**Autoevaluación institucional. El papel de las variables sociodemográficas en la percepción de los docentes**

**Mario César Martínez Vázquez**

***Red Durango de Investigadores Educativos***

**Resumen**

Esta investigación forma parte de un trabajo de Tesis denominado: Fortalezas de la escuela primaria multigrado Factor que determina la ejecución de la autoevaluación institucional. Contempló como objetivos: a) Establecer las características sociodemográficas de la población encuestada sobre el proceso de autoevaluación institucional en escuelas primarias multigrado y b) Identificar las variables sociodemográficas de los docentes que inciden en la percepción de la autoevaluación institucional en las escuelas primarias multigrado. Es de tipo cuantitativo, correlacional; utilizó la técnica de la encuesta y el cuestionario tipo Likert como instrumento. Se desarrolló con una muestra de 146 docentes multigrado de escuelas unitarias, bidocentes y tridocentes. Mostró que la mayoría pertenecen al género masculino, son licenciados, directores de escuelas bidocentes, no poseen nivel de carrera magisterial y tienen un promedio de casi 11 años de servicio. Además, que de las 12 variables sociodemograficas contempladas sólo la Edad, Años de servicio, Antigüedad en la escuela e Incentivado inciden en la percepción de la ejecución de la Autoevaluación institucional en escuelas multigrado.

**Palabras clave:** Variable sociodemográfica, autoevaluación institucional, escuela multigrado.

La revisión de la literatura sobre referentes de la evaluación institucional admitió reconocer que la evaluación es un campo polisémico y que la evaluación institucional es un constructo complejo, ya que en ella convergen distintos tipos de evaluación educativa que le van dando forma a la información relativa a una institución; y que aunque existen múltiples teorizaciones sobe ésta, hay pocas investigaciones concretas sobre el tópico.

Por tanto, el análisis de los textos encontrados sobre esas variantes de la evaluación, relacionadas con la evaluación institucional desde similares tendencias teóricas y metodológicas, permitió visualizar que en el contexto internacional aparecen textos afines al tema como los de D’Santiago (2005), Jara (2004), Lukas y Santiago (2004) y Vázquez (2012) quienes plantean modelos de autoevaluación como el camino eficiente para conocer la dinámica institucional e instaurar procesos de cambio y mejora, en secundarias, bachilleratos y supervisiones.

En el entorno nacional, Rodríguez y Vera (2007) analizan la práctica docente desde el modelo insumo-proceso-producto en profesores urbanos de Sonora, y Valenzuela y Ramírez (2009) presentan un proyecto de investigación orientado a generar un modelo de evaluación de instituciones educativas.

A nivel local, Solís (2005) evalúa de manera cuantitativa el Programa Escuelas de Calidad mediante el modelo CIPP en escuelas federalizadas de la ciudad de Durango.

Complementando esto, desde 1992, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) resaltó la importancia de la escuela y de la gestión escolar. En este entendido, la evaluación de escuelas primarias se ha llevado a la práctica como autoevaluación. Postura que facilitó el vínculo entre la evaluación de los centros escolares y la idea de contar con un Proyecto Escolar o un Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) ejecutado mediante su Programa Anual de Trabajo (PAT), lo que condujo a que la autoevaluación se ligara a la elaboración de esta herramienta de autoevaluación de la escuela como una estrategia de la mejora continua. Aunque por el carácter voluntario de participación en los programas que la han propiciado (PAREB y PEC), no se tienen evidencias publicadas sobre su implementación, ni un seguimiento que dé cuenta de los resultados y el impacto derivados de su uso en las escuelas (Jiménez & Zúñiga, 2011).

Por evaluación institucional se entiende, el proceso de análisis estructurado y reflexivo de recogida de datos sobre los procesos institucionales resultado de la gestión educativa en la que se involucran los actores y el contexto para reconocer los procesos y productos, a través de un diálogo comprensivo con la intención de emitir juicios de valor que sirvan de base para tomar decisiones que permitan la mejora institucional.

Esta evaluación trata de explorar las escuelas de manera integral mediante procedimientos que tienen un carácter “interno”, de autoevaluación, o “externo” de evaluación realizada por personas ajenas al centro evaluado. Para ello se han propuesto herramientas conceptuales y metodológicas consistentes en baterías de instrumentos que facilitan que la escuela analice las condiciones en las que labora (Blanco, 1993; Ruíz, 1995; Soto, 2006); además, de modelos para efectuar la evaluación de programas como el CIPP de Stufflebeam (1971) que es el ejecutado para tomar decisiones hacia la mejora y el cambio en las escuelas primarias (García, 2010).

Sobre la base de estos antecedentes, se considera que hacía falta un estudio sobre el papel de las variables sociodemográficas en la percepción de los docentes acerca del proceso de autoevaluación institucional en las escuelas primarias multigrado, lo que trajo consigo examinar las características sociales y demográficas de los implicados en estas prácticas de evaluación.

**Objetivos**

a) Establecer las características sociodemográficas de la población encuestada sobre el proceso de autoevaluación institucional en escuelas primarias multigrado.

b) Identificar las variables sociodemográficas de los docentes que inciden en la percepción de la autoevaluación institucional en las escuelas primarias multigrado.

**Metodología**

Se desarrolló como un estudio cuantitativo de tipo correlacional, no experimental y transeccional (Hernández, Fernández, & Baptista, 2008) de una muestra no probabilística de conveniencia o accidental (Bisquerra, 2004) no representativa de 146 docentes de 143 escuelas primarias públicas multigrado: 47 unitarias, 54 bidocentes y 42 tridocentes. Obtenida de la población de profesores de educación primaria multigrado de diversas zonas y sectores escolares del estado de Durango.

En ésta se implementó la técnica de la encuesta y su instrumento el cuestionario con escalamiento tipo Likert, que se diseñó desde la vía inductiva (Supo, 2013) mediante entrevistas exploratorias a docentes multigrado (Quivy y Compenhoudt, 2005) denominado Cuestionario de Autoevaluación Institucional Multigrado (CAIM). Constó de 50 ítems y cuatro valores categoriales: Nunca, A Veces, Casi Siempre y Siempre, complementado con un Background de 12 variables sociodemográficas.

Los análisis de confiabilidad y validez se realizaron con el programa SPSS versión 20. Mostró una confiabilidad de .93 en alfa de Cronbach y de .89 en la confiabilidad por mitades, que según De Vellis son muy buenos (como se citó en García, 2006) ya que exhibió una fuerte consistencia interna y una sólida interrelación entre los ítems.

Para la validez se efectuaron procedimientos basados en su estructura interna. El análisis de consistencia interna (Salkind, 1999) admitió reconocer que la mayoría de los ítems correlacionaron positivamente con el puntaje global obtenido por cada encuestado, lo que confirmó la homogeneidad del proceso de medición desarrollado. El análisis de grupos contrastados (Anastasi & Urbina, 1998) mostró que todos los ítems posibilitaron discriminar entre los grupos que reportaron un alto y bajo nivel de acciones de autoevaluación institucional, lo que señaló la direccionalidad única de los ítems (Cohen & Swerdik, 2001). El análisis factorial (Hogan, 2004) identificó cuatro factores del CAIM que explicaron el 49.5% de la varianza total. El primero aludió a Fortalezas de la escuela multigrado, el segundo a Debilidades de la escuela multigrado, el tercero a la Autoevaluación de la gestión escolar, y el cuarto a la Evaluación formativa.

### Resultados

Con la aplicación de la encuesta a la muestra considerada, se encontró que las variables sociodemográficas estudiadas dan cuenta de que en la mayoría de las escuelas primarias de tipo multigrado, prestan el servicio, elementos del género masculino en un 80.1% y del género femenino sólo un 19.9%, lo cual puede deberse a la ubicación lejana de los centros de trabajo.

Referente a la relación de pareja que tienen, los docentes manifiestan que el 76.4% se mantiene con una pareja estable y el 21.5% restante no tiene este tipo de pareja. Ante lo cual, el número de hijos que exhiben muestra que el 30.6% no tiene hijos, el 45.1% uno o dos hijos, y, el 24.3% de tres hijos en adelante.

El nivel máximo de estudios que presentan señala que el 8.2% cuenta con normal básica, el 72.7% con licenciatura y el 15.1% con maestría.

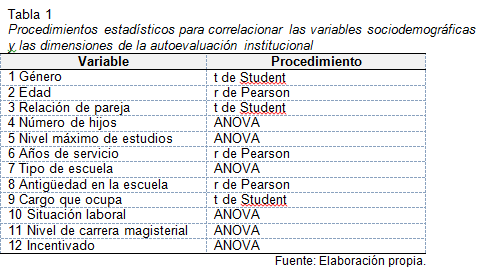
El 32.6% de los maestros pertenece a escuelas unitarias, el 38.2% a escuelas bidocentes, y el 29.2% a escuelas tridocentes. En ellas, el 47.9% ocupan el puesto de profesor de grupo y el 52.1% de director con grupo.

De todos ellos, el 89.7% tiene plaza base y sólo el restante 10.3% es contratado. En relación al nivel de carrera magisterial que poseen se observa que el 21.1% tiene nivel A, el 16.7% asume nivel B, el 5.6% obtiene nivel C, el 2.8% adquiere nivel D, el .7% consigue nivel E, y el 54.2% no cuenta con algún tipo de nivel, debido fundamentalmente, a que los docentes ubicados en estas escuelas tienen acceso a incentivos económicos por encontrarse en comunidades pequeñas, alejadas y dispersas que compensan lo que no pudieran estar consiguiendo a través de otros recursos, como carrera magisterial .

En este sentido, el 54.5% tiene un incentivo económico de E3 en su escuela, el 17.1% de Redes PACAREIB, y el 27.6% por prestar su servicio en escuela de tiempo competo.

Cabe mencionar que la edad mínima de los participantes es de 23 años y la máxima de 61 años, siendo el promedio de 34.6 años. Los años de servicio con los que cuentan es de uno como mínimo y 31 como máximo, lo cual trae consigo una media de 10.9 años. Sobre la antigüedad que tienen en la escuela en que laboran es de mínimo .25 años (3 meses) y máximo de 31 años, lo que da un promedio de 4.3 años.

Como complemento a lo anterior, el análisis correlacional entre las dimensiones de la autoevaluación institucional y las variables sociodemográficas contempladas con el fin de explorar la asociación con las fortalezas y debilidades de los docentes de las escuelas multigrado, se llevó a cabo con los procedimientos estadísticos correspondientes para cada variable, considerando que había relación estadísticamente significativa si P= <.05 como se muestra en la Tabla 1.

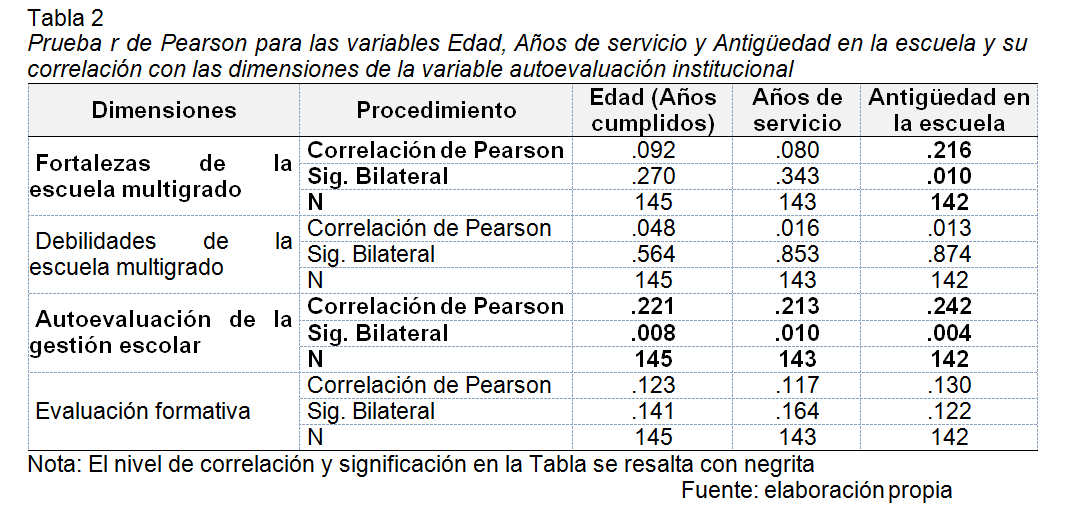


La t de Student, de las variables sociodemográficas Género, Relación de pareja y Cargo que ocupa con las cuatro dimensiones de la variable autoevaluación institucional mostraron que no existe una relación estadísticamente significativa entre las tres variables y las dimensiones de la autoevaluación institucional, por lo que el ser docente hombre o mujer no influye en que se realice o no, autoevaluación institucional en la escuela primaria multigrado. Asimismo, que los profesores pueden tener pareja estable o no, y esto no intervenir en que se realice o no autoevaluación institucional en estas escuelas. Igualmente, que no importa si el maestro está encargado de algunos grupos en la escuela o si es Director y además tiene grupos; ya que no incide en que se concrete o no autoevaluación institucional en los centros escolares mencionados.

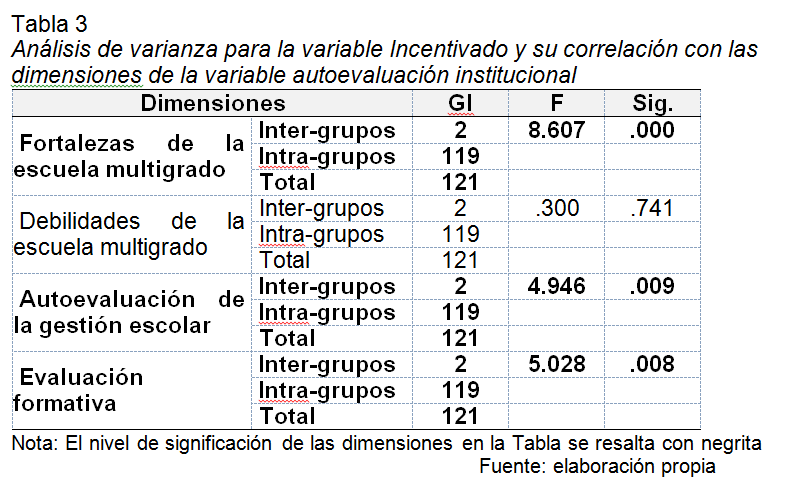
El Análisis de varianza entre las variables Número de hijos, Nivel máximo de estudios, Tipo de escuela, Situación laboral y Nivel de carrera magisterial con las dimensiones de la variable Autoevaluación institucional reveló que no hay correlación estadística significativa, lo cual manifestó que el número de hijos que tengan los maestros multigrado no afecta que se realice o no, autoevaluación institucional en sus escuelas multigrado. Conjuntamente, que los estudios que ostenten sean desde Normal Básica hasta posgrado no influyen en la consecución de la autoevaluación institucional en estos planteles. Del mismo modo, que el tipo de escuela en que se labore, sea unitaria, bidocente o tridocente y por ende el número de maestros, no incide en que se lleve a cabo o no autoevaluación institucional en estos centros escolares.

Al mismo tiempo, que el ser docente bachiller becario, contratado o con plaza base, no afecta en que se ejecute o no autoevaluación institucional y, que el tener nivel de carrera magisterial y por ende mayor recurso económico por su servicio docente o el no contar con este apoyo, no interviene en la realización o no de la autoevaluación institucional en el tipo de establecimientos citados.

En cambio, el r de Pearson de las variables Edad, Años de servicio y Antigüedad en la escuela expuso una relación estadísticamente significativa con los factores: *Fortalezas de la escuela multigrado*, *Autoevaluación de la gestión* *escolar* y *Evaluación formativa*, de la variable autoevaluación institucional, según lo muestra la tabla 2.



Esto permitió inferir, que cuando hay mayor edad en los profesores, años de servicio y antigüedad en la escuela, se puede sentir más responsabilidad, experiencia y compromiso por efectuar la aplicación de los requerimientos estipulados por la supervisión y el Programa que la plantea, luego que se cumple con el manual de autoevaluación de la gestión y con la autoevaluación institucional sistemática a través del el diseño de un Plan Estratégico de Transformación Escolar, la elaboración de un Programa Anual de Trabajo y su ejecución y seguimiento como herramientas de mejora.



Por su parte, el análisis de varianza entre la variable sociodemográfica Incentivado y su relación con las cuatro dimensiones de la variable autoevaluación institucional que se presenta en la tabla 3, admitió descubrir, que cuando un docente es incentivado económicamente, suele ser motivado y propenso a desarrollar situaciones positivas que permitan la autoevaluación inicial de la gestión, el diseño de Planes Estratégicos de Transformación Escolar y su correspondiente Programa Anual de Trabajo, la ejecución de éstos y el seguimiento oportuno para tomar decisiones.

**Discusión y conclusiones**

De las 12 variables sociodemograficas contempladas en el cuestionario aplicado a la muestra de docentes multigrado es posible mencionar que sólo *cuatro de ellas* (Edad, Años de servicio, Antigüedad en la escuela e incentivado) mantuvieron algun tipo de relación estadísticamente significativa con tres factores de la variable autoevaluación institucional, ya que las debilidades no incidieron en nada.

De estas cuatro variables se puede señalar que las referentes a los años del docente en general: Edad, Años de servicio, Antigüedad en la escuela multigrado, mantienen una *relación estadísticamente significativa de .221, .213 y .242* respectivamentecon la *Autoevaluación de la gestión escolar* y, *la Antigüedad en la escuela* solamente con las *Fortalezas de la escuela multigrado* (.216), lo que sostiene, apoyado en Robbins y Judge (2009) que cuando existen estos elementos, se tiene más responsabilidad, experiencia, ética de trabajo, compromiso, productividad y reconocimiento de la realidad educativa y social para llevar a cabo procesos de autoevaluación.

Igualmente, los resultados la tabla 3 sobre la variable sociodemográfica *Incentivado* y su relación con tres dimensiones de la variable autoevaluación institucional, mostraron un alto *nivel de significación* con las *Fortalezas de la escuela multigrado,* la *Autoevaluación de la gestión escolar* y la *Evaluación formativa,* en un *.000, .009 y .008* respectivamente.

Esto posibilitó afirmar según Chiavenato (2006) que cuando un docente es incentivado económicamente, esto “puede ser un motivador efectivo para alcanzar mayor productividad, si el empleado percibe que el aumento de su esfuerzo lleva de hecho al aumento de su recompensa monetaria” (p. 404).

Lo citado permitió hipotetizar lo siguiente:

* *Los docentes con mayor edad, antigüedad y años en el servicio revelan mayor compromiso, ética y responsabilidad en su desempeño,*
* *Los docentes con mayor edad, antigüedad y años en el servicio muestran mayor compromiso y responsabilidad por efectuar autoevaluación de la gestión escolar en escuelas multigrado*; y,
* *El docente multigrado incentivado económicamente es más propenso a ejecutar evaluación institucional en su escuela que el que no lo es*.

# Referencias

Anastasi, A., & Urbina, S. (1998). *Test psicológicos.* México: Prentice Hall.

Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa.* Madrid: La Muralla.

Blanco, L. (1993). Modelo para una autoevaluación modular en una institución educativa (B.A.D.I.). *Revista de Investigación Educativa*(21), 47-77.

Chiavenato, I. (2006). *Introducción a la teoría general de la administración* (7a ed.). México: McGraw-Hill.

Cohen, R. J., & Swerdlik, M. E. (2001). *Pruebas y Evaluación psicológicas.* México: McGraw-Hill.

D´Santiago, I. (2005). Autoevaluación Institucional en la Escuela de Medicina de la Universidad de los Andes, extensión Táchira. *Acción Pedagógica*(14), 72-80.

García Cadena, C. H. (2006). La medición en ciencias sociales y en la psicología. En R. Landero, & M. T. González, *Estadística con SPSS y metodología de la investigación* (págs. 139-166). México: Trillas.

García, B. (Julio-Diciembre de 2010). Modelos teóricos e indicadores de evaluación educativa. *Sinéctica*(35), 1-21.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2008). *Metodología de la investigación* (4a ed.). México: McGraw-Hill.

Hogan Thomas, P. (2004). *Pruebas psicológicas.* México: El Manual Moderno.

Jara, M. (2004). *Modelo de evaluación institucional para bachilleratos generales de Puebla, México*. (Tesis doctoral) Recuperado el 17 de Enero de 2014, de www.bibliociencias.cu/gsdl/collect/tesis/index/assoc/...dir/doc.pdf

Jiménez, F. V., & Zúñiga, G. M. (2011). *OCDE. Revisión de los Marcos de Valoración y de Evaluación para Mejorar los Resultados Escolares. Informe de las prácticas de la Evaluación de la Educación Básica en México, 2010.* México: SEP.

Lukas, J. F., & Santiago, K. M. (2004). Evaluación de centros escolares de educación secundaria del País Vasco. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6*(2), 1-23.

Quivy, R., & Compenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigación en ciencias sociales.* México: Limusa.

Robbins, S., & Judge, T. (2009). *Comportamiento organizacional* (13a ed.). México: Pearson Educación.

Rodríguez, C., & Vera, J. (Octubre-Diciembre de 2007). Evaluación de la práctica docente en escuelas urbanas de educación primaria en Sonora. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 12*(35), 1129-1151.

Ruiz, J. M. (1995). La autoevaluación institucional en un centro de educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*(8), 167-194.

Salkind, N. J. (1999). *Métodos de investigación.* México: Prentice Hall.

Solís, A. (2005). *Evaluación del Programa Escuelas de Calidad.* Tesis de maestría inédita, Universidad Pedagógica de Durango, Durango, México.

Soto, J. M. (Noviembre de 2006). Percepción directiva y autoevaluación institucional: el caso de la educación municipalizada en la provincia de concepción. *Ciencias Sociales Online, 3*(3), 56-70.

Supo, J. (2013). *Cómo validar un instrumento. Aprende a crear y validar instrumentos como un experto.* Perú: Biblioteca Nacional de Perú.

Valenzuela, J., & Ramírez, M. (2009). Sistema de indicadores de evaluación institucional para la mejora de la gestión y la calidad educativa. *Memorias del Segundo Congreso de Orientación Educativa y Vocacional "Prácticas, reflexiones y propuestas en la construcción de los aprendizajes: Compromiso con un sistema educativo en transformación".* México.

Vázquez, E. (2012). Propuesta y análisis de un modelo para la supervisión e inspección de los procesos de evaluación del alumnado en centros educativios MOSUPEV: Un estudio de caso. *REICE. Revista Iboeroamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 10*(4), 114-133.