

UNIVERSIDAD DE SANCTI SPÍRITUS

“JOSÉ MARTÍ PÉREZ”

DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA GENERAL

**LA AUTOEVALUACIÓN DE LAS CARRERAS UNIVERSITARIAS: PROCESO
CIENTÍFICO, SISTÉMICO, SISTEMÁTICO Y PARTICIPATIVO**

Tesis presentada en opción al grado científico de
Doctor en Ciencias Pedagógicas

SANDRA YULIET BRITO PADILLA

**Sancti Spíritus
2015**

UNIVERSIDAD DE SANCTI SPÍRITUS

“JOSÉ MARTÍ PÉREZ”

DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA GENERAL

**LA AUTOEVALUACIÓN DE LAS CARRERAS UNIVERSITARIAS: PROCESO
CIENTÍFICO, SISTÉMICO, SISTEMÁTICO Y PARTICIPATIVO**

Tesis presentada en opción al grado científico de
Doctor en Ciencias Pedagógicas

Autora: MSc. Sandra Yuliet Brito Padilla

Tutoras: Dr. C. Juana María Remedios González PT
Dr. C. Tania Hernández Mayea PT

Consultante: Dr. C. Marta Alfonso Nazco PT

**Sancti Spíritus
2015**

AGRADECIMIENTOS

A mi tutora Dr. C. Juana María Remedios González, en primer lugar, por su incondicionalidad, confianza, tenacidad, empeño y exigencia en pos de mostrarme el camino para ser mejor profesional cada día y, por consiguiente, mejor persona.

A mi amiga y tutora Tania Hernández Mayea (TH) —como cariñosamente le decimos— por sus atinadas orientaciones, por ayudarme, aceptarme siempre, reírse conmigo, confiar en mí.

A Martha Alfonso Nazco, por la sugerencia oportuna, que se convirtió en brújula científica.

A mis padres, por su amor, aliento y dedicación; por su entrega durante toda la vida a sus dos preciados tesoros: mi hermano y yo.

A mi hermano, el hijo que aún no he tenido, por todas las ayudas profesionales que me brinda y por ser mi compañía.

A mi esposo, quien aunque no ha estado presente, me acompaña mental y espiritualmente día a día, impulsándome en este proceso.

A mis amigas María Lilia Concepción Rodríguez, Maylene Rojas Hernández y Miriam Ríos González, cuyas vidas están muy unidas a la mía en lo personal y lo profesional.

A Mary y Guille, por ser mi familia espirituana y tenderme la mano para que me concentrara en este empeño. Mary, gracias por guardarme siempre.

A mis profesores y compañeros del doctorado.

Al colectivo de profesores del departamento de Formación Pedagógica General, por su apoyo y estímulo en cada momento en que lo necesité.
A todos, muchas GRACIAS.

DEDICATORIA

A mi familia, por su amor incansable, dedicación, humildad, espíritu de sacrificio y comprensión ante tanto tiempo dedicado al estudio y ausente de su calor.

A mi esposo, por extenderme su mano a cada instante.

A la comunidad científica de la universidad, por pensar en mí como colaboradora en la solución de problemas científicos, a fin de elevar la calidad de la Educación Superior cubana.

A todos los que dieron un voto de confianza a mi favor.

SÍNTESIS

La evaluación de la calidad de la Educación Superior está estrechamente vinculada al deber ser de las universidades en diferentes contextos y momentos históricos. La base conceptual existente se relaciona con el desarrollo teórico y práctico de sistemas y modelos de evaluación; y tiene, como punto convergente y reconocido, su contribución a la gestión para la mejora de los procesos universitarios. La autoevaluación permite realizar el análisis de las instituciones y programas, de sus actividades y resultados, lo que denotará exigencias para acometer acciones de perfeccionamiento continuo a favor de lograr niveles deseables de calidad. En correspondencia, en este estudio se han determinado las limitaciones que se presentan en relación con la autoevaluación de las carreras universitarias, y se ha construido un modelo teórico-metodológico para perfeccionarla, a partir de la sistematización de experiencia del proceso vivido con los sujetos que interactuaron en la autoevaluación de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología en la Universidad de Ciencias Pedagógicas, “Capitán Silverio Blanco Núñez”, de Sancti Spíritus, en los cursos escolares 2012-2013, 2013-2014 y 2014-2015. El modelo presenta como singularidad la autoevaluación de carreras universitarias como un proceso científico, sistémico, sistemático y participativo lo que implica la concatenación metodológica en etapas, con el fin de gestionar la excelencia académica y la pertinencia social de los profesionales en formación. En la investigación se emplearon como métodos esenciales el histórico-lógico, el analítico-sintético, el inductivo-deductivo, la modelación, la observación participante, las sesiones en profundidad y el análisis de documentos. El resultado científico se construyó y valoró por los participantes, quienes reconocen las potencialidades transformadoras del modelo teórico-metodológico, así como su factibilidad y pertinencia para aplicarse en las carreras universitarias en función del objetivo propuesto.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS ACERCA DE LA AUTOEVALUACIÓN DE LA CARRERA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIALIDAD PEDAGOGÍA-PSICOLOGÍA	11
1.1. Consideraciones iniciales para la sistematización de experiencias	11
1.2. Caracterización del estado inicial de la carrera Licenciatura en Educación especialidad Pedagogía-Psicología: punto de partida	14
1.3. Experiencias en la autoevaluación de la carrera Licenciatura en Educación especialidad Pedagogía-Psicología en el período de enero a diciembre de 2013	19
CAPÍTULO II: FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS DE LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA AUTOEVALUACIÓN DE LAS CARRERAS UNIVERSITARIAS	47
2.1. Una mirada histórica a la evaluación de la calidad educativa en la Educación Superior	47
2.2. Algunos sistemas y modelos de evaluación de la calidad de la Educación Superior	58
2.3. La autoevaluación de las carreras universitarias	66
CAPÍTULO III. MODELO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA PERFECCIONAR LA AUTOEVALUACIÓN DE LAS CARRERAS UNIVERSITARIAS	81
3.1. Introducción al modelo	81
3.2. Componentes del modelo	83
3.2.1. Valoración de los sujetos implicados en la sistematización de experiencias acerca del perfeccionamiento de la autoevaluación en la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología	106
CONCLUSIONES	112
RECOMENDACIONES	114
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

La producción científica en la temática de la evaluación de la calidad de la Educación Superior ha proliferado notablemente desde la segunda mitad del siglo XX, con un significativo crecimiento a partir de la década de los noventa. El debate apunta a diversas concepciones acerca de la evaluación, la calidad y la acreditación.

Entre los autores que han realizado importantes aportes a la teoría de la evaluación de la calidad de la Educación Superior se distingue en la América anglosajona R. Tyler (1942), en la década de los cuarenta, quien considera la evaluación por objetivos y la implicación de los agentes involucrados en el programa a evaluar.

A partir de la década de los sesenta hasta los años 2000, en diferentes regiones del mundo como Europa, América del Norte y América Latina se realizaron estudios por disímiles investigadores de la temática como: L. Cronbach (1963); M. Scriven (1967); D. Stufflebeam (1974); G. Kuh (1981); H. Kells (1992); S. Gimeno (1992); F. Van Vught (1993); A. Gago (1994); J. Bruner (1998); M. Quintanilla (1999); T. Escudero (2000) y R. Lómez (2002).

Ellos coinciden en que la evaluación, la calidad y la acreditación están relacionadas entre sí, por lo que resulta muy difícil considerarlas de manera aislada. Se acredita conforme a un proceso de evaluación, que tiene la finalidad de disponer de información fidedigna y objetiva sobre la calidad de instituciones y programas universitarios. Su propósito es dar fe pública de la calidad, desde estándares establecidos. La autoevaluación se reconoce como enfoque, método para la mejora de la calidad.

En los años transcurridos del siglo XXI, en América Latina y el Caribe se aprecia un auge en las propuestas dirigidas a la evaluación de la calidad de las universidades. Autores como P. Municio (2003), C. Tünnermann (2006), M. Lemaitre y S. Pires (2008) profundizan en las características de los sistemas y

modelos predominantes y relacionan los cambios socioeconómicos de la región con las transformaciones de las universidades y los conceptos de calidad que se asumen. También reconocen que la mayoría de los resultados científicos se enrumban hacia la autoevaluación de las instituciones con fines de acreditación.

Asimismo se fortalecen entidades que impulsan los procesos de acreditación, evaluación y autoevaluación, con la finalidad de mejorar las instituciones. Entre ellas se destacan: la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES); la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), de Argentina; el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), en Chile; y el Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SICEVAES), centrado en la formación de académicos, tanto para la autoevaluación y la evaluación externa como para la gestión de calidad.

Sin embargo, en muchos países de la región no se ha consolidado una tradición de evaluación; y los enfoques, modelos y experiencias son diversos. Asimismo se advierte una tendencia hacia la implementación de sistemas de aseguramiento de calidad que comprendan procesos de evaluación y autoevaluación con fines de acreditación.

En Cuba, el desarrollo que paulatinamente alcanzó la Educación Superior propició la exigencia en el perfeccionamiento de su calidad. Esto, unido a la experiencia acumulada contribuyó a que en el año 1999 se estableciera el Sistema Universitario de Programas de Acreditación (SUPRA) y en el año 2000 se creara la Junta de Acreditación Nacional (JAN) como el órgano responsable de conducir los procesos de evaluación externa y acreditación de instituciones, carreras universitarias y programas de posgrado.

Este sistema ha tenido en cuenta los estándares internacionales. Los métodos y procedimientos que se utilizan ponderan el desarrollo de la cultura evaluativa en la comunidad universitaria, lo cual demuestra la consideración de la autoevaluación como herramienta básica para el autoperfeccionamiento.

El Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias (SEA-CU) es parte integrante del SUPRA. Su propósito es: "...la elevación continua de la calidad del proceso de formación en las carreras universitarias de la República de Cuba". (MES, 2015: 1). "El SEA-CU se convierte en un eficiente y eficaz instrumento de gestión cotidiana y sistemática para el aseguramiento y mejoramiento continuo de la calidad en la formación de los profesionales de cada rama y, por lo tanto, constituye el contenido fundamental del trabajo de los principales actores universitarios, a partir de la autoevaluación de las carreras y el evidente seguimiento del plan de mejora". (MES, 2015: 5)

Según este sistema, la autoevaluación representa una etapa de significativa importancia para lograr la calidad en las carreras universitarias; ella, en sí misma, constituye un proceso de mejoramiento continuo que genera información cardinal para adoptar decisiones y potenciar el accionar de la comunidad universitaria a favor de la calidad del proceso formativo.

El estudio de las aportaciones realizadas por M. Santos (2000), P. Horruitinier (2007), G. García (2011), S. Herrera y S. Sánchez (2013) y E. Escribano (2013) acerca de la autoevaluación de las instituciones revela su importancia para la gestión integral de la calidad, a favor del cambio educativo, por las posibilidades que brinda para movilizar a toda la comunidad universitaria.

En relación con la autoevaluación de carreras universitarias E. Iñigo (2003), L. Suárez y otros (2006) reflexionan en su rol para que los agentes participantes apliquen el SEA-CU, y le conceden especial importancia a los informes resultantes ya que en ellos se identifican fortalezas, debilidades y acciones de mejora que propician el ascenso continuo en la calidad de la formación del profesional.

También resultan válidas las consideraciones de S. Rosales (2007) acerca de la autoevaluación de carreras. El hecho de asumirla como proceso estructurado en etapas, constituye un referente importante para esta investigación.

En los Lineamientos de la política económica y social, aprobada en el VI Congreso del Partido Comunista de Cuba (2011), se expresa la necesidad de elevar la calidad del proceso docente educativo y la importancia de formar con rigor al personal docente que se precisa en cada provincia y municipio, (Lineamientos 145 y 146 respectivamente).

Los estudios realizados por la autora —como miembro del proyecto de investigación “El desarrollo de la cultura de la evaluación de la calidad en el proceso de acreditación de la institución y las carreras” (2010-2011)— y su experiencia en la asesoría técnico-docente de la Vicerrectoría de Pregrado de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Capitán Silverio Blanco Núñez”, de Sancti Spíritus, le permitieron identificar las fortalezas y debilidades de la autoevaluación, a continuación relacionadas:

- Existe experiencia en la evaluación institucional, lo que favorece que los directivos comprendan la importancia de la autoevaluación.
- La concepción del plan de estudio de las carreras pedagógicas propicia la participación de la comunidad universitaria en la autoevaluación.
- Resultan insuficientes los conocimientos de directivos y docentes acerca del Sistema de Evaluación y Acreditación de las Carreras Universitarias.
- Se desestiman algunas potencialidades de la autoevaluación como gestora de calidad de la formación del profesional.
- Se centralizan los análisis, dentro del trabajo metodológico, en la determinación de los momentos para solicitar la evaluación externa a la carrera.
- En la autoevaluación en ocasiones no se emplean métodos, técnicas e instrumentos que permitan la obtención de información válida y confiable.
- Resulta insuficiente la implicación de decanos, vicedecanos, jefes de departamento, coordinadores de colectivos de carrera, profesores

principales de año, profesores guías, secretarios docentes, profesores que se desempeñan en la carrera, estudiantes, personal administrativo y no docente, las familias de los estudiantes, empleadores y egresados de la carrera (agentes participantes) en la autoevaluación.

Una sistematización de los estudios realizados hasta la fecha permite arribar a las siguientes reflexiones:

Son escasas las respuestas científicas a la problemática de la autoevaluación de las carreras universitarias. Las que existen no llegan a considerarla como proceso sistemático que jerarquiza el uso del método científico, la integración de los componentes organizacionales del proceso formativo y la participación de la comunidad universitaria.

Todo lo anterior permitió formular el siguiente **problema científico**: ¿Cómo contribuir al perfeccionamiento de la autoevaluación de las carreras universitarias?

Se define como **objeto de investigación**: El proceso de evaluación de la calidad de la Educación Superior.

Se determina como **campo de acción**: La autoevaluación de las carreras universitarias.

En correspondencia con el problema, se traza el **objetivo de la investigación**: Proponer un modelo teórico-metodológico para el perfeccionamiento de la autoevaluación de las carreras universitarias.

Para guiar la investigación, se formularon las siguientes **preguntas científicas**:

- ¿Cuál es el estado inicial de la autoevaluación de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología?
- ¿Qué fundamentos teóricos y metodológicos sustentan el proceso de evaluación de la calidad de la Educación Superior y el deber ser de la autoevaluación de las carreras universitarias?

- ¿Qué características debe tener un modelo teórico-metodológico para el perfeccionamiento de la autoevaluación de las carreras universitarias?
- ¿Qué valoración realizan los sujetos implicados en la sistematización de experiencias acerca del perfeccionamiento de la autoevaluación de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología?

Para responder a estas interrogantes se desarrollan las **tareas de investigación** que a continuación se relacionan:

- Determinación del estado inicial de la autoevaluación en la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología.
- Determinación de los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan el proceso de evaluación de la calidad de la Educación Superior y el deber ser de la autoevaluación de las carreras universitarias.
- Diseño del modelo teórico-metodológico.
- Valoración del perfeccionamiento de la autoevaluación de la carrera Licenciatura en Educación especialidad Pedagogía-Psicología por los sujetos implicados en la sistematización de experiencias.

La metodología utilizada parte del enfoque dialéctico-materialista como método general, lo cual constituye el fundamento de la investigación a partir de sus principios, leyes y categorías, y traza las pautas para todas las operaciones indagatorias.

Se utilizó predominantemente el enfoque cualitativo, guiado por un proceso de sistematización de experiencias, que transitó por el punto de partida, las preguntas iniciales, la recuperación del proceso vivido, la reflexión de fondo y los puntos de llegada. Se utilizaron además, diferentes métodos del nivel teórico, empírico y matemático-estadístico.

Los **métodos teóricos** posibilitaron la fundamentación de la investigación en relación con el sistema categorial utilizado, la interpretación de los datos

empíricos y la profundización en las relaciones esenciales y cualidades fundamentales de los procesos no observables directamente. A continuación se fundamenta el valor de cada uno de estos métodos.

- El histórico-lógico: se empleó para el estudio, análisis y determinación de los antecedentes y fundamentos de la evaluación de las carreras universitarias, a partir de su devenir histórico; la comprensión de su esencia; la profundización en sus relaciones causales y en las leyes generales de su funcionamiento, en correspondencia con el marco histórico concreto en que acontece, sus condicionamientos e implicaciones sociales. Permitió profundizar en los estudios relacionados con los sistemas y modelos de evaluación de la calidad de la Educación Superior, sustento de la investigación.
- El analítico-sintético: permitió la valoración del estado de la autoevaluación de las carreras universitarias y sus particularidades en la muestra seleccionada; además, se empleó para establecer generalizaciones.
- El inductivo-deductivo: propició llegar a inferencias y generalizaciones a partir de la sistematización de resultados científicos existentes, relacionados con los procesos de evaluación de la calidad en la Educación Superior y el rol de la autoevaluación en las carreras universitarias. También posibilitó la interpretación de los datos derivados de la sistematización de experiencias prácticas en la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología.
- El enfoque de sistema: favoreció el estudio de la autoevaluación como proceso sistémico que conlleva múltiples sistemas de relaciones. Su consideración conduce a precisar la concepción del modelo a partir de sus componentes en interacción y de la estructura integrada como consecuencia del orden que establecen sus relaciones.

- La modelación: facilitó la estructuración del modelo teórico-metodológico; a partir de la caracterización del objeto se revelan los principios que tienen funciones lógico-gnoseológica y práctica para explicar el nuevo conocimiento, relacionado con la autoevaluación de carreras universitarias.

Los **métodos empíricos** admitieron el descubrimiento y la acumulación de hechos y datos relacionados con el estado de la autoevaluación de las carreras universitarias, así como el establecimiento de las potencialidades transformadoras del modelo teórico-metodológico que se propone. A continuación se presenta la utilidad de cada uno de estos métodos en el desarrollo del proceso investigativo:

- La observación participante: se aplicó a todos los agentes participantes en los diferentes momentos de la sistematización de experiencias para valorar su disposición e implicación en el proceso de autoevaluación de la carrera.
- La entrevista en profundidad: ayudó a recoger las opiniones de directivos, docentes y jefes de carrera acerca de la autoevaluación. Posibilitó, a la vez, la indagación en cuanto a sus conocimientos, percepciones y experiencias vividas.
- El análisis de documentos: permitió estudiar la situación de la autoevaluación de las carreras universitarias. Se revisaron documentos rectores como: el Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias, la Resolución Ministerial número 210/2007: Reglamento de Trabajo Docente-Metodológico para la Educación Superior, el Modelo del profesional de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología. También se examinaron documentos de trabajo de la carrera, como: actas de los diferentes niveles de dirección y organizativos para el trabajo metodológico, los informes de autoevaluación de los cursos 2012-2013, 2013-2014 y 2014-2015 y los proyectos educativos.

- Las sesiones en profundidad: facilitaron los debates acerca de las categorías y subcategorías de análisis y el sistema de relaciones, lo que impulsó la construcción del modelo teórico-metodológico que se propone.
- La triangulación metodológica: favoreció mayor objetividad en el análisis de los resultados. Se evaluaron todos los elementos de interés a partir de diferentes métodos e instrumentos; así se determinaron coincidencias y divergencias.

Los **métodos matemáticos-estadísticos**: la estadística descriptiva fue utilizada en el procesamiento y análisis de los datos (tablas de distribución de frecuencias, para organizar la información obtenida, así como los por cientos que representa y gráficos de barras, que permiten apreciar la información de forma más rápida y compacta).

La **novedad científica** de la presente investigación radica en concebir la autoevaluación de las carreras universitarias como proceso científico, sistémico, sistemático y participativo, a favor del mejoramiento continuo de la calidad de la formación profesional.

La **contribución a la teoría** se concreta en el modelo teórico-metodológico contentivo de principios que constituyen ideas rectoras desde referentes filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos de orientación marxista, que poseen funciones lógico-gnoseológica y práctica que explican las nuevas cualidades que se le atribuyen a la autoevaluación de carreras universitarias, como proceso científico, sistémico, sistemático y participativo.

El **aporte práctico** se centra en las acciones de cada una de las etapas del modelo teórico-metodológico, así como en las recomendaciones para su implementación y evaluación, las que pueden constituir una útil herramienta para la comunidad universitaria.

El informe escrito se estructuró en introducción, tres capítulos, conclusiones recomendaciones, bibliografía y anexos. En el primer capítulo se expone la

sistematización de experiencias. En el segundo se presentan los fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación de la calidad de la Educación Superior y de la autoevaluación de las carreras universitarias. En el tercero aparece el modelo teórico-metodológico propuesto para perfeccionar la autoevaluación de las carreras universitarias.

CAPÍTULO I. SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS ACERCA DE LA AUTOEVALUACIÓN DE LA CARRERA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIALIDAD PEDAGOGÍA-PSICOLOGÍA

1.1. Consideraciones iniciales para la sistematización de experiencias

El presente capítulo se detiene en la sistematización de experiencias llevada a cabo en la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología, de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Capitán Silverio Blanco Núñez”, de Sancti Spíritus, para revelar las potencialidades y limitaciones de la autoevaluación. Desde lo anterior, se realiza la explicación y valoración de resultados y se establecen las regularidades de cada uno de los tiempos recorridos.

El origen de la sistematización de experiencias llega a través del pensamiento del pedagogo brasileño P. Freire (1881-1992). El significado del término sistematización —en su acepción más general— se relaciona con la acción y efecto de sistematizar, lo que se corresponde con organizar, metodizar, coordinar, vincular, regular y eslabonar. Diversos autores apuntan hacia una definición conceptual; entre ellos, se destacan:

S. Martinic (1984), quien la considera un proceso de creación de conocimientos teórico-prácticos que “...por un lado apunta a mejorar la práctica y [...] de otra parte [...] aspira a enriquecer, confrontar y modificar el conocimiento teórico”. (Martinic, S., 1984: 36)

M. Barnechea, E. González y M. Morgan (1998) estiman que la sistematización revela la teoría que está en la práctica, en el contexto pedagógico. Ello permite al profesional de la educación la organización de los conocimientos producidos durante la práctica, su comparación con lo sabido de antemano y con el conocimiento teórico acumulado. De esta manera se perfeccionará y orientará hacia nuevas prácticas.

Por su parte O. Jara (2003) la aborda como "...aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo". (Jara, O., 2003: 7)

En las consideraciones anteriores se destacan elementos propios de la sistematización, como su carácter procesal y la contención de la reflexión crítica que relaciona, ordena de forma coherente e interpreta el proceso vivido. Además de que confronta experiencias en aras de generar nuevos conocimientos.

Un aspecto en el que coinciden los autores es que la práctica es el punto de partida de toda sistematización. Esto quiere decir, fundamentalmente, que no se puede sistematizar algo que no se haya ejecutado con anterioridad, pues no se tendría una visión común de un proceso ya vivido: aciertos, errores, limitaciones, posibilidades; y de ahí, dar pasos para enriquecer la teoría.

Las características fundamentales de la sistematización son las siguientes:

a) Es un proceso que busca articular la práctica con la teoría y, por lo tanto, aporta simultáneamente a mejorar el acompañamiento y a criticar el aprendizaje.

b) El aprendizaje a partir de la práctica solo es posible desde una reflexión analítica que cuestione constantemente lo que nos propusimos hacer, o sea, el aprendizaje inicial con que contábamos, con lo realmente sucedido, que contiene lo que fuimos aprendiendo durante la práctica y que validamos mediante la reflexión sobre la misma.

c) Ese aprendizaje debe ser compartido con otras/os para que sirva de inspiración a nuevas acciones, no para ser replicado mecánicamente. (Van de Velde, H., 2012: 4)

Asimismo, se considera que en la sistematización es fundamental la participación de sus protagonistas, los que deben proyectarse reflexivamente en torno a los procesos y productos que se validan, de modo que puedan replicarse en otras situaciones semejantes a la vivida. El hecho de haber vivido la experiencia constituye un elemento indispensable para todo proceso de sistematización.

A partir de lo anterior, la autora de esta investigación considera la sistematización de experiencias como un proceso que ve la práctica vivida en calidad de momento crucial para su análisis, reflexión, la búsqueda de potencialidades y limitaciones. En tal sentido, se asume que la sistematización tiene posibilidades, específicamente, para penetrar y transformar la autoevaluación de las carreras universitarias.

La autoevaluación de las carreras universitarias constituye el elemento más importante para elevar su calidad, ya que permite a los directivos, docentes, estudiantes, administrativos, egresados, y empleadores, el examen global y sistemático, fundamentalmente, de sus recursos humanos, de la base material disponible, de la gestión del proceso de formación, así como de los resultados que se obtienen, para compararlos con un modelo, el patrón de calidad, y así conocer cuáles son sus principales fortalezas y debilidades, y en correspondencia establecer su plan para la mejora.

Sistematizar esta experiencia facilita realizar un juicio efectivo de la autoevaluación, identificando con claridad lo avanzado en ella y lo que todavía resta por hacer. Ello exige asumir la discusión de la realidad de forma analítica, reflexiva, de modo que conduzca a la transformación, a la renovación de nuevas alternativas; supone el compromiso de los sujetos participantes con el cambio. Dichas operaciones pueden generar información primordial para adoptar decisiones relacionadas con la mejora continua de la calidad de la carrera y potenciar el trabajo de directivos, profesores, estudiantes y trabajadores.

La autora asume los cinco tiempos reconocidos por O. Jara (2003) para la sistematización de experiencias: "...el punto de partida, las preguntas iniciales, la recuperación del proceso vivido, la reflexión de fondo y los puntos de llegada". (Sierra, R., 2009: 132)

1.2. Caracterización del estado inicial de la carrera Licenciatura en Educación especialidad Pedagogía-Psicología: punto de partida

Este tiempo tuvo como propósito dar respuesta a la primera pregunta científica, es decir, a revelar el estado inicial de la autoevaluación de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología, en el período de septiembre-diciembre de 2012, en la Universidad de Ciencias Pedagógicas de Sancti Spíritus "Capitán Silverio Blanco Núñez" (UCP).

Para ello se consideró la totalidad de los sujetos participantes en la autoevaluación de la carrera: docentes (50) estudiantes (115), jefe de departamento (1), decano (1), vicedecanos (2), personal administrativo (4) y psicopedagogos y directivos de microuniversidades del municipio de Sancti Spíritus (8).

Con el propósito de obtener datos válidos y confiables, y lograr el ordenamiento, la interpretación y confrontación de la información obtenida, se aplicaron los métodos y las técnicas de investigación que a continuación se relacionan.

El análisis documental:

Se estudiaron los documentos (anexo 1) del Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias, con énfasis en el patrón de calidad, la guía de evaluación y el reglamento para la evaluación y acreditación de carreras universitarias.

En el patrón de calidad, la guía de evaluación y el reglamento, se destaca la importancia de la autoevaluación como elemento medular en la gestión de la calidad, la que debe involucrar a todos los agentes que participan en el programa. Resultó indispensable su estudio para conocer el deber ser del

proceso de formación profesional en las carreras universitarias de Cuba, a partir del análisis de cada una de las variables, los indicadores y criterios de evaluación acerca de la evaluación, así como los rasgos distintivos de los tres niveles de acreditación: carrera autorizada, carrera certificada y carrera de excelencia.

Se analizaron los documentos rectores de la carrera (anexo 2), integrados por el Modelo del profesional, el Plan del proceso docente y los Programas de disciplina, donde se enfatiza en relación con la descripción sistemática y jerárquica de los objetivos generales a lograr en la carrera, el modo de actuación, el campo de acción y las funciones profesionales; el contenido fundamental de la carrera y su organización, cuestiones de valor para puntualizar la dirección integral de la preparación del profesional.

Los planes de trabajo metodológico de la universidad y del departamento docente (anexo 3) facilitaron información acerca de las líneas jerarquizadas para el trabajo metodológico de la institución. Se corroboró que en el curso 2012-2013 fue “La evaluación institucional y de carrera como elemento dinamizador para la elevación de la calidad en la formación y superación del profesional”. Esta línea se concretó en la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología de la siguiente forma: “El proceso de autoevaluación de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología, en función de la calidad de la formación del profesional”. Esto denotó una intención desde la dirección de la Universidad hacia el perfeccionamiento de la autoevaluación.

La preparación de la carrera (anexo 4) develó que la autoevaluación es una línea de trabajo metodológico; el estudio de las actas del colectivo de carrera permitió inferir que no se realizan análisis causales. En la estrategia de la carrera existen pocas acciones encaminadas a la integración de los componentes organizacionales (académico, laboral, investigativo y extensionista).

El estudio de las actas de los diferentes niveles de dirección y organizativos para el trabajo metodológico (anexo 5), evidenció que se atendía la problemática; sin embargo los acuerdos y análisis mayoritariamente se encaminaban a: determinar los momentos de solicitud de la evaluación externa a la carrera, responsabilizar a los profesores con la organización del trabajo en cada una de las variables, identificar las etapas para la rendición de cuentas por variable, así como enfatizar en la necesidad del claustro de socializar su producción científica a través de revistas de reconocido prestigio y en eventos nacionales e internacionales.

Lo anterior indica que la autoevaluación se concretaba en determinados momentos del curso escolar y no como proceso sistemático que involucrara a todos los agentes de la carrera y que permitiera, de forma cooperativa, la elevación continua de la calidad del proceso formativo.

También se analizaron los informes de autoevaluación del curso 2012-2013 (anexo 6). Se muestrearon dos de ellos que carecían de objetividad, aún no reflejaban la realidad de la carrera; las debilidades identificadas y el plan de mejoras no se correspondían, y este último quedaba básicamente en un plano formal, debido a la desestimación de las causas.

Se apreció, además, que existían fortalezas que se desechaban, por ejemplo, el hecho de contar con profesores con categorías docentes superiores y doctores en Ciencias Pedagógicas en el departamento, que no se vinculaban a la docencia en la carrera. Las fortalezas no exhibían el éxito, al no contar con las evidencias documentales que las respaldaran.

En la entrevista grupal a directivos, coordinador del colectivo de carrera y docentes (anexo 7), participó el 30 % del total. Se pudieron constatar las percepciones, las experiencias vividas y las actitudes asumidas hacia la autoevaluación por los sujetos que forman parte de la referida carrera.

Los directivos y la coordinadora del colectivo de carrera expresaron que ocupan el lugar principal en la autoevaluación, alegaron que son los que deben planificar, orientar, controlar y evaluar la carrera. Asimismo, admitieron que persistían barreras relacionadas con el nivel de implicación de todos los profesores que imparten docencia en la carrera, con preferencia los de otros departamentos.

Por su parte, los profesores reconocieron que debían continuar profundizando en elementos teóricos esenciales para llevar a vías de hecho la autoevaluación. También expresaron que, aunque se realizaban intentos de preparación desde el trabajo metodológico, resultaban insuficientes y aún no se habían apropiado de los contenidos para afrontar la autoevaluación. Esto, a su modo de ver, repercutía en los bajos niveles de motivación e implicación de todos los participantes.

En la entrevista a estudiantes de la carrera (anexo 8) participó el 90 % del total. Los mismos manifestaron desconocimiento de los documentos del SEA-CU y consideraron limitado su rol como protagonistas del proceso formativo. Además, no reconocían sus potencialidades y debilidades. Los estudiantes opinaron que solo el profesor guía transmitía algunas ideas muy generales al respecto.

La observación participante (anexo 9) como eje transversal durante toda la sistematización de experiencias, permitió a la investigadora compartir actividades con los agentes participantes en la autoevaluación. Se constató disposición por parte de los directivos, docentes y estudiantes para aprender la dinámica de la autoevaluación, los 5 responsables de variables, el jefe del departamento y la jefa de la carrera reconocen la importancia y la complejidad que tiene la elaboración del informe. Sin embargo, las manifestaciones de los docentes indican desagrado por el esfuerzo que demanda el registro de las evidencias.

En la entrevista a administrativos, psicopedagogos y directivos de las microuniversidades (anexo 10) participó el 50 % de los seleccionados. Se pudo corroborar que tenían total desconocimiento acerca de la autoevaluación.

La triangulación metodológica se utilizó para correlacionar los datos obtenidos a través de los métodos anteriormente expuestos, lo que permitió determinar las siguientes regularidades:

- El SEA-CU constituye un referente esencial para direccionar la autoevaluación de las carreras universitarias.
- En el modelo del profesional de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología, se precisa como objeto de trabajo del egresado: "...el proceso educativo que se materializa en la orientación educativa de estudiantes, familiares y vecinos de la comunidad, en la asesoría psicopedagógica a directivos y profesores, la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de las disciplinas pedagógicas y psicológicas, y en la investigación educativa en los contextos donde desarrolla su labor profesional, elemento orientador de la calidad del proceso de formación de los profesionales", (MES, 2010: 6). Esto direcciona la contextualización de los indicadores y criterios de evaluación expresados en los documentos básicos del SEA-CU.
- El sistema de trabajo metodológico jerarquiza la evaluación de la calidad de la carrera, lo que favorece la familiarización de los docentes con la temática.
- Los sujetos participantes develan insuficientes conocimientos acerca de la autoevaluación.
- La autoevaluación se limitaba a la elaboración del informe con vistas a la evaluación externa, y se desestimaban los resultados para la dirección de la carrera.

En correspondencia con lo anteriormente expresado, la autora se plantea las preguntas iniciales, en función de precisar el objetivo, el objeto, y el eje de sistematización.

1.3. Experiencias en la autoevaluación de la carrera Licenciatura en Educación especialidad Pedagogía-Psicología en el período de enero a diciembre de 2013

¿Para qué sistematizar?

En la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología, de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Capitán Silverio Blanco Núñez”, hoy Universidad de Sancti Spíritus (UNISS), se reconoce la necesidad de la autoevaluación de la carrera. Por ello se decide organizar una sistematización, con el objetivo de construir, a partir de la experiencia, una propuesta teórico-metodológica para contribuir al perfeccionamiento de la autoevaluación de las carreras universitarias.

¿Qué experiencias sistematizar?

La experiencia en torno a la autoevaluación de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología, de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Capitán Silverio Blanco Núñez”, hoy Universidad de Sancti Spíritus (UNISS) “José Martí Pérez”.

¿Qué aspectos de esta experiencia interesa sistematizar?

Se asume como eje de sistematización el perfeccionamiento de la autoevaluación de carreras universitarias, lo que significa que la autoevaluación en la carrera:

- rebase su rol como etapa de la evaluación de la calidad, en el proceso de la formación profesional con fines de acreditación;
- lleve a la problematización, teorización y comprobación mediante la aplicación de métodos y técnicas propios de la metodología de la

investigación educativa para la obtención de datos válidos y confiables con el fin de la mejora de la calidad en el proceso de formación;

- se desarrolle en función de fortalecer la interrelación entre los componentes organizacionales del proceso formativo y los recursos humanos, materiales y financieros que en ella participan, con un ordenamiento dialéctico y dinámico, lo que significa que se establezcan vínculos que propicien la calidad esperada en la formación del profesional;
- se asuma como un método de trabajo en función del mejoramiento del proceso de formación del profesional.

En un primer momento (enero de 2013), se organizaron y aseguraron los recursos humanos y materiales. Inicialmente la investigadora se reunió con los directivos (Decana, Vicedecana de Pregrado, Jefe del Departamento), junto a la coordinadora del colectivo de carrera, docentes y líderes estudiantiles, y se dialogó para lograr la toma de conciencia acerca de la autoevaluación y precisar su rol. Se transmitió la necesidad del trabajo grupal y de la comunicación asertiva entre los agentes participantes, y se crearon las comisiones de trabajo. En este momento se responsabilizó a estas comisiones con la presentación de un cronograma de trabajo general al efecto.

En el mes de febrero de 2013 se llevó a vías de hecho una entrevista en profundidad donde participaron directivos, docentes, estudiantes, administrativos, egresados de la carrera y empleadores. Este fue un paso elemental para que los participantes tomaran conciencia de la trascendencia y necesidad de la autoevaluación de la carrera y sus fundamentos, para que se comprometieran con la búsqueda y posibilidad de acceso a toda la información solicitada, y percibieran su necesidad para la aproximación a la excelencia académica y la pertinencia social.

Allí se identificaron las dinámicas de trabajo y las responsabilidades generales. Luego, se depuró el cronograma general, en cuanto a las acciones de preparación.

Se indagó, además, acerca de las responsabilidades que cada persona creía tener frente a la autoevaluación y las que percibía para los otros miembros implicados, pues las funciones y responsabilidades de cada uno son medulares para el perfeccionamiento de la autoevaluación.

Al problematizar el asunto en cuestión, se escucharon criterios, puntos de vista, acuerdos y desacuerdos con respecto a la importancia de la autoevaluación como medio para elevar la calidad de la formación de los profesionales desde la gestión de una carrera universitaria. Se apreció disposición para participar en la experiencia; además, se acordó cuáles serían los momentos por los que se transitaría. Los principales criterios expresados son los siguientes:

“A mi juicio, lograr perfeccionar la autoevaluación de la carrera se convierte en el reto principal de los que participamos en ella”.

“La calidad del proceso de formación de los profesionales y, en nuestro caso del Licenciado en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología, es de suma importancia. Necesitamos graduar un profesional que responda a los estándares de calidad requeridos en las universidades del mundo y de nuestro país” [...], aunque sabemos que los resultados no están al nivel deseado, hay que seguir organizando el trabajo de manera sistemática”.

“[...] Lo básico es conocernos por dentro y proyectar el trabajo en función de la mejora”.

“Hay que tener claridad en cuestiones [...] se necesita desaprender estilos de trabajos y concientizar qué nos corresponde hacer a cada cual para implicarnos en el perfeccionamiento de la autoevaluación de la carrera”.

Se asumieron, también, los criterios de los docentes con respecto a las posibilidades que ofrecen los diferentes niveles del trabajo metodológico para elevar la cultura de la autoevaluación y perfeccionar la recopilación de los datos.

Las experiencias prácticas registradas por la investigadora, la orientaron a la búsqueda bibliográfica que le permitió sistematizar los núcleos conceptuales acerca de las relaciones entre la evaluación de la calidad en las universidades, los sistemas y modelos que se aplican, y la autoevaluación de carreras universitarias que se expresan en el capítulo dos del informe.

A partir de marzo de 2013 se desarrollaron sesiones en profundidad (anexo 11), estructuradas del modo siguiente:

- definición del tema y los objetivos de la sesión;
- determinación de las personas que, en calidad de informantes clave, debían participar;
- delimitación de los aspectos a precisar en el reporte de la sesión;
- elaboración de los instrumentos a utilizar para la obtención y el registro de las informaciones cuantitativa y cualitativa;
- selección del lugar y de la agenda a desarrollar.

En el mes de marzo se desplegó la primera sesión en profundidad con el tema “Modelación de relaciones causales en la autoevaluación de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología”. Su objetivo fue explicar las relaciones causales de la autoevaluación de la carrera, en función de su carácter integrador. Participaron investigadores del proyecto “El desarrollo de la cultura de la evaluación de la calidad en el proceso de acreditación de la institución y las carreras”, miembros de la bolsa de expertos de la Junta de Acreditación Nacional (JAN) e invitados de las Universidades de Ciencias Pedagógicas “Félix Varela”, de Villa Clara y “Manuel Ascunce Domenech”, de

Ciego de Ávila. Se seleccionaron como informantes clave a las coordinadoras de los colectivos de carreras de Educación Primaria y Lenguas Extranjeras de Villa Clara, y a las doctoras Martha Valdés Rojas y Nayma Trujillo Barreto, especialistas en la temática.

Con el fin de promover la reflexión y posibilitar la codificación de la información resultante, se utilizó el cuestionario siguiente:

- ¿Qué sistema de relaciones se establece en la autoevaluación de las carreras universitarias?
- ¿Qué nuevas características se le atribuyen a la autoevaluación en la carrera para su perfeccionamiento?

Como componentes de carácter objetivo del proceso de autoevaluación reconocen: el plan de estudio, el SEA-CU y el sistema de trabajo metodológico. Al explicar las relaciones entre estos componentes, se precisa que el patrón de calidad, como parte del SEA-CU, constituye un importante elemento porque establece el deber ser del objeto a evaluar; y el plan de estudio orienta, desde el modelo del profesional, el modo de actuación al que se aspira en el proceso formativo.

Es necesario profundizar, entonces, en cómo lograr las aspiraciones declaradas en el plan de estudio y en el SEA-CU, lo que puede ser favorecido mediante el sistema de trabajo metodológico. Las particularidades del contexto donde está ubicada la institución universitaria es otro aspecto de carácter objetivo.

Como componentes subjetivos se identifican las características de los sujetos que participan en el proceso y el sistema de relaciones que se establece entre ellos.

Las respuestas a la segunda interrogante condujeron a reconocer diferencias entre la concepción de la autoevaluación como etapa de la evaluación externa, con fines de acreditación, y la de proceso guiado por el método científico que se

direcciona hacia la necesidad de preparación de los agentes participantes, en función de fortalecer los componentes organizacionales del proceso formativo.

En correspondencia con lo anteriormente referido se desarrollaron actividades metodológicas (anexo 12), en el período abril-noviembre de 2013, con la participación de los profesores de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología que tuvo como premisa la necesaria autopreparación de cada profesor acerca de la documentación oficial: patrón de calidad, guía y reglamento para la evaluación y acreditación de carreras universitarias. Esto constituyó la directriz conceptual metodológica esencial para garantizar el éxito del proceso.

Las actividades fueron las siguientes:

Reunión metodológica # 1: “El sistema de evaluación y acreditación de las carreras universitarias”.

Reunión metodológica # 2: “La autoevaluación de las carreras universitarias como proceso científico, sistémico, sistemático y participativo”.

Clase metodológica instructiva # 1: “Procedimientos metodológicos para organizar y desarrollar el proceso de autoevaluación de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología”.

Clase metodológica instructiva # 2: “Procedimientos metodológicos para la búsqueda de información relacionada con el proceso de autoevaluación de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología”.

Taller metodológico # 1: “Proyección de alternativas para la aplicación de los procedimientos relacionados con la búsqueda de información”.

Seminario científico metodológico # 1: “Sistematización de experiencias sobre la aplicación de procedimientos metodológicos para organizar y desarrollar el proceso de autoevaluación de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología”.

Seminario científico metodológico # 2: “Sistematización de experiencias sobre la aplicación de procedimientos metodológicos para la búsqueda de información en el proceso de autoevaluación de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología.

La planificación de algunas de estas actividades aparece en el anexo 12.

Las primeras reuniones metodológicas facilitaron el análisis, el debate y la toma de decisiones acerca de la teoría relacionada con la autoevaluación de carreras universitarias con vistas a su mejora. Además, en las mismas se explicó a todos los agentes participantes aspectos como: ¿Qué aporta el SEA-CU a la autoevaluación? ¿Qué riesgo conlleva el hecho de asumir la autoevaluación solo como una etapa de la evaluación de la calidad de la formación del profesional? ¿Qué características debe tener la autoevaluación? ¿Qué debe cambiar para lograr tal aspiración?

En este sentido, se enfatizó en el rol que le corresponde al SEA-CU, en función de la autoevaluación, se resaltó el papel del patrón de calidad y del manual de implementación por definirse en ellos el deber ser y los criterios de evaluación relacionados con la calidad del proceso de formación en las carreras universitarias.

Los sujetos implicados opinaron que aún la autoevaluación no se concebía con el carácter de proceso científico, sistémico, sistemático y participativo que merecía y que, generalmente, la comunidad universitaria lo vivenciaba más como vía para el control. Al respecto, los docentes hicieron los siguientes comentarios:

“A veces se apreciaba la autoevaluación de la carrera como un mecanismo de evaluación [...], por lo que todos los involucrados no asumíamos, siempre, una actitud positiva hacia ella. Esto ha cambiado, hoy lo podemos ver”.

“Es una realidad que lo que más nos moviliza a actuar es que apliquemos métodos científicos para obtener datos válidos y confiables que propicien análisis cuantitativos y cualitativos [...]”.

“Los directivos en ocasiones realizan valoraciones sin tener en cuenta las evidencias que puedan elevar el nivel de científicidad de los análisis. Tampoco le dan un carácter sistémico [...], ellos no realizan análisis causales que propicien valorar la integración de los procesos universitarios”.

La primera clase metodológica instructiva tuvo como objetivo: argumentar los procedimientos metodológicos para la organización y el desarrollo de la autoevaluación de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología. Después de la presentación de los procedimientos metodológicos, se generó un rico intercambio en el que se expusieron las ideas siguientes:

“Creo que la concepción que teníamos de autoevaluarnos para presentar un informe, en una etapa determinada del curso, era un error”.

“Desde mi criterio, la manera en que se organiza la autoevaluación de la carrera nuestra, hoy, es muy atinada, pues nos permitirá concebirla y desarrollarla como un método de trabajo que, día a día, nos impulse a realizar una mirada crítica de nuestro rol, en función de gestionar la calidad de la formación del profesional en la carrera”.

La segunda clase metodológica instructiva tuvo como propósito: argumentar vías para la búsqueda, el análisis y el procesamiento de información en el proceso de autoevaluación de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología. Como resultado de estos intercambios se obtuvo la identificación de fuentes esenciales para la búsqueda de información. Las opiniones de los sujetos participantes, al respecto, fueron las siguientes:

“En mi opinión, es medular ser objetivo en la búsqueda de información de cada variable, en los diferentes niveles organizativos de trabajo metodológico, de modo que se determinen fortalezas y debilidades que constituyan el reflejo de la carrera [...], y ahí presentamos serias dificultades”.

“El cruce de información resultó muy interesante, pues constituye un modelo para comprender la importancia que tienen las evidencias que se registran en el desarrollo del trabajo metodológico del colectivo de carrera, colectivo de año, colectivo de disciplina e interdisciplinario”.

“Me impresionó la ejemplificación de los métodos, las técnicas y los instrumentos que podemos utilizar para la búsqueda, el análisis y el procesamiento de la información que se va logrando en nuestro trabajo diario”.

Asimismo, se realizó un taller metodológico con el objetivo de debatir acerca de las alternativas para la búsqueda, el análisis y procesamiento de la información en el proceso de autoevaluación de las carreras universitarias. En este encuentro la producción básica fue la propuesta de técnicas e instrumentos válidos para la obtención de información. Los principales puntos de vista develados se relacionan a continuación:

“Es muy valioso el aporte de los datos obtenidos de los diferentes niveles organizativos de trabajo metodológico en cuanto a las cinco variables [...] y, en especial, la información que ofrecen acerca de la variable Infraestructura, por ser parte de la comisión de profesores de la carrera que trabaja con ella [...] si esto lo hubiéramos tenido antes”.

“Hay que tener claridad en algo, la realización de talleres metodológicos nos será vital para el contexto en que estamos viviendo [...] la reflexión oportuna, el cuestionamiento, entre otros, permitirán lograr un mayor

nivel científico en el proceso de autoevaluación de las carreras universitarias”.

Los seminarios científicos metodológicos brindaron la posibilidad a los profesores de realizar una autoevaluación de sus prácticas en torno a la implementación de las estrategias curriculares, el empleo de las Tecnologías de la Informática y la Computación (TIC) y el trabajo educativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la actuación creativa, el diseño del currículo propio y optativo y la tutoría de trabajos de curso y diploma. Como resultado se elaboraron los instrumentos siguientes:

- Guía para el análisis de trabajos de curso y diploma (anexo 13).
- Ejercicio integrador para estudiantes de años superiores (anexo 14).
- Comprobaciones de conocimientos en las asignaturas de preparación general y básica para estudiantes de 1-3 años (anexo 15).
- Guía para la observación a las formas de organización del proceso pedagógico (anexo 16).

Las reflexiones suscitadas al respecto fueron las siguientes:

“Sabemos que es primordial interrelacionar lo que nos plantean los documentos rectores de nuestra carrera, en función del profesional que se quiere formar, lo que se establece en el SEA-CU para elevar la calidad del proceso de formación; pero sin perder de vista nuestras características personales y las del contexto en que nos desarrollamos, cuestiones que todavía no toman un matiz integrado desde la práctica de la autoevaluación de la carrera”.

“Hemos alcanzado mayores niveles de implicación en la autotransformación, aunque debemos continuar enfatizando en el reconocimiento de lo que se ha logrado y lo que nos falta”.

“Consideramos que el profesional de nuestra carrera juega un importante rol en la sociedad, pues su labor, esencialmente, es de orientación a la escuela, la familia y la comunidad [...]”.

“La implicación de todos los agentes participantes en la autoevaluación de la carrera se ha elevado [...] en la medida en que nos hemos preparado, desde lo teórico y lo metodológico, concientizamos la importancia para formar a nuestros profesionales con la calidad que exige el contexto histórico social en que vivimos”.

Durante el desarrollo de las actividades metodológicas, la investigadora aplicó la observación participante para obtener información acerca de la disposición e implicación de los agentes participantes.

En las reuniones metodológicas al penetrar en los fundamentos del SEA-CU y explicársele el carácter de proceso científico, sistémico, sistemático y participativo de la autoevaluación de las carreras universitarias se observó que el 90 % de los docentes se manifiestan optimistas respecto a las posibilidades que tiene la autoevaluación para ser asumida como sistema.

En las clases metodológicas y los talleres desarrollados se constató que el 25 % de los participantes se muestran pesimistas en relación con el diseño de métodos, técnicas e instrumentos para la búsqueda de la información, en función de elevar la objetividad del proceso. El 75 % se mostró dispuesto a continuar autopreparándose para enfrentar la tarea.

En los seminarios científico-metodológicos, el 95 % de los docentes se mostró optimista y dispuesto porque ya había logrado el diseño de instrumentos que facilitan la búsqueda de información, con énfasis en la variable estudiante.

La información obtenida en el proceso vivido hasta aquí expuesto, así como los supuestos teóricos, permitieron a la autora orientar la reflexión en torno a las categorías y subcategorías de análisis.

Con este fin se desarrolló, en el mes de diciembre de 2013, la segunda sesión en profundidad con el tema “Categorías y subcategorías de análisis para el perfeccionamiento de la autoevaluación de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología” que tuvo como objetivo: determinar las categorías y subcategorías de análisis para el perfeccionamiento de la autoevaluación de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología. Participaron la decana, el jefe de departamento, la coordinadora del colectivo de carrera, cinco jefes de disciplina, quince docentes del colectivo de carrera, cuatro investigadores del Centro de Estudios Pedagógicos, así como seis investigadores del proyecto “El desarrollo de la cultura de la evaluación de la calidad en el proceso de acreditación de la institución y las carreras universitarias”.

Se designaron como informantes clave los cuatro investigadores del proyecto, y dos investigadores del Centro de Estudios Pedagógicos que ostentan las categorías de doctores y profesores titulares.

La investigadora presentó la propuesta que aparece a continuación:

Categoría de análisis 1. La autoevaluación de las carreras universitarias como proceso científico.

El término *proceso* (del latín “processus”, paso, avance) se conceptúa como: “cambio lógico y consecuente del fenómeno; su transformación sistemática, sujeta a ley, en otro fenómeno”. (Rosental, L., 1981: 376)

Significa concebir la autoevaluación en etapas interrelacionadas entre sí, de modo que se logre la utilización del método científico (problematizar, teorizar y comprobar la realidad educativa) para la recopilación y procesamiento de la información (fortalezas y debilidades), determinación del plan de mejora como proyección para el cambio y socialización de los resultados de la calidad en la formación de los profesionales.

Subcategorías:

- Planificación, ejecución y control de las diferentes etapas de la autoevaluación.
- Selección de las técnicas e instrumentos necesarios para la obtención de información.
- Aplicación, procesamiento e interpretación de los datos recolectados.
- Determinación de las fortalezas y debilidades.
- Determinación del plan de acciones de mejora.
- Socialización de los resultados.

Categoría de análisis 2. Carácter sistémico de la autoevaluación de las carreras universitarias.

Significa la interrelación entre todos los componentes organizacionales del proceso formativo, los agentes participantes, así como el contexto en que esta se desarrolla, en función de gestionar la calidad de la formación de los profesionales.

Subcategorías:

- Integración de los componentes organizacionales del proceso formativo (académico, laboral, investigativo y extensionista).
- Interrelación entre el plan de estudio, el SEA-CU, los agentes participantes y las particularidades del contexto con el fin de gestionar la calidad en la formación de los profesionales.
- Impactos de la formación del profesional en la sociedad.

Categoría de análisis 3: Carácter sistemático de la autoevaluación de las carreras universitarias.

Significa que los agentes participantes conciben la autoevaluación de las carreras universitarias, como método de trabajo en función de la mejora

continua y no solo como una etapa de la evaluación de la calidad de la Educación Superior con fines de acreditación.

Subcategorías:

- Planificación del trabajo metodológico en la carrera, a partir de los resultados de la autoevaluación.
- Evaluación constante de las fortalezas que se mantienen y del avance de las debilidades.
- El plan de mejora como herramienta para gestionar la calidad de la formación de los profesionales.

Categoría de análisis 4. Carácter participativo de la autoevaluación de las carreras universitarias.

Relacionada con la manifestación de estados afectivos e implicación de los agentes participantes en la carrera, de modo que se logre la coparticipación en todos los momentos del proceso.

Subcategorías:

- Disposición de los agentes participantes para asumir el proceso de autoevaluación de la carrera.
- Implicación de los agentes participantes en el proceso de autoevaluación de la carrera.
- Implicación de los agentes participantes para su autotransformación.
- Socialización de buenas prácticas en función de la mejora de la calidad de la formación del profesional.

La totalidad de los participantes consideraron pertinentes las categorías. En el debate se aportaron ideas interesantes relacionadas con las subcategorías:

“La autoevaluación de la carrera debe tener un carácter científico [...] para no sentir rechazo hacia ella”.

“No debe seguir ocurriendo que nuestra actuación se reduzca a rendir cuenta acerca del estado en que están las variables en una etapa y que en el momento en que se realice el ejercicio todos participemos [...] y después regresemos a nuestra rutina de trabajo normal”.

“La elaboración del informe de autoevaluación debe ser una expresión de la apropiación que hemos logrado de las acciones esenciales del método científico (problematizar, teorizar y comprobar en la práctica)”.

Los informantes clave expresaron que deben reformularse las subcategorías de análisis porque están enunciadas como acciones.

“Las subcategorías de análisis deben tener precisión y claridad en relación con lo distintivo del carácter científico y sistémico de la autoevaluación”.

“En la propuesta existen elementos que no se excluyen mutuamente [...] por ejemplo el carácter sistémico y sistemático”.

Por su parte la jefa del departamento, la coordinadora del colectivo de carrera, tres de los jefes de disciplina y los informantes clave coinciden en que la autoevaluación constituye un recurso muy importante para gestionar la calidad de la formación del profesional porque desarrolla una cultura en torno a la organización de los datos o evidencias, a la búsqueda de relaciones causales, y a la necesaria interrelación entre la estrategia de la carrera, el proyecto educativo del año, la estrategia de superación de los docentes, las características de la infraestructura y las aspiraciones del plan de estudio.

En relación con el SEA-CU los investigadores del proyecto, la jefa del departamento y la coordinadora del colectivo de carrera destacan la importancia de conocer el patrón de calidad porque establece el deber ser del objeto a evaluar; también revelan el valor metodológico que tiene, para la autoevaluación de la carrera, la guía para la evaluación y el manual de implementación. Se comentan algunas experiencias relacionadas con la contextualización de la guía para la evaluación, a la autoevaluación.

“Aunque la autoevaluación no debe ser un mecanismo de evaluación, la guía resulta útil porque precisa criterios de evaluación que permiten dar una mirada individual a la actuación de los participantes en el proceso”.

“En el artículo 10 del reglamento aparece que para obtener los niveles de carrera certificada y de excelencia se exige una solicitud oficial de evaluación externa por el rector del centro de educación superior a la JAN, que debe ser acompañada por una autoevaluación de la carrera, sobre la base de la guía de evaluación del SEA-CU”.

“En el artículo 11 se precisan las excluyentes. En estos momentos nos preocupa que solo el 15 % del claustro de la carrera tiene el grado de doctor y tres colectivos de años no están dirigidos por los profesores más experimentados”.

Se aplicó la observación participante, la que permitió constatar que solo cinco docentes se mostraron dispuestos a asumir la autoevaluación de la carrera con la expectativa de acreditarse en 2015; el resto manifestó desconfianza y poco compromiso.

La experiencia vivida permitió vivenciar aquellos aprendizajes que resultaron más significativos, desde la sensibilización y preparación, para los agentes participantes. El 90 % de los docentes expresaron sentirse más preparados, en torno a los referentes teóricos relacionados con el SEA-CU, así como para la búsqueda, el análisis y procesamiento de la información. La jefa del departamento, la coordinadora del colectivo de carrera y los jefes de disciplina profundizaron en la proyección de las acciones de mejora y lograron mayores niveles de objetividad en la búsqueda de la información (fortalezas y debilidades).

Todavía se identifica como una necesidad de preparación la determinación y aplicación de métodos e instrumentos que garanticen la obtención de datos

válidos y confiables, así como el uso de técnicas de procesamiento de la información, con el fin de mejorar el informe.

En este momento la investigadora realizó una entrevista grupal al 50 % de los estudiantes de la carrera, con el fin de profundizar en los conocimientos que poseen acerca del proceso de autoevaluación y su rol dentro de este. Como resultado se apreció que la totalidad reconoce su importancia para elevar la calidad de su formación profesional, refiere que deben perfeccionar el autoestudio para elevar el nivel de calidad en su aprovechamiento académico y reforzar su protagonismo en la estrategia educativa de la carrera y de los años.

La participación de la investigadora en las actividades sindicales le permitió conocer la disposición de los administrativos para estudiar los documentos esenciales del proceso, ya que ellos consideran que su rol básico está en la variable Infraestructura.

Las visitas a los centros educativos permitieron corroborar la satisfacción que tienen los directivos, profesores y alumnos con el desempeño de los egresados de la carrera. En los egresados se percibió compromiso con la solución de los problemas básicos de su escuela y con su labor de orientación educativa. Ellos conocen su rol en la calidad de la formación del profesional e identifican a la autoevaluación como una herramienta básica para cumplirlo.

Como resultado de la experiencia se precisan las subcategorías que a continuación se exponen:

Categoría 1: La autoevaluación de las carreras universitarias como proceso científico

Subcategorías:

- Organización en etapas interrelacionadas dialécticamente
- Problematización, teorización y comprobación de la realidad mediante la aplicación de métodos y técnicas propios de la investigación educativa

- Fundamentación en teorías y buenas prácticas

Categoría 2: Carácter sistémico de la autoevaluación de las carreras universitarias

Subcategorías:

- Consideración interrelacionada de los recursos humanos, materiales y financieros en la calidad de la formación del profesional
- Concepción integradora de los componentes organizacionales del proceso de formación

Categoría 3: Carácter sistemático de la autoevaluación de las carreras universitarias

Subcategorías:

- Posibilidades para la gestión continua de la calidad de la formación del profesional
- Actuación consistente de los agentes participantes

Categoría 4: Carácter participativo de la autoevaluación de las carreras universitarias

Subcategorías:

- Manifestación de estados afectivos de los agentes participantes
- Implicación de los agentes participantes
- Compromiso individual y colectivo

Entre los logros alcanzados se distingue la calidad del informe de autoevaluación. A continuación se presentan las fortalezas, debilidades y acciones de mejora que cada comisión identificó.

I. Pertinencia e impacto social

Fortalezas

1. El reconocimiento de la comunidad universitaria y el entorno social al desempeño profesional del claustro de profesores por la superación posgraduada, la preparación metodológica de psicopedagogos, el desarrollo de investigaciones relacionadas con la labor de orientación educativa; así como por la tutoría y el asesoramiento a los aspirantes a doctor y máster del área de las Ciencias Pedagógicas.
2. El desempeño de funciones relacionadas con la especialidad por parte de algunos miembros del colectivo pedagógico en países como Perú, Mozambique, Ecuador, Angola, Venezuela y México.
3. La experiencia en el claustro de la carrera de cuatro profesores que ejercen como miembros de tribunales regionales para la obtención del grado científico en el área de las Ciencias Pedagógicas, y uno en el área de las Ciencias Sociológicas. Dos son miembros de la Comisión Nacional de la Carrera y uno integra el colectivo de autores de los libros de texto.
4. La existencia de la especialidad Docencia en Psicopedagogía ha favorecido el desempeño de los profesionales del área del conocimiento.
5. La satisfacción por parte de profesores, estudiantes, egresados y empleadores con el proceso de formación del profesional de la carrera.

Debilidades

1. El trabajo de los proyectos extensionistas carece de una concepción dirigida a lograr las transformaciones deseadas en la labor educativa.

II Profesores y personal auxiliar

Fortalezas

1. La destacada participación de los docentes en su preparación política y ético-pedagógica; su responsabilidad e incondicionalidad. La integración del claustro por profesionales que gozan de prestigio y autoridad debido a su

condición de líderes académicos, científicos, y por su participación sobresaliente en la formación académica de postgrado y en la doctoral.

2. La significativa composición del claustro por parte de doctores, máster, especialistas, profesores auxiliares y titulares.
3. La dirección de la carrera y las disciplinas mediante profesores con categorías docentes superiores.
4. La preparación de los profesores a través de su participación en acciones de postgrado estrechamente vinculadas con la carrera.
5. El crecimiento progresivo en la formación doctoral del claustro de la carrera.

Debilidades

1. El bajo índice de publicaciones en revistas referenciadas por parte de profesores.
2. La escasa participación del claustro en eventos nacionales e internacionales.
3. El deficiente grado de potencialidad del claustro mostrado en los premios otorgados a las categorías Innovación Tecnológica y Academia de Ciencias de Cuba.

III Estudiantes

Fortalezas

1. La jerarquización en la estrategia educativa de la carrera y años de la atención educativa desde las dimensiones: curricular, extensionista y de vida sociopolítica con la participación de las organizaciones estudiantiles.
2. El compromiso de los estudiantes con las tareas de impacto social. Se destacan labores de higienización comunitaria, de prevención de los problemas de salud que han afectado la provincia, la incorporación a los

contingentes pedagógicos y la participación en proyectos extensionistas (Proyecto Sonrisas).

3. La responsabilidad mostrada por los estudiantes, durante las prácticas laborales e investigativas, con los procesos de la institución educativa en que se insertan, lo que influye de forma positiva en el perfeccionamiento del modo de actuación a que se aspira.
4. El incremento de la participación y obtención de resultados de los estudiantes en el Fórum Científico-Estudiantil de Ciencias Pedagógicas en los diferentes niveles.
5. La calidad de los resultados (93 %) de las comprobaciones mediante ejercicios integradores al 100 % de los estudiantes de años superiores. El 96 % de los estudiantes comprobados en las asignaturas de la preparación general y de la básica resultó aprobado con 88 % de calidad. En Historia de Cuba el 100 % de estudiantes comprobados resultó aprobado con 68,3 % de calidad.
6. La evaluación de bien y excelente al 100 % de los trabajos de curso y diploma.
7. La eficiencia académica manifestada en una tendencia de 81,6 %, en los últimos cinco años.

Debilidades

1. Balance inadecuado de la organización docente, en función de las Formas de Organización Docente. Este elemento limita el logro de un aprendizaje desarrollador.

IV Infraestructura

Fortalezas

1. El avance de virtualidad del proceso docente-educativo, de gestión académica mediante la creación de aulas al efecto, uso de plataformas

interactivas de aprendizaje y la digitalización de las disciplinas y asignaturas.

2. El adecuado aseguramiento bibliográfico, tanto básico como complementario, para el uso de las asignaturas de la carrera.
3. La presencia del nodo de la UCP en la sede central, favorecedor del acceso a los servicios y recursos compartidos de la Web.
4. La existencia de un gabinete psicopedagógico, laboratorio especializado para los estudiantes de la carrera.
5. La asistencia sistemática de estudiantes de la carrera al Centro de Investigación y Documentación Pedagógica (CDIP).
6. La estabilidad del funcionamiento de la red informática; así como la variedad y disponibilidad de los servicios que se brindan de apoyo al proceso docente-educativo.
7. La utilización de los servicios de correo electrónico nacional e Internet temática, por parte de los alumnos de los primeros años. Los de 4to y 5to poseen correo electrónico internacional e Internet. Tienen asignados 50 y 100 Mbytes respectivamente.

Debilidades

1. La desfavorecedora relación estudiante/máquina que priva de la calidad requerida al proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. La limitación en la preparación de los profesores debido a la falta de disponibilidad técnica por roturas de hardware y la conectividad en el departamento docente.
3. La insatisfacción de docentes y estudiantes provocada por el estado técnico y la conectividad de la red de televisión en las aulas de la carrera.

4. La afectación en el uso de los softwares específicos (colecciones Multisaber, El Navegante y Futuro), debido a la disponibilidad tecnológica de los laboratorios No. 1 y 2.

V Currículo

Fortalezas

1. La pertinencia de diseño del currículo propio y optativo/electivo de la carrera. Se implementan en función de la unidad entre la instrucción y la educación.
2. La eficiente respuesta de la estructuración didáctica del proceso pedagógico a las exigencias del modelo del profesional, el cual se encuentra contextualizado a las particularidades del territorio.
3. La sistematicidad en la organización y funcionamiento de los colectivos pedagógicos.
4. Las estrategias educativas derivadas del diagnóstico y expresivas de los objetivos que corresponde a cada año; así como la caracterización del claustro, las acciones educativas desde las dimensiones curricular, extensionista, sociopolítica y las acciones educativas individualizadas.
5. La favorecedora relación entre los diferentes componentes del proceso docente-educativo de la carrera en el protagonismo del estudiante en su formación.
6. La correspondencia entre el diseño e implementación de las estrategias curriculares y el modelo del profesional.
7. La correlación entre la actividad investigativo-laboral desarrollada y el modo de actuación profesional que se aspira.
8. La dirección de la gestión de la Disciplina Principal Integradora encaminada a la solución de los problemas de la práctica profesional con fundamentos científicos.

9. La reciprocidad entre la organización del trabajo científico estudiantil y los principales problemas educativos identificados en la carrera.

Debilidades

1. La inexperiencia de los profesores que dirigen dos colectivos de años.
2. El desbalance en las tipologías de clases de las asignaturas comunes en el plan del proceso docente ejecutado en la modalidad presencial.
3. El bajo nivel de influencia de la investigación y el posgrado en el proceso de formación del pregrado.
4. La limitación del cumplimiento de las esferas de actuación del Licenciado en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología, solo se desarrolla la práctica laboral en las escuelas primarias.

Después de tener identificadas las principales fortalezas y debilidades de la carrera, correspondió la proyección individual y colectiva para diseñar las acciones de mejora, como respuesta necesaria e imprescindible a las carencias detectadas. Uno de los aprendizajes estimables resultó diseñar las acciones para el cambio; no solo para las debilidades, sino también para la sostenibilidad de algunas fortalezas que lo requerían.

La participación de todos permitió comprometer a los responsables de los distintos niveles. De este modo, se potenció un análisis reflexivo y se proyectó un plan de mejoras lo más objetivo posible.

Las principales acciones de mejora previstas fueron las siguientes:

I. Pertinencia e Impacto Social

- Perfeccionar el diseño de los proyectos extensionistas para elevar la efectividad de la labor educativa.

Responsable: coordinadora del colectivo de carrera

II. Profesores

- Evaluar sistemáticamente la gestión de los profesores para publicar en revistas referenciadas y participar en eventos nacionales e internacionales.

Responsable: jefe de departamento

- Sutilizar las acciones previstas para la obtención de premios en las categorías Innovación Tecnológica y Academia de Ciencias de Cuba, a partir de la motivación y el compromiso de los investigadores.

Responsable: jefe de departamento

- Estimular y atender, de forma diferenciada, a los docentes que forman parte de la estrategia de formación de doctores con vistas a lograr que, en el menor tiempo posible, puedan defender sus tesis de grado.

Responsable: jefe de departamento

III. Estudiantes

- Concebir la organización docente en función de lograr un balance adecuado entre formas de organización de la docencia, de manera que favorezca un aprendizaje desarrollador.

Responsable: coordinadora del colectivo de carrera

- Comprobar el cumplimiento de las acciones diseñadas para los estudiantes talentos con el fin de incrementar los premios y distinciones en jornadas científicas estudiantiles y Fóruns de Ciencia y Técnica.

Responsable: coordinadora del colectivo de carrera

IV. Infraestructura

- Incrementar el número de computadoras en los laboratorios de manera que la relación estudiante/máquina favorezca la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Responsable: jefa de departamento

- Gestionar con EMPROMAVE la reparación y mantenimiento de las computadoras del departamento docente.

Responsable: jefe de departamento

- Intensificar la gestión administrativa con COPEXTEL para la reparación, mantenimiento de los televisores y de la red interna de televisión.

Responsable: jefe de departamento

V. Currículo

- Precisar el sistema de trabajo metodológico para elevar la efectividad de la labor educativa desde la estrategia educativa de la carrera y la estrategia educativa del año.

Responsable: coordinadora del colectivo de carrera

- Analizar las potencialidades del claustro de la carrera para la determinación de los profesores que deben dirigir los colectivos de año.

Responsable: jefe de departamento y coordinadora del colectivo carrera

- Controlar la introducción de la investigación y el postgrado en el proceso de formación de pregrado.

Responsable: jefe de departamento y jefes de disciplina

- Sistematizar el control sobre el balance de las tipologías de clases de las asignaturas comunes en función del perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Responsable: jefe de departamento, coordinadora del colectivo de carrera y jefes de disciplina

- Planificar en detalle la práctica laboral de manera que su realización no se limite a las escuelas primarias.

Responsable: jefe de departamento, coordinadora del colectivo de carrera y jefe de la Disciplina Principal Integradora: Formación laboral e investigativa

En consecuencia, **los puntos de llegada** favorecen una nueva forma de arribar al punto de partida, tomando como referencia el eje de sistematización.

La sistematización de experiencias realizada parte de recuperar de manera organizada las experiencias vividas por los agentes participantes en la autoevaluación de dicha carrera, con el fin de perfeccionarla, enriquecer la teoría, regresar a la práctica y obtener nuevos aprendizajes.

La concepción de la autoevaluación de la carrera, como proceso científico, sistémico, sistemático y participativo requirió que los agentes participantes se sensibilizaran, autorreflexionaran y determinaran los contenidos esenciales de preparación, en función de esta, así como el momento para apropiarse de ellos, problematizaran con respecto a la relación existente entre autoevaluación y calidad en la formación de los profesionales.

La búsqueda, procesamiento, acopio de evidencias y la redacción del informe de autoevaluación exige la aplicación del método científico y la participación de la totalidad de los miembros del colectivo de carrera. En tal sentido se debe poner énfasis en el dominio de los modos de actuación profesional, la eficiencia académica alcanzada en la carrera y la interrelación entre los procesos de formación inicial y permanente, la investigación y la extensión universitaria.

Los agentes participantes consideran que se alcanzó un clima psicológico favorable entre todos, perciben avances, retrocesos e incógnitas. Asimismo, los directivos manifestaron encontrarse en mejor realidad para la dirección del proceso.

Existe consenso en que el informe de autoevaluación debe expresar las relaciones entre las variables y los indicadores, y sintetizar las fortalezas y debilidades de la carrera lo que favorecería verla como un todo. Su redacción debe expresar las ideas con claridad, lógica y objetividad, y evitar las

ambigüedades, las imprecisiones y toda afirmación que no esté respaldada por evidencias (datos concretos, documentos, etc.). La consideración de estos aspectos resulta esencial para su escritura, pues la precisión le concede confiabilidad al informe de autoevaluación.

La socialización de las fortalezas, debilidades y acciones de mejora en los colectivos de carrera, de año, de disciplina e interdisciplinarios y de asignatura, propició el reconocimiento por los sujetos participantes del rol que les corresponde en la solución de las contradicciones identificadas y en la sostenibilidad de las fortalezas; así como en el logro de la compulsión de los integrantes de las demás carreras ante el proceso de autoevaluación.

Entre las contradicciones que se identifican se distinguen:

- La autoevaluación como momento previo a la evaluación externa y que sea asumida como un proceso científico, sistémico y sistemático de forma consciente por todos los agentes participantes.
- Las aspiraciones sociales del proceso de autoevaluación y los objetivos personales de los agentes participantes.

Las contradicciones teóricas anteriormente formuladas y los saberes incorporados orientan a la autora hacia la necesidad de la construcción de un marco teórico referencial y de un modelo teórico-metodológico para el perfeccionamiento de la autoevaluación de carreras universitarias.

A modo de resumen del capítulo, se puede plantear que el proceso vivido permitió identificar limitaciones, posibilidades y potencialidades que presenta la autoevaluación en las carreras pedagógicas, con énfasis en la de Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología; y a partir de estas, dar pasos para enriquecer la teoría que se concreta en el modelo teórico-metodológico y aplicar las contribuciones metodológicas a la práctica.

CAPÍTULO II: FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS DE LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA AUTOEVALUACIÓN DE LAS CARRERAS UNIVERSITARIAS

La profundización en el análisis del objeto de estudio de esta investigación, referido al proceso de evaluación de la calidad de la Educación Superior, ha exigido un recorrido por los principales antecedentes, sistemas y modelos que han predominado en los planos internacional, regional y local, con el fin de sistematizar el deber ser de la autoevaluación de las carreras universitarias como una de sus etapas, lo cual posibilita la gestión de la calidad.

2.1. Una mirada histórica a la evaluación de la calidad educativa en la Educación Superior

La evaluación de la calidad en la Educación Superior tiene sus antecedentes en el surgimiento de la Universidad (siglo XII) como consecuencia del proceso de reorganización social y cultural que tuvo lugar en Europa; pero no se desestiman las experiencias de las instituciones educativas del mundo antiguo. Según la sistematización realizada por C. Tünnermann en 1995, hasta el siglo XX no proliferan los estudios científicos encaminados a la evaluación de la calidad de la Educación Superior.

En la primera mitad del siglo XX, en la evaluación de la calidad de la educación se prioriza, fundamentalmente, el cumplimiento de los objetivos del aprendizaje, los estudiantes, los recursos didácticos, las metodologías, así como la actuación de los profesores. Los Ministerios de Educación crean cuerpos de inspectores de enseñanza y se desarrollan las pruebas objetivas; surge además, una gran variedad de tipos de test.

En 1942, R. Tyler en su obra *General Statement of Education* propone la evaluación por objetivos, la que concede especial importancia a los intereses de los agentes involucrados en el programa a evaluar, idea que tiene pertinencia en este estudio.

L. Cronbach (1963) establece los principios generales de la evaluación de la calidad educativa en un enfoque más contemporáneo, y revela la importancia de la objetividad de la información, la que debe ser clara, oportuna, exacta y válida, con el fin de propiciar la toma de decisiones.

M. Scriven (1967) enriquece los aportes de L. Cronbach con la propuesta de que la evaluación tenga carácter formativo y sumativo, y se centre fundamentalmente en los procesos.

Las ideas de estos autores constituyen importantes referentes en las concepciones teóricas contemporáneas de la evaluación de la calidad de la Educación Superior.

En la década de los setenta se comienza a difundir el término "calidad total" como el de un método de gestión cuyo objetivo es contribuir a la satisfacción de los usuarios a través de la mejora de los servicios y, como consecuencia, de la organización. Este tiene su expresión en la Educación Superior.

En la década de los noventa la temática de la evaluación de la calidad en la Educación Superior se enriquece, tanto por aportes de los estudiosos como por los pronunciamientos de los organismos internacionales acerca de su importancia para elevar la calidad de los procesos universitarios.

S. Gimeno (1992) enfatiza en que la evaluación educativa implica analizar las prácticas pedagógicas y los factores que en ella intervienen, por lo que debe ser participativa, constructiva e intencional. Estas aportaciones se tienen en cuenta en la mayoría de las propuestas de sistemas de evaluación de la calidad educativa.

U. Teichler (1992) reflexiona en torno a la importancia de desarrollar una cultura de evaluación de la calidad y de analizar los procesos y resultados para identificar las formas de mejoramiento. También resalta el valor de la autoevaluación.

Las ideas anteriores apuntan hacia la implicación de todos los sujetos involucrados en la evaluación de la calidad de la educación, teniendo en cuenta sus contribuciones para la mejora.

En 1993, F. Van Vught propone una lógica a seguir en el proceso evaluativo, la cual mantiene actualidad. Los pasos son:

- establecimiento de los juicios e hipótesis que motivan la evaluación,
- definición de la información necesaria, y del momento y forma más apropiados para obtenerla,
- diseño, construcción y selección de instrumentos,
- análisis y registro de la información,
- formulación de juicios de valor,
- resumen y diseminación de los resultados,
- decisiones y acciones referidas a la mejora continua.

Asimismo, en estos años aparecen definiciones de calidad de la Educación Superior que jerarquizan la capacidad de la institución para responder a las necesidades del contexto "...calidad universitaria es el grado de pertinencia entre los comportamientos institucionales y las características esenciales y contextuales de la institución considerada". (Villarreal, C., 2006: 5)

A. Gago (1994) precisa que la evaluación de la calidad no debe constituir un fin en sí misma, sino un medio para el mejoramiento de las instituciones y los sistemas educativos.

Se consideran concernientes a este estudio los criterios referidos al carácter constructivo, participativo e intencional de la evaluación, el valor de la cultura de evaluación, los pasos lógicos que exige el proceso y su valor para la mejora del proceso educativo.

La temática también es objeto de debate en las organizaciones regionales que atienden los problemas de la educación. En 1996, en la Séptima Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, en Kingston, se esclarece la relación entre calidad educativa y evaluación de la calidad. En la declaración final se sustenta la idea de que la evaluación de la calidad es un elemento primordial para escudriñar procedimientos que eleven la calidad de la Educación Superior.

En ese año, en la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe efectuada en La Habana, se tratan, además, aspectos referentes a la calidad de la Educación Superior relacionados con el cumplimiento de sus funciones y la identificación de las principales dimensiones universitarias: académica, ocupacional, distributiva, política y cultural.

En la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción (1998), se consideran tres aspectos íntimamente relacionados: calidad, pertinencia e internacionalización, y se atribuye a la calidad educativa un carácter rector en la medida en que define un cambio en el paradigma de la formación universitaria, que en esta nueva etapa ha de caracterizarse por una mejor educación a la mayor cantidad de estudiantes.

M. Quintanilla (1999), en un estudio realizado acerca de la evaluación de la calidad educativa expresa que los principales problemas conceptuales y metodológicos identificados en universidades de España se refieren a dos transferencias de conceptos de calidad y ejecución, del mando empresarial a la universidad: la identificación de los clientes del servicio de la enseñanza superior, y la articulación de dimensiones en las metodologías de la evaluación de la calidad.

T. Escudero (2000) y M. Vidal (2001) estudian el rol de los indicadores en el proceso de evaluación educativa y advierten la necesidad de no confundirlos

con informaciones de síntesis de gestión y estadísticas, sino que adquieren su significado en el proceso de operacionalización.

C. Martínez (2002), dirige su atención a que un programa académico (carrera) debe enfatizar en la búsqueda acerca de cómo ocurren sus procesos, y a la vez en la crítica del conocimiento y el aprendizaje de sus estudiantes, a partir del desarrollo educativo en las Universidades, sustentado en el equilibrio entre el saber, el saber hacer y el ser.

J. Acevedo (2005) destaca que la puesta en práctica de las evaluaciones transnacionales permite la comparación entre países; y más allá de la comprobación de los niveles de conocimientos del estudiante, se usan como medida global de la calidad de los sistemas educativos. En la Educación Superior esto tiene especial significación porque facilita acercamientos a los criterios de calidad de la formación profesional.

Resultan valiosas las aportaciones de C. Tünnermann (2006), quien propone como métodos esenciales en los procesos de evaluación, la autoevaluación institucional y la evaluación por pares, las que pueden variar de acuerdo con los fenómenos interactuantes.

1. En el caso de la investigación y el postgrado de alto nivel, las formas de evaluación más pertinentes serían aquellas efectuadas por pares científicos o por consejos de investigación, incluyendo criterios internacionales.
2. Para las carreras profesionales y técnicas la evaluación por pares convendría; pero los pares estarían formados por otros que difieren del anterior; serían grupos profesionales que operarían en la práctica. Sin embargo, se puede pensar en otras formas, dejando a la evaluación por pares, incluso, un papel secundario. Constituirían formas más ágiles, como exámenes nacionales que revisen la competencia profesional, y una acreditación del currículum básico definido por el campo profesional, tal como existe en los Estados Unidos y muchos países de Europa.

3. Para los programas de formación general, se pudiera pensar en un examen que revisara el nivel de conocimientos y habilidades básicos, considerando esta función como preparación en las artes liberales que buscara primordialmente la transformación de la persona. La opinión del estudiante sería otro factor de importancia. En cambio, la evaluación de cada programa individual por pares resultaría un proceso difícil y costoso, dados la heterogeneidad y el gran número de programas. Se podrían considerar evaluaciones externas por visitantes provenientes de diferentes disciplinas, que revisen departamentos o agrupaciones de carreras, en aspectos como su organización, su planta académica y el progreso de los estudiantes. Estas evaluaciones externas se limitarían a una revisión de estándares mínimos, expresados, en forma de indicadores básicos.

La tendencia en la actualidad está encaminada a desarrollar la evaluación externa con grupos especialistas capaces de exponer criterios valorativos lo más objetivos posible, que sirvan de guía para lograr los niveles de acreditación a que se aspira en las instituciones y mediante programas universitarios.

Por su parte M. Lemaitre y P. Sueli (2008) reflexionan acerca de la acreditación en la evaluación de la calidad de la Educación Superior, y particularizan en el contexto de la sociedad del conocimiento y la información, así como en su rol para el desarrollo de los países. Indica la presencia de dos visiones diferentes: la primera, subordinada a conceptos productivistas, que tiende a la unificación de modelos y políticas en el ámbito de la comunidad internacional; y la otra, que defiende la identidad de los sistemas nacionales.

Los autores referenciados coinciden en la importancia del proceso de determinación de los indicadores en la evaluación de la calidad de la educación, debido al carácter subjetivo de la actividad pedagógica. También resultan interesantes sus ideas acerca de la contextualización de los sistemas de evaluación.

En correspondencia con esas ideas, en la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES-2008), de América Latina, se ratifica que no es posible separar los conceptos de calidad, pertinencia y equidad, y se promueve la necesidad de la búsqueda y del perfeccionamiento de los sistemas evaluativos de la calidad de los procesos universitarios.

Actualmente, la evaluación de las instituciones universitarias es una práctica generalizada en los países de Europa y se usan modelos que implican un cambio en el rol del Estado; se pasa de un Estado controlador a uno supervisor. Científicos y políticos se pronuncian por la búsqueda de sistemas de evaluación que verifiquen el impacto de la Universidad en la sociedad, con especial atención en la formación de los profesionales.

Las instituciones de Enseñanza Superior rinden cuentas de sus logros a las autoridades administrativas, a las entidades que las financian, al sistema de Enseñanza Superior, así como a la sociedad; y tratan de articular actuaciones de mejora en los ámbitos de mayor debilidad.

En América Latina, la evaluación de la calidad en la Educación Superior toma auge a partir de la década de los setenta, con la aplicación de exámenes a estudiantes de pregrado. En 1981, con la reforma de la Educación Superior, estos exámenes se proponen como vía complementaria para evaluar la calidad de los programas académicos de pregrado.

En la década de los noventa los gobiernos consideran como política del sector educativo la evaluación de la calidad de la Educación Superior, por lo que aparecen diversas propuestas de sistemas de evaluación para las Universidades; se destacan los de Argentina, México, Costa Rica, El Salvador, República Dominicana, Brasil, Colombia y Chile.

“La experiencia de países como Cuba, Argentina, México, Brasil y Colombia es enriquecedora para aquellos que apenas están iniciando la implementación de sistemas de evaluación, con miras a develar y a comprender mejor la realidad

educativa de sus contextos sociales y culturales particulares”. (Beltrán, C., 1993: 36)

En el año 2003 se constituye en Buenos Aires la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), integrada por dieciocho países, organismos regionales y respaldada por recursos de la Unesco. Sus fines se centran en el aseguramiento de la calidad de los procesos universitarios y la armonización de criterios para la evaluación de programas. Los aportes logrados son visibles en el perfeccionamiento de la evaluación de calidad de los procesos universitarios en diferentes países, entre los que se distinguen Colombia y Argentina.

En la actualidad se desarrolla una tendencia a promover grupos de trabajo científico que investiguen la temática de evaluación de la calidad en las Universidades y que perfeccionen las metodologías existentes con el uso de tecnologías de la información y la comunicación.

La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), de Argentina, tiene entre sus propósitos lograr que la evaluación permita interpretar, cambiar y mejorar las instituciones y programas universitarios desde un proceso abierto, flexible, establecido en el marco de la misión y los objetivos de la institución.

En Cuba, la evaluación de la calidad de los procesos universitarios está estrechamente vinculada al desarrollo alcanzado por el Ministerio de Educación Superior. Según E. Soler, (1996: 15) “...en la Educación Superior cubana no existía, antes de 1976, un sistema de supervisión constituido de forma estable”.

En ese año, con la creación del Ministerio de Educación Superior (MES), se comienza a trabajar en la organización de un sistema de control que permita valorar la eficacia del trabajo de las instituciones pertenecientes al mismo, en él se incluyen las inspecciones generales y parciales, como forma externa de control.

En 1978 se elabora el primer Reglamento de Inspecciones. Este tuvo modificaciones en 1982, 1990 y 1998, en correspondencia con las transformaciones del contexto educativo cubano. En la última versión del “Reglamento de Inspecciones 1998”, se precisan los aspectos siguientes:

- La inspección constituye una forma de evaluación y control.
- La actividad de inspección se inicia con una autoevaluación por el Rector, ante la comisión de inspección, sobre el estado del cumplimiento de los objetivos que se evalúan, principales logros, los aspectos que se considera pertinente mejorar y las estrategias o planes de desarrollo futuro. (Reglamento de Inspecciones, 1998. Artículo 9. Capítulo I).
- Para otorgar las diferentes calificaciones se tendrán en cuenta los indicadores descritos.

Durante los casi cuarenta años de creación del Ministerio de Educación Superior de Cuba se ha prestado atención al impacto de las políticas educativas introducidas. En la última década, la producción científica referida a la evaluación de la calidad de los procesos universitarios ha tenido un significativo incremento. Esto se corresponde con el grado de desarrollo alcanzado por las instituciones de la Educación Superior cubana y las tendencias internacionales. Por ello, “fue creado el 7 de octubre de 1999, mediante la R/M 150/1999” el Sistema Universitario de Programas de Acreditación (SUPRA). (Iñigo, E., 2003: 88)

El Ministro de Educación Superior, en su discurso en el evento internacional Pedagogía 2014, alude a lo que se debe considerar calidad universitaria: “Existen tres dimensiones que caracterizan la excelencia académica: la excelencia de los recursos humanos, en particular, del claustro y de los estudiantes; la excelencia de la base material, tanto la que existe en las universidades como la que utiliza del territorio; y la excelencia en la gestión del proceso de formación, que es, ante todo, gestión pedagógica y didáctica, y que

en la educación cubana se materializa en el trabajo metodológico del claustro y de sus directivos, muy relacionado con las exigencias del mundo laboral y del contexto, en correspondencia con la dinámica de la ciencia y la tecnología”. (Alarcón, R., 2014: 6)

El SUPRA tiene como objetivo: “...contribuir a la mejora de la Educación Superior, mediante la certificación a nivel nacional e internacional de los programas e instituciones que cumplan los requisitos de calidad establecidos”. (MES, 2015: 1). La acreditación de instituciones y programas (carreras, maestrías y doctorados) se sustenta en los principios básicos siguientes:

- Responde a patrones de calidad para la Educación Superior cubana, equiparables con los estándares internacionales.
- Constituye la forma fundamental de gestión para la mejora continua de la calidad de un programa o institución.
- Se fundamenta en la autoevaluación que realizan los colectivos que ejecutan los programas.
- Basa la certificación en la evaluación externa, realizada por expertos, en amplio debate con los ejecutores directos de cada programa o institución.

“En el año 2000, mediante la R/M 100/2000 se aprobó la integración de la Junta de Acreditación Nacional (JAN)” (Iñigo, E., 2003: 88), con los objetivos siguientes:

- dar respuesta a la necesidad de una nueva conceptualización de la evaluación y de la acreditación de la calidad;
- promover la cultura de la calidad por la mejora continua y el perfeccionamiento en el ámbito educativo, basado en un nuevo estilo de trabajo;
- formular, promover, conducir, aplicar y verificar la política de evaluación y acreditación para la Educación Superior cubana.

Uno de los elementos esenciales del proceso de Evaluación de la Calidad de la Educación Superior es que se estructura en etapas. Según el Sistema de Evaluación y Acreditación de Doctorados (2015: 1) estas son: "...la autoevaluación, la evaluación externa y la acreditación", y constituyen momentos de un sistema integral que se reconoce como la gestión para el mejoramiento continuo de la calidad de la Educación Superior y de certificación pública de niveles de calidad: nacional e internacional.

La autoevaluación es el proceso de estudio a partir de un conjunto aceptado de estándares de desempeño. Se distingue por ser participativa, transparente, reflexiva y ética. Da lugar a un informe escrito sobre el funcionamiento de los procesos, los recursos y los resultados. Tiene como producto principal el plan de mejoramiento y la elevación de la cultura de la calidad.

La evaluación externa se realiza por personas o agentes manifiestos que no poseen vínculos con la institución o el programa que se evalúa. Se basa en el informe de autoevaluación, en el correspondiente plan de mejoramiento, así como en las evidencias que permiten constatar los resultados del informe. Está orientada a la determinación del estado, el funcionamiento y la proyección del programa o institución, a la obtención de nuevos conocimientos sobre el objeto para emitir juicios que contribuyan a fortalecer el proceso, y a corregir las debilidades.

La acreditación de la calidad es la actuación mediante la cual se certifica públicamente que una institución o programa reúne determinados requisitos de calidad, definidos previamente por órganos colegiados de reconocido prestigio académico. Se basa en un conjunto de principios identificados como buenas prácticas en la comunidad internacional vinculada a este tema.

El SUPRA posee puntos de contactos con otros sistemas y modelos de evaluación de la calidad de las universidades, los cuales tienen amplia difusión en la literatura científica, por lo que resultó necesario estudiar algunos de ellos.

2.2. Algunos sistemas y modelos de evaluación de la calidad de la Educación Superior

En el presente siglo las evaluaciones de la calidad de los procesos que se desarrollan en las instituciones universitarias muestran tendencia a la búsqueda de la satisfacción de las necesidades de la sociedad. En consecuencia, los sistemas y modelos de evaluación de la calidad de la Educación Superior se enrumban al perfeccionamiento de los procesos universitarios, en correspondencia con las transformaciones de la sociedad.

En tal sentido, resulta interesante el estudio presentado por P. Municio (2003), titulado “Los sistemas de la evaluación de educación superior” en el que expone: “La universidad es una institución tradicionalmente conservadora que trata de mantener la estabilidad, mientras que las organizaciones empresariales avanzadas son más ágiles en su respuesta, y buscan soluciones creativas que respondan a las nuevas y crecientes necesidades de las personas”. (Municio, P., 2003: 1)

El autor referenciado realiza un interesante análisis de tres sistemas de evaluación de la calidad de la Educación Superior, que han tenido aplicación en Europa, los Estados Unidos y América Latina. En su criterio, todos ellos poseen elementos comunes; pero presentan diversidad en su esencia, por lo que los considera incompatibles.

Al referirse al primer sistema, denominado “ex - antes”, desde el exterior, precisa que la evaluación no va más allá del contraste entre la realidad y la norma, y pocas veces identifica desviaciones, fáciles de corregir por los responsables de la planificación, que son al mismo tiempo los evaluadores.

Es decir, la evaluación de la calidad se centra en el contraste entre la realidad y la norma; pero no logra la implicación de los integrantes de la comunidad universitaria ni tiene en cuenta la calidad de la formación, ni evalúa el impacto

social que produce. Los informes de evaluación se reducen a estadísticas en torno al empleo de los recursos y a las actividades realizadas.

En su criterio, la administración pública establece los requisitos del sistema universitario a través de leyes, estatutos o normativas periódicas; y la universidad solo debe tener en cuenta los mínimos establecidos. De manera que un programa o una titulación obtienen una evaluación satisfactoria si cumple con los requisitos previos (número de profesores titulados, instalaciones, horarios, condiciones de inscripción de alumnos).

La autora considera que este sistema no concibe la evaluación del impacto de la calidad de la formación profesional; tiene limitaciones para la obtención de criterios relacionados con los niveles de satisfacción de los estudiantes. Es decir, no profundiza en el impacto social que produce la Universidad en la sociedad; y la forma en que se establecen los informes de evaluación reduce los análisis cualitativos al ponderar lo estadísticos.

En cuanto al segundo sistema, P. Municio precisa que la evaluación se decide voluntariamente por la propia Universidad; está basada fundamentalmente en la actuación de los profesores y directivos, y presta insuficiente atención a la percepción de estudiantes, personas y organizaciones del entorno. Está asociada a lo que los profesionales consideran que es la calidad, en ocasiones confundida con sus propios intereses.

La evaluación no excluye las revisiones administrativas públicas, pero considera que son trámites legales. En este sistema se concibe la autoevaluación como una primera fase "...el resultado final supone el contraste de evidencias, la deliberación entre los miembros y la persuasión cuando existen diferencias de interpretación, para llegar a un consenso definitivo". (Municio, P., 2003: 6)

Se utiliza actualmente con grados diferentes de evolución. "Los países de la Unión Europea están utilizando el sistema yuxtaponiendo a los sistemas administrativos, más con el objetivo de crear una cultura de evaluación, que de

obtener unos resultados inmediatos”. (Municio, P., 2003: 6). Entre sus aportes se distinguen: el rol de la autoevaluación como etapa de la evaluación de la calidad de la Educación Superior y la implicación personal de los agentes participantes en el proceso, en función de la mejora de la calidad.

En el siglo XXI, los cambios socioeconómicos exigen transformaciones a la Universidad y aparece el llamado tercer sistema de evaluación el que “... responde a necesidades y objetivos diferentes, refleja el nuevo paradigma cultural, una forma distinta de ver las claves de la educación institucionalizada, basada en la necesaria interdependencia entre sociedad y universidad y en el nuevo concepto de Calidad, propio de una sociedad que demanda con urgencia, mejores y más completos servicios”. (Municio, P., 2003: 9)

Está enfocado en concebir la Universidad como una institución al servicio de la sociedad. Responde a necesidades y objetivos del paradigma cultural imperante, ideas que tienen total pertinencia con las aspiraciones actuales de la evaluación en las universidades, en los momentos actuales.

La autora reconoce aspectos relevantes en los tres sistemas y comparte el criterio de P. Municio de que el tercero ofrece oportunidades para acercar la calidad de la formación de los profesionales a los retos que tiene la sociedad en el siglo XXI.

Otro tema de interés es el estudio de los modelos que, desde la ciencia, se han propuesto para fundamentar los sistemas. En la literatura revisada aparecen diversos modelos de evaluación; H. Kells (1992) describe cuatro modelos básicos de evaluación de la calidad: el americano, el europeo continental, el británico y el escandinavo.

El modelo americano busca el mejoramiento de los programas institucionales y la facilitación de garantía al público. La evaluación se orienta al logro de metas institucionales y estándares gremiales; se plantea su aplicación a instituciones enteras como programa en la educación, la investigación y la administración. En

ocasiones en la evaluación por pares, no se usan normas de grado y calificación.

En el modelo europeo continental, el marco para la evaluación se define sobre la base de las expectativas de los gremios y se prioriza el programa académico sobre los servicios administrativos y las estructuras. El principal procedimiento utilizado es el equipo externo de evaluación por pares.

El modelo británico enfatiza en el mantenimiento de la uniformidad de los títulos académicos y de criterios de calidad. Los procedimientos básicos son los de la evaluación por pares y el uso de indicadores de desempeño.

El modelo escandinavo constituye una variante del modelo europeo continental, que incorpora procesos de autoevaluación institucional con una marcada actividad de rendición de cuentas.

L. González y H. Ayarza (1997) presentan un conjunto de modelos alternativos: sistémico, globalizados, etnográficos, y de CINDA. A continuación se describen de forma breve los elementos esenciales de cada uno.

El modelo sistémico desarrollado por autores especializados como A. Astin (1974), D. Stufflebeam (1974), y G. Kuh (1981), parte del reconocimiento de que las instituciones universitarias son un sistema complejo y dinámico, y percibe a estas instituciones en un proceso de intercambio permanente y constante con el ambiente externo.

Se sustenta en la teoría de sistemas; considera entradas, transferencias y salidas. En ocasiones, desde una perspectiva economicista, se utiliza la matriz insumo-proceso-producto. La entrada (o insumo) está constituida por los recursos materiales y humanos; la transferencia (o proceso) está integrada por todas las interacciones que tienen lugar en la institución; la salida (o producto) se expresa en los conocimientos creados, profesionales formados y servicios entregados a la comunidad.

Entre las ventajas de este modelo se distinguen sus potencialidades para agrupar, de manera ordenada, los componentes institucionales, lo que facilita la comprensión de la relación que existe entre los mismos.

Un segundo tipo de modelo, el globalizado, en especial el de R. Stake, citado por L. González, comprende los aspectos siguientes:

- la descripción institucional y de los componentes o personas involucradas en la evaluación;
- la evaluación del esfuerzo, concebida como la relación entre la energía puesta y los resultados obtenidos;
- la evaluación de la efectividad, entendida como la relación entre los resultados y los objetivos planteados inicialmente;
- la evaluación de la eficiencia, concebida como la optimización de los costos y plazos para obtener resultados similares;
- la evaluación de los procesos, que consiste en desentrañar las fuerzas impelentes, oponentes y retardantes, y del conjunto de otros factores que interactúan y afectan los resultados obtenidos;
- la evaluación de la relevancia. (González, L., 1990: 9)

Los modelos etnográficos se fundamentan en la investigación etnográfica. Pueden definirse como el proceso de proveer una descripción científica de sistemas educacionales, procesos y fenómenos dentro de sus contextos específicos.

Este tipo de estudio se desarrolla en el ambiente natural. El investigador observa lo que ocurre, no hay manipulación de variables. Requiere que la información sea interpretada solamente en el contexto de la situación o medio en que fue recopilada.

El modelo de evaluación de la calidad de CINDA es flexible para medir la calidad, por lo que puede ser aplicado a instituciones de muy diversa

naturaleza. Fue elaborado a partir de referentes teóricos de la evaluación educacional y sobre la base de elementos empíricos.

En lo teórico, se sustenta en las propuestas realizadas por R. Stake, las pautas de observación de J. Spradley y la Teoría de Sistemas. En lo empírico, se apoya en una sistematización del trabajo de campo derivada de la experiencia de pares evaluadores y en una revisión exhaustiva de materiales aplicados en Europa, Estados Unidos de América y diversos países de América Latina.

En él se identifican seis dimensiones para medir la calidad (relevancia, efectividad, disponibilidad de recursos, eficiencia, eficacia, y procesos), con sus indicadores, y se precisa la importancia de las fuentes donde se recogen los datos provenientes de los actores que participan en el proceso.

En Argentina, se aplica el modelo de autoevaluación y evaluaciones externas realizadas por la CONEAU, órgano descentralizado del Ministerio de Educación y Cultura. Al respecto, L. Garduño (1999) en su artículo “Hacia un modelo de evaluación de la calidad de instituciones de educación superior” precisa que la calidad de la educación está histórica y culturalmente especificada, y se construye en cada espacio; por lo que solo es posible generalizar ideas que estén fundamentadas científicamente y permitan, en los momentos y lugares pertinentes, identificar los elementos de la calidad considerados importantes.

En el modelo que él propone, recrea la importancia que tiene en cuanto a la evaluación de la calidad de la Educación Superior y el uso de metodologías que le den al proceso relevancia, eficacia, efectividad o validez, eficiencia y congruencia, que, a su modo de ver, son dimensiones indispensables en la construcción de un modelo de evaluación de la calidad.

A continuación se presenta una breve descripción de ellas:

- relevancia: se evidencia en el vínculo entre los fines educacionales propuestos por la institución y los problemas sociales o académicos;

- eficacia: se expresa en el logro de los objetivos propuestos por los estudiantes y egresados;
- efectividad o validez educativa de una institución: se refiere al grado en que los procesos educativos contribuyen al logro de sus resultados y productos;
- eficiencia: se manifiesta en el uso adecuado de los recursos en el desarrollo de los procesos y en el vínculo entre los procesos y los resultados alcanzados;
- congruencia: se aprecia en la correspondencia entre los insumos humanos y físicos, los procesos y los resultados propuestos.

El autor también revela que un modelo de evaluación de la calidad debe incluir una ponderación de los elementos teóricos y metodológicos que lo fundamenten: la docencia, la investigación y la extensión son las consideradas funciones distintivas de las instituciones de Educación Superior.

“Cuando se expresa la calidad de un objeto como un juicio, inmediatamente se establecen, cuando menos, tres supuestos: 1) una referencia a ciertas características del objeto; 2) un conocimiento real o inferido de la persona que lo expresa sobre la participación de las características y sus relaciones; y 3) una comparación del objeto con algún tipo de referente o con otros objetos similares”. (Garduño, R., 1999: 5)

La autora comparte el criterio anterior porque los modelos de evaluación de la calidad de los procesos universitarios, en cualesquiera de sus expresiones, exigen de la caracterización del objeto a evaluar, de la implicación de los actores o agentes participantes, y de la ejecución de comparaciones del estado actual del objeto con el estado deseado.

En Cuba se ha prestado atención a la implementación del SUPRA. En el año 2011 se iniciaron los trabajos del proyecto investigativo “Evaluación del impacto de los procesos de evaluación y acreditación de programas de carreras y maestrías”, con el objetivo esencial de evaluar el impacto de los procesos de

acreditación de carreras universitarias. En este estudio se asumió la calidad de la Educación Superior como:

“El sistema de propiedades de una institución, programa o proceso de educación superior en el que se contemplan intrínsecamente su pertinencia y excelencia académica, lo que le permite contribuir de manera eficaz y eficiente en la gestión de los procesos universitarios, así como en el desarrollo personal del alumno y en las transformaciones del entorno social, según las exigencias de nuestra sociedad, expresadas estas en estándares elaborados y establecidos previamente”. (Llanio, G., 2013: 5)

Los autores concibieron la evaluación del impacto de los procesos de evaluación y acreditación como un proceso continuo, dirigido a: valorar los cambios producidos en los programas evaluados; juzgar el valor de los cambios y su repercusión en la vida institucional, en el contexto social y en el desempeño de los egresados; ofrecer información acerca de la calidad de los propios procesos de evaluación y acreditación con el fin de contribuir a su perfeccionamiento.

Los resultados obtenidos en el proyecto demostraron la necesidad de perfeccionar el sistema cubano a partir de elevar la cultura de la comunidad universitaria en función de la autoevaluación.

En síntesis, la evaluación de la calidad de la Educación Superior está estrechamente vinculada al deber ser de las Universidades en diferentes momentos históricos de las distintas áreas geográficas, y tiene diversas miradas que se vinculan al desarrollo teórico y práctico de sistemas y modelos de evaluación, que poseen puntos convergentes acerca de la importancia que tiene la inclusión de la pertinencia social de los procesos universitarios. La autoevaluación representa una etapa de la evaluación de la calidad de la Educación Superior.

2.3. La autoevaluación de las carreras universitarias

El estudio de la autoevaluación exige de un análisis psicológico, debido a su alcance en el desarrollo de la personalidad. En tal sentido, resulta oportuno profundizar en la definición del término autovaloración.

Autores cubanos (F. González, 1995; L. Martín y otros, 2004) exponen que la autovaloración es una formación psicológica de la personalidad y representa la reflexión consciente mediante la cual el sujeto mediatiza sus tendencias motivacionales, y estas lo conducen a una actuación que se corresponda con su reflexión, de modo que logre la implicación personal que lo lleve a su transformación y desarrollo.

Destacan que, para comprender la autovaloración, es indispensable considerar la unidad funcional entre lo afectivo y lo cognitivo como factor fundamental de la regulación del comportamiento.

El desarrollo psíquico de la personalidad se concibe como el crecimiento incesante de la conciencia, de su actividad y conducta. La conciencia se desarrolla como la comprensión consciente del mundo que rodea al sujeto y se expresa en sus vivencias. En el proceso de educación de la personalidad, se construye la autoconciencia, la cual se traduce en el dominio de sí, el empeño por la autoafirmación, la autoestima y la autovaloración, entre otros. "...La autoeducación representa el momento superior de la función autorreguladora de la autovaloración". (González, F., 1983: 54)

La autoconciencia y la autovaloración, según G. Roloff (s.f), sirven de base a la autorregulación, nivel superior de desarrollo de la madurez de la personalidad y vehículo mediante el cual el sujeto se traza objetivos superiores en correspondencia con sus necesidades, intereses y fines, los cuales puede orientar y dirigir de manera consciente, mediante sus propias estrategias que le permitan alcanzar metas y propósitos fundamentales.

La autovaloración ha de encaminarse a establecer un justo equilibrio en el sujeto para evitar la sobrevaloración y la subvaloración. Ambas son nocivas y producen en la persona efectos resonantes en su integridad, al poner en desequilibrio la estabilidad de la personalidad.

La autora asume las ideas anteriormente expuestas acerca de las relaciones entre los conceptos de autorregulación, autoconciencia y autovaloración, como fundamentos psicológicos de una de las categorías fundamentales de esta investigación: la autoevaluación.

M. Macías (2002) realiza una sistematización acerca de la concepción de la autoevaluación como forma de manifestarse la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje; la concibe como un fin en sí misma, que permite al estudiante valorar su propio desempeño con sinceridad, honradez, responsabilidad, de forma crítica y reflexiva.

Enfatiza en la necesidad de que los estudiantes reconozcan la importancia de utilizar la autoevaluación como vía para, en primer lugar, mejorar su aprendizaje y su formación, debido a sus potencialidades para la emisión de juicios de valor sobre sí mismo, en función de criterios de evaluación o indicadores previamente establecidos; en segundo lugar, para estimular la retroalimentación constante de sí mismo para su mejora y participación, de una manera crítica, en la construcción de su aprendizaje.

En este estudio se asume la autoevaluación como una etapa de la evaluación de la calidad de la Educación Superior. En la literatura revisada, la generalidad de los autores le concede un importante rol por sus posibilidades para gestionar la optimización de la calidad de los procesos universitarios.

G. Bailey (1981) la considera un enfoque con perspectiva integradora para la mejora, e identificó seis pasos para realizarla:

- la necesidad absoluta de utilizar cintas de video y audio;

- la identificación de capacidades y comportamientos pedagógicos básicos para su posterior análisis;
- el reconocimiento de pies verbales;
- el registro de pies no verbales;
- el aprendizaje de la planificación y evaluación de los comportamientos pedagógicos identificados;
- la utilización de hojas de observación. (Citado por L, Barber., 1987: 303)

L. Barber (1987) profundiza en el papel de la autoevaluación para la evaluación de la calidad del desempeño de los docentes. Desde su mirada, la autoevaluación debe ser un proceso continuo.

Resultan adecuados los pasos que propone para su puesta en práctica:

Primero: Identificar su comportamiento pedagógico dentro del aula, de modo que estén conscientes de cuál es su verdadera actuación.

Segundo: Identificar las áreas de mayores limitaciones y mejorarlas. Se deben poner en práctica nuevos comportamientos y mantener las fortalezas.

Tercero: Evaluar la nueva actuación para determinar su eficacia y permitir la retroalimentación.

M. Santos (2000) la concibe como un proceso de meditación, de interacción dialógica, de juicio y de mejora, donde el análisis sistemático y colectivo sobre las prácticas educativas se hace imprescindible.

C. Tünnermann (2006) considera la autoevaluación un método que puede utilizar formas dinámicas como: exámenes para medir niveles de conocimientos y habilidades, análisis del currículum, entrevistas y encuestas para recoger la opinión de los estudiantes con el fin de “mirarse por dentro”, en función de la mejora.

En la evaluación de las instituciones educativas, la autoevaluación tiene un amplio abordaje a partir de la década de los noventa. Diversas son las aportaciones relacionadas con su concepción en el contexto de la Educación Superior.

J. Bruner (1988) propone que la autoevaluación a nivel de cada institución debería ser el suelo desde el cual se edifique un sistema nacional de evaluación.

Los seminarios sobre acreditación universitaria convocados por CINDA en 1992 y 1993, apuntan hacia la autoevaluación como un proceso profundo y abarcador por medio del cual la institución, en su conjunto, se evalúa a sí misma introspectivamente, con transparencia y objetividad.

En 1994, UNESCO-CRESALC-CINDA, en el debate en torno a la Acreditación Universitaria en América Latina, destacan el carácter de proceso de la autoevaluación; se precisa que su objetivo esencial es el estudio de una institución o de alguna de sus unidades (facultad, escuela, departamento, programa) organizado y conducido por sus integrantes, de acuerdo con un conjunto de estándares de desempeño, para el mejoramiento y la transformación.

P. Municio (2003) propone un modelo de autoevaluación “Red Universitaria de Evaluación de la Calidad” (RUECA), el cual se sustenta en los siguientes principios:

1. La aceptación de la calidad como algo básico y la implicación en su trabajo son condiciones esenciales para poder establecer un sistema de calidad. Significa la participación activa de la comunidad científica en las actividades encaminadas a elevar la calidad del proceso de formación de los profesionales a partir del rol que le corresponde desempeñar, desde la idea rectora de que la calidad es fundamental.

2. Las acciones de mejora permanente son la base del cambio. Presupone considerar la calidad como un proceso sin fin. No existe una meta definitiva que sea alcanzable. Las acciones de mejora suponen reflexionar en las necesidades de los estudiantes y abordarlas en equipos a partir de la práctica vivida.
3. Las acciones de mejora permanente están dirigidas a buscar los problemas, identificarlos y solucionarlos donde aparezcan. Sostiene que ante la detección de los problemas hay que tener disposición de solucionarlos, de encontrar una oportunidad de superarlos. Estas acciones solo son posibles si existen indicadores medibles, puesto que en los datos está la referencia del cambio realizado.
4. La gestión basada en hechos y datos debidamente registrados y estructurados. Apunta a la búsqueda de la mejora permanente a través de la prevención, la evaluación y los planes de mejora, sobre la base de hechos registrados y estructurados. Para ello es indispensable el apoyo y gestión sistemática de los directivos en el proceso de evaluación institucional para alcanzar la calidad.
5. El apoyo sistemático y compromiso del equipo directivo con la calidad a través del proceso de gestión. Enfatiza en la diligencia referida al respaldo material que permita cumplir viablemente las exigencias del objetivo a evaluar: aulas, gabinetes metodológicos, programas, servicios, secretaría, beca, locales de estudio y relaciones interpersonales.
6. Todas las actividades de la Educación Superior tienen relación con la calidad, no solo las que influyen directamente en el producto educativo. Las instituciones de la Educación Superior tienen características propias. Esto no presupone que los modelos de calidad existentes no sean válidos para ellas, sino que se dan algunas situaciones específicas que hacen que su comprensión y aplicación puedan presentar obstáculos, especialmente si se trata de introducirlos de una forma directa y estricta, por lo que se

impone el desarrollo de una cultura universitaria que exprese habilidades y estilos de hacer propios.

El modelo RUECA tiene como elementos distintivos que:

- ajusta a la realidad de la Educación Superior los criterios de calidad y los agrupa en 7 variables: interacción con el entorno, cultura, estrategias, arquitectura organizativa, procesos y recursos, programas, y personas;
- presenta una concepción holística en la que todos los componentes son partes del todo, tanto como el todo es mayor que la suma de sus partes. Aunque realiza el análisis de cada parte a través de los criterios de calidad, los resultados siempre se estudian como efectos de la integración total;
- lleva a que todos los implicados en la institución formen un conjunto sinérgico unido por valores, visiones, compromisos y metas comunes;
- considera que no puede establecerse un diagnóstico como resultado global de calidad. Utiliza variables con criterios de calidad, que permiten delimitar fortalezas y debilidades;
- diferencia tres campos de análisis: el sistema de calidad establecido, la aplicación del sistema en la realidad, y los efectos que produce;
- permite establecer relaciones de causa-efecto.

El modelo pone el énfasis en la mejora interna y sus conclusiones están referidas a criterios de calidad y basadas en su adaptación y su valoración a las características de la Educación Superior. La finalidad del proceso de autoevaluación es el diagnóstico, y a partir de él se realiza la mejora y el cambio organizativo.

La autora comparte la idea de que el sistema de autoevaluación propicia un adecuado diagnóstico donde se identifican fortalezas y debilidades, además del desarrollo de acciones de mejora desde una concepción integradora, que indica

que los procesos universitarios tienen su propia identidad, pero se expresan en un todo y no presentan una perspectiva administrativa.

Entre los investigadores cubanos que han profundizado en la temática, se distingue P. Horruitinier (2007), quien reflexiona acerca de la gestión integral de la calidad como proceso en la Educación Superior cubana, y concibe su estructura en cinco etapas:

- autoevaluación;
- ajuste y mejora;
- evaluación externa;
- acreditación;
- reconocimiento.

Desde esta concepción, el autor apunta lo siguiente:

“La autoevaluación constituye el elemento central, el más importante, ya que permite a la universidad realizar un examen global, sistemático y regular sus actividades y resultados y compararlos con un modelo –el patrón de calidad– para conocer cuáles son sus principales fortalezas y debilidades y en correspondencia con ellas establecer su plan de ajuste y mejora”. (Horruitinier, P., 2007: 10)

Por su parte, G. García define la autoevaluación como:

“...un proceso dirigido a identificar, predecir, valorar e informar la correspondencia de los objetivos en el entorno social concreto con el propósito de analizar el proceso y los resultados alcanzados por los participantes, y propiciar la necesaria retroalimentación y las posteriores decisiones que incluye una información detallada sobre el sistema de monitoreo y control a fin de asegurar su cumplimiento y las medidas que deben ser consideradas en la institución educativa”. (García, G. y otros 2011: 4)

S. Herrera y S. Sánchez, (2013) consideran la autoevaluación institucional como un proceso evaluativo pedagógico. Reconocen tres momentos importantes en su desarrollo:

- la recogida y valoración de información fiable acerca del objeto evaluado, lo cual facilite diagnosticar su estado actual;
- la emisión de juicios de valor acerca del objeto evaluado;
- la toma de decisiones que apunten a la mejora del desempeño de la institución.

Estos autores precisaron, además, que la autoevaluación institucional “es un proceso de investigación evaluativa realizado por la comunidad educativa universitaria, orientado a la toma de decisiones para propiciar el mejoramiento del desempeño institucional en el contexto de cambio educativo que desarrollan hoy las entidades educativas cubanas”. (Herrera, S. y Sánchez, S., 2013: 7)

E. Escribano y M. García (2013) exponen que la etapa de autoevaluación constituye el momento inicial y central el más significativo, ya que involucra a toda la comunidad universitaria, —estudiantes, profesores, directivos y trabajadores en general— a realizar un examen global, sistemático y regular las actividades de la institución. También realiza un análisis de la definición del concepto autoevaluación que aparece en el Reglamento de Evaluación Institucional (2011) y destaca:

- la autoevaluación, por esencia, es un proceso participativo que gestiona la calidad;
- se debe acoger a un estándar o patrón previamente definido por la agencia evaluadora;
- la autoevaluación debe establecer las fortalezas, debilidades y planes de mejora conducentes al perfeccionamiento continuo.

“Entre los principios básicos con que cuentan los Sistemas de Evaluación y Acreditación, incluyendo el cubano, se encuentra que: responden a Patrones de Calidad para la Educación Superior cubana, equiparables con los estándares internacionales. No constituyen un fin en sí mismo, y son la forma fundamental de gestión para el aseguramiento y mejora continua de la calidad de un programa o institución. El fundamento es la autoevaluación que realizan los actores principales de un programa o de la institución. La certificación se basa en la evaluación externa realizada por expertos, en amplio y profundo debate con los actores principales del programa o de la institución”. (Escribano, H. y García, M., 2013: 3)

En el Sistema de Evaluación y Acreditación de Instituciones de Educación Superior (2015), se define que la autoevaluación:

“...es el proceso de estudio de una institución o de una de sus partes, tales como, una facultad, un departamento, una unidad de servicio, un centro de estudio, un programa u otra entidad, organizado y conducido por sus propios actores, a la luz de un conjunto aceptado de estándares de desempeño. Se caracteriza por ser participativa, transparente, reflexiva y ética. Da lugar a un informe escrito sobre el funcionamiento de los procesos de la entidad, los recursos y los resultados. Su producto principal es el plan de mejoramiento y la elevación de la cultura de la calidad”. (MES, 2015: 5)

La autoevaluación como una importante etapa del SUPRA, tiene posibilidades para lograr la implicación personal y la autotransformación de los integrantes de la comunidad universitaria y ser una condición básica para gestionar la calidad en los procesos de formación profesional en las diferentes carreras universitarias.

En el glosario internacional, elaborado por RIACES (2004) sobre el término de autoevaluación se precisa que es un proceso participativo que da lugar a un informe escrito sobre el funcionamiento de una institución o programa de la Educación Superior, y cuando se realiza para la acreditación, debe ajustarse a criterios y estándares establecidos por la agencia u organismo acreditador.

E. Iñigo (2003) realiza un análisis de los impactos fundamentales que debe tener la autoevaluación, evaluación externa y acreditación de las carreras universitarias en Cuba; destaca su papel en la gestión de la calidad de la

formación del profesional, el desarrollo de prácticas comunes, la integración de los procesos universitarios y el reconocimiento de la sociedad a la universidad.

La investigadora cubana S. Rosales (2007) en su trabajo “La autoevaluación de la carrera una vía para el mejoramiento de la calidad académica”, aporta ideas de significativa importancia para este estudio entre las que se distinguen:

- Los actores involucrados directamente en las actividades específicas que se valoran, son quienes deben llevar a cabo la autoevaluación.
- La autoevaluación, además de incluir el análisis del grado en que la carrera cumple con cada estándar, debe reflejar la política de mejoramiento.
- En el proceso de autoevaluación de una carrera pueden definirse diferentes etapas. Propone cinco, las cuales se mencionan a continuación.

La primera se centra en la necesidad de despertar el interés y la motivación de toda la comunidad en el proceso y asegurar las condiciones materiales; la segunda se encamina a la recopilación de información, mediante la aplicación de diferentes métodos (cualitativos y cuantitativos); la tercera se distingue por la interpretación y valoración de la información obtenida y la elaboración del informe de autoevaluación; la cuarta consiste en la producción de recomendaciones y la propuesta de soluciones para el mejoramiento, y la quinta considera el seguimiento de la implementación del plan de acción.

En el contexto de la evaluación de las carreras universitarias en Cuba se considera a la autoevaluación como gestora principal del aseguramiento de la calidad mediante el seguimiento de los planes de mejora, con énfasis en el perfeccionamiento sistemático del proceso de formación profesional. Bajo esta concepción, la autoevaluación se identifica como el elemento central, el más trascendente, ya que posibilita involucrar a directivos, profesores, personal

administrativo, no docentes, estudiantes, y a miembros de la comunidad en el proceso.

En consecuencia, el estudio del SEA-CU, documento que norma la evaluación y acreditación de carreras universitarias, constituye un instrumento principal para el mejor desempeño al enfrentar el diseño, la planificación, la ejecución y el control de la autoevaluación de las carreras universitarias.

“El Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias (SEA-CU) tiene su fundamento en el modelo pedagógico de formación de profesionales de la educación superior cubana, hace suyas las mejores experiencias pedagógicas nacionales e internacionales en esta labor y se estructura en respuesta a un Patrón de Calidad que expresa, de un modo esencial, el modelo al que deben aproximarse gradualmente las carreras universitarias que se desarrollan en Cuba”. (MES, 2003: 22)

El SEA-CU (2015) se corresponde con los fundamentos que a continuación se expresan:

- Se privilegia la unidad de la educación con la instrucción y el vínculo entre el estudio y el trabajo; y se asume que el trabajo metodológico de los profesores garantiza el perfeccionamiento constante del proceso de formación.
- Se estructura desde una concepción curricular en la que se combinan dialécticamente la centralización (las Comisiones Nacionales de Carrera, responden por el diseño del plan de estudios que se aplica en todas las universidades) con la descentralización (los Centros de Educación Superior aplican los planes de estudio, adecuándolos a las condiciones de cada uno de ellos).
- Se parte del principio del carácter voluntario en la solicitud de un proceso de evaluación externa, derivado del cumplimiento de determinados requisitos iniciales establecidos en el reglamento.
- Se identifican 5 variables de calidad para el sistema: pertinencia e impacto social, profesores, estudiantes, infraestructura, y currículo.

- Se seleccionan los elementos que caracterizan la variable de un modo esencial, al determinar los indicadores y criterios de evaluación precisados para cada una.
- Se establece un conjunto de requisitos mínimos de calidad vinculados a aquellos elementos considerados esenciales en la formación de profesionales en una carrera, de modo que la misma debe obtener resultados positivos en determinados indicadores que poseen carácter eliminatorio.
- Se fijan tres niveles de acreditación para las carreras universitarias: carrera autorizada, carrera certificada y carrera de excelencia.

Consta de tres documentos básicos (el Patrón de Calidad, la Guía para la Evaluación y el Reglamento para la Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias) y uno complementario (Manual de Implementación).

En el Patrón de Calidad se define el deber ser del proceso de formación y entiende la calidad como la conjunción de la excelencia académica y la pertinencia social. Jerarquiza la labor educativa y político-ideológica, el vínculo teoría-práctica y el trabajo metodológico en los diferentes niveles. Se estructura a partir de la concepción curricular.

La Guía para la Evaluación es el documento donde se precisan los indicadores, los criterios de evaluación y las fuentes de información.

El Reglamento para la Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias regula y establece legalmente las particularidades del sistema de evaluación y acreditación de las carreras universitarias, las etapas organizativas para la evaluación externa de una carrera, y las fuentes de información.

El Manual de Implementación resume una concepción sistémica y totalizadora en la valoración de cada una de las variables, por parte de las Comisiones de Evaluación, de modo que se puedan elaborar juicios de valor que se

encaminarán a identificar fortalezas, debilidades y establecer los planes de mejora continua.

La autoevaluación de las carreras universitarias, como actividad humana, lleva implícito el para qué, el qué, el cómo y el con qué desarrollar cada interrogación, quiénes participan y qué resultados se obtienen. En este estudio se consideran:

- la definición de objetivos;
- la identificación del objeto de autoevaluación;
- los participantes, la organización de las acciones;
- la evaluación del impacto del proceso de autoevaluación.

Se precisa que la autoevaluación de las carreras universitarias tiene como objetivos:

- identificar fortalezas y debilidades del proceso de formación;
- diseñar planes de mejora en función de sostener las fortalezas y solucionar las debilidades;
- proporcionar información a la sociedad sobre la calidad del proceso de formación del profesional;
- fomentar una cultura de calidad en la comunidad universitaria y en la sociedad sobre la base de una sólida formación en valores;
- alcanzar niveles de acreditación superior.

El qué autoevaluar se centra en el proceso y en los resultados de la formación de los profesionales en correspondencia con las aspiraciones expresadas en el plan de estudio de cada una de las carreras. “El plan de estudio es el documento fundamental de carácter estatal que establece la dirección general y el contenido principal de la preparación del profesional. Está integrado por: el

Modelo del Profesional, el Plan del Proceso Docente y los Programas de Disciplina”. (MES, 2007: 6)

Este debe ser contextualizado a las particularidades del territorio, de los docentes, en función de preparar y actualizar a los estudiantes sobre temas científicos relacionados con la profesión, y en correspondencia con las exigencias del contexto histórico social y las particularidades de la profesión.

El cómo y el con qué desarrollar la autoevaluación presuponen organizar los equipos de especialistas y expertos para el trabajo con las variables; sistematizar la búsqueda de información por indicadores; determinar las fortalezas, las debilidades, los planes de mejora; y elaborar las diferentes versiones de informes de autoevaluación, cuya oponencia estará integrada por dúos de expertos seleccionados. Por otra parte, es importante la realización de talleres que promuevan el cruce de información entre las variables.

En torno a quiénes participan en la autoevaluación se considera la presencia de los siguientes miembros de la comunidad universitaria (agentes participantes): directivos, vicedecanos, coordinadores del colectivo de carrera, profesor principal del año, profesor guía, secretarios docentes, profesores que se desempeñan en la carrera, estudiantes que integran el año y el grupo, personal administrativo y no docente, custodios, familia de los estudiantes, líderes comunitarios, empleadores, estudiantes que lleven dos años, como mínimo, egresados de la carrera.

Es necesario el logro de niveles altos de implicación de todos estos sujetos, de modo que la autoevaluación de las carreras universitarias se convierta en un método de trabajo cotidiano para gestionar la calidad en el proceso de formación.

Desde otra mirada, cabe preguntarse qué resultados se obtienen con tal conducta. Entre variados elementos, se consideran: los cambios producidos en el programa evaluado; su repercusión en la vida interna de la carrera, en el

contexto social y en el desempeño de los egresados; así como la expresión de una cultura de la evaluación en todos los agentes participantes.

A modo de conclusiones del capítulo, se puede plantear que la evaluación de la calidad de la Educación Superior toma su mayor auge a partir de la década de los setenta, y en los momentos actuales es objeto de investigación en diferentes áreas geográficas, donde se insertan los estudios que se realizan en Europa, específicamente España, América anglosajona y América Latina. En Cuba adquiere especial significado a partir de de la década del dos mil por su búsqueda incesante hacia la excelencia académica y la pertinencia social de los profesionales.

CAPÍTULO III. MODELO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA PERFECCIONAR LA AUTOEVALUACIÓN DE LAS CARRERAS UNIVERSITARIAS

En este capítulo se propone un modelo teórico-metodológico para perfeccionar la autoevaluación de las carreras universitarias.

3.1. Introducción al modelo

En la literatura consultada se pudo comprobar la complejidad teórica y metodológica que encierra asumir un criterio para identificar el modelo como resultado científico. A continuación se exponen algunas reflexiones de autores cubanos que orientan a la autora en la toma de posición para la caracterización del modelo que aporta.

- En el *Diccionario Filosófico* (1973) se expresa que el modelo es la reproducción del objeto que se investiga en otro análogo que se construye.
- G. Pérez y otros (1996) considera que el modelo es una reproducción simplificada de la realidad, que cumple una función heurística, ya que permite descubrir y estudiar nuevas relaciones y cualidades del objeto de estudio.
- A. Ruiz (2002) admite el modelo como la representación de las características de algún objeto en otro, creado especialmente para estudiarlo. Es la configuración ideal que representa de manera simplificada una teoría. Es un conjunto que representa a otro conjunto. Constituye un instrumento de trabajo que supone una aproximación intuitiva a la realidad. Su función básica es ayudar a comprender las teorías y las leyes.
- N. de Armas y otros (2003) expresa que el modelo es una construcción general dirigida a la representación del funcionamiento de un objeto a partir de una comprensión teórica distinta de las existentes.

- J. Marimón (2003) enuncia que el modelo es una interpretación que incluye la representación del objeto de investigación, que aporta a partir de aristas diferentes de las existentes, nuevos conocimientos respecto a sus características, propiedades y relaciones esenciales y funcionales. En el modelo el investigador modifica el aspecto dinámico del desarrollo del objeto.
- J. Marimón (2003) afirma que la diversidad de modelos, en ocasiones contradictorios, referidos a un mismo objeto, está determinada por las posiciones teóricas que se asumen para el análisis del objeto.
- A. Valle (2012) define que el modelo científico es una representación de aquellas características esenciales del objeto, de cómo puede ser cambiado implementado y evaluado, lo que permite descubrir y estudiar nuevas relaciones y cualidades con vistas a la transformación de la realidad.

Los autores coinciden en la importancia del modelo para representar, desde la teoría, el objeto que se indaga. La investigadora comparte los criterios de A. Valle (2012) acerca de las potencialidades del modelo científico para establecer relaciones causales, con el fin de encontrar nuevas alternativas con vistas a la transformación de la realidad.

I. Domínguez (2006), en su tesis de doctorado, analiza la propuesta de E. Muñoz acerca de la clasificación de los modelos, la que resulta pertinente porque argumenta los “modelos para”, que se distinguen por poseer una directriz para la actuación práctica y extraen algunos de los componentes de los modelos teóricos elaborados de la ciencia básica.

En este caso, en el que el objeto de transformación es la autoevaluación de carreras universitarias como etapa de la evaluación de la calidad de la Educación Superior, se asume el “modelo para” y el estudio se centra en la dinámica de todos los elementos del proceso formativo, teniendo en cuenta las oportunidades que ofrece el SEA-CU (2015).

Después de reflexionar en la diversidad de criterios encontrados en la literatura revisada (A. Guétmanova, 1991; G. Pérez y otros, 1996; O. Valera, 2000; I. Parra, 2002; R. Sierra, 2002; I. Domínguez, 2006), la autora considera que el carácter teórico-metodológico del modelo está dado porque:

- En lo teórico, representa las relaciones fundamentales que se deben dar en el proceso de autoevaluación en función de la excelencia académica y la pertinencia social de los graduados de las universidades cubanas, desde los fundamentos científicos e ideológicos que aportan la Filosofía, la Sociología y la Psicología de orientación marxista, situados en condiciones histórico-sociales concretas.
- En lo metodológico, se centra en la sensibilización y preparación de los agentes participantes, el carácter científico y sistémico del proceso y su aplicación sistemática y participativa a favor de la mejora de la calidad de la formación del profesional.

3.2. Componentes del modelo

El modelo propuesto contiene los componentes siguientes:

- fin y objetivos,
- principios,
- caracterización del objeto de investigación,
- estrategia (conformada por etapas),
- formas de implementación,
- formas de evaluación (Valle, A., 2012: 139-140)

Se precisa que el **fin** del modelo sea: perfeccionar la autoevaluación de las carreras universitarias. Pretende explicar el carácter de proceso científico, sistémico, sistemático y participativo de la autoevaluación de las carreras universitarias, de modo que se convierta en un método de trabajo, donde la

totalidad de los miembros de la comunidad universitaria aprehendan, de forma participativa, mejores formas de hacer para dar respuesta a las exigencias del modelo del profesional. Es decir, la carrera deberá atender a sus necesidades y producir nuevos conocimientos para la transformación de la sociedad.

Se concretan los objetivos en:

- Revelar las relaciones fundamentales que deben darse en la autoevaluación de carreras universitarias como proceso científico, sistémico, sistemático y participativo.
- Ofrecer recursos metodológicos encaminados a convertir a la autoevaluación en un proceso científico, sistémico, sistemático y participativo.

Los principios se asumen como puntos de partida e ideas rectoras que sustentan al modelo desde referentes filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos de orientación marxista. Su concepción atiende a los criterios siguientes:

“...poseen función lógico-gnoseológica y práctica que rigen la actividad. Cumplen esta función cuando sirven de instrumento lógico para explicar, organizar o fundamentar la búsqueda de conocimientos y cumplen función metodológica a la hora de explicar un nuevo conocimiento o de esclarecer la estrategia ulterior del conocimiento, al determinar el camino, la vía para alcanzar objetivos o fines de la actividad humana”. (Valle, A., 2007: 26)

“Los principios constituyen un sistema... La cantidad de principios debe ser mínima... Todos los principios juntos pueden explicar la teoría... Los principios no deben derivarse unos de otros.” (Valle, A., 2007: 27)

El autor citado considera que los principios, en un modelo, son “...las regularidades más generales y esenciales que caracterizan el proceso o fenómeno en estudio y que guían la dirección de la transformación de este.” (Valle, A., 2012: 140)

En consecuencia, se enuncian los **principios** que a continuación se relacionan:

- **Principio del carácter legal y consciente del proceso de autoevaluación de las carreras universitarias**

“La teoría marxista leninista del conocimiento nos plantea que el mundo es cognoscible y que los conocimientos comprobados en la práctica nos revelan una imagen objetiva del desarrollo del mundo, lo cual nos permite asumir una posición ideológica al respecto. Es decir, analizar los hechos y fenómenos de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento, enmarcándolos en su época, teniendo en cuenta el nivel de desarrollo alcanzado por la sociedad y la ciencia en cada momento. De manera que el análisis, así enfocado, nos arroja claridad acerca del desarrollo que progresivamente va alcanzando la humanidad”. (García, G., 2002: 84)

Este principio demanda de las universidades que el proceso de autoevaluación de carreras universitarias, esté regido por documentos legislados por el Estado, quien plantea la política educativa de un país, a partir del ideal de hombre que aspira a formar la sociedad en cuestión.

En consecuencia, en el proceso de autoevaluación de la carrera debe tomarse como punto de partida el SEA-CU y el plan de estudio, con el fin de ajustarlos al contexto sociohistórico en el que ella se desarrolla.

Es importante destacar ideas básicas que sustentan el modelo cubano de formación:

- La plena correspondencia entre la política educacional del país y las proyecciones estratégicas de la carrera.
- La estrecha vinculación entre la Universidad y la sociedad, que se materializa en sólidos nexos de colaboración entre las carreras y las entidades laborales, las instituciones culturales y las organizaciones sociales del país.
- Las tradiciones de trabajo colectivo –trabajo didáctico– de los profesores universitarios.
- La existencia de un Ministerio de Educación Superior con una elevada capacidad de convocatoria, conquistada durante sus años de existencia.

La autoevaluación de la calidad es una tarea compleja porque involucra muchos actores; por ello, la regulación más efectiva se logra cuando todas las personas e instancias vinculadas al proceso de formación de profesionales comparten ideales de calidad semejantes y los estándares se convierten en conciencia común.

La concepción de la autoevaluación, como proceso científico, sistémico, sistemático y participativo exige que se establezcan relaciones entre las exigencias del patrón de calidad (qué evaluar), las aspiraciones del plan de estudio, y la historia de la carrera.

Este enfoque supone la determinación de juicios de valor sobre los distintos momentos por los que atraviesa el proceso de autoevaluación de carreras universitarias; también acerca de la toma de conciencia, desde una mirada crítica y reflexiva, con respecto a las fortalezas y debilidades, de manera que permita un diseño adecuado del plan de mejora para la gestión de la calidad del proceso de formación.

Lo anterior implica que el proceso se transforme en un efectivo instrumento de gestión cotidiana y sistemática para el aseguramiento y mejoramiento continuo de la calidad en la formación de los profesionales de cada rama y, como resultado, constituya el contenido fundamental del trabajo de los agentes participantes, en la medida en que sean capaces de concientizar aciertos, desaciertos y enrumbar las acciones contentivas en los planes de mejoras.

De ahí el valor que adquiere el estudio de los contenidos de los documentos antes mencionados por parte de la comunidad universitaria.

- **Principio de la dialéctica de las etapas del proceso de autoevaluación de carreras universitarias**

Su concepción en etapas toma como eje vertebrador a la dialéctica materialista, no solo como teoría, sino como método que permite explicar el proceso en su multifactorialidad, en su complejidad, en su interrelación constante con la

evaluación y la gestión de la calidad del proceso formativo, de modo que se revele el constante movimiento y desarrollo.

Se asume la Filosofía Marxista-Leninista como sustento de la Pedagogía cubana, lo que permite explicar las etapas de la autoevaluación de las carreras universitarias, desde una concepción dialéctico-materialista; es decir, significa asumir los principios de la objetividad, la concatenación universal, el desarrollo, el análisis histórico concreto, el análisis multilateral y la flexibilidad.

La objetividad en la concepción de las etapas se revela en la necesidad de preparar a los agentes participantes de la carrera en los contenidos básicos del proceso de autoevaluación, de modo que ellos se representen y actúen en él, en correspondencia con lo establecido en el plan de estudio de la carrera.

La concatenación universal expresa la interacción de todos los procesos en su desenvolvimiento histórico; en este caso se trata de identificar un estado de desarrollo de la autoevaluación, diseñar las acciones de preparación y sensibilización con énfasis en cómo recopilar y procesar la información para favorecer la objetividad del proceso y proyectar el desarrollo en función del cambio progresivo, ascendente a favor de la calidad de la formación.

En las etapas se asumen las contradicciones propias del proceso de autoevaluación como fuente de desarrollo, entre las que se distinguen:

- la autovaloración de los sujetos y su desempeño,
- el informe de autoevaluación y el estado real del proceso de formación en la carrera,
- la ocultación y solución de problemas,
- los objetivos personales y las aspiraciones sociales.

Dichas contradicciones se manifiestan en correspondencia con cada momento histórico concreto; esto determina que aparezcan nuevas cualidades las cuales condicionan nuevas relaciones que van determinando el desarrollo. Por ello, los

análisis, en la autoevaluación, deben ser multilaterales, es decir tener en cuenta lo psicológico, lo sociológico, lo pedagógico y lo didáctico.

También se presta atención al rol del conocimiento acerca de la autoevaluación, la que se manifiesta a través de todas las etapas y en su centro se ubica la práctica, como base del cambio esperado, donde intervienen directivos, docentes, estudiantes, familias, egresados, empleadores, administrativos que responden en su totalidad a un encargo social; pero con independencia, cada uno tiene determinados intereses, aspiraciones y dimensiones valorativas particulares de la realidad.

“El proceso del conocimiento implica descubrir qué es lo desconocido que está impidiendo alcanzar los objetivos propuestos y expresarlo como problema a resolver”. (MINED, 2005: 7)

La dialéctica en la estructuración de las etapas para el proceso de autoevaluación en la carrera, propicia elevar la fuerza autorreguladora de los sujetos que en ella intervienen, a partir de la satisfacción por el esfuerzo realizado y la posibilidad real de superar debilidades desde la multilateralidad del proceso de formación profesional en las condiciones históricas concretas de la sociedad cubana.

De este modo, la autoevaluación se convierte en vía de investigación constante de la propia práctica; constituye, en sí misma, una forma de crecimiento personal, “...buena valoración de sí mismos, confianza, seguridad, autoaceptación, autosuficiencia: apuntan hacia el rol de la autovaloración y su adecuación en la actividad creadora”. (Mitjans, A., 1995: 15)

- **Principio del carácter subjetivo y objetivo del proceso de autoevaluación en las carreras universitarias**

“Los seres humanos son producto de las circunstancias y de la educación y, por lo tanto, los seres humanos modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación modificada, pero así solo no basta, no se puede olvidar, señalaba Marx, que son los seres humanos

precisamente “los que hacen que cambien las circunstancias y que el propio educador necesita ser educado”. (Silva, M., 2005: 6)

El desarrollo del individuo bajo la influencia de la educación y el medio se expresa en la unidad dialéctica entre lo objetivo y lo subjetivo de los contenidos sociales. Desde la concepción de la psicología histórico-cultural, el proceso de socialización del hombre es el camino para la individualización; y la intersubjetividad es la vía para la intrasubjetividad. El desarrollo de la personalidad se gesta en la actividad y la comunicación a partir de relaciones histórico-concretas.

“El hombre es una realidad viva, bio-psico-social, individual-comunitario e histórico. La naturaleza humana es necesario considerarla en general y como históricamente condicionada por cada época; el hombre varía en el curso de la historia, se desarrolla, se transforma, es el producto de ésta. El hombre es poseedor de una estructura intrínseca para ser educado, para autoeducarse y para educar a los demás. Ser hombre implica el tener que educarse durante toda la vida”. (Valera, O., [s.f.]: 6)

En consecuencia, se asume la interrelación de lo interno y lo externo, no como un proceso automático de acción y reacción, sino como un proceso dialéctico, en el que las condiciones externas determinan la formación de las condiciones internas; pero en la medida en que estas últimas se van formando, mediatizan las influencias de las condiciones externas, así como de sus interrelaciones.

En el siglo XXI, la autoevaluación en las carreras universitarias debe ser un proceso de interacción entre las aspiraciones del plan de estudio y los intereses, los anhelos y los ideales de cada miembro de la comunidad universitaria. Las relaciones sociales durante la carrera han de quedar armónicamente conjugadas; en primer lugar, las intergrupales, que son de distinta naturaleza y muy complejas.

Por tanto, es necesario enfatizar en la unidad dialéctica entre la socialización y la individualización del proceso, lo que supone atender a la apropiación de los contenidos sociales desde las características individuales de los sujetos que participan en el proceso.

Tal apropiación se comprende como las formas a través de las cuales el sujeto, de forma consciente y en íntima interrelación con los demás, hace suyos los conocimientos, los modos de actuación, los valores y las técnicas, todos expresados en el plan de estudio de la carrera, en el SEA-CU, para su autodesarrollo.

“El sujeto no solo se apropia de la cultura, sino que, en ese proceso, también la construye, la critica, la enriquece y la transforma, proporcionando así un verdadero legado para las futuras generaciones”. (Valera O., [s.f.]: 6). En tal sentido, el modelo persigue que todos los participantes en el proceso alcancen disposición e implicación, y logren la socialización de buenas prácticas.

Se requiere que todos los integrantes de la comunidad universitaria se apropien de la autoevaluación de las carreras universitarias como proceso científico, sistémico y sientan la necesidad de utilizarla como método de trabajo en función de la mejora de la formación del profesional

En síntesis, la autora caracteriza a la **autoevaluación de las carreras universitarias como un proceso científico, sistémico, sistemático y participativo**. A continuación se fundamenta cada uno de estos rasgos esenciales.

Como ya se ha expresado, la autoevaluación como proceso debe distinguirse por su carácter científico, lo que significa: “...cambio lógico y consecuente del fenómeno; su transformación sistemática, sujeta a ley, en otro fenómeno”. (Rosental, L., 1981: 376)

Proceso científico: significa aplicar el método científico en su planificación, ejecución y control, con el fin de lograr la objetividad, lo que condiciona analizar la contradicción entre el carácter objetivo y subjetivo de la autoevaluación. En el principio dialéctico de la objetividad se expresa la existencia de los objetos fuera e independientemente de la conciencia del hombre. Al respecto E. Kant (1788),

plantea que lo objetivo es aquello que es válido por la voluntad de cualquier ser razonable.

En correspondencia con esas ideas, se puntualiza la importancia del uso adecuado de los documentos Patrón de Calidad, Guía para la Evaluación y Reglamento para la Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias, con el fin de adaptarlos a las circunstancias singulares de la carrera en el espacio y en el tiempo.

Los instrumentos deben propiciar la confiabilidad y validez de los datos, atendiendo a las variables y a los indicadores de cada una de ellas. La confiabilidad de un instrumento se refiere “al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto, produce iguales resultados” [...] “la validez, al grado en que un instrumento mide la variable que pretende medir”. (Hernández, R., 2006: 246)

Carácter sistémico. El concepto de sistema fue argumentado por C. Marx (1818-1883), como una de las formas en que se concreta la doctrina materialista acerca de la concatenación universal. Se señala que “el sistema es un conjunto de elementos ligados entre sí tan íntimamente que aparece como un todo único respecto a las condiciones circundantes y a otros sistemas”. (Lorences, J., 2005: 1)

J. Lorences (2011), realiza un análisis de diversas definiciones de sistema y expresa que, a pesar de las diferentes orientaciones, existe consenso al señalar que:

- el sistema es una forma de la realidad objetiva;
- es una totalidad sometida a determinadas leyes generales;
- es un conjunto de elementos que se distingue por cierto ordenamiento;
- tiene límites relativos, solo es “separable”, “limitado”, para su estudio con determinados propósitos;

- cada uno pertenece a otro de mayor amplitud, “está conectado”, forma parte;
- cada uno de sus elementos puede ser asumido, a su vez, como totalidad;
- la idea del sistema supera a la idea de la suma de las partes que lo componen. Es una nueva cualidad;
- los de la realidad objetiva pueden ser estudiados y representados por el hombre.

También, la autora citada declara propiedades de los sistemas, los cuales resultan pertinentes para explicar el proceso de autoevaluación. Entre ellos se encuentran:

Totalidad: El sistema es un conjunto de elementos con una interrelación, que admite una cualidad nueva. En este particular, los elementos del sistema son: el Plan de Estudio, el SEA-CU, los agentes participantes, las particularidades del contexto.

El Plan de Estudio y el SEA-CU, como ya se ha expresado, definen qué se autoevalúa; los sujetos representan a quienes participan en el proceso. Las particularidades del contexto se manifiestan en el rol de la carrera, en función de socializar la solución de las necesidades educativas para el desarrollo sostenible de una sociedad más justa y equitativa; así como para enfrentar exitosamente los retos científico-tecnológicos y la formación de profesionales con el mismo nivel de calidad, independientemente de las modalidades de enseñanza que se impartan.

Centralización: Se refiere a la interacción de los elementos del sistema que tienen un papel rector. En este caso son las que se establecen entre los que participan en el proceso y los documentos que definen qué autoevaluar.

Complejidad: Implica el criterio de ordenamiento y organización interior, tanto de los elementos como de las relaciones que se establecen entre ellos.

Los componentes de la autoevaluación de las carreras universitarias precisan de un ordenamiento dialéctico y dinámico, pues los vínculos que se establecen entre los agentes participantes no se reducen a los de simples participantes, sino que están matizados por su rol protagónico como objeto y sujetos de transformaciones y, por consiguiente, como actores de cambios del proceso de autoevaluación para enrumbar formas de proceder a partir de las acciones de los planes de mejora.

Adaptabilidad: Expresa la propiedad que tiene el sistema de cambiar sus características, fases o estados en correspondencia con las transformaciones que sufre el contexto. Es una cuestión de inestimable valía para el proceso de autoevaluación de carreras universitarias, en cuyo desarrollo cobra especial significado el principio dialéctico del análisis histórico-concreto, pues el acto de autoevaluación no puede verse separado del contexto en el que se da, o sea, de la realidad social; esta determina, en gran medida, las aspiraciones, las metas, las vías y los elementos constituyentes prioridad de dicho proceso. Por consiguiente, son necesarios la reflexión, la retroalimentación y el reajuste de la concepción metodológica seguida para su instrumentación.

Carácter sistemático: queda establecido por el requerimiento de periodicidad, en concordancia con el nivel de perfeccionamiento alcanzado, lo que permite ofrecer evidencias para los cambios cuantitativos y cualitativos que se produzcan.

La sistematicidad evita que la autoevaluación se convierta en criterio fugaz de determinados períodos; contribuye a la firmeza de los resultados alcanzados, y a la actualización constante de las acciones de los planes de mejora.

“Este no es un proceso que pueda dejarse a la generación espontánea, se debe organizar para que no pierda su esencia y son las estructuras de dirección las que tienen la responsabilidad de dirigirlo”. (Hernández, T., 2010: 48)

Carácter participativo: la participación activa y consciente de todos los sujetos en la autoevaluación de carreras universitarias propicia criterios consensuados acerca de cómo realizarla, perfeccionarla y seleccionar los métodos, las técnicas e instrumentos; por tanto, el proceso está signado por la subjetividad humana.

Esto exige que se preste especial atención a la sensibilización y preparación de los agentes participantes; a la recopilación y procesamiento de la información; a la gestión de calidad, en función del cambio, y a la socialización de los resultados.

A partir de estas ideas, en el modelo se diseñan cuatro etapas encaminadas a su aplicación. A continuación se presenta cada una de ellas con una breve descripción, su objetivo y las acciones concretas que se deben desarrollar.

Etapas 1: Sensibilización y preparación de los agentes participantes en función de la cultura de la autoevaluación de las carreras universitarias

Se trata de lo siguiente: lograr que, en este proceso, se aprenda a profundizar en el diálogo interior, de manera tal que se liberen barreras y pueda fluir, con autenticidad, el potencial creador que subyace en cada ser humano.

Lógicamente, este efecto se complementa dialécticamente con el educativo, de forma tal que abarque aspectos éticos, pedagógicos y sociales de los que se deriven cuestiones relacionadas con la autenticidad, la estimulación de sus posibilidades en lo que respecta a confianza y seguridad.

El proceso de autoevaluación en las carreras universitarias debe ser aprendizaje para los agentes participantes en los diferentes contextos porque reconocen sus logros y dificultades, y se trazan metas para el cambio en sus modos de actuación, ganan confianza en sus fortalezas y, a su vez, aprenden a desarrollar su independencia para vencer dificultades.

En esta etapa se ha de lograr que los participantes se apropien del significado que tiene la autoevaluación para promover el pensamiento crítico, con el fin de

que puedan, en este proceso continuo, desarrollarlo de forma flexible, alternativa y productiva, focalizándolo en la búsqueda de fortalezas, debilidades y planes de mejora.

En esta indagación, los sujetos se implican en conocimientos que requieren de una elevada problematización de su realidad y les posibilitan el desarrollo de habilidades que conducen al planteamiento de tareas más novedosas y creativas, lo cual inexorablemente eleva la gestión de la calidad en la formación del profesional.

Se asume que en el proceso de preparación predominan las relaciones sujeto-sujeto y estas alcanzan formas multivariadas, por lo que se jerarquiza la atención hacia el desarrollo de un ambiente colaborativo de todos los implicados. Esto encuentra su fundamento en los aportes de L. Vigotsky, al considerar al individuo como ser social, cuyo proceso de desarrollo está sujeto a un condicionamiento social e histórico en el que se atribuye un papel relevante al medio y a los tipos de interacciones que realiza el sujeto con los otros.

En tal sentido, resulta esclarecedora la *Ley general de la formación y desarrollo de la psiquis humana*, de acuerdo con la cual en el desarrollo cultural del individuo toda función aparece dos veces: primero, a nivel social y, más tarde, a nivel individual; primero, en un plano interpsicológico y, después, intrapsicológico.

La preparación en su dinámica atiende al contexto de las relaciones sociales, los vínculos, las interacciones, las formas de colaboración y comunicación entre todos para enrumbar la autotransformación a partir de la reflexión, la colaboración y la experimentación. Se refiere a reconocer o asumir un estilo, un clima y un horizonte de reflexión compartida para optimizar o posibilitar espacios reales de aprendizaje en docentes y directivos.

Objetivo de la etapa

- Contribuir a la preparación de los agentes participantes a favor del desarrollo de la cultura evaluativa.

Acciones

- Reflexión grupal acerca de la necesidad social e individual de la autoevaluación de las carreras universitarias.
- Problematización del nivel en que se expresa, en los agentes participantes, la preparación para asumir la autoevaluación de las carreras universitarias, como proceso científico y sistémico tomando como referencia el estado deseado.
- Elaboración de los sistemas de actividades que se desarrollarán en los colectivos de carreras, colectivos de años, colectivos de disciplinas e interdisciplinarios y colectivos de asignaturas, en función de las potencialidades y carencias identificadas.
- Diseño y aplicación de dinámicas grupales que favorezcan la coparticipación en las sesiones de preparación.

Etapa 2: La recopilación y el procesamiento de la información resultante de la autoevaluación de carreras universitarias

En esta etapa cobra especial interés la recopilación y el análisis cualitativo de los datos. Las precisiones que puedan hacerse en relación con la búsqueda de información de cada una de las variables deben constituir solo una guía, a partir de la cual los sujetos elaboren sus propias conclusiones. Esto presupone un trabajo profundo y minucioso en la revisión de documentos; en la aplicación de entrevistas a estudiantes, profesores, directivos, egresados, administrativos y empleadores, en visitas a entidades laborales; en comprobaciones a los estudiantes, y en otras formas concretas donde los docentes pueden autoevaluar el proceso de formación de los profesionales.

Entre los documentos de significativa importancia se distinguen: la preparación de la carrera, el proyecto educativo de grupo, el plan de trabajo metodológico del departamento, las preparaciones de las disciplinas, perfiles de los proyectos de investigación.

En la revisión de documentos ocupan un importante lugar los que se derivan de los diferentes niveles organizativos del trabajo metodológico de la carrera (colectivo de carrera, colectivo de año, departamento docente, colectivo de disciplina e interdisciplinarios), porque en ellos aparecen datos que admiten hacer reflexiones y valoraciones del comportamiento de los indicadores en cada una de las variables.

Lo anterior destaca el carácter científico de la autoevaluación, porque permite la obtención de datos válidos y confiables; es importante que desde la planificación se precisen las fuentes de información y los procedimientos que se usarán para ordenar, clasificar y procesar los datos. Además, debe verse cuán efectivo ha sido el plan de mejora que se ha trazado la carrera.

En el proceso es significativo el logro de la reflexión crítica de los sujetos que participan, teniendo en cuenta recursos para:

- la descripción al definir el estado real de su rol;
- la confrontación al precisar las fortalezas y limitaciones en relación con el patrón de calidad;
- la construcción al orientarse hacia qué hacer para lograr la transformación en función de elevar la calidad del proceso de formación de los profesionales.

También es posible usar la observación a clases u otras formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, defensa de trabajos de curso y de diploma, el trabajo metodológico en colectivos de carrera, colectivos de año, colectivos de disciplina e interdisciplinario y trabajo científico-metodológico. Esto

permitirá que el empleo de la información para la toma de decisiones sea más objetivo.

Es importante que se logre que el colectivo de carrera profundice en la búsqueda de datos en relación con los intereses de los estudiantes y de todos los actores sociales involucrados en el aseguramiento de la calidad.

Objetivo de la etapa

- Aplicar de manera sistemática métodos, técnicas e instrumentos, que garanticen la búsqueda de datos válidos y confiables.

Acciones

- Determinación de métodos, técnicas y diseño, y aplicación de instrumentos propios de la investigación pedagógica (análisis de los documentos del plan de estudio de la carrera, observación participante, entrevistas en profundidad a coordinadores del colectivo de carrera, jefes de disciplina, profesores principales de año, jefes de proyectos de investigación, entrevista a directivos, estudiantes, empleadores, administrativos, análisis del producto de la actividad de los estudiantes, entre otros).
- Organización, clasificación e interpretación de la información registrada en la base de datos de la carrera.
- Análisis de los datos, según los criterios de evaluación de las cinco variables del SEA-CU y la correlación de los resultados de cada variable.
- Determinación de fortalezas y debilidades de la carrera.
- Análisis histórico-lógico del comportamiento de las fortalezas y debilidades, con el propósito de determinar sus causas.

Etapa 3: Proyección colectiva para el cambio en función de gestionar la calidad de la formación de los profesionales

Como se ha expresado con anterioridad, el cambio se centra en un proceso que tiene un carácter humano, pues los actores implicados son seres individuales que se proyectan por objetivos comunes.

Se potencia la importancia de la categoría perteneciente a la psicología histórico-cultural *Situación social del desarrollo* porque en la transformación se revelan las disímiles situaciones que intervienen en la formación de los sujetos implicados en el proceso de autoevaluación; así como el papel que desempeña cada uno en el logro de la calidad a la que se aspira en la formación de los profesionales de la carrera.

Se jerarquiza la reflexión individual y grupal en torno a las fortalezas y las debilidades identificadas, con el fin de sostener las primeras y transformar positivamente las segundas. Adquiere significación el desarrollo de actividades que exijan a los sujetos participantes, la mejora, tanto en función de resultados como de sus procesos cognitivos y afectivos, a partir de la comparación entre el estado esperado y el real.

Objetivo de la etapa

Diseñar el plan de mejora en función de las fortalezas y las debilidades detectadas.

Acciones

- Determinación de acciones de mejoras consensuadas, a nivel individual y grupal, para sostener las fortalezas y solucionar las debilidades.
- Análisis sistemático —en los diferentes espacios de trabajo metodológico— de las transformaciones alcanzadas en relación con la calidad del proceso de formación de los profesionales.
- Valoración de la efectividad de las acciones de mejoras proyectadas.

- Reajuste del plan de acciones.

Etapa 4: Comunicación de los resultados de la autoevaluación de las carreras universitarias

Esta etapa se proyecta hacia la socialización del cumplimiento de los propósitos y fines de la autoevaluación mediante la comunicación del informe. Debe lograrse la divulgación de:

- los niveles de satisfacción;
- las buenas prácticas;
- el impacto de la autoevaluación sobre la calidad de la formación de los profesionales.

El informe de autoevaluación de la carrera es un paso esencial. Debe reflejar todos los aspectos que caracterizan a la carrera, su desarrollo histórico, sus principales resultados, sus fortalezas y debilidades, el plan de mejoras y la cuantificación de los principales indicadores que se han alcanzado.

Se considera la imagen que va construyendo la carrera de su calidad, le permite mirarse constantemente, proyectar el cambio para la mejora y presentarse ante los demás. La aprobación del inicio del proceso de evaluación externa está determinada por el contenido del informe, cuando no cumple las exigencias planteadas como excluyentes, se rechaza el inicio del proceso.

El informe de autoevaluación se organizará por variables, y en cada una de ellas se expresará el comportamiento de los indicadores; se planteará el estado del cumplimiento de los criterios de evaluación. Es importante destacar que puede utilizarse o no la opción de incorporar un grupo de datos, en forma de tablas u otra variante, en el contenido del informe. De no utilizarlas allí, formarán parte de los anexos, como aparece en el punto tres del artículo 18 del reglamento.

Se sugiere usar un lenguaje claro, preciso; evitar el uso de palabras que resalten o minimicen en extremo lo afirmado; atender a lo expresado en las fortalezas y las debilidades que se identifiquen: unas deben reflejar aquellos aspectos que constituyan éxitos, y las otras las carencias. En ambos casos no basta con una descripción acerca de si se tienen o no cumplidos los indicadores de cada variable, sino lo que se ha logrado y lo que falta por obtener.

Los resultados de la autoevaluación de las carreras deben convertirse en una vía para diseñar la gestión de calidad, por lo que es importante que se socialicen mediante el trabajo metodológico, la superación profesional y la actividad investigativa.

Objetivo: Socializar información sobre la calidad del proceso de formación de los profesionales.

Acciones

- Elaboración del informe de autoevaluación de las carreras universitarias de manera objetiva y consensuada.
- Análisis de los resultados obtenidos en la variable Pertinencia e Impacto Social, con el fin de retroalimentar el proceso de autoevaluación de la carrera.
- Socialización de los resultados del proceso de autoevaluación de carreras universitarias.

Los modelos teórico-metodológicos no están conformados solo por objetivos, principios, características del objeto a evaluar, estrategia, sino que contienen **formas de implementarlos**: cuándo, cómo y con quién, a fin de resumir y devolver los resultados. Según A. Valle “Las formas de implementación son aquellas acciones que tienen como fin poner en práctica el modelo que se propone”. (Valle, A., 2012: 141)

Se destaca que los directivos constituyen agentes determinantes para el éxito o el fracaso de las acciones, ya que este no es un proceso que pueda dejarse a la generación espontánea, sino que se debe organizar para que no pierda su esencia, pues son las estructuras de dirección las que tienen la responsabilidad legal de llevarlo adelante de manera científica, sistémica, sistemática y participativa.

En este caso se presenta un conjunto de recomendaciones que deben tener en cuenta los directivos en la implementación de cada etapa, derivadas de las experiencias adquiridas en la sistematización.

En la etapa de sensibilización y preparación:

- El diagnóstico de los niveles de sensibilización y preparación que tienen los integrantes de la comunidad universitaria para asumir la autoevaluación de la carrera como un proceso científico, sistémico, sistemático y participativo.
- La determinación de los objetivos, contenidos básicos y los espacios de preparación, de los agentes participantes en correspondencia con los resultados del diagnóstico.
- La identificación de fortalezas y debilidades, y la elaboración de los planes de mejora, a partir de la reflexión crítica de los participantes.
- La búsqueda de contradicciones en torno a la historia de la carrera, sus avances, sus retrocesos, las causas que lo motivan y la efectividad del sistema de gestión de la calidad de la carrera.
- El uso de estilos de comunicación que favorezcan la colaboración, la coparticipación y la autotransformación de los agentes participantes.

En la etapa de recopilación y procesamiento de la información resultante:

- La selección de especialistas por variables, que garanticen la búsqueda de la información, el levantamiento de las fuentes disponibles, la

aplicación de los instrumentos, la organización de las pruebas o evidencias y la elaboración del informe de autoevaluación.

- La contextualización de los indicadores del patrón de calidad de la carrera.
- La búsqueda de información a partir de los niveles organizativos del trabajo metodológico.
- La correlación de los resultados de cada variable (determinación de puntos comunes y diferentes).
- La identificación de niveles de satisfacción de los estudiantes.

En la etapa de proyección colectiva para el cambio

- La identificación de las tendencias fundamentales de cambio.
- El rediseño de acciones.
- La reformulación de criterios acerca de qué se hizo, por qué no resultó, qué debe hacerse para la mejora, qué ayudas se pueden necesitar, con qué medios.

En la comunicación de los resultados:

- Elaboración y presentación de ponencias y artículos científicos por parte de profesores, estudiantes, empleadores, egresados de la carrera.

La **forma de evaluación** se centra en las transformaciones que se logren para acercar la autoevaluación a un proceso donde los agentes participantes orienten su autotransformación.

Debe evaluarse el estilo de comunicación que predomina para el manejo de los conflictos que surjan ante las situaciones contradictorias del propio proceso con la intención de evitar los efectos negativos que pudieran provocar el autoritarismo, la descontextualización y las imposiciones.

Es significativo el desarrollo de la cultura para la autoevaluación en la carrera,

no como momento previo, sino con un carácter científico, sistémico, sistemático y participativo, que se constituya objetivo, que integre todos los procesos universitarios.

El propósito es conocer si los integrantes de la comunidad universitaria se han apropiado de la autoevaluación como herramienta de trabajo, a partir de su propia autorreflexión acerca del nivel en que se manifiesta su modo de actuación en relación con el estado deseado, su posibilidad de identificar las áreas problemáticas para mejorarlas, así como definir sus fortalezas y debilidades.

A continuación, se expone la representación gráfica del modelo teórico-metodológico para perfeccionar la autoevaluación de las carreras universitarias.

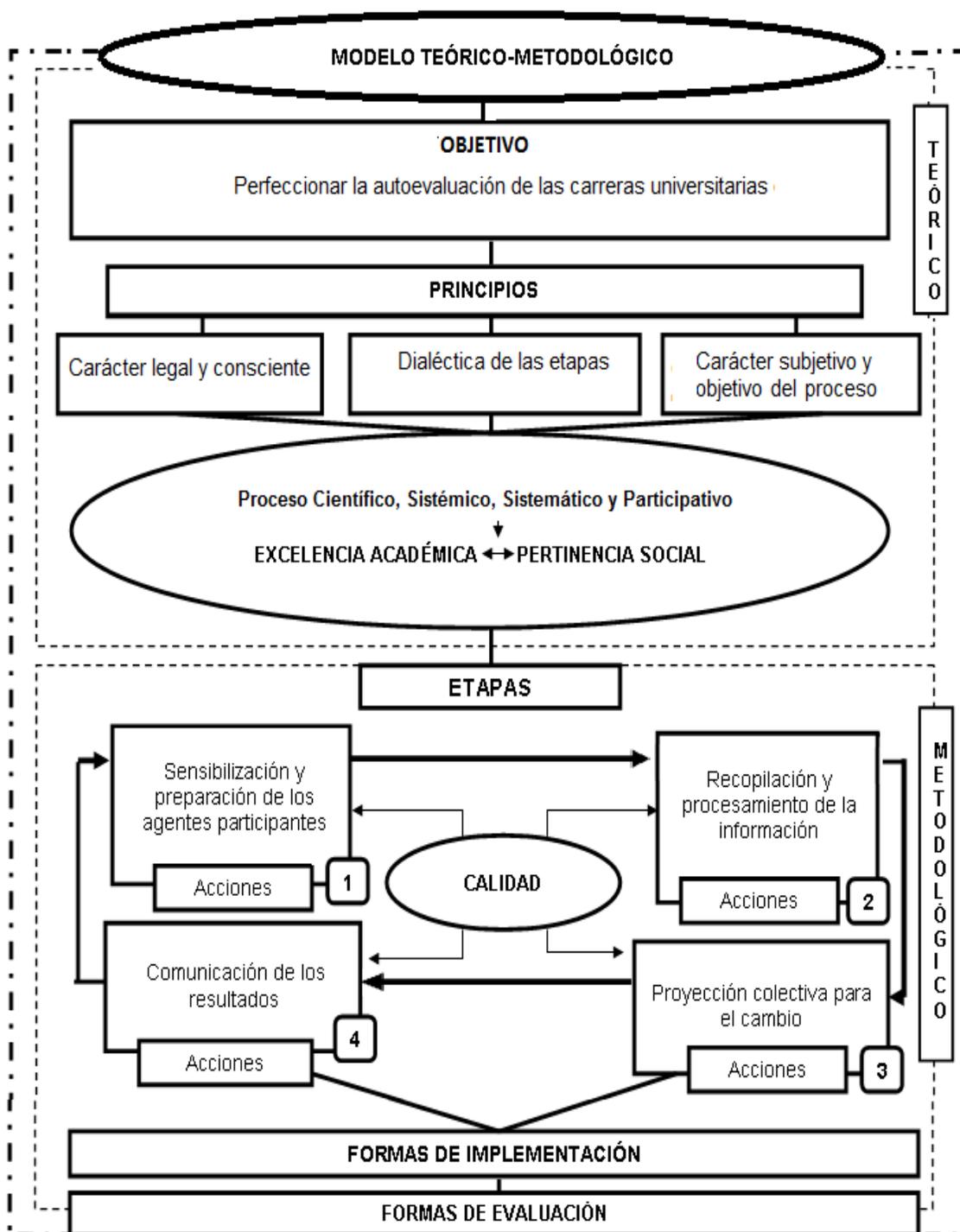


Figura 1. Representación del modelo teórico-metodológico

3.2.1. Valoración de los sujetos implicados en la sistematización de experiencias acerca del perfeccionamiento de la autoevaluación en la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología

En el período comprendido de abril-diciembre de 2014, se aplicó la observación participante y entrevistas a directivos, docentes, estudiantes, administrativos, egresados y empleadores, con el fin de establecer generalizaciones acerca de las transformaciones que se producen en el perfeccionamiento de la autoevaluación de la carrera.

Los espacios usados para este empeño fueron:

- La preparación de la carrera (mensual), las reuniones del colectivo de carrera (dos por semestre), las reuniones de colectivo de año (mensual), las reuniones de los colectivos de disciplina (mensual) y los colectivos de asignaturas (mensual).
- Las reuniones sindicales, con la finalidad de instruir a los administrativos. También se usaron las potencialidades de los medios de difusión masiva (radio, televisión) para, de forma organizada, transmitirle a los empleadores y a la familia los contenidos esenciales a tener en cuenta en la preparación.
- La visita a los centros educativos donde laboran los egresados.

Se contó con la participación de 6 doctores y profesores titulares, 5 máster, especialistas en docencia en Pedagogía-Psicología y profesores auxiliares, 1 encargada administrativa, 10 egresados y 7 empleadores.

Se trata de expresar las principales respuestas a las siguientes preguntas:

¿Qué cambios se aprecian en la sensibilización y preparación de los agentes participantes en autoevaluación de la carrera? ¿Por qué?, ¿Las necesidades de los agentes participantes se mantienen igual? ¿En qué han cambiado?, ¿Cuál es la relación entre la sensibilización y preparación de los agentes participantes, la recopilación y el procesamiento de la información, la proyección colectiva

para el cambio y la transformación de la calidad del profesional que egresa?, ¿Qué contradicciones aparecieron? y ¿Qué logros se evidencian en la autoevaluación de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología?

Durante la etapa de sensibilización y preparación de los agentes participantes se logró que la jefa de departamento, la coordinadora del colectivo de carrera, los jefes de colectivos de año y de disciplina, problematizaran con respecto al carácter de proceso científico de la autoevaluación y expresaran sus valoraciones.

Es de significar las reflexiones que hacen en relación al rol de los proyectos de investigación en la formación del profesional y la crítica a la manera en que estos se conciben, por parte de los directivos de la universidad. En este sentido comentaron:

“Tenemos que lograr que en la concepción de la autoevaluación se alcance la integración entre las variables que de un modo u otro proyectan el cómo evaluar los procesos sustantivos de la universidad, es decir la formación, investigación y la actividad extensionista”.

“Considero que uno de los logros más significativos que hemos tenido en la autoevaluación de nuestra carrera es que ya todos pensamos en ella, en cómo perfeccionarla”.

También se valoró la importancia del ejercicio realizado durante las sesiones de preparación, encaminado a problematizar acerca de las interrelaciones entre las aspiraciones del modelo del profesional, con énfasis en el modo de actuación y los indicadores y criterios de evaluación que aparecen en el SEA-CU. En tal sentido la jefa del departamento, la coordinadora del colectivo de carrera y nueve profesores coinciden en la necesidad de continuar elevando las competencias profesionales, con el fin de propiciar en los egresados la comprensión de su rol como orientadores educativos.

En la observación participante se percibió la disposición e implicación de la totalidad de sujetos para lograr su autotransformación. Los egresados revelan altos niveles de compromiso con el centro educativo donde laboran, y los directivos expresan que estos docentes, a pesar de su juventud, constituyen ejemplos a imitar en la responsabilidad que tienen con su trabajo.

En consecuencia, se aprecia que la autoevaluación se aproxima a un proceso que tiene carácter sistémico.

Durante la recopilación y procesamiento de la información se seleccionaron especialistas por variables, quienes garantizaron la búsqueda de datos válidos y confiables, el levantamiento de las fuentes disponibles, la aplicación de los instrumentos, la organización de las pruebas documentales o evidencias, las técnicas para el procesamiento de los datos, confrontación de las variables y determinación de fortalezas y debilidades.

Se logró —con la participación del decano, del jefe de departamento, jefa del colectivo de carrera, de las disciplinas y coordinadores de años— el perfeccionamiento de los instrumentos que aparecen en los anexos 13, 14, 15 y 16.

Constituyen elementos que evidencian el acercamiento al proceso de autoevaluación, con carácter científico, los siguientes:

- recopilar datos para conocer el estado de las cinco variables;
- disponer de información para la variable Pertinencia e Impacto Social, a través de las actas de los colectivos de carrera y de años;
- contar con elementos para las variables Profesores, Estudiantes y Currículo, mediante los acuerdos de las reuniones metodológicas y los informes de los controles realizados al proceso docente;
- manejar la información que aportan los niveles organizativos del trabajo metodológico acerca de la variable Infraestructura, la cual es esencial, ya

que un adecuado respaldo material, suficiente y pertinente, posibilita cumplir con la calidad requerida y las exigencias del proceso de formación;

- advertir el tratamiento especial que merecen la recopilación de la información —mediante la aplicación y análisis de diferentes métodos, técnicas e instrumentos— y la elaboración del informe, por lo que se infirió la necesidad de realizarlo a través de talleres en los diferentes niveles organizativos del trabajo metodológico;
- levantar información de interés por las variables Infraestructura y Currículo, mediante el análisis del sistema integrado y progresivo de medios de enseñanza.

Para el procesamiento fue importante la correlación de los resultados de cada variable. Este es un aspecto polémico porque, en ocasiones, se piensa que los indicadores se repiten en las variables y no es así; en cada una los datos permiten obtener inferencias disímiles acerca de la calidad del proceso de formación y, a su vez, entre ellas hay interrelaciones, al igual que entre las actividades académica, laboral, investigativa, y extensionista.

En la proyección para el cambio, diversas son las miradas al carácter sistémico, sistemático y participativo de la autoevaluación, se puntualizan las relaciones dialécticas de causa-efecto, las que revelan, en su lógica interna, el carácter perspectivo de la autoevaluación, lo mediato-reflexivo de la mejora, lo estratégico de la gestión de la calidad, el papel del docente —piedra angular en los procesos universitarios— y la concepción del proceso de dirección para acelerar el cambio de mentalidad de los actores del proceso.

Resultaron significativos los niveles de satisfacción que demostraron los estudiantes por su rol en la autoevaluación de la carrera. Ellos enfatizaron en las particularidades de su modo de actuación, relataron interesantes anécdotas relacionadas con el diagnóstico que han realizado a estudiantes con necesidades educativas especiales.

Las tendencias fundamentales de cambio en la participación de la jefa de departamento, la coordinadora del colectivo de carrera, docentes, estudiantes, administrativos, empleadores y egresados se centraron en:

- compartir la aspiración de lograr que la autoevaluación se convierta en un proceso científico, sistémico, sistemático y participativo,
- aprender a determinar fortalezas, debilidades y acciones de mejora,
- usar el informe de autoevaluación como herramienta de trabajo para el diseño del sistema de gestión de calidad de la carrera.

La autoevaluación, en la carrera, como proceso científico, sistémico, sistemático y participativo propició que los directivos se prepararan para enfrentar adecuadamente los procesos de resistencia y lograr una mejor gestión de la calidad del proceso de formación.

Los aspectos vinculados a la autoevaluación requieren de tiempo y suelen competir con otras prioridades, amenazar las relaciones y producir efectos inesperados, esencialmente, si la dirección del proceso no es adecuada ni los directivos se sienten educadores de sus subordinados.

En cuanto a la preparación de los docentes como protagonistas de su autoperfeccionamiento, se logró que:

- se apropiaran de conocimientos, habilidades, capacidades y orientaciones valorativas relacionados con una cultura de la autoevaluación como proceso, que impulsa su desarrollo profesional;
- asumieran las contradicciones del hecho evaluativo como fuente de desarrollo individual y colectivo.

Entre los productos que se evaluaron en esta etapa están las propuestas de acciones consensuadas para la mejora a nivel individual y de carrera, y el diseño de recomendaciones orientadas a elevar los niveles alcanzados en la preparación.

Durante la socialización los sujetos argumentan el valor de la autoevaluación para orientar su autotransformación; el nivel de factibilidad alcanzado durante el proceso, la legitimidad de los resultados y su carácter desarrollador.

Es importante determinar el mejoramiento individual y grupal, criterio que adquiere particular importancia en el contexto de aplicación del modelo y, consecuentemente, en la preparación de los agentes para la instrumentación. En la concepción de la preparación que se está proponiendo, el directivo debe concebir la autoevaluación en dos direcciones: en función de su autoperfeccionamiento, y del entrenamiento a los docentes.

En las restantes etapas, las transformaciones se corresponden con las técnicas aplicadas para la obtención de los datos, los instrumentos diseñados y aplicados, los procedimientos empleados para el análisis de los resultados y la pertinencia de las acciones sugeridas para el mejoramiento educativo.

A modo de conclusiones de este capítulo, se precisa que el modelo representa las características y principios que, a juicio de la autora, son esenciales para que la autoevaluación de carreras universitarias se convierta en un proceso científico, sistémico, sistemático y participativo; estructurado en etapas dirigidas a la sensibilización y preparación de los agentes participantes, recopilación y procesamiento de la información, gestión de calidad en función del cambio y socialización de los resultados.

CONCLUSIONES

El proceso investigativo desarrollado permitió determinar que:

Los resultados obtenidos en el punto de partida de la sistematización de experiencias desarrollada en la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología permitieron revelar que la autoevaluación no rebasa su rol como etapa de la evaluación de la calidad de la formación profesional, con fines de acreditación.

Los estudios de la evaluación de la calidad de la Educación Superior se centran en los procesos de acreditación de instituciones, carreras y programas. Revelan diversidad de sistemas y modelos, que tienen como punto convergente el reconocimiento de la autoevaluación como etapa que favorece la mejora continua de la calidad. La autoevaluación de las carreras universitarias se fundamenta como proceso científico, sistémico, sistemático y participativo a favor de lograr el nivel de calidad aspirado en la formación de los profesionales.

El modelo teórico-metodológico representa, desde referentes filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos, de orientación marxista, las regularidades más generales y esenciales del proceso de autoevaluación de las carreras universitarias y su estructuración en etapas centradas en la sensibilización y preparación de los agentes participantes, la recopilación y el procesamiento de la información, la gestión de la calidad en función del cambio y la socialización de los resultados.

La valoración realizada por los sujetos implicados en la sistematización de experiencias evidenció su disposición e implicación para asumir la autoevaluación como proceso científico y participativo. Los directivos reconocen las contradicciones del hecho evaluativo como fuente del desarrollo individual y colectivo y su rol para el cambio de mentalidad en los agentes participantes. Los docentes revelan la importancia de la correlación de los resultados de cada variable para explicar las interrelaciones entre la actividad académica, laboral,

investigativa, y extensionista. Los estudiantes demostraron satisfacción por su participación en el proceso.

RECOMENDACIONES

Continuar profundizando en el estudio de la temática debido a su novedad, con el fin de que surjan nuevas alternativas orientadas al perfeccionamiento de la autoevaluación de las carreras universitarias.

Utilizar el contenido de esta tesis en la preparación de directivos, docentes, estudiantes, administrativos, egresados y empleadores, en función de perfeccionar la autoevaluación de las carreras universitarias.

BIBLIOGRAFÍA

1. Acevedo, J. (2004). Reflexiones sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias: Educación científica para la ciudadanía. En: *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*. 1(2), 3-16.
2. Acevedo, J. (2001). Cambiando la práctica docente en la enseñanza de las ciencias a través de las TICs. Recuperado de: <http://www.campusoei.org/salactsi/acevedo15.htm>.
3. Acevedo, J. (2005). TIMSS y PISA. Dos proyectos internacionales de evaluación del aprendizaje escolar en ciencias. En: *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*. 2 (3), 282-301.
4. Alarcón, R. (2014). *La calidad de la educación superior cubana: Retos contemporáneos*. La Habana, Cuba. (Conferencia).
5. Anicki, E. (1996). Evaluación del profesorado para la mejora de escuelas En: *Manual para la evaluación del profesorado*. España: La Muralla, S.A.
6. Añorga, J. y otros. (2001). *Concepciones teóricas y metodológicas de la Educación*. Sucre: Centro de Postgrado de la U.M.R.P.S.F.X.CH.
7. Argudín, Y. (s.f.). ¿Qué se entiende por eficiencia en la universidad? De la entrevista con el Dr. Meneses. En: *Revista Didáctica* (25).
8. Asociación Universitaria de Postgrado, (2004). *Evaluación de programas de postgrado: Guía de autoevaluación*. (4ta. Edic.). Salamanca: Ediciones AUIP.
9. Astin, A. (1974). *Achieving educational excellence: a critical assessment of priorities and practices in higher education*. Jossey Bass, San Francisco.
10. Astin, A. (1990). Assessment as a tool for institutional renewal and reform. En: *AAHE Assessment Forum Assessment 1990 Accreditation and Renewal*. Washington, D.C.: National Education Association.

11. Ayarza, H. (1997). *Evaluación y acreditación universitaria* CDOA. Santiago de Chile.
12. Bailey, G. (1981). *Teacher self-assesement: A means for improving instruction*. Washington D.C.: National Education Association.
13. Barber, L. (1996). Autoevaluación. En: *Manual para la evaluación*. España: La Muralla, S.A.
14. Barnechea, M. González, E. y Morgan, M. (1998). *La producción de conocimientos en sistematización*. Lima, Perú.
15. Beltrán, C. (1993). *Procedimientos para la evaluación de los programas de postgrado con miras al mejoramiento continuo*. Recuperado de: <http://www.unal.edu.col/diracad/proyectos/siscalidad/Guia%20Autoevaluacion.pdf>.
16. Borroto, E. y Salas Perea, R. (2004). Acreditación y evaluación universitaria. En: *Revista Educación Médica Superior*, 18 (3).
17. Brito, S. (2015). *El proceso de autoevaluación de la carrera Pedagogía-Psicología: una vía para el perfeccionamiento del modo de de actuación de los estudiantes de 4. y 5. años de la carrera*. En: CD. Evento Provincial Pedagogía 2014. Sancti Spíritus, Cuba.
18. Brito, S. (2015). La autoevaluación de carreras universitarias: principios para su perfeccionamiento. En: *Revista Pedagogía y Sociedad*, 18 (43).
19. Brito, S. y otros. (2013). *Una mirada a la variable estudiante en la carrera Pedagogía-Psicología*. En: Ponencia presentada al evento provincial Pedagogía 2013. Sancti Spíritus, Cuba.
20. Brito, S. y otros. (2015). *Etapas para el perfeccionamiento de la autoevaluación de carreras universitarias*. En: Evento Internacional Yayabociencia. Sancti Spíritus, Cuba.

21. Bruner, J. (1999). Los nuevos desafíos de la Universidad. Educyt. En *Revista Electrónica de Educación, Ciencia y Técnica de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires*, 4 (91).
22. Bruner, J. (1992). *Evaluación de la calidad académica en la perspectiva internacional comparada*. FLACSO, Santiago de Chile.
23. Bruner, J. (1998). La Universidad Latinoamericana frente al próximo milenio. En: *Revista UNIVERSIDADES, UDUAL*, 4 (16).
24. *Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región Latinoamericana y del Caribe*. Recuperado de: <http://chiloesuperior.ulagos.cl/index.php/lecturas/calidad/20-calidad3-1/file>.
25. Cancio, C. (2007). *El desarrollo de la competencia comunicativa profesional de los estudiantes de primer año de la carrera de profesores generales integrales de secundaria básica*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Capitán Silverio Blanco Núñez". Sancti Spíritus, Cuba.
26. Cárdenas, N. y otros. (2012). *Autoevaluación, mejora y gestión institucional. Impacto en la Universidad de Ciencias Pedagógicas "Félix Varela"*. VIII Congreso Internacional de Educación Superior Universidad 2012 La Habana, Cuba.
27. Castro, F. (1986). *Ideología, conciencia y trabajo político*. La Habana: Editora Política.
28. Castro, J. y Muñoz, S. (2004). *Reunión sobre propuestas de acreditación para Carreras de Farmacia de América Latina. Documento base de discusión* Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <http://www.paho.org/Spanish/AD/THS/EV/SISTEMAS-ACREDITACION-AMERICA-LATINA.doc>.

29. Castro, O. (1999). *Evaluación integral del paradigma a la práctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
30. Chirino, M. (2002). *Perfeccionamiento de la formación inicial investigativa de los profesionales de la educación*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”. La Habana, Cuba.
31. Chirino, M. (2005). *El trabajo científico como componente de la formación inicial de los profesores de la educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
32. CINDA (1988). *Pedagogía universitaria: 3a parte*. CU-JDA. Santiago de Chile.
33. CINDA (1990). *Calidad de la docencia universitaria en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile.
34. CINDA (1991). *Pedagogía universitaria en América Latina: 4a parte*. CU-JDA, Santiago de Chile.
35. CINDA (1992). *Acreditación universitaria en América Latina y el Caribe* CU-JDA, Santiago de Chile.
36. CINDA (1993). *Acreditación universitaria en América Latina*. CU-JDA, Santiago de Chile.
37. CINDA (1994). *Manual de autoevaluación para instituciones de educación superior: pautas y procedimientos*. Santiago de Chile.
38. Collazo, B. y Puentes, M. (1992). *La orientación en la actividad pedagógica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
39. Conde, B. (2011). *La evaluación de la calidad del proceso de desarrollo de habilidades clínicas en los estudiantes de tercer año de la carrera de Medicina*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias

Pedagógicas. UCP "Capitán Silverio Blanco Núñez". Sancti Spíritus, Cuba.

40. *Conferencia Mundial sobre Educación Superior* (2009). Unesco. Paris. Recuperado de: www.unesco.org.
41. *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. (1998). Recuperado de: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm.
42. *Conferencia Regional de la Educación Superior* (2008). Recuperado de: <http://www.alboan.org/archivos/536.pdf>.
43. *Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES-2008) Declaraciones y plan de acción*. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v31n125/v31n125a7.pdf>.
44. *Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. (1996). La Habana: CRESALC/MES.
45. *Consejo universitario iberoamericano*. (2003). II Reunión Porto Alegre 2003. Editorial Metropole UNESCO.
46. Cronbach, L. (1963). Course improvement through evaluation. *Teachers College Record*, 64, 672-683.
47. De Armas, N. y otros. (2003). *Caracterización y diseño de los resultados científicos como aporte de la investigación educativa*. Curso prerreunión, Congreso Internacional Pedagogía 2003. La Habana, Cuba.
48. De Armas, N. y Valle, A. (2011). *Resultados científicos en la investigación educativa*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
49. Domínguez, I. (2006). *Modelo didáctico para la orientación del proceso de construcción de textos escritos*. Tesis en opción al grado científico de

Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”. La Habana, Cuba.

50. Egea, M. (2007). *Labor educativa*. Selección de lecturas. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
51. *El sistema de evaluación de la calidad de la educación superior en la Argentina: el modelo de la CONEAU. Alcances y límites para pensar la mejora*. (s.f.). Recuperado de: <http://rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/art10.pdf>.
52. Escribano, E. y García, M. (2012). *Autoevaluación y acreditación, un método para la elevación de la calidad en la Educación Superior en Cuba*. VIII Congreso Internacional de Educación Superior Universidad 2012. La Habana, Cuba.
53. Escribano, E. y García, M. (2013). *La evaluación institucional: un proceso de gestión de la calidad en la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Juan Marinello Vidaurreta” de Matanzas*. Congreso Pedagogía 2013. La Habana, Cuba.
54. Escudero, T. (1993). *Enfoques modélicos en la evaluación de la enseñanza universitaria, Actas de las III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. Evaluación y Desarrollo Profesional*. Universidad de Las Palmas, Las Palmas: Servicio de Publicaciones.
55. Escudero, T. (1996). *Proyecto docente e investigador*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
56. Escudero, T. y otros. (2000). *Evaluación de las prácticas en la licenciatura de Medicina*. Informes 48, ICE-Universidad de Zaragoza.
57. Escudero, T. (2000). *Avance histórico de la evaluación educativa*. Recuperado de: <https://line.do/es/evaluacion/e56/vertical>.

58. Escudero. T. (s.f.). *Evaluación institucional de la calidad universitaria en España*. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2594072>.
59. Espí, N. (2003). *Estudio sobre los antecedentes, situación actual y perspectivas de la evaluación y la acreditación en la República de Cuba*. Documento elaborado para Seminario Internacional "Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe". La Habana: IESALC.UNESCO.
60. Espí, N. y Lemaitre, M. (2012). *Evaluación y acreditación. ¿Existen las buenas prácticas?* En CD Evento Internacional Universidad 2012. La Habana, Cuba.
61. *Factores que contribuyen con el éxito en los procesos de autoevaluación con miras a la acreditación* (s.f.). Recuperado de: <http://revistas.urc.ac.cr/index.php/aie/article/vieww/9320/17788>.
62. Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Editorial Siglo XXI.
63. Freire, P. (1998). *Pedagogía de la Autonomía*. 2da edición. México: Editorial Siglo XXI.
64. Fuentes, C. (2001). *Didáctica de la Educación Superior. Escuela Superior Profesional*, INPAHU. Santa fe de Bogotá, Colombia.
65. Fuxá, M. (2004). *Un modelo didáctico curricular para la autopreparación docente de estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". La Habana, Cuba.
66. Gago, A. (1994). *La evaluación en la educación superior mejicana*. Recuperado de: <http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista96S2A1ES.pdf>.

67. García, G. (compil.). (2002). *Compendio de Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
68. García, G. y Addine, F. (2012). *Evaluación y acreditación en las Universidades de Ciencias Pedagógicas. Buenas prácticas en la mejora de la calidad*. VIII Congreso Internacional de Educación Superior Universidad 2012. La Habana, Cuba.
69. García, G. y Caballero, E. (2004). *Profesionalidad y práctica pedagógica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
70. García, G. y otros (2011). *La evaluación institucional en las Universidades de Ciencias Pedagógicas. Experiencias y perspectivas*. Curso 16. Congreso Pedagogía 2011. La Habana, Cuba.
71. García, J. (2012). *Los procesos de acreditación, génesis del incremento de los niveles de calidad de la formación del profesional*. VIII Congreso Internacional de Educación Superior Universidad 2012. La Habana, Cuba.
72. García, M. y Cárdenas, N. (2012). La autoevaluación. Mejora y gestión en la UCP "Félix Varela". En: *CD. Memorias del Congreso internacional de Educación Superior Universidad 2012*. La Habana, Cuba.
73. García, N. (2012). *La autoevaluación. Mejora y gestión en la UCP "Félix Varela"*. Evento Internacional Universidad 2012. La Habana, Cuba. (Soporte Digital).
74. García, N. y otros (2010). *La autoevaluación como antecedente mediato para la acreditación de carreras pedagógicas. Una experiencia cubana*. Evento Internacional Universidad 2010. La Habana, Cuba. (Soporte Digital).
75. Garduño, L. (1999). *Hacia un modelo de evaluación de la calidad de la educación superior*. Recuperado de: <http://www.rioei.org/rie21a06.htm>.

76. Gimeno, S. (1990). *La Pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Recuperado de: <http://es.slideshare.net/violetachuquiruna7/sacristan-gimeno-la-pedagogia-por-objetivos-obsesion-por-la-eficiencia-cap-1>.
77. Gimeno, S. (1992). *Evaluación según Gimeno Sacristán*. Recuperado de: <http://www.buenastareas.com/ensayos/Evaluacion-Segun-Gimeno-Sacristan/2642091.html>.
78. Gimeno, S. (s.f.). *La evaluación en cuestión. Miradas e intervenciones posibles*. Recuperado de: http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/la_evaluacion_en_cuestion.pdf.
79. Gimeno, S. y Pérez, A. (1992). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
80. *Glosario internacional RIACES de evaluación de la calidad y acreditación*. (2004). Recuperado de: www.riaces.org.
81. González, D. (2005). *La autoevaluación de las carreras como vía para el perfeccionamiento y la excelencia de las instituciones universitarias*. Curso 76. Evento Internacional Pedagogía 2005. La Habana, Cuba.
82. González, F. (1983). *Motivación profesional en adolescentes y jóvenes*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
83. González, F. (1985). *Psicología de la personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
84. González, F. (1995). *Comunicación, personalidad y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
85. González, L. (1990). *Calidad de la educación superior*. Ponencia presentada al V Seminario Técnico del Programa Latinoamericano de Pedagogía Universitaria. CINDA, Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso.

86. González, L. y Ayarza, H. (1997). *Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región latinoamericana y del Caribe*. Recuperado de: <http://chiloesuperior.ulagos.cl/index.php/lecturas/calidad/20-calidad3-1/file>.
87. González, R. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
88. González, V. y otros. (1995). *Psicología para educadores*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
89. Guétmanova, A. y otros. (1991). *Lógica: en forma simple sobre lo complejo (diccionario)*. En: Ordaz, R, *La modelación como método científico general del conocimiento y sus potencialidades en el campo de la educación*. (pp.36-46). Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”. La Habana, Cuba. (Soporte Digital).
90. Guevara, G. (2013). *La formación del docente para integrar las influencias de la universidad y la familia en el proceso de orientación educativa*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. UCP “Capitán Silverio Blanco Núñez”. Sancti Spíritus, Cuba.
91. *Guía para la Evaluación Institucional Universitaria*. (2009). Folleto en Soporte Digital.
92. Hells, H. (s.f.). *Procesos de autoevaluación: una guía para la autoevaluación en la educación superior*. Recuperado de: http://www.libreriasur.com.pe/libro/procesos-de-autoevaluacion-una-guia-para-la-autoevaluacion-en-la-educacion-superior_24833.
93. Hernández, R. (2006). *Metodología de la investigación*. Tomos I y II. La Habana: Editorial Félix Varela.

94. Hernández, T. (2010). *El proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico de los docentes de las universidades de ciencias pedagógicas*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. UCP "Capitán Silverio Blanco Núñez". Sancti Spíritus, Cuba.
95. Herrera, S. y Sánchez, S. (2011). La autoevaluación institucional y la dirección educacional en el contexto de la universidad pedagógica. En: *Revista Órbita Científica*, 3(63). La Habana, Cuba.
96. Herrera, S. y Sánchez, S. (2013). *La autoevaluación institucional y su relación con la acreditación universitaria, una necesaria mirada desde la Dirección Científica Educacional*. Congreso Pedagogía 2013. La Habana, Cuba.
97. Horruitinier, P. (2007). El modelo de acreditación de carreras de la educación superior cubana. En: *Revista de la Educación Superior*, 36(3). Méjico.
98. Horruitinier, P. (2009). *La universidad cubana: el modelo de formación*. La Habana: Editorial Félix Varela.
99. Horruitinier, P. (2011). La educación superior. Retos y perspectivas en la sociedad cubana. En: CD Pedagogía 2011. La Habana, Cuba.
100. *Informe de autoevaluación de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología, (2012)*. (Soporte Digital).
101. *Informe de autoevaluación de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología, (2013)*. (Soporte Digital).
102. *Informe de autoevaluación de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología, (2014)*. (Soporte Digital).
103. *Informe de autoevaluación de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología, (2015)*. (Soporte Digital).

104. *Informe de Autoevaluación Institucional*. (2010). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Félix Varela". (Soporte Digital).
105. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. (2001). *Selección de temas psicopedagógicos*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
106. Iñigo, E. (2003). *La evaluación institucional en la universidad cubana. Gestión estratégica y evaluación de la calidad*. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/administracion/N12_2003/a10.pdf.
107. Jara, O. (1984). *Los desafíos de la educación popular*. Costa Rica: Alforja.
108. Jara, O. (1994). *Para Sistematizar Experiencias*. Costa Rica: Alforja.
109. Jara, O. (1998). *La evaluación y la sistematización. La sistematización en los Proyectos de Educación Popular*. Bogotá. Colombia: Editorial Dimensión Educativa.
110. Jara, O. (2001). *Desafíos de la sistematización de experiencias*. Ponencia presentada en el Seminario Asocam: Agricultura Sostenible Campesina de Montaña. Cochabamba: Intercooperation.
111. Jara, O. (2002). *El Desafío Político de aprender de nuestras prácticas*. Ponencia presentada en el evento inaugural del Encuentro Internacional sobre Educación Popular y Educación para el Desarrollo. Murguía, País Vasco.
112. Jara, O. (2003). *¿Cómo sistematizar? Una propuesta en cinco tiempos*. Recuperado de: www.alforja.or.cr.
113. Jara, O. (2006). *Sistematización de experiencias y corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano. Una aproximación histórica*: La Piragua.

114. Jara, O. (2009). ¿Cómo sistematizar? En: Sierra, R. y Caballero, E, *Selección de Lecturas de Metodología de la Investigación Educativa*. (pp.131-145). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
115. Kant, E. (1788). *Crítica de la razón práctica*. Recuperado de: <http://www.sepeap.org/archivos/libros/literatura/Kant>.
116. Kells, H. (1992). *Procesos de autoevaluación*. Perú: Fondo editorial. (Soporte Digital).
117. Kuh, G. (1981). *Index of qualityintb--un~uateexperience*. AAHE Research Report.
118. *La evaluación externa de la educación superior: España, Reino Unido y Suecia* (s.f.). Recuperado de: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/24731/Documento_completo.pdf?sequence=1.
119. *La evaluación institucional en la universidad cubana. Gestión estratégica y evaluación de la calidad* (2003). Recuperado de: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/administracion/N12_2003/a10.pdf.
120. Labarrere, G. y Valdivia, G. (1988). *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
121. Lemaitre, M. (2012). *Quality assurance in Latin America*. Recuperado de: http://www.a3es.pt/sites/default/files/Maria%20Jose%20Lemaitre_0.pdf.
122. Lemaitre, M. (s.f.). *Aseguramiento de la calidad en Chile: impacto y proyecciones*. Recuperado de: <http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%206/Conferencias%20Magistrales/Mesa3/marialemaitre.pdf>.

123. Lemaitre, M. (s.f.). *Seminario sobre acreditación. Campus Santiago Centro*. Recuperado de <http://www.udla.cl/ralph-wolff-y-maria-jose-lemaitre-realizan-seminario-sobre-acreditacion-en-campus-santiago-centro>.
124. Lemaitre, M. y Sueli, P. (2008). *Sistemas de acreditación y evaluación de la educación superior en América Latina y el Caribe*. En: CD Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Recuperado de: www.ielsac.unesco.org.ve.
125. Lémez, R. (2002). *La acreditación de la educación superior en el Uruguay*. UNESCO – IESALC Montevideo, Uruguay. Recuperado de: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/Resumenes/Informe%20Acreditaci%C3%B3n%20-%20Lemez%20-%20Uruguay%20-%20Resumen.pdf>.
126. Lémez, R. (2003). *La acreditación de la educación superior en el Uruguay*. Documento elaborado para Seminario Internacional “Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe”. IESALC. UNESCO.
127. Lenin, V. (1978). *Materialismo y Empiriocriticismo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
128. Leontiev, A. (1981). *Actividad, Conciencia y Personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
129. Llanio, G. y Dopico, I. (2011). La evaluación del impacto de los procesos de acreditación. Variables e indicadores. En: *Revista Pedagogía Universitaria*, 16(1). Recuperado de: <http://www.mes.edu.cu>.
130. López, O. y García, J. (2014). La evaluación y acreditación en las universidades de Ciencias Pedagógicas. Buenas prácticas en su implementación. En: *Revista Científico Pedagógica. Atenas*. 3, (22).

Recuperado de:

http://atenas.mes.edu.cu/index.php/latenas/article/view/116/htm_31.

131. López, O. y García, J. (s.f.). *Procedimientos metodológicos para la gestión de la mejora en las universidades*. Recuperado de: <http://www.monografias.com/trabajos93/procedimientos-metodologicos-gestion-mejora-universidades.shtm>.
132. López, O. y otros. (2013). *Experiencias en las universidades de Ciencias Pedagógicas en los procesos de acreditación de su calidad*. Recuperado de: http://www.cubaeduca.cu/medias/pdf/pedagogia_2013/Curso%2025.pdf.
133. Lorences, J. (2011). Aproximación al sistema como resultado científico. En: N. de Armas y A. Valle, *Resultados científicos en la investigación educativa*. (pp.52-68). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
134. Macías, M. (2002). *Modelo para el perfeccionamiento del desempeño creativo del maestro*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”. La Habana, Cuba.
135. Malo, S. y Morley, S. (1996). *La Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Memoria de un Seminario de Rectores. Washington, D. C. BID-UDUAL.
136. Marfil, F. y Morgan, M. (1995). *La Sistematización: Apuesta por la Generación de Conocimientos a partir de las Experiencias de Promoción*. Materiales Didácticos (1). Lima.
137. Marimón, J. (2003). *Aproximación al estudio del modelo como resultado científico*. Instituto Superior Pedagógico “Félix Varela”. Villa Clara, Cuba. (Material inédito).

138. Martí, J. (1990). *Ideario Pedagógico*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
139. Martín, D. (2014). *La formación continua de los docentes universitarios para potenciar el aprendizaje desarrollador*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad "José Martí Pérez". Sancti Spíritus, Cuba.
140. Martín, L. y otros. (2004). *La personalidad: su diagnóstico y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
141. Martínez, C. (2002). *Evaluación de programas e instituciones algunos enfoques*. Recuperado de: <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/documentos%20y%20libros/evaluacion/efgm/evaluacion%20de%20programas%20e%20instituciones.pdf>.
142. Martínez, C. (s.f.). *Evaluación de programas, modelos y procedimientos*. Recuperado de: <http://www.todoebook.com/EVALUACION-DE-PROGRAMAS -MODELOS-Y-PROCEDIMIENTOS-CATALINA-MARTINEZ-MEDIANO-UNED-LibroEbook-ES-SPB0254109.html>.
143. Martinic, S. (1984). *Algunas categorías de análisis para la sistematización*. Santiago: CIDE- FLASCO. (Material de la Maestría en Ciencias de la Educación, Módulo I).
144. Martinic, S. (1996). La construcción dialógica de saberes en contextos de educación popular. En: *Aportes 46*. Bogotá: DIMED.
145. Martinic, S. (2010). La Evaluación y las Reformas Educativas en América Latina. En: *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(3), 30-43.
146. Marx, C. y Engels, F. (2000). *Obras completas en ruso*, citado por Carlos Cabrera en Teoría Sociopolítica. Selección de temas, T.I. La Habana: Editorial Félix Varela.

147. Mayea, T. y otros. (2013). Una mirada al desempeño didáctico del docente de la carrera Pedagogía-Psicología. En: *Revista Pedagogía y Sociedad*, 16(37). UCP "Capitán Silverio Blanco Núñez". Sancti Spíritus, Cuba.
148. Mesa, P. y otros. (2006). *El trabajo de los Centros de Diagnóstico y Orientación. Concepciones básicas de actualidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
149. Millman, J. y Darlin-Hammond, L. (1997). *Manual para la evaluación del profesorado*. España: Editorial La Muralla.
150. Ministerio de Educación Superior, Cuba (2015). *Junta de acreditación Nacional. Sistema de Evaluación y Acreditación de Programas de Maestría (SEA-M)*. La Habana.
151. Ministerio de Educación Superior, Cuba (2015). *Junta de acreditación Nacional. Sistema de Evaluación y Acreditación de Programas de Doctorado (SEA-Dr)*. La Habana.
152. Ministerio de Educación Superior, Cuba (2015). *Junta de Acreditación Nacional. Sistema de Evaluación y Acreditación de Instituciones de Educación Superior (SEA-IES)*. La Habana.
153. Ministerio de Educación Superior, Cuba. (1990). *Reglamento de Inspección de la Educación Superior. Resolución 110/90*. La Habana.
154. Ministerio de Educación Superior, Cuba. (1991). *Reglamento de Trabajo Docente-Metodológico de la Educación Superior. Resolución Ministerial 269/91*. La Habana.
155. Ministerio de Educación Superior, Cuba. (1999). *Sistema de Evaluación y Acreditación de Maestrías. Instrucción No. 1/1999*. La Habana.

156. Ministerio de Educación Superior, Cuba. (1999). Sistema Universitario de Programas de Acreditación (SUPRA). *Resolución Ministerial No. 150/1999*. La Habana.
157. Ministerio de Educación Superior, Cuba. (2000). Junta de Acreditación Nacional. *Resolución Ministerial No. 100/2000*. La Habana.
158. Ministerio de Educación Superior, Cuba. (2001). Reglamento del Sistema de Inspección del Ministerio de Educación. *Resolución Ministerial 70/2001*. La Habana.
159. Ministerio de Educación Superior, Cuba. (2002). Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias. *Resolución Ministerial 116/2002*. La Habana.
160. Ministerio de Educación Superior, Cuba. (2003). *Estudio sobre los antecedentes, situación actual y perspectivas de la evaluación y la acreditación en la República de Cuba*. La Habana. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001404/140475s.pdf>.
161. Ministerio de Educación Superior, Cuba. (2005). Reglamento de Evaluación de las Carreras. *Resolución ministerial 31/05*. La Habana. (Soporte Digital).
162. Ministerio de Educación Superior, Cuba. (2007). Reglamento de trabajo docente metodológico. *Resolución Ministerial 210/07*. La Habana. (Soporte Digital).
163. Ministerio de Educación Superior, Cuba. (2009). Sistema de evaluación de las carreras universitarias. *Resolución Ministerial 79/09*. La Habana. (Soporte Digital).
164. Ministerio de Educación Superior, Cuba. (2010). *Modelo del Profesional: carrera de Pedagogía Psicología: Curso Regular Diurno*. La Habana. (Soporte Digital).

165. Ministerio de Educación Superior, Cuba. (2015). *Junta de Acreditación Nacional. Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias* (SEA-CU). La Habana.
166. Ministerio de Educación, Cuba. (2005). *VI Seminario Nacional para Educadores* (tabloide). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
167. Mitjans, A. (1995). *Creatividad, personalidad y educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
168. *Modelo de autoevaluación con fines de mejora de las carreras universitarias* (2005). Dirección general de investigación y acreditación universitaria. Lima. Perú. ISBN: 9972-9390-6-5. Recuperado de: <http://tarwi.lamolina.edu.pe/uca.unalm/LibroModAutoeva.pdf>.
169. Mora, J. (2005). *Autoevaluación con fines de acreditación y cultura de la calidad en la educación superior de Costa Rica*. SINAES / IESALC / UNESCO / Proyecto BID 1072 / SF-NI. San José. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001404/140492s.pdf>.
170. Municio, P. (2003). *Sistemas de evaluación en la Educación Superior*. Recuperado de: <https://robertoigarza.files.wordpress.com/2009/11/lib-evaluacion-de-la-calidad-en-la-educ-superior-modelo-rueca-2003.pdf>.
171. Municio, P. y otros. (2013). *La calidad de la educación superior: ¿un reto o una utopía?* Colombia: Ediciones Academia Colombiana de Ciencias Económicas y Editorial Escuela Colombiana de Ingenieros.
172. Muros, B. (2013). Autoevaluación: bases epistemológicas y autoconocimiento. Una experiencia en el aula universitaria. En: *Revista de evaluación educativa*, 2(1). Recuperado de: <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>.

173. Ordaz, R. (2003). *La modelación como método científico general del conocimiento y sus posibilidades en el campo de la educación*. (Soporte Digital).
174. Pabón, N. (s.f.). *Autoevaluación institucional en la perspectiva de la autorregulación*. (Soporte Digital).
175. Paredes, V. y otros. (2005). *Los procesos de acreditación en la Universidad Autónoma de Tlaxcala*. Departamento de Ciencias Económico-Administrativas. Costa Rica.
176. Parra, I. (2002). *Modelo didáctico para la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en la formación inicial*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”. La Habana, Cuba.
177. Partido Comunista de Cuba. (2011). *Lineamientos de la Política Económica y Social del VI Congreso del PCC*. Cubadebate. Recuperado de: www.cubadebate.cu.
178. Pérez, G. y otros. (1996). *Metodología de la investigación educativa*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
179. Pérez, R. (1990). *¿Existe el método científico? Historia y realidad*. México: EL Colegio Nacional y Fondo de Cultura Económica, S. A.
180. Pires, S. y Lemaitre, M. (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Venezuela: Instituto Internacional de la UNESCO para la educación superior en América Latina y el Caribe.
181. Plata, L. (2003). La pertinencia de la educación superior. Elementos para su comprensión. En: *Revista de la Educación Superior*, 32, (3), 127.
182. Portet, E. (2002). *Indicadores de calidad en los cursos semipresenciales*. Recuperado de: <http://www.inem.es/otras/Ttnet/3E.PORTE.pdf>.

183. Prado, E. y Amaya, J. (2001). *Hacia una evaluación como acción que impulse la transformación*. En: *Didac.* (38). México: Órgano del Centro de Desarrollo Educativo en la Universidad Iberoamericana.
184. Quintanilla, M. (1999). *Nociones de Calidad de los Académicos Españoles y Determinantes Socio-profesionales*. Recuperado de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815039804>.
185. Remedios, J. (2009). *Evaluación y acreditación: una vía para la mejora de la calidad en la educación superior pedagógica*. Ponencia presentada en el VII Congreso Internacional de Educación Superior Universidad 2010. La Habana, Cuba.
186. Remedios, J. (1999). Dilemas actuales en la evaluación de la calidad de la gestión de los sistemas educativos latinoamericanos. En: *Revista Desafío Escolar*, (7).
187. Remedios, J. (2002). *Pedagogía para el desarrollo*. Lima: Editora magisterial.
188. Remedios, J. (2003). y otros. *Modelo teórico-metodológico para evaluar el desempeño profesional de los docentes del ISP "Capitán Silverio Blanco Núñez*. Informe del Proyecto Asociado al Programa Ramal 4 "Evaluación del desempeño profesional de los docentes del Instituto Superior Pedagógico". Sancti Spíritus, Cuba.
189. Remedios, J. (2005). Desempeño, creatividad y evaluación de los docentes en el contexto de los cambios educativos de la escuela cubana. En: *Congreso internacional Pedagogía 2005*. La Habana, Cuba.
190. Remedios, J. (2006). *Desempeño profesional y evaluación de los docentes del ISP: propósitos y perspectivas*. La Habana: Editorial Academia.

191. Remedios, J. y Hernández, T. (2010). *La evaluación y acreditación: una vía para la mejora de la calidad en la educación superior pedagógica*. En: Congreso Internacional de Educación Superior Universidad 2010. La Habana, Cuba.
192. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales* (s.f.). Recuperado de: <http://xn--caribea-9za.eumed.net/identidad-profesional/>.
193. *Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo* (2012). Recuperado de: http://docentes_para_el_desarrollo.blogspot.com/2011/09/revista-internacional-sobre.html.
194. Rodríguez, A. (1996). Calidad de la Educación Superior. El sistema de evaluación y acreditación en la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, Bolivia. En: *Conferencia Regional sobre políticas y estrategias para la transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. La Habana: CRESALC/MES.
195. Rodríguez, A. (2012). *Lo cualitativo y lo cuantitativo, dos de los protagonistas actuales de las disputas en Ciencias Sociales*. Recuperado de: <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/12/.12/12cuali.html>.
196. Rodríguez, G. y otros. (2004). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
197. Roloff, G. (s.f.). *Autovaloración y enfoque genético*. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v8n1/02.pdf>.
198. Rosales, S. (2007). *La autoevaluación de carrera: una vía para el mejoramiento de la calidad académica*. (Soporte digital).
199. Rosental, M. y Ludin. I. (1981). *Diccionario Filosófico*. La Habana: Editora Política.

200. Ruíz, A. (2002). *Metodología de la investigación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
201. Ruiz, O. (2014). *La formación de las habilidades profesionales pedagógicas en los estudiantes de la Licenciatura en Educación especialidad Pedagogía-Psicología*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Félix Varela". Villa Clara, Cuba.
202. Santos, M. (1995). *La evaluación un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Colección Respuestas Educativas, (1). Editorial Magisterio del Río de la Plata.
203. Santos, M. (2000). *La evaluación un proceso de diálogo*. Recuperado de: http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/20/R20_2.pdf.
204. Santos, M. (2003). *Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres*. Recuperado de: http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Santos_Dime_ComoEvaluas.pdf.
205. Schiefelbein, E. (1984). *Elementos para reflexionar sobre la calidad de la educación en América Latina*. París.
206. Schmelkes, S. (1997). *Documento 3. Programa Evaluación de la Calidad de la Educación*. Cumbre Iberoamericana.
207. Scriven, M. (1997). The methodology of evaluation, *en Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: Rand Ms Nally.
208. Scriven, M. (s.f.). *Evaluación formativa*. Recuperado de: <http://didactia1e100facultadhumanidades.blogspot.com/2012/02/evaluacion-formativa-por-m-scriven.html>.
209. Segura, M. *et. al.* (2005). *Teorías psicológicas y su influencia en la educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

210. Seibold, J. (2000). La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (23).
211. *Seminario internacional de acreditación universitaria en la integración suramericana*. (2012). Quito. Recuperado de: <http://www.uasb.edu.ec/UserFiles/372/File/pdfs/SEMINARIO%20ACREDITACION%20EN%20LA%20INTEGRACION/23%20de%20%20julio%201era%20conf%20Escalante.pdf>.
212. Silva, M. (2005). *La pedagogía marxista*. La Habana. (Soporte Digital).
213. Sinjindawong, S. y otros. (s.f.). *The development and application of the meta-evaluation standards for higher education institutions*. Recuperado de: http://www.rimed.cu/medias/pdf/curso2014_2015/resolucion_200-14.pdf.
214. Solabarrieta, J. (1996). *Modelos de autoevaluación del profesor*. En J. tejedor y J. Rodríguez, *Evaluación educativa. Fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas*. (pp.174-180). España: Impreso en la Universidad de Salamanca.
215. Soler, F. (1996). Inspección y supervisión. *En: Revista Educación* (87), 15-20.
216. Solórzano, M. (2007). *Modelo para la evaluación del impacto de los programas de alfabetización*. La Habana: Publicado por la Oficina Regional de Cultura de la Unesco para América Latina y el Caribe.Unesco/La Habana.
217. Spradley, J. (1980). *Participant observation*. Recuperado de: <https://coursounneherasfadycc.files.wordpress.com/2011/10/traduccic3b3n-spradley5.pdf>.

218. Stake, R. (1976). A theoretical statement of responsive evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 2 , 19-22.
219. Stake, R. (1981). Setting standars for educational evaluators. *Evaluation News*, 22, 148-152.
220. Stake, R. (1986). *Quieting reform*. Urbana: University of Illinois Press.
221. Stufflebeam, D. (1974). *Evaluation Theory, Models, and Applications*. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?id=xx6UgC6UdFMC&pg=PA325&pg=PA325&dq=stufflebeam+1974&source=bl&ots=xmcGxvApEt&sig=hlTKynVzbnf5s27Gmuly0McbtE&hl=es-419&sa=X&ved=0CC8Q6AEwAmoVChMI6anPm9iPyAIVyWk-Ch3XWgPV#v=onepage&q=stufflebeam%201974&f=false>.
222. Stufflebeam, D. (1991). *Educational Evaluation: Decision Making*. ITASCA Illinois: F. E. Peacock Publishers.
223. Stufflebeam, D. et al. (1971). *Educational evaluation and decision making*. Itaska, Peacock.
224. Suárez, I. (2006). Sistema de evaluación y acreditación para la carrera de Estomatología. En: *Revista de Ciencias Médicas* (2),(2).
225. Teichler, U. (1992). *International higer education*. Recuperado de: http://www.utwente.nl/bms/cheps/summer_school/literature/internationalisation.pdf.
226. Torres P. y otros. (2009). *Evaluación de la calidad de la educación en Cuba. Fundamentos, estructura y resultados*. Evento Internacional de Pedagogía 2009, Curso12. La Habana, Cuba.
227. Torres, P. y otros. (2005). *Metodología de la Evaluación Institucional*. Informe de Investigación. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana. (Manuscrito).

228. Torres, P. y otros. (2008). *Sistema cubano de evaluación de la calidad de la educación*. Informe del Proyecto asociado al Programa Ramal de Evaluación de la Calidad de la Educación. La Habana. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
229. Torres, P. y otros. (2009). Evaluación de la calidad de la educación en Cuba. Fundamentos, estructura y resultados. En: *Curso 12. Evento Internacional de Pedagogía 2009*. La Habana, Cuba.
230. Trujillo, N. (2007). *La evaluación del desempeño investigativo de los docentes de las Universidades Pedagógicas*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Capitán Silverio Blanco Núñez". Sancti Spíritus, Cuba.
231. Tünnermann, C. (1995). *La educación superior necesaria para el siglo XXI*. Recuperado de: <http://www.temas.cult.cu/revistas/57/05%20Tunnerman.pdf>.
232. Tünnermann, C. (2001). Diferentes sistemas de evaluación institucional y acreditación de la educación superior en América Latina. En: *Revista Tribuna del investigador*, 8 (1y2).
233. Tünnermann, C. (2003). *La Universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI*. México: Colección UDUAL.
234. Tünnermann, C. (2006). *Pertinencia y calidad de la educación superior*. Recuperado de: <http://biblio2.url.edu.gt:8991/libros/leccion%20inaugural2006texto.pdf>.
235. Tünnermann, C. (2007). *La Universidad necesaria para el siglo XXI*. Managua: Editorial Hispamer.
236. Tünnermann, C. (2008). *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*. Universidad Javeriana. Bogotá-Cali, Colombia: Editorial Javeriana.

237. Tyler, R. (1942). *Principios básicos del curriculum*. Buenos Aires: Troquel S. A.
238. Tyler, R. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
239. Tyler, R. (1967). Changing concepts of educational evaluation. En R. E. Stack (Comp.), *Perspectives of curriculum evaluation*. AERA Monograph Series Curriculum Evaluation, 1. Chicago: Rand McNally.
240. Tyler, R. (1969). *Educational evaluation: New roles, new means*. Chicago: University of Chicago Press.
241. UNESCO-CRESALC-CINDA (1994). *Acreditación universitaria en América Latina*, CRESALC, Caracas, Venezuela.
242. Valdés, H. (1997). Presente y futuro de la metaevaluación en América Latina. En: *Revista Desafío Escolar*, 3.
243. Valdés, H. y Torres, P. (2003). *Calidad y equidad de la educación: Concepciones teóricas y tendencias metodológicas para su evaluación*. Congreso Internacional Pedagogía 2003. La Habana, Cuba.
244. Valdés, M. y otros. (2013). *Elaboración del informe de autoevaluación institucional*. Resultado del proyecto de investigación “El desarrollo de la cultura de la evaluación de la calidad en el proceso de acreditación de la institución y las carreras”. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Capitán Silverio Blanco Núñez”. Sancti Spiritus, Cuba.
245. Valdés, M. y otros. (2014). *Procedimientos metodológicos para elevar la cultura de la autoevaluación en las carreras pedagógicas*. Resultado del proyecto de investigación “El desarrollo de la cultura de la evaluación de la calidad en el proceso de acreditación de la

institución y las carreras”. Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. Sancti Spíritus, Cuba.

246. Valdés, M. y otros. (2015). El proceso de autoevaluación en las instituciones universitarias pedagógicas: una estrategia para su mejora. En: *Revista Gaceta Médica*, 17(2).
247. Valdés, V. y Pérez, F. (1999). *Calidad de la educación básica y su evaluación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
248. Valera, O. (2000). Metodología endógena para el diseño de modelos educativos y campus universitarios. Alternativa científica para la elevación de la calidad educativa. Recuperado de: <http://www.cubaeduca.cu/medias/evaluador/Orlando.Valera.pdf>.
249. Valera, O. (s.f.). *Las tendencias pedagógicas contemporáneas. Valoración desde la perspectiva del proyecto de la pedagogía cubana del ICCP*. (Soporte Digital).
250. Valle, A. (2007). Algunos modelos en la investigación pedagógica. (Soporte Digital).
251. Valle, A. (2012). *La investigación pedagógica. Otra mirada*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
252. Van de Velde, H. (2012). *Sistematización de experiencias: esencia de una Educación Popular*. Recuperado de <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/Redue/pdf/pdf4962.pdf>.
253. Van Vugh, F. (1993). Evaluación de la calidad de la educación superior: el próximo paso. En: *Cuadernos ASCUN*. No 2. Bogotá, Asociación Colombiana de Universidades.
254. Vecino, F. (2004). *La universidad en la construcción de un mundo mejor*. Conferencia Magistral. Congreso internacional de la Educación Superior: La Habana, Cuba.

255. Vidal, M. (2001). *Investigación científica*. Recuperado de: http://dipesuto.wikispaces.com/file/view/LIBROMETODOLOGIADRVI_DAL.pdf.
256. Vigostky, L. (1989). *Obras completas*, t. 5. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
257. Vigotsky, L. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico-Técnica.
258. Vigotsky, L. (1988). *Interacción entre enseñanza y desarrollo*. En: Selección de lecturas de psicología pedagógica y de las edades. Tomo III. La Habana: Editora Universidad.
259. Villalta, O. (1998). Autoevaluación, autorregulación y acreditación: retos de la Educación Superior. En: *Revista Educación*, 22(2), 101-103.
260. Villarroel, C. (1996). Calidad y acreditación universitaria latinoamericana para latinoamérica. En: *Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. La Habana: CRESALC/MES.
261. Villarroel, C. (2003). *Evaluación y Acreditación de la educación superior venezolana*. Documento elaborado para el Seminario Internacional Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. IESALC. UNESCO.
262. Villarroel, C. (2006). *La Calidad de la Educación Superior Latinoamericana*. Caracas: Plasarte C.A.
263. Zilberstein, J. y Silvestre, M. (2000). *Aprendizaje y calidad de la Educación*. III Simposio ICCP. La Habana, Cuba.

ANEXO 1

Guía para el análisis de documentos legales (SEA-CU)

Objetivo: Obtener información acerca del marco legal y las precisiones metodológicas que forman parte del SEA-CU.

Aspectos a tener en cuenta

Disposiciones que se establecen en el Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias (SEA-CU)

Para qué evaluar (propósito)

Qué evaluar

Momentos por los que transita la evaluación

Lugar que ocupa la autoevaluación ante la evaluación de la calidad de la Educación Superior

Variables a evaluar

Salida, en cada variable, del deber ser del proceso de formación profesional

Cómo autoevaluar

Niveles de acreditación

ANEXO 2

Guía para el análisis de los documentos rectores de las carreras universitarias

Objetivo: Obtener información acerca de los documentos rectores de las carreras universitarias.

Aspectos a tener en cuenta:

Modelo del profesional

Objeto de trabajo

Modo de actuación del profesor en formación

Esferas de actuación

Problemas profesionales

Gestión de la calidad en la formación de los profesionales

Objetivos generales

Funciones profesionales

Cualidades del profesional

Plan del Proceso Docente

Contenidos fundamentales y su organización durante los años de estudio

Programas de Disciplinas

Objetivos generales

Contenidos a asimilar

ANEXO 3

Guía para el análisis a planes de trabajo metodológico de la facultad, departamento, carrera y disciplinas.

Objetivo: Obtener información acerca de la concepción del trabajo metodológico en función de la autoevaluación de carreras universitarias.

Aspectos a tener en cuenta:

Determinación de objetivos metodológicos y líneas en función de la autoevaluación de carreras.

Carácter sistémico de las actividades.

Planificación del trabajo científico-metodológico (conferencias y seminarios) a favor del perfeccionamiento de la autoevaluación de la carrera.

ANEXO 4

Guía para el análisis a la preparación de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología.

Objetivo: Obtener información acerca de la preparación de la carrera en función de la autoevaluación.

Aspectos a tener en cuenta:

Establecimiento de la autoevaluación como línea de trabajo metodológico.

Realización de análisis causales referidos al comportamiento de la autoevaluación de la carrera.

Planificación de acciones encaminadas a la integración de lo académico, lo laboral, lo investigativo y lo extensionista.

ANEXO 5

Guía para el análisis de las actas de los diferentes niveles de dirección y organizativos para el trabajo metodológico

Objetivo: Obtener información acerca del nivel de prioridad de la autoevaluación de carreras universitarias.

Aspectos a tener en cuenta:

Tratamiento de la temática autoevaluación de carreras

Organización de la autoevaluación de carrera

Contextualización de variables e indicadores, a la carrera

Determinación de fuentes para obtención de información

Acuerdos metodológicos que se toman

ANEXO 6

Guía para el análisis de los informes de autoevaluación de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología

Objetivo: Obtener información acerca de la objetividad de los informes de autoevaluación de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología.

Aspectos a tener en cuenta:

Disposiciones que se establecen en relación con la objetividad de los informes de autoevaluación de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología, con respecto a:

Objetividad

Fortalezas y debilidades identificadas

Correspondencia entre las debilidades identificadas y el plan de mejora

Existencia de evidencias documentales

ANEXO 7

Guía de entrevista grupal a directivos, coordinadora del colectivo de carrera y docentes

Objetivo: Obtener información en relación con los conocimientos que poseen directivos, jefe de carrera y docentes acerca de la autoevaluación de las carreras universitarias.

¿Qué lugar ocupa usted en la autoevaluación de carrera? ¿Qué elementos la distinguen?

¿Cómo se implican los docentes, estudiantes, administrativos, egresados y empleadores?

¿Cómo se planifica?

¿Qué espacios existen para realizar la preparación de los docentes con vistas a enfrentar la autoevaluación de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología?

¿Cómo realiza el seguimiento a los planes de mejora?

¿Se siente preparado para enfrentar la autoevaluación de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología?

¿Dónde están sus mayores potencialidades y dificultades?

¿En qué tema considera que deben prepararse profesores, estudiantes, administrativos, egresados y empleadores para el logro exitoso de la autoevaluación de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología?

¿Qué barreras pueden limitar la autoevaluación de las carreras universitarias?

¿Qué sugerencia (s) realizaría a los agentes participantes en la autoevaluación de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología?

¿Se siente motivado para ser copartípe de este proceso?

ANEXO 8

Entrevista a estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología

Objetivo: Obtener información respecto a los conocimientos que poseen los estudiantes acerca de la autoevaluación de carreras universitarias.

¿Conoce los documentos del Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias?

¿Cuáles son sus características?

¿Cuál es su fin?

¿Qué rol juega en la autoevaluación de la carrera?

¿Es usted copartícipe de la autoevaluación de su carrera? ¿De qué manera lo hace?

¿Conoce sus potencialidades y dificultades para enfrentar la autoevaluación de su carrera?

¿Qué disposición tiene ante la autoevaluación de su carrera?

¿Qué expectativas tiene con el proceso?

ANEXO 9

Guía para la observación participante

Objetivo: Obtener información acerca de los comportamientos manifiestos de los agentes participantes, durante las sesiones en profundidad y las actividades metodológicas, en la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología.

Aspectos a observar:

- Actitud positiva acerca del dominio de los fundamentos del Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias
- Muestran disposición para desarrollar la autoevaluación de la carrera
- Muestran implicación ante la búsqueda, análisis y procesamiento de la información
- Muestran agrado o desagrado ante las tareas a realizar

ANEXO 10

Entrevista a administrativos, psicopedagogos y directivos de las microuniversidades

Objetivo: Obtener información en relación con los conocimientos que poseen los administrativos, psicopedagogos y directivos de las microuniversidades.

¿Qué conocimientos posee del SEA-CU?

¿En qué espacios se ha tratado aspectos relacionados con el SEA-CU?

¿Qué relación establece con los diferentes miembros de la carrera? ¿Con qué frecuencia?

¿Contribuye el trabajo científico de los estudiantes en la resolución de los problemas del territorio? Argumente

¿Cómo considera la preparación del egresado para asumir los retos de la profesión en correspondencia con el avance de la ciencia pedagógica?

ANEXO 11

Agenda de las sesiones en profundidad

Sesión 1:

Tiempo de duración: 2 horas clases.

Participantes: investigadores del proyecto “El desarrollo de la cultura de la evaluación de la calidad en el proceso de acreditación de la institución y las carreras”, miembros de la bolsa de expertos de la Junta de Acreditación Nacional (JAN) e invitados de las Universidades de Ciencias Pedagógicas “Félix Varela”, de Villa Clara y “Manuel Ascunce Domenech”, de Ciego de Ávila.

Informantes clave: Coordinadoras del colectivo de carrera de Educación Primaria y Lenguas Extranjeras de Villa Clara y las doctoras Martha Valdés Rojas y Nayma Trujillo Barreto, como especialistas en la temática.

Objetivo: Explicar las relaciones causales de la autoevaluación de la carrera, en función de su carácter integrador.

Agenda:

Presentación del tema por el conductor (investigadora): “Modelación de relaciones causales en la autoevaluación de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología”.

La investigadora expone concepciones teóricas acerca de la autoevaluación de las carreras universitarias que, a su juicio, no se han percibido totalmente por los participantes.

Valoración de la propuesta teniendo en cuenta:

- ¿Qué sistema de relaciones se establecen en la autoevaluación de carreras universitarias?
- ¿Qué nuevas características se le atribuyen a la autoevaluación en la carrera?

Los participantes fundamentan criterios en torno a las relaciones que se establecen en la autoevaluación de carreras universitarias de carácter objetivo y subjetivo, determinan posiciones, hacen preguntas que propicien el desarrollo de un debate, intercambian puntos de vista.

Se presentan los criterios valorativos finales con respecto a la temática desarrollada.

Como cierre de la sesión se invita a los participantes al próximo encuentro del grupo y se precisan las orientaciones al respecto.

Sesión 2:

Tiempo de duración: 2 horas clases.

Participantes: Decanos, Jefes de colectivos de carrera, Jefes de departamento, Jefes de disciplina, investigadores del Centro de Estudios Pedagógicos, así como el jefe y miembros del proyecto de investigación “El desarrollo de la cultura de la evaluación de la calidad en el proceso de acreditación de la institución y las carreras universitarias”.

Objetivo: Determinar las categorías y subcategorías de análisis para el perfeccionamiento de la autoevaluación de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología.

Agenda para el desarrollo de las sesiones:

Presentación del tema por el conductor (investigadora): Categorías y subcategorías de análisis para el perfeccionamiento de la autoevaluación de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología.

Debate acerca del tema, orientado a los siguientes aspectos: categorías y subcategorías de la autoevaluación de carreras universitarias.

Categoría de análisis 1. La autoevaluación de las carreras universitarias como proceso científico.

El término *proceso* (del latín “processus”, paso, avance) se conceptúa como: “cambio lógico y consecuente del fenómeno; su transformación sistemática, sujeta a ley, en otro fenómeno”. (Rosental, L., 1981: 376)

Significa concebir la autoevaluación en etapas interrelacionadas entre sí, de modo que se logre la utilización del método científico (problematizar, teorizar y comprobar la realidad educativa) para la recopilación y procesamiento de la información (fortalezas y debilidades), determinación del plan de mejora como proyección para el cambio y socialización de los resultados de la calidad en la formación de los profesionales.

Subcategorías:

- Planificación, ejecución y control de las diferentes etapas de la autoevaluación.
- Selección de las técnicas e instrumentos necesarios para la obtención de información.
- Aplicación, procesamiento e interpretación de los datos recolectados.
- Determinación de las fortalezas y debilidades.
- Determinación del plan de acciones de mejora.
- Socialización de los resultados.

Categoría de análisis 2. Carácter sistémico de la autoevaluación de las carreras universitarias.

Significa la interrelación entre todos los componentes organizacionales del proceso formativo, los agentes participantes, así como el contexto en que esta se desarrolla, en función de gestionar la calidad de la formación de los profesionales.

Subcategorías:

- Integración de los componentes organizacionales del proceso formativo (académico, laboral, investigativo y extensionista).

- Interrelación entre el plan de estudio, el SEA-CU, los agentes participantes y las particularidades del contexto con el fin de gestionar la calidad en la formación de los profesionales.
- Impactos de la formación del profesional en la sociedad.

Categoría de análisis 3: Carácter sistemático de la autoevaluación de las carreras universitarias.

Significa que los agentes participantes conciban la autoevaluación de las carreras universitarias, como método de trabajo en función de la mejora continua y no solo como una etapa de la evaluación de la calidad de la Educación Superior con fines de acreditación.

Subcategorías:

- Planificación del trabajo metodológico en la carrera, a partir de los resultados de la autoevaluación.
- Evaluación constante de las fortalezas que se mantienen y del avance de las debilidades.
- El plan de mejora como herramienta para gestionar la calidad de la formación de los profesionales.

Categoría de análisis 4. Carácter participativo de la autoevaluación de las carreras universitarias.

Relacionada con la manifestación de estados afectivos e implicación de los agentes participantes en la carrera, de modo que se logre la coparticipación en todos los momentos del proceso.

Subcategorías:

- Disposición de los agentes participantes para asumir el proceso de autoevaluación de la carrera.
- Implicación de los agentes participantes en el proceso de autoevaluación de la carrera.

- Implicación de los agentes participantes para su autotransformación.
- Socialización de buenas prácticas en función de la mejora de la calidad de la formación del profesional.

Se organizan los participantes en grupos equitativos; cada grupo resume una serie de juicios conclusivos de los criterios de quienes lo conforman, acerca de: las características del modelo de formación profesional; la importancia de la integración de los procesos universitarios, de los componentes organizativos de la formación y de las particularidades del diseño curricular de la carrera; la jerarquización de los elementos relacionados con la calidad de la educación superior; así como el conocimiento acerca de los sistemas y modelos de evaluación. Además, se aborda la autoevaluación como etapa de evaluación de la calidad de la educación superior.

Se precisan las conclusiones referidas a la información para asegurar que se han registrado todos los criterios emitidos.

ANEXO 12

Ejemplos de actividades metodológicas desarrolladas

Reunión metodológica # 1

Tema: El sistema de evaluación y acreditación de las carreras universitarias.

Tiempo de duración: 4 horas.

Ejecuta: MSc. Sandra Yuliet Brito Padilla.

Fundamentación.

La reunión metodológica ha sido concebida con el propósito de establecer un punto de partida claro para la necesaria autopreparación de cada profesor acerca de la documentación oficial: reglamento, patrón de calidad y guía de evaluación externa.

Su esencia radica en que viabiliza el análisis, la deliberación, el cotejo entre la experiencia acumulada y las nuevas propuestas para la autoevaluación de la carrera, así como para tomar en consideración los elementos teóricos que se tendrán en cuenta al realizarla. Por otra parte, es un camino pertinente que contribuye a gestar el compromiso para el cambio y la mejora individual y grupal de los agentes participantes.

Objetivo: Explicar los fundamentos teóricos que sustentan el Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias (SEA-CU).

Momentos por los que se atraviesa:

- Presentación del tema a tratar.
- Análisis, problematización, reflexión.
- Conclusiones y toma de acuerdos.

Contenidos esenciales referidos al tema: análisis y reflexión.

Fundamentos psicopedagógicos de la autoevaluación: conceptualización de los términos autovaloración, autoeducación y autoconciencia.

La relación entre el SEA-CU y la autoevaluación como proceso científico.

Teoría de los sistemas: su aplicación en la autoevaluación.

Conclusiones

Se precisan los fundamentos teóricos y metodológicos esenciales del Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias de la República de Cuba y el significado de la autoevaluación como proceso científico y sistémico.

Acuerdos

Socializar, en los diferentes niveles de trabajo metodológico, los fundamentos teóricos y metodológicos del carácter de proceso científico y sistémico de la autoevaluación de carreras universitarias.

Bibliografía

1. González, F. (1983). *Motivación profesional en adolescentes y jóvenes*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
2. González, F. (1995). *Psicología de la personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
3. González, V. y otros. (1995). *Psicología para educadores*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
4. Macías, M. (2002). *Modelo para el perfeccionamiento del desempeño creativo del maestro*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". La Habana, Cuba.
5. Ministerio de Educación Superior, Cuba. (2014). Junta de Acreditación Nacional. *Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias (SEA-CU)*. La Habana.
6. Rosental, M. y Ludin, I. (1981). *Diccionario Filosófico*. La Habana: Editora Política.

Reunión metodológica # 2

Tema: la autoevaluación de las carreras universitarias como proceso científico, sistémico, sistemático y participativo.

Tiempo de duración: 4 horas clases.

Ejecuta: MSc. Sandra Yuliet Brito Padilla.

Objetivo: Explicar los fundamentos teóricos que sustentan el carácter de proceso científico, sistémico, sistemático y participativo de la autoevaluación de las carreras universitarias.

Momentos por los que se atraviesa:

- Presentación del tema a tratar.
- Análisis, problematización, reflexión.
- Conclusiones y toma de acuerdos.

Contenidos esenciales referidos al tema: análisis y reflexión

Conceptualización de los términos proceso científico, sistémico, sistemático, participativo, coparticipación

La relación entre el carácter científico, sistémico, sistemático y participativo de la autoevaluación de carreras universitarias.

Conclusiones

Se precisan los fundamentos teóricos y metodológicos esenciales para asumir la autoevaluación de las carreras como proceso científico, sistémico, sistemático y participativo.

Acuerdo

Socializar en los diferentes niveles de trabajo metodológico los fundamentos teóricos y metodológicos esenciales para asumir la autoevaluación de las carreras universitarias como proceso científico, sistémico, sistemático y participativo.

Bibliografía

1. Brito, S. (2015). La autoevaluación de carreras universitarias: principios para su perfeccionamiento. En: *Revista Pedagogía y Sociedad*, 18 (43).
2. Herrera, S. y Sánchez, S. (2011). La autoevaluación institucional y la dirección educacional en el contexto de la universidad pedagógica. En: *Revista Órbita Científica*, 3(63). La Habana, Cuba.
3. Llano, G. y Dopico, I. (2011). La evaluación del impacto de los procesos de acreditación. Variables e indicadores. En: *Revista Pedagogía Universitaria*, 16(1). Recuperado de: <http://www.mes.edu.cu>.
4. Remedios, J. (2009). *Evaluación y acreditación: una vía para la mejora de la calidad en la educación superior pedagógica*. Ponencia presentada en el VII Congreso Internacional de Educación Superior Universidad 2010. La Habana, Cuba.
5. Torres P. y otros. (2009). *Evaluación de la calidad de la educación en Cuba. Fundamentos, estructura y resultados*. Evento Internacional de Pedagogía 2009, Curso12. La Habana, Cuba.
6. Vigostky, L. (1989). *Obras completas*, t. 5. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Clase Metodológica Instructiva # 1

Tema: Procedimientos metodológicos para organizar y desarrollar el proceso de autoevaluación de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología.

Autora: MSc. Sandra Yuliet Brito Padilla

Introducción.

El Sistema Universitario de Programas de Acreditación (SUPRA), como complemento del actual sistema de inspecciones, surge a partir de la necesidad de que el sistema de educación cubano se adecue al contexto

internacional actual, teniendo en cuenta las experiencias acumuladas hasta el presente y el grado de desarrollo alcanzado. En consonancia, la acreditación es el resultado de la aplicación de un sistema de evaluación interna y externa dirigido a reconocer públicamente que una institución reúne determinados requisitos de calidad.

Ahora bien, el Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias (SEA-CU) es parte integrante del SUPRA y constituye el elemento esencial para evaluar y acreditar las carreras que se desarrollan en las instituciones de Educación Superior. Presenta como objetivo general elevar la calidad del proceso de formación en las carreras universitarias. Este objetivo convierte al SEA-CU en la herramienta principal para la gestión del mejoramiento de la calidad, por tanto forma parte del contenido del trabajo metodológico de los colectivos universitarios.

La autoevaluación debe ser establecida de manera coherente por lo que se sugiere prestar especial atención a:

- la socialización de los resultados” (Remedios, J. y Mayea, T., 2013)
- las etapas de la evaluación y la acreditación, entre las que se encuentran las siguientes:
 - Autoevaluación.
 - Evaluación externa (Preparación de la evaluación por la Secretaría Ejecutiva de la JAN y ejecución de la evaluación).
 - Evaluación final (Excelencia, Certificado, Autorizado).
 - el diseño del proceso;
 - la organización;
 - la conducción del estudio;
 - la elaboración del informe;
 - la divulgación y el reconocimiento público.

A tono con lo anterior, destacan como características de la autoevaluación como proceso de gestión de la calidad en el SEA-CU, que es:

- el principal proceso para estar preparado y ser sometido a una evaluación externa de la carrera, con resultados que aporten una certificación de la calidad,
- el punto de partida para el proceso de evaluación externa,
- el instrumento eficiente y eficaz de gestión cotidiana y sistemática, para asegurar y mejorar la calidad en la formación de los profesionales,
- la vía para la planeación estratégica en función de la formación de los profesionales de la educación,
- la fuente de transformación, por sus potencialidades, para condicionar el marco psicológico necesario para la mejora constante,

La autoevaluación que se ha vivido en la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología, a pesar de los escollos que aún persisten, ha sido fuente de enriquecimiento, lo que traducido en fortalezas se expresa en la manera en que:

- los directivos, docentes, estudiantes, administrativos, egresados, empleadores (agentes participantes) han incrementado su cultura acerca de la evaluación y la acreditación,
- los directivos conocen la importancia que tiene determinar fortalezas, debilidades y acciones de mejora,
- los agentes participantes comparten la idea referida a la importancia de proporcionar información a la sociedad sobre el proceso de formación del profesional,
- las potencialidades que brindan los diferentes niveles de trabajo metodológico para perfeccionar la autoevaluación de la carrera alcanzan el consenso del colectivo,

No obstante, la práctica, de manera objetiva, apunta que todavía emergen debilidades que distancian el estado real de la autoevaluación de la carrera, del estado deseado. Ellas son:

- Los datos que se utilizan para determinar las fortalezas y debilidades de la carrera no son suficientes.
- Las limitaciones al ordenar, clasificar, comparar y generalizar la información obtenida.
- Las acciones de mejora, en ocasiones, constituyen aspiraciones y su control no adquiere carácter sistemático.
- Los agentes participantes no alcanzan el nivel aspirado, en el estudio, dominio y seguimiento del SEA-CU.
- Las potencialidades de las diferentes vías que permiten proporcionar información sistemática a la sociedad sobre el proceso de formación del profesional no se aprovechan óptimamente.

En consecuencia, la investigadora ha concebido, a partir del propio trabajo metodológico, la preparación de los agentes participantes, de modo que la autoevaluación de la carrera se convierta en una brújula, no solo para fiscalizar resultados, sino para gestionar calidad en el proceso de formación de los profesionales.

Lo anterior permitió determinar el siguiente *problema conceptual metodológico*: ¿Cómo preparar a los agentes participantes para elevar la efectividad de la organización y el desarrollo de la autoevaluación en la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología?

Se propone como *objetivo* de la presente clase metodológica instructiva: argumentar los procedimientos metodológicos para la organización y el desarrollo de la autoevaluación de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología.

La autoevaluación debe establecerse de manera coherente, por lo que se sugiere prestar especial atención a:

- el diseño del proceso,
- la organización,
- la conducción del estudio,
- la elaboración del informe,
- la socialización de los resultados.

Desarrollo

Para la determinación de los procedimientos metodológicos, consideramos como ideas principales, las siguientes:

- La determinación del desarrollo de la cultura evaluativa no como momento previo, sino con un carácter sistémico y sistemático, que se constituya como objetivo que integre todas las acciones.
- El aseguramiento de la autoevaluación continua de los colectivos universitarios, de modo que se asegure que la confrontación entre contrarios intrínsecos de la evaluación se convierta en objetivos complementarios y no competitivos.
- La identificación de las necesidades y potencialidades de los agentes participantes para aplicar el SEA-CU.
- La preparación a directivos y docentes para que asuman un rol participativo que propicie su implicación en el proceso de autoevaluación, como vía para el autoperfeccionamiento, la autodeterminación, la postura activa y reflexiva hacia la realidad y hacia sí mismo, el compromiso y la inclusión personal.

En relación con lo anterior, se precisan como procedimientos metodológicos para la organización y desarrollo de la autoevaluación de carrera, entre otros:

- Diagnóstico de las necesidades de preparación.

- Reflexión grupal acerca de la necesidad social e individual de los procesos de gestión de la calidad en la carrera (todos los profesores de la carrera, estudiantes, personal auxiliar, directivos y profesores de las microuniversidades donde realizan la práctica laboral).
- Problematización acerca del nivel en que se expresa, en los agentes participantes, la preparación para la autoevaluación, tomando como referencia los documentos del SEA-CU.
- Determinación de regularidades que se presentan como fortalezas y debilidades para diseñar las actividades de preparación.
- Proyección coparticipante de las actividades de preparación.
- Deliberación colaborativa y consensuada de las vías que se van a utilizar para organizar y desarrollar la preparación.
- Selección de expertos y especialistas por comisiones.
- Delimitación de los contenidos de la preparación.
- Diseño del sistema de actividades, centralizando en cada agente participante su rol en la gestión de la calidad.
- Ejecución del proceso de autoevaluación de las carreras.
- Organización de los equipos de especialistas y expertos para el trabajo con las variables.
- Sistematización de la búsqueda de información por variables e indicadores.
- Determinación de fortalezas, debilidades y planes de mejora presentados en los informes de autoevaluación.
- Desarrollo de talleres que promuevan el cruce de información entre las variables.
- Presentación y análisis del informe de autoevaluación ante colectivos de carrera, de año, de disciplina o interdisciplinario y de asignatura, en los

diferentes niveles de dirección de trabajo metodológico, así como en claustros y sesiones del Consejo Científico de la Facultad de Ciencias Pedagógicas.

- Oponencias a los informes de autoevaluación por expertos.
- Socialización del informe con todos los agentes participantes.

Elementos a tener en cuenta para el intercambio

- Posibilidades de aplicación.
- Sugerencias para enriquecer el tratamiento de la temática.

Conclusiones

- Los procedimientos metodológicos propuestos deben contribuir a elevar el nivel de sensibilidad y preparación de los agentes participantes, de modo que se apliquen métodos científicos y se jerarquice la integración de todos los componentes organizacionales del proceso formativo.
- El carácter sistémico y sistemático de la autoevaluación de la carrera debe constituir una prioridad del trabajo metodológico en los niveles de dirección y organizativos.

Bibliografía

1. Ministerio de Educación Superior, Cuba (1999). *Resolución 150/1999*.
2. Ministerio de Educación Superior, Cuba (2010). *Reglamento de evaluación institucional*.
3. Ministerio de Educación Superior, Cuba (2010). *Patrón de calidad de centros de la Educación Superior*.
4. Ministerio de Educación Superior, Cuba (2010). *Manual de implementación del sistema de evaluación y acreditación para instituciones de Educación Superior*.
5. Ministerio de Educación Superior, Cuba. *Guía de evaluación del sistema de evaluación y acreditación para instituciones de Educación Superior*.

6. Ministerio de Educación Superior, Cuba (2011). *Bases conceptuales para el sistema de gestión de la calidad*.
7. Ministerio de Educación Superior, Cuba. Reglamento de Evaluación de carreras. *Resolución 31/05*. (Soporte Digital).
8. Martínez, J. (2011). *Sistema de evaluación anual de la gestión institucional en los CUM*. UCLV. Presentación pw.
9. Remedios, J. (2009). *Evaluación y acreditación: una vía para la mejora de la calidad en la educación superior pedagógica*. Ponencia presentada en el VII Congreso Internacional de Educación Superior Universidad 2010. La Habana, Cuba.

Clase Metodológica Instructiva # 2

Tema: Procedimientos metodológicos para la búsqueda de información en el proceso de autoevaluación de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología.

Autora: MSc. Sandra Yuliet Brito Padilla.

Introducción

El proceso de autoevaluación institucional para optar por la condición de universidad certificada, ha dejado una impronta insustituible en todos y cada uno de los docentes y dirigentes de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Capitán Silverio Blanco Núñez”, ya que los agentes participantes se han apropiado de saberes que abren oportunidades al perfeccionamiento de la autoevaluación de las carreras universitarias.

Tal como se precisó en la clase metodológica instructiva Procedimientos metodológicos para organizar y desarrollar el proceso de autoevaluación de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología: la autoevaluación debe ser establecida de manera coherente por lo que se sugiere prestar especial atención a:

- el diseño del proceso,

- la organización,
- la conducción del estudio,
- la elaboración del informe,
- la socialización de los resultados” (Remedios, J. y Mayea, T., 2013)

La investigadora ha concebido, a partir del propio trabajo metodológico, la preparación de los agentes participantes para el diseño y organización de la autoevaluación, de modo que la recopilación de la información permita la creación de una plataforma de trabajo que se convierta en verdadera guía, no solo para el control y presentación de los resultados, sino para la organización, de manera que se tenga total dominio y claridad de los métodos, técnicas e instrumentos para obtener la información válida y fiable.

Los diferentes momentos de la autoevaluación que se han vivido en la carrera, a pesar de todas las imperfecciones, se han enriquecido y hoy podemos hablar de fortalezas tales como:

- La creciente implicación de todos los agentes participantes, liderados por la máxima dirección del departamento docente e inspirado en el sentido de pertenencia de todos y el compromiso político de la mayoría.
- La cosmovisión del trabajo departamental a partir de la familiarización con una concepción centrada en los principales resultados a lograr y una proyección estratégica que se aproxima cada vez más al universo académico internacional.
- La conformación y el fortalecimiento de la estructura y la composición en los diferentes tipos fundamentales del trabajo metodológico.

En correspondencia con la esencia inacabada de los seres humanos, y a partir de la necesidad de dar continuidad al trabajo de la carrera todavía afloran debilidades. Ellas son:

- El predominio de análisis subjetivos y fragmentados de las variables.

- La insuficiencia de las evidencias utilizadas para el análisis de los indicadores.
- La pobreza en el empleo de métodos científicos, técnicas e instrumentos para la recopilación y el procesamiento de la información.

En este sentido, dada la importancia de la búsqueda de información para localizar datos válidos y fiables, y después de haber analizado el estado actual y las perspectivas para el alcance de las metas establecidas en el patrón de calidad del SEA-CU, se declara el siguiente *problema conceptual metodológico*:

¿Cómo perfeccionar la búsqueda, el análisis y procesamiento de la información en el proceso de autoevaluación de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología?

En este sentido, se propone como *objetivo* de la presente clase metodológica instructiva:

Argumentar vías para la búsqueda, el análisis y el procesamiento de la información en el proceso de autoevaluación de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología.

Desarrollo

Para la determinación de las fuentes de información desde los niveles organizativos del trabajo metodológico en las carreras universitarias, se realiza un análisis del patrón de calidad y del manual de implementación, con el fin de relacionar los aspectos a evaluar en cada una de las variables con los datos posibles a adquirir, a partir de los documentos de los diferentes niveles organizativos del trabajo metodológico: colectivo de carrera, colectivo de año, colectivo de disciplina e interdisciplinario y colectivo de asignaturas. Esto se ilustra en la tabla que continúa.

Variable No I (Pertinencia e Impacto)				
Fuentes de información derivadas de los niveles organizativos del trabajo metodológico				
Indicadores	Colectivo de carrera	Colectivo de año	Departamento docente	Colectivo de disciplina
1.1 Proyección de la profesión hacia el territorio y/o país.	<p><i>En la preparación de la carrera:</i></p> <p>Modelo del profesional y su concreción en la estrategia educativa de la carrera, la que deberá expresar la proyección social hacia la educación en la provincia desde lo formativo, investigativo y extensionistas.</p> <p>Documentos que avalan la planificación y ejecución de las cátedras honoríficas y de la participación de estudiantes en proyectos de investigación y extensionistas.</p>	<p><i>En el proyecto educativo de grupo</i></p> <p>Precisión de los problemas profesionales que se jerarquizan desde las particularidades de la educación en la provincia y la derivación gradual de los objetivos de años.</p>	<p><i>En el plan de trabajo metodológico</i></p> <p>Proyección social hacia la educación en la provincia.</p>	<p><i>En las preparaciones de las disciplinas</i></p> <p>Tratamiento didáctico al enfoque profesional pedagógico.</p>

1.2 Grado de satisfacción de profesores, estudiantes, empleadores y egresados con la calidad del proceso de formación.	Entrevistas y encuestas para determinar el grado de satisfacción de los profesores de la carrera, estudiantes, empleadores y egresados.	Entrevistas y encuestas para determinar el grado de satisfacción de los profesores, de estudiantes, directivos y docentes de las microuniversidades.	Entrevistas y encuestas para determinar el grado de satisfacción de los profesores de las carreras, estudiantes, empleadores y egresados.	
--	---	--	---	--

Variable No II (Profesores)

Fuentes de información derivadas de los niveles organizativos del trabajo metodológico

Indicadores	Colectivo de carrera	Colectivo de año	Departamento docente	Colectivo de disciplina
2.1 Cualidades de educador.	Composición del claustro atendiendo a: los años de experiencia. y cualidades profesionales. Relación de los premios y reconocimientos recibidos por los docentes, ordenados por tipo, nivel y año.		Composición del claustro atendiendo a: los años de experiencia. y cualidades profesionales. Relación de los premios y reconocimientos recibidos por los docentes, ordenados por tipo, nivel y año.	

	Relación de docentes que han tenido una responsabilidad nacional o internacional en la rama o cumpliendo otras tareas asignadas por el Estado u organismos internacionales.		Relación de docentes que han tenido una responsabilidad nacional o internacional en la rama o cumpliendo otras tareas asignadas por el Estado u organismos internacionales.	
2.2 Por ciento de Doctores (o equivalente, según reglamento) y Máster con que cuenta la carrera.	Tabla resumen de datos con las categorías científicas y académicas de los docentes, distinguiendo los profesores a tiempo completo o parcial, y las funciones de dirección que desempeñan.		Tabla resumen de datos con las categorías científicas y académicas de los docentes, distinguiendo los profesores a tiempo completo o parcial, y las funciones de dirección que desempeñan.	
2.3 Categorización de los profesores	Resumen de datos de los docentes que se encuentran en el proceso de formación de doctor o máster.		Resumen de datos de los docentes que se encuentran en el proceso de formación de doctor o máster.	
2.4 Calidad de las investigaciones y el postgrado en la carrera	Tabla resumen de datos con las categorías docentes, distinguiendo los profesores a tiempo completo o parcial, y las funciones de dirección que desempeñan		Tabla resumen de datos con las categorías docentes, distinguiendo los profesores a tiempo completo o parcial, y las funciones de dirección que desempeñan	

<p>2.5 Publicaciones de libros y/o artículos científicos en revistas referenciadas y participación en eventos nacionales e internacionales</p>	<p>Resumen de datos de los docentes que se encuentran en el proceso de obtención y ratificación de categorías docentes.</p> <p>Proyección del trabajo científico estudiantil y su articulación con los proyectos de investigación</p>		<p>Resumen de datos de los docentes que se encuentran en el proceso de obtención y ratificación de categorías docentes</p> <p>Proyección del trabajo científico estudiantil y su articulación con los proyectos de investigación</p>	
--	---	--	--	--

Variable No II (Profesores)				
Fuentes de información derivadas de los niveles organizativos del trabajo metodológico				
Indicadores	Colectivo de carrera	Colectivo de año	Departamento docente	Colectivo de disciplina
<p>2.6 Personal no docente y administrativo.</p>	<p>Relación de los programas de formación postgraduada que ofrece la carrera y cantidad de egresados por cada uno de ellos.</p> <p>Relación de las actividades que</p>		<p>Relación de los programas de formación postgraduada que ofrece la carrera y cantidad de egresados por cada uno de ellos.</p> <p>Relación de las actividades que</p>	

	<p>desarrollan los docentes de la carrera en la formación doctoral o de maestrías.</p> <p>Relación de premios y reconocimientos que han recibido los docentes por la actividad científica.</p> <p>Tabla resumen con la producción científica del claustro con número y tipo de publicaciones, según la clasificación del MES.</p>		<p>desarrollan los docentes de la carrera en la formación doctoral o de maestrías.</p> <p>Relación de premios y reconocimientos que han recibido los docentes por la actividad científica.</p> <p>Tabla resumen con la producción científica del claustro con número y tipo de publicaciones, según la clasificación del MES.</p>	
--	---	--	---	--

Variable No III (Estudiantes)

Fuentes de información derivadas de los niveles organizativos del trabajo metodológico

Indicadores	Colectivo de carrera	Colectivo de año	Departamento docente	Colectivo de disciplina
<p>3.1 Participación de los estudiantes como protagonistas de su proceso de formación.</p>	<p>En la estrategia educativa de la carrera</p> <p>Su correspondencia con el diagnóstico de profesores y estudiantes.</p> <p>Concepción sistémica e integrada de</p>	<p>En el proyecto educativo de año</p> <p>Su correspondencia con el diagnóstico de profesores y estudiantes.</p> <p>Concepción sistémica e</p>		<p>En la preparación de la disciplina</p> <p>Enfoque didáctico en función de la unidad instrucción educación.</p>

	<p>todos los factores en función de lograr la educación desde la instrucción.</p> <p>Protagonismo del estudiante en la concepción y ejecución de las acciones educativas.</p>	<p>integrada de todos los factores en función de lograr la educación desde la instrucción.</p> <p>Protagonismo del estudiante en la concepción y ejecución de las acciones educativas.</p>		
<p>3.2 Dominio de los modos de actuación de la profesión.</p>	<p>En la preparación de la carrera:</p> <p>Jerarquización de la disciplina principal integradora y su vínculo con el resto de las disciplinas del PPD a favor del modo de actuación profesional a que se aspira.</p> <p>Planificación y resultados del control de la práctica laboral y la actividad científico estudiantil.</p> <p>Proyección del trabajo con alumnos ayudantes y resultados del desarrollo alcanzado.</p>	<p>En el proyecto educativo de grupo</p> <p>Planificación e instrumentación de acciones educativas individuales y grupales dirigidas a la práctica laboral y al trabajo científico estudiantil.</p> <p>Proyección del trabajo con alumnos ayudantes y resultados del desarrollo</p>		<p>En la preparación de la disciplina</p> <p>Concepción didáctica en función de la apropiación de modos de actuación profesional por el estudiante.</p>

	Proyección y control de la realización de exámenes de premio.	alcanzado. Proyección y control de la realización de exámenes de premio. Planificación y ejecución de exámenes integradores.		
3.3 Tendencia que se manifiesta en la eficiencia en los últimos cinco cursos.	Tabla resumen contentiva de cursos, matrícula, graduados y por cientos.			
3.4 Organización Docente para el aprendizaje.		Concepción del balance de las actividades docentes.		

Variable No IV (Infraestructura)				
Fuentes de información derivadas de los niveles organizativos del trabajo metodológico				
Indicadores	Colectivo de carrera	Colectivo de año	Departamento docente	Colectivo de disciplina
4.1 Aseguramiento bibliográfico en el área de conocimientos de la carrera.	Control de los fondos bibliográficos (digitales e impresos). Control de materiales docentes actualizados, elaborados por el claustro. Control de medios audiovisuales disponibles.	Control de los fondos bibliográficos (digitales e impresos). Control de materiales docentes actualizados, elaborados por el claustro. Control de medios audiovisuales disponibles para el año.		Control de los fondos bibliográficos (digitales e impresos). Control de materiales docentes actualizados, elaborados por el claustro. Control de medios audiovisuales disponibles para la disciplina.
4.2 Aseguramiento de la base material de laboratorios en el área de conocimientos de la carrera.			Diseño para la conservación, el mantenimiento y la protección de laboratorios, aulas especializadas y talleres.	

<p>4.3 Aseguramiento material para el empleo de la computación y las TICs en la carrera.</p>	<p>Tabla que contenga:</p> <p>La disponibilidad del equipamiento informático en proporción con el número de estudiantes.</p> <p>El tiempo de máquina asignado.</p> <p>El número de visitas a los sitios y aulas virtuales de la carrera.</p> <p>Uso de software profesionales y plataformas interactivas.</p>	<p>El número de visitas a los sitios y aulas virtuales del año.</p> <p>Uso de software profesionales y plataformas interactivas.</p>		<p>El número de visitas a los sitios y aulas virtuales de la disciplina.</p> <p>Uso de software profesionales y plataformas interactivas.</p>
<p>4.4 Otras instalaciones de carácter docente utilizadas por la carrera.</p>			<p>Inventario del departamento.</p>	

Variable No V (Currículo)				
Fuentes de información derivadas de los niveles organizativos del trabajo metodológico				
Indicadores	Colectivo de carrera	Colectivo de año	Departamento docente	Colectivo de disciplina
5.1 Gestión curricular en la carrera y en el colectivo pedagógico.	Documentos que avalan el currículo básico, propio y el optativo. Estrategias curriculares. Informes de validación.	Proyecto educativo con el diseño de acciones que contribuyan al cumplimiento de las estrategias curriculares.		En la preparación de la disciplina el papel que desempeñan las estrategias curriculares y los vínculos con otras disciplinas. Resultados de los informes de validación.
5.2 Relación entre los diferentes componentes del proceso docente-educativo en la carrera.	Plan de trabajo metodológico de la carrera. Tratamiento a la relación entre los componentes del PEA y las relaciones interdisciplinarias.	Plan de trabajo metodológico del colectivo de año para analizar el tratamiento a la relación entre los componentes del PEA y las relaciones interdisciplinarias.	Plan de trabajo metodológico del departamento para analizar el tratamiento a la relación entre los componentes del PEA y las relaciones interdisciplinarias.	Preparación de la disciplina para analizar el tratamiento a la relación entre los componentes del PEA y las relaciones interdisciplinarias.

<p>5.3 Estrategia educativa de la carrera.</p>	<p>Estrategia educativa de la carrera.</p> <p>Correspondencia entre las acciones y el diagnóstico, cómo se expresa el sistema de trabajo político-ideológico y el control a la formación de valores en el proceso formativo.</p>	<p>Proyecto educativo de grupo:</p> <p>Carácter personalizado de las acciones.</p> <p>Protagonismo de los estudiantes en el diseño y ejecución.</p>		
<p>5.4 Otras estrategias curriculares.</p>	<p>Preparación de la carrera:</p> <p>Estrategias curriculares asumidas por la carrera.</p>	<p>Acciones individuales y grupales que dan salida a las estrategias curriculares.</p> <p>Resultados evaluativos del aprendizaje logrado por los estudiantes con la instrumentación de esas estrategias curriculares.</p>		<p>Preparación de la disciplina.</p> <p>Estrategias curriculares que tienen salida y los vínculos con las asignaturas.</p>
<p>5.5 Actividad investigativo-laboral de los estudiantes.</p>	<p>Preparación de la carrera:</p> <p>Proyección de la práctica laboral y el trabajo científico estudiantil en función de garantizar la formación de los modos de actuación profesional, con énfasis en el desempeño ético de los educadores.</p>	<p>Proyecto educativo de grupo.</p> <p>Acciones para reforzar la dimensión ética del desempeño docente.</p>	<p>Plan metodológico del departamento.</p> <p>Unidad entre la actividad laboral e investigativa en función de los modos de actuación.</p>	<p>Preparación de la disciplina.</p> <p>Salida desde la disciplina a la integración de lo laboral e investigativo.</p>

Elementos a tener en cuenta para el intercambio

- Posibilidades de aplicación.
- Sugerencias para enriquecer el tratamiento de la temática.

Conclusiones

- La información que se puede obtener en los diferentes niveles organizativos del trabajo metodológico aporta datos a las cinco variables.
- La información que se genera desde los colectivos de carrera y de año resulta significativa en la variable Pertinencia e impacto social.
- La información cualitativa y cuantitativa que puede obtenerse en el proceso del trabajo metodológico en todos los niveles y sus resultados resulta útil en las variables Profesores, Estudiantes y Currículo.
- La información que aportan los niveles organizativos del trabajo metodológico acerca de la variable Infraestructura es esencial, ya que un adecuado respaldo material, suficiente y pertinente, favorece el cumplimiento, con la calidad requerida, de las exigencias del proceso de formación.
- La recopilación de la información mediante la aplicación y el análisis de diferentes métodos, técnicas e instrumentos y la elaboración del informe, merecen un tratamiento especial, por lo que se sugiere realizarlo mediante talleres en los diferentes niveles organizativos del trabajo metodológico.

Bibliografía

1. Ministerio de Educación Superior, Cuba (1999). *Resolución 150/1999*.
2. Ministerio de Educación Superior, Cuba (2010). *Reglamento de evaluación institucional*.

3. Ministerio de Educación Superior, Cuba (2010). *Patrón de calidad de centros de la Educación Superior*.
4. Ministerio de Educación Superior, Cuba (2010). *Manual de implementación del sistema de evaluación y acreditación para instituciones de Educación Superior*.
5. Ministerio de Educación Superior, Cuba. *Guía de evaluación del sistema de evaluación y acreditación para instituciones de Educación Superior*.
6. Ministerio de Educación Superior, Cuba (2011). *Bases conceptuales para el sistema de gestión de la calidad*.
7. Ministerio de Educación Superior, Cuba. Reglamento de Evaluación de carreras. *Resolución 31/05*. (Soporte Digital).
8. Martínez, J. (2011). *Sistema de evaluación anual de la gestión institucional en los CUM*. UCLV. Presentación pw.
9. Remedios, J. (2009). *Evaluación y acreditación: una vía para la mejora de la calidad en la educación superior pedagógica*. Ponencia presentada en el VII Congreso Internacional de Educación Superior Universidad 2010. La Habana, Cuba.

ANEXO 13

Guía para el análisis de trabajos de curso y de diploma

Objetivo: Obtener información acerca de la calidad del trabajo científico estudiantil.

Aspectos a tener en cuenta:

- Diseño del trabajo científico estudiantil en correspondencia con las necesidades de las diferentes disciplinas del currículo, de los proyectos de investigación y banco de problema de la microuniversidad
- Continuidad del trabajo científico estudiantil
- Por ciento de estudiantes con calificaciones de 4 y 5 puntos
- Por ciento de doctores, máster, especialistas y profesores con categorías docentes superiores que se desempeñan como tutores
- Cumplimiento de las exigencias establecidas para el trabajo científico estudiantil.

ANEXO 14

Ejercicios integradores para estudiantes de años superiores

- Analiza la siguiente situación:

Pedro, maestro de 6to. grado plantea que su estilo de trabajo se caracteriza por exigir el silencio. En sus clases, al estudiante que hable sin pedirle permiso, sea por cualquier motivo, le afecta la evaluación y, en reiteradas ocasiones, desaprueban el grado. De esta forma, Pedro mantiene la disciplina y el respeto de sus estudiantes; en consecuencia, se siente orgulloso de su actuación.

- a) ¿Cuál es su criterio en relación con el estilo de trabajo de Pedro?
 - b) Si fueras profesor de este grupo, ¿cómo actuarías?
 - c) ¿Qué acciones trazaría como futuro Licenciado en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología para asesorar a este profesor?
- Diseñe una acción de orientación grupal desde la tendencia integrativa.
 - Analiza la siguiente situación.

Claudia es una estudiante de trece años que estudia en una secundaria básica. Por la entrega pedagógica, se supo que en la primaria no presentó problemas de aprovechamiento académico ni de comportamiento. Está catalogada como una estudiante promedio. Cuando comenzó en este nivel de enseñanza se ha presentado varias veces con tareas sin hacer o incompletas y, con frecuencia, pelea con sus compañeros de aula.

A partir del análisis de la práctica pedagógica, responde:

- a) ¿Qué opinas de la situación que presenta Claudia?
- b) ¿Cómo puedes conocer las causas de ese comportamiento? Enuncia cada paso que darías.
- c) ¿Qué acciones de orientación llevarías a cabo, teniendo en cuenta la tendencia integrativa?

- Explique la propuesta de solución para resolver el problema científico investigado por usted.

Laura maestra de 5to. grado se siente agobiada por la siguiente situación que muestra uno de sus alumnos:

Jorge, desde hace varias semanas, presenta llegadas tardes y ausencias reiteradas a clases. No realiza las tareas encomendadas y agrede a sus compañeros constantemente.

- a) ¿Qué orientación le dieras a este maestro para enfrentar la situación antes descrita?

ANEXO 15

Comprobaciones de conocimientos de las asignaturas de formación básica y general a estudiantes de 1er a 3er años

Comprobación de conocimientos de Historia de Cuba I (Carreras Pedagógicas)

1. Demuestre que el proceso de conquista y de colonización tuvo como respuesta la rebeldía de nuestros aborígenes.
2. Enumere los acontecimientos internacionales de fines del siglo XVIII que influyeron en el desarrollo económico y social de Cuba.
3. Explique la significación histórica de las luchas del pueblo cubano contra el colonialismo español (1868-1898).

Comprobación de conocimientos de Filosofía y Sociedad

- 1- Argumente la importancia del partidismo materialista para el enfoque de los problemas de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento.
- 2- Explique la esencia de una de las leyes de la dialéctica materialista sobre el desarrollo.
- 3- Explique la relación entre el ser social y la conciencia social, como esencia de la concepción materialista de la historia.

Comprobación de conocimientos de Teoría Sociopolítica

- 1- ¿Por qué el neoliberalismo no es la mejor opción para los pueblos de América Latina?
- 2- El sistema político cubano brinda las garantías democráticas más importantes para los ciudadanos. Argumente.
- 3- Caracterice la izquierda como corriente política en el contexto latinoamericano actual.

Comprobación de conocimientos de Español Literatura

1. Lea detenidamente el siguiente texto tomado de la conferencia que ofreciera el Ministro de Educación Superior Rodolfo Alarcón Ortiz en el Congreso Internacional Pedagogía 2013:
2. “El maestro instruye con lo que sabe, pero educa con lo que es. (...) Por eso concordamos en que el profesor es un modelo para los estudiantes y en muchas ocasiones tiene mayor peso su manera de actuar y comportarse, o sea, la congruencia de lo que dice y lo que hace, que cualquiera de sus aportaciones teóricas.”
 - a) Comente la idea subrayada.
3. Del texto extraiga:
 - el sustantivo sinónimo de contribuciones _____
 - el homófono del verbo que significa donar _____
 - adverbio que forma parte de una pareja sintáctica y expresa cantidad.
4. Lea detenidamente el siguiente fragmento. Coloque las tildes que faltan.

“Uno de los niños de la escuelita en que trabajaba Raul Ferrer no tenia zapatos para asistir a clases. Al maestro le preocupo tanto que un día se quito sus zapatos para dar la case y le pidio a los demás niños que se los quitaran. Explico que era bueno recibir directamente los efluvios de la tierra y asi estuvieron hasta que el mismo pudo comprarle unos zapatos al niño que no tenia.”

Ejemplifique, a partir de su experiencia como estudiante y futuro maestro, la veracidad del fragmento de la pregunta 1.

ASPECTOS A EVALUAR	SE OBSERVA	NO SE OBSERVA
<p>3. Aprovecha las potencialidades ideológicas del contenido para contribuir a la educación en valores de modo que:</p> <p>Propicie el desarrollo de juicios de valor y las orientaciones valorativas en el análisis de los sistemas de conocimiento.</p> <p>Se evidencien actitudes profesionales positivas.</p>		
<p>4. Demuestra dominio de los conocimientos que explica a sus estudiantes y les da una adecuada orientación profesional.</p>		
<p>5. Orienta las actividades a realizar y precisa las acciones que comprenden las habilidades que se trabajan, en la introducción, desarrollo y conclusiones de la actividad.</p>		
<p>6. Organiza el trabajo de los estudiantes según las exigencias de las tareas planteadas y el nivel de desarrollo alcanzado.</p>		
<p>7. Orienta el rol de cada estudiante en el intercambio de puntos de vista, criterios, opiniones, ante las actividades que se realizarán de forma bilateral, grupal e individual.</p>		
<p>8. Ofrece los niveles de ayuda necesarios para que cada estudiante de manera colectiva o individual, se apropie de los conocimientos, habilidades y hábitos que le permitan operar con generalizaciones teóricas y aplicar lo aprendido a la práctica profesional.</p>		
<p>9. Propicia que los estudiantes se apropien de métodos y procedimientos para la obtención de los conocimientos por sí mismos y los referidos a cómo enseñar a sus alumnos, de forma que se aproveche la unidad que se produce entre los aspectos cognitivo y afectivo motivacional.</p>		
<p>10. Utiliza una combinación adecuada de métodos reproductivos y productivos, con teleclases, vídeos, software educativos, computación, etc.</p>		

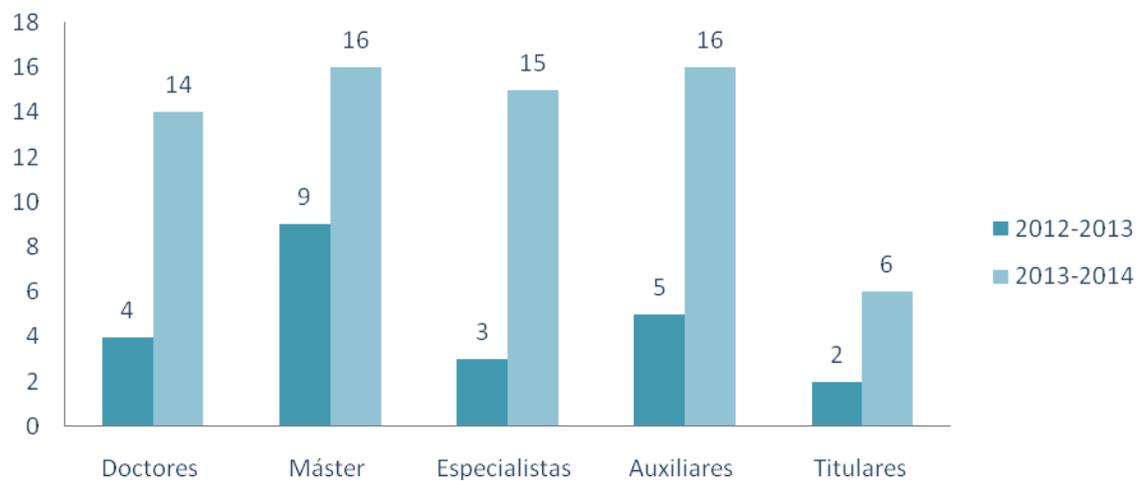
ASPECTOS A EVALUAR	SE OBSERVA	NO SE OBSERVA
11. Aprovecha las potencialidades del contenido para llevar a cabo la interdisciplinariedad, e interroga a sus alumnos para lograr el vínculo del contenido objeto de aprendizaje con la práctica social y profesional pedagógica.		
12. Determina el desarrollo alcanzado en los procedimientos para realizar las situaciones de aprendizaje orientadas, y profundizar en el comportamiento. Para esto se recomienda buscar la respuesta a: qué conocimientos aprendí, qué habilidades desarrollé, cómo me comporté con mis compañeros y mi profesor, cómo debo afrontar y resolver las insuficiencias que tuve, qué y cómo debo transformar mi actuación.		
13. Comprueba la calidad de los resultados alcanzados por los estudiantes en el aprendizaje del contenido, mediante ejercicios que posibiliten la aplicación de conocimientos, y habilidades en situaciones nuevas vinculadas a su desempeño profesional, de modo que a partir de las exigencias de la tarea, el estudiante pueda conocer en qué medida se aproxima, con los resultados de su ejecución, a lo esperado, y cómo resolver las insuficiencias.		
14. Manifiesta vivencia afectiva positiva en su actuación profesional, preocupación y comprensión por los problemas.		
15. Orienta tareas docentes variadas y válidas a los alumnos.		
16. Logra el papel de emisor y receptor, y exige por el desarrollo y uso de las normas del lenguaje.		

REGISTRO NARRATIVO DE OBSERVACIÓN A LAS ACTIVIDADES DEL PROCESO PEDAGÓGICO

Descripción narrativa	Comentarios del observador	Código del indicador

ANEXO 17

CRECIMIENTO DEL CLAUSTRO EN CUANTO A LA COMPOSICIÓN DE CATEGORÍAS DOCENTES Y CIENTÍFICAS



ANEXO 18

EFICIENCIA ACADÉMICA
CARRERA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN
ESPECIALIDAD PEDAGOGÍA-PSICOLOGÍA

