una pieza esencial del Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación (SECE), centro del Programa Ramal 10. Los

1 El término evaluación educativa se asume como sinónimo de evaluación de la calidad de la educación (Grupo Editorial Océano, 2001: 537).

2 En la actualidad, se ha insertado en los ámbitos básicos de la evaluación educativa, conformando así una secuencia de áreas interdependientes: sistema educativo, centros docentes, currículos, programas y alumnos (Grupo Editorial Océano, 2001: 551).

propósitos principales del SECE se orientan a la construcción de una metodología científica de evaluación de la calidad educativa. Esta, a su vez, exige formas especiales para ajustarse a los componentes esenciales³ del SECE, donde cada uno de estos, por su especificidad y características propias, requieren de un sistema de indicadores, instrumentos y formas metodológicas que se adecuen a sus particularidades.

Relacionado con lo anterior, se debe consignar que se identifican referentes teóricos y metodológicos valiosos como resultados del SECE y los eventos de Pedagogía. Estos abarcan importantes áreas de la evaluación de la administraciones educativas (Campistrous; 2001b), la evaluación de la gestión directiva (Valiente, 2006; Guerra, 2006; Otero, 2007), la evaluación del docente (Valdés; 2003), y la evaluación del aprendizaje y socioeducativo del alumno (Valdés, 1999; Campistrous, 2001^a; Campistrous et al., 2002; Puig, 2004).

No obstante, se pudo constatar la carencia de productos científicos dirigidos a la evaluación de las instituciones educativas (Torres; 2002; Suárez; 2004), y en los limitados casos que se hace, se enuncian variados y excesivos⁴ indicadores a contemplar. De esta forma, se obvia el necesario requisito de la racionalización en el proceso de la evaluación educativa declarado en el *"Joint Committee on Standards for Educational Evaluation"* (Casanova; 1992). Lo que resulta poco factible⁵ por lo inoperante estructural, funcional y económicamente para países con una economía poco solvente, como es el caso que nos ocupa. En tal sentido, se requiere desarrollar la precisión⁶ de la evaluación institucional que favorezca la selección de aspectos propensos a incidir en los resultados exitosos de las escuelas y sus procesos asociados.

Por todas estas razones, ineludible es desplegar acciones que le confieran a la evaluación de las instituciones educativas un enfoque de racionalización, sin perder su propósito y esencia, lo que se concreta en una alternativa para atenuar la contradicción de la necesidad de desarrollar la evaluación institucional de las ESBU y las inconsistencias teóricas y metodológicas para concebirla desde las exigencias actuales de la educación cubana.

Por tanto, la evaluación institucional de las escuela secundarias básicas urbanas se convierte, por su trascendencia, importancia y actualidad, en una necesidad para la comunidad científica, permitiéndole al autor precisar el siguiente problema científico: ¿Cómo concebir la evaluación institucional de las escuelas secundarias básicas urbanas ajustando su precisión y factibilidad a las condiciones específicas del sistema educativo nacional?

En el intento de enmendar esta situación se encamina este estudio, por lo que se propone, como objetivo general, la elaboración de una concepción teórico-metodológica de evaluación institucional para las escuelas secundarias básicas urbanas, con ajuste a las condiciones específicas del sistema educativo cubano.

3 Se refiere a: evaluación académica y formativa del alumno, evaluación del desempeño del docente, evaluación del currículo, evaluación de las estructuras de dirección y evaluación institucional. (Torres, 2002).

4 Para dar una muestra de lo expresado, basta mencionar: 129 indicadores utiliza (Jara; 2004), necesita 140 (Rico et al.; 1997), 151 considera (Lehmkuhi, 2003), 221 sigue (Lorenzo, 2004), 538 dispone la IIEE.

5 Se refiere a la realización de la evaluación institucional en un contexto real y con un costo asequible.

6 Se refiere a la obtención de la información técnicamente adecuada y que los juicios impliquen una relación lógica con los datos

2. Desarrollo

Si bien es insuficiente la cantidad de trabajos nacionales relacionados con la evaluación de centros escolares; es digno acotar que se identifican referentes teóricos y metodológicos básicos sobre temas de evaluación educativa en autores cubanos. En las memorias del evento Pedagogía, se pueden mencionar a: García Ramis et al.; (1996 y 1999), Cerezal et al., (1997), Fiallo et al.; (2000), Valle; (2000), García Ojeda et al., (1999), Valdés y Pérez, (1999), Rico et al., (2000), Zilberstein (2000). Cabe señalar que estos no incluían una metodología de evaluación institucional; más bien constituyen acercamientos teóricos a la temática e intentos de fundamentación de modelos proyectivos ajustado a las condiciones específicas del sistema educativo cubano. También se debe indicar que, la mayoría de estos estudios, respondían a encargos circunstanciales de administraciones educativas superiores, por lo que en general por su nivel de singularidad e intencionalidad muestral no soportan generalizaciones.

En los últimos años emergen importantes estudios nacionales (Torres et al.; 2003), (Torres y Galgos; 2005), (Campanioni; 2007) que sirven de base a esta investigación. Los materiales resultantes de estos estudios constituyen referentes para el propósito de simplificar los elementos de la evaluación institucional. No obstante la utilidad que se le reconoce a estas obras, se identifican limitaciones que deben ser salvadas en empeños futuros. Si por una parte la metodología elaborada por los investigadores del ICCP -Torres y Galgos- se orienta a la evaluación de la escuela cubana de forma general, no contemplando las particularidades de otras educaciones; el producto de la investigadora Inés Campanioni, particularmente, solo se circunscribe a una parte de la enseñanza especial (Retraso Mental).

Vinculado a lo anterior, cabe apuntar que en los trabajos antes referidos parten de variables del estudio internacional (CAB-CIDE, 2001a), lo que en ocasiones pudiera implicar la inadvertencia de variables propias de las escuelas cubanas actuales. De forma análoga, se debe mencionar que en el procesamiento mediante el análisis factorial (AF) no se aprecia el resultado de las pruebas que describen la adecuación de la matriz⁷ de análisis, también se considera muy elevado, para estudios sociales, la cota inferior (0,7) de las cargas factoriales de las variables que mejor explican cada factor, lo que provoca una simplificación muy drástica de las variables preliminares comparadas (González - Arrieta, 2003:10). Finalmente, no se observan pruebas que evidencien la validez y generalidad de los factores extraídos.

Se precisa entonces, de un control riguroso de las variables y la exploración de sus interrelaciones en un ambiente natural (*ex post facto*)⁸; de manera que delimite aquellas que mejor explican la dinámica escolar y, en consecuencia, sus resultados. A partir de lo antes explicado, y teniendo en cuenta las potencialidades del método estadístico de análisis factorial, se ha estimado oportuno utilizarlo como herramienta para interpretar el funcionamiento de la práctica escolar en las escuelas (estudio *ex post facto*), acción básica para la determinación de las variables que, con más fuerza, impactan los resultados, entre un conjunto de escuelas seleccionadas aleatoriamente.

7 La matriz de datos conformada debe considerar una condición fundamental para justificar la aplicación del análisis factorial, que las variables se muestren altamente inter-correlacionadas (Harman; 1980: 37).

8 Es una denominación que se utiliza para hacer alusión a la investigación no experimental, la misma se realiza sin manipular deliberadamente las variables, es decir, no se hacen variar intencionalmente las variables independientes; de esta forma se observa el fenómeno tal y como se desarrolla en su contexto natural sin ninguna provocación por el investigador, para revisar lo acontecido mediante el análisis de sus características, regularidades e interrelaciones (Kerlinger, 1979:116), (Sampieri, 2000:184), (Ruiz, 1998:77).

En consonancia con lo antes expuesto, se propone la siguiente concepción teórico-metodológica para concebir la evaluación institucional de las secundarias básicas urbanas, la que de modo general se entiende como producto de la actividad científica que propone fundamentos teóricos que determinan y explican la estructura lógica e integral para el proceso de evaluación de las escuelas, orientando y guiando las acciones metodológicas esenciales que demanda su implementación práctica.

La misma está conformada por cuatro componentes fundamentales: principios, variables, instrumentos y orientaciones metodológicas. Tanto los principios, como la conceptualización de las nuevas variables y sus asociaciones conforman la plataforma teórica de nuestra propuesta. Asimismo se completa la concepción en un sentido metodológico, con la operacionalización de las variables resultantes, su despliegue por un conjunto reducido de instrumentos y un conjunto de acciones metodológicas que organizan y dinamizan el desarrollo del proceso evaluativo de los centros educativos.

En el estudio de la literatura especializada se observa un grupo de principios para la evaluación educativa en general (Torres y Galdós, 2006), (Galdos S. A. et al, 2007), los mismos constituyen antecedentes substanciales de este trabajo. Para el caso que nos ocupa, los anteriores principios tienen un sentido muy general, derivado del objeto al que se dirigen, por lo que se necesita la precisión del mismo en el ámbito de la evaluación institucional, aspecto no identificado en los estudios revisados. Se reconocen, *grasso modo*, a los principios como reflejo de la realidad, se erigen en orientador del nuevo conocimiento, dado que emerge de la propia práctica. Los principios, en la teoría científica, constituyen su definición causal y más general, representa el origen de la composición y manifestación de esta.

El importante investigador Mario Bunge hace alusión a los principios como categorías generales unificadoras dentro de la teoría científica (Valiente; 2008): *La ciencia es explicativa: intenta explicar los hechos en términos de leyes, y las leyes en términos de principios. Los científicos no se conforman con descripciones detalladas; además de inquirir cómo son las cosas, procuran responder al por qué: por qué ocurren los hechos, cómo ocurren y no de otra manera. La ciencia deduce proposiciones relativas a hechos singulares a partir de leyes generales, y deduce las leyes a partir de enunciados nomológicos aún más generales (principios).⁹*

Tomando como referencia la definición anterior, y adecuándola a la naturaleza del proceso núcleo en este trabajo, se definen los principios de la evaluación institucional, como el fundamento teórico del proceso de evaluación institucional, orientando, lógica y dialécticamente, la explicación y organización de los componentes esenciales que integran y guían la obtención de datos, el procesamiento de la información y la elaboración de juicios de valor que contribuyan a la toma de decisiones que favorezcan la mejora escolar.

Existe una lógica interna propia en un sistema de principios, la que orienta y guía el proceso que se aborda (evaluación institucional). Lo anterior se manifiesta en la integración de las cualidades (precisión y factibilidad) que deben caracterizar este proceso, lo que en este trabajo se resalta como elemento unificador. También es oportuno abordar el sustento en la teoría de la evaluación de la calidad de la educación, los contenidos de la evaluación institucional en función de la tipología de las escuelas, las fuentes a considerar para extraer información, dinámica relacional de los componentes propios de la evaluación institucional y la agudeza de la metodología (cómo, cuándo y quiénes) a conformar para desarrollar dicha evaluación.

9 Bunge, Mario. La Ciencia. Su método y su filosofía. En: www.philosophia.cl/ Escuela de Filosofía Universidad ARCIS

Los principios que se presentan a continuación son el resultado de regularidades esenciales, necesarias y estables, de la sistematización de la teoría de la calidad de la educación y su evaluación (con énfasis en sus normas). Estos también tienen en cuenta las evidencias empíricas, tanto del resultado del diagnóstico para fundamentar el problema de esta investigación, como de los diversos instrumentos aplicados en el seguimiento *ex post facto* de los procesos y resultados escolares.

2.1. Sistema de Principios para la Evaluación Institucional:

I. Principio de la unidad de la precisión y la racionalización:

En la concepción de la evaluación institucional no se debe descuidar el uso adecuado y ajustado de los aspectos de los que se necesita extraer información. Los indicadores establecidos para seguir la dinámica y resultados escolares, deben explicar donde están las principales potencialidades y limitaciones para alcanzar un resultado exitoso para la escuela. Se debe prestar atención a los aspectos que mayor incidencia tengan en la formación académica y axiológica de los estudiantes. Estos elementos deben ser plasmados en un grupo reducido de instrumentos, que se implementarán con una metodología acorde a los mismos. Tal nivel de precisión propiciará un empleo razonable de los recursos humanos (evaluadores y evaluados), materiales (insumos necesarios de la evaluación) y financieros (costo total de la evaluación), así como la obtención de un resultado con la exigencia de una cuota de tiempo mínima, elementos todos orientados a la racionalización que apuntan hacia la factibilidad de esta práctica evaluativa, sin que esto implique pérdida de información significativa.

II. Principio de la integración de las fuentes de información:

Toda forma de evaluación institucional debe contribuir a la mejora escolar. En tal sentido, se deben respetar los principales criterios del nivel de calidad que le imputan (empíricamente) los diferentes usuarios (directivos y profesores) y beneficiarios (alumnos, familia y comunidad). Esto podrá ser una alerta de posibles zonas en las que habrá que profundizar en la información o triangularla.

III. Principio de la relación entre variables explicativas y variables respuestas:

Para la coherencia de la evaluación institucional, se debe ser consciente de la dinámica de las escuelas contemporáneas, con sus disímiles variables y sus asociaciones y relaciones, que la convierten en un proceso complejo. Por tanto, los resultados esperados como producto (formación integral de la personalidad de los educandos) en las escuelas, están vinculados a sus insumos, contextos y procesos. De esta manera, debe primar una visión interrelacionada más allá de asumir los logros de los alumnos a la profesionalidad del profesor.

IV. Principio de la combinación del enfoque cuantitativo y cualitativo:

La evaluación institucional requiere, en su trabajo de campo, del control de aspectos esenciales en las escuelas mediante mediciones que, por lo general, utilizan escalas cuantitativas, y la posterior interpretación mediante estadígrafos y tablas de frecuencias. Este proceso se debe matizar a partir del 'completamiento' de criterios cualitativos, devenidos de la interpretación de estas mediciones. La sistemática valoración y comprensión de los resultados cuantitativos indicarán el camino de nuevas indagaciones y la

dirección de los juicios valorativos a tener en cuenta. También será oportuna la utilización de estudios de profundización, donde mediarán técnicas de investigación cualitativa.

V. Principio del carácter sistemático y progresivo de la evaluación de las escuelas:

Por la misma dialéctica de la dinámica educativa, esta debe ser valorada en varios momentos del curso escolar. No debe verse solo como un momento final (simbólico), debe propiciar una comprensión del desarrollo escolar manifestado en la transformación y perfeccionamiento de la gestión educativa como mecanismo de adecuación de problemas de períodos anteriores, considerando un momento inicial, otro intermedio (procesal) y uno final que permitan una visión continuada de ésta.

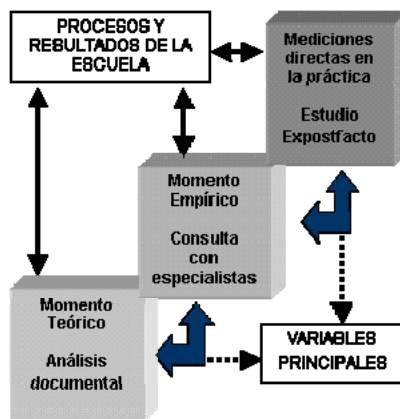
VI. Principio de la concepción de calidad y de la relación de los componentes de la evaluación institucional:

La concepción de calidad asumida será esencial para considerar un estilo, tanto teórico como metodológico. Para el caso que nos ocupa se es coherente con la calidad total, lo que implica un seguimiento, tanto a las satisfacciones de los usuarios, como a la calidad de los procesos que provocan estas satisfacciones. De forma análoga, esta cualidad le confiere un enfoque especial a las relaciones de subordinación y jerarquía a los componentes de la evaluación institucional.

Otro componente fundamental es el contenido, el que se obtiene, según la bibliografía consultada (Torres et al, 2006) mediante tres procedimientos: a partir de una sistematización teórica (por lo general de tipo documental), se exponen a consideración de especialistas los resultados del estudio teórico (validación parcial) y, se revelan, mediante mediciones directas en la práctica (estudio *ex post facto*). Considerando las limitaciones de las dos primeras formas, explicadas en los trabajos de Lorenzo R. (2004) y Suárez A. (2004), se estima oportuno asumir la tercera forma, sin descartar del todo elementos positivos de las restantes.

En efecto, el contenido es planteado a partir de un primer momento de carácter teórico, se contrasta con el consenso de aceptación de un grupo de especialistas, indica un nivel superior de ajuste. Si después se complementa con una corroboración en la práctica como criterio de evidencia, obtendremos un peldaño superior que redondea en resultado de mejor acabado científico (ver Gráfico 1). Este momento de corte *ex post facto* se desarrolla con la aplicación del método estadístico de análisis factorial (AF).

GRÁFICO 1:
obtención del contenido



Se entiende por análisis factorial al nombre genérico que se le atribuye a un tipo de métodos estadístico multivariante. Su objetivo principal se orienta a descubrir, explícitamente, la estructura subyacente en una matriz de datos. Este método opera mediante el examen de la organización de las combinaciones de un grupo voluminoso de variables sin exigir relaciones de dependencia entre las mismas. Al procesarse esta información se proporciona una cantidad reducida de dimensiones latentes (no visualizadas a priori), denominadas factores (conjunto de variables) que apuntan a explicar las interrelaciones originales. Es, de este modo, un importante recurso para la reducción de datos, al expresar grupos homogéneos de variables a partir de la matriz inicial, que contiene un alto número de valores que proporcionan un mensaje ambiguo y distorsionado, en un número menor de dimensiones expresadas por dichos factores.

Relacionado con lo anterior, se expone la organización interna del AF y los principales resultados de su aplicación:

- **Formulación del problema:** En la formulación del problema se abordó inicialmente la situación generadora del análisis factorial, excesivo número de variables para valorar las variadas y complejas interacciones que se producen en la dinámica escolar y que explican los resultados de dichos establecimientos. Siendo la racionalización del contenido de este tipo de evaluación el objeto del análisis factorial. Del mismo modo, se sobreentiende que estas variables no se conocen *a priori*, luego, se presupone que se realizará un análisis factorial de tipo exploratorio. Se tuvieron en cuenta 255 variables¹⁰ y las observaciones son los resultados correspondientes a 533 alumnos, seleccionados aleatoriamente. Las variables asignadas, por lo general, tienen una métrica ordinal (politémicas) y se han estandarizado en una escala de 1 a 100.
- **Adecuación de la matriz de datos:** Se pudo constatar que las condiciones de aplicabilidad son satisfactorias ya que, en el análisis de la matriz de correlaciones, se observa que un buen número de estas son significativas, lo que permite continuar con el análisis para profundizar en estos resultados. La prueba de esfericidad de Bartlett, al resultar de una significación muy baja (0,000) confirma esta percepción. A tal efecto, el índice de KMO (0,848) se sitúa por encima del rango aceptable según el autor de la prueba (Kaiser, citado en Carrasco, 2007), quien propone que es muy adecuado realizar el AF cuando este índice supera 0,8.
- **Extracción de los factores:** La extracción de factores se realiza por el método de ejes principales. La propia dinámica del método excluye aquellas variables que expresan una varianza mínima. Por este procedimiento se decantan 8 variables: No.142: funcionamiento de la biblioteca escolar, No. 144: adecuación de los recursos didácticos, No. 151: cobertura profesoral, No. 172: restablecimiento inmediato de los desperfectos en la escuela, No. 176: conocimiento de objetivos muy específicos del proyecto educativo, No.190: conflictos en el horario escolar, No. 203: frecuencia de reuniones con la familia en el curso y No. 209: posibilidades de promoción de los profesores. La mayoría, elementos de entrada, que en nuestra realidad escolar tienden a no tener marcadas diferencias.
- **Interpretación de las rotaciones factoriales:** Por las potencialidades para la interpretación de los resultados factoriales se seleccionó el método de rotación (ortogonal) de factores Equamax, pues se intentaba disminuir al máximo el conjunto de variables estudiadas (247). Con éste se

¹⁰ Se consideran variables para el análisis factorial, al aspecto a medir en el trabajo de campo, que en la parametrización de variables es más conocido como indicador.

minimiza tanto el número de variables que saturan alto en un factor, como el número de factores necesarios para explicar una variable. (Fernández- Córdova, 2000: 5-6).

Los factores quedaron identificados y conformados por las siguientes variables (en este caso se representan como /):

- Proyecto educativo, profesionalidad de los directivos, características de los docentes y recursos didácticos (24).
- Dirección y ambiente áulico (14).
- Ambiente escolar y docencia (11).
- Profesionalidad e interacción del director, características personales de los docentes (6).
- Estilo directivo e idoneidad de recursos humanos y didácticos (6).
- Superación de los docentes, idoneidad del director y relaciones interpersonales (6).
- Aceptación y satisfacción del alumno (3).
- Didáctica (2).
- Relación alumno-escuela (2).

2.2 Confiabilidad y adecuación de los resultados:

Se divide al azar la muestra en dos grupos, al hacer un estudio de las cargas factoriales expresadas en estos, se pudo evidenciar que no difieren considerablemente. Un primer resultado permitió conocer el grado de coincidencia de las variables con una carga factorial superior a 0,6, por factores, en las dos muestras. Esto revelaba que existía una simultaneidad de un 88,7%. De forma análoga, se compararon los resultados de cada una de las muestras con la de la muestra inicial (533 alumnos); esto se comporta de forma apropiada, resultando un 89,0% (muestra impar, 267 alumnos) y 84,9% (muestra par, 266 alumnos) respectivamente. De esta forma se puede concluir que los resultados son admisibles, corroborando la validez y generalidad de los mismos; por tanto, las distribuciones que surgen son equivalentes, reflejo que, lejos de un escape de información, sintetiza la esencia de la misma.

Esto prueba que, sin desestimar la gran cantidad de variables y asociaciones que entre ellas están presentes en los procesos y resultados de las ESBU, mediante el análisis factorial se han podido considerar a 74 de éstas como principales. De esta forma, y sin perder información significativa, las variables consideradas como principales serán las responsables de sintetizar la información que proporcionaban las 538 variables iniciales. Lo anterior representa una reducción del 86,2% de las variables, que obstruían la esencia del fenómeno a través de redundancias y ambigüedades. En consecuencia, se evidencia un ahorro considerable de recursos materiales y humanos para llevar a cabo la evaluación institucional de las ESBU.

Para insertar los resultados del análisis factorial, se interpretan los mismos con vista a articularlos dentro de las variables y dimensiones definidas desde el comienzo del trabajo de campo. Esta operacionalización tiene como característica que, a partir del elemento terminal, se deben desentrañar las dimensiones y variables que se ajustan. En este sentido se consideran: 17 variables, 38 dimensiones y 74

indicadores. Dicha operacionalización se adecua a un grupo reducido de instrumentos conformados de la siguiente forma:

- a) Entrevista al director: 17 indicadores.
- b) Cuestionario a Jefes de Grados: 10 indicadores.
- c) Cuestionario a docentes: 21 indicadores.
- d) Guía de observación al centro: 12 indicadores.
- e) Guía de observación al aula: 14 indicadores.

Como se observa, se han considerado para estos instrumentos los fundamentales espacios y agentes que se implican directamente con el resultado de nuestros indicadores principales. Es en el aula y en la escuela donde se puede percibir como se pronuncia la armonía escolar, así como las principales relaciones interpersonales y uso general de los principales recursos con que cuenta la escuela; además de los aspectos orientados a la didáctica. Se profundiza en una indagación de la labor, profesionalidad y estilo del director, en un primer momento particularizando con él y después confrontando estos elementos con los directivos subsiguientes. En el caso de las interioridades de los docentes y alumnos, se propone un contacto más íntimo con los docentes.

Los elementos antes expuestos se establecen en el proceso de evaluación institucional mediante las siguientes orientaciones metodológicas:

Procedimiento general de la organización integral de la evaluación institucional:

- Propósitos (generales y específicos) de la evaluación institucional (por qué evaluar).
- Funciones de la evaluación institucional (para qué evaluar)
- Revisión de las normas de evaluación y principios de la evaluación institucional: (fundamentos teóricos y metodológicos generales de la evaluación)
- Consideración del contexto de la evaluación institucional (contextualización, tipo de escuela):
- Definición teórica de las variables encartadas (alcance de la evaluación).
- Operacionalización de las variables y criterios utilizados para emitir los juicios valorativos (dimensiones, indicadores, escalas de las variables y criterios para calificar sus componentes).
- Elaboración de los instrumentos (contentivos de los indicadores obtenidos y criterios de evaluación).
- Organización del trabajo de campo (cómo, cuándo a quién se va a evaluar: agentes, fuentes, etapas, gestión del proceso, acciones metodológicas concerniente a la implicación).
- Análisis de los resultados (interpretación cuantitativa y cualitativa de los datos aportados por los instrumentos).
- Confección del informe evaluativo (valoración crítica de la información resultante del análisis de los resultados, manifestada a través de juicios valorativos y sus argumentaciones que implican recomendaciones transformadoras de la realidad escolar).

- Realización de la metaevaluación (verificación de la calidad técnica de la evaluación educativa realizada).

La aplicación parcial de estos resultados mediante un estudio de factibilidad, permitió demostrar que era posible la realización de la evaluación institucional a un costo asequible en condiciones reales sin que se presentaran obstáculos (factibilidad). De forma análoga se comprobó la suficiencia técnica de la información obtenida, adecuando una relación lógica de los juicios con los datos (precisión).

3. Conclusiones

La presente investigación confirma que, el análisis de la calidad de la formación académica y axiológica que alcanzan los alumnos en sus calificaciones y, la incidencia de la labor de los profesores en estos, es una visión limitada para la comprensión de la realidad de las escuelas. Para mitigar esta insuficiencia y aproximarse de forma integral a los resultados y procesos escolares, se demanda del desarrollo de la evaluación institucional, ámbito evaluativo poco difundido, tanto en publicaciones como en implicaciones de la práctica educativa nacional. En esta dirección se propone una concepción teórico-metodológica para concebir la evaluación institucional de las escuelas secundarias básicas urbanas. El desarrollo de este estudio permitió distinguir las siguientes conclusiones:

- Los pocos estudios nacionales que abordaron la temática de la evaluación institucional, por lo general, tenían un carácter teórico y obedecían a circunstancias específicas. Aquellos que proponían algún aspecto metodológico incurrieron en un número excesivo de indicadores, lo que era un inconveniente para el logro de la precisión y la factibilidad, aspectos tan necesario en el éxito de los resultados de la evaluación institucional.
- El estudio documental realizado ha permitido delimitar presupuestos teóricos y metodológicos importantes para la elaboración de la concepción de la evaluación institucional. Estos se concretan en su definición, estructuración, explicación y lógica de sus componentes.
- La concepción teórico-metodológica para concebir la evaluación institucional de las escuelas secundarias básicas urbanas, tiene plataforma teórica compuesta, fundamentalmente, por principios y las definiciones conceptuales propias para el seguimiento de las escuelas. Tales elementos presuponen la elaboración de un grupo de instrumentos a partir de la operacionalización de las variables resultantes y orientaciones metodológicas para organizar el proceso, lo que se erige como complemento metodológico.
- Novedosa en esta investigación es la concreción de los principios desde pautas epistemológicas. Estos son el producto de la sistematización de la teoría de la evaluación educativa y las evidencias empíricas del trabajo de campo y estudios documentales. Por su parte, las variables se conciben a partir de un estudio *ex post facto* y un procesamiento de la información desde un análisis factorial. Tales elementos se dinamizan en un enfoque sistémico, lo cual es una solución plausible para la investigación que se presenta.
- Para el proceso de evaluación institucional integral se proponen once pasos y el mismo se establece teniendo en cuenta los principios reconocidos y la naturaleza del ámbito evaluativo considerado en esta ponencia.

- La aplicación parcial en la práctica de la concepción teórico-metodológica para concebir la evaluación institucional de las escuelas secundarias básicas urbanas, refleja la conformidad de su precisión y factibilidad, elementos sin precedentes.

Bibliografía

- ALEMANY, S. (2001). Experiencias de la Evaluación Institucional en las universidades cubanas. En: Pedagogía '2001. Curso pre- reunión. MINED. La Habana.
- CAB - CIDE (2001b). Investigación Iberoamericana de Eficacia Escolar. Manual de Trabajo de Campo. Bogotá- Madrid. (Inédito).
- 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.
- 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.
- ESCUADERO, T. (1997) Enfoques modélicos y estrategias en la evaluación de centros educativos. En: RELIEVE Vol. 3 No. 1; <http://www.uves/RELIEVE>
- GARCÍA, E. et al. (2000). Análisis Factorial. . Cuadernos de Estadística. Editorial La Muralla.
- 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 23/4/2008).
- LORENZO, R. (2004). Factores asociados al aprendizaje de la Matemática en estudiantes de Secundaria Básica. Tesis de Maestría. ISP "José de la Luz y Caballero". Holguín.
- SUÁREZ, A. (2004). Diagnóstico del estado de las investigaciones sobre Evaluación Institucional de la enseñanza General en Cuba. ICCP. Ciudad de la Habana. Tesis de Maestría.
- TORRES, P. et al. (2003). Una estrategia cubana para la determinación de una metodología de Evaluación Institucional. Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y cambio en la educación. Volumen 1.No. 2.
- VALDÉS, H. y PÉREZ F. (1999). Calidad de la Educación Básica y su Evaluación. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
- VALIENTE, P. y ÁLVAREZ R. (2000a). La Evaluación de los Centros Educativos. IPLAC. Ciudad de la Habana, 2000. (Material docente del diplomado en Supervisión y Administración Educativa).
- VALIENTE, P. (2008). La Evaluación de la Gestión Directiva y los Principios de la Dirección Educacional. Pedagogía 2009 (Evento Provincial). Holguín