



Universidad Virtual

Escuela de Graduados en Educación

**Efectividad de los Indicadores de Evaluación Institucional en la
Educación Secundaria en México**

Tesis que para obtener el grado de:

Maestría en Administración de Instituciones Educativas

con Acentuación en Educación Básica

Presenta:

Gabriela Reyes López

Asesor tutor:

Mtra. Idalí Calderón Salas

Asesor titular:

Dr. Jaime Ricardo Valenzuela González

Dedicatoria

A ti, Abba Padre, tú eres mi ejemplo, mi roca fuerte, mi fiel amigo

El triunfo de este anhelo profesional es solo para ti, mi Dios.

Agradecimientos

- A mi amado esposo Paco quien con amor y sutileza fortaleció este reto.
- A mis papitos Lalo y Mary Chuy; quienes con su amor y sabiduría han dirigido mis pasos, Anita mi hermana y Ángel mi cuñado; quienes son una motivación constante de conocimientos y experiencias en mi vida, Josué y Emanuel, mis hermosos sobrinos, quienes con una sonrisa me han regalado la iniciativa de seguir adelante.
- A Paco y Gaby, mis queridos suegros, quienes me han tenido un cuidado especial y Ana mi cuñis, quien me ha brindado juventud.
- A mi pastor Esteban quien me ha enseñado palabra de consejo y liderazgo.
- A una amiga entrañable: Aure, quien con su originalidad y frescura ha aligerado este caminar.
- Al Dr. Ricardo Valenzuela González por su titularidad y experiencia en este proceso.
- A la Mtra. Idalí Calderón Salas, por su calidad, seguimiento y profesionalismo en todo momento para culminar este reto.
- A cada maestro titular y tutor, por orientar mis aprendizajes en cada curso, en especial al Dr. César Vaccari por dejar una huella inicial y a la Dra. Flor Salaiza quien con su experiencia incondicional y su amistad me animó a seguir adelante en esta meta profesional.
- A Jesús Emmanuel, Ana Terán y Karina Ayuso quienes con su tutorio me ayudaron a tener más claridad en la logística de la maestría.
- Al ITESM por brindarme el apoyo económico y excelencia académica.

Efectividad de los Indicadores de Evaluación Institucional en la Educación Secundaria en México

Resumen

La presente investigación correlaciona la sistematización de una serie de 54 indicadores evaluativos para lograr el fortalecimiento de las instituciones educativas del nivel secundaria en México, a través de la validación eficiente para los diez componentes propuestos en el Modelo sistémico para la evaluación por Valenzuela, Ramírez y Alfaro (1999). Los resultados se enfocan en la revisión de una muestra extraída de 42 instituciones educativas de la base de datos general y se pretende dar respuesta al problema de investigación ¿Qué es lo que asigna de valor al binomio calidad-evaluación cuando se habla de mejora institucional en el nivel secundaria? las respuestas ahí contenidas fueron las que en términos de efectividad señalaron los indicadores de evaluación que se aplican en el nivel estudiado. Se utilizaron los métodos de Estudio de Caso Instrumental y el Análisis de Contenido. Algunos hallazgos importantes son que las instituciones educativas de este nivel no cuentan con procesos internos efectivos para llevar a cabo evaluaciones sistematizadas, que existen algunas actividades evaluativas, pero en su mayoría carecen de procedimientos estandarizados y de utilidad de la información como producto evaluativo o control. De la misma manera se expresa en función de estos resultados que no hay una relación directa entre el concepto de evaluación y la mejora continua como parte de una cultura de calidad instituida.

Índice

	Pág.
Capítulo 1: Planteamiento del Problema	13
Contexto.....	17
Objetivo de investigación.....,	20
Problema de investigación.....	21
Justificación.....	24
Beneficios esperados.....	27
Delimitación y Limitaciones de la investigación.....	33
Definición de términos clave.....	34
Capítulo 2: Marco Teórico	36
La evaluación.....	37
La evaluación institucional.....	44
Modelos de evaluación institucional.....	54
Acreditación de programas académicos en México.....	62
Medición y evaluación.....	66
Instrumentos de evaluación: categorías, dimensiones, indicadores y criterios.....	69

Capítulo 3: Metodología	97
Método de investigación.....	97
Descripción general del enfoque metodológico.....	99
Participantes.....	103
Instrumentos.....	114
Procedimiento.....	117
Capítulo 4: Análisis de Resultados	120
Componente 1. Formación integral y calidad.....	123
Indicador 1.4. Grado de cumplimiento de lo establecido en los currícula, en términos del número de clases que se impartieron y que se debieron haber impartido.....	125
Indicador 1.8. Índice de deserción de los alumnos.....	126
Indicador 1.9. Número promedio de alumnos en cada grupo escolar	128
Componente 2. Capital Humano.....	130
Indicador 2.9. Resultados de la evaluación del clima laboral.....	132
Indicador 2.10. Índice de rotación interna.....	134
Componente 3. Capital Social.....	136
Indicador 3.2. Número de redes externas bien identificadas en las que participa el personal de la institución.....	138
Indicador 3.3. Número de personas involucradas en redes internas..	139
Componente 4. Investigación.....	140

Componente 5. Consultoría.....	142
Componente 6. Servicio Social.....	144
Indicador 6.4.Porcentaje de alumnos con beca.....	146
Componente 7. Promoción Cultural.....	148
Componente 8. Patrimonio Físico.....	150
Componente 9. Prestigio Social.....	152
Componente 10. Sustentabilidad.....	154
Capítulo 5: Conclusiones.....	162
Validez interna y externa de la investigación.....	164
Alcances y limitaciones identificadas al realizar esta investigación.....	165
Sugerencias para investigaciones ulteriores.....	167
Apéndice A. Compendio de Indicadores.....	171
Apéndice B. Formato de sistematización.....	173
Apéndice C. Registro de Indicadores aproximados a la validación.....	178
Referencias.....	182
Currículum Vitae.....	190

Índice de Tablas

Tabla 1. Indicadores de educación secundaria.....	25
Tabla 2. Componentes del modelo de evaluación institucional.....	73
Tabla 3. Datos sobresalientes de las instituciones educativas evaluadas.....	105
Tabla 4. Datos sobresalientes por estados participantes en México.....	106
Tabla 5. Caracterización de los recopiladores participantes.....	108
Tabla 6. Concentrado estadístico de los recopiladores participantes.....	110
Tabla 7. Características de las escuelas participantes.....	111
Tabla 8. Concentrado estadísticas de la caracterización de las instituciones y entidades certificadoras.....	113
Tabla 9. Componente 1. Formación integral y calidad.....	124
Tabla 10. Componente 2. Capital Humano.....	131
Tabla 11. Componente 3. Capital Social.....	137
Tabla 12. Componente 4. Investigación.....	141
Tabla 13. Componente 5. Consultoría.....	143
Tabla 14. Componente 6. Servicio Social.....	145
Tabla 15. Componente 7. Promoción Cultural.....	149
Tabla 16. Componente 8. Patrimonio Físico.....	151
Tabla 17. Componente 9. Prestigio Social.....	153
Tabla 18. Componente 10. Sustentabilidad.....	155
Tabla 19. Indicadores que no cumplen los parámetros de validez evaluativa...	157

Introducción

En la actualidad, las instituciones educativas están transitando por un cambio de paradigmas en cuanto a evaluación se refiere.

Un modelo de evaluación educativa debe basarse en la conformidad entre proyectos y acciones, así como del uso de instrumentos cuantitativos de medición e instrumentos cualitativos de análisis que permitan mantener la sistematización y proceso del sistema educativo con la finalidad de promover la mejora continua de la escuela.

Uno de los propósitos de la evaluación institucional es lograr el seguimiento educativo al interior de las instituciones y orientar hacia una cultura de evaluación. Lukos y Phipps (2004 citado por Ndoye y Parker, 2010) fundamentan este concepto al decir que es como un ambiente organizacional en el que las decisiones se fundan en hechos, investigación y análisis. Y es en este sentido que un eje prioritario para el país es redirigir el consenso en torno a la necesidad de mejorar la calidad de las instituciones educativas.

Es fundamental concretar que la educación secundaria en México se define como el último nivel de la educación obligatoria y está dirigida a alumnos de 12 a 14 años de edad. Se puede afirmar que en México aún no se otorga a la escuela secundaria la importancia educativa que debería tener.

Es en el año de 1993 que la educación secundaria se reglamentó como obligatoria y se hizo visible, puesto que se manifestó su problemática, así como la emergencia de producir conocimiento sobre este nivel educativo. La educación escolar de los adolescentes es una gran responsabilidad que enfrenta grandes desafíos frente a

la gama de docentes, investigadores y políticos. Siendo uno de los retos más importantes la producción de conocimiento sobre la realidad de la escuela en este nivel en sus distintas modalidades.

En este sentido es primordial concretar que uno de los objetivos para formar a los alumnos en el desarrollo que les permita incorporarse en la vida productiva del país es la iniciativa de reforma a través de la renovación de los planes y programas de la educación en este nivel, proponiendo en el año de 2006 un nuevo diseño de organización y secuencia de contenidos, pero lo más peculiar: una metodología y actitud pedagógica que fundamente una mejor educación. La citada reforma es titulada Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES).

El propósito fundamental del presente trabajo de investigación, es la revisión de la aplicación de una serie de indicadores que proporcionen información valiosa para la toma de decisiones al interior de las instituciones del nivel secundaria. Corresponde al diseño de instrumentos que determinen la realidad que en términos evaluativos se vive en la escuela así como en los procesos orientados hacia la calidad educativa. La finalidad de este documento es presentar un panorama más legible del estado en el que se encuentran los procesos que de manera cíclica las escuelas llevan a cabo.

Este documento cuenta con una estructura organizada en cinco capítulos. El primer capítulo se refiere a la presentación general de la investigación con respecto al panorama que el nivel secundaria muestra en términos de procesos sistemáticos de evaluación para alcanzar la calidad educativa.

El segundo capítulo hace la presentación del marco teórico que sirve como soporte para las ideas base en la construcción de un modelo de evaluación institucional

con la finalidad de orientar y apoyar la evaluación sistematizada para la mejora de la gestión y calidad educativa. Es a través de la revisión de la literatura que se describe el estado de la realidad evaluativa frente a modelos institucionales. Se revisan los antecedentes en materia de procesos evaluativos, la implementación y factibilidad de los indicadores, su elaboración, la importancia de la determinación de estándares educativos y los componentes del modelo de evaluación institucional.

Con respecto al tercer capítulo se describe el enfoque utilizado frente al problema de investigación y el diseño del mismo. Basado en la metodología de estudio de casos y la técnica de análisis de contenido. Se presentan los participantes que formaron parte de la investigación con la información proporcionada y decisión tomada para determinar la muestra; los instrumentos que se utilizaron en la recolección de la información para evaluar la relevancia y funcionalidad de los indicadores de evaluación. Además se describen los procedimientos para analizar los datos e interpretarlos en resultados y procedimientos concretos.

El cuarto capítulo tiene como propósito presentar de manera ordenada los datos más relevantes que resultaron de la investigación realizada así como su interpretación a la luz del marco teórico planteado. La relevancia de los datos a presentar depende de la pregunta de investigación. Surge la necesidad de plantear los resultados arrojados por cada componente y los indicadores preestablecidos para su discusión en términos del problema y de los objetivos de investigación, de los cuales el investigador registra con validez este entramado. Se presenta la discusión en el mismo orden que fueron expuestos en el problema de la investigación con la argumentación que le da respuesta al proyecto.

En el Capítulo 5 se contrasta la información con el estudio de las teorías e investigaciones previas. De esta manera, se ratifica lo ya conocido o contribuye a la generación de nuevas ideas que son permisibles a complementar o modificar las referencias teóricas ya existentes. Así como también la validez en términos internos y externos y complementariamente al grado fidedigno y generalizable en la muestra de estudio. Por lo tanto, se dispone de aceptar los alcances y limitaciones de la investigación, la sugerencia para estudios ulteriores de impacto evaluativo y que orienten a las instituciones educativas hacia la organización y gestión de calidad.

Capítulo 1

Planteamiento del Problema

El hecho de plantear el problema de un estudio se refiere a “afinar y estructurar más formalmente la idea de investigación” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 42). Es desde esta perspectiva que definir el problema, contempla la idea específica y clara de lo que se desea investigar.

En este primer apartado se presentan el tema de investigación, el contexto de estudio, los objetivos y preguntas de la misma, cómo se llevo a cabo, el enfoque y los beneficios esperados.

Las instituciones educativas se conciben como un conjunto de personas y bienes promovidos por las autoridades públicas o por particulares, cuya finalidad es ofrecer una educación formal. En este sentido es que se plantea que la institución educativa es un concepto grande, amplio y sistémico, más allá de un lugar.

De acuerdo al diccionario de la Real Academia el término institución se refiere a “cada una de las organizaciones de un Estado, Nación o Sociedad” (Real Academia Española, 2001).

Definir a la institución educativa ayuda a delimitar el ámbito de injerencia del fenómeno educativo así como la postura de sus fines para concretar el grado de cumplimiento o incumplimiento de las expectativas propuestas desde las perspectivas sugeridas.

Las instituciones educativas son comparables con los edificios que se observan en las ciudades, que comparten una serie de características comunes y en este parámetro de comparación se requiere que en toda institución escolar exista el incentivo y la necesidad de mejoría escolar, entendiendo esta como un esfuerzo sistemático y continuo con el objetivo de transformar las condiciones de

aprendizaje y otras condiciones internas que tiene la finalidad de alcanzar las metas educativas más eficazmente (Muñoz, Murrillo, Barrio, Brioso, Hernández y Pérez, 2001, p. 70).

También es importante generar otro espacio institucional para la promoción de las mismas, y es en este sentido que se sugiere generar un vínculo entre la educación y la evaluación para abordar los problemas de la institución escolar en los espacios al interior establecidos para ello, al mismo tiempo que representa el camino más directo a la transformación de la gestión escolar. Porque en ellos, además de compartir conocimientos y experiencias, se ponen en juego de manera natural los valores que se requieren para mejorar la calidad de la educación.

Por tanto, para lograr una mejora educativa, primeramente tienen que analizarse de manera global las características de la sociedad en la que se desea implantar el cambio, para entonces partir de cuestiones reales, tomando en cuenta la cultura individual de cada uno de los miembros de la organización asegurando, como refiere Cantú (1997), su participación consciente y duradera en el desarrollo de una cultura de calidad.

También es interesante destacar que toda iniciativa de un cambio ideológico para la propuesta de promoción y consolidación de una cultura de la evaluación en las instituciones educativas en México tiene su inicio en considerar el tópico evaluación como importante para nuestra cultura y formación educativa institucional. La cultura evaluativa aparece cuando las instituciones se manifiestan convencidas de que es vital informar a la sociedad sobre su quehacer, y sobre todo, cuando la sociedad ha tomado conciencia sobre la necesidad de pedir y exigir al sistema de educación gubernamental

que le ofrezca y entregue servicios educativos de calidad o bien surja de una necesidad posible a la realidad financiera de una institución particular.

¿Cuál es el papel de las instituciones educativas frente a su realidad educativa?
¿Qué relación tiene la evaluación educativa con la calidad? ¿Qué criterios deben reconocer las instituciones para validar sus procesos de calidad? ¿Cómo saber si las instituciones educativas avanzan en materia de calidad evaluativa?

La ley mexicana avala el proceso de evaluación de las instituciones en general, respecto a la calidad de la educación que se imparte en ellas; lo anterior se plasma en la Sección 4.- De la evaluación del sistema educativo nacional, específicamente en su artículo 29, de la SEP (1993): Corresponde a la Secretaría la evaluación del sistema educativo nacional, sin perjuicio de la que las autoridades educativas locales realicen en sus respectivas competencias.

Dicha evaluación, y la de las autoridades educativas locales, serán sistemáticas y permanentes. Sus resultados serán tomados como base para que las autoridades educativas, en el ámbito de su competencia, adopten las medidas procedentes.

En esencia, mediante esta ley se busca tener un control y caminar hacia la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el cual el docente estará forzosamente implicado, al ser el facilitador del aprendizaje ante los alumnos, sin embargo, la evaluación educativa no ha podido impactar, en su aspecto técnico, en el Sistema Educativo Nacional, como mecanismo básico de información y retroalimentación (Velásquez, 1996).

Indiscutiblemente en las instituciones de nivel secundaria la evaluación institucional plantea un papel primordial hacia la mejora continua de los procesos

sustantivos que desarrollan estos. Y es en este sentido que la evaluación institucional se considera:

En síntesis, la evaluación institucional es una herramienta importante para la transformación de toda institución y de la práctica educativa; es un proceso que implica un carácter constructivo, participativo y consensuado; es una práctica permanente y sistemática que permite detectar los nudos problemáticos y los aspectos positivos (Valenzuela, et al, 2009, p.3)

Por tanto, cualquier proceso de evaluación institucional debe llevar un carácter formativo; es aquí en donde se encuentra la relación entre los conceptos de ‘Calidad educativa’ y ‘Evaluación institucional’, ya que es éste último y como lo menciona El Ministerio de Educación Nacional (2003), en Colombia, “La evaluación es un medio que nos permite conocer los aciertos y las equivocaciones, verificar si los procesos para alcanzar las metas son adecuados y si el logro de los resultados es conveniente o inconveniente con respecto a los propósitos” (p. 5).

Y en este sentido de oportunidad al cambio y eficacia de la vida institucional, a través de la evaluación, es que las preguntas son, ¿Qué se puede hacer en un plantel educativo para mejorar la calidad? ¿Qué criterios deben establecerse para conocer si la vida de la institución es coherente con los objetivos que se proyecta?

El objetivo de este trabajo de investigación es conocer el uso de los indicadores de evaluación institucional en el nivel secundaria, permitiendo la oportunidad de validar todo parámetro o criterio frente a la realidad y política normativa.

Contexto

“La secundaria resolverá un problema netamente nacional, el de difundir la cultura y elevar su nivel medio a todas las clases sociales, para hacer posible un régimen institucional y positivamente democrático”

Moisés Sáenz.

Debido a que los indicadores son puestos en marcha en el nivel secundaria conviene puntualizar que cuando se habla de este nivel educativo en México se hace referencia al tramo posterior del nivel primaria.

De acuerdo a Zorrilla:

sus orígenes más remotos se encuentran en el siglo XIX, como ocurrió en la mayor parte de los países de América Latina. Sin embargo, la secundaria adquirió carta de ciudadanía en el sistema nacional de educación en los años posteriores a la Revolución Mexicana (1921) y se estableció su obligatoriedad hasta los primeros años de la última década del siglo XX (Zorrilla, 2004, p. 1).

Este nivel educativo debe ser un espacio para ofrecer una formación básica que responda a la gama de problemas que a lo largo del proceso de la historia educativa de México ha presentado con el incremento paulatino de la educación primaria, que es su antecedente más importante.

Por tanto los cambios que se requieren diseñar deben ser integrales, esto significa de acuerdo a Zorrilla (2004) la búsqueda de nuevas fórmulas pedagógicas e institucionales. Es decir, si la escuela cambia significativamente sus prácticas de dirección y control entonces los cambios se harán presentes enhebrándose a las propuestas de reformas.

El nivel secundaria que es el puente entre la educación elemental y la preparatoria tiene aproximadamente 80 años y en su caminar histórico existieron

precedentes fundamentales en esta transición, uno de ellos notables en el año 1925, al expedirse dos decretos presidenciales, los cuales le dieron más solidez al proyecto de la educación secundaria. El primero fue el decreto 1848 del 29 de agosto, por el cual se autorizaba a la Secretaría de Educación Pública (SEP) para crear escuelas secundarias y darles la organización que fuese pertinente. El segundo se publicó el 22 de diciembre y fue el decreto 1849 a través del cual se facultó a la SEP para que creara la Dirección general de escuelas secundarias mediante la cual se realizaría la administración y organización del nivel. Fue así como la educación secundaria en México se pensó como un paso necesario para continuar estudiando, es decir, una escuela para la escuela.

En 1927, la secundaria se clasificó en escuelas oficiales a nivel federal o estatal, y las secundarias particulares serían identificadas como incorporadas o no incorporadas.

En este transcurrir, de los años 30 en adelante, la educación secundaria se empezó a concebir en México y en todo el mundo con un carácter eminentemente social, por lo que se intentaba mantenerla en contacto con los aspectos político, económico, social, ético y estético de la vida, lo cual vinculó este nivel educativo con la unidad del Sistema Educativo Nacional (SEN). Más tarde durante el período del presidente Lázaro Cárdenas con una visión socialista se propone que el gobierno federal administre toda la educación secundaria pública y privada, así como también creó en 1936 el Instituto de Preparación de Profesorado de Enseñanza Secundaria. Entre los años 1964 y 1970 el Secretario de Educación Pública, Agustín Yáñez,

introdujo la telesecundaria con la finalidad de aumentar la capacidad en el servicio educativo de este nivel.

Culminando en pleno proceso de modernización del Estado mexicano, puesto que el sistema educativo se vio alterado. Así, en mayo de 1992 la federación, los gobiernos estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación firmaron el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), con el propósito de dar solución a las desigualdades educativas nacionales y mejorar la calidad de la educación básica a través de tres estrategias fundamentales de política educativa, por lo que se conoce como el Acuerdo de las tres “erres” (Zorrilla, 2002):

- a) Reorganización del sistema educativo;
- b) Reformulación de contenidos y materiales, y
- c) Revaloración social de la función magisterial.

Más tarde, la reforma curricular y pedagógica de 1993 exigió una renovación en la formación de profesores de manera progresiva. En el año 2000 entró en vigor la modificación de los planes y programas de estudio de las escuelas normales superiores en algunas especialidades, lo cual significó que en 2004 egresarán los primeros docentes formados en un plan de estudios acorde a la reforma del currículo de la educación secundaria.

En suma, la educación secundaria fue creciendo e instalándose de manera extensiva en México, resultando tres modalidades en la actualidad: la secundaria general, la secundaria técnica y la telesecundaria.

Objetivo de la Investigación

En general, las instituciones educativas públicas y privadas de educación secundaria en México tienen una participación especial en la realidad evaluativa. El proyecto que se presenta por medio de este documento forma parte de un conjunto que se hace al análisis exhaustivo de una serie de indicadores institucionales, acotado al listado de escuelas categorizadas en el nivel secundaria con la finalidad de implementar las condiciones de validez evaluativa para lograr la certificación de las instituciones que cubran los requisitos de calidad frente a los objetivos de la reforma RIES. Por tanto la presente investigación presenta el siguiente objetivo:

Identificar la aplicabilidad de los indicadores que la estructura organizacional de las instituciones educativas implementa sistemáticamente otorgando validez a los procesos educativos y mejora de la gestión para lograr la calidad educativa.

Así mismo, los objetivos específicos son:

1. Reconocer los indicadores que poseen las instituciones a nivel evaluativo y que son parámetros para concebir procesos sistemáticos hacia la efectividad institucional.
2. Conocer qué implicaciones tendrán tales indicadores hacia la mejora de la calidad evaluativa en el nivel correspondiente.

Problema de la Investigación

Desafortunadamente la escuela secundaria actual se concibe como aquel centro educativo que no cuenta con una gestión de calidad total y humana, sino como un lugar que se basa en el quehacer institucional a través de currículo fuera de lugar, personal autoritario y una gestión centralizada. Es necesario que ante la ignorancia de la gestión para guiar las escuelas, se pueda iniciar la guía sobre temas de gestión para tratar las instituciones como Escuelas de Calidad, Escuelas de Mejora, Escuelas como Centros Eficaces, etc.

Por tal motivo, es oportuno citar a Espeleta (2000) con el concepto de gestión escolar o pedagógica como:

...es un concepto pertinente a la escala de las unidades escolares; las escuelas singulares son al mismo tiempo su condición de posibilidad y su ámbito de existencia... Hablar de gestión pedagógica implica tener un puente hacia las gestiones pública, administrativa y técnica, cuya autonomización en los niveles superiores a la escuela, les ha hecho prescindir de esta instancia donde sus políticas para realizarse necesariamente confluyen (p. 107).

Presentándose este proceso de transformación, es que se da respuesta a un Plan de gestión de calidad orientado en la funcionalidad de su binomio, la evaluación. Es así que se busca apoyar la Reforma Integral a la Educación Secundaria (RIES) bajo una mirada complementaria, el cual pretende contribuir a las transformaciones sociales y educativas emprendidas por el país en los ámbitos de la gestión educativa, que como la define Casassus (2000), es la capacidad de articular representaciones mentales desde la lingüística y por tanto, la capacidad de generar y mantener conversaciones para la acción y así expandir la capacidad de logro de lo deseado, como en la gestión escolar, en donde no existe cultura de evaluación institucional, ni organismos que promuevan y apoyen este proceso. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación,

INEE, no contempla actualmente ese proceso y la contradicción es que si existe un conjunto de indicadores para utilizarlos en la evaluación de las escuelas secundarias (SEP, 2004).

A partir de este contexto es que desde las instituciones educativas se requiere de la implementación del cambio a través del proceso evaluativo con el propósito de concebir la educación frente a los requerimientos globales.

Como se mencionó anteriormente las competencias docentes son uno de los factores básicos en la calidad educativa, y que la evaluación de la puesta en marcha de las competencias docentes toma una importancia clave, que es una preocupación de todos los actores partícipes en una institución educativa; estudiantes, directivos, administrativos, padres de familia, la sociedad y por supuesto los docentes.

Es por esto que este documento se enfoca en una evaluación institucional centrada en la revisión de un modelo y sistematización de la información, que al ejecutarse otorgue validez a un proceso o estudio existente para orientar la toma de decisiones sobre las propuestas, sugerencias e implementaciones a realizar de cara a la mejora de su desarrollo o, si se considerara pertinente, para recomendar su eliminación. Es desde esta iniciativa que podrá dirigirse al estudio de particularidades al interior de la estructura organizacional de la escuela dentro de un marco más amplio de referencia como es el institucional, y su puesta en marcha será desde una perspectiva integral (estudio de todos sus elementos), cuyo propósito, representa una posibilidad real de poner en marcha estrategias evaluativas que proporcionen información útil sobre todos los ejes que conforman el subsistema "docencia": componentes personales (gestores, profesores, alumnos, familias,

sociedad), organizacionales (currículo, prácticas, desarrollo de las clases...) y materiales (instalaciones y recursos. Cada día hay mayor evidencia de que en este tipo de evaluación puede estar la clave para el desarrollo de una docencia de calidad.

Conociendo la importancia de la calidad docente y basado en lo anteriormente establecido éste trabajo se centra en la valoración de la evaluación de la calidad educativa, entendiéndose como calidad "...a la propiedad emergente del sistema educativo y se mide como el grado de acercamiento a los fines previstos" Montenegro (2007, p.9).

En la actualidad la evaluación educativa, en sus diferentes aspectos, ha llegado a convertirse en un problema fundamental tanto para la investigación como para la práctica educativa, refieren Madaus y Kellaghan (citados en Estebaranz, 1999, p. 369). Pero también para la política; en nuestro país hoy existe ese interés dentro del marco de la puesta en marcha de la Reforma educativa, porque se ve la evaluación como uno de los instrumentos de mejora de los procesos educativos así como de los programas y del mismo Currículo.

Con tal antecedente, la pregunta general de la investigación es:

¿Qué es lo que asigna de valor al binomio calidad-evaluación cuando se habla de mejora institucional en el nivel secundaria?

Para contestar a la pregunta general, daremos respuesta a las preguntas subordinadas que a continuación se mencionan:

1. ¿Cuál es el procedimiento que se sigue en la institución educativa para generar cada indicador? ¿Es un procedimiento eficiente?

2. ¿Cuáles son los valores concretos de cada indicador para la institución que se ha elegido como caso de estudio?
3. ¿Cómo se emplean (bien o mal) esos indicadores para la toma de decisiones?
4. ¿En qué forma el indicador les permite mejorar la gestión dentro de la institución educativa?
5. ¿Existe una cultura de evaluación dentro de la institución educativa?

Justificación

Ahora bien, el fenómeno más relevante que ha ocurrido en América Latina en los últimos años, de acuerdo a la UNESCO/OREALC (2003), ha sido la expansión de la matrícula en el nivel secundaria, es decir, al pasar de una tasa de escolaridad bruta del 14.35% en 1960, a una del 52.0% en 1985, resultando mayormente beneficiada la población femenina, avances que han traído nuevos retos como la masificación de escuela y la presencia aún de la inequidad educativa, ya que “en general, en América Latina existen dificultades para el acceso de los estratos socioeconómicos más bajos a la educación secundaria y que estas dificultades son mayores en los sectores rurales” (p. 29).

Un repaso de los indicadores sobre la equidad de la escuela secundaria mexicana, lo ofrece un reporte reciente del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE (2004), que menciona una absorción del 94.1% de este ciclo educativo, como aparece en la tabla 1.

Tabla 1
Indicadores de educación secundaria

Indicadores	Ciclos de Comparación	
	2000-2001	2002-2003
Absorción	91.8	94.1
Cobertura	81.6	85.6
Deserción	8.3	6.9
Eficiencia terminal	74.9	78.8
Alumnos por grupo	30.0	30.0
Alumnos por escuela	188.7	190.3

Fuente: INEE (2004), p.2

Al respecto, Castelán (2003), afirma que si bien la cobertura de este ciclo experimentó durante el año 2002 un crecimiento a nivel nacional del 23%, (lo que representa la incorporación de más de un millón 300 mil estudiantes al atender el 94% de los egresados de educación primaria), todavía se evidencia el incumplimiento de la obligatoriedad para todos los niños del país, como lo establece la reforma al artículo 3°. Constitucional de 1993, tras la cual se universalizó la educación secundaria en nuestro país. (SEP, 1993).

Tal premisa se consolida con la visión de los investigadores del Observatorio Ciudadano de la Educación al argumentar que la universalización de la educación secundaria es “una tarea pendiente” y que el Estado debe seguir abriendo brecha para incrementar las oportunidades de acceso oportuno a la escuela primaria, a fin de garantizar su transición a la escuela secundaria y ésta en visión de mejora frente a la capacidad de retención y aprobación hasta que los alumnos concluyan los tres grados de este ciclo (Castelán, 2003, pp. 26-27).

También la SEBN informa, que al inicio del presente milenio la probabilidad que tiene un alumno de completar su educación básica en el tiempo establecido (12 años) es de 3 a 5%. Pero lo grave, son los resultados obtenidos por los alumnos en los distintos exámenes internacionales, que demuestran “que la calidad de este ciclo está en entredicho, no sólo por el tipo de aprendizajes que dominan los alumnos, sino además, por la deficiente gestión con que opera” (SEBN, 2002, p.8). Un ejemplo es que los estudiantes mexicanos que sustentaron el TIMSS, aplicado en 1995 y el 2000 (Backhoff y Solano, 2003), en el examen de comprensión lectora de la OCDE, cuyos datos fueron dados a conocer por el Reporte de PISA (OCDE, 2001), “mostraron que México ocupó el lugar 31 de los 32 países sustentables” (De la Peña, 2002, p. 21) y un siguiente examen llamado PISA Plus, aplicado en 2003, que evaluó las competencias matemáticas, cuyos resultados se difundieron en 2004, mostraron otra vez, que los

alumnos de secundaria de México obtuvieron un desarrollo inferior entre los países sustentables (Martínez, 2003).

Este escenario es alarmante, ya que lo examinado no fue cuánto sabían del currículum (conceptos), sino cómo los aplicaban ante retos o situaciones de la vida (transferencia de conceptos), lo que significa que el currículum actual no enseña a aprender a hacer, ni educa para la vida (SEBN, 2002, Op.cit, pp. 9-10.)

Se puede observar que tanto el desempeño de los alumnos como de los profesores de las escuelas secundarias a nivel nacional necesitan de un sistema de mejora hacia la calidad educativa, la disminución de la deserción escolar y elevar la eficiencia terminal de éstas.

Algunos indicadores que expresan déficit en la gestión institucional son el rezago del marco normativo que regula la operación de las escuelas, en comparación con las estrategias de gestión escolar que se promueven, el reducido aprovechamiento pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación y la falta de aprecio por una cultura de calidad, de evaluación y de rendición de cuentas a la sociedad entre el personal y el sistema educativo nacional.

Beneficios Esperados

Este documento tiene aplicaciones y beneficios importantes para la práctica de la mejora de la calidad al interior de las escuelas, contemplando las competencias docentes que deben desarrollar los profesores de nivel secundaria, ya que la profesionalización de la educación, requiere estar dispuestos y alerta a los cambios de paradigmas educativos, el renovar lo tradicional, causa obstáculos entre los actores (docentes, directivos, padres de familia, alumnos, sociedad). Por ello se compagina este trabajo con los lineamientos de la RIES y sus efectos en la práctica docente.

Y es desde los procesos de la evaluación que es posible llevarse a cabo, entendiendo el concepto tal como lo menciona Casanova:

La evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente (1999, p.60).

La cultura de evaluación en el ámbito educativo implica la búsqueda de criterios sobre los que se cimienta una valoración particular del propio sistema educativo. Estos criterios pasan necesariamente por mecanismos determinados de comparación con otras realidades a escala internacional. Por tanto, las instituciones deben buscar la integridad hacia una cultura evaluativa, ya que el panorama es una falta de cultura de evaluación en el ámbito educativo mexicano, junto a la visión negativa de la estandarización de las pruebas.

La revisión de este tipo de evaluación pone el énfasis en los procesos como estrategia de mejora constante de la calidad. Su orientación a la mejora y desarrollo contrasta con el enfoque de acreditación, orientado a la comprobación del cumplimiento de los estándares prefijados.

Es de entender que la evaluación institucional debe facilitar y propiciar el cambio educativo, desde la reflexión que conduzca a la optimización de los procesos educativos y lleve una continua mejora organizacional, convirtiéndose entonces en una exigencia en los centros escolares; ésta reflexión debe llevar a una mejor comprensión de la misma institución y de la función que cumple representando un medio de características sistemáticas a través del control y la valoración para la toma de

decisiones y así crear centros educativos más efectivos, eficaces y de mejor calidad (Sánchez, 2007).

Se espera a mediano plazo que estas iniciativas permitan la certificación a través de organizaciones nacional e internacionalmente hablando sobre sistemas de calidad y de mejora continua. Definiendo un sistema de calidad como un conjunto de estructuras de la organización, de responsabilidades individuales y compartidas, de procedimientos y procesos y, finalmente, de recursos que se dedican a la gestión de la calidad.

En definitiva, se trata de definir y poner en práctica un método de trabajo que asegure que el servicio que se ofrece por parte de la organización cumpla con estándares previamente establecidos que satisfagan las necesidades de los actores involucrados.

La mejora continua, en la escala que se presente es punto clave de todos los sistemas de calidad y el elemento autorregulador que permite la adaptación del sistema frente a las necesidades de los usuarios internos y externos, tales como alumnos, maestros, directivos, administrativos, padres de familia, sociedad, gobiernos, etc.

Esta mejora continua se configura como un ciclo y es conocido como un ciclo PDA (Planificar, Desarrollar, Comprobar y Actuar) cuyo objetivo es elevar el nivel de calidad. En la figura1 se presenta la rueda de Shewhart o de Deming (Salvador, 2007, p. 2).

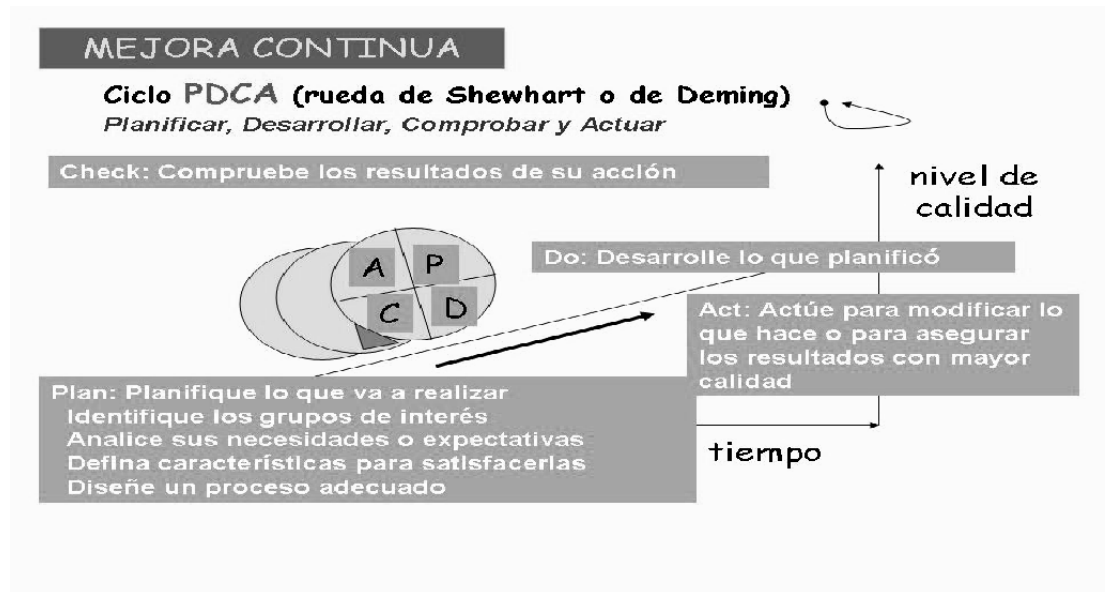


Figura 1. Ciclo de la mejora continua

En esta misma línea es que se considera una breve relación de algunas opciones de los modelos y entidades certificadoras más importantes en el ámbito educativo y social. En la figura 2 se exhibe una relación desde lo más empresarial a lo más social, de lo más privado a lo más público (Salvador, 2007, p. 3).

Modelos y entidades certificadoras

Modelo	ISO	EFQM	JOINT COMMISSION	CARTAS DE SERVICIOS	ONG CALIDAD
Características	Norma para asegurar la calidad y mejora continua	Modelo de empresa excelente	Estándares mínimos de calidad de gestión y resultados	Compromisos explícitos y personalizados	Norma para asegurar la calidad respetando principios ONG
Impulsado por	Gobiernos ENAC AENOR	Grandes empresas europeas	Grandes hospitales americanos. En España FAD	Administración pública	ONGs
Certificación	Entidades acreditadas por ENAC	Entidades acreditadas por el Club de Gestión de Calidad	FAD que evalúa y acredita centros hospitalarios y servicios sociales	No hay certificación. Asociación para la calidad de los Servicios Públicos	No tiene sistema. Incipiente
Entidades	Aenor, TÜV, SGS, Bureau Veritas...	Aenor, TÜV, SGS, Bureau Veritas...	FAD	Nadie	Fundación Lealtad

Figura 2. Algunos modelos y entidades certificadoras

Conviene tener en cuenta que los modelos ISO “son modelos que establecen estándares y normas que aseguran la calidad de los procesos” (Salvador, 2007, p. 4). En el ámbito educativo y social, la certificación de la adecuación de los procesos es un primer paso, pero no nos asegura la calidad de los resultados. Hay instituciones educativas que han optado por certificarse con esta normativa. El modelo que se pretende validar está más dirigido a verificar la calidad de un proceso educativo.

Delimitación y Limitaciones de la Investigación

Como en toda investigación, esta presenta limitaciones. Siendo el objeto de la investigación, la asignación de valor al binomio calidad-evaluación al hablar de mejora institucional en el nivel secundaria, el estudio adquiere las características de un proceso que implica la definición de criterios para evaluar la evaluación educativa. En este sentido es importante decir que un obstáculo es la reserva de información que las personas entrevistadas tienen al momento de ser entrevistadas por el recopilador, también el no comprender por parte del personal de la escuela el concepto del indicador, el subestimar por parte de las instituciones educativas el valorar los indicadores y el reportar información confusa en la base de datos.

Además de las limitaciones antes relacionadas, la investigación deberá delimitarse entre los meses de enero a diciembre de 2010 de acuerdo a los requisitos de fecha de entrega y revisión de esta investigación. Por otro lado, se debe reconocer la dificultad de contar con información del universo de escuelas de nivel secundaria en México. Es prioridad de las escuelas secundarias los procesos de evaluación y en especial en los que tienen relación con la calidad educativa, por eso se utiliza como

escenario las instituciones de educación secundaria a través de la recopilación de datos del trabajo de campo del Modelo sistémico de evaluación institucional para el mejoramiento de la calidad educativa, el cual cuenta con diez componentes y cada uno de ellos expresa una dimensión clave de la calidad educativa. En la Tabla 2 (véase página 69 de este documento), se ha señalado previamente cada componente y los indicadores respectivos para su medición de acuerdo a Valenzuela et al (2009).

Definición de Términos Clave

Como se aborda de manera más amplia en el marco teórico de esta investigación, existen términos que son referentes claves en este proceso. Se trata de una serie de conceptos que presentan un vínculo necesario como constructos interconectados entre sí. Explicándose de manera puntual cada uno de ellos con la finalidad de contar con un glosario oportuno en la revisión del presente trabajo.

Certificación: Planteada como una propuesta de impacto de la evaluación.

Cultura de Evaluación: en el ámbito educativo implica la búsqueda de criterios sobre los que se cimienta una valoración particular del propio sistema educativo.

Instrumento de evaluación: se refiere a cualquier construcción teórica que aplicada a la realidad educativa permita recoger datos o información necesaria para producir juicios a partir de un procesamiento de datos.

Investigación: se considera un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social.

Evaluación: es una parte esencial de cualquier proceso administrativo. Presente desde el momento mismo de la planeación, nos permite diagnosticar el estado en que se encuentra una institución.

Evaluación institucional: es el puente de desarrollo para toda organización, una propuesta de mejora que debe surgir de las necesidades de la institución en su conjunto.

Evaluadores: es quien funge como tomador de decisiones, es decir, quien lleva a cabo la evaluación.

Medición: es el proceso de vincular conceptos abstractos con indicadores empírico.

Modelos de evaluación institucional: son representaciones teóricas y simplificadas de las realidades institucionales que tienen una base de diseño así como la aplicación de una estrategia evaluativa.

Organización: es un conglomerado de objetos demasiado diverso para que se pueda aplicar el principio de su propia medición o base de referencia.

Sistematización: Se refiere al eje del proceso evaluativo, considerando desde la indagación hasta la puesta en marcha de la información como un proceso permanente institucional.

Toma de decisiones: práctica necesaria para mejorar la selección de un curso de acciones entre alternativas, es decir que existe un plan, un compromiso de recursos de dirección o reputación.

Capítulo 2

Marco Teórico

No nos parece del todo justo que lo que, de entrada, habíamos apreciado tanto, ahora se nos antojase como algo espantoso: el “instrumento” de la selección y de la clasificación de las personas... Pero si quienes evaluamos no somos conscientes y críticos con la servidumbre de nuestras acciones, estaremos defendiendo unos intereses ajenos a nuestros conceptos y valores educativos más preciados: la dignidad y libertad humanas contra la sumisión acrítica al sistema.

–Monedero, M, J.J. (1998), *Bases teóricas de la evaluación.*

En este apartado se presenta el marco teórico que sirve de soporte para las ideas fundamentales en la construcción de un modelo de evaluación institucional, conceptualizando el tema de la evaluación, la realización del proceso evaluativo, el análisis de datos y la sistematización de la información, con la finalidad de orientar y apoyar la evaluación sistematizada para la mejora de la gestión y la calidad educativa en la toma de decisiones por los cuadros directivos.

La evaluación tiene sus antecedentes con Tyler, en la década de los años 30 a quien se le acuña como propulsor del primer método para evaluar programas educativos a raíz del estudio curricular más grande que se haya realizado en Estados Unidos: El estudio de los ocho años (1933-1941). Para que más tarde los trabajos de Parlett y Hamilton aportaran los fundamentos de un modelo de evaluación. Y es a partir de la década de los setenta que la evaluación empieza una etapa de profesionalización vertiginosa. En 1975 los evaluadores más connotados plantearon la construcción de estándares de evaluación que encauzaron la práctica profesional, para

estos fines fue creado el Comité Conjunto de Evaluación Educativa que publicó en 1981 los primeros estándares de evaluación de programas. En este ámbito de la profesionalización, algunos países mostraron avances más notables que México, por ejemplo, en 1989 se creó la Asociación Centroamericana de Evaluación, con sede en Costa Rica. Otro indicio evaluativo es que en el año de 1994 se publica la segunda edición de los estándares a través del Joint Committee on Standards for Educational Evaluation promoviendo cuatro grandes áreas: utilidad, viabilidad, propiedad (ética) y precisión (método) de la evaluación (De la Garza, 2004a).

Finalmente “...en el año 2002 se crearon organizaciones profesionales de evaluación en Brasil, Colombia y Perú. En México, a pesar del financiamiento y esfuerzo dedicado no se ha formado ninguna asociación profesional como las ya mencionadas” Chianca y Youker, (citados en García, 2005 p.1280).

Es importante mencionar en México al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de México (INEE) y el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) como ejecutores en este tema evaluativo.

La Evaluación

El término evaluación aparece por primera vez en la cultura educativa mexicana, con la promulgación de la Ley General de Educación de 1970. Desde entonces su concepción se ha ido haciendo más compleja (Taba, 1983, citado por Monedero, 1998) y provocando un mayor grado de confusión, paulatinamente, con su extensión a los diferentes ámbitos de la enseñanza.

A partir de las últimas reformas en la educación, y de acuerdo a la reformulación de propósitos educativos y transformación de los enfoques de

enseñanza, planteados en 1992, es que el tema evaluativo en nuestro país ha cobrado mayor relevancia.

Así mismo, la evaluación se hace explícita como la actividad reflexiva que nos permite conocer la calidad de los procesos y los logros alcanzados en el desarrollo de un proyecto, en el sentido que implica una recogida de información sobre el objeto que se pretende evaluar y juzgar dicha información en función de los criterios establecidos (De Miguel, 1998). Mientras Hernández y Sancho (2000), consideran la evaluación como el conjunto de acciones encaminadas a recoger una serie de datos en torno a una persona, hecho, situación o fenómeno, con el fin de emitir un juicio valorativo sobre el mismo.

La evaluación ha de abarcar además de la tarea del profesor, el desarrollo de los programas, la efectividad de los recursos y la influencia de los contextos organizativos y ambientales.

De acuerdo con González (1999, p. 36), “la evaluación del aprendizaje es la actividad que tiene por objetivo la valoración del proceso y de sus resultados, a los efectos de orientar y regular la enseñanza para el logro de las finalidades de formación”.

Es importante en esta área evaluativa reconocer que la evaluación es protagonista y antagonista, porque por un lado es una forma de medir en términos de calidad educativa, pero también y muy importante es reconocida como un medio para patrocinar la calidad de la que se habla. Tal como Valenzuela (2004, p. 5) comenta:

La evaluación es una parte esencial de cualquier proceso administrativo. Presente desde el momento mismo de la planeación, nos permite diagnosticar el estado en que se encuentra una institución. Al emplearse durante las etapas de ejecución,

nos permite regular nuestras acciones para corregir el rumbo en caso de estarnos apartando de los objetivos perseguidos.

Términos como evaluación del aprendizaje, evaluación curricular y evaluación institucional surgen en todo momento dentro de los ambientes escolares. Es también alrededor de ese término que innumerables discusiones afloran todos los días sobre si es lo mismo evaluar que calificar, sobre qué constituye una evaluación justa o sobre cuál es la mejor forma de evaluar (Royero, 2002).

La palabra evaluación se refiere a la “Acción y efecto de evaluar” “Señalar el valor de algo...Estimar, apreciar, calcular el valor de algo...Estimar los conocimientos, aptitudes y rendimientos de los alumnos” (Real Academia Española, 2001, p. 1012).

La evaluación no puede ser la simulación de un juicio en que se ponga en entredicho la tarea educativa. No es el espacio de denuncia de los “males”. La evaluación debe ser el lugar en el que se aprende de las prácticas en una constante aspiración por la mejora, por el progreso, y por hacer eficaces las acciones que cada actor involucrado ponga en marcha. Según estos principios, la evaluación se construirá mediante un proceso negociado en el que juegan un papel fundamental los propios actores involucrados en el proyecto así como el evaluador.

Antes de iniciar la acción evaluativa habrá que contestar preguntas tales como: ¿Para qué evaluar? Con la finalidad de precisar la intención para la intervención educativa, ¿A quién van a dirigirse los resultados de la evaluación? Para clarificar en los destinatarios la información por generar, los resultados y la toma de decisiones, ¿Qué evaluar? Delimita el escenario problema al que habrá de enfrentarse el evaluador, atendiendo el carácter multifactorial de lo educativo. Con esta base,

ninguna investigación educativa puede ser totalizadora, y, ¿Con qué nivel de profundidad? Para definir la proyección y limitaciones que tendrá la evaluación.

En síntesis es posible afirmar que en todo proceso de evaluación se reconoce la presencia de la búsqueda de indicios (los indicios visibles de aquellos procesos o elementos más complejos que son objeto de nuestra evaluación), forma de registro y análisis (conjunto variado de instrumentos que permitirá llevar a cabo la tarea de evaluación.); criterios (componente central en la construcción metodológica y objetable en la acción evaluativa), juicio de valor (elemento central de toda acción evaluativa y el que articula y otorga sentido a los componentes definidos), toma de decisiones (componente inherente al proceso de evaluación).

Toda acción de evaluación es una forma de intervención que trae aparejada la toma de decisiones en algún sentido, aún cuando la decisión sea la inacción y por lo tanto los procesos o fenómenos objetos de evaluación sufren algún tipo de modificación como consecuencia de las acciones de evaluación. Con la evaluación propuesta se vuelve imprescindible tener presente con anterioridad cuáles son él/los propósitos o finalidades que se persiguen (Elola y Toranzos, 2000).

Es importante en la evaluación atender a cierto número de premisas para dar respuesta a los requerimientos que en términos institucionales son necesarios dentro del plantel o sistema educativo. Primeramente el evaluador debe entender que la acción evaluativa es una forma particular de intervención en la realidad para no sugerir o ponderar efectos en el balance de los resultados logrados de la evaluación.

En segundo lugar toda evaluación, por su naturaleza, requiere de criterios establecidos a partir de los cuales se formulen los juicios de valor. Siendo este, uno de

los elementos diferenciales de la evaluación respecto de cualquier otro tipo de indagación y en este sentido la formulación, definición o construcción de criterios resulta un requerimiento necesario.

Y por último comprender la acción evaluativa como la base de la producción de información e indagación de indicios sobre aquellos procesos no visibles en primera instancia, tomando en cuenta que toda propuesta presenta ciertos límites que suponen alguna forma de acotamiento de los alcances de la evaluación.

Por lo tanto la información requiere del rigor técnico dirigido hacia la selección de las fuentes, las formas de recolección, registro, procesamiento y análisis, así como la confiabilidad y validez resultan ser prioridades inexcusables a la hora de llevar a cabo cualquier tipo de evaluación.

Es de vital importancia definir de manera global quienes son los sujetos alcanzados de una y otra forma por las acciones evaluativas y generar entre ellos cierta base de acuerdo y aceptación. Esto contribuye a impedir la resistencia que generan este tipo de acciones en parte debido a la frágil cultura evaluativa que en general se observa en las instituciones educativas. Por tanto, se requiere de una comunicación ampliada que trate las finalidades de las acciones evaluativas, así como una serie de procedimientos prioritarios que encaucen la utilización de los resultados para llegar a la promoción de un sentido de aceptación entre los involucrados en el proceso de evaluación.

Un proceso de evaluación exitoso lo es en buena medida en tanto sus resultados son relevantes y oportunos, es decir, se encuentren disponibles en el momento

adecuado, para incidir en la toma de decisiones, en los procesos de gestión en forma eficaz.

La organización y la toma de decisiones

Una organización es un conglomerado de objetos demasiado diverso para que se pueda aplicar el principio de su propia medición o base de referencia. Es decir, la organización se toma a sí misma como referencia y produce sus elementos ¿de qué se estaría hablando? Específicamente de que una organización produce acuerdos que quedan registrados en forma de normas, las cuales constituyen elementos institucionales. Por tanto las organizaciones sólo producen una pequeña parte de sus elementos.

Existen tres aspectos formales y fundamentales definidos por Hernández (2004) que norman la organización: Primero, las políticas de procedimientos operativos que marcan los lineamientos de cómo trabajar. Éstos los deben seguir todo el personal de la empresa u institución, en donde la postura de cada uno de ellos sea hacia el director o máxima autoridad organizativa de saberse en posibilidades de extender sus funciones, cargos, responsabilidades, actividades, aprendizajes, o bien, hasta dónde se pueden dirigir y todo para poder actuar dentro de un marco de referencia con el objetivo de uniformar la toma de decisiones.

Segundo, la administración por resultados basada en el análisis de hechos, datos e información.

Tercero, el trabajo en equipo. En donde el director debe tener la libertad de formar su equipo de trabajo y encomendar proyectos especiales.

En la noción de la organización es herramienta vital “las decisiones” es sin duda

una palabra de sentido común y frecuentemente llevada a cabo. Se puede afirmar que generalmente es usada con corrección y propiedad. Su naturaleza está íntimamente ligada a la actividad humana, por lo que cualquier persona conoce su significado. El acto de decidir, aún con su forma natural y frecuente, incorpora un buen conjunto de elementos que no siempre son considerados adecuadamente.

Cañabate (1997) sugiere una serie de procedimientos formales previos a la toma de decisiones tales como: Simplificar y esclarecer la situación problema, reducir la ansiedad que acompaña a toda situación problemática, superar las limitaciones humanas respecto a la capacidad de procesamiento de información, permitir la aplicación de métodos de análisis útiles en situaciones con una estructura parecida y orientar los juicios con mayor corrección, previniendo al decisor de incurrir en ciertos errores típicos inducidos por sus prejuicios y por su forma particular de percibir la realidad.

Toda ésta formalización resulta particularmente interesante para las decisiones organizacionales porque el impacto de su mejora tiene una repercusión decisiva en el resultado, sea cual sea la manera de medirlo.

La toma de decisiones es una de las prácticas necesarias, y aunque todo el mundo toma decisiones diariamente, no siempre se tiene la claridad de cómo tomar buenas decisiones. De cualquier forma, mejorar estas prácticas, dada la importancia vital de la toma de decisiones en las empresas, organizaciones e instituciones, es una tarea clave para todo profesional.

Koontz y Weihrich (1999) definen a la toma de decisiones como la selección de un curso de acciones entre alternativas, es decir que existe un plan, un compromiso

de recursos de dirección o reputación. Y como proceso que conduce a la toma de decisión consideran cuatro pasos: Elaboración de premisas, identificación de alternativas, evaluación de las alternativas (términos de metas) y selección de una alternativa (toma de decisiones).

Es singular destacar que una vez encontrada la alternativa apropiada, el siguiente paso es evaluar y seleccionar aquellas que contribuirán mejor al logro de la meta. Necesitando de dos factores:

- a) Factores cuantitativos. Son los que se pueden medir en términos numéricos, como es el tiempo, o los diversos costos fijos o de operación.
- b) Factores cualitativos. Son difíciles de medir numéricamente, tales como la calidad de las relaciones de trabajo, el riesgo del cambio tecnológico o el clima laboral.

La Evaluación Institucional

Planteado el término evaluativo, es necesario enfatizar en la evaluación institucional, puesto que, es en este nicho valorativo que permite una oportunidad viable al carácter de auto control de los sistemas académicos y administrativos que la escuela presenta.

Tejedor (2008) menciona que la evaluación es el puente de desarrollo para toda organización y en este caso específico en la organización académica Institución Educativa o Centro Escolar con la meta de formar parte esencial de un sistema integrado. Se hace necesario el planteamiento categorizado para la claridad y discernimiento de información en evaluación de la propia gestión, evaluación de los recursos; evaluación de procesos y por supuesto una evaluación de los resultados, que

internamente deben ser lo más objetivos posibles y éticamente confiables así como para rendir cuentas de manera externa a la sociedad y normatividad educativa a cargo.

Por lo tanto, cuando abarcamos el término del proceso en la evaluación, necesariamente nos referimos a una “mirada retrospectiva” del panorama realizado en y para las instituciones educativas, es decir, conjuntando los aciertos y desaciertos a lo largo de un ciclo escolar, de una meta y objetivo planteado, y por qué no, de un ideal o modelo a seguir.

La evaluación es un proceso complejo y difícil, con barreras y hasta a veces este tipo de limitantes sugieren un retiro o un fin inacabado y forzado del proceso evaluativo. Sin olvidar que el ideal es que se instaure desde una base innovadora y de proyección a la Cultura Educativa como parte de este proceso. Además de que el reto que se sugiere sea distributivo, es decir, horizontal y verticalmente organizacional y cuyas funciones desde los directivos hasta el personal de apoyo se encuentre en el mismo ideario institucional.

La evaluación institucional es una propuesta de mejora que debe surgir de las necesidades de la institución en su conjunto. Su misión está en función de mejorar los procesos y el logro de objetivos organizacionales, y en la medida que pueda servir para poner en valor las propias prácticas y que de ellas surja un proceso constante de calidad.

Principios y objetivos

Los principios básicos que sustentan la Sistematización de un Proceso de Evaluación Institucional son primeramente la necesidad de implementar la valoración de indicadores que otorguen criterios de evaluación al interior de la escuela, en

segundo término, que formen parte de la planeación anual con prioridad potencial para cada área académica y administrativa. Una vez instaurados estos principios, se podrá aterrizar de manera inmediata la logística y ejecución de este proceso evaluativo.

Propiciando la importancia que tiene la evaluación en la institución educativa al optimizar cada etapa del proceso y las funciones que lograrán establecerse colaborativamente, se reflejará la coherencia entre la gestión para la toma de decisiones y la ejecución, con el objeto de fomentar la eficacia de cada actor educativo y administrativo institucional.

Por ser el recurso humano el más relevante de cuantos dispone la institución educativa para el cumplimiento de sus objetivos, debe dársele una mayor participación en la apreciación de su desempeño en el área que se vincule, a través de la retroalimentación como herramienta motivacional y fuente de mejora continua en el clima laboral.

Aunado a este propósito es importante que en un proceso evaluativo se incentive financieramente a todo aquel trabajador que refleje logros, ya que, no sólo es suficiente tomarlo en cuenta como un elemento que debe producir en relación a número de horas remuneradas, puesto que, la calidad del servicio no será garantía y lo que se expone es el desinterés y falta de compromiso frente a sus funciones y formación profesional.

Es importante entrelazar el objetivo general con los particulares, ya que éstos se refieren básicamente a la ejecución de los procesos de acuerdo a los indicadores referenciados en cada área estructural, así como la aplicación de la metodología y técnicas estadísticas además de administrativas, para lograr aterrizarlas a la realidad

educativa. Así como facilitar la ejecución en los diferentes niveles de organización y la aplicación de los métodos y técnicas administrativas, por parte del área administrativa y asistentes.

Por último, el contribuir al mejoramiento de las relaciones humanas, facilitando la comunicación positiva y productiva entre los niveles de autoridad y empleados, para el logro uniforme y solidario de las metas de la institución.

Siendo que, a través de estos objetivos compaginados se podrá determinar y corregir deficiencias en el trabajo diario, tanto organizacionales como individuales. Dichas deficiencias podrán subsanarse mediante el análisis de los problemas que a nivel individual y colaborativo se detecten a través del proceso de evaluación aunado a la Cultura Evaluativa como respuesta de una mejora para la calidad educativa.

Los evaluadores y el ambiente de evaluación

Es determinante que el tomador de decisiones sea quien evalúe. Sin embargo, siempre debe encontrarse apoyado por un experto en asuntos educativos, a fin de no caer en imprecisiones.

Para hacer una evaluación de calidad no basta con un administrador o jefe de área con buenas intenciones, se requiere de una visión amplia y prospectiva de aquello que se involucra dentro de los fenómenos educativos, ya que muchas de las veces, las evaluaciones son efectuadas por personas inexpertas y sin formación, generando interpretaciones ilegítimas, mismas que tergiversan los hechos y conllevan al error.

En el proceso colaborativo el evaluador es la punta de lanza al delimitar lo que interrogará fidedignamente de la realidad institucional. Así como adjudicar la noción que el proceso de evaluación ocurre en un contexto específico y está condicionado por

la perspectiva que el evaluador tiene al realizarlo. “Tanto el contexto como la perspectiva establecen los fundamentos del marco de referencia en el que la evaluación se efectúa”. (Valenzuela, 2004, p. 23).

Una vez que se establece la certeza de los propósitos de la evaluación entonces se identifica a los *sujetos objeto de evaluación*, quienes son los informantes clave, y que de su correcta ubicación y selección dependerá en gran medida el éxito que se ha proyectado alcanzar. En este proceso se elige una muestra válida, confiable y sobre todo representativa, para percibir el resultado sin problema.

Con este procedimiento, los evaluados se reconocerán protagonistas de su propia evaluación y participantes en la misma, en la que más que descubrirse algo nuevo y desconocido de las prácticas -los procesos y los logros-, se ayudará a la interpretación de los significados de dichas prácticas, de dichos procesos y logros. Se trata, por ello, de que los protagonistas de los procesos tomen conciencia, gracias al proceso de evaluación desarrollado, de sus realidades, de sus dificultades y de los usos que hacen de una pluralidad de instrumentos.

En este sentido y para que dicha negociación sea real y fructífera, el evaluador debe comprender desde el principio que está al servicio de los actores y entidades, así como, la importancia de facilitar toda la ayuda disponible al equipo evaluador para el desempeño de su trabajo. Es importante que cuide de no sesgar o estimar la muestra a favor de los resultados, pero, si esto en algún momento se suscitara, deberá de tener una participación que sea justificable a los hechos y proceso evaluativo, sin que ello signifique que se está cometiendo un error.

Diferencia entre investigación y evaluación

Se considera a todo proceso evaluativo la esencia de los procesos de investigación. Sin embargo, la mayor diferencia estriba en que mientras la investigación científica parte de enunciados y axiomas de carácter normativo, la evaluación incorpora elementos de análisis que definen interpretaciones valorativas en torno al fenómeno objeto de estudio.

Esto no significa que la evaluación esté, conceptual y operativamente, por debajo de la investigación. Por el contrario, se vale de sus preceptos y definiciones operativas para llegar a interpretaciones que trascienden los hechos, hasta alcanzar un enfoque comprensivo, aunque para ello se tenga que recurrir a nuevas formas de encuentro metodológico.

En este sentido los resultados y conclusiones que se deriven del proceso evaluativo deberán estar matizadas por la opinión de todos los involucrados en él. Esto exige un esfuerzo ejemplar por parte de los evaluadores, quienes sustentados en las premisas del enfoque asumido deberán aportar elementos que sirvan de soporte al mejoramiento del proceso educativo. No basta con sólo señalar errores y fallas, hay que asumir una postura propositiva que lleve al planteamiento de soluciones a partir de la toma de conciencia de los protagonistas del acto educativo (directivos, maestros, administradores, alumnos, etc.). Los resultados y sus conclusiones deben dejar entrever no sólo la habilidad en el dominio de la información, sino el grado de intencionalidad con el cual se está manejando. La claridad debe ser uno de sus mayores atributos.

La evaluación deberá ser entonces, un proceso continuo que proporcione información pertinente para la toma de decisiones. De ahí que más que un evento casual, la evaluación se debe convertir en una cultura de la institución.

La cultura de evaluación

Se utiliza el término "cultura de investigación" para referir ese conjunto de significados basales. Se utiliza el término "significados" para señalar modos de entender y ordenar el mundo compartido de una comunidad aunque no sean necesariamente explícitos para algunos -o muchos- de los miembros de la comunidad o correspondan con alguna etiqueta lingüística específica. Tal es el caso de la cultura de investigación; es improbable que cualquier investigador que se viera cuestionado sobre los conceptos fundamentales de la investigación señalara de inmediato los que aquí se indican aunque terminaría por aceptarlos si se aclarara su aplicación concreta en el caso de su propio trabajo, es decir, si se explicitara su significado.

Drucker y Schein (2008) hacen referencia al término cultura, el primero la define como un modelo de presunciones básicas inventadas, descubiertas o desarrolladas por un grupo dado al ir aprendiendo a enfrentarse con sus problemas de adaptación externa e integración interna. Y el segundo comenta que también es fundamental entender que la cultura es persistente. La cultura es un ámbito complejo y muy difícil de medir pero su impacto es innegable en la efectividad

La cultura de evaluación en el ámbito educativo implica la búsqueda de criterios sobre los que se cimienta una valoración particular del propio sistema educativo. Estos criterios pasan necesariamente por mecanismos determinados de comparación con otras realidades a escala internacional. Por tanto, las instituciones

deben buscar la integridad hacia una cultura evaluativa, junto a la visión negativa de la estandarización de las pruebas.

Ejemplos como España que asocia la Organización de Educación (OCDE) a una visión economicista de la educación, es decir, se unen las reticencias a establecer comparaciones de la propia situación educativa con la de otros países.

En el caso español el desconocimiento general que tiene la comunidad educativa sobre el contexto internacional, así como la tendencia a asumir únicamente interpretaciones locales para fenómenos locales, se deriva en políticas educativas elaboradas a partir de visiones forzosamente localistas y a entender que la búsqueda de soluciones educativas es un asunto de carácter interno.

En este sentido, los resultados académicos obtenidos por las y los estudiantes españoles no han tenido una repercusión pedagógica significativa ni han generado ningún efecto revulsivo relevante entre las organizaciones representantes de la comunidad educativa (Padilla, 2009).

Todo estudio que supone un cierto grado de evaluación del sistema educativo, implica determinados niveles de politización. Este fenómeno inevitable es, sin lugar a dudas, un fenómeno de carácter general que ocupa y condiciona muchos espacios del debate público en distintos ámbitos profesionales.

Con respecto a la situación de considerar o no a la evaluación como algo “secundario”, además de valorarla como parte inherente o no de los procesos de gestión (a través de recursos materiales y humanos) destaca que la generalidad de las instituciones la perciben únicamente como un “plus” a lo ya instaurado y planificado.

Es importante tener claro para qué evaluar: para la mejora educativa, para promover una comunicación idónea entre los involucrados en la tarea educativa y administrativa de una institución, unificar o acordar criterios de evaluación, formación “integral”, visualizar las fortalezas y debilidades ante las necesidades de la institución, saber y conocer la realidad social e institucional, replantearse y direccionar las funciones, conocer intereses y necesidades de la comunidad educativa (alumnos, padres de familia, docentes, directivos, evaluadores), e, implementar, afianzar o acrecentar el nivel cultural de la innovación de procesos evaluativos.

Ahora bien, es a través de la capacitación de los formadores de evaluación, que se entabla el soporte teórico y metodológico de la participación como facilitadores en el trabajo de criterios como el “actuar”, la responsabilidad y el compromiso coherente con su integridad individual y colectiva. Al discutir la postura de “recelo o rechazo” al interior de la institución educativa, ya sea por fallas técnicas, políticas o éticas, el panorama general fue que ante la situación evaluativa que es totalmente compleja, necesariamente se suscita como una “protección institucional “ hasta cierto punto inocente, una respuesta que limita el ejercicio evaluativo en las instituciones.

Sin embargo, es indispensable saber que esta situación se atañe metodológicamente hablando a la figura de quien funge como “evaluador”, pues, en muchos de los casos no es la figura de liderazgo con autonomía disciplinar, objetiva, ética, confidencial y fidedigna. Generando un ambiente de incomodidad e inseguridad a la ejecución en cada fase de preparación, de seguimiento, de sistematización y de innovación al cambio para la mejora en la calidad de una cultura evaluativa.

También es interesante destacar que toda iniciativa de un cambio ideológico para la propuesta de promoción y consolidación de una cultura de la evaluación en las instituciones educativas en México tiene su prerrogativa en considerar el tópico evaluación como importante para nuestra cultura y formación educativa institucional. La cultura evaluativa se manifiesta cuando las instituciones se encuentran convencidas de que es vital informar a la sociedad sobre su quehacer, y sobre todo, cuando la sociedad ha tomado conciencia sobre la necesidad de pedir y exigir al sistema de educación gubernamental que le ofrezca y entregue servicios educativos de calidad o bien surja de una necesidad posible a la realidad financiera de una institución particular.

Desde una perspectiva socio-cultural, se puede inferir que los conceptos de evaluación y educación son un vínculo preciso cuando la finalidad educativa es la mejora o calidad de un proceso de implementación a la mejora de una realidad educativa.

Por tanto, es necesario afianzar la cultura del cooperativismo y solidaridad en nuestra sociedad, para que de manera progresiva y consistente se manifieste como ideario coherente en las prácticas dentro de las instituciones educativas con la finalidad de hacerse remanente fiel en los procesos evaluativos reflejados objetiva y valientemente a la calidad educativa en México. En una frase de inspiración y soporte del desarrollo profesional docente citamos que “Los cimientos del edificio son: la evaluación educativa como barómetro de la calidad e instrumento de Reforma (De Vicente, 2002, p.114).

Otro vínculo es el marco legal de la cultura mexicana de la evaluación. El SNI (Sistema Nacional de Investigadores) es una de las pocas iniciativas de evaluación que tiene claramente establecido su fundamento legal a través de criterios confiables y válidos para evaluar las actividades de investigación que llevan a cabo académicos y tecnólogos. Existe desde 1984 un acuerdo presidencial a través del Diario Oficial del 26 de julio que le da sustento y, con eso, hay un punto de referencia que expresa de manera clara y legal los propósitos, fundamentos y alcances que la legalidad evaluativa tiene.

El asunto de la legalidad es importante en términos de la construcción de una cultura política distinta y enmarcada no sólo por los propósitos gubernamentales, sino por el derecho de los individuos (trabajadores, académicos, estudiantes, comunidades, organizaciones) a ser objeto de respeto por parte del gobierno y de los Estados. (Rueda y Landesmann, 1999)

Se espera que el trabajo colaborativo, la priorización por la mejora continua, la validez de indicadores, la sistematización de los procesos institucionales de evaluación sea un rasgo deseable y distintivo en todo el país que constituye la nacionalidad mexicana.

Modelos de Evaluación Institucional

Según afirman Igartua y Humanes (2004, p.3), el modelo se define “como una representación teórica y simplificada del mundo real. (...) los modelos sirven de ayuda a la hora de formular teorías”, por lo que no debe confundirse modelo con teoría.

Ahora bien un modelo de evaluación institucional refiere a una propuesta que permita satisfacer las necesidades de las instituciones y los centros educativos a partir de sus propios elementos y criterios (Medina y Villalobos, 2006). Característica importante de un modelo de evaluación es identificar las áreas críticas o de alerta de las instituciones y se vuelva un marco de referencia para establecer el plan de desarrollo de una cultura de calidad

Modelos de estándares en América

Un primer modelo es el Modelo Integrador aplicado en sistemas centralizados así como en descentralizados citado por Arbós (2003) quien menciona que tiene su marco teórico socioeducativo utilizado tanto en América como en Europa, referente a los programas y las instituciones dedicadas al control y mejora de la calidad educativa.

Otros sistemas aplicados en América como mecanismos de evaluación para recoger información, que con frecuencia ha recaído, única y exclusivamente, sobre los resultados escolares son: –el Sistema de Avaliação da Educação Básica SAEB en Brasil, Colombia y Chile, en el marco del proyecto internacional el Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), o Venezuela en el RLS-PIRLS, entre otros-, por tanto, en los alumnos y, en menor medida, sobre el resto del sistema educativo, con la finalidad de saber lo que pasa en el sistema educativo y dar explicaciones de los éxitos y fracasos en este ámbito educativo.

Se habla de una evolución y expansión en importantes cambios tanto en la concepción como en la práctica de la evaluación. En la década de los 90 una serie de países americanos han adquirido carta de naturaleza en los sistemas de evaluación en

el ámbito de la calidad educativa. Algunos de los citados países son Brasil y Chile a finales de los 1980, Colombia (1991), Argentina y El Salvador (1993) y México (1994), presentando un marco de evaluación como un proceso de diagnóstico o evaluación interna; pares académicos o institucionales equivalentes son utilizados para el proceso de evaluación externa.

También es importante que el proceso de evaluación se lleve a cabo en forma periódica con el fin de crear un patrón de continuidad y tiene como objeto la especialización. Y el principal objetivo del proceso consiste en mejorar la institución académica evaluada.

Otro modelo es el de Indicadores del Mejoramiento del Aprendizaje (IMA), el cual ha sido una experiencia novedosa como parte del curso de maestría efectuado en la Universidad de La Habana en el año 2004, en donde cita Hernández (2004) se expuso el informe de una investigación desarrollada por el autor durante tres años (2000-2003), en grupos de alto rendimiento en Química del Instituto Vocacional de Ciencias Exactas “Lenin”, Ciudad de La Habana. Consistente en el diseño y la aplicación de una estrategia evaluativa, teniendo por objetivo contribuir al desarrollo del aprendizaje desde la evaluación, fue imprescindible proyectar ciertos principios, indicadores y un plan de acción que, apoyados en el diseño de variadas técnicas y novedosos instrumentos; permitiera atender, desarrollar y evaluar en profundidad las cualidades individuales de un grupo de alumnos que aspiraban, como regla general, a alcanzar grandes metas personales.

Partiendo de tal necesidad y fines, fueron definidos los IMA como: aquellos índices o indicadores que expresan el desarrollo de habilidades trascendentes para el

mejoramiento del aprendizaje. Revelan la experiencia y por tanto lo vivencial del que aprende, y que como consecuencia, no son siempre de inmediata constatación.

Reflejan habilidades que, al convertirse en rasgos de la personalidad perduran en el tiempo, descubriéndose desde diferentes dimensiones, tales como: independencia, eficiencia, motivación, capacidad, creatividad, valores humanos, autorregulación, etc.

Los IMA por sí solos, no aportan soluciones nuevas al aprendizaje y a su evaluación. Su valor parte de la concepción y de las bases teóricas-metodológicas en que se sustentan. De ahí que la atención de la evaluación se centró en conectar: Objetivos-contenidos-dimensiones-CDP-IMA-niveles de logros- categorías.

Modelos de estándares internacionales

El Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) fue diseñado y puesto en marcha por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) a finales de la década de los 90 como un estudio internacional, comparado y periódico del rendimiento de los escolares con la finalidad de generar indicadores sobre distintos aspectos del funcionamiento de los sistemas educativos que permitiesen a los países adoptar medidas para mejorar la calidad de la educación, centradas en los resultados del aprendizaje.

En el actual ciclo de evaluación participan 57 países, incluidos los 30 e la OCDE y otras 27 naciones denominadas países asociados. La primera evaluación PISA tuvo lugar en el año 2000 (con la lectura como área principal de evaluación), la segunda en 2003 (matemáticas), y están previstas dos nuevas evaluaciones para 2006 (ciencias) y 2009, comenzando el ciclo de nuevo con la evaluación de lectura.

Se desarrolla en torno a una serie de criterios de calidad relativos a los distintos aspectos del proyecto. Existen normas relacionadas con la definición de la población destinataria, el muestreo, el idioma de las pruebas, la elaboración de las mismas y de los manuales, la administración de la prueba, la legibilidad de los materiales de la prueba, la seguridad de éstos, etc. Para cada área se establece un plan en el que se describe de qué forma cada país participante ha de cumplir dicha norma. A medida que el proyecto avanza, se van generando datos que muestran si se ha cumplido esa norma. Vélaz de Medrano (2006) menciona en una retrospectiva en la situación evaluativa en España, en donde existen técnicas de control a través de las cuales los centros nacionales de PISA garantizan continuamente la calidad de la puesta en marcha del proyecto.

Es importante enfatizar que a la valiosa información que proporciona toda evaluación internacional en niveles de rendimiento, las características de PISA aportan un valor adicional que explica su impacto en la comunidad política, investigadora y educativa, así como en la opinión pública de los países (Vélaz de Medrano, 2006).

La Oficina Regional de Educación para América Latina y Caribe. OREALC/UNESCO (OCDE, 2006) analiza la participación y resultados de los países en desarrollo en seis estudios internacionales, entre ellos PISA y en coordinación el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de México cuyas siglas son, INEE. Este organismo, analiza la participación mexicana, y extrae importantes conclusiones para la aplicación del programa en el contexto latinoamericano. Coincidiendo las dos organizaciones en la necesidad de ajustar su interpretación, considerando la configuración multicultural y el contexto socioeconómico en

desarrollo y, muy especialmente, en el valor que tiene para la mejora de la educación en estos países la participación en este tipo de estudios internacionales.

Comparación cultural entre México y Japón

Lawrence & Yeh (1994) hacen una comparación entre dos culturas: Japón y México. Dicho modelo de comparación se enfoca en cinco filosofías japonesas fundamentales: 1) administración a través de valores compartidos, 2) toma de decisiones y responsabilidades compartidas, 3) enfoque en el desarrollo de recursos humanos, 4) uso eficiente de los recursos y optimización de todas las operaciones, y 5) mejora continua de largo plazo.

Por lo anterior, se observa que casi todas las prácticas relacionadas con las filosofías japonesas son opuestas a ciertos rasgos de la cultura mexicana, por lo que, en principio, dichas técnicas de administración de calidad serán difíciles de implantar en México, a menos que previamente se implanten estrategias de cambio cultural.

De acuerdo con este estudio, la naturaleza jerárquica propia de la cultura mexicana sería la causa principal que obstaculizará la implantación de procedimientos de toma de decisiones compartida y de mejoramiento continuo a largo plazo; la tendencia al colectivismo impedirá una administración mediante valores compartidos, toma de decisiones compartidas, así como el enfoque en el desarrollo de recursos humanos.

En México, la actitud poco favorable hacia el trabajo colaborativo dificultará la administración de mejora evaluativa. La forma en que se solucionan los problemas en la cultura mexicana (mediante liderazgo autocrático y sin participación) no permitirá la

toma de decisiones participativas, ni el uso eficiente de recursos; el fatalismo del mexicano será un importante obstáculo para el mejoramiento a largo plazo.

Por último, la concepción de la naturaleza humana con grandes distancias entre los que ostentan el poder y los que no lo tienen, impedirá que opere en las empresas una administración mediante valores compartidos, así como la toma de decisiones compartida.

Inicios de la evaluación en México

Los procesos de evaluación, deben tomar en cuenta estándares de calidad que garanticen el mayor grado de confiabilidad en los resultados.

En México, la experiencia institucional fue avalada por la Secretaría de Educación Pública, e inició en 1972. Desde ese momento la importancia que ha cobrado la función de evaluación ha ido en aumento; sin embargo, dicha importancia no siempre ha ido acompañada de un apoyo manifiesto mediante la asignación de los recursos financieros, humanos y técnicos necesarios para el desarrollo de la función evaluativa (Velásquez, 1996).

La ley mexicana avala el proceso de evaluación de las instituciones en general, respecto a la calidad de la educación que se imparte en ellas; lo anterior se plasma en la Sección 4.- De la evaluación del sistema educativo nacional, específicamente en su artículo 29, de la Ley General de Educación (1993): Corresponde a la Secretaría la evaluación del sistema educativo nacional, sin perjuicio de la que las autoridades educativas locales realicen en sus respectivas competencias.

En esencia, mediante esta ley se busca tener un control y caminar hacia la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el cual el docente estará

forzosamente implicado al ser el facilitador del aprendizaje ante los alumnos, sin embargo, la evaluación educativa no ha podido impactar, en su aspecto técnico, en el Sistema Educativo Nacional, como mecanismo básico de información y realimentación (Velásquez, 1996).

Continuando con la Ley General de Educación, en el artículo 30 de la sección 4, se obliga a las instituciones privadas a permitir el desarrollo de la evaluación y, aunque no habla directamente de un proceso de evaluación de la práctica docente, podría ser una justificante para la implementación de ésta en las instituciones pues, cada vez es más evidente que la calidad educativa pasa por la calidad de la docencia que se imparte (Rizo, 1999), claro, entre otros muchos factores que la influyen.

En el Primer Congreso Virtual Latinoamericano de Educación a Distancia (2004) se hace mención de que uno de los puntos más complicados del proceso de enseñanza – aprendizaje, sea bajo la modalidad presencial o bien con el uso de las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación, es la evaluación. Dicha parte del proceso resulta traumática y ansiógena en los educandos, aunque las nuevas corrientes educativas ven en este proceso el único elemento adecuado y eficiente para la evaluación de la efectividad y validez del método utilizado para la transferencia de conocimientos.

El pedagogo José Gimeno Sacristán (citado en Álvarez, 2000, p.30) propone considerar a la evaluación como una "comprobación de la validez de las estrategias didácticas", es decir, como el momento de buscar los datos que nos ayuden a decidir si la estrategia metodológica desarrollada fue o no adecuada, o en qué medida lo fue,

para guiar un proceso de enseñanza que desemboque en la obtención de los resultados de aprendizaje previamente propuestos.

Acreditación de Programas Académicos en México

De acuerdo a Cámara (2003) se tienen los siguientes datos:

La acreditación de programas académicos se estableció en México a partir del Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, con el propósito de impulsar el mejoramiento de la calidad en la educación superior, a través de procesos de evaluación interna y externa de las instituciones. La Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) creó, en 1989, la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) para fomentar la autoevaluación en las universidades públicas.

Con el fin de promover la evaluación externa, la CONPES fundó en 1991 los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), con la misión de realizar la evaluación diagnóstica y la acreditación de programas académicos.

A finales del año 2000, los CIEES habían evaluado 1134 programas académicos y 267 se encontraban en proceso. Para marzo del 2003, el número de programas evaluados aumentó a 2163.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), por parte de la CONPES, acordó en 1997 la creación de un organismo no gubernamental cuyo propósito fuera regular los procesos de acreditación, y que diera certeza de la capacidad técnica y operativa de los organismos dedicados a la acreditación de programas académicos. A finales del 2000, se instaló

formalmente el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C. (COPAES). Esta es la instancia reconocida por el Gobierno Federal, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), para otorgar el reconocimiento formal a los organismos cuya intención sea acreditar programas académicos de educación superior, tanto de instituciones públicas como particulares.

Es por decreto presidencial que se aprueba el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, el cual dispone en su artículo cuarto, que las dependencias y entidades de la Administración Pública Federal establecerán los mecanismos necesarios para la coordinación con los distintos órdenes de gobierno y la concertación con los diversos grupos sociales y de los particulares para la promoción de su participación amplia y responsable en la consecución de los objetivos marcados por el Plan. Es así como el 23 de agosto de 2007, la Secretaría de Educación Pública impulsa el establecimiento del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación (SNEE) bajo las siguientes bases:

- Será un mecanismo de vinculación y coordinación que operará con fundamento en las respectivas atribuciones de las instancias que lo integran.
- Su estructura operativa descansará en la estructura de las entidades que lo conformen y, por lo tanto, no tendrá una estructura operativa propia.
- Estará integrado por instituciones y/o organismos del sector gubernamental (gobierno federal), de las entidades federativas, de representación social, técnico-académicos, de la representación sindical del magisterio y del sector privado.

La SEP invitó a formar parte del SNEE, entre otros, a las entidades federativas, el INEE, el Centro Nacional para la Evaluación para la Educación Superior A.C

(CENEVAL), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) , El Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) con el propósito de señalar la generación de políticas para la evaluación en subsistemas (educación básica, media superior y superior) y elementos de subsistemas (gestión educativa y sus autoridades, alumnos, docentes y directivos, escuelas, planes y programas, impacto del sistema).

El SNEE está coordinado por una entidad que integrará a representantes de organizaciones directamente involucradas en la evaluación educativa, y sus objetivos primordiales son: Garantizar que las acciones de evaluación de la educación y el sistema educativo contribuyan a elevar la calidad de la educación, contribuir al fortalecimiento del Sistema Educativo en su conjunto y de las organizaciones que participen en las evaluaciones, mediante el establecimiento de mecanismos para tener acceso a la información de resultados, asegurar que los resultados de todas las evaluaciones sean analizados y se difundan a todas las instancias; y, garantizar que toda evaluación realizada en el marco del sistema tenga fines constructivos, (SEP, 2008).

El acceso a la evaluación en México

La evaluación ha formado parte integral de las actividades institucionales, sin embargo, en los últimos 15 años su presencia se ha multiplicado y ha adquirido tintes especiales. Sin duda el hecho de que forme parte central de las políticas generales del sistema educativo y de que haya sido asociada a programas de compensación salarial, le ha otorgado una significación especial. La dificultad natural de evaluar las actividades de los académicos se ha visto acrecentada por la intervención de agentes

externos a las instituciones que, a través de lineamientos precisos, están incidiendo en la modificación de pautas de comportamiento institucional e individual.

El contexto generalizado de evaluación, tanto de las instituciones y programas, así como de los individuos, ha conducido a incrementar el interés por el tema y a reconocer la pertinencia de compartir los variados puntos de vista que están surgiendo. El tema evaluación, ya de por sí complejo, por los aspectos técnicos, éticos y políticos que conlleva. Además posee un fuerte componente afectivo, lo que añade una dificultad particular para mantener la distancia aconsejada con el objeto de estudio.

Desde hace 25 años que en México se puso en marcha el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), y 19 años que la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) puso en marcha el primer programa institucional de evaluación de sus académicos, el Programa de Estímulos a la Productividad y Rendimiento Académico (PREPAC).

A partir de entonces, Catalina Inclán Espinosa (citada en Rueda, 1999, p.10) comenta que “estos programas se han transformado y diversificado ante la necesidad de adecuarlos a distintas realidades institucionales y disciplinarias y también en respuesta a las inconformidades que desataron”.

El debate sobre la evaluación tiene mucho que ganar si se hace acopio de investigaciones y saberes producidos fuera de sus ideales. A la inversa, se constata que las reflexiones y las investigaciones que se generan sobre la problemática de la evaluación de los académicos ponen en tensión las certezas ya construidas en lo referente al campo educativo en particular sobre las instituciones, los académicos y la educación, y generan nuevas preguntas.

En el proceso evaluativo de las instituciones educativas, es necesaria una primera etapa de indagación, ya sea, esta cualitativa o cuantitativa, se trata de la recopilación de la información. Esta etapa se vuelve un desafío organizativo para las instituciones por lo cual es necesaria la planeación de cronogramas de aplicación, que será flexible a modificar. Implica también una coordinación entre el evaluador y el personal docente y administrativo en general para la aplicación de los instrumentos necesarios para llevar a cabo esta etapa.

Medición y Evaluación

La necesidad de medir es evidente en la mayoría de las actividades técnicas o científicas. Sin embargo, no sólo importa contar con medidas sino también saber si dichas medidas son válidas. Fenton y Pfleeger (citado en Fernández y Alarcón, 1999, p.5) la conciben como “el proceso por el cual se asignan números o símbolos a atributos de entidades del mundo real de tal forma que los describa de acuerdo con reglas claramente definidas”.

Entendemos por medir el determinar el grado en el que un objeto contiene una característica o atributo específico, o la asignación de números. Entonces, la” ...medición siempre es una propiedad y nunca la cosa o persona que la posee” (Livas, 1980, citado por Monedero, 1998, p.21).

Stevens citado por (Hernández et al, 2006, p.276) define clásicamente el término como “asignar números, símbolos o valores a las propiedades de objetos o eventos de acuerdo con reglas”.

Hernández et al (2006, p.276) definen la medición, como el “proceso de vincular conceptos abstractos con indicadores empíricos”, mediante un plan

organizado que determina la forma en que se clasificarán y cuantificarán los datos disponibles (indicadores). En este proceso, el instrumento de medición o recolección de datos tiene un papel central. Sin él, no hay observaciones clasificadas.

Concretando la diferenciación entre la medida y la evaluación, para Coll (1983, citado por Monedero, 1998, p.21) “La referencia a unos criterios convierte la simple medición del aprendizaje en una evaluación”.

También se reconoce que son muchos los autores que incurren en el error de confundir conceptos y es entonces importante aclarar que:

La medición es sólo una parte de la evaluación que se refiere al proceso de obtener una representación cuantificada de cierta característica, tal como ciertos tipos de rendimiento o aptitudes escolásticas. El proceso de medición es fundamentalmente descriptivo, en tanto como indica mediante una cantidad el grado en el cual posee una determinada característica. (Taba, 1983 citado por Monedero, 1998, p.21).

En este marco como base evaluativa se considera que la evaluación va más allá de la medición por cuanto supone la existencia de indicadores de valor que son obtenidos de la muestra de estudio seleccionada así como los resultados arrojados bajo condiciones predeterminadas.

Y es así que las condiciones citadas deben ser sistematizadas y objetivas para que puedan permitir que distintos observadores obtengan datos razonablemente comparables. En palabras de Lafourcade (1977 citado por Monedero, 1998, p. 22) “la evaluación es una interpretación de una medida (o medidas) en relación a una norma ya establecida”.

A manera de concreción, medir un comportamiento, una característica, un fenómeno o un proceso, significa asignar un número de acuerdo con una unidad de medida o una regla predeterminada. Pero, tal como se mencionó antes, la labor

evaluativa no se limita a esta tarea, por cuanto exige, además, juicios de valor, el cual se desprende de la interpretación de los resultados de la medición frente a parámetros de referencia.

En este mismo tenor, tal como lo menciona Adams (citado en D'Agostino, 2003, p. 60) “La evaluación va más allá de la medición por cuanto supone la existencia de juicios de valor. Medimos la capacidad de un alumno en varios terrenos...”

Instrumentos de medición

Estos nos sirven para obtener observaciones que reflejen fielmente aquellos temas o conceptos que el investigador pretende conocer. Al acercarnos con certeza a la realidad a evaluar es necesario dotar de valor instrumental a la medición, y es a través de los instrumentos de medición que se logra la confiabilidad, validez y objetividad necesarios para su función.

Entender estos tres requisitos y llevarlos a la acción evaluativa en las instituciones educativas es en primera instancia generar un proceso confiable del instrumento que se haya seleccionado para lograr la integridad de los resultados, es decir, equilibrar la consistencia y coherencia en la información, y, esto a la vez elimina las discrepancias en la medición y da la oportunidad de que su aplicación sea en distintos momentos del proceso institucional.

La validez de un instrumento se refiere al grado en que mide aquello para lo cual fue diseñado. Una prueba para medir memoria no es válida si mide atención. La objetividad, difícil de lograr en las ciencias sociales, es el grado en que el instrumento no permite el sesgo que los investigadores pueden imprimir debido a sus tendencias al momento de administrarlo, calificarlo e interpretarlo (Hernández et al, 2006).

Desde esta perspectiva la valoración del proceso evaluativo debe ser más la estimación de la virtud que una ayuda para facilitar la toma de decisiones. Tomando en cuenta que: “En general, las palabras evaluación, evaluar y valorar tienen una misma raíz etimológica: valor” (Valenzuela, 2004, p. 15).

Para llegar a la efectividad deseada es necesario el acompañamiento o trabajo colaborativo para la formación de la evaluación tanto en la toma de decisiones conjuntas como en las mejoras reales en la oferta de servicio y calidad educativa que se persigue.

Instrumentos de Evaluación: Categorías, Dimensiones, Indicadores y Criterios

Se entiende por *instrumentos de evaluación* cualquier construcción teórica que aplicada a la realidad educativa permita recoger datos o información necesaria para producir juicios a partir de un procesamiento de los mismos. Los instrumentos de evaluación pueden clasificarse de acuerdo con diversos criterios. Su eficacia siempre dependerá de la forma en que se utilice. Por ello es trascendente fijar, previamente, los objetivos que se persiguen en la evaluación para que se realice una planeación adecuada y acorde a las necesidades presentes.

Ahora bien, es importante que los instrumentos de evaluación tengan validez, como se ha mencionado en el apartado anterior; objetividad, para conservar características propias y reales conocidas para todos en el proceso evaluativo; la tipificación, al referirse a la aplicación de los criterios y condiciones correctos; y sobre todo confiabilidad, tal como menciona Valenzuela (2004) son confiables cuando están libres de errores.

Es importante decir que ningún instrumento de evaluación aunque cumpla con perfiles innovadores a la vista puede medir el cien por ciento de lo que dice medir. Y por si fuera poco, el proceso evaluativo se vuelve aún más complejo, al trascender la simple medición a un plano más abstracto, atendiendo atributos y cualidades inherentes a los fenómenos educativos, emitiendo juicios de valor y contrastando los resultados con la realidad mediata. Con base a estos principios es que se cuestiona ¿qué hacer para lograr un mayor control sobre las estrategias y acciones denominadas de campo?

Lo primero que se puede considerar es que los instrumentos deben estar orientados a medir o valorar, dependiendo de un referente único que lo fundamente, y si en caso contrario, se presenta una gama de referentes, se priorizará en la atención de las variables que estén involucradas ya sean cuantitativas o cualitativas.

Una vez hecha la selección y clasificación de las variables en cada dimensión, el siguiente paso consiste en establecer el grado de intensidad y la dirección con la cual se abordarán éstas, para lo cual se realizará la selección oportuna.

Es importante decir que ningún instrumento de evaluación aunque cumpla con perfiles innovadores a la vista puede medir el cien por ciento de lo que dice medir. Y por si fuera poco, el proceso evaluativo se vuelve aún más complejo, al trascender la simple medición a un plano más abstracto, atendiendo atributos y cualidades inherentes a los fenómenos educativos, emitiendo juicios de valor y contrastando los resultados con la realidad mediata. Con base a estos principios es que se cuestiona ¿qué hacer para lograr un mayor control sobre las estrategias y acciones denominadas de campo?

Lo primero que se puede considerar es que los instrumentos deben estar orientados a medir o valorar, dependiendo de un referente único que lo fundamente, y si en caso contrario, se presenta una gama de referentes, se priorizará en la atención de las variables que estén involucradas ya sean cuantitativas o cualitativas.

Una vez hecha la selección y clasificación de las variables a considerar en cada dimensión, el siguiente paso consiste en establecer el grado de intensidad y la dirección con la cual se abordarán éstas, para lo cual se realizará la selección oportuna.

Es necesario acercarse a la conceptualización de *categorías* como conceptos globales que permitan al evaluador identificar las características básicas del fenómeno objeto de evaluación. Hernández et al (2006, p. 588) afirman que las categorías son una especie de “cajones conceptuales creados a partir de la revisión de datos, por comparación de una unidad respecto de las unidades que le precedieron”.

En cuanto a las *dimensiones*, son los componentes, que pueden integrar a cada categoría. Se conocen como todas aquellas características observables de una variable. También se refiere al número de valores reales que se necesitan para describir cualquier vínculo entre la visión de la institución y el compromiso de las personas para alcanzarla, garantizando que los recursos del sistema se dediquen a asegurar el éxito del proceso educativo. Integra los parámetros la práctica del alto desempeño, la gestión por procesos y el liderazgo y promueve el manejo transparente de los recursos y la rendición de cuentas.

En el campo de la evaluación se hace referencia al indicador como aquel que:

[...se ha introducido como un nuevo concepto el de *indicador* que está íntimamente relacionado con ella, pero diferenciándose en que los indicadores sólo son instrumentos al servicio de la propia evaluación educativa, medidores indirectos-de síntomas o factores- que en su conjunto nos dan idea del estado de

un objeto]. Norris, 1992; Elliot, 1992; Alvaro Pagé e Izquierdo, 1992; Tiana, 1994 y Serrano et alius, 1995 (citados en Monedero 1998, p.18).

Desde el área de la metodología, se reconoce la función mediadora de un indicador entre lo que se concibe como un dato empírico, ya sea cuantitativo o cualitativo que indica la realización de las metas de la institución y una construcción teórica como base operativa del concepto mismo (Chacón, Pérez, Holgado y Lara, 2001). Es así, que éstos indicadores se han agrupado logísticamente y previamente para una revisión más clara. De tal forma que, con el sustento de Valenzuela et al (2009) el modelo de evaluación que en este proyecto se ha diseñado cuenta con 10 componentes que expresan una dimensión clave de la calidad educativa. Tiene la intención de relacionar cada componente con cuatro dimensiones, sus definiciones, los indicadores que agrupa, las estrategias de gestión y las metas axiomáticas como se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2
Componentes del modelo de evaluación institucional

Definiciones	Indicadores	Ejemplos de estrategias	Metas (axiomáticas)	
1. Formación integral y calidad				
Es el proceso educativo que permite el desarrollo de los estudiantes en todas sus dimensiones (física, psicológica, sociocultural, ecológica, trascendente y profesional), con miras de asegurar que los egresados de un programa educativo cumplen con estándares definidos por los currícula de la institución educativa.	1.1	Frecuencia de actualización de planes y programas de estudio.	- Elegir programas educativos que consideren los intereses de los estudiantes de nuevo ingreso, de los empleadores y de la sociedad.	La institución debe formar integralmente a sus estudiantes para asegurar a la sociedad que sus egresados podrán responder con un trabajo de calidad a sus necesidades.
	1.2	Proporciones relativas de materias destinadas a las distintas dimensiones de formación del estudiante.	-Diseñar los currícula con base en una concepción integral del ser humano, considerando sus dimensiones: física, psicológica, sociocultural, ecológica, trascendente y profesional.	
	1.3	Grado de cumplimiento de lo establecido en los currícula, del número de temas que se abordaron y que se debieron haber abordado.	-Utilizar procesos formativos acordes con la competencias y actitudes que se busca desarrollar en los estudiantes.	
	1.4	Grado de cumplimiento de lo establecido en los currícula, del número de clases impartidas y que se debieron de haber impartido.	-Utilizar procesos formativos por competencias y actitudes a desarrollar en los alumnos.	
	1.5	Resultados del sistema de evaluación de profesores.	-Involucrar al sector productivo en algunas etapas de los procesos de desarrollo curricular.	
	1.6	Resultados de la evaluación de los programas.	-Dar seguimiento a los egresados para conocer el estatus de su ocupación y detectar fortalezas y debilidades respecto a su formación.	
	1.7	Resultados de exámenes departamentales.		
	1.8	Índice de deserción de los alumnos.		
	1.9	Número promedio de alumnos en cada grupo.		
	1.10	Estadísticas de calificación de los alumnos.		
	1.11	Proporción de alumnos egresados que se encuentran trabajando en su área profesional.		
	1.12	Ingresos anuales promedio de los alumnos que egresaron hace cinco y diez años.		
	1.13	Resultados de sistemas de evaluación de egresados aplicados a empleadores.		

Componentes del modelo de evaluación institucional

Continuación

2. Capital humano				
Es el potencial del personal que tiene una institución educativa, dado por el nivel de competencia y experiencia que poseen los trabajadores y que se puede traducir en valor para la institución.	2.1	Número de horas de capacitación ofrecidas a los profesores anualmente.	-Establecer programas de capacitación continua para los profesores, en distintas áreas: pedagógicas, tecnológicas, propias de la disciplina que enseña y de investigación. -Establecer planes de vida y carrera para los trabajadores de la institución.	La institución debe promover el desarrollo del personal con el que cuenta, para lograr un doble propósito: asegurar el bienestar de los trabajadores y mejorar la productividad de éstos a partir del uso de sus competencias.
	2.2	Número de horas de capacitación per cápita tomadas por los profesores anualmente.		
	2.3	Proporción relativa de cada área de capacitación ofrecida por la institución anualmente.		
	2.4	Proporción relativa de cada área de capacitación tomada por los profesores anualmente.		
	2.5	Número de profesores pertenecientes a los distintos escalafones o sistemas de clasificación.		
	2.6	Número de profesores de planta versus de cátedra.		
	2.7	Número de profesores pertenecientes al SIN.		
	2.8	Índice de mejora del nivel de calidad de vida de los trabajadores en función de su retribución.		
	2.9	Resultados de la evaluación del clima laboral.		
	2.10	Índice de rotación interna.		
	2.11	Índice de rotación externa.		
3. Capital social				
Es el potencial que tienen las redes internas y externas de los trabajadores y que se traducen en valor para la institución.	3.1	Número de redes internas bien identificadas en las que participa el personal de la institución.	-Involucrar al personal en proyectos internos (institucionales) y externos (redes profesionales) en donde se promueva trabajo colaborativo e interdisciplinario. -Promover el concepto de academia o claustro donde se trabaje en proyectos colectivos que tengan un impacto tangible.	La institución debe promover el desarrollo de redes internas y externas que, a través del trabajo colaborativo, generen sinergias y aumenten la productividad.
	3.2	Número de redes externas bien identificadas en las que participa el personal de la institución.		
	3.3	Número de personas involucradas en redes internas.		
	3.4	Número de personas involucradas en redes externas.		
	3.5	Resultados de la evaluación del trabajo en redes.		

Componentes del modelo de evaluación institucional

Continuación

4. Investigación				
Es el proceso por medio del cual se contribuye a la generación de conocimiento científico para beneficio de la sociedad.	4.1	Número de proyectos de investigación de distintas áreas en los que participan los profesores.	-Definir líneas de investigación acordes con las fortalezas propias de la institución.	La institución debe contribuir a la generación de nuevo conocimiento a través de la investigación.
	4.2	Montos de los proyectos de investigación que entran al presupuesto de la institución.	-Participar en convocatorias nacionales e internacionales para trabajos de investigación.	
	4.3	Proporción de proyectos que están vinculadas a las líneas de investigación definidas por la institución.	-Promover la publicación de trabajos de investigación en congresos y revistas especializadas.	
	4.4	Número de artículos publicados por los profesores en revistas especializadas, arbitradas y no arbitradas.		
	4.5	Número de participaciones en congresos nacionales e internacionales, por parte de los profesores.		
5. Consultoría				
Es el proceso por medio del cual personal experto de la institución educativa contribuye a dar soluciones al sector productivo que las solicita.	5.1	Número de proyectos de consultoría de distintas áreas en los que participan los profesores.	-Definir líneas de consultoría acordes con las fortalezas propias de la institución.	La institución debe contribuir a la satisfacción de necesidades de la sociedad y, en particular, del sector productivo, a través de servicios de consultoría.
	5.2	Montos de los proyectos de consultoría que entran al presupuesto de la institución.	-Participar en convocatorias nacionales e internacionales para trabajos de consultoría.	
	5.3	Proporción de proyectos que están vinculadas a las líneas de consultoría definidas por la institución.		

Componentes del modelo de evaluación institucional

Continuación

6. Servicio social				
Es la contribución que la institución educativa ofrece a su entorno social a través del trabajo de sus estudiantes.	6.1	Número de programas de servicio social.	-Establecer programas de apoyo a la comunidad en que se encuentre inserta la institución educativa. -Establecer programas de colección de fondos que permitan financiar los estudios de los alumnos a través de becas.	La institución debe contribuir en la medida de lo posible, al desarrollo de la comunidad en la que se encuentra inserta, mediante el servicio social que presten los estudiantes.
	6.2	Número de personas involucradas en los programas de servicio social.		
	6.3	Resultados del sistema de evaluación del servicio social.		
	6.4	Porcentaje de alumnos con beca.		
7. Promoción cultural				
Es la preservación, difusión, creación y recreación de los valores culturales y de las distintas manifestaciones artísticas propias de un entorno social y de la humanidad en general.	7.1	Número de eventos de difusión cultural organizados por la institución.	-Promover la realización periódica de distintos eventos culturales.	La institución deberá preservar, difundir, crear y recrear, hacia el interior de la misma y en su entorno social, los valores culturales.
	7.2	Proporción relativa del número de eventos de difusión cultural realizados en las distintas áreas de manifestación artística.		

Componentes del modelo de evaluación institucional
Continuación

8. Patrimonio físico				
Es el conjunto de recursos materiales que permiten a la institución educativa cumplir sus funciones para la presente y futuras generaciones.	8.1	Proporción del presupuesto destinado a mantenimiento preventivo y correctivo.	-Definir planes de mantenimiento preventivo y correctivo para los inmuebles y muebles de la institución.	La institución debe preservar y acrecentar su patrimonio físico para la sociedad y las futuras generaciones.
	8.2	Inventario de recursos materiales de la institución educativa.	-Incrementar el acervo en bibliotecas, museos, galerías, etc. a través de campañas de donación y adquisiciones priorizadas.	
9. Prestigio social				
Es el reconocimiento que la sociedad otorga a la institución educativa por el servicio que presta en la formación de los estudiantes, así como por su impacto social.	9.1	Resultados de los alumnos en exámenes nacionales estandarizados.	-Buscar acreditaciones de organismos nacionales e internacionales reconocidos.	La institución debe ser reconocida por la sociedad como una institución de excelencia académica.
	9.2	Número de programas acreditados.	-Participar en estudios que permitan establecer comparaciones entre distintas instituciones.	
	9.3	Posición de la institución educativa en rankings.		

Componentes del modelo de evaluación institucional
Continuación

10. Sustentabilidad económica				
Es aquello que asegura que una institución educativa pueda operar manteniendo un equilibrio entre sus ingresos y sus egresos.	10.1	Registro de ingresos en función del tiempo.	- Conseguir ingresos adicionales a aquellos recibidos según presupuesto gubernamental (dar servicios de consultoría, concursar por fondos de investigación, realizar sorteos, etc.). -Promover una cultura de ahorro que permita reducir gastos y optimizar los recursos financieros con los que se cuenta, mediante una jerarquización de prioridades. -Definir claramente las proporciones idóneas de lo que se requiere para gastos de operación (directa e indirecta) y de inversión.	La institución debe procurar mantener una operación económicamente equilibrada, procurando optimizar los recursos con los que cuenta.
	10.2	Registro de egresos en función del tiempo.		
	10.3	Discrepancias entre el presupuesto programado y el presupuesto ejercido.		
	10.4	Estados contables de flujo de efectivo.		
	10.5	Proporciones relativas de ingresos recibidos según presupuesto gubernamental e ingresos conseguidos por la misma institución		
	10.6	Proporciones relativas de los gastos de operación y de inversión.		

De acuerdo a Valenzuela (2004, p. 106) un indicador se define como “un valor que se emplea para describir algunas características de un conjunto de datos numéricos en relación a otro”, los clasifica y define en porcentaje; proporción; razón; coeficientes, tasas e índices e incremento porcentual, de la siguiente manera:

1. Porcentaje. Relación entre una de las partes respecto al total, multiplicando la relación establecida por 100.
2. Proporción. Relación entre una de las partes respecto del total o la unidad.
3. Razón. Relación que hay entre dos subconjuntos de un total global
4. Coeficientes, tasas e índices. A través de un valor en el sitio de un se indica el número de veces que un evento ocurre durante un espacio de tiempo específico y finalmente ese denominador refleja el número de veces que es posible que el evento tiene la tendencia a que suceda.
5. Incremento porcentual. Se obtiene de la diferencia del valor del último dato y el valor del dato base, dividido entre el valor del dato base, y el resultado parcial multiplicado por 100. Reflejando un resultado final en representación al incremento o decremento de dos valores en términos de un porcentaje.

En todo estudio de rigor investigativo es necesaria la objetividad, la cual está estrechamente vinculada al hecho de que el proceso de investigación científica se basa en gran parte de mediciones. Es aquí donde los criterios que se deben respetar para que una medición se pueda considerar científica. Por lo tanto se necesitan de una serie de operaciones para decidir cómo medir los conceptos contenidos en el objetivo. Estas operaciones conducen a la determinación de lo que se llama indicadores.

Los indicadores según Giroux y Tremblay (2002) permiten traducir en términos concretos conceptos tan abstractos como el de factibilidad, adaptación social o indiferencia amorosa. También es considerado la característica de la realidad que se presta a la medición como resultado de la definición operativa de un concepto.

Ahora bien, los indicadores en la actividad de la medición necesitan de la validez, de la fidelidad y de la precisión, definiendo cada una como:

1. Validez. Al evaluar un fenómeno es vital medir las cosas correctas y si esto es así, se califica como válida.
2. Fidelidad. Es verificable si, cuando se utiliza varias veces un mismo fenómeno (constante) para hacer la medición, se obtiene siempre el mismo resultado. El término análogo a este sería confiable.
3. Precisión. Se refiere a cuando el indicador debe ser lo más preciso posible. La precisión depende del grado del matiz de la medición registrada.

Es así como la validez, la fidelidad y la precisión influyen directamente en la calidad de la medición registrada, además de que guarda su postura con delimitaciones conceptuales y dimensionales.

De manera sencilla, Hernández et al (2006) menciona que los indicadores deben ser seleccionados y formulados correctamente para no desvirtuar o limitar su capacidad informativa. Siendo importante comprender la utilidad de los indicadores cuando son proyectados desde una perspectiva de desarrollo amplia.

Análisis e interpretación: praxis formativa hacia una educación de la evaluación

El objetivo de esta etapa es elaborar conjuntamente un análisis de la información a nivel institucional y áulico, incluyendo la perspectiva de los diferentes actores. Esta tarea se realiza en varias jornadas de trabajo. En donde se analizan algunos de los aspectos de la evaluación desde sus componentes de la base de datos, y se interrelacionan con la información aportada por los diversos instrumentos aplicados.

Solo de esta manera se puede constatar que tipos de situaciones para los docentes se encuentran institucionalmente: encontrar nueva información, enriquecer o modificar información que ya tenían, y acercarse desde otra perspectiva a situaciones conocidas, al mismo tiempo de generar la búsqueda de explicaciones a través de la información aportada y los instrumentos utilizados como por ejemplo, observaciones, entrevista y encuestas.

Al ligar los conceptos evaluación y educación, inevitablemente aparece otro término más que es el de finalidad educativa. El fin de la educación está supeditado a los fines de las personas, y la evaluación de un proceso educativo cuestiona sobre el grado en el que ese proceso ayuda a lograr las metas que tenemos como personas. O sea, la evaluación educativa sitúa ante la comparación: esto es lo propuesto y esto es lo que se logra.

Se considera que el proceso evaluativo es una situación que debe presentarse desde el diagnóstico institucional y que es inacabado, es decir, el tiempo que dure será directamente proporcional al tiempo de vida de la institución estrictamente expuesto por el Dr. Jaime Ricardo Valenzuela González. En donde la educación cobre el protagonismo sustancial.

Educación hacia la evaluación, durante toda la vida. Escuela de calidad, que promueva el progreso social con liderazgo de gestión de manera sistemática. Generando con ello un compromiso horizontal y vertical en la gestión organizacional de la institución educativa, que se implemente como innovación facilitadora de la triada: evaluador-institución-sociedad viable y de alcance para el éxito en la calidad educativa.

Existe la iniciativa de considerar que la razón de esta patología de errores, está en función de la no claridad y habilidades formativas para el hacer evaluación conjuntamente con la efectividad y eficiencia en el proceso y sistematización del desempeño de la información con dirección a las funciones de cada actor involucrado en el centro educativo desde el diagnóstico hasta la gestión y toma de decisiones. En este sentido que el hacer, recae en la idea de saber lo que se desea, mientras que la segunda situación hace referencia a “saber hacerlo bien”. Vinculadas perfectamente con criterios de validez y éticamente constatables en términos de la situación educativa y administrativa de la escuela en términos de Evaluación Institucional.

Definitivamente en la medida que se concentre toda teoría conjuntamente con la praxis evaluativa en la formación de la naturaleza institucional, se logrará la familiarización de manera intrínseca y espontánea con todo término acuñado a cultura evaluativa y calidad educativa.

Al respecto se puede decir que cuando ha existido arraigo en los términos de manera inconsistente, esta se permea de manera instantánea a las instancias competentes cuya función es legitimar en nuestro caso específico, la evaluación. Es así

como se hace evidente la utilización del término como un instrumento, a veces reducido aún más a una herramienta de trabajo a través de una encuesta corta a los directivos de las instituciones educativas o solamente una validación de registros estadísticos, confiando ciegamente que todas las instituciones tienen coherencia fidedigna entre la práctica y su sistematización de resultados. Por tanto, mientras el marco histórico-teórico referencial no sea reestructurado, solamente será la evaluación, sus instituciones a cargo en México y la política educativa un paliativo aparente de nuestra sociedad.

Finalmente los *criterios*, definiéndolos como una condición peculiar que necesita ejecutar una actividad precisa, así como un proceso para lograr añadirse al estándar de calidad que toda institución educativa desea obtener. Teniendo claro el objetivo a perseguir, se toman en cuenta las características que mejor lo representan, siempre que cumplan con la cualidad de medición, para lo que se pretende lograr. (Mira y Gómez, 2008).

Como ya se hace referencia anteriormente es requisito que la evaluación educativa en su tarea de binomio debe acordar en que los criterios predeterminados en este proyecto sean correctos y de utilidad en todo el proceso evaluativo. En esencia, se busca la implementación de un proceso de metaevaluación, el cual implica la definición de criterios que han de servir de pauta para evaluar la evaluación educativa.

Bajo estos términos es que el modelo propuesto para esta investigación titulado *Modelo sistémico de evaluación institucional para el mejoramiento de la calidad educativa* tiene seguimiento. Tiene una serie de indicadores que son la clave, pero que están sujetos a modificaciones y sustituciones y para definir los componentes del

modelo, se diseñaron metas “axiomáticas” relacionadas a las instituciones educativas (IE) cuyo potencial está en no necesitar demostración o justificación al interior de las escuelas. Una institución de educación secundaria puede no tener como prioridad la investigación, pero esto no la limita para llevar a cabo esta actividad.

Al respecto se proponen 10 metas axiomáticas para fundamentar la dirección a las acciones que las IE realizan y al modelo de evaluación en si mismo. A partir de estas metas, se definieron 10 componentes para el diseño y sustento del modelo educativo, (1) Formación integral y calidad, (2) capital humano, (3) capital social, (4) investigación, (5) consultoría, (6) servicio social, (7) promoción cultural, (8) patrimonio físico, (9) prestigio social y (10) sustentabilidad económica. En relación a estos componentes, se sugiere un total de 54 indicadores, en términos de su importancia para proveer de información a los directivos y organizar sus acciones al logro de las metas axiomáticas.

El modelo pretende relacionar claramente a cada componente con los distintos procesos de gestión de las instituciones en el nivel de estudio. Aunque no se trata de un modelo de gestión de calidad como tal, sí se tuvo en mente que permitiera revelar información que con anterioridad no se contaba y que a través de ella se permite a los directivos tomar decisiones efectivas e implementar estrategias orientadas al mejoramiento de la calidad del servicio educativo y al logro de las metas axiomáticas antes establecidas. El detalle de los componentes, sus definiciones, los indicadores, las estrategias de gestión y las metas axiomáticas se explican enseguida.

1. Formación integral y calidad.

Para poder entender esta componente es necesario definir la formación como la preparación, habilitación y adquisición y/o elaboración de criterios, una expresión de madurez; referida la más de las veces al resultado de experiencias educativas formales y familiares (Meneses, 2002).

De acuerdo a Abréu (2002) hablar de calidad es abarcar la polisemia de esta palabra, pues se utiliza de distintas formas, de acuerdo con el programa educativo. Es relativo y subjetivo por las diversas perspectivas desde las que se enfoca, tales como la perfección, el cambio de actitud, la transformación.

En otras palabras:

el concepto calidad obedece a las concepciones del momento sobre el resultado que se desea obtener de acuerdo con el modelo educativo. Este viene determinado por los que detentan el poder, los cuales organizan y orientan el mundo a través del discurso, expresado en un paradigma Tyler y Bernasconi (2000 citado en Abréu, 2002, p.14).

Ahora bien, la formación integral se concibe como:

–tal como ha sido plasmado en documentos como la Filosofía educativa, el Perfil ideal del egresado y el Perfil ideal del profesor– hace referencia tanto a las múltiples facetas que entran en juego en el desarrollo y la constitución de la persona, como a la diversidad de puntos de vista, disciplinas o perspectivas desde las que nos aproximamos a y podemos observar, reflexionar y actuar sobre la realidad. Remite también a la integración de cada uno de nosotros consigo mismo; con la sociedad y el mundo ([http://www. uia.mx](http://www.uia.mx)).

Lo importante es saber diferenciar lo que es calidad de lo que no lo es. Crosby, citado por Ortega (1983), señala que la calidad de un bien o servicio no es otra cosa que la conformidad del mismo con los requerimientos de los clientes.

Este concepto hace énfasis en el usuario del bien o servicio prestado: el nivel de calidad. Por su parte Feigenbaum y Harrington, citados por Ortega (op. cit), la conceptúan en términos del nivel de cumplimiento o superación de las expectativas de los clientes o usuarios. Otros, como Adam y Roland (1992, p.22), sostienen que la calidad es "...el grado en el cual un producto o servicio se ajusta a un conjunto de estándares predeterminados, relacionados con las características que determinan su valor en el mercado y su rendimiento en función del cual ha sido diseñado".

Es así que esta componente se fundamenta en la noción de que las instituciones educativas deben formar integralmente a sus estudiantes con tal de asegurar a la sociedad que su matrícula de egreso podrá responder con un trabajo de calidad a sus necesidades.

La calidad integral educativa debe impregnar, por lo tanto, la totalidad del proceso educativo, y la evaluación, en correspondencia con este proceso, deberá ayudar a consolidar y no a encubrir la transformación educativa en marcha para cualquier institución escolar.

Por las exigencias y características de la componente, se genera la incertidumbre de presentir que esta «calidad integral» no será fácil de evaluar por los métodos actuales. Una evaluación de calidad sensible sólo a los modelos economicistas de educación va a favorecer ciertos perfiles que respondan a tales tipos de demandas.

La calidad integral no se niega a enfrentar estos desafíos, pero rehúsa someterse a la lógica meramente economicista que se le ofrece. Por eso para evaluar en términos de calidad integral se debe apelar a nuevas formas de evaluación y de

autoevaluación, no sólo de los alumnos sino de todos los agentes que intervienen en la gestión educacional, incluidos la familia y la sociedad. Comprende 13 indicadores tal como se observó en la tabla 1.

2. Capital humano.

Se entiende no sólo en términos de conocimientos, información, experiencias, capacidad organizativa y salud física que requiere un individuo, el Capital Humano (CH) analiza la gestión y valor de las personas en una organización. Normalmente el término se relaciona con un recurso de la organización, utilizando el concepto de recursos humanos.

Es muy común referirse al Capital Humano como las cualidades y características de las personas de una organización o sea, sus aspectos intangibles, por ejemplo: formación, educación, escolarización, conocimiento, salud, condiciones de vida y trabajo, información, etc., y cuando se trata de los aspectos tangibles en la organización como cantidad, salario, contratación, jubilación, etc., entonces lo consideran recursos humanos. “La categoría de capital humano se considera indisoluble a la de capital físico” y se define “como un conjunto de capacidades intelectivas y motoras, hábitos, habilidades, que el hombre adquiere y se encuentran vinculados a la productividad” (Garrido, 2007, p. 74).

La OCDE (1998, p.22) señala que “el capital humano es definido como el conocimiento que los individuos adquieren durante su vida y que usan para producir buenos servicios o ideas en el mercado o fuera de él”.

Un dato simbólico es que durante los años 90, la CEPAL (1999) defendió la existencia de ciertos elementos que acompañaban al crecimiento productivo y la

expansión de la economía. Entre ellos se destacó el conocimiento del llamado capital humano (Romer, en *Ibíd.*).

Ruíz (1998) cita dos factores del capital humano que determinan el avance en el crecimiento económico: trabajo capacitado y acervo de ideas de una sociedad. Éstos constituyen aquello que determina el avance del crecimiento económico. Estos factores inducen a la economía a hacer más rentable el trabajo al incluir innovaciones tecnológicas mejorando la calidad. Así el capital humano fomenta el aprendizaje, la educación y el desarrollo de la infraestructura pública.

El CH, aumenta el crecimiento de las organizaciones por la acumulación del capital físico y el trabajo humano educado, creando en cada región o nación las condiciones de un crecimiento económico sostenido como consecuencia de las externalidades positivas derivadas de tal acumulación. Con la oportunidad de promover la productividad global de las empresas y de la economía en su conjunto. García (2001) sugiere que las políticas nacionales fomenten y fortalezcan tanto la acumulación del capital físico como humano como condición de un crecimiento endógeno.

Es indudable que a la hora de referirse al CH, medirle, diagnosticarle, etc. Se vuelve imposible separar a la persona de las cualidades, características, capacidades, etc. que ella posee y que le permite desarrollar actividades exitosamente ya sean sociales o económicas, es como separar un fruto de las cualidades que le caracterizan (pongamos por ejemplo el mango, fruto tropical de cualidades excepcionales) sin embargo para ponerle un precio siempre nos referiremos al fruto o la unidad que se transporta, aunque sabemos que para situarla en un mercado, esas cualidades intangibles le permiten una venta segura, su propio nombre.

El pensamiento económico general concibe el capital generalmente como un conjunto de activos – esto es, cosas que pueden ser apropiadas y capaces de aumentar. También se cita en algunas ocasiones como una forma de capital, indicando con ello “aprovechamiento al máximo del aporte humano”, al que como activo intangible se le asigna un valor y se considera como capital. Esta componente integra 11 indicadores (Valenzuela et al, 2009).

3. Capital social

La noción de capital se refiere a la mayoría de las empresas que adoptan un concepto financiero del capital al preparar determinada información, con base a esta idea es que se concibe el capital social como el hallazgo-reconocimiento de que existen ciertas condiciones que se atribuyen a la dinámica de las relaciones sociales en una región determinada, las cuales facilitan o impiden el crecimiento y el desarrollo económico pero también humano. Esta componente se construye a partir de cinco indicadores (Valenzuela et al, 2009).

Bourdieu (citado en Forni et al, 2004) define al capital social como el agregado de los recursos reales o potenciales que se vinculan con la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento o reconocimiento mutuo.

Tales condiciones son producto del tipo, grado, calidad e intensidad de las relaciones sociales que existan en una comunidad. Por lo tanto, Mazzotti (2006, p. 75 y 76) nos menciona que:

...el capital social como categoría, se enfoca y nombra el conjunto de relaciones que existen en una comunidad y los estudios realizados en su nombre buscan caracterizarlas en cuanto a sus cualidades positivas (confianza, reciprocidad, cohesión, solidaridad, capacidad asociativa y de cooperación, etcétera) para encontrar las

condiciones culturales, institucionales y estructurales que las producen y reproducen, buscando con ello encontrar el mejor modo de que dicho capital se oriente hacia el logro del desarrollo y ayude a incrementar la calidad de vida de sus pobladores.

4. Investigación.

Al indagar en los límites del conocimiento y construir su continuidad y evolución, se constituye la tarea de investigación. Es una de las funciones primordiales del trabajo de las instituciones para satisfacer fines epistémicos y para sostener también su funcionalidad educativa. Se compone de cinco indicadores precisos.

Es un proceso riguroso y científico de análisis e interpretación de la realidad, que constituye un aporte al conocimiento y a la solución de los problemas del entorno. El video “La Investigación en la Educación” de Viteri (2010) presenta la investigación educativa como un pilar en la nueva educación, proponiendo herramientas prácticas como en la modalidad de taller de aplicación, puntualizando su consideración en dos tipos de investigación: formativa (fundamentos basados en puntos de interés entre la profesión, el medio y las asignaturas) y generativa (a través de líneas de investigación contruidos con vínculos temáticos).

Es importante esta propuesta, puesto que los trabajos continuos deben formar una línea de investigación definida como inicio a la integración de núcleos de trabajo que apoyen la dinámica de un trabajo institucional delimiten sus alcances y complementariedades. Los núcleos de investigación pueden ser el resultado de una decisión institucional (formal) o de articulación de trabajo entre líneas (informal), pero que tienden a la formalización.

La investigación, como movimiento de profesores-investigadores, es al mismo tiempo una ideología que nos enseña que los profesionales en ejercicio pueden ser tanto productores como consumidores de la propia investigación (McKernan, 2001).

5. Consultoría

En muchas ocasiones las instituciones u organizaciones necesitan eficientar sus procesos o corregir muchas áreas del funcionamiento de ésta. Para eso tienen que recurrir a empresas que se dediquen a dar consultoría. En entrevista ¿Qué es la consultoría? con Álvarez de la Cuadra (1996) a través del programa Punto a Punto de la TV, comenta que la clave para tratar de entender las diferentes áreas que abarca la consultoría es desde sus funciones.

La consultoría abarca una serie de especialistas que se dedican a cubrir todos los aspectos, desde la pre-inversión hasta lo que es el desarrollo de un proyecto, la gestión a la puesta en marcha de lo que es el proyecto en sí, y cuidar inclusive del medio ambiente. Su propósito es tratar de optimizar los recursos del cliente.

La labor de los consultores es específicamente de asesoría, capacitación y ayuda. En esta fase se debe aplicar una matriz de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (FODA). Es importante destacar que en México existe la Cámara Nacional de Empresas de Consultoría (CNEC), organismo cuyos objetivos centrales son representar a las empresas de consultoría mexicanas, defender sus intereses, fomentar su calidad y promover el desarrollo del mercado de trabajo para sus afiliados. Con respecto a sus compromisos, el que más destaca (<http://www.cnec.org.mx/CNEC/>) es el de proporcionar a sus agremiados servicios de registro de capacitación y de certificación documental de empresas apegados a un sistema de integridad, todo ello de manera oportuna, asegurando la mejora continua de

su Sistema de Gestión de la Calidad. La componente incluye tres indicadores de evaluación.

6. Servicio Social

El servicio social permite ser una estrategia educativa, mediante programas de responsabilidad compartida la articulación de esfuerzos de la universidad y los estudiantes, con el sector gubernamental, productivo y social; promueve el acercamiento real de las instituciones de educación superior con la sociedad, integra la formación académica del estudiante, desarrolla valores, favorece su inserción al mercado de trabajo y coadyuva al desarrollo del país. Las posibilidades en las IE son internamente (programas o proyectos de desarrollo, investigación, etc.); externamente (con dependencias federales, estatales o municipales, etc.); por convenios (nacionales e internacionales).

7. Promoción cultural

La palabra promover proviene del verbo latín *promovere* que quiere decir mover hacia, mover a favor de. En español se refiere a: "iniciar o adelantar una cosa, procurando su logro, o levantar o elevar a una persona a una dignidad o empleo superior al que tenía".

El concepto de promoción en México cuenta con menos trabajos y desarrollos que la multitud de textos existentes en relación al de asistencia. El concepto y la práctica actuales de la promoción son relativamente recientes, aunque en cuanto a algunos de sus contenidos básicos seguramente pueden ser rastreados hasta el período colonial.

En un primer sentido, la palabra *promoción* aparece en planes de desarrollo realizados a raíz de la Alianza para el Progreso y en la corriente de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), en los años 60's y 70's. El término es utilizado en documentos de los gobiernos y de organismos multilaterales, en los que promover es plantear y desarrollar propuestas técnicas a través de la acción de sujetos promotores.

Sin embargo, la noción de *promoción* ha venido siendo resignificada a partir de la práctica social latinoamericana y rescatada de esa visión técnica, que únicamente se refiere a la adaptación de los sujetos a propuestas de desarrollo decididas sin ellos y externas a su cotidianidad.

La Real Academia Española (2001) define el término como el “conjunto de actividades cuyo objetivo es dar a conocer algo o incrementar sus ventas” y en su definición más corta, la define como la “acción y efecto de promover”.

En síntesis, la definición de promoción según Thompson (2010, p. 2) es:

[...el conjunto de actividades, técnicas y métodos que se utilizan para lograr objetivos específicos, como informar, persuadir o recordar al público objetivo, acerca de los productos y/o servicios que se ofrezcan].

La noción de *promoción* también fue leída de otra manera a partir de fuentes cristianas y marxistas como que a partir de la construcción de vínculos educativos se aporten no sólo respuestas y alternativas para las demandas vividas, sino elementos que generen capacidad teórica y metodológica para que los sujetos de la educación puedan gestar sus propios proyectos en la perspectiva de una solución justa y de fondo a las causas de la situación que viven. Reygadas (2006, p. 26 y 27) define la promoción como:

... parte de una posición frente a la situación social, de una conciencia histórica y ética... no se trata de un simple subsidio a las carencias populares... sino de poner en movimiento los procesos requeridos de transformación, y los sujetos que en ella deben participar...

La promoción no se refiere sólo ni primordialmente al discurso, sino a una praxis que implica reflexiones y acciones articuladas, de cara a problemas concretos, se refiere a la congruencia entre la palabra, los estilos de trabajo y los métodos propuestos para enfrentar los retos externos conjuntamente. Incluye dos indicadores (Valenzuela et al, 2009).

8. Patrimonio físico

El patrimonio surge cuando una comunidad cultural le da forma a esos lazos de conectividad y pertenencia, y otorga calidad de representación a los bienes tangibles e intangibles que elige valorar.

Patrimonio se define también como los lugares, objetos, costumbres y culturas que son estéticos, naturales, históricos o la importancia social o de otros valores especiales para las generaciones presentes y futuras. Proporciona enlaces a nuestro pasado y es parte integral de nuestro sentido "de lugar", es decir, la noción de patrimonio inmaterial, que considera que e incluye los paisajes culturales.

Cabe reconocer que el patrimonio se halla en constante redefinición y movimiento, esto significa que lo que mantiene con vida al patrimonio es que los individuos de la comunidad cultural recuerden y recreen su significado en cada periodo histórico más allá de la visión simplista según la cual la cuestión del patrimonio se dirime únicamente con relación a la rectoría del Estado, y la intervención de la iniciativa privada; o con relación a etnocentrismos indígenas, hispanistas, o

afroamericanos; o entre quienes lo ven sólo como medio para producir ganancias y quienes lo ven como un conjunto de símbolos intocables.

Desde la perspectiva de la gestión de Estupiñan, Garzón, Niño y Rodríguez (2006) definen el concepto de patrimonio físico como el mantenimiento de capital en donde se adquieren indicadores de medición sobre los costos actuales de los activos no monetarios, es decir midiéndolos con base en avalúos técnicos, valores de mercado, valores de reposición o mantenimiento, etc.

9. Prestigio social

Según Parsons citado en (Gran Enciclopedia Rialp: Humanidades y Ciencia, 1991) es la estima relativa en que se encuentra un individuo en un sistema social de evolución diferenciada. Es también un valor asignado al status o cargo como tales, independientemente de quien lo desempeña o de cómo se llevan a cabo en la práctica las exigencias del cargo. Pero afecta al individuo de manera que, en realidad, el prestigio es un concepto individualizador. Para su estudio se han incluido tres indicadores (Valenzuela et al, 2009).

10. Sustentabilidad económica.

En primer lugar, la noción de sustentabilidad es la relación entre los grupos sociales y el medio ambiente natural. Se conjunta con las ideas de necesidad futura y capacidad limitada del ambiente. Se han definido criterios de sustentabilidad en las políticas de desarrollo en la Ley General de Protección al Ambiente LGEEPA a partir del año 2004 (Calva, 2007). Existen vínculos virtuosos entre sustentabilidad y desarrollo, así como de las relaciones entre deterioro ambiental, costos económicos y sociales, y en general atraso económico. El mismo autor menciona que "...la

sustentabilidad es en realidad un sector privilegiado de la nueva economía del conocimiento y de la información” (Calva, 2007, p.39).

En la actualidad la sustentabilidad puede aparecer como lo mencionaron en el Foro Económico Rappo y Vásquez “...a través del objetivo de un Plan Nacional de Desarrollo o como una Estrategia de Vida de los Pueblos; al considerarlo un instrumento de discurso que busca aglutinar iniciativas de transformación social” (2006, p. 106).

La sostenibilidad económica no es sólo lograr el crecimiento económico año tras año. Es decir, que no sea solamente como define John Hicks, el co-ganador del Premio 1972 del Banco de Suecia en Ciencias Económicas, una persona puede consumir durante un período y conservar este estatus al final de dicha etapa, es decir, el individuo, consume el valor añadido (de interés) en lugar de su capital.

La idea sería comprender que el crecimiento económico sólo es sostenible si al mismo tiempo que mejora nuestra calidad de vida y el medio ambiente. La sostenibilidad económica se centra en la importancia de un crecimiento económico estable.

La evaluación, al igual que la calidad educativa, es una realidad compleja y depende de varios factores sin limitarse solamente por el valor del indicador. Para que la calidad tome una referencia concreta puede ser evaluada con un triple contexto: sociocultural, institucional-organizativo y didáctico-pedagógico, que integran su «contexto». Para su estudio se han incluido sus seis indicadores (Valenzuela et al, 2009).

Capítulo 3

Metodología

El abordar como foco de trabajo la Evaluación de Instituciones Educativas es finamente complejo, puesto que adquiere diversos estilos en la praxis educativa.

En este mismo sentido el análisis que surge de la información que se presenta, responde a la problemática de la evaluación institucional del nivel secundario; construyendo un modelo que genere indicadores que sean herramienta eficaz para la toma de decisiones y la sistematización continua hacia una Cultura de Calidad Evaluativa.

En este capítulo se presenta la metodología utilizada para dicha investigación. Con base al trabajo precedente realizado por Valenzuela et al (2009).

Se integró la metodología cualitativa, tal que como indagación empírica tiene relación con las cualidades. Incluso Eisner (1998) menciona que el hecho de indagar en ciencias cuantitativas establecidas manifiesta un resultado con estimaciones cualitativas. Es así como en este apartado se presentan: la especificación de las variables, el diseño del proceso, los sujetos que conforman la muestra y el diseño de instrumentos para la recopilación de datos.

Método de Investigación

Para poder establecer el método que se utilizó en la investigación, fue necesario establecer las diferencias entre los dos tipos de metodologías aplicadas en la evaluación. Valenzuela (2004, p. 29) menciona que:

En general... se acostumbra hacer la distinción entre los métodos cuantitativos y los cualitativos en términos del tipo de datos que ellos manejan, pues mientras

los primeros se caracterizan por manejar datos expresados en forma numérica, los segundos se caracterizan por usar el idioma para describir una situación particular.

Para concretar un poco más, Stake (1998) asume como diferenciación clave de las dos metodologías, el tipo de conocimiento que se busca.

Siguiendo esta línea es que esta investigación utiliza la metodología cualitativa cuyo propósito consiste en reconstruir la realidad, tal y como la observan los actores.

En este sentido, si se tratara de definir los datos cualitativos, de acuerdo a Patton (1990, p. 12, citado por Hernández et al, 2006) son: “descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones, busca comprender su fenómeno de estudio en su ambiente usual (cómo vive, se comporta y actúa la gente; qué piensa, cuáles son sus actitudes, etc.”

Stake (1998) menciona que el investigador en estudios cualitativos de casos percibe lo que ocurre mediante testimonios, empleando relatos que faciliten la comprensión al lector, ayudando a comprender que las acciones humanas importantes y que generalmente no se producen por motivos averiguables, sino basados en la experiencia.

En el presente capítulo se presentan cuatro apartados los cuales se organizan de la siguiente manera: una descripción general del método de investigación puesto en marcha, los participantes clave del estudio; en tercer lugar los instrumentos utilizados y finalmente acerca de los procedimientos desarrollados para especificar la investigación.

Descripción general del enfoque metodológico

El diseño metodológico que se eligió es coherente con las características generales de una investigación con Estudio de Casos. Supone el empleo de “una herramienta denominada caso, el cual es la escenificación de una determinada situación, que se interrumpe deliberadamente en el momento en que es preciso arbitrar una solución o asumir un rol protagónico” (Wasserman, 1994, p. 81); Stake (1998, p. 15), menciona que: “los casos que son de interés en la educación los constituyen personas que interesan tanto por lo que tienen de único como por lo que tienen en común”.

Se utilizan los estudios de caso para el análisis en profundidad de los resultados de un proyecto o grupo de proyectos o bien para ilustrar determinados aspectos. Los estudios de caso son convincentes y capturan la atención del lector; sin embargo, no son generalizables; un caso, no importa cuan bien hecho, no puede revelar si se trata de una situación única o si el problema, o bien el éxito, es de gran amplitud.

Por lo tanto, Ellin (1990, p. 2) define que:

Un estudio de caso es un método de aprendizaje acerca de una situación compleja; se basa en el entendimiento comprensivo de dicha situación el cual se obtiene a través de la descripción y análisis de la situación la cual es tomada como un conjunto y dentro de su contexto.

Dentro de la clasificación de estudios de caso que Stake (1998) menciona, el diseño particular en este trabajo, se denomina Estudio Colectivo de Casos, porque se eligieron varias escuelas secundarias públicas y privadas como objeto de estudio. Y así, como cada estudio de casos es un instrumento para conocer los objetivos evaluativos también se pretende la existencia de una buena coordinación entre cada

uno de los estudios particulares (a nivel escuela, estado, país, etc.) Yacuzzi (2008) establece que el caso no permite generalizar los hallazgos a otros casos que no fuera el estudiado.

Al especificar el estudio a través de un grupo específico de instituciones educativas del mismo nivel por medio del cual se logren resultados de todo el grupo en conjunto, es que se dota de valor la información como fenómeno de estudio. Stake (2010, p. 16) menciona que en estos casos “... nos encontramos con una cuestión que se debe investigar, una situación paradójica, una necesidad de comprensión general, y consideramos que podemos entender la cuestión mediante el estudio de un caso particular.”

Esta investigación comprende una primera etapa de antecedentes importantes, a través de la recopilación de información base, obtenida del Modelo propuesto por Valenzuela et al (2009) insertado como un proyecto de investigación titulado Modelo sistémico de evaluación institucional para el mejoramiento de la calidad educativa, el cual se desarrolló en el marco de una convocatoria del Fondo Mixto de Fomento a la Investigación Científica y Tecnológica del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y del Gobierno del Estado de Guanajuato, en México.

Una segunda etapa que fue realizada por los estudiantes del curso de Sistematización para la toma de decisiones en la Universidad Virtual del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM-UV) durante dos semestres que comprendieron de enero a diciembre de 2009, como parte de una actividad individual de un módulo académico, la cual consistió en la elección de una institución, a la que se aplicó un instrumento de recolección de información tipo cuestionario para

obtener datos del cómo se trabajaba la evaluación de indicadores institucionales, con base al modelo propuesto Valenzuela et al (2009).

Una tercera etapa, que comprendió el análisis de los datos obtenidos de la segunda etapa y que fue la conexión para dar respuesta al problema de investigación propuesto. Concretando así, una etapa inicial del trabajo de tesis, en el curso de Proyecto I, como línea de investigación trabajada por un grupo de estudiantes cursantes de la Maestría de Administración de Instituciones Educativas en la modalidad virtual del ITESM. En esta etapa se trabajó con base a los resultados obtenidos en la primera, capturados en una base de datos con un total de 5004 indicadores concernientes a las diez componentes que el modelo refiere, cuya base original se encuentra la información de 197 instituciones educativas de que incluyen diferentes niveles educativos, desde preescolar hasta nivel universitario.

Una cuarta etapa de este proceso es por medio de la selección de los indicadores generados y contenidos en la base de datos que se refieren a toda la información acerca de las instituciones que ofrecen nivel básico con énfasis en secundaria en México como muestra representativa, el estudio de caso nos permite a través de un caso particular comprender la problemática a nivel general y así permitir la localización de las respuestas a las preguntas de investigación propuestas en el capítulo primero de este trabajo.

Al respecto Stake (1998, p. 25) menciona que: “quizá lo más difícil del investigador de un caso es la de diseñar buenas preguntas, las preguntas de la investigación son las que dirigen la atención y el pensamiento del investigador”.

También es importante mencionar que a través de la revisión de literatura como primer paso de la investigación fue que se inició la identificación y categorización de los procedimientos convenientes y aplicables a la evaluación de las instituciones de este nivel.

Una vez realizada la selección se considera que la técnica de Análisis de Contenido, es la más indicada para hacer comparaciones, establecer incidencias, valoración de unidades, similitudes, desigualdades, valoración de unidades emergencia, establecer categorizaciones, codificaciones, encontrar incidencias y contrastar con la teoría los procedimientos ideales para estandarizar información de la base de datos con que se cuenta y que sea de utilidad a nuevas investigaciones además de ampliar la diversidad de información hacia otras instituciones educativas.

Con respecto a la unidad de análisis, se presenta la estratificación que inicia con el nivel educativo: el nivel secundario. En el segundo nivel de análisis: los indicadores y en el tercer nivel: los datos o respuestas específicas que cada institución educativa proporcionó.

El modelo citado y propuesto aunque partió de un marco contextual distinto que lo que en este estudio corresponde, los aprendizajes de este trabajo bien pueden ser empleados en otro tipo de instituciones educativas y no sólo para México, sino inclusive de otros países Iberoamericanos. Y es con el trabajo de campo por estudiantes de la Maestría en Administración de Instituciones Educativas de la Universidad Virtual del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey durante los semestres de enero a mayo; y de agosto a diciembre de 2009, que se da seguimiento a dicho trabajo con la finalidad de conocer el uso de los indicadores de

evaluación institucional en el nivel secundaria en relación a la efectividad y eficiencia de una institución educativa. Y en un segundo momento la implementación de estándares de acreditación en término de gestión de calidad.

Participantes

De acuerdo a Giroux y Tremblay (2002, p. 110) “el participante es la persona en una investigación científica que participa en calidad de sujeto de estudio”.

La muestra que se estudia en la presente investigación comprende un total de 42 registros de instituciones que imparten educación básica con énfasis en secundaria incluyendo aquellas que tienen un origen de país distinto a México, dado que son únicamente tres registros; Inglaterra, Honduras y Colombia. Lo cual no afecta la muestra final.

La Tabla 3, representa del total de la muestra contemplada, que 27 ofrecen estudios de nivel secundaria exclusivamente, en diferentes modalidades: Semioficial, oficial, telesecundaria y las 15 restantes ofrecen además otro nivel educativo (maternal, kindergarten, preescolar, primaria y bachillerato).

Otro dato relevante de la muestra, es la edad promedio de las escuelas, tomado del año en que fueron fundadas con respecto al resto, registrando que la más antigua es de 98 años y su año de fundación fue en 1909 y la de reciente incursión en 2007.

También otra especificación importante es que 10 escuelas son de tipo pública y gestión federal. 16 son públicas de gestión estatal y 16 corresponden a secundarias privadas.

Es importante mostrar la representatividad multidiferencial de acuerdo a la diversidad de instituciones en primera instancia con ciudades como Londres, Francisco Morazán y Cundinamarca; distintas de México y en segundo lugar con los estados de la república mexicana. Se muestra en la Tabla 4, la representación únicamente en el caso de México, observándose un total de 39 recopiladores que debieran registrarse, sin embargo solo se reportan 37 con tales características, puesto que los recopiladores R189 y R194 no cuentan con los datos correspondientes. Teniendo 13 entidades y el Distrito Federal, que caracterizan los registros. Iniciando con los que se ubican en el norte del país, colindando con la frontera Texana como Chihuahua, Coahuila, y Tamaulipas avanzando hacia el noreste del país con los estados de Sonora, Sinaloa, Aguascalientes y Nayarit así como hacia el bajío con los estados de Michoacán, San Luis Potosí, Querétaro, el Distrito Federal como capital del país, Estado de México avanzando hacia el sureste con los estados representativos de Oaxaca y Veracruz.

Tabla 3

Datos sobresalientes de las instituciones educativas evaluadas

Nivel de estudios que imparten las IE además de la Secundaria	Número de IES
Preescolar y Primaria	R067, R082, R100, R122
Primaria	R012
Primaria y Bachillerato	R051 R061 R170
Bachillerato	R021 R029
Preescolar, Primaria y Bachillerato	R010 R024 R078 R157 R189

Tabla 4

Datos sobresalientes por estados participantes en el país México

Estados de la República Mexicana	Recopiladores nivel secundarias particulares
Chihuahua	R024
Coahuila	R047
Tamaulipas	R181
Sonora	R012
Sinaloa	R067
Aguascalientes	R082 y R180
Nayarit	R075 y R092
Michoacán	R029
San Luis Potosí	R003, R004, R005, R006, R117 y R122
Querétaro	R046
Distrito Federal	R010, R021, R083, R157 y R184
Estado de México	R053, R056, R061, R065, R097, R100 y R112
Oaxaca	R035, R142, R150 y R170
Veracruz	R036 y R042

Al detallar las características de las escuelas participantes, se observan que nueve son del norte del país, ocho representando el bajío, cinco con la capital del país: El Distrito Federal, nueve consideradas en el centro y las seis restantes del sur del país. En las tablas 5, y 7 se puede observar la caracterización de los recopiladores de información como muestra representativa, mientras que en las tablas 6 y 8 se presentan los condensados de datos estadísticos sobresalientes y representativos de las primeras tablas, en las cuales se puede observar información referencial como apoyo al enfoque de este estudio de caso.

Es así, como este estudio considera a cada participante como una garantía al acceso de la información de la institución seleccionada, estableciendo un puente de análisis de la misma y factibilidad de cada indicador.

Para realizar un análisis cualitativo se deben considerar características fundamentales como las que Hernández et al (2006) plantean al citar que no hay manipulación ni estimulación con respecto a lo que se desea evaluar de manera natural en la realidad. Conjuntamente Stake (1998) comenta que el estudio de casos no es una investigación de muestras, el objetivo primordial no es la comprensión de otros, sino la comprensión de esos casos. La enorme complejidad de la que se compone y su múltiple variabilidad, le otorga una gran abundancia de detalles que se pueden obtener y hace posible el completo entendimiento del objeto de estudio. Por lo tanto, el estudio de casos como herramienta metodológica complace las tres partes de un método cualitativo: es descriptivo, cognoscible y explicativo.

Tabla 5
Caracterización de los recopiladores participantes

Recopilador	Edad	Género	Estado de residencia	Años de experiencia	Actividad principal que desempeña
R003	35.61	Femenino	San Luis Potosí	12	Asesoría pedagógica
R004	38.28	Femenino	San Luis Potosí	10	Docencia
R005	26.40	Masculino	San Luis Potosí	5	Docencia
R006	40.10	Masculino	San Luis Potosí	17	Dirección
R010	47.08	Femenino	Distrito Federal	2	Administrativo
R012	47.88	Masculino	Sonora	10	Asesoría pedagógica
R021	26.97	Masculino	Distrito Federal	3	Docencia
R024	23.98	Masculino	Chihuahua	1	Otro
R029	36.64	Masculino	Michoacán	14	Dirección
R035	54.43	Masculino	Oaxaca	34	Dirección
R036	28.66	Femenino	Veracruz	4	Administrativo
R042	29.15	Femenino	Veracruz	3	Docencia
R046	50.55	Femenino	Querétaro	25	Dirección
R047	42.72	Femenino	Coahuila	13	Dirección
R051	38.53	Masculino	Londres	15	Dirección
R053	33.83	Femenino	Estado de México	8	Docencia
R056	34.59	Masculino	Estado de México	6	Docencia
R061	41.54	Femenino	Estado de México	18	Dirección
R065	31.31	Femenino	Estado de México	7	Docencia
R067	35.64	Femenino	Sinaloa	10	Docencia
R071	36.62	Femenino	Francisco Morazán	6	Otro
R075	39.67	Femenino	Nayarit	22	Docencia
R078	50.18	Femenino	Cundinamarca	5	Dirección

Caracterización de los recopiladores participantes

Continuación

R082	27.57	Femenino	Aguascalientes	2	Docencia
R083	49.69	Masculino	Distrito Federal	28	Docencia
R092	50.81	Masculino	Nayarit	14	Docencia
R097	46.51	Femenino	Estado de México	20	Docencia
R100	42.28	Masculino	Estado de México	10	Docencia
R112	32.58	Femenino	Estado de México	8	Docencia
R117	28.87	Femenino	San Luis Potosí	5	Dirección
R122	37.47	Masculino	San Luis Potosí	15	Dirección
R139	46.13	Masculino	Estado de México	25	Asesoría pedagógica
R142	25.67	Femenino	Oaxaca	3	Docencia
R150	38.98	Masculino	Oaxaca	22	Dirección
R157	51.06	Femenino	Distrito Federal	16	Dirección
R170	28.69	Femenino	Oaxaca	3	Asesoría pedagógica
R180	43.55	Femenino	Aguascalientes	23	Docencia
R181	21.92	Masculino	Tamaulipas	2	Docencia
R183	54.24	Masculino	Estado de México	30	Dirección
R184	46.79	Femenino	Distrito Federal	22	Dirección
R189	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d
R192	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d

Tabla 6.

Concentrado estadístico de los recopiladores participantes

Datos estadísticos	Edad	Género	Datos estadísticos	Años de experiencia	Actividad principal que desempeña
Promedio	38.58	23 Mujeres	Promedio	12.45	Docencia
Mayor	68.92		Mayor	34	
Menor	23.98		Menor	1	
Desviación Estandar	8.96094596	17 Hombres	Desviación Estandar	8.78051821	

Tabla 7
Características de las escuelas participantes

Recopilador	Tipo de IE	Año fundación	Número total de alumnos	Número total de profesores	Número total de grupos
R003	Pública	1994	281	12	10
R004	Pública	1999	410	42	9
R005	Pública	2006	165	24	6
R006	Pública	2000	449	43	12
R010	Privada	1963	1000	123	46
R012	Pública	1977	400	30	10
R021	Privada	2003	68	20	6
R024	Privada	1961	247	18	8
R029	Privada	1963	476	34	14
R035	Pública	1990	93	6	6
R036	Pública	1978	492	61	18
R042	Pública	1985	120	5	5
R046	Privada	2004	244	21	9
R047	Privada	1976	333	36	12
R051	Privada	1988	449	28	18
R053	Pública	2000	214	21	6
R056	Pública	1988	144	14	7
R061	Privada	1966	1065	84	42
R065	Pública	2007	227	12	7
R067	Privada	1972	338	45	13
R071	Pública	1975	125	10	8
R075	Pública	1986	598	38	15
R078	Privada	1974	1368	80	47
R082	Privada	1983	90	16	11
R083	Pública	1983	1130	110	30
R092	Pública	1983	164	36	9
R097	Pública	1985	1412	42	32
R100	Privada	1989	136	16	9
R112	Pública	2001	70	15	6
R117	Pública	1909	103	7	6
R122	Privada	2002	362	50	17
R139	Pública	1985	1075	45	24
R142	Pública	s/d	126	10	6
R150	Pública	1980	96	10	6
R157	Privada	1982	1668	124	56
R170	Privada	1997	257	45	12
R180	Pública	1987	950	75	28
R181	Pública	1928	1557	195	36
R183	Pública	1963	230	35	9

Características de las escuelas participantes

Continuación

R184	Pública	1972	1458	64	35
R189	Privada	2000	470	65	26
R194	Pública	2006	165	24	6
R142	Pública	s/d	126	10	6

Tabla 8.

Concentrado estadístico de la caracterización de las instituciones participantes

Datos estadísticos	Número total de alumnos	Número total de profesores	Número total de grupos
Promedio	495.833333	42.642857	16.619048
Mayor	1668	195	56
Menor	70	5	5
Desviación estándar	19.30560405	38.36592072	13.61124424

Instrumentos

La palabra instrumento proviene del latín *instrumentum*, y se refiere a aquello que sirve de medio para hacer algo o conseguir un fin (Real Academia Española, 2001).

De acuerdo a Hernández et al (2006) el instrumento es entendido como el medio y procedimiento que el investigador emplea para la recolección de datos.

Ahora bien, si se considera que el estudio de casos como metodología puede ser capaz de construir visiones generales, conceptos sociales y promover instrumentos de medición para acercarse con rigor a otros casos, entonces citamos como principal instrumento predecesor de este trabajo el documento titulado “Construcción de indicadores institucionales para la mejora de la gestión y la calidad educativa” que sirvió como antecedente de este estudio, y formó parte del proyecto piloto “Modelo sistémico de evaluación institucional para el mejoramiento de la calidad educativa” (Valenzuela, et al, 2009).

Como parte del Modelo de Evaluación planteado, se retomó el documento conocido como: “Componentes del Modelo de Evaluación Institucional”, el cual comprende 10 componentes de evaluación y cada componente se construye con un número variado de indicadores, que en total hacen la suma de 54, de los que existen variantes puesto que algunos indicadores no fueron factibles para la investigación, ya que, cada evaluador de acuerdo a la naturaleza de la institución y de común acuerdo con las autoridades institucionales decidió no evaluar (Apéndice A).

Ahora bien, particularizando el instrumento para recopilar la información citada, fue el uso de un formato de cuestionario integrado de 13 preguntas que se aplicaron a cada indicador predeterminado y programado en común acuerdo con los directivos y autoridades responsables de dar luz verde a este proyecto en sus escuelas. Es importante describir que este instrumento con fines sistemáticos está en un formato de Excel que se dispuso así, para la factibilidad y concreción en el momento de que los alumnos recopiladores de la información contenían todos los datos respectivos, procedieran a realizar el vaciado en línea de cada componente programado a través de un cronograma concerniente al curso, logrando una base de datos con información de 197 instituciones educativas tanto mexicanas como extranjeras.

Una vez logrado este procedimiento de validez de evaluación institucional, es que surge la Base de Datos como un libro en formato Excel y que corresponde al tipo de instrumento que sirvió en este estudio para el análisis de la información. Dicho libro está categorizado a través de cuatro hojas de información, de la siguiente manera:

Primera Hoja. Contiene los datos generales de cada institución educativa participante y el cuestionario con la relación de las 13 preguntas en cuestión. Se anexa digitalizado el cuestionario a este documento como Apéndice B. Lo anterior se ejemplifica a través de tres subcategorías de identificación: Ficha de datos de los recopiladores de información, Ficha de datos de las instituciones educativas evaluadas, e, Indicadores de evaluación institucional.

Segunda Hoja. Conformada por la información que cada recopilador integró, a través de los siguientes seis datos clasificadores, edad, género, estado de residencia,

país de residencia, años de experiencia en el campo educativo y actividad principal que desempeña.

Tercera Hoja. Comprendida por los datos característicos de cada una de las instituciones educativas evaluadas, a través de las siguientes seis referencias:

Nivel(es) de estudios que ofrece la institución educativa, tipo de institución educativa, año en que fue fundada, número total de alumnos, número total de profesores y número total de grupos.

Cuarta Hoja. Hace referencia a la información de cada uno de los 10 componentes y por ende a cada uno de los indicadores que corresponden, y es a través de los siguientes datos que se constatan: Componente, indicador, cargo de la persona entrevistada dentro de la institución educativa, valor del indicador, forma de calcular el indicador, formas alternativas de calcular el indicador, área responsable del cálculo del indicador de manera frecuente, procedimiento que se sigue para generar dicho indicador, periodicidad con que se calcula el indicador, uso del indicador dentro de la institución educativa, destinatarios del valor del indicador y comentarios específicos acerca de cada indicador.

Valenzuela (2006, p. 95) menciona que “La calificación de un instrumento de medición es el proceso mediante el cual se traduce la respuesta que observamos o que nos proporciona un informante, en valores numéricos y nominales”.

Por lo tanto, se dice que para calificar un instrumento, el evaluador debe fungir como diseñador y aplicador del proceso evaluativo.

Es importante señalar el fundamento de Hernández Sampieri et al (2006), en cuanto al foco de atención centrado en la realización de una investigación sistemática y profunda, así como en responder a la problemática planteada.

Para Stake (1998), el estudio de caso colectivo es cuando se observa a varias personas como objeto de estudio, y no sólo a uno, pero debe existir una buena coordinación entre cada uno de los estudios individuales.

Procedimiento

En un primer momento, cada estudiante seleccionó la institución educativa a la que aplicaría el Cuestionario como instrumento de acuerdo a los parámetros y criterios que el curso de Sistematización de la Información señalaba además que desde un principio se condujo con el consentimiento de las autoridades correspondientes de cada institución a evaluar, puesto que se realizó la invitación formal y se otorgó el consentimiento como parte del compromiso adquirido por ambas partes involucradas (recopilador y entrevistado institucional). Todo este protocolo, también acordó un cronograma del proceso del proyecto como investigación propiamente, con una duración de 10 semanas aproximadamente desde la movilización del investigador a la institución para realizar la entrevista hasta el vaciado de la información.

Una vez realizada esta etapa de registro, se logró obtener la base de datos como instrumento de análisis de los mismos a través de la triangulación de acuerdo a las interpretaciones que a la luz de los indicadores se reflejaron y en donde se utilizaron procedimientos concretos para convertir esos datos en información relevante, por lo tanto, para establecer tales criterios se utilizan: La depuración, categorización, codificación, jerarquización y análisis, así como la validación propiamente dicha.

A partir de una base de datos generalizada con 5004 indicadores registrados, se llevó a cabo el primer proceso de la *depuración*, la cual consistió en seleccionar las escuelas que imparten educación en el nivel secundaria aunque también impartan otro nivel educativo sin olvidar que únicamente nos interesa el caso en México como país.

Resultando así, 1154 indicadores proporcionados por 42 recopiladores correspondientes a 42 escuelas, y distribuidos en los 10 componentes con base al Modelo de Evaluación Institucional utilizado.

Un segundo paso fue la *categorización*, y este término lo cita Mayan (2001) como la referencia a la secciones en las que se agrupan los datos en categorías y que además son etiquetadas con nombres con sentido y con características de credibilidad, al leer se debe ir analizando pensando en las categorías. Además de que éstas se integran al relacionarlas para así poder resultar temas comunes de los datos originales. Esto quiere decir, que una vez delimitada la base de datos, se agruparon los indicadores que se analizarán para las instituciones de educación básica con énfasis en secundarias en México para facilitar la comparación y sustentar los objetivos planteados, reportando un total de 53 indicadores clasificados en cada una de las componentes respectivas, tal como se enlistan en el Apéndice A.

Una vez organizados los indicadores, se puede lograr identificar y analizar las posibles incidencias y discrepancias a través del proceso de *codificación*. Y al respecto Morse (1995, p.241) define codificación como “El proceso de identificar palabras, frases, temas o conceptos dentro de los datos de manera tal que los patrones subyacentes puedan ser identificados y analizados”.

Una vez logrados estos pasos, se necesitó analizar la información contenida, por medio de la triangulación, del razonamiento y sentido común y por lo tanto de la comprobación. Es así, como se cuantificaron las características que en respuestas fueron incidentes en las 13 preguntas de cada indicador logrado, con la finalidad de reportar una media como dato estadístico que serviría como un instrumento estratégico que dote de significado la información en la base de datos que nos compete.

Este proceso de análisis tiene como base la visión de Stake (1998, p.69) al mencionar que se debe hacer “la interpretación directa de los ejemplos individuales y la suma de ejemplos, hasta que se pueda decir algo sobre ellos como conjunto”. Para finalmente comparar los patrones y asignarles significados a los datos.

Por último al jerarquizar el análisis de datos, entonces se procede a otorgar confiabilidad de lo encontrado y validez de los mismos, puesto que, de acuerdo a Stake (1998), es la triangulación de fuentes, la oportunidad de contrastar los datos recopilados de las distintas fuentes de información, mediante los diferentes instrumentos de recolección del estudio con el marco teórico o referencias analizadas y apropiadas en esta investigación, para después realizar la interpretación de los resultados.

La *validez* es “la característica de una medida que evalúa realmente lo que debe medir y que manifiesta un carácter fidedigno a través del instrumento de recolección en las ciencias humanas” (Giroux y Tremblay, 2002, p. 27). Por lo tanto se considera una de las características más importantes en la investigación cualitativa, puesto que ayuda a asegurar que los resultados de la misma sean confiables como característica entrañable del rigor de la ciencia. Citando a Campbell (referido por Mayan, 2001, p.

27) con el término validez, dice que: “es el alcance en que los efectos pueden ser generalizados a poblaciones, escenarios, variables y medidas.”

Capítulo 4

Análisis de Resultados

El presente capítulo refleja los resultados de la investigación realizada a través de indicadores de evaluación para las instituciones educativas (IE), con la finalidad de dar respuesta a la pregunta planteada en el capítulo 1 ¿Qué es lo que asigna de valor al binomio calidad-evaluación cuando se habla de mejora institucional en el nivel secundaria? Además de resolver las preguntas subordinadas expuestas ¿Cuál es el procedimiento que se sigue en la institución educativa para generar cada indicador? ¿Es un procedimiento eficiente? ¿Cuáles son los valores concretos de cada indicador para la institución que se ha elegido como caso de estudio? ¿Cómo se emplean (bien o mal) esos indicadores para la toma de decisiones? ¿En qué forma el indicador les permite mejorar su gestión dentro de la institución educativa? ¿Existe una cultura de evaluación dentro de la institución educativa?

De acuerdo a los lineamientos de Estudio de Casos y la técnica de Análisis de Contenido, el primer paso fue dimitir del registro total de la base de datos, para ello se filtró la información de acuerdo a las opciones a) secundaria, b) primaria y secundaria, c) secundaria y preparatoria y d) todos los niveles educativos; que aparecen en la tercera columna titulada “Nivel (es) de estudios que se va (n) a evaluar, dejando solamente las instituciones del nivel básico con énfasis en Secundaria y aquellas que tienen un origen de país distinto a México, dado que son únicamente tres registros

27) con el término validez, dice que: “es el alcance en que los efectos pueden ser generalizados a poblaciones, escenarios, variables y medidas.”

Capítulo 4

Análisis de Resultados

El presente capítulo refleja los resultados de la investigación realizada a través de indicadores de evaluación para las instituciones educativas (IE), con la finalidad de dar respuesta a la pregunta planteada en el capítulo 1 ¿Qué es lo que asigna de valor al binomio calidad-evaluación cuando se habla de mejora institucional en el nivel secundaria? Además de resolver las preguntas subordinadas expuestas ¿Cuál es el procedimiento que se sigue en la institución educativa para generar cada indicador? ¿Es un procedimiento eficiente? ¿Cuáles son los valores concretos de cada indicador para la institución que se ha elegido como caso de estudio? ¿Cómo se emplean (bien o mal) esos indicadores para la toma de decisiones? ¿En qué forma el indicador les permite mejorar su gestión dentro de la institución educativa? ¿Existe una cultura de evaluación dentro de la institución educativa?

De acuerdo a los lineamientos de Estudio de Casos y la técnica de Análisis de Contenido, el primer paso fue dimitir del registro total de la base de datos, para ello se filtró la información de acuerdo a las opciones a) secundaria, b) primaria y secundaria, c) secundaria y preparatoria y d) todos los niveles educativos; que aparecen en la tercera columna titulada “Nivel (es) de estudios que se va (n) a evaluar, dejando solamente las instituciones del nivel básico con énfasis en Secundaria y aquellas que tienen un origen de país distinto a México, dado que son únicamente tres registros

R051, R071 y R078; Inglaterra, Honduras y Colombia respectivamente. Lo cual no afecta la muestra final.

Los resultados se basaron en las respuestas dadas por las IE en función de los siguientes parámetros: a) Valor del indicador, b) Forma de calcularlo, c) Responsable del indicador, d) Procedimiento del indicador, e) Periodicidad para el cálculo y d) Uso que se le da al indicador dentro de la institución.

Un primer momento fue el acercamiento por parte del recopilador (evaluador) con la institución a evaluar realizado previamente en el trabajo de campo durante el curso Sistematización de la Información para la obtención de acceso a los registros y resultando la captura en la base de datos en función de los diferentes indicadores categorizados en cada componente.

Por lo tanto con el modelo propuesto por Valenzuela et al., (2009) se presentan los resultados de los 54 indicadores agrupados por componente en un global de 10 que el modelo construye de acuerdo a los datos proporcionados por las 42 instituciones educativas de nivel básico con énfasis en el nivel secundaria, los que fueron referenciados para fines del presente estudio.

En las tablas secuenciales de numeración 9 a 18 se observa cada componente de acuerdo al número de datos que se presentan de la muestra por cada indicador, a los indicadores que se valoraron en relación a un porcentaje parcial con respecto al total de registros por cada recopilador en las instituciones educativas (IE) estudiadas, así como también las escuelas de la muestra en donde se establece una relación cuantitativa en el procedimiento para valorar el indicador respectivo y finalmente un porcentaje que indica la efectividad de la institución tomando en cuenta lo siguiente:

- 1) Que el número de IE evaluadas en la muestra sea igual o mayor al 50%

- 2) Que el valor de la proporción sea igual o mayor al 50%.
- 3) Que el número de IE que valora el indicador sea igual o mayor al 50%.

El análisis se realiza con base a la jerarquía de mayor a menor proporción que poseen las IE a nivel evaluativo y que respondan con estas orientaciones de sistematización de la información encaminados hacia la efectividad que presentan con respecto a cada categorización de componentes. Todo esto parte de la reflexión personal del investigador como evaluador de hacer compatible la metodología cualitativa con la cuantitativa, en apoyo a la respetable preocupación por la validación de sus observaciones y procedimientos habituales. El considerar que en partes iguales se da la oportunidad de saber los méritos pero también los defectos de este caso. Se trata de descripciones abiertas, comprensión mediante la experiencia y realidades múltiples. A través de la particularidad y la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias manifiestas al establecer el juicio sobre una acción o proceso evaluativo que en este caso es propuesto una vez comprendidas las respuestas de cada recopilador y los indicadores respectivos.

Otro sustento a esta propuesta está relacionado al concebir la evaluación como un proceso sistemático para elaborar juicios de valor sobre los diferentes elementos a fin de mejorar el quehacer al interior de las IE. Se generan modelos sistémicos de evaluación como el modelo base de esta investigación con la intención de analizar los diversos elementos de la institución y establecer correcciones para incrementar su efectividad.

La validez para cada indicador está determinada por la ponderación de proporción antes mencionado. Esto con fines de acreditación a cada argumento de

interpretación que el investigador prioriza además de la información utilizada como estrategia cuantitativa de triangulación.

Para lograr un porcentaje de efectividad de la sistematización de la información en cada una de las IE evaluadas se deberá considerar como una posibilidad la gestión orientada a la calidad evaluativa y los indicadores que cubren los parámetros son un primer momento para su argumentación.

En investigaciones realizadas por el Dr. Jaime Ricardo Valenzuela González (2005) en evaluación se asocia la falta de instrumentos válidos y confiables para medir factores institucionales con las necesidades urgentes de sistematización de la información en México, por lo que a través de este fundamento, este trabajo principia la relación para iniciar un proceso de seguimiento en las IES en función de valores cualitativos de calidad en el nivel secundaria.

Componente 1. Formación integral y calidad

El componente Formación integral y calidad se refiere a la calidad de educación que se brinda en las instituciones educativas y todo lo que confluente para que el proceso educativo se establezca. Este componente incluye 13 indicadores mostrados en la tabla 9, los indicadores se presentan en función de los parámetros de validez igual o mayor al 50% en tres sentidos; la frecuencia de la muestra, en acreditar el indicador observado y en el factor de efectividad. Este componente guarda una relación directa con los indicadores que representan un resultado válido a la efectividad en la calidad educativa (Abréu 2002).

Tabla 9
Componente 1. Formación integral y calidad.

Indicador	% de IE registradas en la muestra	IE que lo valoran /total muestra	% de IE que lo valoran	No. de IE que lo cuantifican	% de efectividad de la IE
1.1. Frecuencia de actualización de planes y programas de estudio.	62%	21/26	81%	5	24%
1.2. Proporciones relativas de materias destinadas a las distintas dimensiones de formación del estudiante.	67%	21/28	75%	9	43%
1.3. Grado de cumplimiento de lo establecido en los currícula, en términos del número de temas que se abordaron y que se debieron haber abordado.	86%	31/36	86%	5	16%
1.4. Grado de cumplimiento de lo establecido en los currícula, en términos del número de clases que se impartieron y que se debieron haber impartido.	79%	28/33	85%	18	64%
1.5. Resultados del sistema de evaluación de profesores.	71%	23/30	77%	9	39%
1.6. Resultados de la evaluación de los programas.	43%	16/18	89%	1	6%
1.7. Resultados de exámenes departamentales.	43%	14/18	78%	9	64%
1.8. Índice de deserción de los alumnos.	79%	30/33	91%	24	80%
1.9. Número promedio de alumnos en cada grupo escolar.	86%	31/36	86%	18	58%
1.10. Estadísticas de calificaciones de los alumnos.	74%	28/31	90%	11	39%
1.11. Proporción de alumnos egresados que se encuentran trabajando en su área profesional.	10%	3/4	75%	0	0%
1.12. Ingresos anuales promedio de los alumnos que egresaron hace cinco y diez años.	7%	1/3	33%	1	100%
1.13. Resultados de sistemas de evaluación de los egresados aplicados a empleadores.	2%	0/1	0%	0	0%

Indicador 1.4. Grado de cumplimiento de lo establecido en los currícula, en términos del número de clases que se impartieron y que se debieron haber impartido.

Un número superior a la proporción requerida para ser tomada como referencia indica que de las instituciones evaluadas el 85% le da importancia a este indicador. Se vislumbra que 28 de 33 IE lo valoran, y específicamente en la *forma de calcularlo* hay diferencias. Por un lado el 33% infiere que es a través de una fórmula preestablecida que se logra, un 18 % comentan que el procedimiento es por medio de sumatoria o registro de días efectivos de clase; otro 15% coincide en porcentaje al mencionar que es la bitácora o record de asistencia así como también la programación o plan del ciclo escolar, el 9% indican que es por medio del programa SEP que se formula y por último comparten un 3% quienes consideran que es el valor aproximado o estimación de clases programadas para impartir por los docentes y las entrevistas orientadas a reportar asistencias y puntualidad.

Ahora bien, en términos de efectividad de la IE, se observa que en el procedimiento del cálculo del indicador, existe un 64% de efectividad en el manejo, tal es el caso de las siguientes formulaciones estadísticas:

$$\% \text{ de efectividad} = \frac{\text{No. de clases oficiales} - \text{suspensiones oficiales}}{\text{Clases programadas en el ciclo escolar lectivo}} \times 100$$

$$\% \text{ de efectividad} = \frac{\text{No. de clases planeadas}}{\text{No. de clases ejecutadas del programa escolar}} \times 100$$

$$\% \text{ de efectividad} = \frac{\text{Total de días laborables}}{\text{No. días que se requisito laborar}} \times 100$$

Y en este sentido se retroalimenta el análisis con la sugerencia que el evaluador aporta, mediante la expresión

$$\text{Porcentaje de clases lectivas} = \frac{\text{No. de clases impartidas}}{\text{No. de clases programadas}} \times 100$$

En términos de resultados generales con respecto al área responsable del cálculo del indicador de manera frecuente, se registra que el 42% de la muestra concuerdan que las áreas responsables son la Subdirección Académica de la IE y la Dirección General; el 27% la Coordinación Académica, un 6% refiere a todas las áreas que en su organización cuenta la IE así como el área de docentes y finalmente coinciden con un 3% múltiples áreas como son: Departamento de Trabajo Social, Administrativa y Prefectura.

Indicador 1.8. Índice de deserción de los alumnos.

De la muestra las instituciones evaluadas el 79% registran la deserción de los alumnos y son 30 de 33 IE las que valoran este indicador que es reflejo del 85% de frecuencia. Se observa que la forma de calcularlo es diversa. Existe un 15% que establece una sumatoria de alumnos que iniciaron el ciclo escolar y que permanecieron en ciclos anteriores así como también utilizando la relación de alumnos que desertan entre alumnos inscritos por cien; el 9% de IE consideran que la manera correcta es con la relación del total de alumnos inscritos al inicio del ciclo escolar contra las bajas registradas al igual que la sumatoria de alumnos inscritos al bimestre entre los alumnos que terminaron el ciclo escolar por 100; un 6% manifiesta que las IE cuentan con formatos de concentrados e índices bimestrales que son la estadística requisitada así como también la sumatoria de alumnos que desertaron por cambio de residencia o baja voluntaria por situaciones familiares; y por último el 3% contempla que el número de alumnos en estatus “baja” entre el número de alumnos inscritos por 100, la sumatoria de alumnos que salen de la IE, la relación entre la matrícula actual y la inicial además

de los Programas de Promoción Sectorial (PROSEC) que utilizan un sistema de porcentaje automatizado son las formas adecuadas para el cálculo de este indicador.

Los registros en términos de efectividad de la IE, reflejan que para fines de procedimiento en el cálculo del indicador, existe un 80% de efectividad en el manejo, y prácticamente es el indicador más relevante de este componente estudiado para los propósitos del presente estudio.

En este sentido, es necesario presentar las fórmulas que en términos de calidad evaluativa se reconocen por el evaluador:

Una primera opción sugiere que sea:

$$\% \text{ de efectividad} = \frac{\text{alumnos que desertan}}{\text{alumnos inscritos}} \times 100$$

También, así:

$$\% \text{ de efectividad} = \text{alumnos terminan ciclo escolar} - \text{alumnos que inician}$$

Donde:

Si el resultado es positivo (+) se considera ingreso, y,

Si el resultado es negativo (-) se considera deserción.

Otra opción fue:

$$\% \text{ de efectividad} = \frac{\text{alumnos que desertan}}{\text{alumnos inscritos}} \times 100$$

El análisis sugiere que se puede calcular como porcentaje de deserción, por tanto la relación se expresaría de la siguiente manera:

$$\% \text{ de deserción} = \frac{Z \times 100}{Y} \quad \text{en donde:}$$

$Y =$ número de alumnos inscritos

$Z = XY - X =$ número de alumnos que concluyen el ciclo escolar

En términos de resultados generales con respecto al área responsable para el cálculo del indicador, se registra que es 36% de la muestra quienes concuerdan que las áreas responsables son la Comisión Escolar de maestros y el Área Técnica Pedagógica; el 33% considera a la Subdirección Académica, el 18% la Dirección General y Control Escolar; el 12% la Dirección Técnica; el 9% consideran por un lado el área Administrativa y por igual porcentaje el Departamento de Orientación; el 6% responsabiliza al área de Servicio Social y el 3% a Prefectura.

Indicador 1.9. Número promedio de alumnos en cada grupo escolar.

Con respecto a este indicador existen 31 de 36 IE que son el registro de la muestra, es decir, corresponde al 86% de la misma. Se reporta un 86% de las instituciones que le asignan de valor. Se observa una gama de opciones en la forma de calcularlo. Un 44% infiere que es a través de la suma del número de alumnos por grupo entre el número de grupos con que la IE cuenta; un 14 % consideran que es a través del promedio por sección o grupo en proporción directa con el promedio general; el 8% contempla dos formas, por un lado las estadísticas a fin de año escolar e inscripciones de nuevo ingreso y por otro las listas de alumnos; un 6% lo calcula en proporción de la media de alumnos con respecto al total y el 3% repartido por medio de estimación, con el promedio anual de alumnos en relación a la matrícula máxima dispuesta y por observación.

En razón a los términos de efectividad de la IE, se observa que en el procedimiento del cálculo del indicador, existe un 58% de efectividad en el manejo. Es importante mencionar que algunas formulaciones estadísticas son desde el punto de vista del evaluador para este estudio, el caso de las siguientes opciones:

Primera opción

$$\% \text{ de efectividad} = \frac{\text{alumnos inscritos}}{\text{No. grupos de la IE}} \times 100$$

Segunda opción

$$\% \text{ de efectividad} = \frac{\text{Sumatoria de alumnos por grupo}}{\text{No. de grupos por grado}} \times 100$$

En relación a otras formas de calcular el indicador, el análisis se enriquece con la expresión

$$\text{Promedio alumnos por grupo} = \frac{\text{sumatoria } (a1-a2)}{\text{No. grupos por grado escolar}} \times 100$$

Donde:

a1 = se refiere al número de alumnos que iniciaron en un grupo del mismo grado escolar.

a2 = se refiere al número de alumnos que desertaron en un grupo del mismo grado escolar.

En términos de resultados generales con respecto al área responsable del cálculo del indicador de manera frecuente, se registra que el 31% de la muestra consideran al Departamento Administrativo y Control Escolar como áreas responsables; el 25% a la Subdirección Académica; el 22% a la Dirección General y Académica; el 19% a la Coordinación Académica; el 8% a la Dirección Técnica; el 6% al Departamento de Orientación Educativa y un 3% comparten tres opciones: Departamento de Trabajo Social, Prefectura y Departamento Psicopedagógico.

Componente 2. Capital humano.

El Capital Humano es una componente que para las instituciones educativas toma un valor en función de su personal docente y el personal administrativo.

Este componente incluye 11 indicadores mostrados en la tabla 10. Los indicadores se presentan en función del número de respuestas que las instituciones dieron por cada uno de ellos y en orden preestablecido.

Tabla 10
Componente 2. Capital humano.

Indicador	% de IE registradas en la muestra	No de IE que lo valoran/ total de la muestra	% de IE que lo valoran	No. de IE que lo cuantifican	% de efectividad de la IE
2.1. Número de horas de capacitación ofrecidas a los profesores anualmente.	90%	37/38	97%	5	14%
2.2. Número de horas de capacitación per cápita tomadas por los profesores anualmente.	69%	26/29	90%	8	31%
2.3. Proporción relativa de cada área de capacitación ofrecida por la institución anualmente.	62%	21/26	81%	6	29%
2.4. Proporción relativa de cada área de capacitación tomada por los profesores anualmente.	57%	20/24	83%	6	30%
2.5. Número de profesores perteneciente a los distintos escalafones o sistemas de clasificación.	71%	29/30	97%	3	10%
2.6. Número de profesores de planta versus de cátedra.	76%	30/32	94%	9	30%
2.7. Número de profesores pertenecientes al SNI.	7%	0/3	0%	0	0%
2.8. Índice de mejora del nivel de calidad de vida de los trabajadores en función de su retribución económica.	57%	16/24	67%	4	25%
2.9. Resultados de la evaluación del clima laboral.	57%	20/24	83%	16	80%
2.10. Índice de rotación interna.	67%	18/28	64%	9	50%
2.11. Índice de rotación externa.	64%	19/27	70%	9	47%

Indicador 2.9. Resultados de la evaluación del clima laboral.

Con respecto a este indicador existen 20 de 24 IE que son el registro de la muestra, por lo tanto se trata del 57% de la misma. Se reporta un 83% de las instituciones que lo valoran. Ahora bien, en razón de la forma de calcularlo, se tiene que un 46% es la única razón justificable de acuerdo al propósito que sigue el presente estudio, es decir, es a través de la aplicación de la Encuesta de Clima Laboral (ECL) que como instrumento propuesto y diseñado por Valenzuela (2006) es válido para proporcionar información sobre el clima laboral que prevalece en una institución educativa en razón de efectividad y eficiencia de la misma. Las demás formas son mencionadas sólo con fines de reporte, tales fueron: entrevistas, reuniones de consejo técnico, preguntas y demostración del trabajo entre compañeros, cuestionarios, observaciones diarias entre el personal, verificación de algún problema entre los integrantes del personal y valores relativos de estimación, todas estas con un 4% de validez.

Ahora bien, en términos de efectividad de la IE, se observa que en el procedimiento del cálculo del indicador, existe un 80% de efectividad en el manejo. Es a través del instrumento ECL que se logra canalizar toda la información en términos de interpretación evaluativa, con la finalidad de proporcionar al personal directivo la posibilidad de mejorar y gestionar apertura de cambio a beneficio de la institución estudiada como de sus colaboradores.

Es importante decir que esta investigación desde el punto de vista del evaluador, es instrumento y consta de dos partes: La primera integra tres preguntas de respuesta abierta, la segunda 80 preguntas de respuesta cerrada en 10 escalas o categorías con escala de uno a cinco de ponderación, dependiendo de si la situación

que prevalece en ella corresponde más a una característica negativa o a una positiva, respectivamente.

La interpretación se establece en razón a la sumatoria de los valores parciales (relativos por las frecuencias de cada encuestado), posteriormente se obtiene una frecuencia relativa en “número de puntos”. Y más tarde, con este valor se realizó una proporción: Si “tanto número de puntos” es el máximo valor y “tanto número de puntos” el mínimo; la escala es ahora en rango cinco a cero; obteniendo la media de “cantidad” como el 50% de calidad de clima laboral. Entonces la relación es: Si “cantidad” es a 50%; entonces “tantos” puntos logrados por la muestra encuestada real es a “total” de % de calidad y satisfacción de clima laboral para la institución.

En términos de resultados generales con respecto al área responsable del cálculo del indicador, se registra que el 42% de la muestra consideran a la dirección con la jerarquía organizacional para generarlo en las IE corroborado con Valenzuela (2004, p. 202) al referir que la ECL es un instrumento que proporciona a los directores de las instituciones la oportunidad de utilizar la información arrojada para diagnosticar la gama de posibles causas del grado de efectividad y eficiencia institucional así como para definir planes estratégicos que promuevan el óptimo desempeño del factor humano en la misma; un 13% no tiene un departamento o área responsable; un 8% le confiere a los docentes la responsiva y el 4% destaca por la diversificación de generadores, tales como: Coordinación de servicios educativos complementarios, Departamento Psicopedagógico, Consejo Técnico, Comisiones de Trabajo Internas, Área de Recursos Humanos, Departamento de Trabajo Social, Departamento de Investigación y Apoyo Académico, Prefectura; y de carácter externas: Asesores Externos y Supervisión Escolar.

Indicador 2.10. Índice de rotación externa.

Un número requerido a la proporción preestablecida para ser tomada como referencia indica que 18 de 28 instituciones evaluadas, es decir, el 67% de la muestra le da importancia a este indicador. Se puntualiza que 64% de IE lo valoran, y específicamente en la forma de calcularlo hay variabilidad. En primer término el 14% se realiza con base a las necesidades de la IE, un 11% infiere que es el cálculo del total de maestros o bien no presentan rotación; el 7% menciona que es por la revisión de las plantillas docentes con respecto a años anteriores, encuestas al personal, proporción entre el número de contrataciones y el número total de maestros y por medio del perfil profesional de cada profesor; y finalmente un 4% que cita el número de empleados con propósitos directamente proporcional a la permanencia, el total de cambios en el ciclo escolar en relación al total de personal, el registro de cada maestro en la modalidad cursada, el porcentaje en razón del total de maestros que cambiaron de puesto y carga de trabajo, y otras menos objetivas como: preguntar a tres personas de áreas distintas. una fórmula preestablecida que se logra, un 18 % comentan que el procedimiento es por medio de sumatoria o registro de días efectivos de clase; otro 15% coincide en porcentaje al mencionar que es la bitácora o record de asistencia así como también la programación o plan del ciclo escolar, el 9% indican que es por medio del programa SEP que se formula y por último comparten un 3% quienes consideran que es el valor aproximado o estimación de clases programadas para impartir por los docentes y las entrevistas orientadas a reportar asistencias y puntualidad.

Ahora bien, en términos de efectividad de la IE, se observa que en el procedimiento del cálculo del indicador, existe un 50% de efectividad en el manejo, tal es el caso de las siguientes formulaciones estadísticas:

% de efectividad = Sumatoria número de profesores en ascenso

Nota: En función de la proporción relativa de las admisiones del personal.

El porcentaje de efectividad en el manejo de este indicador representa de manera general una fortaleza de las instituciones del nivel básico con acentuación en secundaria, puesto que se manifiesta un factor positivo en el entorno, que apertura la impartición de un servicio de calidad al validar los parámetros preestablecidos en el estudio que la investigación refiere. Tal como lo menciona Valenzuela (2004, p. 221) “Una fortaleza de la institución es aquel factor positivo que le permite destacar entre otras escuelas y dar un mejor servicio educativo a la comunidad”.

También se recopiló en una sugerencia que la forma es obtener una lista de la cantidad de maestros que iniciaron el ciclo escolar. Después de ello se eliminan de la lista los profesores que no estaban en la IE el ciclo anterior. Acto seguido se procede a comparar las materias impartidas por cada maestro del ciclo pasado con las materias que imparten en el ciclo presente. Se le asigna un valor de uno a las materias que siguen siendo impartidas por el mismo maestro y un valor de menos uno a las que si han cambiado de maestro, y finalmente se suman. Para que de ese “valor”, por último se divida entre la cantidad total de materias.

En términos de resultados generales con respecto al área responsable del cálculo del indicador de manera frecuente, se registra que el 32% de la muestra consideran a la Dirección General la responsable; el 11% con alternativas como: El

Departamento de Recursos Humanos, las Coordinaciones Académicas, el Departamento Administrativo y la Subdirección Escolar; el 7% refiere en la Dirección y Subdirección, en la Coordinación Académica, Director y Administración también el mismo porcentaje; y un 4% menos relevante al Departamento de Servicios Escolares y Directivos, Asesores y Coordinadores en un mismo nivel de importancia.

Componente 3. Capital social.

El capital Social en el interior de las instituciones educativas está interrelacionado con las actividades que fomenten el sentido de pertinencia a nivel de toda la comunidad estudiantil, de manera que favorezcan la participación y actualización docente como la base ética de la labor educativa como una motivación colaborativa. Este componente incluye cinco indicadores mostrados en la tabla 11 en orden numérico preestablecido que dieron respuesta al indicador en cuestión.

Tabla 11
Componente 3. Capital social.

Indicador	% de IE registradas en la muestra	No de IE que lo valoran/ total de la muestra	% de IE que lo valoran	No. de IE que lo cuantifican	% de efectividad de la IE
3.1. Número de redes internas bien identificadas en las que participa el personal de la institución.	86%	30/36	83%	5	17%
3.2. Número de redes externas bien identificadas en las que participa el personal de la institución.	79%	29/33	88%	19	66%
3.3. Número de personas involucradas en redes internas.	79%	32/33	97%	18	56%
3.4. Número de personas involucradas en redes externas.	74%	29/31	94%	14	48%
3.5. Resultados de la evaluación del trabajo en redes.	64%	21/27	78%	6	29%

Indicador 3.2. Número de redes externas bien identificadas en las que participa el personal de la institución.

Con respecto a este indicador existen 29 de 33 IE que representan el 79% del registro de la muestra, es decir. Se observa un 88% de las instituciones que le asignan de valor, con un registro de opciones en la forma de calcularlo. Donde un 36% se refiere al conteo y revisión, un 15% a través de la sumatoria en el número de redes externas por medio de acciones como: reuniones de consejo técnico, ejecución del Programa de Escuelas Siempre Abiertas (PESA) y Reuniones de Padres de Familia (RPF); el 9% a través de la calendarización y planeación anual; y diversificado el 6% por medio de convocatoria obligatoria a Talleres Generales de Actualización (TGA) y redes con las autoridades educativas y también sindicales; y por último un 3% de Revisión en la organización interna de la IE, por evaluación institucional, colaboración, análisis de avances de programas externos, listas con redes permanentes y temporales, así como eventos y proyectos fuera de la IE.

En razón a la efectividad de la IE, se observa que en el procedimiento del cálculo del indicador, existe un 66% de efectividad en el manejo. Es importante mencionar que todas las formulaciones estadísticas se eligieron las que se consideran desde el punto de vista de la investigación sugerentes. Tal es el caso de:

$$\% \text{ de efectividad} = \frac{\text{participación en redes internas} - \text{no participación}}{\text{No. total de personal en la IE}} \times 100$$

En términos de resultados generales con respecto al área responsable del cálculo del indicador, se genera que el 36% de la muestra consideran a la Dirección General de las IE como área responsable; el 9% a la Dirección Técnica y Académica y de manera externa a la Inspección de Zona; el 6% solamente a la Dirección

Académica; un 3% es variable, considerando algunos a la Subdirección Escolar, otros al Departamento de Control Escolar, en otro sentido al Departamento Psicopedagógico, también a la Coordinación y Dirección Administrativa, en otra proporción a Todo el Personal, a la Dirección del Programa Creatividad y Acción y Servicio y a finalmente a las Coordinaciones Regionales.

Indicador 3.3. Número de personas involucradas en redes internas.

Un número superior a la proporción requerida para ser tomada como referencia indica que 32 de 33 IE, es decir, el 79% de las IE toman en cuenta este indicador con respecto a la muestra, un 97% dotan de valor este indicador y específicamente en la forma de calcularlo existen diferentes opciones. Se encuentra que un 27% lo realiza por conteo simple, un 18% por listado o registro; el 15% por sumatoria; el 6% varía en posibilidades a revisión y comparación de la plantilla docente en general; y el 3% a través de número de maestros de planta, pláticas y acuerdos con el director, observando los intereses y actitud hacia ciertos proyectos institucionales, informe de actividades e inclusive el reportar que todo el personal está involucrado en las redes internas.

Ahora bien, en términos de efectividad de la IE, se observa que en el procedimiento del cálculo del indicador, existe un 56% de efectividad en el manejo, puntualizando el caso de la siguiente fórmula estadística:

$$\% \text{ de efectividad} = \frac{\text{No. redes en que personal de la IE participa}}{\text{No. total de personas en la IE}} \times 100$$

En razón de resultados con respecto al área responsable del cálculo del indicador en las instituciones, se registra que un 33% afirman que es la Dirección Administrativa; el 21% refiere que son tres áreas: la Dirección General, la

Subdirección y la Coordinación; el 12% la Subdirección General; un último 3% la Dirección Académica, Control Escolar, Departamento de Psicopedagogía y de manera externa a la institución la Secretaría de Educación de cada Estado evaluado.

De acuerdo a la componente Capital Social, se puede observar que los dos indicadores referidos con antelación cumplen con los tres parámetros de porcentaje de efectividad institucional en correspondencia a estos resultados de valor es que se define capital social como aquellos “aspectos de las organizaciones sociales, tales como las redes, las normas y la confianza, que facilitan la acción y la cooperación para beneficio mutuo” (Putnam, 1993 citado por MIDEPLAN, 2002, p. 22)

Componente 4. Investigación.

La investigación se considera factor importante en la naturaleza de las instituciones educativas, a través de la cual se sugiere la promoción y evaluación constante y sistematizada. Este componente incluye cinco indicadores mostrados en la tabla 12 en orden de frecuencias y según la cantidad de instituciones investigadas que dieron respuesta al indicador en cuestión. Así mismo la componente investigación refleja que los tres parámetros de porcentaje de efectividad institucional no se cumplen puesto que la investigación que se plantea en esta propuesta no va orientada hacia la evaluación institucional, por lo tanto no permite determinar la efectividad y eficiencia de una IE como centro de trabajo y como prestadora de servicios al contexto social de la muestra analizada (Valenzuela et al, 2009, p. 6)

Tabla 12
Componente 4. Investigación.

Indicador	% de IE registradas en la muestra	No de IE que lo valoran/ total de la muestra	% de IE que lo valoran	No. de IE que lo cuantifican	% de efectividad de la IE
4.1. Número de proyectos de investigación de distintas áreas en los que participan los profesores.	24%	9/10	90%	3	33%
4.2. Montos de los proyectos de investigación que entran al presupuesto de la institución.	2%	1/1	100%	1	100%
4.3. Proporción de proyectos que están vinculados a las líneas de investigación definidas por la institución.	5%	1/2	50%	0	0%
4.4. Número de artículos publicados por los profesores en revistas especializadas, arbitradas y no arbitradas.	12%	4/5	80%	1	25%
4.5. Número de participaciones en congresos nacionales e internacionales, por parte de los profesores.	19%	7/8	88%	2	29%

Componente 5. Consultoría.

El componente de Consultoría, brindado por los docentes, generalmente no forma parte de los procesos a desarrollar en las instituciones educativas del nivel estudiado. Sin embargo en los niveles medio superior y superior se ofertan con una frecuencia mayor y se trabajan como procedimientos establecidos. Este componente incluye tres indicadores mostrados en la tabla 13. Cada indicador muestra la cantidad de instituciones educativas que respondieron a estos indicadores.

Tabla 13
Componente 5. Consultoría.

Indicador	% de IE registradas en la muestra	No de IE que lo valoran/ total de la muestra	% de IE que lo valoran	No. de IE que lo cuantifican	% de efectividad de la IE
5.1. Número de proyectos de consultoría de distintas áreas en los que participan los profesores.	5%	2/2	100%	0	0%
5.2. Montos de los proyectos de consultoría que entran al presupuesto de la institución.	2%	0/1	0%	0	0%
5.3. Proporción de proyectos que están vinculados a las líneas de consultoría definidas por la institución.	5%	2/2	100%	1	50%

Componente 6. Servicio social.

El servicio social es importante para las instituciones educativas, por el aporte en las actividades que se realizan para beneficio de los estudiantes y de la comunidad, como componente se construye de cuatro indicadores, los que se detallan en la tabla 14 de acuerdo al orden preestablecido.

Tabla 14
Componente 6. Servicio social.

Indicador	% de IE registradas en la muestra	No de IE que lo valoran/ total de la muestra	% de IE que lo valoran	No. de IE que lo cuantifican	% de efectividad de la IE
6.1. Número de programas de servicio social.	69%	27/29	93%	4	15%
6.2. Número de personas involucradas en los programas de servicio social.	52%	21/22	95%	6	29%
6.3. Resultados del sistema de evaluación del servicio social.	14%	6/6	100%	2	33%
6.4. Porcentaje de alumnos con beca.	69%	28/29	97%	14	50%

Indicador 6.4. Porcentaje de alumnos con beca.

En relación a la medición de este indicador, la frecuencia fue 28 de 29 IE que responden a un 97% interés por valorarlo. Ahora bien para la forma de calcularlo existen diferentes opciones, entre ellas: un 24% que considera un porcentaje del número de alumnos becados en razón de alumnos inscritos; un 14% entre la relación de regla de tres, en donde expresa total de alumnos y número de becarios; un 10% con la proporción de alumnos con beca del total de la población; el 7% diversifica su opinión, algunos a través de una base de datos administrativa, otros con la relación número de becas y tipo de becas y por último el 3% a través del total de población escolar inscrita y tomado en cuenta con programas de apoyo, con el número de becas completas por sección educativa en relación con becas totales a alumnos excepcionales y también de acuerdo a la exigencia de los Institutos de Educación en los Estados conjuntamente con el porcentaje que la IE otorga.

Este componente se considera de una alta relevancia para la educación secundaria, puesto que es el acceso hacia la oportunidad de continuación de los alumnos a sus estudios.

Ahora bien, en términos de efectividad de la IE, se observa que en el procedimiento del cálculo del indicador, existe un 50% de efectividad en el manejo.

El cálculo se sugiere sea:

Opción 1.

$$\% \text{ de efectividad} = \frac{\text{No. de alumnos becados en la IE}}{\text{No. total de alumnos en la IE}} \times 100$$

Nota:

Para obtener el porcentaje de cada tipo de beca se sigue el mismo procedimiento.

Con característica de planeación y eficacia interna este indicador se ha reportado a través del registro en una base de datos indicando el porcentaje de beca que a cada alumno se ha asignado. Considerando para el otorgamiento la situación socioeconómica y el antecedente de promedio general anterior; para reflejar el número de becados lo más objetivamente posible y la capacidad de beca que de acuerdo a criterios estandarizados por la institución como son: por cada tres hijos se otorga automáticamente el 90% máximo de beca al tercer hijo; cada dos hijos inscritos oscila entre un 30% y 50% y por hijos de maestros por antigüedad de éste oscilando entre el 50 y 90%.

Opción 2, regla de tres:

Por medio de una regla de 3; donde el *% de efectividad* se vincula de la siguiente manera:

Si No. total de alumnos ----- son el 100%
“tantos alumnos becados” ----- son a..... %

En razón al área responsable para el cálculo de este indicador en las IE, se registra que un 31% afirman que es la Dirección Administrativa; un 10% una gama de opciones en dos ámbitos; de manera interna, son: Control Escolar, Departamento de Trabajo Social, Dirección Académica-Administrativa y Áreas Complementarias; y por parte externa la Oficina de Gobierno Federal; otro 3% se diversifica a través del mando de la Dirección por Grados Académicos, el Departamento de Consejería, la Dirección Técnica, el Departamento de Orientación, el Consejo de Becas, Recursos Humanos y Subdirección y de manera externa a la institución la Dirección Regional, la Secretaría de Educación de cada Estado y la Secretaría de Salud en apoyo a la educación.

Componente 7. Promoción cultural.

La Promoción Cultural es un elemento significativo a desarrollar en las instituciones educativas con el fin de ampliar las perspectivas, los bienes culturales y promover una cultura de calidad en la participación social por medio de los miembros de la comunidad. Este componente incluye dos indicadores mostrados en la tabla 15 en orden numérico ascendente.

Tabla 15
Componente 7. Promoción cultural.

Indicador	% de IE registradas en la muestra	No de IE que lo valoran/ total de la muestra	% de IE que lo valoran	No. de IE que lo cuantifican	% de efectividad de la IE
7.1. Número de eventos de difusión cultural organizados por la institución.	76%	31/32	97%	15	48%
7.2. Proporción relativa del número de eventos de difusión cultural realizados en las distintas áreas de manifestación artística.	38%	16/16	100%	4	25%

Componente 8. Patrimonio físico.

El Patrimonio Físico consta de todos los bienes materiales que tienen las instituciones, es importante tener control de este componente y sus indicadores para optimizar los recursos. Este componente incluye dos indicadores mostrados en la tabla 16 en orden de frecuencias y según la cantidad de instituciones investigadas que dieron respuesta al indicador en cuestión.

Tabla 16
Componente 8. Patrimonio físico.

Indicador	% de IE registradas en la muestra	No de IE que lo valoran/ total de la muestra	% de IE que lo valoran	No. de IE que lo cuantifican	% de efectividad de la IE
8.1. Proporción del presupuesto destinado a mantenimiento preventivo y correctivo.	86%	34/36	94%	11	32%
8.2. Inventario de recursos materiales de la institución educativa.	76%	27/32	84%	4	15%

Componente 9. Prestigio social.

El Prestigio Social como componente institucional se torna un factor importante en la medida que ayuda a proyectar a la IE a través de estándares de validez en el prestigio y control de calidad. Este componente incluye tres indicadores mostrados en la tabla 17 en la secuencia numérica preestablecida.

Refleja Según Parsons citado en (Gran Enciclopedia Rialp: Humanidades y Ciencia, 1991) ausencia en la estima relativa en que se encuentran los individuos en un sistema institucional de estatus notable en la sociedad en donde se inserta la muestra del nivel educativo de estudio, puesto que los tres parámetros de porcentaje de efectividad institucional no se cumplen como requisito preestablecido.

Tabla 17
Componente 9. Prestigio social.

Indicador	% de IE registradas en la muestra	No de IE que lo valoran/ total de la muestra	% de IE que lo valoran	No. de IE que lo cuantifican	% de efectividad de la IE
9.1. Resultados de los alumnos en exámenes nacionales estandarizados.	74%	9/31	29%	4	44%
9.2. Número de programas acreditados.	19%	4/8	50%	0	0%
9.3. Posición de la institución educativa en <i>rankings</i> .	45%	5/19	26%	1	20%

Componente 10. Sustentabilidad económica.

Esta componente determina una concepción global de elementos como la coherencia en la organización educativa, la adecuación de la oferta a la demanda del contexto, la preparación de los profesionales de la educación y su valor en el ámbito académico, el posicionamiento institucional global y la política de alianzas, etc. Todos estos elementos y otros forman parte del conjunto que puede configurar la sostenibilidad de una institución de servicios como la educativa. Se amplía al determinarse con la garantía de la eficiencia económica en las instituciones educativas para lograr el desarrollo y estabilidad en las mismas. Este componente incluye seis indicadores mostrados en la tabla 18 en orden ascendente en la numeración.

De acuerdo a Calva (2007, p. 39) "...la sustentabilidad es en realidad un sector privilegiado de la nueva economía del conocimiento y de la información" y es en este sentido que las IE se espera aseguren su proceso operativo para mantener un equilibrio económico hacia la optimización de los recursos con que cuenta. Por tales motivos es de vital importancia que las IE valoren cada uno de los indicadores de esta componente y la sistematicen de manera interna.

Tabla 18
Componente 10. Sustentabilidad económica.

Indicador	% de IE registradas en la muestra	No de IE que lo valoran/ total de la muestra	% de IE que lo valoran	No. de IE que lo cuantifican	% de efectividad de la IE
10.1. Registro de ingresos en función del tiempo.	83%	35/35	100%	11	31%
10.2. Registro de egresos en función del tiempo.	81%	33/34	97%	10	30%
10.3. Discrepancias entre el presupuesto programado y el presupuesto ejercido.	52%	20/22	91%	4	20%
10.4. Estados contables de flujo de efectivo.	7%	3/3	100%	1	33%
10.5. Proporciones relativas de ingresos recibidos según presupuesto gubernamental e ingresos conseguidos por la misma institución.	36%	15/15	100%	3	20%
10.6. Proporciones relativas de los gastos de operación y de inversión.	29%	10/12	83%	1	10%

En la búsqueda de respuesta a los objetivos planteados en la presente investigación, se reflexiona la comprensión de la información que antes se presenta en cuanto a la orientación cualitativa, es decir, con respecto a los indicadores que en términos de gestión son referenciados como datos para ser utilizados en ulteriores modelos evaluativos a nivel secundaria. Este aspecto se muestra en la tabla 19 de una manera global.

Tabla 19

Indicadores que no cumplen los parámetros porcentuales de validez evaluativa.

Componente	Indicador	% de IE registradas en la muestra	% de la muestra que lo valoran	% efectividad	
1. Formación integral y calidad	1.1. Frecuencia de actualización de planes y programas de estudio.	62%	81%	24%	
	1.2. Proporciones relativas de materias destinadas a las distintas dimensiones de formación del estudiante.	67%	75%	43%	
	1.3. Grado de cumplimiento de lo establecido en los currícula, en términos del número de temas que se abordaron y que se debieron haber abordado.	86%	86%	16%	
	1.5. Resultados del sistema de evaluación de profesores.	71%	77%	39%	
	1.6. Resultados de la evaluación de los programas.	43%	89%	6%	
	1.7. Resultados de exámenes departamentales.	43%	78%	64%	
	1.10. Estadísticas de calificaciones de los alumnos.	74%	90%	39%	
	1.11. Proporción de alumnos egresados que se encuentran trabajando en su área profesional.	10%	75%	0%	
	1.12. Ingresos anuales promedio de los alumnos que egresaron hace cinco y diez años.	7%	33%	100%	
	1.13. Resultados de sistemas de evaluación de los egresados aplicados a empleadores.	2%	0%	0%	
	2. Capital humano	2.1. Número de horas de capacitación ofrecidas a los profesores anualmente.	90%	975	14%
		2.2. Número de horas de capacitación per cápita tomadas por los profesores anualmente.	69%	90%	31%
		2.3. Proporción relativa de cada área de capacitación ofrecida por la institución anualmente.	62%	81%	29%
2.4. Proporción relativa de cada área de capacitación tomada por los profesores anualmente.		57%	83%	30%	
2.5. Número de profesores perteneciente a los distintos escalafones o sistemas de clasificación.		71%	97%	10%	
2.6. Número de profesores de planta versus de cátedra.		76%	94%	30%	
2.7. Número de profesores pertenecientes al SNI.		7%	0%	0%	
2.8. Índice de mejora del nivel de calidad de vida de los trabajadores en función de su retribución económica.		57%	67%	25%	
2.11. Índice de rotación externa.		64%	70%	47%	
3. Capital social		3.1. Número de redes internas bien identificadas en las que participa el personal de la institución.	86%	83%	17%
		3.4. Número de personas involucradas en redes externas.	74%	94%	48%
	3.5. Resultados de la evaluación del trabajo en redes.	64%	78%	29%	
4. Investigación	4.1. Número de proyectos de investigación de distintas áreas en los que participan los profesores.	24%	90%	33%	
	4.2. Montos de los proyectos de investigación que entran al presupuesto de la institución.	2%	100%	100%	
	4.3. Proporción de proyectos que están vinculados a las líneas de investigación definidas por la institución.	5%	50%	0%	
	4.4. Número de artículos publicados por los profesores en revistas especializadas, arbitradas y no arbitradas.	12%	80%	25%	
	4.5. Número de participaciones en congresos nacionales e internacionales, por parte de los profesores.	19%	88%	29%	

Indicadores que no cumplen los parámetros porcentuales de validez evaluativa.

Continuación

5. Consultoría	5.1. Número de proyectos de consultoría de distintas áreas en los que participan los profesores.	5%	100%	0%
	5.2. Montos de los proyectos de consultoría que entran al presupuesto de la institución.	2%	0%	0%
	5.3. Proporción de proyectos que están vinculados a las líneas de consultoría definidas por la institución.	5%	100%	50%
6. Servicio social	6.1. Número de programas de servicios social.	69%	93%	15%
	6.2. Número de personas involucradas en los programas de servicio social.	52%	95%	29%
	6.3. Resultados del sistema de evaluación del servicio social.	14%	97%	50%
7. Promoción cultural	7.1. Número de eventos de difusión cultural organizados por la institución.	76%	97%	48%
	7.2. Proporción relativa del número de eventos de difusión cultural realizados en las distintas áreas de manifestación artística.	38%	100%	25%
8. Patrimonio físico	8.1. Proporción del presupuesto destinado a mantenimiento preventivo y correctivo.	86%	94%	32%
	8.2. Inventario de recursos materiales de la institución educativa.	76%	84%	15%
9. Patrimonio Cultural	9.1. Resultados de los alumnos en exámenes nacionales estandarizados.	74%	29%	44%
	9.2. Número de programas acreditados.	19%	50%	0%
	9.3. Posición de la institución educativa en <i>rankings</i> .	45%	26%	20%
10. Sustentabilidad económica	10.1. Registro de ingresos en función del tiempo.	83%	100%	31%
	10.2. Registro de egresos en función del tiempo.	81%	97%	30%
	10.3. Discrepancias entre el presupuesto programado y el presupuesto ejercido.	52%	91%	20%
	10.4. Estados contables de flujo de efectivo.	7%	100%	33%
	10.5. Proporciones relativas de ingresos recibidos según presupuesto gubernamental e ingresos conseguidos por la misma institución.	36%	100%	20%
	10.6. Proporciones relativas de los gastos de operación y de inversión.	29%	83%	10%

Como primer vínculo, se muestra que con tales datos se establece la respuesta a las sub-preguntas de la investigación y su objetivo general, de investigar aquellos indicadores y variables que están involucradas en las instituciones educativas desde el punto de vista evaluativo, previamente explicado en el capítulo 1 de este trabajo.

En este sentido se enfatiza en los puntos clave que resultan de los indicadores analizados en función de su efectividad evaluativa.

- a. Los indicadores valorados en las IE fueron ocho de 54 que integran el Modelo de Evaluación Institucional, representando un 15% de la muestra, lo que indica una disparidad en la importancia de generar y precisar la Calidad Evaluativa en las instituciones escolares.
- b. Se generaliza que el 81% de esos ocho indicadores de la muestra generan un parámetro de valor en sus instituciones educativas.
- c. También se muestra que de las 10 componentes solamente cuatro generan y promueven con eficacia los parámetros de calidad evaluativa, teniendo que de mayor a menor porcentaje la jerarquía es: Componente Capital Social con un 40%, Componente Servicio Social con un 25%, Componente Formación integral y calidad con un 23% y Componente Capital humano con un 18%.
- d. De los ocho indicadores, el 63% representa el porcentaje de efectividad, el cual se interpreta como un margen de promoción a la mejora por encima de la media tasada.
- e. En función de la forma de calcular los indicadores se encuentra tal diversificación en las respuestas que se coincide en que se debe a la

naturaleza y prioridades de las IE para tratar cada caso, que se generan resultados particularizados en los procedimientos o formulaciones.

- f. El área responsable que demuestra mayor validez en la generación del indicador, resultó ser de 47% para la Dirección General de las IE, seguida del Departamento Administrativo con un 34% y por último el área de Control Escolar con 13% .Por lo tanto los indicadores 1.4. *Número de redes externas bien identificadas en las que participa el personal de la institución*; 2.9. *Resultados de la evaluación del clima laboral*; 2.10. *Índice de rotación externa*; y, 3.2. *Número de redes externas bien identificadas en las que participa el personal de la institución* se reportan como una prioridad de gestión para quien toma las decisiones institucionales.
- g. Se reportan diversos propósitos en la validación de los indicadores dentro de las IE analizadas, sin embargo nos interesa la promoción hacia una Cultura Evaluativa.

El aspecto diferencial en la función de indicadores de evaluación institucional en el nivel básico con énfasis en escuelas secundarias, se establece en relación al modelo de referencia y prácticamente es un 15% el que se genera y se apoya con una fórmula efectiva con relación a los indicadores educativos, es decir, apoyando a la formación integral y calidad, al capital humano, capital social y a la expresión del servicio social.

En esta misma línea de interpretación de la información, tenemos que un 14% de las IE con respecto a los ocho indicadores estudiados para la validación de este propósito de gestión de calidad evaluativa comentan que no se calcula.

Sin embargo, se observa que del porcentaje de efectividad logrado en el mismo número de recopiladores, el indicador 1.8. *Índice de deserción de los alumnos* y 2.9. *Resultados de la evaluación del clima laboral* son considerados los más eficaces para la sistematización de la información en el perfil de formación, calidad y capital humano como puntos clave de las instituciones educativas en este nivel educativo de estudio.

Se observa que no existe una cultura de evaluación dentro de las instituciones educativas y que al proceso de evaluación no se le ve como parte concreta y de relevancia para la toma de decisiones en las funciones académicas y administrativas.

La información reportada sobre los indicadores que fueron sujetos a análisis por el investigador, no es todo el reporte, se sugiere la elaboración de un Apéndice C titulado *Indicadores aproximados a la validación*, para referirse de manera puntual a aquellos indicadores que no lograron *los parámetros de validez para la eficacia evaluativa en las IE*, pero que se encuentran muy cerca de alcanzarlo además de considerarse vitales para que el componente Formación integral y calidad adquiera fuerza y se promueva una evaluación sistematizada como modelo de ejemplo en tiempo y espacio generado.

Capítulo 5

Conclusiones

Una vez reflejados los resultados inéditos permiten vislumbrar que en lo que respecta al proceso de sistematización de la información con miras a una cultura evaluativa existen inconsistencias manifiestas. Los motivos son varios, pero todos puntualizan la falta de procedimientos para llevar a cabo la evaluación al interior de las instituciones y de la misma manera si las que se atreven a realizarlo caen en procedimientos simples y faltos de consistencia.

Esta investigación muestra de una manera particular que en las escuelas secundarias no se establecen los parámetros de la organización escolar con la finalidad de presentar características estructurales, académicas y administrativas claras, consensuadas o validadas. Por ende no cuentan con un sistema de evaluación que esté debidamente sistematizado y estandarizado de manera que sea comprendido, eficiente y legitimado por las instituciones certificadoras en estos términos de conocimiento.

Es de suma importancia decir que en las escuelas secundarias no todos los indicadores son herramientas útiles y eficaces, puesto que específicamente en México como país, términos como Consultoría e Investigación son contemplados en niveles educativos superiores, esto por una necesidad formativa orientada al ámbito laboral que le precede.

Al no haber un sistema de evaluación que se aplique de forma sistemática en las instituciones de educación, denota un problema importante por lo que la educación no pueda desarrollarse con calidad y aún más no se puede establecer en cada institución una cultura de mejora continua y asertividad. Por lo tanto, la noción de la

evaluación se precisa como “...una forma de medir su calidad, o como una manera de obtener la información necesaria para que los centros sean capaces de mejorar la calidad de la educación que ofrecen” (Schmelkes, 1996, p. 1).

Debido a este valor preponderante de la evaluación se torna imprescindible en la educación y a través de esta investigación con estudio de casos es que tiene un fin documental de comprensión y análisis, puesto que proporciona información a los directivos en las instituciones educativas para mejorar los procesos de toma de decisiones, la gestión y la calidad, para promover y aplicar eficientemente sistemas de evaluación estandarizados.

Se registraron respuestas en la base de datos faltos de consistencia en la categoría del valor del indicador, del procedimiento para llegar al cálculo del mismo y del área responsable que genera internamente en las IE el indicador. También se puede ver que se tiene una forma de calcular el indicador sin actualización, o bien no se tiene un procedimiento sistematizado de la información y por lo tanto la formulación no es la más eficaz o arroja un valor estimado y hasta algunas de las veces manipulado, la IE reporta de manera interna y algunas otras de manera externa un resultado cuantificable. Por otro lado se tiene que el área responsable del cálculo del indicador de manera frecuente no siempre es relacional con lo más adecuado para el alcance organizacional que la IE requiere. Otra situación es que la institución educativa no permite tomar autonomía evaluativa, puesto que lo hace de acuerdo a estándares preestablecidos que no coinciden con el carácter de responsiva a través de un área de gestión, esto genera una aproximación a la validez, porque no existe una base sólida de justificación al indicador y por lo tanto al estatus de legitimidad en los procesos administrativos y

educativos al interior de las instituciones educativas responden a los requerimientos de órganos institucionales externos como la SEP, Institutos de Educación Secundaria en los Estados, etc.

Validez Interna y Externa de la Investigación

En general este caso de estudio muestra confiabilidad y validez aceptables, en el sentido que como hecho evaluativo es técnicamente apropiado en la medida en que los datos colectados están libres de estimación, de sesgo, de omisión de información, de errores, así como también, alcanza un grado de valor en el que los instrumentos miden realmente lo que se pretendió medir. Se realiza esta afirmación al demostrar la fidelidad de las mediciones que en cada componente de análisis fueron verificables, es decir, se evaluaron conjuntamente los indicadores que se utilizaron varias veces como datos recopilados en un mismo caso educativo. Siendo así que tanto la confiabilidad como validez son dos asuntos de particular importancia al definir los criterios de precisión. Se sugiere reconsiderar los parámetros señalados en los indicadores, de los cuales no resultaron trascendentes en la eficacia y calidad. De las 10 componentes se recomienda retirar aquellos indicadores que no aportaron significancia en el nivel de estudio y de los cuales se pudiera prescindir sin afectar la validez ni la confiabilidad del instrumento. Con respecto a la estructura y diseño de la metodología de casos se cumplió la orientación. Lo que conlleva a tener un acercamiento fundamentado con el objeto de dar respuesta a la pregunta de investigación sugerida así como también se utilizaron todos los registros fidedignamente de la base de datos para reflejar veracidad para favorecer el seguimiento del Modelo sistémico de evaluación institucional para el mejoramiento de la calidad educativa. En este mismo sentido y para fortalecer la validez en las unidades de análisis sugeridas, se estableció una continuidad permanente

de revisiones y corroboración entre la pregunta de investigación, los objetivos establecidos y por lo tanto los hallazgos encontrados para que el ojo crítico subrayara la consistencia entre el análisis e interpretación de los resultados. Tal como lo menciona Girox y Tremblay “Para asegurarse de que una fuente es una verdadera fuente primaria, el investigador ha de hacer la crítica interna” (2004, p. 208).

Con base en los resultados realizados puede comprobarse que se logra una validez externa ya que los argumentos pueden ser utilizados para comprender un tema a profundidad, analizar y comparar modelos educativos, conocer el interés y apertura de las instituciones educativas con respecto al tema evaluativo y específicamente al manejo de indicadores de evaluación en las cuarenta y dos instituciones sujetas de estudio. A pesar de que la generalidad no es un primer propósito en la presentación de la investigación vigente, se permiten tomar los resultados para dotar de seguimiento a ulteriores investigaciones con objetivos similares pero conservando la línea de mejora y calidad evaluativa. Puntualizando en este sentido, Girox y Tremblay hacen referencia a que: “La crítica externa tiene como objeto autenticar el material encontrado” (2004, p. 207). Sin limitar que esta información sea de utilidad a niveles educativos como tipos de instituciones públicas como privadas y caracterizadas de acuerdo a sus necesidades evaluativas.

Alcances de la Investigación

1. Se logró una primer etapa de adecuación al Modelo sistémico para la evaluación (Valenzuela et al,1999) a través de los métodos de estudio de caso instrumental y el análisis de contenido.

2. Con este estudio se logró conjuntar la información teórica y contextual como marco de referencia al binomio calidad-evaluación cuando se habla de mejora institucional en el nivel secundaria.
3. Ser un instrumento de pauta para modificar y ampliar otras investigaciones así como para implementar iniciativas exitosas en materia de evaluación institucional.
4. Motivar a las instituciones educativas en el nivel secundaria a cada inicio y fin de ciclo escolar de compartir sus experiencias evaluativas con la finalidad de lograr una mejora en calidad educativa.
5. Identificación de los indicadores de evaluación más significativos en el interior de la muestra estudiada de instituciones educativas en el nivel de oferta y por unidades de análisis y ponderaciones logradas.
6. Valorar la aportación estadística a través de indicadores necesarios para el devenir educativo en las instituciones educativas del nivel medio básico.
7. Ser un instrumento que sirva de generadores de certificación para ampliar las posibilidades en México de estándares de calidad.

Limitaciones del estudio

1. La ausencia de fundamento evaluativo en el momento de que los facilitadores de información en las escuelas secundarias, no logran aterrizar las respuestas inhibiendo datos importantes por la ambigüedad que utilizan.
2. La diversificación de respuestas en preguntas que necesitan de veracidad y confiabilidad estadística, alejando el propósito de la investigación con los parámetros planteados.

3. Falta de preparación por parte del recopilador en temáticas evaluativas y de gestión organizacional para lograr objetividad y canalización en las respuestas de los entrevistados.
4. El acceso y manejo de una metodología utilizada por primera vez por el investigador.
5. La gestión de la evaluación en las instituciones educativas no se realiza bajo procedimientos sistematizados y debidamente validados por lo que se toma como oportunidades de mejorar los sistemas de evaluación a esta investigación y a todos los niveles educativos.

Sugerencias para investigaciones ulteriores

Al realizar futuras investigaciones en relación a este tema, tomando en cuenta las bases metodológicas y la información suministrada para el análisis:

1. Los recopiladores necesitarán hacer una preselección de IE de acuerdo al nivel de estudio que se desea estudiar, que cubra en un 50% los requerimientos también previamente definidos en el curso de Sistematización de la Información del ITESM, para las investigaciones subsecuentes.
2. Se propone que la muestra analizada sea de utilidad para la aparición de nuevos indicadores de evaluación institucional en el nivel de estudio.
3. Así mismo que el tema de evaluación institucional pueda ser vinculado con la gestión de una cultura de evaluación en el nivel secundaria en México.

Se sugiere la elaboración de estudios más profundos en base a un solo componente y sus indicadores, contiendo en ellos estudios con grupos más grandes y haciendo comparaciones de niveles y tipos de instituciones.

Con el resultado de más investigaciones sobre este tema se sugiere estandarizar un sistema de evaluación institucional que las instituciones educativas puedan aplicar internamente.

En México, la evaluación educativa es relativamente nueva; la experiencia institucional, avalada por la Secretaría de Educación Pública, se inició en 1972. Desde ese momento la importancia que ha cobrado la función de evaluación ha ido en aumento; sin embargo, dicha importancia no siempre ha ido acompañada de un apoyo manifiesto mediante la asignación de los recursos financieros, humanos y técnicos necesarios para el desarrollo de la función evaluativa (Velásquez, 1996).

La ley mexicana avala el proceso de evaluación de las instituciones en general, respecto a la calidad de la educación que se imparte en ellas; lo anterior se plasma en la Sección 4.- De la evaluación del sistema educativo nacional, específicamente en su artículo 29, de la Ley General de Educación (1993): Corresponde a la Secretaría la evaluación del sistema educativo nacional, sin perjuicio de la que las autoridades educativas locales realicen en sus respectivas competencias.

Sin embargo, ante los resultados dados a conocer en esta investigación se establece la necesidad de propiciar de forma estandarizada un sistema de evaluación institucional fidedigno, ya que solamente con esta iniciativa se lograrán mejores resultados al interior de las escuelas secundarias en el contexto de rendimiento, aprovechamiento, clima laboral, formación de calidad.

También se vislumbra la prioridad de capacitar en relación a tópicos evaluativos en las IE, sus agentes, parámetros e indicadores con precisión y claridad. Se espera que sea una capacitación global sin distinción de roles o áreas de trabajo,

para lograr la colaboración y una organización esquematizada en comunidades de conocimiento.

La propuesta es que a través del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de México (INEE) y el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) se pueda formar una asociación profesional para superar el aislamiento y promover el desarrollo de la disciplina evaluativa en México, como está ocurriendo en otros países de la región.

En términos generales se puntualiza con base en los datos generados y analizados por esta línea de investigación evaluativa que:

1. Los recopiladores necesitarán hacer una preselección de IE de acuerdo al nivel de estudio que se desea estudiar, que cubra en un 50% los requerimientos también previamente definidos en el curso de Sistematización de la Información del ITESM, para las investigaciones subsecuentes.
2. Falta de conocimiento sobre términos de evaluación institucional y del uso de indicadores.
3. De acuerdo a los intereses que desea la institución proyectar a la sociedad es que se le valora el uso de información en materia evaluativa.
4. El clima laboral es indispensable para forjar una cultura evaluativa, puesto que a través de la necesidad del compartir metas y tomar acuerdos conjuntos, todas las situaciones coexisten de manera gradual y con fundamento de confiabilidad y validez institucional.
5. De forma general hay ausencia de interés por promover una cultura de evaluación en las instituciones educativas.

6. Permanencia de años o ciclos escolares de manera monótona en el ámbito de generación de información y modificaciones e inclusive cambios en todos los procesos de fundamentación de información, por comodidad o por reglamentación de los órganos descentralizados de la SEP.

Además de lo indispensable, que es promover la deconstrucción de una cultura evaluativa desde la individualidad profesional. Analizar nuestra participación educativa e institucional, nuestra responsabilidad individual y colectiva en nuestro Sistema Educativo Nacional. Porque sería muy ligero sólo acuñar la responsabilidad de posibles “fallas existentes” exclusivamente a la figura gubernamental, como lo es en su función la Secretaría de Educación Pública (SEP). Por tanto, la propuesta está en tenor de nuestra participación como parte de una cultura de involucramiento.

Así como cada recurso se inserta en la medida que, para los directivos o dueños de las instituciones o mejor aún los sindicatos tienen la apertura y conveniencia presupuestal, sin pérdida ni de tiempo ni prestigio social. La propuesta a este punto, es que se conciba un modelo evaluativo desde la perspectiva integral que con carácter de indispensable se proclame e instaure en el proyecto educativo de cada institución escolar, entonces así, la orientación de la evaluación cambiaría y su posicionamiento sería más llamativo a los intereses de los involucrados y de quienes fungen como cabezas para la gestión y toma de decisiones.

Apéndice A

Compendio de Indicadores

Componente 1. Formación Integral y Calidad (12)
Frecuencia de actualización.
Proporciones relativas de materias destinadas a las distintas dimensiones de formación del estudiante.
Grado de cumplimiento de lo establecido en los currícula, en términos del número de temas que se abordaron y que se debieron haber abordado.
Grado de cumplimiento de lo establecido en los currícula, en términos del número de clases que se impartieron y que se debieron haber impartido.
Resultados del sistema de evaluación de profesores.
Resultados de la evaluación de los programas.
Resultados de exámenes departamentales.
Índice de deserción de los alumnos.
Número promedio de alumnos en cada grupo escolar.
Estadísticas de calificaciones de los alumnos.
Proporción de alumnos egresados que se encuentran trabajando en su área profesional.
Resultado de sistemas de evaluación de los egresados aplicada a empleadores.
Componente 2. Capital Humano (11)
Número de horas de capacitación ofrecidas a los profesores anualmente
Número de horas de capacitación per cápita tomadas por los profesores anualmente.
Proporción relativa de cada área de capacitación ofrecida por la institución anualmente.
Proporción relativa de cada área de capacitación tomada por los profesores anualmente.
Número de profesores perteneciente a los distintos escalafones o sistemas de clasificación.
Número de profesores de planta versus de cátedra.
Número de profesores pertenecientes al SIN.
Índice de mejora del nivel de calidad de vida de los trabajadores en función de su retribución económica.
Resultados de la evaluación del clima laboral.
Índice de rotación interna.
Índice de rotación externa.
Componente 3. Capital Social (5)
Número de redes internas bien identificadas en las que participa el personal de la institución.
Número de redes externas bien identificadas en las que participa el personal de la institución
Número de personas involucradas en redes internas.
Número de personas involucradas en redes externas.
Resultados de la evaluación del trabajo en redes.
Componente 4. Investigación (5)
Número de proyectos de investigación de distintas áreas en los que participan los profesores.
Montos de los proyectos de investigación que entran al presupuesto de la institución.
Proporción de proyectos que están vinculados a las líneas de investigación definidas por la institución.
Número de artículos publicados por los profesores en revistas especializadas; arbitradas y no arbitradas.
Número de participaciones en congresos nacionales e internacionales; por parte de los profesores.
Componente 5. Consultoría (3)
Número de proyectos de consultoría de distintas áreas en los que participan los profesores.
Montos de los proyectos de consultoría que entran al presupuesto de la institución.
Proporción de proyectos que están vinculados a las líneas de consultoría definidas por la institución.
Componente 6. Servicio social (4)
Número de programas de servicios social.
Número de personas involucradas en los programas de servicio social.
Resultados del sistema de evaluación del servicio social.

Porcentaje de alumnos con beca.
Componente 7. Promoción cultural (2)
Número de eventos de difusión cultural organizados por la institución.
Proporción relativa del número de eventos de difusión cultural realizados en las distintas áreas de manifestación artística.
Componente 8. Patrimonio físico (2)
Proporción del presupuesto destinado a mantenimiento preventivo y correctivo.
Inventario de recursos materiales de la institución educativa.
Componente 9. Prestigio social (3)
Resultados de los alumnos en exámenes nacionales estandarizados.
Número de programas acreditados.
Posición de la institución educativa en rankings.
Componente 10. Sustentabilidad económica (6)
Registro de ingresos en función del tiempo.
Registro de egresos en función del tiempo.
Discrepancias entre el presupuesto programado y el presupuesto ejercido.
Estados contables de flujo de efectivo.
Proporciones relativas de ingresos recibidos según presupuesto gubernamental e ingresos conseguidos por la misma institución.
Proporciones relativas de los gastos de operación y de inversión.

Apéndice B

Formato cuyo objetivo es sistematizar los procesos de registro de información para la toma de decisiones

Instrucciones:

1. El presente formato tiene como objetivo sistematizar los procesos de registro de información colectada por los estudiantes (en su papel de *evaluadores*) acerca de distintos indicadores de la institución educativa que estén evaluando.
2. Este formato se usará para las Actividades 04, 07, 08, 11 y 12 del curso de *Sistematización de la información para la toma de decisiones*. El estudiante deberá, previamente al llenado de este formato, leer las instrucciones correspondientes a dichas actividades, y llevarlas a cabo en las fechas en que están programadas en el *Calendario* del curso.
3. Este formato estará disponible en un archivo de Word así como en una página Web. El archivo de Word (.doc) servirá para que los estudiantes puedan llenarlo conforme van haciendo las entrevistas a los informantes clave, procurando hacer un trabajo de síntesis para responder a cada pregunta del formato procurando limitar las respuestas al número máximo de palabras que se indican en cada caso. La página Web servirá para que los estudiantes envíen a sus profesores esta información de manera electrónica, antes de la fecha en que concluye cada actividad. Una vez que se abra la página Web con el formato, el estudiante vaciará las respuestas del formato en Word al formato en Web mediante acciones de copiar/pegar (*copy/paste*). Una vez que se registren todas las respuestas de un indicador determinado, el alumno presionará el botón "enviar".
4. Es preciso llenar un formato por cada uno de los indicadores que se esté determinando. Aunque no es necesario registrar todos los indicadores de una actividad de aprendizaje en un solo día, sí es indispensable que una vez que se vaya a reportar la información de un indicador, se reporten todas las respuestas de ese indicador.
5. No se aceptarán envíos, vía correo electrónico, de los archivos en Word. Sólo se revisará la información que se colecte vía Web antes de la fecha límite de cada actividad indicada en el calendario.

Datos del alumno (del *evaluador* que está realizando el estudio):

1. Número de matrícula
(utiliza el formato AO##### o A00#####)
2. Apellido paterno
3. Apellido materno
4. Nombre(s)

Datos de la institución educativa que se está evaluando:

5. Número o clave de la institución educativa
(es muy importante que siempre se use el mismo número de la institución cada vez que se llene la información de un indicador)
6. Nombre completo de la institución educativa
7. Ubicación de la institución educativa
(indicar ciudad, estado o provincia y país)

Datos del indicador:

8. Componente
 (elegir una del menú)

9. Indicador
 (elegir uno del menú)

Datos del informante clave:

10. Persona(s) entrevistada(s)
 (nombre completo)

11. Cargo(s) dentro de la
 institución educativa

12. Fecha en que se concluyó la
 colección de datos de este
 indicador
 (utiliza el formato dd/mm/aaaa)

Información acerca del indicador de evaluación institucional:

Para las siguientes preguntas, es muy importante que las respuestas no excedan de 200 palabras.

13. ¿Cuál es el valor del indicador?

14. ¿Cómo se calculó este indicador?

15. ¿De qué otras formas se puede calcular este indicador?

16. ¿Cuál es el departamento o entidad responsable dentro de la institución educativa para calcular este indicador de manera frecuente?

17. ¿Cuál es el procedimiento que se sigue en la institución educativa para generar dicho indicador?

18. ¿Con qué periodicidad se calcula este indicador?

19. ¿Qué tanto este indicador es usado dentro de la institución educativa?
¿Qué han hecho con él?

20. ¿Quién debe conocer el valor del indicador?

21. Comentarios específicos acerca de este indicador

Apéndice C

Indicadores aproximados a la validación

De acuerdo al modelo inicial investigación de Valenzuela, Ramírez y Alfaro, (2009) como la base de recopilación y análisis de este trabajo, es que se genera este apéndice para presentar los resultados de manera expresa de aquellos indicadores que no cumplieron los parámetros que el evaluador sugiere para alcanzar la validez en la eficacia evaluativa dentro de la generalidad de la muestra del nivel básico con énfasis en escuelas secundarias, pero que considera deben incluirse en esta revisión, para lograr una visión ampliada del objetivo de estudio. Teniendo que la Componente Formación integral y calidad incluye tres indicadores de valor para el estudio presentado: 1.5, 1.6 y 1.7.

Componente 1. Formación integral y calidad

Indicador 1.5. Resultados del sistema de evaluación de profesores.

En relación a la medición de este indicador, presenta que un 71% se registran, también un 77% valoran el indicador del total de la muestra, aunque solamente nueve lo formulan al interior de las instituciones educativas evaluadas.

Se registra que el 23% tiene una *forma de calcularlo* por medio de un formato de evaluación para los profesores dirigido a los alumnos que al responder se realiza el conteo y la sumatoria de promedios por grupo de cada maestro.

Ahora bien, en términos de efectividad se sabe que no cumple con el mínimo de porcentaje requerido, sin embargo se da a conocer que se trata de un 39%, y se

observa que en el procedimiento del cálculo del indicador hay un 17% que no lo calcula ni autoriza realizar este proceso.

La periodicidad de esta evaluación es anual y sirve para tener información para mejorar el proceso educativo, para incentivar a los docentes según los resultados y para detectar fortalezas y debilidades.

Indicador 1.6. Resultados de la evaluación de los programas.

La importancia de validar este indicador en este apartado, es porque a través de él se evalúan las asignaturas del nivel secundaria, se establecen comparaciones con otras IE, se aplican cambios hacia la calidad en los procesos educativos.

En relación a la medición de este indicador, presenta que un 43% se registran, también un 89% valoran el indicador del total de la muestra, siendo un muy buen número de escuelas que lo conocen al interior. Sin embargo el 28% registra que no se cuenta con una *forma de calcularlo* al interior de las IE, puesto que es un procedimiento que es proporcionado por instituciones externas, como la SEP a través de pruebas estandarizadas que una vez aplicadas se responsabiliza a la Dirección Escolar del plantel para entregar los resultados.

Indicador 1.7. Resultados de exámenes departamentales.

Este indicador se considera de una alta relevancia para la educación secundaria, puesto que es el acceso hacia la evaluación del trabajo docente y por tal motivo se analiza en este apartado, dado que necesita enfocar sus esfuerzos en la forma de calcular en indicador para registrar una solidez sistemática.

En relación a la medición de este indicador, la frecuencia fue 14 de 18 IE que responden a un 78%, es decir que un porcentaje considerable depende directamente de las instituciones estudiadas respondiendo a procesos oficiales estatales/ zona y previamente estandarizados. Y un 22% son evaluados por el Sistema Educativo Nacional (SEN), la Secretaría de Educación Pública (SEP) y otros organismos independientes como PISA y ENLACE.

Se registra que el 28% tiene una *forma de calcularlo* por sumatoria de promedios al bimestre o ciclo escolar lectivo y otro porcentaje igual utiliza fórmula para obtener este indicador; son seis las formas para el calculo que comparten un porcentaje del 6% referidas a: resultados escolares a nivel zona y nacional, concurso interno anual, por medio de las calificaciones obtenidas, evaluaciones externas como ENLACE y diagnósticos vinculados con la SEP.

Ahora bien, en términos de efectividad de la IE, se observa que en el procedimiento del cálculo del indicador, existe un 64% de efectividad en el manejo, tales son los casos y formulaciones estadísticas, sin embargo no hay consenso en las respuestas dadas por las instituciones, por lo cual se ofrecen opciones:

$$\% \text{ de efectividad} = \frac{\text{Promedio materias del grado académico bimestral}}{\text{Población total de alumnos}} \times 100$$

En donde:

El Promedio deberá ser $> \text{ó} = 8.0$

Puesto que se espera que de manera institucional el mínimo de alumnos superen la media con respecto al total de la población estudiantil.

% de efectividad = Promedios del ciclo vigente – Promedios del ciclo anterior

Esperando que:

Si el valor es positivo signifique un resultado favorable, y,

Si el valor es negativo signifique un resultado desfavorable.

Otra opción está en razón de:

% de efectividad = No. veces a evaluar exámenes departamentales al año x

100

No. bimestres evaluados en la IE

Otra alternativa sugerida es obteniendo una media referencial; la media obtenida y el % de reprobación; a partir de las calificaciones obtenidas para cada grupo.

Con respecto al área responsable del cálculo del indicador de manera frecuente, se registra que el 39% de la muestra consideran que son la Coordinación Académica y Control Escolar; un 22% los Docentes Titulares y la Subdirección Académica; con un valor de 11% cuando los Directores de facultades y jefes de departamento como el área de trabajo social son los encargados; y con diversidad de opciones un registro de 6%, en donde el Departamento de Planeación y Evaluación de la SEP, el SEN, Presidentes de Academia, Coordinación de Matemáticas, Departamento de Orientación Vocacional y la Dirección técnica fungen como responsables.

Referencias

- Abréu, F. (2002). Evaluación de la Calidad en los Proyectos Educativos. En J.M.Fernández (Ed.), *La educación en República Dominicana: retos y perspectivas: ensayos de 37 especialistas* (pp. 13-17). Santo Domingo, República Dominicana: INTEC.
- Adam, E.E y Ronald, J.E (1992). *Administración de la producción y las operaciones: conceptos, modelos y funcionamiento*. (4ª. Ed). Estados Unidos: Pearson Educación.
- Álvarez, E. (2000). Guía para el examen de Didáctica I Educación Cívica Derecho. ANEP-CODICEN Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente: Departamento de Educación a Distancia. Primera edición. Recuperado el 12 de marzo de 2010 en:
http://www.dfpd.edu.uy/web_08/otros/materiales/civica/pdfs/Didactical.pdf
- Arbós B, A. (2003). Hacia un modelo sistémico de evaluación del sistema educativo. En S. Gvirtz (Ed.), *Sistemas de ingreso, financiamiento, evaluación de la calidad y relación universidad estado en Argentina* (pp. 1-351). Argentina: Granica S.A.
- Backhoff, E.E y Solano, F.G. (2003). Tercer Estudio internacional de Matemáticas y Ciencias Naturales (TIMSS): resultados de México en 1995 y 2000. Cuaderno No. 4. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Balcázar, N. P., González, N., López, F.A., Gurrola, P. G y Moysén, C.A. (2005). Investigación cualitativa. México: UAEMEX.
- Calva, J.L. (2007). Sustentabilidad y desarrollo ambiental: *Agenda para el desarrollo*. México: UNAM.
- Cantú, D.H. (1997). *Desarrollo de una cultura de calidad*. México: Mc Graw Hill, Editores Interamericana.
- Cámara, L.V. (2003). Los Procesos de Evaluación en México para los Programas de Licenciatura en Odontología, Reencuentro, Análisis de problemas universitarios. [Versión electrónica]. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, s/d* (38), 83-90.
- Cañabate, A. (1997). Toma de decisiones: análisis y entorno organizativo. [Versión electrónica]. *Aula Práctica*, (53), 1-150.

- Carneiro, R. (2007, enero). *Evaluar para mejorar la calidad: Una perspectiva europea*. Documento presentado en el Seminario Internacional de Evaluación de Instituciones Educativas: Evaluar para mejorar la gestión de la calidad educativa a través del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey y la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato en coordinación con el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología del Estado de Guanajuato, León Guanajuato, México.
- Casanova, M.A. (1999). *Manual de evaluación educativa*, 5ª. Ed. Madrid, España: La Muralla.
- Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina. La tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B*. Consultado el 16 de marzo de 2010 en <http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec2%20.pdf>
- Castelán, C.A. (2003). Retos para la secundaria en el siglo XXI [Versión electrónica]. *Revista Educación 2001*, s/d (103), diciembre 2003, México.
- Castillo, A.S y Bolívar y B.A. (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Pearson Educación, S.A.
- Chacón, M.S., Pérez, G, J., Holgado, T.F y Lara, R.A. (2001). Evaluación de la Calidad Universitaria: Validez de Contenido [Versión electrónica]. *Revista Psicothema*, 13(2), 294-301.
- D'Agostino de Cersósimo, G. (2003). *Aspectos Teóricos de la Evaluación Educacional: Una orientación para su puesta en práctica en la enseñanza primaria*. San José, Costa Rica: Universitaria Estatal a Distancia EUNED.
- De la Garza, E. (2004a). "La evaluación educativa, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(23). 807-816.
- De la Peña, J.A. (2002). ¿Sirven las evaluaciones internacionales?, en *Revista Educación 2001*, No. 87, agosto, México, D.F.
- De Miguel, M. (1998). La evaluación del profesorado: criterios y propuestas para mejorar la función docente. *Revista de Educación*, 15(2). 145-178.
- De Vicente, P. (2002). *Desarrollo Profesional del Docente: En un modelo colaborativo de evaluación*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Drucker y Schein (2008, 16 de marzo). El dilema cultural (Drucker vs Schein) en Shift Happens: Aprendizaje y Cambio Personal y Organizacional. [Se trata de una serie de comentarios sobre el cambio cultural desde las organizaciones]. Recuperado el 16 de marzo de 2010 de <http://www.abielg.com/blog/?p=49>

- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Volumen 125. Argentina: Paidós Educador.
- Elola, N. y Toranzos, L. V. (2000). Evaluación educativa: una aproximación conceptual [Versión electrónica]. *Revista Iberoamericana de Educación*. 9 (23).1-12.
- Ellin, D.L. (1990). *Case Study Evaluations*. United States: Oficina General de Contabilidad (Departamento de Evaluación de Operaciones del Banco Mundial-OED).
- Espeleta, J. (2000). II. Momentos de la investigación, en Espeleta, Justa y Furlán, Alfredo comp. *La gestión pedagógica de la escuela*. Correo de la UNESCO-Ediciones UNESCO, México.
- Estebaranz, G. A. (1999). *Didáctica e innovación curricular*. (2ª. Ed). Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- Estupiñan, J., Garzón, D., Niño J. y Rodríguez L., (2006). *Análisis financiero y de gestión*. (2ª.Ed). Bogotá, Colombia: ECOE Ediciones.
- Fernández, S. L. y Alarcón, R, M.I. (1999). Necesidades de medición en la gestión y el aseguramiento de calidad del software. Recuperado el 15 de marzo de 2010 de <http://www.sc.ehu.es/jiwdocoj/remis/docs/aseguracal.htm>
- Forni, F.P. Siles, M. y Barreiro, L. (2004). ¿Qué es el Capital Social y cómo Analizarlo en contextos de Exclusión Social y Pobreza? *Estudios de Caso en Buenos Aires. Argentina Research Report*. 1(35). 1-32.
- García, P.B. (2001). Educación, Capital Humano y Crecimiento. [Versión electrónica]. Revista científica multidisciplinaria de la Universidad Autónoma del Estado de México, 8(1), 6-18.
- García, G. J.M. (2005). El avance de la Evaluación en México y sus Antecedentes. [Versión electrónica]. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1275-1283.
- Garrido, T.C. (2007). La Educación desde la Teoría del Capital Humano y El Otro. [Versión electrónica]. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe*, 11(36), 73-80.
- Gimeno, S.J. (1989). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid, España: Ed. Anaya.
- Giroux, S. y Tremblay, G. (2002). *Metodología de las ciencias humanas. La investigación en acción*. Distrito Federal, México: Fondo de Cultura Económica.

- González, M. (1999). *La evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria*. La Habana, Cuba: CEPES Universidad de La Habana.
- Gran Enciclopedia Rialp: Humanidades y Ciencia. Última actualización 1991. Canal Social/noticias, Recuperado el 15 de marzo de 2010 en: <http://www.canalsocial.net> > Enciclopedia GER
- Hernández, R. M. (2003). *Subjetividad y cultura en la toma de decisiones empresariales*. Aguascalientes, México: Editor Plaza y Valdés.
- Hernández S., R., Fernández C., C. y Baptista L., P. (2006). *Metodología de la investigación*. México.(3ª ed). México: Editorial McGraw-Hill.
- Hernández, N.M. (2004). Indicadores del aprendizaje al centro de la mira: argumentos y resultados de una experiencia. [Versión electrónica] *Revista Iberoamericana de Educación*. 37 (6),1-12.
- Hernández, F. y Sancho, J.M. (2000). El desafío del cambio en la educación. *Colección de Cuadernos de Pedagogía*. Cuaderno No. 319. Madrid, España: CIDE-MEC.
- Igartua, J.J. y Humanes, M.L. (2004). El método científico aplicado a la investigación en comunicación social. *Aula Abierta. Lecciones Básicas*. (s/v). Recuperado el 15 de marzo de 2010 en : <http://www.portalcomunicación.com>
- INEE. (2004). ¿Cómo está la educación secundaria en México? Folleto No. 2. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (s.f.). *Hacia un nuevo paradigma para la evaluación educativa. La perspectiva del INEE*. Consultado el 15 de marzo del 2010 en http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Documentos_oficiales/2005/paradigma/paradigma.pdf
- Koontz, H. y Weirich, H. (1999). *Administración una Perspectiva Global*. (11ª ed.). México : McGraw-Hill.
- Lawrence & Yeh (1994). Modelo integral para la formación profesional y el desarrollo de competencias del maestro de educación básica En Day (Ed.), *Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. (pp. 95-120). Madrid, España: Narcea.
- Martínez,R.F. (2003). Los contextos del PISA Plus, en *Revista Educación* 2001, No.99, agosto, México, D.F.

- Mayan, M. (2001). *Una introducción a los Métodos Cualitativos: Módulo de Entrenamiento para Estudiantes y Profesionales*. Consulta realizada el 28 de agosto de 2010 en <http://www.ualberta.ca/~iiqm/pdfs/introduccion.pdf>
- Mazzotti Pabello, G. (2006). Capital Social y Desarrollo: Propuesta crítica de capital social para evaluar programas y proyectos de desarrollo social en México. [Versión electrónica]. *Revista electrónica Polis: Investigación y Análisis sociopolítico y Psicosocial.* , 2(1). 75-104.
- McEwan, H. y Egan K. (2003). *La narrativa en enseñanza, el aprendizaje y la investigación: Trabajando con narrativas biográficas*. Madrid, España: Amorrortu.
- McKernan, J. (2001). *Investigación-acción y currículum*. Madrid, España: Morata.
- Medina, M. y Villalobos, M. (2006). *Evaluación Institucional: Investigación para la Docencia*, No. 10. México, D.F: Publicaciones Cruz O. S.A.
- Meneses D. G (2002, 15 de noviembre). *Calidad de la Educación Presentado en Ciclo de Conferencias del Sexto Encuentro Internacional de la Calidad Educativa*. Oaxaca, México.
- MIDEPLAN. (2002). *Departamento de Evaluación Social: Síntesis de los principales enfoques, métodos y estrategias para la superación de la pobreza*. Chile: Ministerio de Planificación y Cooperación. Recuperado el 12 de febrero de 2011, de <http://www.mideplan.cl>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). Colombia, (2003): *Guía No.3 Manual de evaluación del desempeño de docentes y directivos docentes*. Bogotá, D.C, Colombia. Recuperado el 22 de marzo de 2010, de http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-81030_archivo_pdf.pdf
- Mira, J.J y Gómez, J.M. (2008, 2 de septiembre). *Criterio, Indicador y Estándar*. Presentado en el V Foro sobre Evaluación de la Calidad de la Educación Superior y la investigación. San Sebastián, Granada: España.
- Monedero, M.J. (1998). *Bases teóricas de la evaluación educativa*. Archidona, España: El Aljibe.
- Montenegro, A, I.A. (2007). *Evaluación del desempeño docente: fundamentos, modelos e instrumentos*. (2ª.Ed.). Bogotá, Colombia: Coop. Editorial Magisterio.

- Morse, J. M. y Field, P. A. (1995). *Qualitative research methods for health professional*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Muñoz Repiso, M., Murillo, J., Barrio, R., Brioso, M., Hernández, L. y Pérez Albo, M. (2001). Aportaciones de las teorías de la organización al nuevo movimiento teórico-práctico de la mejora de la eficacia escolar. *Revista Española de Pedagogía*, 218. Recuperado el 18 de marzo de 2010 en <http://www.mec.es/cide/espanol/investigacion/rieme/documentos/files/munozreposito/munozrepositoetal2001.at.pdf>
- Ndoye, A. y Parker, M. (1992). Creating and Sustaining a Culture of Assessment. *Planning for Higher Education*, 38(2), 28-39.
- OCDE. (1998). Measuring what people know: Human capital for the knowledge economy. Francia: OCDE Publications.
- OCDE (2001). Knowledge and skills for life. First results from PISA. OCDE, Paris, citado por De la Peña, J.A. (2002). ¿Sirven las evaluaciones internacionales?, en *Revista Educación* 2001, No. 87, agosto, México, D.F.
- OCDE (2006). PISA 2006: Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la Organización para la cooperación y el desarrollo económico. Informe Español. Ministerio de Educación. 455 pp.
- Ortega, J. G. (1983) Calidad Total en educación. Material mimeografiado. Universidad de Carabobo, Venezuela.
- Padilla, R.A. (2009). Exámenes masivos internacionales y nacionales. ¿Encuentros o desencuentros? [*Versión electrónica*]. *Perfiles educativos*. 31(123). 44-59.
- Primer Congreso Virtual Latinoamericano de Educación a Distancia. LatinEduca2004.com, del 23 de marzo al 4 de abril de 2004. Título: Propuesta de indicadores de calidad para la evaluación de la calidad de las preguntas en los exámenes de opción múltiple
- Rappo, M. S. y Vásquez (2006). Foro Económico: Economía, ambiente y sustentabilidad. [*Versión electrónica*] *Aportes, Revista de la Facultad de Economía*, XI (33),
- Real Academia Española (2001). Diccionario de la lengua española (22a. ed.). Recuperado el 22 de febrero del 2010 en <http://www.rae.es/rae.html>
- Reygadas R,R. (2006). Génesis social de la promoción. Revista sobre Desarrollo Sustentable “Vinculando.org”. Recuperado el 14 de marzo de 2010 en http://vinculando.org/sociedadcivil/abriendo_veredas/introduccion.html

- Rizo, H. (1999). Evaluación del docente universitario. IX Congreso de Formación del Profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.2 (1). Recuperado el 15 de marzo de 2010 de <http://www3.uva.es/aufop/publica/actas/ix/37.rizo.pdf>
- Royero, J. (2002). Contexto sociopolítico de la evaluación de la calidad. [Versión electrónica]. *Revista Iberoamericana de Educación*. (s/n),1-13.
- Ruíz D. C. (1998). El reto de la educación superior en la sociedad del conocimiento. México: ANUIES.
- Rueda, B. M. y Landesmann, M.(1999). *Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* México: UNAM- Centro de Estudios sobre la Universidad.
- Salvador, L. (2007). Vinculación de la evaluación institucional con la calidad: las acciones de mejora. Sandander, España en colaboración con México: ITESM.
- Sánchez, J.I. (2007). Monográfico: Evaluación de Centros y Calidad. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, Vol. 5,1-5. Recuperado el 20 de octubre de 2010 en http://www.adide.org/revista/images/stories/revista5/pdf05/ase05m03_sanchez.pdf
- Schmelkes, S. (1996). La evaluación de los centros escolares. Taller sobre evaluación de docentes y de centros educativos. Cancún, Q.R., México. Recuperado el 12 de septiembre de 2010, en <http://www.oei.es/calidad2/sylvia.htm>
- SEP (1993). Artículo 3°. Constitucional y Ley General de Educación., México: Oficialía Mayor.
- Stake, R.E. (1998). Investigación con estudio de casos. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- Subsecretaría de Educación Básica y Normal. México (SEBN), (2002). Documento Base: Reforma Integral de la Educación Secundaria. México. Recuperado el 13 de abril de 2010, de <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/docbase.pdf>
- Tejedor, F.J. (Speaker). (2008) Cultura de Evaluación [grabación de audio] Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- Thompson (2010,13 de marzo). Definición de Promoción en Promociones.net. [Se trata de un portal de mercadotecnia con artículos, directorios y foros] Recuperado el 13 de marzo de 2010 de <http://www.promonegocios.net/mercadotecnia/promocion-definicion-concepto.html>

UNESCO (2003). La enseñanza secundaria en el siglo XXI. Un desafío para América Latina y el Caribe. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. México: Correo de la UNESCO.

Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Formación integral. Sitio web localizado en la sección Información y Servicios para alumnos, Recuperado el 17 de marzo de 2010 en: <http://www.uia.mx/web/site/>

Valenzuela, J.R. (2004). Evaluación de instituciones educativas. Distrito Federal, México: Trillas.

Valenzuela, J. R., Ramírez, M. S. y Alfaro, J. A. (2009). Construcción de indicadores institucionales para la mejora de la gestión y la calidad educativa. [Versión electrónica] *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(2), 59-81.

Velásquez, V. (1996). La evaluación como recurso para elevar la calidad de la educación en México. [Versión electrónica] *Revista Iberoamericana de Educación*, (10), 1-10.

Vélaz de Medrano. (2006). Una visión integral de las evaluaciones del PISA (OCDE) con especial atención a la participación en España. [Versión electrónica]. *Revista de Educación*. 1(7-9). 13-18.

Vitteri, T (2010,14,03). Investigación Educativa: Un pilar en la nueva educación, taller de aplicación. [Se trata de una presentación visual orientado a la puesta en marcha de la investigación en una institución educativa]

<http://telmoviteri.blogspot.com/2007/06/investigacion-educativa.html>

Wasserman, S. (1994). El estudio de casos como método de enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu.

Zorrilla, M. (2002). Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (2).

<http://redie.ens.uabc.mx/vol4no2/contenido-zorrilla.html>

Zorrilla, M. (2004). La Educación Secundaria en México: Al Filo de su Reforma. [Versión electrónica] *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 1-22.

Yacuzzi, E. (2008). El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación. Recuperado el día 25 de agosto de 2010 en: <http://biblioteca.idict.villaclara.cu>