

La autoevaluación institucional y su importancia en la educación superior

Institutional self-appraisal and its importance in higher education

Ricardo Figueroa Toala ^I Evelio F. Machado Ramírez ^{II}

- I. Doctor en Derecho. Director de Planificación de la Universidad Estatal del Sur de Manabí. Manabí, Jipijapa. Ecuador. Modalidad Exclusiva. Máster en Gerencia Educativa. ricardoft_82@hotmail.com
- II. Doctor en Ciencias, Doctor en Ciencias Pedagógicas, Licenciado en Educación especialidad Lengua Inglesa, Profesor Titular, Director del Centro de Estudios e Investigaciones Pedagógicas. Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte Ramón Piti Fajardo, Facultad de Camagüey, Centro de Estudios e Investigaciones Pedagógicas de la Cultura Física y el Deporte, Avenida Jayamá, Reparto Jayamá, Camagüey, Cuba, CP. 70600. eveliomach@yahoo.es

RESUMEN

La autoevaluación institucional actualmente responde a las demandas de lograr una Universidad que esté a tono con los avances de la sociedad y a su vez se convierta en un reflejo de ella. En el artículo se realiza una valoración conceptual de las concepciones existentes sobre este proceso. Asimismo se ofrece una panorámica de las tendencias referidas a las diversas maneras de visualizar este fenómeno de innegable importancia para la vida y permanencia de las instituciones de educación superior.

Palabras clave: evaluación educacional, educación superior, indicadores de gestión.

ABSTRACT

Nowadays, institutional self-appraisal meets the demands of creating a university that keeps up with the new advances of society, and at the same time a university that becomes the reflection of its society. A conceptual assessment of the existing conceptions of this process is carried out in this article. Likewise, it is given a panoramic view of the tendencies referring to the different ways of visualizing this phenomenon of undeniable importance for the life and permanence of the higher education institutions.

Keywords: educational measurement, education higher, processes management indicators.

INTRODUCCIÓN

El proceso de globalización en la sociedad actual produce cambios sustantivos en el panorama cultural, social y científico y origina incertidumbre; pero lejos de pensar que las sociedades se pueden adentrar en una etapa de mayor tranquilidad y asentamiento de tales cambios, se presumen nuevas y más drásticas modificaciones para las próximas décadas producto de la aceleración creciente de esas transformaciones, por una intensa compresión del tiempo y el espacio, por la diversidad cultural, la complejidad tecnológica, la inseguridad nacional y la incertidumbre científica.¹⁻⁵

Pero algo que singulariza con mayor amplitud la situación que se vive en estos momentos, con respecto a otros, es la multiplicidad y variedad de cambios que simultáneamente se pretenden introducir en las instituciones educativas.⁶⁻⁸ El ritmo del cambio es tan elevado que una institución estática y orientada hacia la certidumbre no puede sobrevivir en un contexto de modificaciones rápidas y no planificadas, de ahí que tengan que optar por su propio perfeccionamiento cuantitativo y cualitativo de forma continuada.

Por ello, el objetivo del artículo es desarrollar una valoración conceptual de las diversas concepciones existentes sobre el proceso de autoevaluación institucional en específico de los centros de educación superior.

DESARROLLO

La Universidad, como institución educativa, sistema abierto y subsistema social, se ve influenciada por todos los cambios que se generan dentro y fuera de sus fronteras, razón por la cual ellos también deben venir desde adentro para responder a los requerimientos de un contexto que responda a la influencia de un mundo globalizado y cada vez más exigente.

En este sentido, el reconocimiento de nuevos retos que han ampliado de manera considerable el espacio educacional reclama de una nueva visión de las organizaciones, de la Universidad, debido a que en su tránsito, ellas dejan de ser homogéneas y se enfrentan a nuevas situaciones, convirtiéndose en espacios que deben afrontar y problemas y dificultades a solucionar.

Se entiende, por tanto, que es necesario evaluar la institución educacional como una unidad funcional y no fragmentadamente en sus conclusiones. En ese sentido es válido recordar que si bien, desde la década de los setenta del siglo XX se comienza a hacer énfasis sobre la importancia de la evaluación como estímulo para mejorar el desarrollo de los centros; no es hasta la década de los noventa en que se comienza a considerar como una idea trascendental.

Por ello, hoy en día, como resultado de la autoevaluación, ni las estrategias de cambio radical provenientes del exterior, ni las basadas exclusivamente en la capacidad interna para autotransformarse, parecen ser la solución que garantice el éxito de las innovaciones, pues como indica Tedesco,⁹ las exigencias futuras del cambio educativo permiten postular la hipótesis según la cual la alternativa a la reforma tradicional y a las revoluciones de diferentes caracteres será una estrategia de cambio por acuerdo o por consenso entre los diferentes actores sociales que participan en la vida institucional.

Y es que los procesos de autoevaluación institucional y su contribución a la mejora educacional pueden perderse en un enfrentamiento tenaz entre la llamada tecnología social de la enseñanza y el funcionamiento de los centros. "Si la evaluación como gestión llega a convertirse en demasiado dominante, es como si a los profesores se les administrara el 'beso de la muerte' respecto a la idea global de la evaluación como mejora."¹⁰

En este sentido, la autoevaluación institucional, como proceso interno de ayudas oportunas, que promueva la participación y la colaboración entre colectivos de mejora, en función de los análisis realizados y resultados obtenidos, siempre que se vaya consolidando y promoviendo una cultura al respecto, se puede convertir en un componente esencial de la calidad y desarrollo de la Universidad, al mismo tiempo que puede elevar cualitativamente su propio aprendizaje.

Ahora bien, este proceso autoevaluativo debe, finalmente, quedar plasmado en estructuras sociales (de vínculos y de poder) y en estructuras de significado (normas, valores, etc.), ya que es un proceso adaptativo y generativo mediante el cual, en este caso la institución de educación superior, mantiene cierta forma estable a través de cambios continuos. El concepto de aprendizaje de la organización, así entendido y aplicado a los resultados del sistema de autoevaluación, debe explicar tanto la mejora como sus problemas, porque ambos forman parte del mismo proceso.

En ese sentido, el desarrollo sostenible de la Universidad, requiere de un diálogo que concilie su propia forma de ver las cosas con la mirada de los demás, debido a que ninguna organización aprende lo mismo ante situaciones similares, ni en su desarrollo, lo hacen de la misma manera.¹¹⁻¹³

El proceso de autoevaluación, como factor clave de la elevación de resultados cuantitativos y cualitativos y como instrumento o vehículo de mejora, supone abandonar su función tecnológica, aunque no técnica¹⁴ según Fernández, para abordarla como elemento de reflexión y análisis de la práctica, así como de desarrollo profesional e institucional. Ambos procesos, autoevaluación y mejora, conforman, se integran en una misma realidad.

Ello indica que la autoevaluación institucional debe estar orientada a la mejora efectiva de la práctica educativa, lo que supone una actitud, disposición y habilidad para legitimar en términos de valor las propuestas de cambio, ajustarlas a las propias situaciones y contextos, y reconstruirlas desde la acción reflexiva y crítica.^{2,15-16} Saber decidir qué mejorar, cuánto, cuándo, cómo, porqué y para qué, son destrezas profesionales que deben ser desarrolladas en los autoevaluadores.

En la práctica, la autoevaluación debe constituirse más en una manera de visualizar el mundo, que en una estrategia. Además, no debe conformar parte de una acción estricta o accidental, sino de un proceso constante con una finalidad formativa y formadora,¹⁷ que no sólo debe identificar dificultades y problemas, sino también comprender sus causas y tomar las mejores decisiones.

En la actualidad, referido al proceso de autoevaluación, se ha venido originando un debate acerca de algunos conceptos, confundiéndolos entre ellos cuando se sostiene que uno de los factores para la autoevaluación es el de los “procesos académicos” y cuando se habla del factor organización, administración y gestión; entonces se refiere a la “actividad administrativa.”

Entonces, es importante esclarecer esa diferencia de significados; porque sin ello no se puede entender el proceso formativo como proceso personal, social e institucional que le da la naturaleza a las actividades sociales en que se expresan como parte de la sociedad y sus diferencias con la Pedagogía. Pero más importante es el servicio que presta para la autoevaluación institucional y la prospección de sus modificaciones ya que; quien se detiene en la actividad sólo podrá generar modificaciones o cambios parciales, situación que se da intensificando una de las manifestaciones de los componentes estructurales de la autoevaluación. Mientras que, aquellos que centran su atención a los procesos, podrán conocer la naturaleza de la institución, además de elaborar y realizar transformaciones armónicas, elevándose en el proceso formativo, con otra calidad.

En el campo de la autoevaluación institucional, si no se reconocen sus especificidades no se puede hacer alusión correctamente a lo que se entiende por actividad académica y sus diferencias con el proceso pedagógico; por lo que se puede erróneamente hablar de proceso académico refiriéndose a ambas. Ellas hacen posible reconstruir teóricamente aspectos que son diferentes como el de fenómeno y esencia. La actividad académica es sinónima de fenómeno y el proceso pedagógico de esencia. El primero le da la naturaleza al fenómeno y el segundo lo impulsa mientras ella existe.

La actividad expresa el aspecto externo de los fenómenos, mientras que el proceso representa los componentes internos del mismo; sus aspectos lógicos fundamentales ya explicados (como lo son la esencia, la tendencia o génesis y devenir, la estructura y el

funcionamiento). La actividad se conoce por la percepción, posibilita su descripción; mientras que el proceso requiere, para ser conocido, de uno racional que se da por la interpretación (develar los problemas), la explicación y la valoración crítica.

Un conocimiento que posibilite la transformación de cualquier fenómeno conlleva a que se conozcan las propiedades fenoménicas y la esencia, tendencia, estructura, funcionamiento o proceso. Este se manifiesta a través de aquel. La esencia es el aspecto interno, relativamente estable, de la realidad objetiva que permanece oculto tras la superficie de los fenómenos y que se manifiesta a través de ellos. Mientras que el fenómeno es el aspecto externo más movible y cambiante de la realidad objetiva, que constituye la forma de manifestarse la esencia.¹⁸

Toda esencia se manifiesta de una manera o de otra. Cada fenómeno presupone su propia esencia. Todos los fenómenos diversos, que no se asemejan entre sí, tienen, sin embargo, una esencia común; ya que la esencia expresa algo universal, en tanto que el fenómeno hace patente algo singular.¹⁸

La actividad es el conjunto de actos o eventos encaminados a un propósito u objetivo que son desarrollados por seres humanos. Son secuenciales, reiterativos y concatenados o encadenados por guardar una regularidad en su existencia; es decir, continuidad y permanencia en el tiempo y el espacio. Ella conlleva a una forma de relacionarse las personas con la naturaleza, la sociedad y consigo mismo.

Desde esta perspectiva los seres humanos son lo que son por las actividades que realizan. Aunque no se descarta en ellos la intencionalidad y la direccionalidad, reconociendo que lo determinante es lo que hacen, sin desconocer los aspectos subjetivos, que intervienen en el acto, que son diferentes a lo que creen que hacen a partir de la interiorización, la cual no es otra cosa que la:

“[...] la transición de la que resulta que actos externos por su forma, con objetos también externos, materiales, se transforman en acciones que transcurren en el plano mental, en el plano de la conciencia a la vez son sometidos a una transformación específica, es decir, se generalizan, verbalizan, reducen, y lo principal es que se tornan capaces de continuar un desarrollo que trasciende las posibilidades de la actividad exterior[...] De aquí que se

plantee que la actividad exterior y la interna tienen una misma estructura común [...] Por consiguiente la actividad que es interna por su forma y deriva de la actividad práctica externa, no difiere de ésta ni se superpone a ella, sino que conserva un nexo de principio y además bilateral con ella.”¹⁹

En otras palabras en sus relaciones con el mundo externo que lo rodea, o que incluye prioritariamente sus actividades externas, la actividad orientadora se da como internalización. Dicho en otras palabras, como reconstrucción teórica o mental de la operación de la actividad externa²⁰ y de ella en su conjunto.

En las acciones ideales en el plano mental, se señalan las tareas en un orden secuencial:

- Una aclaración de la situación conflictiva existente.
- Una diferenciación del objeto que constituye la necesidad actual.
- La elección del camino, los recursos y de las formas de actuar.
- La regulación de la actividad durante el proceso de ejecución.

También pueden darse actividades estereotipadas que se realizan de manera no voluntaria. Mientras que la actividad orientadora consciente demanda de acciones voluntarias, esta supone la conciencia del objetivo o del fin y la previa idea del procedimiento que puede conducir o realizarlo. Las acciones voluntarias son la capacidad y la fuerza espiritual del sujeto para realizar actos conscientes dirigidos con un propósito determinado y relacionados con el esfuerzo que se requiere y se realiza para vencer obstáculos que se presentan en el camino.²¹

Por su parte, el proceso es la ejecución de un conjunto de acciones, coordinadas al interior de una organización. Con ellas se instrumentalizan una serie de insumos para obtener un producto con unas propiedades o características externas específicas a las que se les exige un máximo de excelencia.

Según ese enfoque, el proceso es algo que no tiene principio ni fin, pues se retroalimenta a sí mismo con un control permanente y en una relación de causalidad circular y no lineal ni multidimensional. Se presenta como la introducción de unos insumos, extraídos de un

contexto para ser instrumentalizados con el objetivo de obtener un producto cuyas características deben ser permanentemente diseñadas con anticipación y con un cálculo preciso y controladas para que se den según lo establecido previamente.

Para resumir lo referente al proceso se puede enunciar su significado: “[...] es la capacidad de automovimiento de los fenómenos, de autotransformación que se dinamizan por la confluencia de múltiples factores internos y externos al mismo: es un estar siendo y dejar de ser. Un ser devenido y en devenir permanente. En el proceso se da o constituye la naturaleza ontológica a la actividad o de cualquier fenómeno. Es la forma de existencia del desarrollo de los fenómenos tanto materiales como espirituales. A la actividad la determinan tanto procesos sociales como procesos personales.”¹⁸

Hoy en día la autoevaluación institucional se está convirtiendo en uno de los procesos más controvertidos y expansivos del sistema educacional, y la naturaleza del cambio, la transición de sus estructuras, tiene importantes consecuencias para la planificación y desarrollo educativo, sobre todo en América Latina. Todo aquello que interviene en el proceso formativo es evaluable y dada su trascendencia, debe ser analizado para ser evaluado en forma sistemática. Los aspectos a los que puede dirigirse un proceso autoevaluativo son variados, e incluye en su participación a personas (docentes, alumnos, directivos, personal administrativo, técnico y manual, los miembros de la comunidad); instituciones; componentes del proceso (plan de estudios y programas; métodos y procedimientos didácticos; disciplina escolar; evaluación y calificaciones); medio ambiente (familiar; situación socioeconómica; características culturales); bases teóricas (doctrinas pedagógicas; sistemas).

Uno de los autores más connotados en el campo de la evaluación, Stufflebeam y Shinkfield la definen como: “[...] el proceso de identificar, obtener y proveer de información útil y descriptiva acerca del valor y mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados.”²²

De acuerdo con este autor, la evaluación es un proceso cíclico, continuo que debe desarrollarse de manera sistemática, y sobre todo debe estar estrechamente ligada a la toma de decisiones.

Por su parte Chadwick²³ concibe la autoevaluación institucional como “[...] el proceso de delineamiento, obtención y elaboración de información útil para juzgar posibilidades de decisión.” En este caso, la autoevaluación es una extensión del proceso formativo en el que se deben identificar tres etapas generales:

- a) Una obtención o recogida de información.
- b) La valoración de esta información mediante la formulación de juicios.
- c) Una toma o adopción de decisiones.

En todo ese proceso, el concepto de *juicio* trae consigo la necesidad de criterios o normas para su uso. Las diversas posibilidades de decisión deben juzgarse en función de algunos aspectos básicos, y en cualquier problema de decisión (o de grupos de decisiones similares) es importante emplear la misma base para todas o especificar claramente cuando se variarán. Chadwick²³ sugiere cuatro posibles bases de comparación: de hechos o con desempeño previo; con otras entidades similares; con objetivos establecidos; con una situación ideal.

La *comparación con hechos previos* significa que el progreso de una persona o programa se compara con su propio desempeño en un momento anterior. Esta comparación está implícita en cuestionamientos acerca de cuán competentes se fue en una etapa anterior; qué se logró con el programa anteriormente; cómo se compara el desempeño del presente con el pasado. A veces este tipo de base es el mejor para la evaluación, principalmente cuando no existen otros antecedentes con los cuales se pueda comparar y cuando los objetivos no están claramente establecidos. Sin embargo, hay que destacar que a menudo los programas educacionales se comparan con el desempeño previo cuando no está disponible otra.

La *comparación con entidades similares* significa que el progreso de una persona, programa o componente es comparado con el progreso de otros, de características similares. En este cotejo están implícitas interrogantes acerca de cuán eficaz es este programa o proceso comparado con otros existentes, etc. Esta base se usa ampliamente en la evaluación institucional, y para la autoevaluación es una forma importante de comparación.

La *comparación con objetivos establecidos* significa que el progreso de personas, programas, componentes, procesos, etc., se compara con objetivos que han sido

previamente establecidos. Esta clase de comparación está presente cuando se valora sobre los resultados que están ofreciendo los programas, componentes o procesos en función de sus objetivos o criterios preestablecidos. Esta valoración también es útil para la autoevaluación, principalmente en los de innovación donde no hay otros con los cuales comparar. Si el programa tiene ciertas metas de rendimiento, limitaciones de costos, objetivos de procesamiento, etcétera, éstos se convierten en la base para su evaluación y el tema principal es la medida en que el proceso alcanzará sus metas.

La *comparación con un ideal* significa que el proceso, se compara con el ideal dado o el caso hipotético. Esta clase de valoración está implícita en cuestionamientos acerca de si lo que se hace es lo ideal; si la Universidad lo alcanza en función de la acreditación; si se está de acuerdo con los ideales. Este tipo de valoración es útil para fijar metas o políticas de largo alcance. En general, se analiza si los ideales no están bien definidos; y si lo están, es posible establecer objetivos relativamente claros y evaluar de acuerdo con ellos.

A menudo los responsables de la autoevaluación encuentran situaciones ideales a nivel nacional y deben transcribirlas y contextualizarlas para el proceso que se lleva a cabo en su institución. En estos casos, los que se encargan de la planificación estratégica deben hacer las comparaciones con los ideales dados pero a partir del contexto donde esto se materializa.

Es importante subrayar que la base de comparación, antes del proceso autoevaluativo, debe definirse y manifestarse en el informe final. Esta base debe estar establecida por los directivos responsables, que varían de un caso al otro.

De acuerdo con lo tratado, se asume como atributo distintivo, que la autoevaluación es un proceso orientado hacia la toma de decisiones. En este sentido Chávez señala que:

“El proceso de formulación y evaluación de proyectos educativos se enmarca en un proceso más amplio que es el de la gestión de la educación (Gerencia Educativa): conjunto de decisiones y acciones de los cuadros altos y medios de las instituciones educativas que se ejecutan para el cumplimiento de objetivos educativos, la producción de productos y servicios educativos y una mayor y más justa distribución de esos productos y servicios.”²⁴

Desde esta perspectiva, el evaluador debe proveer al planificador, la posibilidad de tomar decisiones que permitan mejorar la calidad de la gestión educativa.

Entonces, el trabajo del evaluador tendrá, efectivamente, el objeto de emitir juicios de valor respecto a la realidad estudiada, y pese a que la conexión entre tales juicios y la actuación posterior no sea siempre lineal o inmediata, es razonable esperar que tales juicios tengan influencia concreta sobre la toma de decisiones. En este sentido cabe traer a colación dos enfoques de autoevaluación y evaluación:

La *concepción instrumental* la cual, desde los años setenta, tenía la creencia dominante de que las evaluaciones educativas deberían ser el factor más importante para la toma de decisiones. De este modo, el énfasis se centraba en el valor instrumental de la evaluación. Esta concepción, si bien todavía predomina en algunos sectores, ha comenzado a demostrar su obsolescencia puesto que ya se considera que la función de la evaluación es mucho más compleja que un enfoque estrictamente instrumental.

La toma de decisiones en el proceso educacional tiene en cuenta una gran multiplicidad de acciones, reacciones y variables cuyo peso suelen deberse a múltiples y diversos constituyentes cuya complejidad es evidente. Dentro este contexto, los resultados de una evaluación representan posiblemente uno de los elementos a considerar, pero improbablemente el único o el más relevante.²⁵⁻²⁹

La *concepción iluminativa*,³⁰⁻³¹ parte del hecho de que la función de la evaluación no solo se constriñe a la conformación de un instrumento de orientación dirigido a la toma de decisiones; sino que debe ser visualizado como un trabajo cuyo propósito es el de indagar sobre la naturaleza de los procesos educativos dentro de un contexto determinado. Siguiendo a Tiana,³² esta perspectiva, posibilita:

- Sensibilizar a la comunidad educativa respecto a las problemáticas dominantes en un momento dado.
- Promover la conciencia social en relación con determinadas problemáticas de la comunidad.
- Desmitificar la eficacia de ciertas prácticas o enfoques arraigados dentro de los hábitos de la comunidad educativa.

- Clarificar los resultados de las actuaciones políticas independientemente del contenido de los informes que circularan sesgados por la propaganda oficial.

Si bien la evaluación buscaba en su primera etapa una justificación social en su utilidad instrumental, es posible afirmar que esta se halla legitimada en una integración que incorpora un enfoque iluminativo que enriquece la perspectiva anterior.

De esta manera, la utilidad de la autoevaluación institucional debe ser considerada dentro de un marco en el que se integren aspectos instrumentales e iluminativos: “En vez de pensar en un impacto inmediato y directo, la aceptación de la función iluminativa obliga a considerar los efectos diferidos de la evaluación en plazos de tiempo más largos que los habituales.”³²

Pero más allá de ello, no es posible ignorar que la utilidad y la valoración de la autoevaluación institucional, depende, en buena medida, de la calidad con que ésta se realiza. Ya sea desde una perspectiva instrumental o iluminativa, ésta es una herramienta en tanto que su utilidad depende inobjetablemente de la oportunidad y adecuación de su diseño y aplicación en el proceso formativo.

Por su parte la visión integradora de la autoevaluación permite contemplar el universo de aspectos a ser evaluados y concebirla como un conjunto de acciones posibles, que se habrán de particularizar para cada caso específico, en función del contexto situacional, de las prioridades de autoevaluación y del propio objeto de estudio.³³⁻³⁷

Otro de sus atributos significativos es su dimensión axiológica,^{38,39} ya que es un acto de contrastación entre categorías de la acción y aquellas referentes a valores. En el caso de la autoevaluación de la educación superior, se subraya la referencia a un esquema de valores relacionados con la naturaleza de su significativo compromiso social.

En el proceso de planeación estratégica, la autoevaluación y la evaluación son medios esenciales para conocer la relevancia social de los objetivos planteados, su grado de avance, así como la eficacia, impacto y eficiencia de las acciones realizadas. De ahí que la información resultante de dichos procesos constituye la base para establecer los lineamientos, las políticas y las estrategias que orienten la evolución de la Universidad.

Resumiendo, es importante subrayar, que la autoevaluación centra sus esfuerzos en que la institución sea a la vez de objeto, sujeto de su propio proceso de evaluación. En ella, los evaluadores son también objeto de estudio. Los miembros del programa, al ser analizados, participan en el diseño de los criterios, estándares, procedimientos e indicadores, en la operación misma de la evaluación, así como en el análisis y en la divulgación de resultados.

En ese sentido, Kemmis y McTaggart señalan “La autoevaluación sólo tiene sentido en la medida en que contribuya, con su análisis, a clarificar las bases que sustentan el desarrollo de los centros y su evolución, a identificar las dinámicas históricas y contextuales que los condicionan y a permitir la valoración crítica de todos estos elementos dentro y fuera de la comunidad sobre la que actúa la institución.”⁴⁰

Esta idea coincide con el planteamiento de los mismos autores sobre la teoría de la investigación en la acción:

“[...] la investigación-acción es una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar. Los grupos de participantes pueden estar constituidos por docentes, estudiantes, directores de colegio, padres y otros miembros de la comunidad; por cualquier grupo que comparta una preocupación. Consideramos que la investigación-acción tan sólo existe cuando es colaboradora, aunque es importante dejar claro que la investigación-acción del grupo se logra a través de la acción examinada críticamente de los miembros individuales del grupo.”⁴⁰

De hecho, la investigación en la acción viene a ser una investigación evaluativa sobre la propia práctica, por lo que las coincidencias en ese sentido muchos coinciden que son reales.

CONCLUSIONES

La autoevaluación en el ámbito institucional educativo, está relacionada estrechamente con los mecanismos creados para identificar y localizar los elementos esenciales de un sistema educativo que influye y afecta la buena marcha de los procesos institucionales. En este

aspecto, la autoevaluación del proceso educacional se concibe como una forma de retroalimentación y control del quehacer institucional, y es un requisito necesario para la toma de decisiones tendientes a la mejora de la práctica docente y la calidad de la educación impartida.

La autoevaluación también es un proceso de apoyo a la búsqueda de una mayor calidad de la práctica educativa, de la eficacia y de la eficiencia institucionales como resultado de una actitud positiva de los implicados hacia la reflexión y el análisis de las propias actuaciones, y la flexibilidad de adaptación hacia los cambios que exige o reclama la mejora de la realidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Hargreaves A. Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age. Toronto: OISE Press; 1994.
2. Hargreaves A, Earl L, Moore S, Manning S. Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles. Barcelona: Octaedro; 2001.
3. UNESCO. System-Level and Strategic Indicators for Monitoring Higher Education in the Twenty-First Century. Bucharest: UNESCO; 2003.
4. Bolívar A. Cómo mejorar los centros educativos. Madrid: Síntesis; 2005.
5. Álvarez Méndez JM. Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid: Morata; 2008.
6. Stoll L, Fink D. School Effectiveness and School Improvement: Voices from the Field. USA: School Effectiveness and School Improvement. 2005; 2(5):149-177.
7. Bolívar O. Bases, criterios y pautas para el diseño curricular de los Programas de Formación de la Universidad Bolivariana de Venezuela. Caracas; 2003.
8. Stensaker B, Harvey L. Old Wine in New Bottles? A Comparison of Public and Private Accreditation Schemes in Higher Education. USA: Higher Education Policy. 2006; (19)1: 65-85.
9. Tedesco J. C. El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna. Madrid: Anaya; 1995.
10. Lander R, Ekholm M. School Evaluation and Improvement: A Scandinavian View. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers. 1998; 1119-1134.

11. López J, Sánchez M, Murillo P, Lavié, JM, Altopiedi M. Dirección de centros educativos. Madrid: Síntesis; 2003.
12. UNESCO. Studies on higher education. Indicators for institutional and programme accreditation in higher tertiary education. Bucarest: UNESCO; 2004.
13. Royero J. Contexto sociopolítico de la evaluación de la calidad en la educación superior. [internet] 2008 [citado 15 de febrero de 2012]. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/334royero.pdf>
14. Ferrández A. Crítica superación de la situación actual. [memorias]. IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Tarragona:107-110; 1996.
15. Escudero JM. Desarrollo de la escuela: ¿metodología o ideología educativa? España: FORCE; 2002.
16. Barroso JA. investigação sobre a escola: contributos da administração Educacional. Portugal: Investigar em Educação. Revista da Sociedade Portuguesa da Educação. 2002; (1)1.
17. Sanmartí N. Diez ideas claves. Evaluar para aprender. Barcelona: Graó; 2007.
18. Rosental MM, Iudin PF. Diccionario filosófico. [internet] 1965 [citado 18 de diciembre de 2011]. Disponible en: scientificcommons.org/9147975
19. Leontiev AN. Actividad, Conciencia y Personalidad. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre; 1978: 76.
20. Vigotsky LS. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Grupo Editorial Grijalbo;1979:93.
21. Petrovski A. Psicología General: Manual didáctico para institutos de pedagogía. Moscú: Editorial Progreso; 1986.
22. Stufflebeam DL, Shinkfield AJ. Evaluation theory, models, & applications. San Francisco, CA: Jossey-Bass; 2007.
23. Chadwick C. Evaluación educacional. México: UAM-X; 2004.
24. Chávez P. Programa de formación de recursos humanos en gerencia Educativa. Metodología para la formulación y evaluación de programas y proyectos educativos: Un enfoque estratégico. Venezuela: Cinterplan; 2003.
25. Alkin MC, Daillak RH, White P. Using Evaluation : Does Evaluation Make a Difference. Beverly Hills: Sage; 1979

26. Black P, Atkin JM. Changing the Subject. Innovations in Science, Mathematics and Technology Education. London: Routledge/OECD; 1996.
27. Arango R. La autoevaluación institucional como factor de transformación de la dirección educacional en los centros politécnicos. [Tesis doctoral]. La Habana; 2006.
28. House ER. La evaluación, ética y poder. Madrid: Morata; 2004.
29. Garay S. Certificación de calidad. Nuevos desafíos para la consultoría. Concepción. Chile: Fundación Chile y Mineduc; 2008.
30. Lepeley M T. Gestión y Calidad en la Educación. Un modelo de Calidad. Chile: McGraw / Interamericana de Chile, LTDA; 2001
31. Martín E. La universidad frente a los retos de la democratización. La Habana: Revista Cubana de Educación Superior. 2003; 3(23).
32. Tiana A. Programa Evaluación de la Calidad de la Educación. La Habana: CRESALC/MES; 1996.
33. Rodríguez A. Calidad de la Educación Superior. El sistema de evaluación y acreditación en la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, Bolivia. La Habana: CRESALC/MES; 1996
34. Kent R. Evaluación y acreditación en la Educación Superior latinoamericana: razones, logros, desafíos y propuestas. La Habana: CRESALC/MES; 1996.
35. Leite D. Reformas universitarias. Avaliação Institucional Participativa. Petrópolis. Río de Janeiro: Vozes; 2005.
36. Murillo J, Muñoz-Repiso M. A qualificação da escola. Um novo enfoque. San Pablo. Artmed; 2007.
37. Lukas J F, Santiago K. Evaluación educativa. Madrid: Alianza Editorial; 2004.
38. Gimeno Sacristán J. El currículum: una reflexión sobre su práctica. Madrid: Morata; 1988.
39. Puiggros A, Krotzsch C. Universidad y evaluación: estado del debate. Argentina: Aique; 1993.
40. Kemmis S, McTaggart R. Cómo planificar la investigación-acción. Barcelona. Laertes; 1988.

Entrada: 30/4/2012

Aprobado: 21/10/2012

Ricardo Figueroa Toala. Doctor en Derecho. Director de Planificación de la Universidad Estatal del Sur de Manabí. Manabí, Jipijapa. Ecuador. Modalidad Exclusiva. Máster en Gerencia Educativa. ricardoft_82@hotmail.com