

INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO
“JOSÉ DE LA LUZ Y CABALLERO”
FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORES GENERALES INTEGRALES DE
SECUNDARIA BÁSICA
DEPARTAMENTO 1

LA EVALUACIÓN DE LA DIRECCIÓN DEL
CAMBIO EDUCATIVO EN LAS ESCUELAS
SECUNDARIAS BÁSICAS

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

Autora: Lic. YURIMA OTERO GÓNGORA, M. Sc.

Tutores: Prof. Tit Lic. PEDRO VALIENTE SANDÓ, Dr. C

Prof. Aux. Lic. MARÍA A. ALVÁREZ REYEZ, Dr. C

Holguín

2007

A mi madre y a la Revolución Cubana

Comencé joven en el camino de la investigación; por ello he recibido la ayuda e influencia de muchas personas. Les agradezco a los que confiaron en que podía llegar hasta el final y me impulsaron. No podré mencionarlos a todos porque la lista sería extensa, sí considero imprescindible nombrar:

- A mami, por su ejemplo y ayuda incondicional incomparables.
- A Manoli y papi, por existir.
- A Jorge, porque se convirtió en el mayor apoyo de mi vida cuando más lo necesité.
- A Pedro Valiente, porque con su sabiduría infinita, su empeño y paciencia me condujo, hasta el final, en este difícil proceso.
- A María Alicia porque sus exigencias y sabiduría me han guiado siempre.
- A mis queridos familiares que tanto ansían que llegue hasta el final.
- A mis amigos, que de una forma u otra, han tenido que ver con los resultados que he alcanzado hasta aquí. No puedo dejar de mencionar a Paco, César, Berta, Bety, Dianne, Natalia, Eloisa, Juan, Ana Portuondo, Miraida, Joaquín, Carmen, Margarita, Martica, Alberto Medina.
- A mis maestros de Primaria, profesores de la Secundaria Básica, del Preuniversitario y de la carrera, por sus enseñanzas.
- Al Instituto Superior Pedagógico “José de la Luz y Caballero”, por darme la posibilidad de alcanzar esta aspiración.
- A mis compañeros del Proyecto de Investigación: Evaluación de la Gestión Directiva, porque me ayudaron mucho sus críticas y recomendaciones.
- A Fara Estrada Sifontes, porque sus oportunas recomendaciones me resultaron imprescindibles para poder avanzar.
- A mis queridos compañeros del departamento al que pertenezco, porque se han preocupado por mis limitaciones, avances y me han alentado.

SÍNTESIS

La presente investigación persiguió, como objetivo, el establecimiento de un modelo teórico metodológico para la evaluación de la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas, para favorecer su mejoramiento como proceso sistémico e integral.

Los resultados más relevantes los constituyeron una periodización que sintetiza los principales cambios experimentados en la Secundaria Básica, después de 1959 y el modelo teórico metodológico para evaluar la dirección del cambio educativo, en el que se concibe la evaluación, como un proceso sistémico e integral, elaborado a partir de la lógica de la dirección como proceso, vista desde un enfoque funcional.

El empleo del método de Criterio de Expertos y la aplicación parcial en la práctica, de la concepción metodológica del modelo, permitieron demostrar la pertinencia y factibilidad del mismo. Los resultados obtenidos, en esta investigación, ofrecen una respuesta concreta a la contradicción que existe entre la necesidad de mejorar la evaluación de la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas y las insuficiencias teóricas y metodológicas en la concepción de ese proceso; lo que contribuye al logro del cambio educativo en esta educación y con ello, a la elevación de la calidad educacional.

ÍNDICE

		Pág
INTRODUCCIÓN		1
CAPÍTULO 1	REFERENTES HISTÓRICOS, TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS PARA MODELAR LA EVALUACIÓN DE LA DIRECCIÓN DEL CAMBIO EDUCATIVO EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS BÁSICAS	12
1.1	Síntesis de los cambios ocurridos en la Secundaria Básica Cubana, después de 1959	12
1.2	Fundamentos teóricos y metodológicos para modelar la evaluación de la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas	25
1.2.1	Las concepciones sobre Cambio Educativo, como fundamento teórico y metodológico para modelar la evaluación de la dirección de este proceso	26
1.2.2	Las concepciones sobre Dirección Científica Educacional y la Dirección del Cambio Educativo, como fundamentos teóricos y metodológicos para modelar la evaluación de la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas	31
1.2.3	Las concepciones sobre la Calidad Educacional y la Evaluación Educativa, como fundamentos teóricos y metodológicos para modelar la evaluación de la dirección del cambio educativo	42
1.2.4	La Teoría General de Sistema y el Enfoque	50

	Sistémico, como herramientas metodológicas para modelar la evaluación de la dirección del cambio educativo	
CAPÍTULO 2	LA MODELACIÓN DE LA EVALUACIÓN DE LA DIRECCIÓN DEL CAMBIO EDUCATIVO EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS BÁSICAS	55
2.1	Situación que presenta la evaluación de la dirección del cambio educativo en el municipio de Holguín	55
2.2	Modelo teórico metodológico para evaluar el proceso de dirección del cambio educativo, en la Secundaria Básica	60
CAPÍTULO 3	VALORACIÓN DE LA PERTINENCIA Y FACTIBILIDAD DEL MODELO TEÓRICO METODOLÓGICO PARA EVALUAR LA DIRECCIÓN DEL CAMBIO EDUCATIVO EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS BÁSICAS	87
3.1	Valoración de la pertinencia del modelo teórico metodológico	87
3.2	Resultados de la aplicación en la práctica de la concepción metodológica del modelo	91
CONCLUSIONES		113
RECOMENDACIONES		116
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		

BIBLIOGRAFÍA		
ANEXOS		

INTRODUCCIÓN

El perfeccionamiento de la Secundaria Básica constituye, actualmente, un problema mundial que ocupa a instituciones, organizaciones, políticos, investigadores y otras personalidades. Esto ha sido reconocido en diferentes foros internacionales desarrollados en los últimos años.

Uno de los eventos educativos más generalizados en dicha educación lo constituye, actualmente, el cambio educativo que según un Colectivo de Autores Cubanos del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas es un *“Proceso de transformación gradual e intencional de las concepciones, actitudes y práctica de la comunidad escolar, dirigido a promover una educación desarrolladora, en correspondencia con el modelo genérico de escuela (...) y las condiciones socio históricas”*. (2003) (1)

Esto indica que el cambio educativo, implica variación de un estado a otro de todos los procesos que ocurren en la escuela y junto con ello, los modos de actuación de los agentes implicados en estos. Quiere decir que no es espontáneo, que está permeado de elementos objetivos y subjetivos y, por tanto, necesita del apoyo no sólo de la escuela, sino de toda la sociedad para su logro.

La idea anterior se fundamenta en el hecho de que cambio es, ante todo una categoría filosófica, definida en el Diccionario de Filosofía, (1984) como: *“La forma más general de la existencia de todos los objetos y fenómenos, que constituye cualquier movimiento e interacción, el paso de un estado a otro (...)”*. (2)

El sistema educativo cubano ha sido objeto de un proceso de cambio desde el Primero de Enero de 1959. Dicho proceso ha constituido una verdadera Revolución, en la que se distinguen tres grandes momentos denominados, por parte de estudiosos del tema: Revoluciones Educativas. Según Gómez y Alonso, (2007), la Primera Revolución Educativa se enmarca entre 1959 y 1971 y tuvo como esencia la extensión de los servicios educativos a todo el país; así como *“la batalla por el logro de la alfabetización de todo el pueblo”*. (3)

Estos mismos autores ubican la Segunda Revolución Educativa, entre 1971 y 1999 y plantean que su esencia fue garantizar el acceso a la Educación Secundaria, como resultado de la masividad alcanzada en el nivel en la etapa anterior y por otra parte, iniciar *“la batalla por la calidad en la educación”*, mediante el Plan de Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación. La Tercera Revolución Educativa es enmarcada desde 1999 hasta la actualidad y tiene como fin perfeccionar la obra educativa llevada a cabo y con ello la *“transformación total de la propia sociedad, uno de cuyos frutos será la cultura general integral que deben alcanzar todos los ciudadanos”*. Gómez y Alonso (2007) (4)

En el contexto de esta última Revolución Educativa, la Secundaria Básica ha sido objeto de una transformación radical, que ha tenido como contenido básico la implementación de un nuevo modelo de escuela, que concibe al Profesor General Integral como responsable de la formación integral de 15 alumnos, mediante la atención individualizada, que le permita un conocimiento profundo de las características de cada uno de ellos, que incluye el aprendizaje, las condiciones de vida y la familia.

Este nuevo modelo se sustenta en la experiencia acumulada en las décadas anteriores, en las que se habían comenzado a introducir importantes modificaciones

que abarcaron, entre otras: la estructura organizativa de las escuelas, la estructura curricular y del contenido de la enseñanza, y la reestructuración del sistema de relaciones y de actividades de la escuela.

El documento emitido por el Ministerio de Educación de la República de Cuba (MINED), denominado “Modelo Proyectivo Escuela Secundaria Básica. Versión 07/2003”, explicita que:“(…) se trata de perfeccionar la obra realizada, partiendo de ideas y conceptos enteramente nuevos...”. La esencia del cambio radica en la prioridad que se le concede al proceso formativo de los alumnos, a partir de una atención más individualizada. (5)

El cambio educativo, como objeto de estudio, ha sido abordado por una diversidad de autores que han estudiado diferentes aspectos relacionados con él: su contenido, los agentes implicados, los métodos, las formas, el financiamiento. Muchos estudiosos de este objeto, también han reconocido la necesidad de una adecuada dirección de este proceso para asegurar que el mismo le imprima una nueva forma de pensar y actuar a los protagonistas. Esta nueva forma de pensar debe traducirse en una gestión escolar diferente, que garantice la máxima participación de todos los agentes implicados, en el cumplimiento de la misión de la institución educativa.

La dirección del cambio educativo es un proceso de elevada complejidad que tiene gran incidencia en los diversos procesos que se desarrollan en la escuela; por ello, requiere ser objeto de una evaluación que permita, sobre la base de los juicios que esta aporta, la adopción de decisiones acertadas para su mejora. La evaluación puede ser vista, entonces, como un mecanismo en la gestión de la calidad de este proceso. Se constituye así, en un asunto de relevancia social y de interés para los estados, las instituciones del sistema educativo, la familia y todos los entes de la sociedad en general.

De la experiencia de la investigadora en el trabajo con la Secundaria Básica en el territorio holguinero; así como de los resultados de un estudio diagnóstico realizado en el curso 2004-2005 en el municipio de Holguín, con el objetivo de corroborar la existencia del problema científico, pudo inferirse que a pesar de los esfuerzos que hoy se realizan y las acciones que se han acometido a través de las visitas de Entrenamiento Metodológico Conjunto, de asesoramiento, de control y especializadas, aún existen barreras que impiden la implementación del cambio, relacionadas con la evaluación de su proceso de dirección. Las insuficiencias presentes en la práctica son:

- 1 Aunque se reconoce la importancia de la dirección del cambio educativo, en la práctica, esta se diluye dentro del proceso general de dirección de la escuela y no se identifica como una parte especial dentro del mismo.
- 2 A pesar de que se reconoce la importancia de que se evalúe la dirección del cambio educativo, es insuficiente el nivel de conocimientos teóricos y metodológicos que poseen los directivos para ejecutarla.
- 3 Las acciones de evaluación, generalmente, son desarrolladas por las estructuras superiores de dirección. No se llevan a cabo autoevaluaciones por parte de la estructura de dirección de la escuela.
- 4 La dirección del cambio educativo se evalúa a través de acciones aisladas, que se concretan, la mayoría de las veces, en la aplicación de encuestas y entrevistas a docentes, directivos, padres y alumnos y en la observación de algunos de los procesos que tienen lugar en la escuela.
- 5 Se prioriza la evaluación de los resultados y no del proceso de dirección que se ha llevado a cabo para alcanzarlos.
- 6 El contenido de la dirección del cambio educativo se evalúa de manera

fragmentada. Se hace énfasis, esencialmente en: los modos de actuación de los docentes en las clases y el aprendizaje de las asignaturas priorizadas por parte de los alumnos.

Entre los estudiosos del cambio educativo, su dirección y evaluación que se han tomado como referencia, en la presente investigación, se encuentran: Olivera, 1976; Restrepo, 1994; Ramis, 1996, Moroto, 1997; Blázquez, 1999; Tedesco, 2000; Cárdenas, 2000; Elliot, 2001; Martinic, 2001; Fullan, 1982- 2002; Colectivo de Autores Cubanos del ICCP, 1996, 2003; Valiente, 2005; Guerra, 2005 y otros. El estudio de las teorías abordadas por estos autores permitieron corroborar que, la evaluación de la dirección del cambio educativo en la Secundaria Básica, constituye un campo de investigación insuficientemente abordado y pudo apreciarse que:

- 1 Se carece de propuestas específicas que posibiliten la evaluación de la dirección del cambio educativo en la Secundaria Básica.
- 2 Aunque se reconoce la necesidad de evaluar la dirección del cambio, no se plantean propuestas metodológicas sobre cómo llevarla a cabo.
- 3 Predominan las propuestas generales para evaluar los resultados del cambio educativo, lo que no siempre posibilita obtener los datos necesarios para emitir juicios de valor objetivos sobre su proceso de dirección.
- 4 Existen limitaciones teóricas en relación con la definición del concepto Dirección del Cambio Educativo y el alcance de su contenido, lo que afecta la concepción de la evaluación de este proceso, en lo que concierne específicamente, a su contenido (el qué evaluar).
- 5 La evaluación de la dirección del cambio educativo no se concibe plenamente, como un proceso sistémico e integral, que puede ser dirigido desde un enfoque funcional.

Los elementos teóricos y prácticos antes señalados permitieron reconocer la presencia de una **contradicción dialéctica**, entre la necesidad de mejorar la evaluación de la dirección del cambio educativo en la Secundaria Básica, como proceso sistémico e integral y las insuficiencias teóricas y metodológicas que presenta actualmente la concepción de ese proceso.

Se determinó entonces, como **problema científico**: ¿Cómo concebir la evaluación de la dirección del cambio educativo en la Secundaria Básica, de manera que favorezca su mejora como proceso sistémico e integral?

El tema: La evaluación de la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas.

El objeto es: la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas. **El campo**: la evaluación de la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas.

El objetivo de la investigación es el establecimiento de un modelo teórico metodológico para la evaluación de la dirección del cambio educativo, en las Escuelas Secundarias Básicas, para favorecer su mejoramiento como proceso sistémico e integral.

Para guiar la investigación se emplearon las siguientes **Preguntas Científicas**:

1. ¿Cuáles son las características de la evolución histórica del cambio educativo que se ha producido en la Educación Secundaria Básica Cubana, después de 1959?
2. ¿Cuáles son los presupuestos teóricos y metodológicos que sirven de sustento a la evaluación de la dirección del cambio educativo en la Secundaria Básica?
3. ¿Cuáles son las características presentes en la evaluación de la dirección del

cambio educativo, que se desarrolla en las Escuelas Secundarias Básicas del municipio de Holguín?

4. ¿Qué estructura y funcionamiento ha de tener el modelo teórico metodológico para evaluar la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas?
5. ¿Cómo valorar la pertinencia y la factibilidad del modelo teórico metodológico propuesto?

Las siguientes **tareas** permitieron desarrollar la investigación:

1. Determinar las características del cambio educativo en la Secundaria Básica Cubana, después de 1959 hasta la actualidad, en las diferentes etapas de su desarrollo.
2. Determinar las premisas teóricas y metodológicas para la modelación de la evaluación de la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas, a partir de las concepciones precedentes referidas al objeto.
3. Caracterizar el estado de la evaluación de la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas, en el municipio de Holguín.
4. Elaborar el modelo teórico metodológico que posibilite la evaluación de la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas.
5. Valorar la pertinencia y factibilidad del modelo teórico metodológico propuesto, a través del Criterio de Expertos y su aplicación parcial en la práctica.

Se emplearon como **métodos del nivel teórico**:

El análisis-síntesis y la inducción-deducción, en el estudio de la bibliografía consultada con el fin de sistematizar los fundamentos teóricos y metodológicos acerca del objeto y campo de acción de la investigación, determinar el problema y

elaborar el informe final. Fueron también utilizados en la valoración de los instrumentos aplicados en el estudio diagnóstico; así como en la concepción del modelo teórico metodológico y la valoración de su pertinencia y factibilidad en la práctica.

La modelación, que permitió concebir la estructura y funcionamiento del modelo teórico metodológico para evaluar la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas; así como en la elaboración de los instrumentos propuestos para realizar la evaluación.

El histórico lógico, en el estudio de la trayectoria de los cambios que han ocurrido en la Secundaria Básica Cubana a partir de 1959, teniendo en cuenta los criterios determinados por la autora de la investigación. Este método también posibilitó el estudio de los fundamentos que existen sobre el objeto y con ello, lograr el acercamiento a los antecedentes y fundamentación del problema científico y determinar el camino a seguir en la investigación.

Sistémico Estructural Funcional, como herramienta metodológica para la elaboración del modelo de evaluación de la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas; específicamente en la concepción de su estructura y funcionamiento y con ello, conformar las nuevas cualidades de dicho objeto.

Métodos del nivel empírico:

Observación: Se empleó durante la etapa de exploración de la situación del problema científico, en el estudio diagnóstico; así como en la valoración de la factibilidad de la concepción metodológica del modelo en la práctica.

Encuesta: Se empleó para obtener la información durante el estudio diagnóstico. Asimismo, en la determinación de las etapas de la periodización de los cambios ocurridos en la Secundaria Básica Cubana, después de 1959. Este método se

utilizó, también, durante la aplicación parcial, en la práctica, de la concepción metodológica del modelo.

Entrevista: Permitió obtener información de los directivos y docentes en relación con el objeto de la investigación, tanto para la propuesta como para el diagnóstico, igualmente, para profundizar en la búsqueda de información acerca de las etapas del cambio educativo consideradas en la periodización. También se empleó, durante la aplicación parcial en la práctica de la concepción metodológica del modelo.

Análisis de documentos: Se empleó en el estudio diagnóstico y durante la aplicación parcial de la concepción metodológica, en la práctica, para valorar su factibilidad.

Criterio de Expertos: Se empleó para valorar la pertinencia de la concepción teórica metodológica del modelo.

Métodos de la estadística descriptiva: Se emplearon las tablas, para determinar las frecuencias absolutas y relativas siempre que se aplicó la encuesta en la investigación para poder interpretar sus resultados. También se emplearon los gráficos para determinar los puntos de corte en el criterio de expertos; así como la media, como parte de las medidas de tendencia central.

Experimentación sobre el terreno: como método de la investigación-acción permitió obtener criterios de factibilidad y validez de la puesta en práctica de la concepción metodológica del modelo para evaluar la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas. Esto permitió determinar, con un carácter cíclico, las opiniones consensuadas de los portadores del problema y su nivel de solución.

Se asumieron como principales fuentes teóricas y metodológicas para el estudio del desarrollo teórico del objeto y la precisión de los presupuestos teóricos y

metodológicos (premisas) que sustentan la propuesta, las concepciones sobre: la Dirección Científica Educacional, la Calidad Educacional, la Evaluación Educativa, la Teoría General de Sistema y el Enfoque de Sistema asociado a ella, así como las que han abordado el Cambio Educativo, su dirección y evaluación.

Novedad Científica: Resulta novedosa la propuesta de un modelo teórico metodológico de naturaleza sistémica para evaluar, con un enfoque integral, la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas con las especificidades que le son inherentes. Se considera novedoso, igualmente, que se proponga una síntesis de la periodización de los cambios ocurridos en la Secundaria Básica Cubana después de 1959, a partir de indicadores que son propuestos por la autora de la investigación. En la bibliografía consultada sobre este tema y en entrevistas realizadas, se determinó que estudios como este no se encuentran sistematizados.

Aporte teórico: se materializa en un modelo teórico metodológico, en el que se concibe la evaluación de la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas como un proceso sistémico e integral, elaborado a partir de la lógica de la dirección como proceso, vista desde un enfoque funcional. Ello significa, apreciarlo como un proceso que ha de transitar por los momentos principales presentes en la dirección: planificación, organización, ejecución, control y evaluación.

Aporte práctico: Se ofrece una concepción metodológica que permite concretar, en la práctica, el modelo teórico de evaluación de la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas. También constituye aporte práctico el estudio diagnóstico desarrollado en el municipio de Holguín, con el objetivo de diagnosticar la situación que presenta el campo de acción de la investigación.

La tesis consta, además de esta introducción, de tres capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos. En el **Capítulo 1**, se presenta una síntesis de los cambios ocurridos en la Secundaria Básica Cubana después de 1959; así como el análisis de los referentes históricos, teóricos y metodológicos esenciales que fueron objeto del estudio para sustentar la propuesta que se aporta como resultado de la investigación. Se precisan los presupuestos teóricos y metodológicos (premisas) que la autora asumió para modelar la evaluación de la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas.

En el **Capítulo 2**, se exponen los resultados del estudio diagnóstico realizado en el municipio de Holguín para constatar la situación que presenta de la evaluación de la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas y se expone el modelo teórico metodológico que constituye el resultado principal de esta investigación.

En el **Capítulo 3**, se presentan los resultados de la valoración de la pertinencia y factibilidad del modelo teórico metodológico propuesto, a través del Criterio de Expertos y su aplicación parcial en la práctica.

Publicaciones relacionadas con la investigación

El desarrollo del cambio educativo, en la Secundaria Básica Cubana, después de 1959. Revista Luz. Año IV. No 2 de 2005. ISSN 1814-151X.

El cambio educativo, su dirección y evaluación. Revista Luz. Año IV. No 2 de 2005. ISSN 1814-151X.

Consideraciones sobre el cambio educativo que se desarrolla en la Secundaria Básica. Revista Luz. Año IV. No 2 de 2005. ISSN 1814-151X.

Eventos más importantes donde se han divulgado los resultados investigativos

- 1 Taller de Historia de la Educación. (2004. Holguín). Título de la ponencia: “Periodización de los cambios ocurridos en la Secundaria Básica Cubana, después de 1959”.
- 2 Segundo Taller Nacional de Formación Laboral de niños, adolescentes y jóvenes. (2006. Holguín). “Modelo teórico metodológico para evaluar la dirección del cambio educativo en la Secundaria Básica.”
- 3 Primer Taller Provincial de Proyectos de Investigación. (2006. Holguín). “Modelo teórico metodológico para evaluar la dirección del cambio educativo en la Secundaria Básica”.
- 4 V, VI y VII Taller Provincial de Dirección Científica Educativa. (2004, 2005, 2006. Holguín)
- 5 Primera y Segunda Conferencia Científico Metodológica: “Las transformaciones en la Secundaria Básica y la formación del PGI”. (2005, 2006. Holguín)

Títulos de las ponencias: a) “Periodización de los cambios ocurridos en la Secundaria Básica Cubana, después de 1959” b) “Consideraciones sobre el cambio educativo, su dirección y evaluación en la Secundaria Básica” c) “Modelo teórico metodológico para evaluar la dirección del cambio educativo en la Secundaria Básica”.

CAPÍTULO 1. REFERENTES HISTÓRICOS, TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS PARA MODELAR LA EVALUACIÓN DE LA DIRECCIÓN DEL CAMBIO EDUCATIVO EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS BÁSICAS

En este capítulo, se presenta una síntesis de los cambios ocurridos en la Secundaria Básica Cubana después de 1959; así como el análisis de los referentes históricos, teóricos y metodológicos que fueron objeto del estudio para sustentar la propuesta que se aporta como resultado de la investigación. Se precisan, asimismo, los presupuestos que la autora asumió para modelar la evaluación de la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas.

1.1 Síntesis de los cambios ocurridos en la Secundaria Básica Cubana, después de 1959

El panorama existente en Cuba, antes de 1959, era crítico, debido al subdesarrollo que trajeron consigo la época colonial y neocolonial. Los efectos de esta situación se manifestaron en los bajos niveles educacionales de la población. En 1958 había más de un millón de analfabetos y era limitado el acceso a la escuela, lo que tuvo una incidencia mayor en las zonas rurales.

La Secundaria Básica, antes de 1959, no existía como nivel educativo. Como parte de la Primaria Superior sólo se impartían el Séptimo y Octavo grados, el acceso a las escuelas era limitado y los estudiantes de las zonas rurales casi no podían asistir a ellas. Datos del año 1958, tomados de Rodríguez, (1990) muestran que *“la población mayor de 15 años, que ya debía haber transitado por la educación Secundaria Básica, tenía un nivel educativo inferior a tres grados”* (6). Al decir de Castro, (2003): *“(…) en aquella época, más del 90% de los ciudadanos, no rebasaban el Sexto Grado”*. (7)

Para enfrentar esta crisis, el gobierno revolucionario, tomó medidas. La Ley 680 del

23 de agosto de 1959, aprueba las primeras transformaciones del Sistema Nacional de Educación. Según Rodríguez, (1990) esta *“define la concepción de la educación en Cuba, a partir de los objetivos generales y particulares de cada nivel de enseñanza, reestructura el sistema de educación anterior y logra la necesaria articulación desde la enseñanza preescolar hasta la universidad.”*(8) Esta ley establece la Educación Secundaria Básica en Cuba, como nivel de educación, separado de la escuela primaria.

El 6 de junio de 1961 se dictó la Ley de Nacionalización de la Enseñanza, que declaró pública y gratuita la educación. Estrechamente vinculados con las transformaciones económicas, sociales y políticas, se declararon los Principios Básicos de la misma, dentro de los que se refiere: *“se pretende alcanzar de forma masiva con equidad y calidad el objetivo de la universalización de la enseñanza, inicialmente de la escuela primaria y posteriormente de la Secundaria Básica, (...) así como el establecimiento de un sistema que abarque todos los tipos y niveles de la educación”*. (9) Alonso, (1978).

La conversión de la Secundaria Básica Cubana en un nivel educativo masivo, señala una primera diferencia de lo que fue y ha sido la misma después de 1959. Aun cuando esta resulta ser la característica distintiva más notable, es posible apreciar durante la etapa histórica de la Revolución a lo largo de más de 45 años, diferentes períodos que marcan momentos del decursar del cambio educativo en esta educación, en el contexto de las transformaciones operadas en el sistema educativo como totalidad.

En este epígrafe se presenta una periodización que sintetiza los principales cambios experimentados en este nivel de educación a partir de 1959. Para establecerla, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

- 1 Los diferentes momentos del desarrollo sociohistórico del país, abordados por: Alonso, (1978); Rodríguez, (1990); Villa, (1997) y Colectivo de Autores del ICCP, (2004).
- 2 Las etapas de cambio que ha atravesado la educación cubana, los cuales indican la existencia de tres Revoluciones Educativas que han sido estudiadas por: Chávez, (1978); Fernández, (1986); Valiente, 2001; Gómez, (1990- 2007); Colectivo de autores cubanos del ICCP, (2004) y Gómez y Alonso, (2007).
- 3 La información obtenida de entrevistas aplicadas a docentes y directivos que se han desempeñado en diferentes momentos del desarrollo de la educación cubana.

Se determinaron cuatro etapas en la evolución del cambio educativo: 1) De creación y organización de la Secundaria Básica (desde 1959-1974), 2) De perfeccionamiento del nivel (desde 1975-1989), 3) De tránsito al nuevo modelo de escuela (desde 1990-2002) y 4) De implementación del nuevo modelo de escuela (desde el 2003- la actualidad).

Estas etapas se caracterizaron considerando seis indicadores que fueron definidos por esta autora: a) el *contexto socioeconómico y político en que se desarrolló la Secundaria Básica*, b) *las principales directrices de la política educativa*, c) *la concepción curricular*, d) *la estructura organizativa de la escuela*, e) *la preparación del personal docente y de dirección* y f) *las concepciones para la dirección del cambio educativo y su evaluación*.

Primera etapa: De creación y organización de la Secundaria Básica. Desde 1959 hasta 1974

Contexto socioeconómico y político: En esta etapa tienen lugar, en Cuba, profundos cambios económicos, políticos y sociales que permitieron el derrocamiento

del sistema capitalista y sentaron las bases para el establecimiento de las relaciones socialistas de producción. Comenzaron a concretarse los objetivos planteados en el documento “La Historia me Absolverá”, relacionados con la atención a los problemas de la población.

La relevancia concedida a la educación se concreta en la Primera Revolución Educativa, que tuvo como hecho trascendental la Campaña de Alfabetización. El marco jurídico-normativo que sustentó la masificación de todos los servicios educativos, lo conformaron, fundamentalmente, la citada Ley 680/ 1959, que creó el nivel y la también aludida Ley de Nacionalización de la Enseñanza.

Principales directrices de la política educativa: En correspondencia con la situación socioeconómica, la política educativa se encaminó a elevar los niveles de masividad y a aumentar la cultura de la población. Rodríguez, (1990) plantea al respecto: “(...) *aumentar rápidamente la calificación y educación general, tanto infantil como adulta, desde los niveles elementales, hasta la educación superior.*” (10) En esta etapa, “*el objetivo fundamental de la educación fue el pleno desarrollo del ser humano*”. Gómez y Alonso, (2007). (11)

Constituyeron hechos significativos del desarrollo de la Secundaria Básica en esta etapa, que expresan la concreción de esta política, los siguientes: la creación de 78 escuelas Secundarias Básicas en núcleos urbanos del país (noviembre de 1960), la creación del plan masivo de becas dado a conocer el 22 de diciembre de 1961, con el cual accedieron a este nivel varias decenas de miles de egresados de la primaria, la creación de las primeras Escuelas Secundarias Básicas en el Campo (ESBEC) en los años finales de la etapa.

Concepción curricular: El objetivo esencial de esta concepción fue priorizar el componente instructivo de la enseñanza. Durante la etapa se llevaron a cabo

modificaciones en el currículo, con el propósito de adecuar el contenido de las asignaturas a las directrices de la política educacional. Las asignaturas que se impartieron desde los primeros años, hasta los últimos de la década de los 60 aproximadamente, fueron: Español, Matemática, Física, Química, Biología, Educación Laboral, Educación Física, Estudios Sociales, dentro de los que se encontraban: Historia Antigua, de la Edad Media, Contemporánea y de Cuba. Otras asignaturas fueron Geografía, Inglés, Plenos Estudiantiles y Educación Cívica. Este currículo sufrió cambios en los últimos años de esta etapa, con la desaparición de algunas de ellas.

Estructura organizativa de la escuela: La escuela era dirigida por el Director y el Sub director Docente. Los profesores se organizaban por cátedras y esta: “(...) se *asumió como la organización de los colectivos de docentes en la Enseñanza Media Básica de tres grados (7mo, 8vo y 9no) establecida con el triunfo de la Revolución en 1959.*”. Salcedo y otros, (2000) (12). Según estos autores, las cátedras permitieron organizar el trabajo de varios docentes de una misma asignatura, que asumieron “*la nomenclatura de colectivo de cátedra*”. Esta estructura también se extendió a las ESBE; el primer centro de este tipo se ubicó en el plan de Santa Amelia, en La Habana, en 1969.

Preparación del personal docente y de dirección: Existió una notable preocupación por elevar la preparación de los docentes, debido a que la mayoría de los que laboraba en las Secundarias Básicas procedía de la Primaria. La formación acelerada de docentes, a través de planes emergentes, como consecuencia de la creación de nuevas escuelas fue responsabilidad del Instituto de Superación Educativa (ISE, posteriormente suplido por el IPE). Uno de los primeros esfuerzos en tal sentido fue la formación de más de 800 profesores de Secundaria Básica, que prestarían servicios en el plan de los 20 mil becados, creado para continuar

extendiendo los servicios educacionales correspondientes a este nivel (diciembre de 1961).

Concepciones de la dirección del cambio educativo y su evaluación: Se aprecia una tendencia a la centralización de la dirección del cambio, por parte de los niveles ministerial y regional, aunque había consultas a docentes, durante los seminarios nacionales que se desarrollaban. Estos docentes se encargaban de preparar al resto en los territorios. Se llevaron a cabo esfuerzos por sensibilizar ante la necesidad de implementar el cambio; pero no se aprecia claramente el propósito de promover transformaciones en la dirección y su evaluación, pues esencialmente se priorizaba la organización de las escuelas y la formación acelerada de profesores.

Como se aprecia, la tendencia que caracteriza el cambio educativo, su dirección y evaluación, en esta etapa, está asociada a la creación y organización del nivel educativo y al proceso progresivo de la masificación que en él se fue experimentando.

2da etapa: De perfeccionamiento del nivel. Desde 1975 hasta 1989

Contexto socioeconómico y político: En esta etapa continuaron los cambios económicos, políticos y sociales en Cuba, que se inserta en las relaciones económicas con los países miembros del CAME, desde 1972 y se consolida, con ello, el carácter socialista de su economía. Se aprobó una nueva Constitución de la República, una nueva división político-administrativa y se consolidaron los órganos de gobierno en el nivel nacional y territorial. Durante la etapa, se consolidaron las relaciones con la ex Unión Soviética y por otra parte, aumentaron las agresiones de los Estados Unidos.

Se desarrollaron los tres primeros Congresos del Partido Comunista de Cuba (1975, 1980 y 1986), en cuyas Tesis y Resoluciones se establecieron las directrices de la

política educacional para los años siguientes. Los eventos anteriormente citados impusieron nuevos retos a la educación; no bastaba con haber alcanzado niveles altos de masividad, se requería además, *“(...) formar los recursos humanos necesarios para el desarrollo, al tiempo que crecía la demanda social de los servicios educacionales.”* Colectivo de autores cubanos del ICCP, (2004). (13)

En 1974, se aprueba el Plan de Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación, concebido con el objetivo de alcanzar niveles superiores de calidad y conjugarla con la masividad lograda. La Secundaria Básica se integra al subsistema denominado: Educación General Politécnica y Laboral. El cambio que trajo consigo este plan tuvo como objetivo esencial: *“(...) lograr cambios en los contenidos que se impartían en la escuela, para el logro de la formación comunista de las nuevas generaciones”*. Tesis y Resoluciones aprobadas por el II Congreso del PCC, (1981). (14)

Directrices de la política educacional: Elevar la calidad educacional en Cuba, constituyó el principal reto de la política educacional de esta etapa, que se materializó a través del citado plan de perfeccionamiento. Comienza a abogarse por la atención prioritaria a *“la labor de los docentes para apoyar y garantizar la retención escolar, el estudio sistemático, individual y colectivo y un apoyo más efectivo en la preparación de los docentes.”* (15). Colectivo de autores cubanos del ICCP, (2004). Lo anterior implicó la remodelación del currículo de este nivel, la elaboración de libros de textos y orientaciones metodológicas; así como la superación de las estructuras de dirección hasta las escuelas. Durante la década del 80: *“La política educativa centra todos sus esfuerzos y voluntad en continuar desarrollando masivamente la educación y dar solución a las exigencias crecientes de la economía”*. Colectivo de autores cubanos del ICCP, (2004). (16)

Concepción curricular: Esta concepción tuvo un enfoque disciplinar y se priorizó, al igual que en la etapa anterior, el componente instructivo de la enseñanza. En los últimos años de la etapa que antecede, como ya se expresó, se comenzaron a hacer modificaciones curriculares, las que se extendieron a esta etapa y se enriquecieron con el perfeccionamiento. Al igual que en la etapa anterior, se impartieron: Matemática, Física, Química, Biología, Educación Física, Educación Laboral, Inglés, Geografía, Historia, Español y se introdujeron: Literatura, Artes Plásticas y Dibujo Técnico.

Una característica de los primeros años de esta etapa, fue que la enseñanza de la Historia de Cuba se continuó impartiendo como complemento de la Historia Universal, lo que trajo como consecuencia, muchas veces, desconocimiento de la historia nacional por parte de los estudiantes. En los primeros años de la década del 80, se incluye la asignatura Historia de Cuba en Noveno Grado y a mediados de esta década también se establece la enseñanza del idioma ruso durante varios cursos; pero pocos años más tarde, en esta misma década, fue eliminado del plan de estudio.

Estructura organizativa de la escuela: Como resultado del perfeccionamiento, se llevó a cabo un proceso para enriquecer el trabajo de las cátedras, sobre todo en lo relacionado con la labor de su jefe. La cátedra enfrentó nuevos retos y proyectó su trabajo en: *“elevar el nivel político-ideológico, teórico-científico y pedagógico-metodológico de sus integrantes.”* (17) Salcedo y otros, (2000). Se establece la doble sesión en las Secundarias Básicas Urbanas (Resolución 397 del 20 de agosto de 1983) y comienza a abogarse por una escuela que, por su estilo de trabajo y organización, fuera más abierta a la comunidad.

Preparación del personal docente y de dirección: La solución más trascendental,

como respuesta a la explosión de matrícula del nivel, fue la creación del Destacamento Pedagógico Manuel Ascunce Domenech, al que *“se incorporaron masivamente estudiantes secundarios a la labor profesional”*. (18) Rodríguez, (1990). Este destacamento permitió la graduación de un número significativo de profesores.

Aunque en la etapa anterior, en 1964, se crearon los Institutos Superiores Pedagógicos (ISP) en las Universidades de La Habana, Las Villas y Santiago de Cuba; no es hasta 1976 que *“se integran todos los planes de formación del personal docente en una red única de centros, quedando constituido el subsistema de Formación y Perfeccionamiento del Personal Pedagógico”*. (19) Rodríguez, (1990). Surgen así los ISP, encargados de la superación del personal docente y de dirección.

La dirección del cambio educativo y su evaluación. En la década del 80, se llevó a cabo un movimiento encaminado a evaluar la consolidación de las transformaciones emprendidas. La dirección y evaluación del cambio tuvieron un carácter centralizado y perseguían, esencialmente, valorar la puesta en marcha de los nuevos planes de estudio. Para ello, se desarrollaron seminarios nacionales donde participaban docentes y directivos. A pesar de que se ofreció atención, como parte del perfeccionamiento, a la preparación de las estructuras de dirección, no constituyó una prioridad la evaluación de las acciones directivas que se llevaban a cabo en las escuelas.

Como se ha hecho evidente, la tendencia del cambio educativo, su dirección y evaluación, en esta etapa, se asocia con el perfeccionamiento del nivel educativo en las condiciones de la consolidación del proceso de su masificación.

Tercera etapa: De tránsito al nuevo modelo de escuela. Desde 1990 hasta 2002

Contexto socioeconómico y político: En los finales de la década del 80 y durante la del 90, el escenario internacional se tornó crítico para Cuba. El derrumbe del

Campo Socialista, trajo como consecuencia una crisis económica, que condujo a la dirección de la Revolución a tomar serias medidas, como parte del “Período Especial”. Esta situación, acompañada del incremento del bloqueo, indicó que había que trazar nuevas estrategias para mantener las conquistas educativas alcanzadas y enfrentar la solución de algunos problemas sociales que afectaron a la educación. La Secundaria Básica, al igual que el resto de los niveles, se vio afectada, sobre todo en el orden material y se replantearon sus concepciones, a partir de las nuevas condiciones sociohistóricas.

Directrices de la política educacional: En correspondencia con la situación del país, la política educacional, en lo que respecta a la Secundaria Básica, persiguió: *“dirigir los esfuerzos hacia el desarrollo de un nuevo tipo de hombre integral, profundamente solidario y humano, con sentido de su identidad nacional, identificado con su cultura y su nación socialista, patriota y transformador creativo de la realidad”*. (20) Colectivo de autores cubanos del ICCP, (2004). Los objetivos del nivel, que asumieron el término: Objetivos Formativos Generales, se encaminaron a lograr esta aspiración.

En correspondencia con lo anterior, se inició un proceso para adecuar los contenidos que se impartían a las verdaderas necesidades de los estudiantes. Cobra fuerza, entonces, el componente formativo, a partir de la atención al diagnóstico individual, al trabajo político ideológico; así como a la formación de valores, la conducta ciudadana y para la vida. Se continúa abogando por elevar la calidad de la educación.

Concepción curricular: Aunque no se hicieron transformaciones significativas en los planes de estudio y libros de textos, se llevaron a cabo reajustes en algunos contenidos y metodologías de las asignaturas. En los últimos años de esta etapa, se redefinieron el fin y los objetivos del nivel, encaminándose esencialmente, a

garantizar la continuidad histórica de la Revolución. Para su consecución, se proponen los Programas Directores, con la concepción de que estos debían “gobernar y dirigir todo el trabajo de la escuela”, pues cada asignatura tenía sus funciones declaradas.

Estructura organizativa de la escuela: La escuela era dirigida por el Director, como en etapas anteriores; pero desaparece el Sub Director Docente. En el curso 1994-1995, se crea el departamento para suplir las cátedras, pues: *“Las exigencias, cada vez más crecientes al proceso docente-educativo, dirigidas hacia una calidad superior de la educación (...), desde un concepto de integralidad, no podía ser alcanzada a partir de la visión limitada de una asignatura (...).”* Salcedo y otros, (2000). (21) Esto implicó la implementación de la superación, el trabajo metodológico y la investigación, a partir de las relaciones intermaterias y se crearon así, los tres departamentos: de Humanidades, de Ciencias Exactas y de Ciencias Naturales, que tuvieron como función esencial nuclear a los docentes por áreas del conocimiento.

Preparación del personal docente y de dirección: Los ISP fueron los máximos encargados de preparar a los docentes y directivos, que recibieron diferentes modalidades de superación. Se enfatizó en la preparación para implementar los programas que la Revolución gestaba, entre los que se encuentran: el Programa Editorial Libertad y el uso de las Tecnologías de la Informática y las Comunicaciones que, en los últimos años de la etapa, comenzaron a ser ubicadas en las escuelas. Los Jefes de Departamento de la Secundaria Básica, recibieron una preparación especializada, teniendo en cuenta la concepción de la nueva estructura que dirigían; así como la relacionada con su funcionamiento.

La dirección del cambio educativo y su evaluación: Lo anterior conllevó a nuevos replanteos en la dirección del cambio. Se asumieron nuevos estilos de trabajo, por

parte de la dirección del MINED, encaminados a *“lograr la participación y la búsqueda de niveles de integración en el trabajo a nivel local y hasta el ámbito nacional”*. (22) Colectivo de autores cubanos del ICCP, (2004). Se abogó por perfeccionar los resultados alcanzados para el logro de la calidad; así como disminuir la existencia de formalismos y esquematismos en la labor de dirección. Por ello, se priorizó la atención a las escuelas con un carácter más descentralizado. Los encargados eran los metodólogos municipales y provinciales, aunque en los últimos años de esta etapa, los ISP, en un proceso de integración, comenzaron a atender de forma directa a las escuelas.

Se crean los Centros de Referencia y el cambio es dirigido y evaluado, fundamentalmente, a través del Entrenamiento Metodológico Conjunto, como método para demostrar modos de actuación. No obstante, en esta etapa: *“no se llevaron a cabo transformaciones importantes en este nivel, que hayan demostrado resultados en el plano de la Dirección Educacional; así como en los métodos para llevar a cabo la misma”*. Valle y otros, (2003). (23) Estos autores también plantean: *“investigaciones realizadas, (...), hasta los inicios de la década del 90, revelaron que no existía suficiente claridad sobre los modelos educativos en los que se fundaba la escuela cubana, ni se había logrado un marco conceptual sobre cuya base operara”*. (24)

No obstante, se evaluó el impacto del cambio mediante la realización de dos investigaciones nacionales, con la colaboración de los equipos multidisciplinarios, creados en los ISP. En los finales de la década del 90, comenzaron a implementarse los Operativos de la Evaluación de la Calidad de la Educación, con el propósito de evaluar, fundamentalmente, el aprendizaje de los alumnos.

Se hace notable que la tendencia del cambio educativo y su dirección, en esta etapa,

está asociada al énfasis en el fin formativo de la Escuela Secundaria Básica, que fue creando condiciones para la implementación de un nuevo modelo de escuela.

Cuarta etapa: De implementación del nuevo modelo de escuela. Desde el 2003 hasta la actualidad

Contexto socioeconómico y político: La situación que Cuba atravesaba debido al Período Especial y la lucha por el regreso de Elián, trajeron consigo una atención especial por parte de la opinión pública internacional. En este contexto, surge la Batalla de Ideas, que favoreció la creación de un conjunto de programas para beneficiar, desde el punto de vista económico y social, a toda la población.

La educación constituyó centro de atención y dentro de ella, la Secundaria Básica se ha convertido en una prioridad. De esta manera comienza a tener lugar, en Cuba, la Tercera Revolución Educativa, con el propósito de “*eleva la Cultura General Integral de toda la población*”. Gómez y Alonso, (2007). (25)

Directrices de la política educativa: La política educativa del país, en esta etapa, ha tenido como una de sus más importantes prioridades la atención a este nivel. El objetivo esencial es lograr coherencia en el proceso formativo que se desarrolla en las escuelas y con ello, en las influencias que recibe el adolescente, quien atraviesa por edades complejas, desde el punto de vista de su desarrollo psicológico y anatomofisiológico. Se trata de llevar a cabo un cambio radical, a gran escala, en el modelo de escuela, que incluye desde su organización y funcionamiento, hasta el proceso de formación de los docentes partiendo de concepciones enteramente nuevas.

Concepción curricular: Para materializar las directrices anteriores están teniendo lugar cambios curriculares que han comprendido no sólo el contenido; sino también la forma de impartir las asignaturas, que se apoyan en el uso de las tecnologías de la

información. El currículo comprende once asignaturas y se elimina la Educación Cívica en Noveno Grado, que en la etapa anterior se había incluido en el plan de estudio. La concepción curricular que caracteriza este modelo, persigue reflejar las condiciones sociales, económicas, políticas y familiares en que se desenvuelve el alumno y según un Colectivo de autores cubanos del ICCP, (2004) *“(...) con un marcado sentido humanista y de reconocimiento de la identidad nacional (...)”*. (26) A diferencia de las etapas anteriores, se aprecia una clara definición de los elementos que forman parte del modelo de escuela, partiendo del fin y los objetivos de este nivel.

Estructura organizativa de la escuela: La escuela es dirigida por el Director y el Sub director Docente se inserta, nuevamente, en la estructura de dirección. Desaparece el departamento y se crea el Consejo de Grado, integrado por los Profesores Generales Integrales (PGI) que imparten todas las asignaturas, excepto Educación Física, Inglés y Computación. Este consejo es dirigido por el Jefe de Grado y se instituyen, también, los Responsables de Asignaturas. Los PGI, cumplen con la función de atender a 15 adolescentes como máximo, a partir de un diagnóstico integral y las escuelas se organizan en un horario único; los estudiantes permanecen en ella las dos sesiones.

Preparación del personal docente y de dirección: En los ISP también se están produciendo cambios radicales en la formación pre y post graduada. Se crearon las facultades para la Formación de Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica, con sus respectivas modificaciones en los planes de estudio. La escuela se convierte en microuniversidad, como parte de la transformación en los ISP y es la máxima encargada de la superación del personal docente graduado y en formación. Se llevan a cabo cursos de superación para los directivos y docentes, con el fin de elevar su nivel científico y la calidad de la educación como máxima aspiración en

esta etapa.

La dirección del cambio y su evaluación: Debido a la magnitud que trae consigo el cambio en esta etapa, la dirección del MINED y con ella las provinciales y municipales, prestan mayor atención a la dirección del cambio que se desarrolla en las escuelas. En el capítulo 2, epígrafe 2.1 de esta tesis, la autora refleja la situación que presenta este indicador, a través de los resultados del estudio diagnóstico que desarrolló en el municipio de Holguín.

Como se aprecia, la tendencia del cambio educativo y su dirección, en esta etapa, es la adopción de un nuevo modelo de escuela, como continuidad de las condiciones que se fueron creando para ello, en la etapa anterior.

1.2 Fundamentos teóricos y metodológicos para modelar la evaluación de la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas

En este epígrafe se presentan los fundamentos teóricos y metodológicos que la autora asume para modelar la evaluación de la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas, que constituye el principal resultado de esta investigación. Los estudios realizados permiten afirmar que, estos fundamentos teóricos y metodológicos, pueden ser encontrados en las concepciones sobre: la Dirección Científica Educacional, la Calidad Educacional, la Evaluación Educativa, la Teoría General de Sistema y el Enfoque de Sistema asociado a ella; así como las que han abordado el Cambio Educativo, su dirección y evaluación.

El estudio de las mencionadas concepciones posibilitó encontrar respuestas a interrogantes que comprenden: el para qué de la evaluación: sus objetivos, el qué evaluar: su contenido, el cómo realizar la evaluación: su metodología, el cómo diseñar la evaluación: su enfoque metodológico; así como las características que ha de comportar el proceso evaluativo.

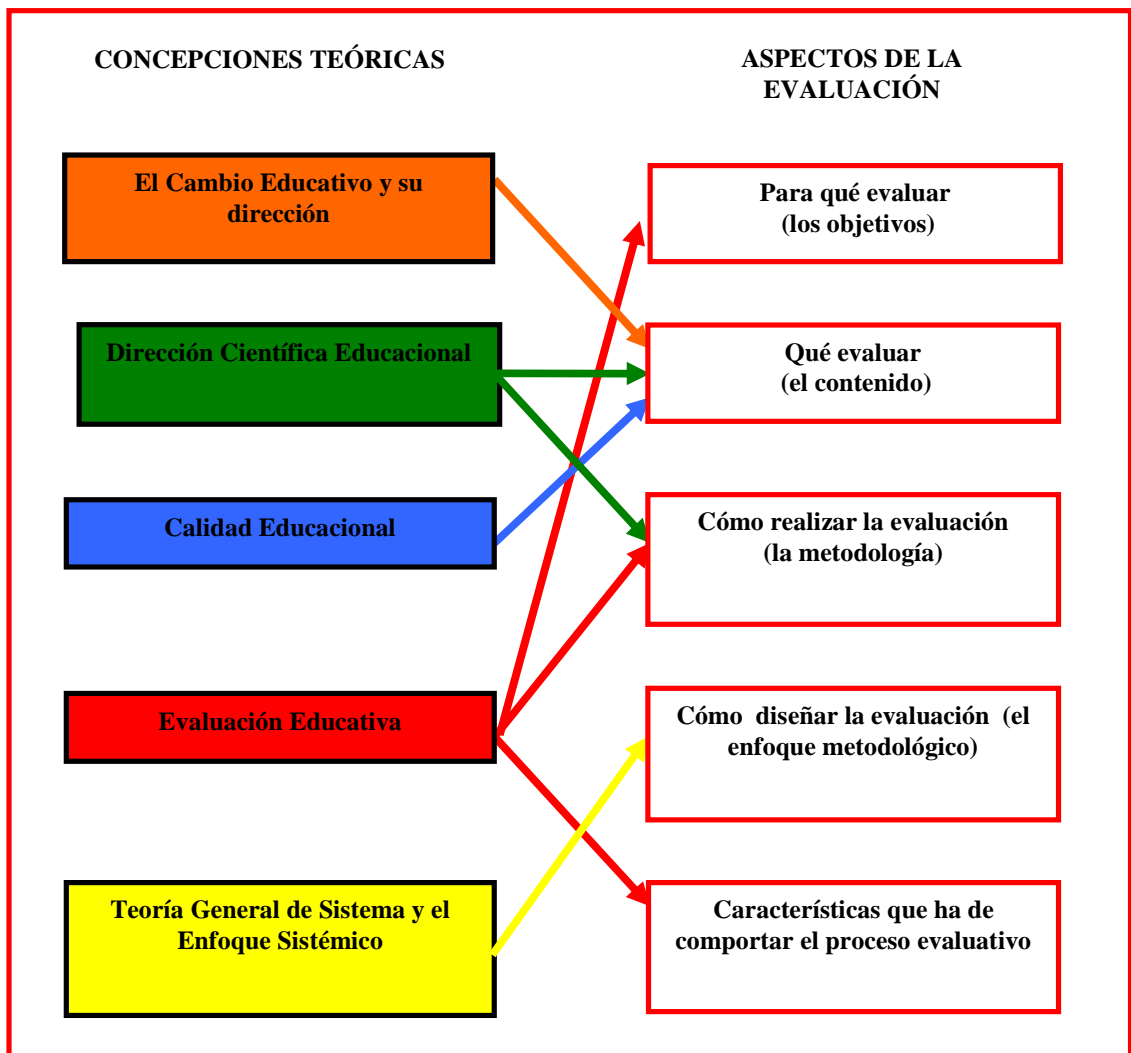


Figura 1. Esquema que muestra el aporte de las concepciones teóricas, que fueron asumidas para modelar la evaluación de la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas

1.2.1 Las concepciones sobre Cambio Educativo, como fundamento teórico y metodológico para modelar la evaluación de la dirección de este proceso

En este subepígrafe se analizan las concepciones sobre el **Cambio Educativo**, que ofrecen pautas para modelar **el contenido** de la evaluación de la dirección del

cambio educativo: el qué evaluar.

En relación con el concepto Cambio Educativo existen abundantes teorías y se aprecia que ha sido extensamente analizado. Entre los autores que lo han referido se encuentran: Olivera, 1976; Restrepo, 1994; García, 1996; San Fabián, 1997; Blázquez, 1999; Chacón, 1999; Cárdenas, 2000; Elliot, 2001; Martinic, 2001; González y Reinoso, 2002; Castellanos y Llivina, 2002; Macedo, 2002; Fullan, 1982-2002; Colectivo de Autores Cubanos del ICCP, 1996, 2003. Entre las definiciones de Cambio Educativo se citan las siguientes:

1. “es un acontecimiento cultural que se produce como **resultado de un proceso social generalmente extenso y complejo en el que intervienen diferentes protagonistas.** (...) Es un producto del desarrollo histórico, una respuesta a transformaciones sociales, políticas, económicas. Expresan la emergencia de una nueva época. Es irreversible. No se decreta, se produce” (Cárdenas, 2000). (27)
2. “Es alterar la identidad de la escuela, así como su carácter fundamental, requiere de una revisión de los rituales y rutinas por una amplia base social **que implique a docentes, administradores, alumnos, padres.** Significa replantear las reglas del juego” (San Fabián, 1997). (28)
3. “Intentos **planificados y sistemáticos por los que los profesionales de la educación, incorporan nuevos temas, métodos, criterios y modos de actuación y de reflexión sobre la práctica**”. (Revista Zona Educativa # 15, 1997). (29)
4. “Mudar, variar, alterar, responde al concepto transformación que significa **hacer cambiar de forma o cualidad, transmitir, convertir una cosa de la enseñanza y la educación en otra**” (Restrepo, 1994). (30)

5. “Transformaciones culturales que **requieren del consenso y del involucramiento de todos los factores para su éxito**” (Martinic, 2001). (31)
6. “Proceso de transformación **gradual e intencional de las concepciones, actitudes y prácticas de la comunidad escolar**, dirigido a promover una educación desarrolladora en correspondencia con **el modelo genérico de la escuela cubana y las condiciones socio históricas**”. (Colectivo de Autores Cubanos, 2003). (32)

El análisis de estas definiciones permitió plantear algunas interrogantes en relación con este concepto: 1) ¿Qué es el cambio educativo? ¿Cuál puede ser el concepto más general que lo abarque?, 2) ¿A quiénes involucra? ¿Quiénes son sus actores?, 3) ¿De qué es producto? ¿Qué lo condiciona?, 4) ¿Qué requisitos son necesarios para su éxito?, 5) ¿Cuál es su contenido? ¿Qué cambia?, 6) ¿A qué se encamina? ¿Cuáles son sus objetivos?, 7) ¿Es espontáneo o dirigido? y 8) ¿Es un evento perdurable o puede revertirse?.

Como puede apreciarse, los autores citados, ofrecen respuestas contradictorias o no se pronuncian en relación con algunas de estas interrogantes, lo que denota la existencia de una diversidad de perspectivas para analizar este concepto.

Ante la primera interrogante, definen de forma general el cambio educativo, como acontecimiento cultural, transformaciones culturales, proceso de transformaciones, alteración de la identidad de la escuela. Esta autora lo asume como “proceso de transformaciones que trasciende a todos los elementos de la cultura organizacional”, entendida como: “*el patrón de premisas básicas que un determinado grupo inventó, descubrió o desarrolló en el proceso de aprender a resolver sus problemas de adaptación externa y de integración interna y que funcionaron suficientemente bien a punto de ser consideradas válidas(...)*”. Schein, Tomado de Souza, (1984). (33)

Se aprecia consenso entre los autores que abordan el aspecto referido a quiénes son los actores del cambio educativo; en este sentido expresan que son los que intervienen, de un modo u otro, en la actividad escolar. Se asume este criterio y se plantea que los diversos actores que intervienen en el cambio son: los alumnos, los docentes, los directivos, los padres, los miembros de las instituciones de la comunidad que se relacionan con el trabajo de la escuela; así como las estructuras superiores de dirección.

Por otra parte, dos de los autores lo reconocen como un proceso histórico y socialmente condicionado; por ello está asociado a las demandas de una sociedad concreta, en una etapa histórica determinada, criterio que es asumido, también, por esta autora.

Son diversos los aspectos que los autores enuncian al referirse a lo que ha de ser cambiado (el contenido del cambio) y señalan: rituales, rutinas, reglas del juego, temas, métodos, criterios, modos de actuación, de reflexión sobre la práctica, concepciones, actitudes y práctica de la comunidad escolar. Tal diversidad de elementos sugiere que el cambio tiene un carácter multidimensional, que penetra en toda la vida escolar. Ante la necesidad de operacionalizar este concepto en aspectos concretos, se asume la propuesta de un Colectivo de Autores Cubanos del ICCP, (2003) referida a su contenido:

- 1 *Las concepciones*, en las que podrían ser consideradas las políticas, los postulados que definen el fin y los objetivos del nivel, las concepciones filosóficas, psicopedagógicas y sociológicas que sustentan la práctica educativa y su dirección, entre otras.
- 2 *Las actitudes* de los agentes implicados en el cambio educativo.
- 3 *Las prácticas educativas*.

Ante la interrogante referida a su carácter espontáneo o dirigido, esta autora reconoce que el cambio educativo es intencional, planificado, gradual, sistemático y no comparte el criterio del carácter espontáneo de este proceso que subyace en la expresión; “*no se decreta, se produce*”, planteada por Cárdenas, (2000). En este sentido, se asegura que el cambio educativo ha de ser objeto de un proceso de dirección, como garantía de su éxito y perdurabilidad en el tiempo. Por otra parte, es un fenómeno que puede ser reversible, si en su dirección, no se toman en cuenta aspectos trascendentes como el logro del consenso y la participación de los protagonistas alrededor de sus objetivos. Del análisis anterior se infirieron los rasgos principales que, a juicio de la autora, caracterizan el concepto Cambio Educativo y se planteó una definición operacional, que sirvió de sustento teórico al proceso investigativo. Los rasgos son:

1. Es un *proceso* que implica variación o transformación de la escuela de un estado real a uno deseado.
2. Tiene un *carácter multifactorial y multidimensional*, ya que involucra a todos los agentes de la comunidad escolar para su logro.
3. Tiene un *carácter sociohistórico*, ya que es la sociedad quien demanda a la educación el cambio y en dependencia de las condiciones sociohistóricas concretas, así se determinarán sus objetivos y su contenido.
4. Tiene un *carácter sistémico*, ya que lo multifactorial y multidimensional de este proceso, determinan la necesidad de concebirlo e interpretarlo como un todo integrado en su proyección, implementación y consolidación.
5. El *contenido* del cambio educativo lo constituyen las concepciones, las actitudes y las prácticas educativas, lo que indica que esos son los objetos de cambio. En ello radica, en gran medida, lo complejo y trascendental de este proceso.

6. El éxito del cambio educativo está asociado a la gradualidad de su desarrollo.
7. El cambio educativo tiene un carácter consciente (no espontáneo), lo que implica la realización de acciones de dirección, que conlleven, no sólo a su preparación; sino también a su implementación y consolidación.

Esta autora entiende, entonces, el cambio educativo que se desarrolla en la escuela como *un proceso dirigido, multifactorial, multidimensional, paulatino y sistémico, que implica una modificación trascendental en las concepciones, las actitudes y la práctica educacional para que la escuela aumente su capacidad de dar respuesta a su encargo social, en unas condiciones sociohistóricas concretas.*

1.2.2 Las concepciones sobre Dirección Científica Educativa y la Dirección del Cambio Educativo, como fundamentos teóricos y metodológicos para modelar la evaluación de la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas

En este subepígrafe se analizan las concepciones sobre la **Dirección Científica Educativa**, que ofrecen pautas para modelar la evaluación de la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas, en lo relacionado con su contenido (el qué evaluar) y el cómo de su realización: **su metodología**. Se analizan las concepciones sobre la **Dirección del Cambio Educativo**, que también ofrecen criterios para modelar **el contenido** de la evaluación.

Como se expresó antes, en las concepciones teóricas que se han venido desarrollando, relacionadas con la dirección en general y la dirección educacional en particular, se pueden encontrar productos teóricos válidos para modelar la evaluación de la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas, especialmente para la determinación de su contenido y su metodología. Al ser la Dirección del Cambio Educativo un concepto derivado del de Dirección y Dirección

Educacional, es portador de los atributos o rasgos que son inherentes a los mismos. Por consiguiente, las concepciones que sirven para explicar la dirección, también resultan válidas para explicar la dirección del cambio educativo.

Como parte del desarrollo teórico de la dirección y la dirección educacional, como objetos de estudio, se han elaborado diferentes propuestas que explican, de diversos modos, el contenido del proceso directivo. Dentro de ellas, están los diferentes enfoques que se han ido generando para explicar en qué consiste dirigir. Los más conocidos son los llamados: “enfoque funcional” y “enfoque de roles”.

El enfoque funcional de la dirección, abordado por Fayol, (1916) explica este proceso *“como una serie de actividades o funciones”*. Estas funciones están relacionadas con lo que deben hacer los directivos como planificadores, organizadores, coordinadores y controladores. Fayol expresó que *“dirigir es prever, (...) es organizar, ordenar, coordinar y controlar”* (34); que la dirección consiste en una sucesión de pasos lógicos y directos a los que llamó: *“operaciones administrativas”*: la planificación, la organización, la coordinación, el mando y el control.

El enfoque funcional, ha sido universalmente reconocido y forma parte de la teoría que sobre la dirección educacional se ha desarrollado en Cuba. A los fines de la modelación del contenido de la evaluación de la dirección del cambio educativo, interesan las acciones generales que forman parte de cada una de las funciones básicas de la dirección, cuya aplicación resulta imprescindible para poder concretar el proceso de dirección del cambio educativo.

Por ejemplo, cuando se habla de planificación, se está aludiendo a un proceso que comprende un sistema de acciones u operaciones, entre las que pueden ser citadas: el diagnóstico del objeto sobre el que se va a actuar, el pronóstico del estado de ese objeto una vez que se ha actuado, la determinación de objetivos, la definición de

tareas enmarcadas en un plazo de tiempo específico, la definición de los recursos necesarios para acometer las tareas (humanos, materiales, financieros).

Por tanto, la planificación del cambio educativo implica el cumplimiento, contextualizado, de esas acciones. De lo anterior se deduce que si se pretende evaluar la planificación del cambio educativo como parte de la dirección de ese proceso, es necesario considerar, como parte del contenido de la evaluación, el comportamiento del desarrollo de esas acciones.

El enfoque funcional también sirve de sustento teórico para modelar **la metodología** a seguir en la evaluación. La evaluación de la dirección del cambio educativo, en las Escuelas Secundarias Básicas, al constituir un proceso consciente, debe ser modelado teóricamente y desarrollado, en la práctica, considerando la lógica que supone el cumplimiento de las funciones generales del ciclo directivo: planificación, organización, regulación, control y evaluación.

El enfoque de papeles o roles abordado por Mintzberg, (1970) considera la actividad del directivo como una serie de papeles (roles) asumidos por este, a través del proceso para alcanzar los objetivos organizacionales. Este autor identificó tres categorías principales de papeles o roles: interpersonales (figura, líder, asesor, educador, enlace para la comunicación con individuos y grupos exteriores), informacionales (diseminador de información, portavoz) y decisionales (manipulador de alteraciones, asignador de recursos, negociador).

En el ámbito de la actividad de dirección educacional han sido realizados también numerosos estudios, en los que se han identificado un conjunto de roles que realizan los directivos escolares. Un ejemplo de ello, es el trabajo de Brun, (citado por Pozner) que identifica, en el quehacer de los directivos escolares, tres tareas principales que comprenden distintos roles profesionales: *tareas de orden técnico*

(director de estudio, animador cultural, orientador); *tareas de orden conceptual* (garante del proyecto, gestor, planificador, padrino); *tareas de orden relacional* (entrenador, agente de enlace, negociador, formador, portavoz, embajador, promotor de los valores de referencia).

En opinión de la autora, más que una concepción antagónica con el enfoque funcional, el enfoque de roles puede apreciarse como un complemento del mismo, en el que se explica el proceso directivo haciendo énfasis en su contenido sociopsicológico y político; lo que tiene una expresión especial en la dirección de los procesos de cambio. Por consiguiente, la modelación del contenido de la evaluación de la dirección del cambio educativo debe considerar, también, aquellos aspectos relacionados con el desempeño, por parte de los dirigentes escolares, de los roles que garantizan su interacción efectiva con los restantes agentes implicados en ese proceso.

Otro aspecto del desarrollo teórico de la dirección y la dirección educacional, como objetos de estudio, es el relativo a los *principios de dirección*, que son parte de la filosofía que sustenta la actuación de los dirigentes escolares, en el proceso directivo, al ser una guía orientadora para su desarrollo práctico. Los principios forman parte del contenido esencial del proceso de dirección. Valiente (2002), tras estudiar diferentes sistemas de principios de la Dirección Educacional, plantea que estos se relacionan con:

- *El conocimiento e identificación con la política educativa y sus sustentos filosóficos e ideológicos.*
- *El ejercicio de la dirección participativa.*
- *La estimulación y la consideración de las diferencias individuales dentro del contexto del colectivo.*

- *La objetividad, que implica el ajuste al estado real de la situación en que se encuentra la institución educativa y las posibilidades concretas de su desarrollo, así como en los enfoques que se adopten.*
- *La determinación del eslabón fundamental y el establecimiento de prioridades.*
- *La integralidad en el análisis de los procesos y fenómenos.*
- *El cambio transformador y progresivo. (35)*

La aplicación de estos principios que fundamentan la dirección escolar, en unas condiciones sociohistóricas concretas forma parte, por tanto, de la dirección del cambio educativo y de hecho, los aspectos relacionados con su materialización se constituyen en parte del contenido de su evaluación.

Las concepciones sobre la Dirección del Cambio Educativo

Los análisis realizados anteriormente permiten corroborar, que el cambio educativo requiere de una adecuada dirección, en el contexto del proceso directivo general que se desarrolla cotidianamente en las Escuelas Secundarias Básicas. Fullan, (2002), precursor de los estudios sobre cambio educativo, señala: *“el cambio radical tiene que ser dirigido desde un enfoque sistémico (...), debe realizarse con tiempo suficiente e integrarse dentro del funcionamiento normal del centro”*. (36)

Aun cuando en la tesis se asume que la Dirección del Cambio Educativo es parte consustancial de la Dirección Educacional, esta tiene sus especificidades, por lo que debe ser analizada de manera particular. García (1996) la define como: *“las acciones orientadas con un objetivo consciente sobre cualquier objeto para lograr determinados resultados. En particular, se consideran las acciones que se deben acometer para iniciar el cambio educativo, con el objetivo de que el Sistema Educacional responda a las condiciones sociales actuales”*. (37) Esta definición tiene

como limitación fundamental el hecho de no reflejar, en su amplitud e integralidad, el contenido de la dirección del cambio educativo, al enfatizar sólo en las acciones que son propias del “inicio del cambio”, en detrimento de las que tienen lugar en los momentos en que este se establece y consolida.

Al igual que el cambio, su dirección es también un proceso complejo que posee características particulares que están determinadas, en gran medida, por las peculiaridades propias de la práctica educativa y del contexto sociohistórico. La complejidad de este proceso se deriva de la presencia de barreras que se presentan en los contextos donde se produce, las que pueden retardar o entorpecer su desarrollo. Una de ellas puede ser la falta de comprensión de su necesidad, que procede muchas veces, de la no coincidencia de las expectativas personales con los objetivos generales que orientan el contenido del cambio o con la percepción de que este puede traer como consecuencias, perjuicios individuales.

Restrepo, (1994) señala que, en dependencia de las actitudes que asuman los agentes implicados ante el cambio, pueden identificarse cuatro grupos: *“los que están a su favor, porque comprenden su necesidad y se involucran; los que están a su favor; pero no se involucran, porque les obliga a estudiar y a actuar diferente, o porque lo tradicional les resulta funcional y cómodo; los que se ven forzados a seguir al cambio porque se sienten comprometidos ante los directivos o la organización y los que se resisten, porque no les interesa el cambio y por tanto, tampoco participan de él”.* (38)

Otra de las barreras que puede limitar la efectividad del cambio educativo está asociada con la tendencia, muchas veces manifestada, de concentrar los esfuerzos en su implementación, descuidando el desarrollo de las acciones dirigidas a su consolidación, a la comprensión de sus objetivos y contenido por parte de los

protagonistas y a la asunción consecuente de los roles que les corresponde desempeñar. Otras barreras que han sido identificadas se asocian con el factor tiempo y con la falta de preparación de los agentes implicados para llevar a cabo el cambio.

El carácter consciente, complejo, paulatino y sistémico del cambio educativo, exige que se produzca a través de diferentes etapas y/o fases, cuyas acciones se deben encaminar a producir los efectos que aseguran su irreversibilidad. Estas fases y/o etapas, con las acciones por las que ha de transitar bajo la conducción de los directivos, constituyen *el contenido de la dirección del cambio educativo*. Las mismas se relacionan con la preparación, la movilización y consolidación del cambio y recrean, a partir de su naturaleza como proceso social, el contenido de los momentos por los que transcurre cualquier proceso directivo: la planificación, la organización, la regulación, el control y la evaluación.

Se considera entonces, que **la dirección del cambio educativo** que se produce en la Secundaria Básica es *un proceso consciente, sistemático e integral, en el que los diferentes niveles de dirección tienen la responsabilidad de concebir y ejecutar acciones encaminadas a la preparación, movilización y consolidación del cambio (que es su contenido), en un clima motivador, de amplia comunicación y participación. Todo ello debe favorecer la disminución de la resistencia a lo nuevo y propiciar el cumplimiento de los objetivos del cambio y el encargo social que plantea la sociedad para esta educación.*

Este proceso de dirección debe sustentarse en el cumplimiento de un conjunto de principios para su realización. García, (1996) hace una propuesta encaminada a promover el cambio educativo, la cual es asumida en esta investigación:

1. *Principio del aumento de la participación activa y democrática: la dirección de los*

procesos y las actividades, debe favorecer no sólo un ejercicio más libre de la opinión, sino el surgimiento de las iniciativas del colectivo, (...) mediante un proceso en condiciones de plena comunicación.

2. *Principio del cambio de significado de la actividad: se entiende como un proceso de reconsideraciones de los modos de actuación, puntos de vista y representaciones que se producen en los maestros y funcionarios, basados en la valoración crítica de su actividad, de su preparación, de sus posibilidades de transformación, dirigidos a concebir de manera diferente su trabajo profesional.*
3. *Principio del desarrollo y estimulación de la creatividad: que parte del reconocimiento de que este es un proceso complejo, en el cual el individuo debe implicar todas sus potencialidades.*
4. *Principio de la motivación: reconoce que la motivación no es sólo una consecuencia del cambio, sino también un prerrequisito del mismo. (39)*

El cumplimiento de estos principios debe contribuir a contrarrestar las barreras subjetivas que enfrenta el cambio y a asegurar su perdurabilidad.

En la bibliografía consultada se constató que existen diferentes modelos para la dirección del cambio educativo. Se tienen como referencia a: Rodríguez, 1996; Revista de Padres y Maestros, 1996; Antúnez, 1997; Moroto, 1997; Humphrey, 1998; Elliot, 2000; Colectivo de Autores Cubanos del ICCP, 2003. Estos modelos manifiestan como regularidad la consideración de una etapa inicial de preparación y convencimiento, denominada por algunos *“descongelación o preparación”*, que es donde se crea el ambiente favorable al cambio, así como el intercambio, la valoración colectiva, la comprensión y la motivación.

También conciben un segundo momento de *“implantación del cambio o fase de movilización”*, que es cuando se introducen las nuevas concepciones y prácticas y se

promueve el cambio de actitudes. Al tercer momento, lo denominan de *“consolidación o recongelación* y tiene, como objetivo, sistematizar el cambio.

El modelo de dirección del cambio que se asume en esta investigación es el propuesto por un Colectivo de Autores Cubanos del ICCP, (2003). Aunque tiene un carácter general, al poder ser aplicado a cualquier educación, la autora hace una adecuación de las acciones al contexto de la Secundaria Básica y enriquece la argumentación de las fases propuestas. Se asume este modelo, pues tiene en consideración la lógica de la dirección de todo proceso de cambio, que debe partir de concebir acciones encaminadas a que los agentes se identifiquen con su necesidad, sus objetivos y su contenido; así como otras dirigidas a su implementación y consolidación.

Las fases propuestas por el Colectivo de autores del ICCP (2003) y el contenido de las mismas, enriquecido por esta autora, se exponen a continuación:

Fase 1: Preparatoria. Según los autores antes citados, esta fase tiene como objetivo propiciar una atmósfera favorable y un ambiente creador. Presupone el estudio de las condiciones, las interrelaciones y del sistema de actividades de la escuela y los métodos a emplear. Durante ella se detecta el potencial movilizador, y se evalúan las potencialidades e insuficiencias de los agentes para enfrentar las acciones. Se crean los mecanismos para la toma de decisiones.

Esta autora considera necesario precisar que esta fase debe tener, como contenido esencial, la realización del diagnóstico de la institución con una visión prospectiva, y la previsión, a partir de sus resultados, de las tareas a acometer para implementar el contenido del cambio y del tiempo que se precisa para ello; así como la definición de los recursos humanos, materiales y financieros que se requieren para ejecutarlas. Igualmente, esta fase debe concebir el desarrollo de acciones organizativas que

garanticen la preparación de los agentes implicados, el establecimiento de redes de relaciones entre ellos, la asignación de responsabilidades, y la organización de los equipos de trabajo, entre otras.

Esta autora considera que el contenido de las acciones a desarrollar durante esta fase, en las actuales condiciones de la Secundaria Básica, debe centrarse en las direcciones siguientes:

- 1 El diagnóstico de las barreras que pueden impedir la comprensión de los objetivos y el contenido del cambio y la adopción de acciones para su erradicación o neutralización.
- 2 La sensibilización de los agentes implicados, en relación con la necesidad de implementar el cambio educativo, y la asunción comprometida de las responsabilidades individuales y colectivas asignadas.
- 3 La preparación de los agentes implicados en el cambio, en relación con el dominio de los objetivos y el contenido del mismo; así como de los documentos normativos y metodológicos que rigen el trabajo en la Secundaria Básica, de las invariantes del contenido de las asignaturas y de los Programas Directores.
- 4 La planificación y organización de acciones metodológicas, de superación e investigativas, en correspondencia con los resultados del diagnóstico, que acompañen al proceso de implementación.
- 5 El establecimiento de un clima favorable en la institución y la identificación de los posibles líderes para la dirección de los Consejos de Grado.
- 6 El control y evaluación sistemáticos del desarrollo de las acciones previstas en el proceso preparatorio, la promoción de la discusión reflexiva sobre los

problemas que puedan identificarse y la búsqueda de soluciones a los mismos.

Fase 2: Movilización al cambio. Los autores citados, plantean que en esta fase se establece el nuevo estilo de trabajo. Su esencia es lograr concientización en los modos de actuación de los directivos, los docentes y la comunidad educativa en general. Se ponen en práctica las nuevas vías y formas de la actividad. Se llevan a cabo las acciones propias del cambio.

Esta autora cree oportuno hacer énfasis en el papel de los directivos durante esta fase, ya que en ella se debe producir la transición de las viejas, a las nuevas concepciones, actitudes y prácticas educativas a partir de la aplicación del nuevo modelo de escuela. El equipo de dirección tendrá que desplegar las acciones propias de la regulación, (orientación, asesoría, toma de decisiones para el ajuste de lo planificado, entre otras); así como del control, como funciones de la actividad de dirección. Se deberán, asimismo, acometer acciones evaluativas que permitan producir información valorativa sobre la marcha de la implementación del cambio y sus efectos inmediatos, con vistas a la toma de decisiones para su mejora.

La autora considera, igualmente, que el contenido de las acciones a desarrollar durante esta fase, en las actuales condiciones de la Secundaria Básica, debe centrarse en las direcciones siguientes:

- 1 El asesoramiento sistemático a los agentes implicados durante el cumplimiento de las acciones, particularmente, a los grupos de trabajo constituidos por los Profesores Generales Integrales, que laboran en un mismo colectivo estudiantil.
- 2 La obtención sistemática de información sobre el cumplimiento de los objetivos trazados y la marcha de las acciones para lograrlos.

- 3 La participación directa, en las clases y otras actividades del proceso formativo, para comprobar y valorar las transformaciones que se van produciendo en las concepciones, actitudes y prácticas educativas.
- 4 El control del cumplimiento de los plazos definidos para implementar las diferentes acciones del cambio y de las responsabilidades de los agentes implicados en ellas.
- 5 La estimulación a los participantes en el cambio, en correspondencia con los resultados que alcanzan y al surgimiento de iniciativas individuales y colectivas.
- 6 La evaluación y el balance sistemático del desarrollo de la implementación del cambio educativo y el dominio de los avances y limitaciones que se van identificando, por los participantes del proceso.
- 7 La identificación de las barreras y problemas que puedan presentarse y la toma de decisiones para eliminarlas o reducir al mínimo, su efecto.

Fase 3: Consolidación del Cambio. El Colectivo de autores del ICCP (2003) plantea que, en esta fase, se sistematizan las acciones que garantizan la implementación del contenido del cambio y los logros que se van obteniendo; esto incluye los procedimientos para elevar la calidad de las actividades escolares; así como de la preparación de los docentes. En ella se prevé el desarrollo de experiencias de evaluación sumativa de los procesos de la escuela.

Esta autora considera, asimismo, que el contenido de las acciones a desarrollar durante esta fase, debe centrarse en las direcciones siguientes:

1. La evaluación de los resultados que se van obteniendo; así como el análisis y la reflexión individual y colectiva acerca de ellos.

2. La toma de decisiones, en correspondencia con los resultados logrados, lo que puede implicar la determinación de nuevos objetivos, metas y prioridades de trabajo; así como la reasignación de responsabilidades a los agentes implicados en el proceso.
3. La puesta en práctica y generalización de las experiencias positivas, como posibles vías para mejorar el trabajo.
4. La determinación de los agentes y colectivos que han avanzado para su estimulación.

Esta autora considera oportuno anotar que, en las condiciones concretas de la práctica, una vez que se ha comenzado a cambiar lo que debe cambiarse, las acciones que son contenido de las diferentes fases de la dirección del cambio, se van ejecutando de manera simultánea. Así por ejemplo, durante la fase de movilización, se continúan desarrollando acciones que son propias de la fase de preparación, como consecuencia de la necesidad de mantener e incrementar, durante todo el proceso, el compromiso, la motivación e identificación alrededor de los objetivos del cambio. También resulta evidente que, en la propia fase de movilización, comienzan ya a tener espacio las acciones encaminadas a consolidar el cambio, que constituyen contenido de la tercera fase.

Lo anteriormente explicado no justifica la premura en iniciar las acciones de movilización al cambio, con que muchas veces se actúa en la práctica de la dirección, bajo el pretexto de que las acciones preparatorias pueden irse desarrollando en forma paralela con las de movilización. En el modelo analizado, los autores del ICCP conciben de manera sistemática acciones de evaluación en todas las fases, lo que es asumido por esta autora, al considerar la necesidad de que se evalúe tanto el proceso de preparación, implementación y consolidación del cambio

educativo, como sus resultados.

1.2.3 Las concepciones sobre la Calidad Educacional y la Evaluación Educativa, como fundamentos teóricos y metodológicos para modelar la evaluación de la dirección del cambio educativo

Las concepciones sobre la **Calidad Educacional y la Evaluación Educativa**, como se dijo anteriormente, ofrecen también importantes pautas para modelar la evaluación de la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas. Las primeras aportan criterios para la modelación del **contenido de la evaluación** y las concernientes a la Evaluación Educativa, para la definición de **los objetivos, la metodología** y los **requerimientos** a considerar para su realización. En este subepígrafe se realiza un análisis de estas concepciones, en interés de la solución del problema científico que ocupa a la investigación.

Los criterios derivados del análisis de las concepciones teóricas referidas al cambio Educativo, la Dirección Científica Educacional y la Dirección del Cambio Educativo no aportan todos los elementos necesarios y suficientes para la modelación del contenido de la evaluación. *“La evaluación debe revelar, además, sobre la base de determinados criterios, las características que poseen esos elementos que son su objeto. La evaluación debe evidenciar su calidad”*. Valiente, (2007) (40)

El concepto de Calidad de la Educación ha sido extensamente tratado desde el punto de vista teórico y resultan disímiles los autores que lo han caracterizado como un fenómeno complejo, totalizante y sociohistóricamente determinado. De las distintas definiciones que existen sobre el concepto Calidad de la Educación, en esta investigación se asume la que ofrece Valdés, (2007): *“La Calidad de la Educación, se refiere a las características del contexto, los insumos, los procesos y los resultados de la formación del hombre, condicionados histórica y socialmente que toman una*

expresión concreta a partir del ideario filosófico, pedagógico, sociológico y psicológico imperantes en una sociedad determinada y se mide por la distancia existente entre la norma (el ideario) y el dato (lo que ocurre realmente en la práctica educativa). (41) Este mismo autor acota que “ese ideario se concreta en el fin y los objetivos de la educación”. Teniendo en cuenta los aspectos antes analizados, esta autora considera entonces, que la calidad de la educación:

- 1 Está presente en todo proceso de dirección del cambio educativo. Ello presupone que, a dicho proceso pueden atribuírsele diferentes niveles de calidad.
- 2 Forma parte del contenido de la evaluación (el qué evaluar). No basta con determinar qué elementos de la dirección del cambio educativo serán evaluados; es necesario, también, definir los criterios que expresan el comportamiento óptimo o ideal de los mismos. Estos criterios son la base para determinar los niveles de calidad de los elementos evaluados, a partir de su comparación con el estado real de los mismos.
- 3 Como parte del contenido de la evaluación, debe ser valorada, tanto en el proceso de dirección del cambio educativo, como en los resultados de este.

El concepto Evaluación Educativa ha evolucionado en las últimas décadas. Ya no se limita al aprendizaje de los alumnos; sino que se aprecia con un sentido más amplio y generalizador de todos los procesos que tienen lugar en la escuela, incluyendo la metaevaluación (la evaluación de la evaluación). De igual manera, ha cobrado auge su perspectiva de valoración de los resultados para la toma de decisiones y en correspondencia, se aboga por ampliar la variedad de métodos, técnicas, procedimientos, instrumentos y fuentes para la obtención de la información.

En relación con el desarrollo teórico que ha alcanzado el concepto que se aborda,

las definiciones también han evolucionado. Entre las más conocidas se encuentra la de Scriven (1967) que expresa: *"...la evaluación consiste en un proceso sistemático de recogida de datos, incorporado al sistema general de actuación educativa, que permite obtener información válida y fiable para formar juicios de valor acerca de una situación. Estos juicios se utilizarán en la toma de decisiones con objeto de mejorar la actividad educativa valorada"*. (1967). (42)

Por otra parte, Blat y Pérez plantean que: *"Evaluar es el proceso por medio del que algunas o varias características de los alumnos, grupos, ambiente educativo, materiales, profesores, programas, instituciones reciben la acción del análisis y valoración. Las características que resulten de la evaluación están en función de los criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación"*. (1992). (43)

El análisis de estas definiciones permite apreciar rasgos importantes del concepto evaluación educativa:

- 1 Constituye un proceso de producción de información valorativa que puede estar referido a todos los objetos, fenómenos y procesos que tienen lugar en la escuela; de ahí su carácter amplio e integrador.
- 2 Requiere del empleo de métodos, técnicas y procedimientos, con el auxilio de instrumentos, para la recogida de datos a través de la interacción con las fuentes de información.
- 3 Tiene un carácter sistemático.
- 4 Puede tener como objeto a acciones en proceso de gestación, en desarrollo o concluidas.
- 5 Implica la emisión de juicios de valor, que constituye su acción central.

6 Su finalidad es la toma de decisiones para la mejora del objeto que está siendo valorado.

Estos rasgos indican que la evaluación educativa constituye un proceso consciente y por tanto, requiere de la definición de objetivos, de la precisión de un contenido en correspondencia con ellos, de la adopción de una metodología para su ejecución y del cumplimiento de determinados requerimientos para llevarla a cabo.

Existe consenso entre los estudiosos de la evaluación educativa en cuanto al reconocimiento de los objetivos como elementos esenciales en el proceso evaluativo. Se está de acuerdo en que los objetivos de la evaluación están encaminados a: diagnosticar el objeto evaluado, orientar el desarrollo de planes de mejoramiento, la clasificación y/o acreditación, la rendición de cuentas sobre la respuesta del sistema a las demandas de la sociedad, entre otros propósitos.

Íntimamente asociadas con los objetivos de la evaluación están sus funciones, sobre las cuales existen disímiles propuestas. Esta autora asume las planteadas por estudiosos del tema como: Tyler, 1950; Stufflebean, 1987; Blat y Pérez, 1992; Imbernón, 1994; Antúnez, 1995; Díaz, 1997; House, 2000; Valdés y Pérez, 1999, los que atribuyen a este proceso funciones: de control, diagnóstica, informativa, educativa y desarrolladora. Al decir de Valiente, (2007) estas, junto con los objetivos, determinan el tipo de evaluación que se va a efectuar, criterio que se asume.

Casanova, (1992) refiere la existencia de tres tipos de evaluación, que pueden ser aplicados a la evaluación de la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas: a) *Teniendo en cuenta su finalidad: formativa y sumativa*, b) *En función de la amplitud del contenido de la evaluación: global y parcial* y c) *Tomando en cuenta los agentes evaluadores: interna y externa*. (44)

La **metodología** (el cómo realizar la evaluación), es otro de los elementos que ha de

tenerse en cuenta para modelar los procesos evaluativos. Autores como Valiente, (2007), han planteado que los aspectos fundamentales que forman parte de la metodología de la evaluación son: a) *El paradigma que se asume para su realización*, b) *Los métodos, técnicas, instrumento y fuentes para la obtención de la información*, c) *La operacionalización del contenido de la evaluación*, d) *La determinación de los criterios valorativos* y e) *La metaevaluación*. (45)

La evaluación educativa ha asumido, en el orden metodológico, los paradigmas cuantitativo y cualitativo propios de la investigación social. En este sentido Tiana, (1999), señala que *“en los últimos años se ha ido produciendo la aceptación progresiva de los métodos cualitativos, manteniéndose al mismo tiempo la polémica entre los partidarios de los métodos cuantitativos y cualitativos.”* (46)

Por otra parte existe consenso en los autores, al plantear que el paradigma que se asuma para la evaluación tiene una influencia decisiva para la determinación de otros aspectos metodológicos esenciales de la misma como: los métodos, las técnicas, procedimientos y fuentes de información de la evaluación.

Los métodos, en la evaluación educativa, constituyen un sistema conformado por procedimientos, pasos, acciones, reglas, son el camino, la vía, la manera, el modo, la estrategia para: a) la obtención de los datos que permiten conformar la información primaria, b) su procesamiento y análisis, c) la producción de la información contenida en los juicios de valor, d) la toma de decisiones encaminada a la mejora del proyecto que se evalúa y/o el perfeccionamiento de otros en curso o futuros. Por tanto, cumplen la función de organizar, orientar, señalar la dirección que ha de seguir el proceso evaluativo y están condicionados por las características del objeto de la evaluación.

Las fuentes de información son las personas, documentos o actividades de donde proceden los datos que sirven de base a los razonamientos realizados en una evaluación. De ahí que se pueda hablar de dos tipos fundamentales de fuentes de información para la evaluación educativa: las personales y las no personales (documentos y actividades principalmente).

Existe consenso al reconocer la trascendencia de los métodos y fuentes de información para la calidad del hecho evaluativo, por lo que su utilización debe realizarse tomando en cuenta un conjunto de exigencias que han sido planteadas por numerosos autores, entre los que se encuentran: Ruiz, (1996); Navarro, (2005) y Valiente, (2006): a) La selección, en correspondencia con el tipo y los objetivos de la evaluación a realizar; así como del (o los) enfoque(s) en que se sustentará desde el punto de vista metodológico, b) El uso de diversos métodos para los diferentes momentos del proceso evaluador, c) El uso combinado de diferentes métodos y fuentes de información y d) El uso intensivo de métodos sensibles a la complejidad y la naturaleza de los objetos que están siendo evaluados.

Entre los métodos más importantes utilizados en los diferentes momentos de la evaluación educativa se refieren: la observación, la revisión de documentos, las entrevistas estructuradas y cuestionarios (encuestas), las entrevistas de profundidad, los estudios de casos, los métodos estadísticos, el análisis de contenido con sus dos variantes básicas (el análisis conceptual y el análisis relacional); así como los métodos y técnicas para la toma de decisiones.

La autora es partidaria de la integración de métodos cuantitativos y cualitativos, lo que facilita aprovechar las posibilidades que ofrecen ambos paradigmas, a favor de la objetividad y profundidad de la evaluación. Mientras los métodos cuantitativos *son más adecuados para evaluar la causalidad y permiten llegar a conclusiones que se*

pueden generalizar, los cualitativos permiten estudiar cabalmente, con mayor profundidad, los temas, casos o hechos seleccionados.” Valiente, (2007) (47)

Otro aspecto relacionado con la metodología de la evaluación, que requiere ser abordado, es el relativo a la operacionalización de su contenido; este último se refiere al “qué evaluar”, es decir, a los aspectos (variables) sobre los que se recogerán datos para establecer los juicios de valor, en correspondencia con los objetivos que se propone la evaluación.

La operacionalización, según Sabino (1995), es *“el proceso que sufre una variable (o un concepto en general) de modo tal que a ella se le encuentren los correlatos empíricos que permiten evaluar su comportamiento en la práctica”*. (48) El contenido de la evaluación suele operacionalizarse en categorías como dimensiones, áreas, sub- áreas, criterios e indicadores.

Como antes ha sido expresado, evaluar la calidad presupone la determinación de criterios valorativos que actúen como un patrón referencial para la emisión de los juicios de valor sobre el objeto de la evaluación. Este proceso forma parte del componente metodológico de la evaluación.

Son escasas las propuestas que explican, de manera específica, el cómo de la realización de ese proceso; en este orden, se asume la formulada por Valiente, (2007) que plantea para su ejecución, tres acciones fundamentales: 1) *la caracterización del estado ideal del comportamiento del objeto de evaluación, en cada una de las categorías en que el contenido a evaluar ha sido operacionalizado (dimensiones, indicadores u otras)*, 2) *la definición de las categorías que servirán para resumir los juicios de valor que deberán emitirse* y 3) *la definición de las características que resulten necesarias y suficientes para otorgar las categorías evaluativas*. (49)

Otro aspecto relacionado con la metodología de la evaluación, que requiere ser analizado, es la metaevaluación, considerada por algunos autores como: Scriven (1967,1991); Santos y Moreno, (1995) y García, (2000) como la investigación sistemática, cuyo objetivo es emitir un juicio de valor acerca de la calidad o méritos de la evaluación, que se traduce en la evaluación de la evaluación.

Su esencia radica, según Santos y Moreno, (1995) en provocar la reflexión sobre la evaluación efectuada. Resulta significativo para esta autora haber encontrado criterios como los de estos autores que ven la metaevaluación, como un procedimiento científico que puede conducir al investigador a valorar la validez de la evaluación que se ha llevado a cabo.

Se considera oportuno plantear que, aunque la metaevaluación significa la evaluación de la evaluación, no es un proceso que transcurre una vez finalizada esta. La metaevaluación debe ser planificada junto con el proceso de evaluación que será su objeto y desarrollada paralelamente al mismo, para garantizar, sobre todo, la recogida de datos y la valoración sobre todos los momentos del proceso evaluativo.

Las concepciones que han venido desarrollándose acerca de la Evaluación Educativa, también aportan elementos acerca de los requerimientos que debe tener el proceso evaluativo durante su realización práctica. Muchos de ellos ya han sido planteados a través del análisis de los aspectos metodológicos de la evaluación.

El estudio de la literatura consultada (Santos, 1993; Ruiz, 1996 y Valiente, 2000), permitió identificar otros requerimientos que se exponen a continuación: a) la contextualización del diseño y la ejecución del proceso, a las particularidades de cada institución educativa, que es portadora de una historia propia e irrepetible, b) la participación, en el proceso, de todos los integrantes de la comunidad educativa, que es básica, pues sus aportaciones sirven de base para la interpretación de lo que

sucede en la institución, c) la comprensión de la institución como "unidad funcional", aun cuando se esté realizando una evaluación parcial, pues la explicación vendrá determinada por la totalidad de factores que forman parte de la entidad y d) la consideración de la evaluación como un diálogo, una comprobación, un intercambio, un diagnóstico, una ayuda y no como intromisión, amenaza, fiscalización, imposición o descalificación.

1.2.4 La Teoría General de Sistema y el Enfoque Sistémico, como herramientas metodológicas para modelar la evaluación de la dirección del cambio educativo

En este subepígrafe se analizan las concepciones sobre **la Teoría General de Sistema y el Enfoque Sistémico**, que ofrecen el recurso metodológico para modelar la evaluación de la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas.

La modelación de todo proceso evaluativo exige de la adopción de un enfoque metodológico. Ello constituye una de las tareas relevantes en la determinación de los fundamentos teóricos y metodológicos de la misma. La función de herramienta metodológica para el diseño de la evaluación de la dirección del cambio educativo, en las Escuelas Secundarias Básicas, puede ser cumplida por el enfoque de sistema, como una variante especial de la modelación, que tiene como productos a modelos de naturaleza sistémica.

La Teoría de Sistema ha sido abordada por Fuentes, (1999) quien plantea que la misma posibilita concebir el objeto como un todo integrado, permite su descripción e interpretación y que existen relaciones de jerarquía e interdependencia entre sus elementos. El concepto principal de esta teoría es el de sistema, sobre el que existe una diversidad de definiciones. Lara Rosano, (1990) plantea que: *“es un conjunto de elementos que cumplen tres condiciones: los elementos están interrelacionados, el*

comportamiento de cada elemento o la forma en que lo hace afecta el comportamiento del todo, la forma en que el comportamiento de cada elemento, afecta el comportamiento del todo depende al menos de uno de los demás elementos." (50)

Por su parte Fuentes, (1999) señala que el sistema es *"un conjunto de objetos (procesos) relacionados entre sí por alguna forma de interacción, que los identifica con determinada independencia y coherencia, donde los objetos o procesos adquieren el significado de elementos componentes, y sus relaciones determinan el significado alrededor del cual se integran estos, a la vez que los elementos componentes le aportan sentido al sistema. En la determinación del sistema se revelan las relaciones entre los elementos componentes y el comportamiento del todo."* (51)

Paralelamente con la Teoría General de Sistema, surge una herramienta metodológica que permite la modelación de los objetos desde esta perspectiva y en este sentido, varios autores se han referido al Enfoque Sistémico Estructural Funcional. Álvarez de Zayas, (1995) plantea que este constituye *"una orientación metodológica en la ciencia (...). Al emplearse como método en la investigación "(...) está dirigido a modelar el objeto mediante la determinación de sus componentes, así como las relaciones entre ellos, que conforman una nueva cualidad como totalidad. Esas relaciones determinan, por un lado, la estructura y la jerarquía de cada componente en el objeto y por otro su dinámica, su funcionamiento."* (52)

Todos los sistemas, por tanto, poseen una estructura y funcionamiento. Según Fuentes, la estructura se refiere al conjunto de elementos que pueden ser identificados por medio de las relaciones de significación dentro de los límites establecidos por el sistema; estas relaciones determinan una organización y le

aportan coherencia a los componentes. Este mismo autor reconoce la existencia de una jerarquía de niveles de diferente complejidad, la que se manifiesta a través de cualidades, regularidades y leyes específicas. Por otra parte, el autor antes mencionado, expresa que la determinación de las relaciones, entre los elementos componentes de la estructura, es la que permite explicar el comportamiento del sistema.

La literatura estudiada ha permitido corroborar que, la modelación de objetos a partir del enfoque sistémico implica considerar también otras categorías que han sido propuestas por los estudiosos de esta concepción. Según Fuentes, (1999) deben ser tomadas en cuenta las categorías siguientes: a) Frontera, contexto y medio ambiente, b) el propósito u objetivo, c) la totalidad, d) la entropía, e) la homeostasis, f) la sinergia, g) la recursividad y h) la autopoiesis. Estas categorías deben ser consideradas para la modelación de la evaluación de la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas, a partir del enfoque de sistema.

Conclusiones del capítulo 1

El análisis de los referentes históricos, teóricos y metodológicos realizado, permite concluir que:

1. La Secundaria Básica Cubana, después de 1959, ha sido objeto de un proceso continuo de transformaciones, en el que pueden distinguirse cuatro etapas: de 1959- 1974 (de Creación y Organización de la Secundaria Básica), de 1975- 1989 (De Perfeccionamiento del Nivel), de 1989- 2002 (de Tránsito al Nuevo Modelo de Escuela) y de 2002- hasta la actualidad (de Implementación del nuevo modelo de escuela). A lo largo de este proceso, ha resultado evidente la transición hacia una Secundaria Básica que enfatiza cada vez más en la labor formativa con los adolescentes, sobre la base de una mayor precisión en la definición del fin y los

objetivos.

La responsabilidad de la dirección del cambio educativo se ha ido transfiriendo gradualmente desde las instancias superiores hacia la escuela, lo que se asocia con los mayores niveles de preparación alcanzados por los directivos y docentes. No obstante, no se identifica la dirección del cambio educativo como un componente específico del proceso de dirección general de la escuela, que exige de acciones propias.

No ha constituido una práctica sistemática la evaluación integral de la dirección del cambio educativo, como un proceso específico. Las acciones de evaluación han tenido como objeto al cambio educativo como proceso general, y ha sido su prioridad la valoración del aprendizaje de los alumnos.

2. Las concepciones sobre el Cambio Educativo, la Dirección Científica Educacional y la Dirección del Cambio Educativo, la Calidad Educacional, la Evaluación Educativa y la Teoría General de Sistema y el Enfoque Sistémico constituyen los referentes teóricos y metodológicos fundamentales para establecer los presupuestos (premisas) que sustentan la modelación del proceso de evaluación de la dirección del cambio educativo, en las Escuelas Secundarias Básicas.
3. Las premisas fundamentales para la modelación de la evaluación de la dirección del cambio educativo en la Secundaria Básica están referidas a:
 - La consideración de la evaluación como un medio para elevar la calidad del proceso de dirección y no como un fin.
 - La consideración de la calidad de la dirección del cambio educativo, tanto en el proceso como en los resultados de su realización.
 - La adopción del enfoque de sistema como herramienta metodológica para la

modelación de la evaluación, a fin de asegurar su integralidad.

- La consideración de las funciones que cumple la evaluación en el contexto educativo: informativa, de control, de diagnóstico, educativa y desarrolladora.
 - La operacionalización del contenido de la evaluación a partir de la determinación de dimensiones, indicadores y criterios.
 - El empleo, de manera combinada, de los diferentes tipos de evaluación, privilegiando la autoevaluación.
 - La consideración de las fases por las que transcurre la dirección del cambio educativo y los resultados de este proceso, como el referente principal para la determinación del contenido de su evaluación.
 - La consideración de la metaevaluación como un componente importante del proceso evaluativo, como mecanismo para asegurar el mejoramiento cualitativo del proceso evaluativo.
 - La concepción de la evaluación de la dirección del cambio educativo, en la Secundaria Básica, como el objeto de un proceso de dirección, visto desde la perspectiva del enfoque funcional, lo que presupone que el mismo debe ser planificado, organizado, regulado, controlado y evaluado.
4. La evaluación de la dirección del cambio educativo, en la Secundaria Básica, puede ser entendida como un proceso sistémico y sistemático de producción de información valorativa sobre las diferentes variables que intervienen en la dirección del cambio educativo, lo que implica recolectar, analizar y valorar datos relacionados con las mismas, para que la escuela y las estructuras de dirección que la evalúan, puedan tomar decisiones acertadas en relación con el contenido integral de la dirección y sus resultados.

CAPÍTULO 2. LA MODELACIÓN DE LA EVALUACIÓN DE LA DIRECCIÓN DEL CAMBIO EDUCATIVO EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS BÁSICAS

En este capítulo se exponen los resultados del estudio diagnóstico realizado en el municipio de Holguín, para constatar la situación de la evaluación de la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas y se expone el modelo teórico metodológico que constituye el resultado principal de esta investigación.

2.1. Situación que presenta la evaluación de la dirección del cambio educativo en el municipio de Holguín

El estudio diagnóstico realizado constituyó una de las tareas de esta investigación y tuvo como objetivo caracterizar el estado de la evaluación de la dirección del cambio educativo las Escuelas Secundarias Básicas y con ello, corroborar la existencia del problema científico. Este estudio es un resultado práctico que puede posibilitar a las estructuras de dirección municipal y provincial, la toma de decisiones en relación con la dirección del cambio educativo. Para determinar el contenido del diagnóstico se tuvieron en cuenta los criterios siguientes:

- El contenido del cambio educativo planteado en el modelo de Escuela Secundaria Básica propuesto por el Ministerio de Educación de la República de Cuba, versión 07/ 2003.
- Las funciones y características de la Dirección Educacional, abordadas en el capítulo 1 de la tesis.
- Las funciones del Director y de los Jefes de Grado, que se especifican en el modelo de escuela vigente.

- La experiencia de la investigadora en el trabajo con la Educación Secundaria Básica en el territorio holguinero, como Metodóloga Provincial durante cuatro cursos.

Las dos dimensiones del contenido del diagnóstico fueron: 1) el dominio de los elementos teóricos y metodológicos relacionados con el cambio educativo, su proceso de dirección y evaluación y 2) las características del proceso de evaluación de la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas.

Los indicadores de la dimensión 1 son:

- **Identificación de los agentes implicados con el cambio que se lleva a cabo actualmente.**
- Conocimiento sobre los elementos que forman parte del modelo de escuela vigente.
- Conocimiento sobre elementos teóricos esenciales referidos a la dirección del cambio educativo y su evaluación.
- Conocimiento sobre la existencia de propuestas teóricas y metodológicas para evaluar el proceso de dirección del cambio.
- Criterios sobre las vías que se utilizan actualmente para evaluar este proceso, por parte de la escuela e instancias superiores.

Los indicadores de la dimensión 2 son:

- Objetivos con que se desarrolla la evaluación.
- Contenido que se evalúa.
- Métodos que se emplean para la evaluación.
- Quién o quiénes la llevan a cabo (los evaluadores).

- Periodicidad con que se realiza la evaluación.
- Preparación de los directivos para evaluar la dirección del cambio educativo.
- Fuentes que se emplean para obtener la información.

Se emplearon los métodos siguientes: encuesta, entrevista, observación científica y revisión de documentos; así como los siguientes instrumentos: cuestionario de la encuesta a docentes, guía de la entrevista grupal a directores y jefes de grado, cuestionario de la encuesta a directores, así como a metodólogos municipales y provinciales. Asimismo fueron elaboradas guías de observación a actividades desarrolladas en los órganos técnicos y de dirección, y una guía para la revisión de documentos. Ver los anexos del 1 al 5 de la tesis.

El diagnóstico se aplicó:

- Al 10 % de los docentes de Secundaria Básica del municipio de Holguín (87).
- 18 directores de Secundarias Básicas del municipio de Holguín. (90%)
- 100% de los miembros del equipo multidisciplinario del ISP (9).
- 100% de los metodólogos municipales del equipo de Secundaria Básica (6).
- 16, 6% de los Jefes de Grado del municipio de Holguín (10).

Principales resultados agrupados por dimensiones:

Dimensión 1: Dominio de los elementos teóricos y metodológicos relacionados con el cambio educativo, su proceso de dirección y evaluación.

1. La mayoría de los docentes encuestados manifiestan identificación con la necesidad de llevar a cabo el cambio educativo, aunque 37 (43%) expresan no estar convencidos. Ver anexo 8. Tabla 1.

2. Treinta y siete docentes encuestados (45%), señalan que les explicaron el contenido y los objetivos del cambio durante el desarrollo del curso; no así desde sus inicios. Ver anexo 8. Tabla 2.
3. La mayoría de los directivos de la muestra manifiestan identificarse con el cambio educativo (91,7%); así como poseer dominio del contenido del modelo de escuela vigente (62,0%). Ver anexo 7. Tabla 2.
4. La mayoría de los directivos plantean, en la entrevista, que en el modelo de escuela vigente no aparece la forma en que debe evaluarse la dirección del cambio educativo. Existe claridad y precisión cuando plantean que este elemento puede constituir una barrera en la implementación de dicho modelo. Ver anexo 7.
5. El 100% de los directivos expresa desconocimiento de modelos teóricos para evaluar la dirección del cambio. Ver anexo 7. Tabla 7.
6. Los directivos manifiestan dominio de los objetivos de la evaluación de este proceso y reconocen su necesidad en la toma de decisiones. No obstante, no todos perciben que la evaluación puede desarrollarse como autoevaluación por parte de la escuela. Ver anexo 7.
7. Catorce directores (75%) señalan que en su escuela pocas veces se evalúa la dirección del cambio educativo. Ver anexo 7. Tabla 6.
8. Aunque los directivos manifiestan, en la entrevista, que existen vías para llevar a cabo la evaluación, no se aprecia una percepción clara de cuáles son. Entre las vías mencionadas por ellos se encuentran la clase, las reuniones de padres y las reuniones de grado. Ver anexo 7.

9. Los docentes y directivos, generalmente, aprecian la evaluación como una manera de fiscalizar y controlar el desempeño de sus funciones. Ver anexo 6.
10. No existe claridad de cuáles pueden ser los momentos para ejecutar la evaluación de este proceso de dirección. Ver anexo 6.

Dimensión 2: Características presentes en la evaluación de la dirección del cambio educativo en la práctica

1. La mayoría de los docentes encuestados expresan que en su escuela existen dificultades en relación con las acciones encaminadas a explicar, a los agentes implicados en el cambio, la situación y condiciones que presenta la escuela para llevarlo a cabo. Por otra parte, plantean que en las acciones que se desarrollan, no siempre participan agentes externos que tienen relación con el trabajo de la escuela. Igualmente refieren que los directivos no visitan, con regularidad, las reuniones del grado para evaluarlas. Ver anexo 8. Tabla 6.
2. El 56,2% de los docentes encuestados expresa que los directivos de sus escuelas están *poco preparados* y el 40,0% manifiesta que los directivos *no tienen ninguna preparación* para evaluar la dirección del cambio. Ver anexo 8. Tabla 5.
3. Sólo el 59,0% de los directivos expresa que en su escuela se evalúa la dirección del cambio. Ver anexo 7. Tabla 3.
4. El 98% de los docentes señala que en su escuela sí se dirige el cambio educativo; pero reconocen que solo a veces se evalúa este proceso.
5. Algunas barreras que imposibilitan la evaluación, planteadas como regularidad por los directivos, son: el empleo insuficiente de las fuentes necesarias para la obtención de la información, la pobre participación de los agentes implicados

en la evaluación, la falta de sistematicidad en las acciones evaluativas, la falta de adecuación de los métodos y la insuficiente preparación de los directivos para llevarla a cabo. Ver anexo 6.

6. En las escuelas no siempre se proyectan acciones para la evaluación de este proceso, a partir de objetivos bien definidos. Ver anexo 6.
7. La evaluación se lleva a cabo, fundamentalmente, a través de acciones aisladas durante las visitas de Entrenamiento Metodológico Conjunto e Inspección. Se prioriza la evaluación de los resultados y no del proceso llevado a cabo. Ver anexo 6.
8. No existe claridad del contenido a evaluar. Los directivos de la muestra expresan que sólo se evalúan algunas acciones del ciclo directivo. Ver anexo 6.
9. Las acciones de la dirección del cambio que son evaluadas (*pocas veces* o en un *bajo nivel*, según docentes y directivos) son: la adecuación del contenido del cambio al diagnóstico real de la escuela, la planificación, la organización; así como el control y el asesoramiento al trabajo que desarrollan los docentes y el resto de los agentes implicados en el cambio educativo.
10. Los directivos no siempre le ofrecen posibilidades de participación a los agentes implicados en el cambio, durante el desarrollo de las evaluaciones efectuadas. Ver anexo 8. Tabla 7 y anexo 8. Tabla 9.

El empleo de los métodos científicos y la aplicación de instrumentos reveló, en sentido general que, aunque se reconoce la importancia de evaluar este proceso de dirección, no existen suficientes conocimientos teóricos y metodológicos para realizarlo, ni claridad de quiénes pueden participar, cuál es su contenido, qué vías pueden ser utilizadas y cuáles pueden ser los momentos para su realización.

Existen intentos de evaluar este proceso por parte de las diferentes estructuras de dirección; pero las acciones son aisladas, lo que no permite valorar la dirección del cambio educativo como proceso y evaluar su contenido de manera integral.

2.2. Modelo teórico metodológico para evaluar la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas

Como se expresó en el capítulo 1 de la tesis, las concepciones teóricas y metodológicas asumidas sobre la Dirección Científica Educacional, la Calidad Educacional, la Evaluación Educativa, la Teoría General de Sistema y el Enfoque de Sistema; así como las que han abordado el Cambio Educativo, su dirección y evaluación, permiten sustentar el modelo teórico metodológico para evaluar la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas. Las premisas asumidas como bases teóricas y metodológicas del modelo que se presenta, son las siguientes:

1. Considerar la evaluación como un medio para elevar la calidad de la dirección del cambio educativo. El proceso de evaluación debe ofrecer información pertinente, relevante y objetiva para ser utilizada en función de la toma de decisiones, dirigidas a la mejora de la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas.
2. Evaluar la calidad de la dirección del cambio educativo, tanto en el proceso como en los resultados de su realización.
3. Adoptar el enfoque de sistema como herramienta metodológica para la modelación de la evaluación, a fin de asegurar su integralidad.
4. Considerar las funciones que cumple la evaluación en el contexto educativo (informativa, de control, de diagnóstico, educativa y desarrolladora).

5. Operacionalizar el contenido de la evaluación a partir de la determinación de dimensiones, indicadores y criterios, como categorías que expresan diferentes niveles de generalidad de los aspectos de la dirección del cambio educativo que se evalúan.
6. Asumir la evaluación de la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas, como el objeto de un proceso de dirección. Esta no debe ser espontánea ni improvisada; es una actividad consciente y por consiguiente, objeto de un proceso directivo que implica la realización de acciones de planificación, organización, regulación, control y evaluación para su concreción.
7. Asumir que el contenido de la evaluación de la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas, se deriva del contenido de las tres fases (momentos) de la dirección del cambio educativo: la preparación para el cambio, la movilización al cambio y la consolidación del cambio; así como de sus resultados, que se refieren a las concepciones, actitudes y prácticas que deben ser modificadas y son el contenido del cambio educativo.
8. Emplear, de manera combinada, los diferentes tipos de evaluación, con énfasis en la autoevaluación.
9. Considerar que todo proceso de dirección del cambio educativo y los elementos que lo conforman tienen una determinada calidad, lo que presume la precisión de criterios para poder establecerla y garantizar la calidad del juicio emitido.
10. Asumir el paradigma materialista dialéctico de la investigación educacional que reconoce el empleo, de forma integrada y no ecléctica, de métodos

cuantitativos y cualitativos para la evaluación de la calidad de la dirección del cambio educativo.

11. La contextualización del proceso evaluativo, en especial de los criterios valorativos de la calidad para llevarlo a cabo, a las condiciones concretas del desarrollo de las Escuelas Secundarias Básicas y a las exigencias derivadas del cambio educativo.

12. Emplear la metaevaluación para valorar crítica y objetivamente la calidad del proceso evaluativo y sus resultados. No se entiende la metaevaluación como un proceso que transcurre una vez finalizada la evaluación; sino que se desarrolla paralelamente a ella, para garantizar la recogida de datos y la valoración de todos los momentos del proceso evaluativo y adoptar las decisiones adecuadas para su mejora.

El modelo para evaluar la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas, tiene un carácter y contenido teórico y metodológico. Es teórico, en tanto define la función de los elementos que lo conforman; así como las relaciones que se establecen entre ellos. Además, facilita una visión integral de la porción de la realidad que se estudia (la evaluación de la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas) y parte de premisas teóricas que lo sustentan. Es teórico metodológico, en tanto ofrece una orientación sobre cómo realizarla. Las características de este modelo teórico metodológico, son las siguientes:

1. Parte de premisas teóricas y empíricas que lo sustentan y son el resultado de la sistematización de las concepciones, que se constituyen en las bases epistemológicas para el estudio del objeto y de las consideraciones derivadas de su diagnóstico.

2. Está destinado a evaluar, a partir de su especificidad, la dirección del cambio educativo a nivel institucional, de manera global o parcial.
3. Está concebido a partir de la aplicación del Enfoque de Sistema, lo que permite determinar la estructura y explicar el funcionamiento interno del proceso de evaluación de la dirección del cambio educativo.
4. La evaluación de la dirección del cambio educativo es entendida como un sistema conformado por cuatro subsistemas, cuyo funcionamiento explica la dinámica interna de ese proceso.
5. Desde el punto de vista metodológico, para la concreción práctica de la evaluación, los componentes y relaciones del proceso evaluativo que conforman el modelo teórico se materializan en las etapas por las que este debe transitar. Las etapas se operacionalizan, a su vez, en fases y acciones.
6. La concepción teórico metodológica, contenida en la propuesta, garantiza la integralidad de la evaluación, al modelarla a partir de la lógica funcional de un proceso de dirección completo, que presupone acciones de planificación, coordinación, aseguramiento, asesoramiento, preparación, motivación, delegación, toma de decisiones, control y evaluación, entre otras. Esta concepción supera otros modelos que se centran en la ejecución del proceso evaluativo y no prestan una adecuada atención a las tareas preparatorias, lo que lastra su efectividad.
7. El contenido de la evaluación se deriva de las fases de la dirección del cambio educativo en la Secundaria Básica y sus resultados.
8. La evaluación se concibe como un proceso flexible, participativo y contextualizado.

9. La metaevaluación se considera un componente importante del proceso evaluativo, como mecanismo para asegurar su mejoramiento cualitativo.

El modelo teórico metodológico para evaluar la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas, tiene una **estructura sistémica**. Está formado por cuatro **subsistemas** interrelacionados, igual que los componentes de cada uno de ellos. Estos subsistemas son: el **proyectivo**, el **ejecutivo**, el **conclusivo** y la **metaevaluación**.

Entre los subsistemas que conforman el modelo se producen relaciones dialécticas de dependencia y condicionamiento mutuo. Los subsistemas ejecutivo y conclusivo, dependen del proyectivo, que tiene una función orientadora con respecto a los mismos. A su vez, los subsistemas ejecutivo y conclusivo aseguran la concreción del proyectivo en la práctica evaluativa.

La jerarquía que ejerce el subsistema proyectivo sobre el ejecutivo y el conclusivo está dada, porque este constituye el diseño de la evaluación, que garantiza su carácter consciente e intencionado y posibilita su ordenación. Los objetivos, el contenido y la metodología; así como las acciones de organización y los recursos que conforman el diseño evaluativo, definen el para qué, el qué, el cómo y el con qué de su aseguramiento previo y de su realización como proceso práctico.

Por otro lado, el subsistema conclusivo depende del ejecutivo. No puede arribarse a las acciones conclusivas de la evaluación, si no se concretan en la práctica los componentes y relaciones del subsistema ejecutivo. A su vez, la evaluación no se completa como proceso, sin la materialización del contenido del subsistema conclusivo.

El subsistema de la metaevaluación, por su parte, es el encargado de asegurar la gestión de la calidad del proceso de evaluación de la dirección del cambio educativo,

sobre la base de la información valorativa que aporta para la toma de decisiones. Estas decisiones contribuyen a la mejora de los componentes y relaciones de los subsistemas proyectivo, ejecutivo y conclusivo. De igual modo, los componentes de los subsistemas y sus interrelaciones no tienen una posición pasiva respecto de la metaevaluación, por cuanto son la fuente para la determinación de su contenido, y le proporcionan una existencia real.

Aun cuando el subsistema proyectivo constituye el componente de mayor jerarquía en el sistema, como se ha expresado con anterioridad, sólo garantiza la evaluación como *posibilidad*. La evaluación se hace *realidad* a partir de los subsistemas ejecutivo, conclusivo y de la metaevaluación, que posibilitan convertirla en un proceso vivo.

El subsistema proyectivo, como se expresó anteriormente, es el componente rector del proceso de evaluación de la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas, al ser apreciado como un sistema. Este subsistema tiene como función guiar la evaluación y está conformado por los siguientes elementos que orientan todo el proceso evaluativo: **los objetivos, el contenido, la metodología, los recursos y las acciones de organización.**

Los objetivos resulta el componente fundamental de este subsistema, pues trazan el propósito de la evaluación. Los objetivos tienen la función de establecer el **para qué** se evalúa, considerando como elemento esencial, el estado deseado de la dirección del cambio educativo que se lleva a cabo a nivel institucional.

Los objetivos de la evaluación de la dirección del cambio educativo están encaminados, como se expresó en el capítulo 1, a producir información valorativa sobre las diferentes variables que intervienen en la dirección del cambio educativo.

El contenido, es el conjunto de aspectos que son objeto de evaluación. Tiene la función de precisar **qué** evaluar y se concreta a partir del contenido de las fases de la dirección del cambio educativo en la Secundaria Básica y los resultados de ese proceso, lo que garantiza la evaluación integral de la dirección del cambio educativo. De ahí que las dimensiones en que se operacionaliza el contenido de la evaluación de la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas sean: la **preparación para el cambio**, la **movilización al cambio**, la **consolidación del cambio** y los **resultados de la implementación del cambio**. Estas dimensiones se operacionalizan, a su vez, en 14 indicadores y 60 criterios. En el anexo 9 de la tesis, se exponen los indicadores y criterios de cada dimensión.

Dimensión 1. Preparación para el cambio. El contenido de la evaluación en esta dimensión son las acciones que lleva a cabo el equipo de dirección de la escuela, encaminadas a lograr la información que necesitan los agentes implicados, sobre los objetivos, el contenido y las acciones para el logro del cambio educativo; así como a la comprensión y motivación ante el mismo. Incluye también la evaluación del conocimiento de los directivos sobre las potencialidades y barreras presentes en la escuela para implementar las acciones propuestas, así como la valoración de las acciones de planificación y organización, desarrolladas para asegurar la implementación del cambio educativo.

Dimensión 2. Movilización al cambio. El contenido de la evaluación en esta dimensión está relacionado con la participación de los agentes implicados en la implementación de las acciones de cambio previstas. Incluye también la evaluación del control, asesoramiento y evaluación que efectúan los directivos de la escuela durante la ejecución de dichas acciones.

Dimensión 3. Consolidación del cambio. El contenido de esta dimensión comprende las acciones de dirección encaminadas a consolidar el cambio educativo en la escuela y si estas están produciendo el salto para alcanzar el estado deseado. Se dirige también a constatar si se ha evaluado el impacto del cambio educativo.

Dimensión 4. Resultados de la implementación del cambio. El contenido de esta dimensión evalúa los principales resultados obtenidos en el proceso de implementación del cambio educativo en la escuela, en las áreas claves donde debe producirse la transformación: *la formación de los alumnos, los modos de actuación y el desempeño de los docentes, el funcionamiento general de la escuela, de los Órganos Técnicos y de Dirección, la organización escolar y el clima sociopsicológico.*

La metodología, como componente del subsistema proyectivo, tiene la función de dinamizar el proceso evaluativo. Los elementos que la conforman son: los **métodos y técnicas**, los **instrumentos**, las **fuentes** y los **criterios valorativos**.

Los métodos y técnicas son las vías que se emplean para evaluar el contenido de la dirección del cambio educativo. Posibilitan el acceso a las fuentes de información (personales y no personales) para la recopilación de los datos. Los métodos y técnicas permiten procesar y analizar esos datos y producir la información valorativa sobre el proceso evaluado. Asimismo, el empleo de los métodos y técnicas facilita el proceso de toma de decisiones. Su selección ha de estar en correspondencia con el tipo y los objetivos de la evaluación a realizar.

Para la evaluación de la dirección del cambio educativo se propone el empleo integrado de los métodos y técnicas cuantitativos y cualitativos siguientes: la observación, la revisión de documentos, las entrevistas estructuradas y cuestionarios (encuestas), las entrevistas de profundidad, los métodos estadísticos, el análisis de contenido con sus dos variantes básicas (el análisis

conceptual y el análisis relacional); así como los métodos y técnicas para la toma de decisiones. La triangulación de la información recopilada a través de las diferentes fuentes, es esencial para arribar a las conclusiones pertinentes. En esta evaluación es conveniente el empleo de la triangulación de los datos procedentes de diversos métodos.

Los **instrumentos** son los medios que viabilizan la aplicación de los métodos. En la evaluación de la dirección del cambio se emplearán: guías de observación, de revisión de documentos, test a diferentes agentes implicados en el cambio, cuestionarios de encuesta y guía de entrevista, entre otros.

Las **fuentes** son los documentos, actividades y personas que, a través de la interacción directa con el evaluador, posibilitan la recopilación de los datos que sirven de base para la obtención de la información requerida para la emisión de los juicios de valor sobre el objeto (la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas).

Las fuentes pueden ser personales y no personales. En la evaluación de este proceso, las fuentes personales son los diversos agentes de la comunidad escolar: los docentes, los directivos, los padres, los alumnos, los representantes de las diversas organizaciones de la escuela y representantes de la comunidad. Las fuentes no personales se refieren a los documentos que recogen la proyección y el trabajo que se desarrolla en la escuela, dentro de las cuales se encuentran: la estrategia de trabajo, los resúmenes de visitas de inspección y asesoramiento, las actas de los Consejos Técnicos, de Dirección y de Grado, los resultados de los Operativos de la Evaluación de la Calidad, los registros de los docentes y los relacionados con la planificación, organización, el control y la evaluación sistemática del cambio educativo.

También serán utilizadas como fuentes no personales todas aquellas actividades de la vida escolar de las que se puedan obtener datos que sirvan para producir información sobre los indicadores previstos. Como fuentes no personales podrían considerarse, también, las reuniones de los Órganos de Dirección y Técnicos de la escuela.

Los criterios valorativos son las categorías que garantizan la emisión de los juicios de valor sobre la situación que presenta la dirección del cambio educativo. Tienen como función posibilitar, a los evaluadores, la comparación del estado real de los elementos del contenido que fueron evaluados, con el estado deseado. Según Valiente, (2007): *“la determinación de tales criterios constituye uno de los requerimientos fundamentales que en el orden metodológico encarna la realización de un proceso evaluativo.* (53) Dichas categorías permiten concretar el estado que presentan las dimensiones, indicadores y criterios del contenido de la evaluación.

Para emitir los juicios de valor sobre la dirección del cambio educativo en la Secundaria Básica, la autora propone las siguientes categorías evaluativas: *satisfactorio, insatisfactorio y medianamente satisfactorio.*

Esta autora asume que la categoría **satisfactorio** expresa que el comportamiento real del indicador o dimensión, se corresponde *plenamente* con la caracterización ideal que del (de la) mismo (a) fue realizado (a) previamente; o al menos, se corresponde con aquellas características (criterios) que se identificaron como necesarias y suficientes para esta categoría.

La categoría **medianamente satisfactorio** expresa que el comportamiento real del indicador o dimensión, se corresponde *parcialmente* con la caracterización ideal que del (de la) mismo (a) fue realizado (a) previamente; pero este comportamiento

parcial, se corresponde con aquellas características (criterios) que se identificaron como necesarias y suficientes para esta categoría.

La categoría ***insatisfactorio***, expresa que el comportamiento real del indicador o dimensión, *no se corresponde* con aquellas características (criterios) que se identificaron como necesarias y suficientes, para la categoría medianamente satisfactorio.

Los recursos constituyen otro de los componentes del subsistema proyectivo y se refieren a los elementos que garantizan el desarrollo de toda la evaluación. Son los medios y dispositivos técnico- materiales; así como las personas que resultan necesarias para el desarrollo del proceso evaluativo. Los recursos humanos son los evaluadores que ejecutan el proceso.

Las acciones de organización, como componente del subsistema proyectivo, tienen la función de asegurar el establecimiento de las redes de relaciones entre los recursos humanos que participan del proceso evaluativo, y entre estos y los recursos técnicos y materiales que se prevén. Las acciones de organización garantizan que el plan de la evaluación, que concreta los objetivos, el contenido, la metodología y los recursos a emplear, pueda hacerse viable en la práctica.

Las acciones de organización están referidas, entre otros propósitos a: la asignación de responsabilidades entre los recursos humanos que actuarán como evaluadores, la formación de equipos de trabajo, la coordinación con los responsables de las áreas donde se ejecutará la evaluación, el acopio y asignación de recursos técnicos y materiales, la preparación de los evaluadores, la preparación de instrumentos para la recopilación, análisis y procesamiento de los datos y la localización de las fuentes de información.

Entre los componentes del subsistema proyectivo se manifiestan, igualmente, relaciones dialécticas de dependencia recíproca, estructuradas a partir de la función orientadora de los objetivos, que imprimen a la evaluación un carácter consciente. Los objetivos de la evaluación determinan su contenido, pues en correspondencia con ellos se concretan los aspectos que serán objeto de valoración. Los objetivos no pueden, sin embargo, lograrse si no es a través del contenido; lo que indica que este último no tiene un papel pasivo en este proceso.

Los objetivos y el contenido de la evaluación tienen un papel determinante sobre la metodología. Los componentes de la metodología han de ser pertinentes con los propósitos de la evaluación (expresados en los objetivos) y las especificidades del contenido que será evaluado. La metodología, a su vez, asegura la concreción de los objetivos y el contenido; sus componentes posibilitan que la evaluación tenga un carácter dinámico.

Los objetivos, el contenido y la metodología, determinan la cuantía y variedad de los recursos que se necesitan para ejecutar la evaluación. Los recursos son, a su vez, la garantía para su ejecución. No puede haber evaluación, en la práctica, sin los recursos humanos y materiales que esta requiere.

El **subsistema ejecutivo** constituye el núcleo del proceso evaluativo en su dimensión práctica. Su función es *proveer la información caracterizadora y valorativa del objeto evaluado, para la toma de decisiones*. Consta de tres componentes que se relacionan entre sí: **la recogida de los datos, la obtención de la información y la valoración de la información.**

La **recogida de los datos** consiste en la recopilación de los datos, que proporcionan las fuentes personales y no personales, a través de los métodos y las técnicas seleccionados para ello. Estos datos primarios son la base para producir la

información necesaria sobre la dirección del cambio educativo, sus resultados y sobre el propio proceso de evaluación.

Según Davenport y Prusak, (1999) los datos son *“el conjunto discreto de factores objetivos sobre un hecho real, (...) describen únicamente una parte de lo que pasa en la realidad y no proporcionan juicios de valor o interpretaciones, y por lo tanto no son orientativos para la acción”*. (54)

La **obtención de la información** como componente del subsistema ejecutivo tiene, como contenido, el procesamiento, la interpretación y el análisis de los datos primarios recopilados y la producción de información caracterizadora del estado de las dimensiones, los indicadores y los criterios, que son el contenido del proceso evaluativo, empleando para ello, los métodos y las técnicas pertinentes.

La **valoración de la información** es el componente del subsistema ejecutivo que tiene como esencia el establecimiento de los juicios de valor sobre las dimensiones, indicadores y criterios del contenido, referidos a la dirección del cambio educativo que son objeto de evaluación, a partir de la comparación de la información caracterizadora de su estado, con los criterios valorativos que fueron previamente establecidos.

Entre los componentes de este subsistema, también se manifiestan relaciones de dependencia recíproca. La recogida de los datos constituye un componente esencial en este subsistema, pues en él se producen los datos que, posteriormente, en el componente obtención de la información, serán procesados, interpretados y analizados; lo que proporcionará, a los evaluadores, la información necesaria para caracterizar cada uno de los elementos que forman parte del contenido de la evaluación.

La información caracterizadora de los elementos del contenido de la evaluación, garantiza que en el componente *valoración de la información*, se emitan los juicios de valor sobre la dirección del cambio educativo, a partir de comparar la situación real de este proceso con la situación deseada. El componente *recogida de los datos* determina la fiabilidad y calidad de la obtención de la información y la valoración de la información. Estos dos últimos garantizan que los datos recogidos sean procesados, interpretados, analizados y que, finalmente, se emitan los juicios de valor sobre el objeto evaluado.

El **subsistema conclusivo** es el que posibilita llegar a conclusiones y tomar decisiones a partir de los resultados obtenidos en el subsistema ejecutivo. Su función es mejorar la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas, a partir de la información caracterizadora de su estado y los juicios valorativos emitidos al respecto. Esto garantiza que la evaluación cumpla con su función general de mecanismo para la gestión (el aseguramiento) de la calidad de la dirección del cambio educativo. Consta de dos componentes: **la toma de decisiones y la implementación de las decisiones.**

La **toma de decisiones**, consiste en la elección de las alternativas más consistentes para la acción, encaminadas a la eliminación de las insuficiencias y problemas, y a la consolidación de los logros que fueron identificados en la dirección del cambio educativo, para asegurar el desarrollo progresivo de este proceso. La materialización efectiva del contenido de este componente, en la práctica, presupone la más amplia participación de los evaluadores y los agentes implicados en el cambio educativo, el empleo de métodos, técnicas y procedimientos adecuados y la máxima objetividad y precisión de la información que se toma como base para las decisiones que se adoptarán.

La **implementación de las decisiones** consiste en la planificación y organización de las acciones, dirigidas a garantizar que las decisiones adoptadas se conviertan en mecanismos generadores de la transformación progresiva de la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas. La implementación de las decisiones presupone, en su materialización en la práctica, un amplio proceso de esclarecimiento del alcance y contenido de las mismas, por parte de los responsabilizados con su ejecución.

Entre los componentes del subsistema conclusivo se manifiestan relaciones dialécticas de dependencia y condicionamiento mutuo, que aseguran que la evaluación pueda cumplir su papel de mecanismo para la mejora de la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas.

Las decisiones no podrán hacerse realidad si no son implementadas, adecuadamente a través de una planificación y organización acertadas de las acciones más apropiadas. A su vez, la implementación no tendría existencia real, sin la adopción previa de decisiones. De igual modo, la calidad del proceso de implementación dependerá de la calidad que logre alcanzarse en el proceso de toma de decisiones. Mientras más precisas, claras y factibles resulten las decisiones que se asuman, serán mayores las posibilidades de un proceso de implementación efectivo.

El **subsistema de la metaevaluación** es el encargado de asegurar la gestión de la calidad del proceso evaluativo desarrollado. Tiene como contenido la evaluación del proceso de evaluación de la dirección del cambio educativo, en las Escuelas Secundarias Básicas y transcurre paralelamente al mismo. Este subsistema consta de tres componentes que se interrelacionan: **el componente proyectivo**, **el componente ejecutivo** y **el componente conclusivo**.

Las relaciones entre los componentes del subsistema de la metaevaluación tienen la misma naturaleza y contenido que las que se manifiestan entre los subsistemas proyectivo, ejecutivo y conclusivo de la evaluación.

El componente **proyectivo** tiene la función de orientar el proceso metaevaluativo. Forman parte de este componente: los objetivos, el contenido, la metodología, los recursos y las acciones organizativas, los cuales se concretan en el diseño de la metaevaluación.

Los **objetivos de la metaevaluación** del proceso de evaluación de la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas, se encaminan a producir información valorativa sobre los diferentes momentos por los que transcurre el proceso evaluativo. Esto implica recolectar, analizar, valorar datos y producir información relacionada con dichos momentos, identificar y analizar problemas, determinar potencialidades y tomar decisiones para la mejora de este proceso evaluativo.

El **contenido de la metaevaluación** está determinado por los aspectos que serán objeto de la recopilación de los datos, de la producción de información valorativa, de la caracterización y de la emisión de juicios valorativos.

Los aspectos que forman parte del contenido de la metaevaluación se refieren a: *la selección de los objetivos de la evaluación, la selección del contenido, la selección de los métodos y técnicas para la obtención de la información, la selección de las fuentes personales, la selección de las fuentes no personales, la pertinencia de los instrumentos a aplicar, los recursos materiales que se asignaron, las acciones de organización de la evaluación, la preparación manifestada por los evaluadores, la forma en que se recogieron los datos, la forma en que se obtuvo la información, la*

forma en que se valoró la información, el proceso de toma de decisiones, el proceso de implementación de las decisiones y la satisfacción manifestada por los evaluados.

La **metodología** es el elemento del componente proyectivo que asegura la dinámica del proceso metaevaluativo. De ella forman parte, como en cualquier otro proceso de evaluación: los métodos, técnicas y procedimientos para la recogida y el procesamiento de los datos, la producción de información y la toma de decisiones; así como los instrumentos y formas organizativas que le sirven de marco. También incluye los criterios valorativos para la emisión de los juicios de valor sobre la evaluación efectuada.

Los **recursos** y las **acciones de organización** tienen la misma naturaleza que las del proceso evaluativo.

El **componente ejecutivo** de la metaevaluación es el encargado de proveer la información caracterizadora y valorativa sobre el proceso evaluativo que se ha llevado a cabo. Incluye, en su estructura, tres componentes: **la recogida de los datos, la obtención de la información y la valoración de la información**. En los tres casos se asume la explicación abordada, para estos mismos componentes, en el subsistema ejecutivo de este modelo.

El **componente conclusivo** de la metaevaluación es el encargado de garantizar que esta pueda concretar su función como mecanismo de gestión de la calidad del proceso evaluativo, a partir de la adopción e implementación de las decisiones más adecuadas, que conduzcan a su mejora, basadas en la información producida en el proceso metaevaluativo.

A continuación se muestra un esquema que representa el Modelo Teórico Metodológico para Evaluar la Dirección del Cambio Educativo en las Escuelas

Secundarias Básicas, donde pueden apreciarse sus componentes y las relaciones que se establecen entre ellos.

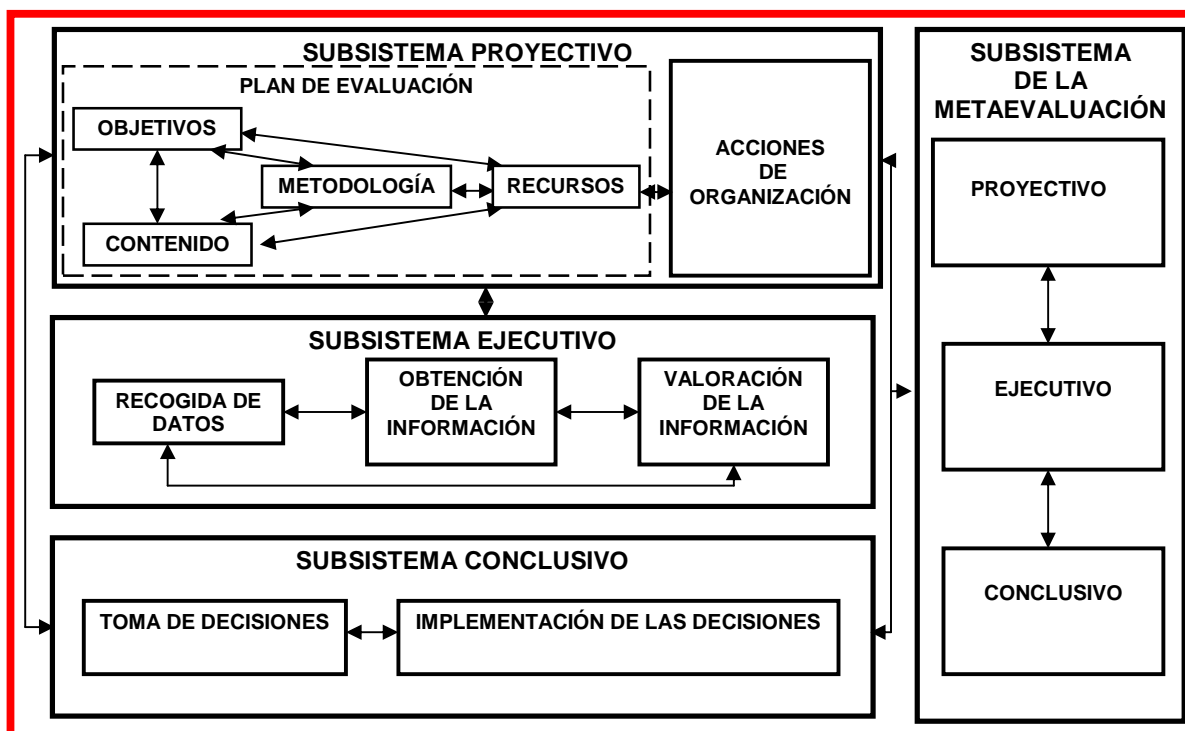


Figura 2. Esquema que representa el Modelo Teórico Metodológico para Evaluar la Dirección del Cambio Educativo en las Escuelas Secundarias Básicas

2.2.2 Concepción metodológica del modelo para evaluar la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas

La concepción metodológica del modelo que se expone en este subepígrafe, tiene como finalidad ofrecer una propuesta metodológica para la materialización, en la práctica educativa, del proceso de evaluación de la dirección del cambio educativo

en las Escuelas Secundarias Básicas, que fue explicado en el modelo teórico expuesto en el subepígrafe anterior.

La concepción metodológica, sustentada en la lógica funcional de un proceso de dirección, propone la concreción práctica de la evaluación de la dirección del cambio educativo, a través de tres etapas: **de proyección de la evaluación, de ejecución de la evaluación y de conclusión de la evaluación**. Cada etapa consta de fases y acciones, a través de las cuales se materializan, en la práctica, los componentes y relaciones del proceso evaluativo y de la metaevaluación. En el anexo 11 se presenta un esquema en el que se puede apreciar esta concepción.

Primera etapa: De proyección de la evaluación

El objetivo de esta etapa es la planificación y organización del proceso de evaluación del cambio educativo y de la metaevaluación del mismo. Este objetivo se concreta en la elaboración del plan de la evaluación y de la metaevaluación. Esta etapa consta de siete fases y sus correspondientes acciones. Las fases son: 1) De determinación de los objetivos de la evaluación, 2) De determinación del contenido de la evaluación, 3) De definición de la metodología de la evaluación, 4) De previsión de los recursos para la evaluación, 5) De elaboración del plan de la evaluación, 6) De planificación y organización de la metaevaluación y 7) De organización de la evaluación

Fase 1: De determinación de los objetivos de la evaluación. Es la más importante de esta etapa. Dado el papel rector que tienen los objetivos, el contenido de las acciones que se acometen en el resto de las fases de la etapa se determinan en dependencia de estos.

Los objetivos de la evaluación de la dirección del cambio en las Escuelas Secundarias Básicas se fijan teniendo en cuenta los factores siguientes:

- El momento del curso que se escoja para desarrollar la evaluación

- Las dimensiones e indicadores del contenido de la dirección del cambio educativo que se pretenden evaluar
- Las particularidades específicas de la institución donde se desarrolle la evaluación.

En cualquiera de los casos anteriores, los directivos de la institución o de la estructura superior que lleva a cabo la evaluación deben considerar, en el proceso de determinación de los objetivos, las recomendaciones siguientes:

1. Considerar los resultados del diagnóstico de la institución escolar.
2. Posibilitar la participación de los agentes implicados en el cambio en la definición y difusión de los objetivos
3. Determinar las barreras materiales y sociopsicológicas que pueden obstaculizar el cumplimiento de los objetivos de la evaluación.

Si lo que se llevará a cabo es una autoevaluación, los objetivos deben ser determinados por los directivos de la escuela. Si la evaluación es externa, la estructura que evalúa, ya sea la Dirección Municipal o Provincial de Educación, deben determinar y discutir los objetivos con el consenso del equipo de dirección de la institución.

Fase 2: De determinación del contenido de la evaluación. Para ello deben considerarse los objetivos de la evaluación y las dimensiones, indicadores y criterios del contenido, presentados en el epígrafe anterior, que pueden ser modificados según sea conveniente.

Fase 3: De definición de la metodología de la evaluación. Esta fase incluye las acciones siguientes:

1. Selección de los métodos y las técnicas. Para ello deben tenerse en cuenta los objetivos y el contenido de la evaluación.
2. Definición de los instrumentos a aplicar, en correspondencia con los métodos y técnicas seleccionados. Los instrumentos deben ser variados y posibilitar la triangulación de la información. Se determinará la forma en que se procesará la información.
3. Selección de las fuentes de información personales y no personales.
4. Elaboración de los criterios valorativos que posibilitan la emisión de los juicios de valor sobre el objeto que se evalúa, por parte de los evaluadores .Para ello se seguirán los siguientes pasos:
 - Caracterización del estado ideal (deseado) de cada uno de los indicadores, dimensiones y variables en que ha sido organizado el contenido de la evaluación.
 - Definición de las categorías que conformarán la escala valorativa para emitir los juicios de valor sobre los indicadores, dimensiones y variables del contenido de la evaluación.
 - Establecimiento de los criterios del grado de consecución (nivel de calidad) para cada categoría, en correspondencia con la caracterización del estado ideal de los indicadores, dimensiones y variables.

Fase 4: De previsión de los recursos para la evaluación. La selección de los recursos humanos y materiales se hará en correspondencia con el tipo de evaluación, sus objetivos, el contenido a evaluar y la tipología de los métodos y técnicas a aplicar. De acuerdo con lo anterior, en cada experiencia evaluativa se determina la cuantía de estos recursos.

Fase 5: De elaboración del plan de la evaluación, por los máximos responsables del proceso evaluativo. En este plan se plasman los objetivos, el contenido y la metodología a seguir.

Fase 6: De organización de la evaluación. Es donde se asegura el cumplimiento del plan de la evaluación a través de las acciones siguientes:

1. Discusión colectiva del plan de la evaluación, por parte de los evaluadores.
2. Especificación a cada evaluador de sus responsabilidades, tareas a cumplir y el tiempo que dispone para su ejecución.
3. Preparación de los evaluadores en relación con los objetivos, el contenido y la metodología a emplear durante la evaluación.
4. Establecimiento de las coordinaciones entre los evaluadores.
5. Acopio y distribución de los recursos materiales.

Fase 7: De planificación y organización de la metaevaluación. Es donde se elabora el plan de la metaevaluación y se asegura el cumplimiento del mismo, mediante las acciones organizativas. Entre las acciones de esta fase se encuentran:

- Determinación de los objetivos de la metaevaluación
- Determinación del contenido de la metaevaluación
- Definición de la metodología de la metaevaluación
- Previsión de los recursos para la metaevaluación
- Organización de la metaevaluación, que incluye: la especificación de las responsabilidades y las tareas a cumplir, y el tiempo de que disponen para su ejecución los implicados en este proceso, la preparación de los evaluadores en relación con los objetivos, el contenido y la metodología a emplear durante la

metaevaluación, el establecimiento de coordinaciones, el acopio y distribución de recursos materiales, entre otras acciones.

Segunda etapa: De ejecución de la evaluación

El objetivo de esta etapa es la realización de las acciones prácticas de la evaluación, en lo que concierne a los procesos de recogida, procesamiento y análisis de los datos, caracterización del estado de los indicadores y dimensiones del contenido de la evaluación; así como la emisión de los juicios de valor sobre los mismos. De igual modo se incluye en esta etapa, la recopilación sistemática de datos para la metaevaluación.

A los dirigentes del proceso evaluativo corresponde desarrollar acciones de regulación y control sistemáticos, para asegurar el cumplimiento del plan de evaluación, diseñado a partir de la toma de decisiones oportunas. Esta etapa de la evaluación, comprende cuatro fases: 1) De inicio de las acciones ejecutivas de la evaluación, 2) De recogida de los datos, 3) De obtención de la información y 4) De valoración de la información.

Fase 1: De inicio de las acciones ejecutivas de la evaluación. Se da a conocer el plan de la evaluación a los agentes implicados en el cambio, en la institución donde esta se realizará.

Fase 2: De recogida de los datos. Se aplican los métodos, las técnicas e instrumentos seleccionados, mediante la interacción directa con las fuentes personales y no personales.

La recogida de los datos para la metaevaluación, se prolonga durante todo el tiempo que dura la etapa. En este sentido, debe revisarse que los instrumentos sean los necesarios para ser aplicados. Antes y durante la aplicación de los mismos se recomienda establecer un clima agradable de confianza y comprensión.

Fase 3: De obtención de la información. Esta fase comprende las acciones siguientes:

1. Procesamiento de los datos recogidos, utilizando los métodos y técnicas correspondientes (estadísticos, de análisis de contenido y otros).
2. Clasificación de los datos resultantes, por dimensiones e indicadores que operacionalizan el contenido de la evaluación.
3. Análisis cualitativo, a través de la triangulación de los datos referidos a cada indicador y dimensión, para la determinación de las características de su comportamiento.
4. Caracterización del proceso de dirección del cambio educativo, tomando como referencia cada indicador y dimensión.

Fase 4: De valoración de la información, que implica:

1. Comparar la caracterización del estado real del comportamiento de cada indicador y dimensión del contenido de la evaluación de la dirección del cambio educativo, obtenida en la fase anterior, con la caracterización ideal, definida en la etapa de proyección de la evaluación.
2. Emitir el juicio de valor, a través de la asignación de la categoría correspondiente.

Tercera etapa: De conclusión de la evaluación

Esta etapa tiene dos objetivos fundamentales: 1) la adopción e implementación de las decisiones que deben favorecer la mejora de la dirección del cambio educativo en la institución evaluada, 2) la conclusión de la metaevaluación.

La etapa comprende cuatro fases principales: 1) De elaboración del informe final de la evaluación, 2) De presentación y análisis del informe final y toma de decisiones, 3) De implementación de las decisiones, 4) De conclusión de la metaevaluación.

Fase 1: De elaboración del informe final de la evaluación, por parte de los evaluadores. Este informe debe recoger los aspectos siguientes: a) objetivos de la evaluación, b) período de realización del proceso evaluativo, c) contenido que se ha evaluado, d) metodología seguida para la evaluación, e) acciones organizativas desarrolladas, f) recursos humanos y materiales, g) caracterización del proceso de dirección del cambio educativo en la escuela, por dimensiones e indicadores, h) valoración del proceso evaluado, i) conclusiones y recomendaciones.

Fase 2: De presentación y análisis del informe final y toma de decisiones. En esta fase, los responsables del proceso evaluativo presentan el informe final a los evaluados. El informe debe ser debatido en una Reunión Metodológica, para identificar las causas de los problemas; así como las posibles soluciones. En esta fase, además, se toman decisiones enfocadas a mejorar la dirección del cambio educativo en la escuela, por lo que se recomienda que se incentive la participación de todos los agentes para que emitan sus criterios.

Esta actividad exige la aplicación de métodos y técnicas participativas que faciliten la obtención de los resultados esperados. El proceso de toma de decisiones para la mejora, conlleva la realización de las acciones siguientes:

- Identificación de los principales problemas presentes en la dirección del cambio educativo.
- Análisis de los problemas e identificación de sus causas.
- Determinación del estado deseado.

- Planteamiento de alternativas de solución.
- Elección de la alternativa de solución más conveniente (toma de la decisión).

La realización de este proceso exige de la aplicación de métodos y técnicas participativas que faciliten la obtención de los resultados esperados. Entre estos pueden emplearse:

- Método general de solución de problemas, asociado a la toma de decisiones.
- Técnicas participativas de generación de ideas, para la obtención de consenso y para la organización de ideas.

Fase 3: De implementación de las decisiones. Esta fase puede tener como escenario, para su concreción, el desarrollo de actividades colectivas en las que participen evaluadores, directivos de la institución evaluada y otras personas en capacidad de aportar en el proceso de planificación y organización de las acciones que materialicen la concreción de las acciones asumidas.

Entre las acciones que deben ejecutarse en esta fase, se proponen las siguientes:

- La determinación de las fuerzas que pueden facilitar o frenar la implementación de las decisiones y las acciones para potenciar las primeras o reducir el efecto de las segundas (técnica de campo- fuerza, Matriz DAFO y otras).
- La determinación de las tareas o actividades que hacen posible la instrumentación de las decisiones y los plazos para su realización.
- La determinación de los recursos necesarios (humanos y materiales) para el cumplimiento de las tareas y actividades definidas.

- La identificación de las vías y plazos para evaluar el cumplimiento y efecto de las decisiones, y el alcance de estado deseado.
- La divulgación y explicación de las decisiones y las tareas y actividades que exige su implementación entre todos los implicados en su cumplimiento.
- La preparación y asesoramiento a los implicados en el cumplimiento de las decisiones.

Fase 4: De conclusión de la metaevaluación. Esta es la última fase de la evaluación, en la que se da culminación a la metaevaluación llevada a cabo por el equipo de evaluadores. Esta fase transcurre en paralelo con los procesos de elaboración del informe final y de toma e implementación de las decisiones, que son el contenido de las fases anteriores de esta etapa; por tanto, implica la realización de las acciones siguientes:

- Recogida de datos sobre los procesos de la evaluación de la dirección del cambio educativo que tienen lugar en la etapa, a través de la aplicación de los métodos, técnicas e instrumentos correspondientes, en la interacción con las fuentes personales y no personales.
- Procesamiento de los datos obtenidos a lo largo de todo el proceso evaluativo, con el empleo de los métodos pertinentes y la clasificación de estos, de acuerdo con los indicadores de la metaevaluación.
- Análisis cualitativo de los datos (empleando la triangulación), referido a cada indicador y caracterización del comportamiento de los mismos.
- Emisión de los juicios valorativos sobre cada indicador referido al proceso de la metaevaluación.
- Elaboración del informe sobre la metaevaluación.

- Precisión de las recomendaciones, para la mejora de futuros procesos evaluativos de la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas.

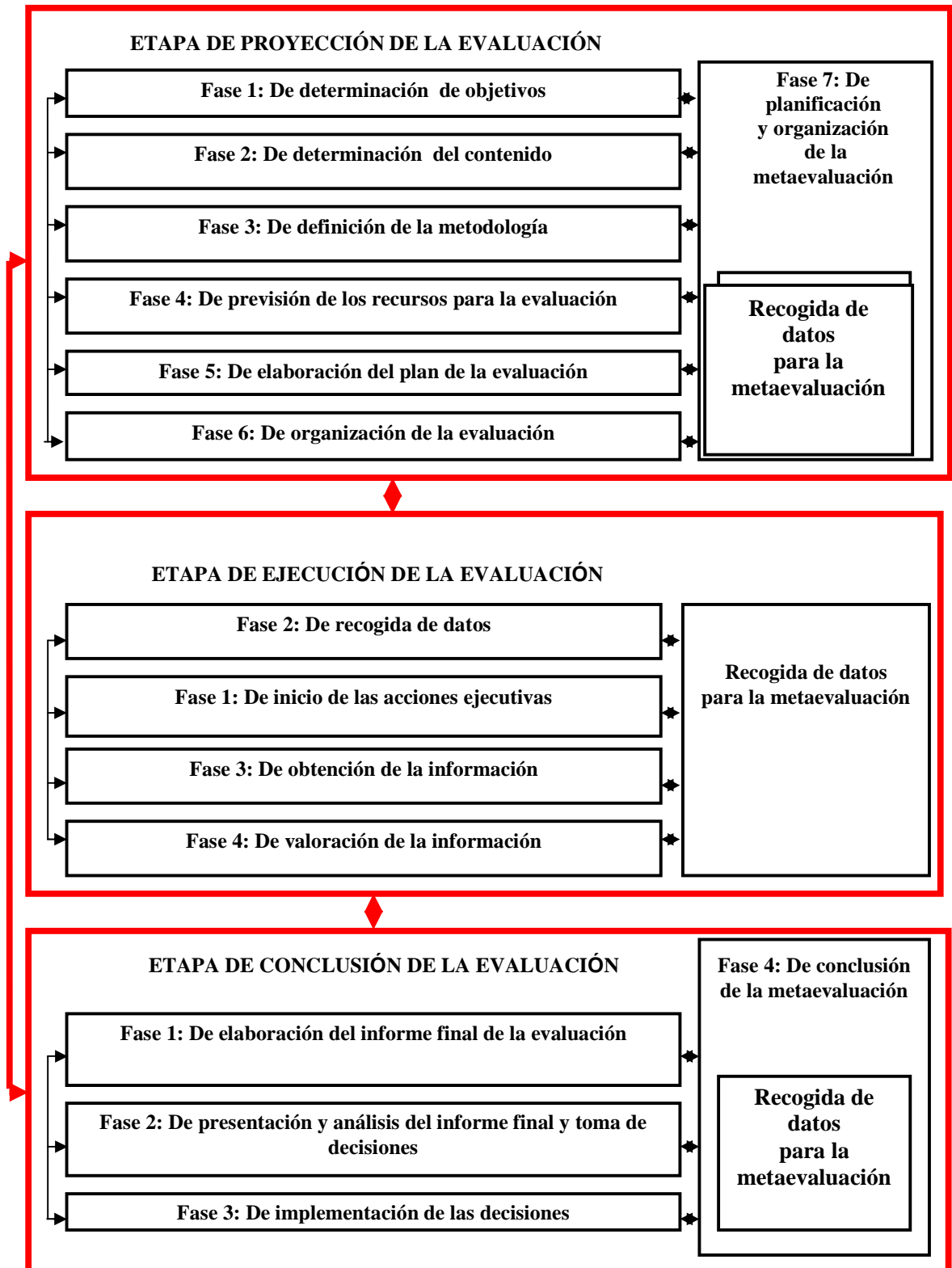


Figura 3 Esquema de la concepción metodológica del modelo

Conclusiones del capítulo 2

1. Los resultados del diagnóstico sobre el estado de la evaluación de la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas, permitieron caracterizar este proceso y corroborar la existencia del problema científico identificado. Se evidenció que la evaluación de la dirección del cambio educativo se realiza, generalmente, a través de acciones aisladas y que su contenido se valora de manera fragmentada, al privilegiarse la valoración de los resultados, en menoscabo de la evaluación del proceso de su dirección. La práctica evaluativa, realizada predominantemente por agentes externos a las instituciones educativas, no favorece el cumplimiento de las variadas funciones que puede desempeñar la evaluación, como mecanismo de gestión de la calidad educacional.
2. El modelo de evaluación de la dirección del cambio educativo en la Secundaria Básica tiene una estructura **sistémica**. Está formado por cuatro **subsistemas**: el **proyectivo**, el **ejecutivo**, el **conclusivo** y la **metaevaluación**. Entre ellos se manifiestan relaciones dialécticas, caracterizadas por la dependencia y el condicionamiento mutuo. El subsistema proyectivo, que se materializa en el diseño de la evaluación tiene la máxima jerarquía; pero es sólo una *posibilidad* que se convierte en *realidad* a través de los restantes.
3. La concepción teórico metodológica que conforma la propuesta, garantiza la integralidad de la evaluación, al modelarla a partir de la lógica funcional de un proceso de dirección completo, que incluye acciones de planificación,

organización, regulación, control y evaluación. Esta concepción supera las contenidas en otros modelos, centradas particularmente en la recogida de datos y la obtención y valoración de la información resultante, y no prestan una adecuada atención a las tareas preparatorias y de continuidad del proceso, lo que lastra su efectividad.

CAPÍTULO 3. VALORACIÓN DE LA PERTINENCIA Y FACTIBILIDAD DEL MODELO TEÓRICO METODOLÓGICO PARA EVALUAR LA DIRECCIÓN DEL CAMBIO EDUCATIVO EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS BÁSICAS

En este capítulo se presentan los resultados de la valoración de la pertinencia y factibilidad del modelo teórico metodológico para evaluar la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas, que se determinaron a través del Criterio de Expertos y su aplicación parcial en la práctica.

3.1 Valoración de la pertinencia del modelo teórico metodológico

El método Criterio de Expertos se utilizó en esta investigación, para valorar la pertinencia del modelo teórico metodológico propuesto. En este epígrafe, se presentan los resultados de la aplicación de dicho método, que tuvo como propósito la valoración de los aspectos siguientes:

- El grado de **utilidad** que tiene el modelo para evaluar la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas.
- **La correspondencia entre las denominaciones** dadas a los cuatro subsistemas, sus componentes y subcomponentes, **con el contenido** expresado en cada uno de ellos.
- El grado de adecuación de la **estructura** del modelo.

- El grado de **necesidad** de que se evalúen las dimensiones, indicadores y criterios que forman parte del contenido de la evaluación de la dirección del cambio educativo.

La aplicación de este método estuvo precedida de tres rondas de consulta a los 6 investigadores que forman parte del Proyecto de Investigación del Instituto Superior Pedagógico de Holguín denominado Evaluación de la Gestión Directiva. Estas rondas tuvieron como objetivo obtener un consenso primario sobre el contenido del modelo teórico metodológico propuesto. Los resultados obtenidos en la ronda final se presentaron a un grupo de 38 posibles expertos de las provincias de Ciudad de la Habana y Holguín. De ellos, fueron seleccionados finalmente 31, que tuvieron el coeficiente de competencia más alto, pues obtuvieron puntuaciones entre 0,8 y 1 (ver anexo 10). Algunas de las características de los 31 expertos son las siguientes: (ver anexo 11)

- 10 son investigadores del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
- 11 son Doctores en Ciencias Pedagógicas.
- 7 son Master en diferentes especialidades de las Ciencias Pedagógicas.
- 2 son Directores de Secundarias Básicas.
- 21 tienen más de 20 años de experiencia de trabajo en la Secundaria Básica.

Las respuestas ofrecidas por los expertos, acerca de los elementos sometidos a valoración, fueron procesadas empleando el paquete estadístico staff. El procesamiento y el análisis de algunas recomendaciones dadas, permitió obtener el consenso en relación con la pertinencia del modelo.

El **grado de utilidad** del modelo propuesto se valoró a través de cinco categorías: 5: Muy útil (C1), 4: Bastante útil (C2), 3: Útil (C3), 2: Poco útil (C4) y 1: No útil (C5). En

las tablas de frecuencias se observa que 24 de los expertos consultados, valora como **muy útil** el modelo sometido a su consideración, que 4 lo consideran como **bastante útil** y 3 de **útil**.

El valor de N - Prom (0) expresa un alto grado de concordancia de los expertos. A partir de ello, el modelo se puede considerar como muy útil. El procesamiento estadístico aparece en el anexo 13 de la tesis.

El **grado de correspondencia entre las denominaciones** dadas a los componentes y sub componentes del modelo **y su contenido**, se valoró a través de 5 categorías: 5: Muy adecuado (C1), 4: Bastante adecuado (C2), 3: Adecuado (C3), 2: Poco adecuado (C4) y 1: No adecuado (C5). El valor de N - Prom (0) expresa un alto grado de concordancia de los expertos y a partir de ello el **grado de correspondencia entre las denominaciones** dadas a los componentes y sub componentes del modelo **y su contenido**, se puede considerar como **muy adecuado**. Ver anexo 14 de la tesis en el que aparece el procesamiento estadístico.

El **grado de adecuación de la estructura** del modelo se valoró, igualmente, a través de 5 categorías: 5: Muy adecuado (C1), 4: Bastante adecuado (C2), 3: Adecuado (C3), 2: Poco adecuado (C4) y 1: No adecuado (C5). El valor de N - Prom (0) expresa un alto grado de concordancia de los expertos, aunque está por encima del punto de corte para C1 y a partir de ello, el **grado de adecuación de la estructura** del modelo se puede considerar como **bastante adecuado**. Ver el anexo 15 de la tesis.

Como se expresó anteriormente, los expertos ofrecieron también su opinión acerca de las **cuatro dimensiones, sus indicadores y criterios** del contenido de la evaluación. Para valorarlas se emplearon, en todos los casos, las siguientes

categorías: 5: Muy necesario (C1), 4: Bastante necesario (C2), 3: Necesario (C3), 2: Poco necesario (C4) y 1: No es necesario (C5).

En el caso de la Dimensión 1, *Preparación para el cambio*, tanto en ella, como en todos sus indicadores y criterios, el valor N – Prom está por debajo del punto de corte para C1, lo que revela un alto grado de concordancia de los expertos acerca de los mismos. Por consiguiente, la evaluación de la dimensión y todos sus indicadores y criterios se consideran como **muy necesarios**. Ver el anexo 16 de la tesis.

El valor de N – Prom para la Dimensión 2, *Movilización al cambio*, y todos sus indicadores y criterios, está por debajo del punto de corte para C1. Ello indica que existe un alto grado de concordancia de los expertos acerca de que su evaluación es muy necesaria. Ver el anexo 17.

Para la Dimensión 3, *Consolidación del cambio*, y la totalidad de sus indicadores y criterios, el valor N – Prom se comportó por debajo del punto de corte de C1, lo que evidencia un alto grado de concordancia entre los expertos, en cuanto a considerar que la evaluación de la dimensión y sus indicadores y criterios es **muy necesaria**. Ver anexo 18.

En la Dimensión 4, *Resultados de la implementación del cambio*, el valor N- Prom para todos sus indicadores y criterios, y para ella misma, se comportó por debajo del punto de corte para C1. Lo anterior hace evidente la existencia de un alto grado de concordancia entre los expertos y que, por consiguiente, es **muy necesaria** su evaluación. Ver el anexo 19.

A pesar de que los criterios son favorables en relación con los elementos sometidos a valoración, se hicieron algunas sugerencias, que se tuvieron en cuenta en la versión final del modelo que se presenta en el capítulo 2. A continuación se señalan:

- El criterio 1.1.2, del indicador 1.1, perteneciente a la dimensión: *Preparación para el cambio*, puede desglosarse a partir de las funciones específicas de cada uno de los agentes implicados en el cambio.
- El criterio 1.1.4 del indicador 1.1, puede denominarse: *“Conocimiento de algunas prioridades de la Educación Secundaria, por parte de los directivos.*
- El criterio 1.2.3, del indicador 1.2, puede especificar cuáles son los *“elementos de la política educativa”*, que deben dominar los directivos.
- En el criterio 4.1.2 del indicador *Los alumnos*, perteneciente a la dimensión: *Resultados*, debe especificarse a qué se refiere *“el estado de la continuidad de estudio.*
- El indicador 4.6, referido a la evaluación del *clima psicosicológico*, perteneciente a la dimensión 4, se recomienda que puede ser más explícito.
- En el caso del sub componente: *“fuentes de información”*, se hace énfasis en que se tenga en cuenta dentro de las no personales, los planes individuales de los agentes encargados de llevar a cabo las acciones de cambio y, aparejado a ello, la planificación que llevan a efecto los directivos para controlar lo planeado en ese documento.
- Antes de realizar la *preparación de los evaluadores*, se deben *otorgar las responsabilidades y establecer las coordinaciones* entre estos, para que dicha preparación sea más efectiva, en correspondencia con su rol en la evaluación.
- En el componente *organización*, deben tenerse en cuenta, además de los elementos propuestos por la autora: *que cada evaluador tenga la responsabilidad de aplicar determinada cantidad de instrumentos o técnicas;*

que la muestra para la aplicación de instrumentos y técnicas, sea la mayor cantidad posible, en dependencia de las posibilidades reales de la escuela y que la discusión y aprobación del informe final se realice en una Reunión Metodológica, en la que participen todos los profesores y miembros de la comunidad educativa que les sea posible.

Después de la valoración positiva que se obtuvo acerca de la pertinencia del modelo, se procedió a perfeccionar la misma, al considerar las recomendaciones antes mencionadas y a continuación, se aplicó parcialmente la concepción metodológica del modelo de evaluación para valorar la factibilidad de ser aplicado en la práctica.

3.2 Resultados de la aplicación en la práctica de la concepción metodológica del modelo

La aplicación de la concepción metodológica del modelo propuesto, resultó de vital importancia, en esta investigación, al permitir obtener criterios de factibilidad de su puesta en práctica. Se efectuó en la Secundaria Básica “Oscar Ortiz”, Centro de Referencia de esta educación en la provincia de Holguín.

Esta aplicación fue posible a través del empleo del método de Experimentación sobre el Terreno, que posibilitó a la investigadora la aplicación de la concepción metodológica del modelo. Este método se organizó de la siguiente forma:

1. Se realizó un diagnóstico del problema en la práctica escolar.
2. Se seleccionó a los directivos del Centro de Referencia Provincial de la Educación Secundaria Básica, por criterio de un muestreo intencional.
3. Se sensibilizó, a los directivos de la escuela, sobre sus problemas en relación con la evaluación de la dirección del cambio educativo.

4. Se presentó la vía de solución del problema (modelo teórico metodológico para la evaluación de la dirección del cambio educativo), en diferentes actividades.
5. Se recogió la información sobre el desarrollo de cada una de las etapas y fases por las que transcurrió el proceso evaluativo, con la valoración de los portadores del problema y la propuesta de transformaciones a la concepción metodológica del modelo.
6. Se rediseñaron las acciones, según los resultados que se iban obteniendo y se reaplicaron en el mismo contexto.
7. Se resumieron los resultados y se les comunicó a los implicados en el proceso de evaluación.

Simultáneamente con la evaluación integral de la dirección del cambio educativo en la escuela seleccionada (que fue posible a través de la concepción metodológica propuesta) se desarrolló la metaevaluación, que tuvo como fin esencial demostrar la factibilidad de dicha concepción (posibilidades de ser aplicada). La muestra de esta aplicación fue intencional y su selectividad se sustenta a partir de los criterios siguientes:

- La matrícula de alumnos de la escuela se corresponde con la media del resto de las Secundarias Básicas del municipio y de la provincia de Holguín.
- Los directivos de la escuela, al igual que en la mayoría de las S/B de la provincia, tienen entre 3 y 5 años de experiencia de dirección.
- La escuela tiene Brigada Pedagógica, lo que se corresponde con más de la media de las S/B de la provincia.

- Hace cuatro cursos se implementa, en su totalidad, el nuevo modelo de escuela (Versión 07/2003), como en más de la media de las Secundarias Básicas de la provincia y del país.

Como se expresó en el capítulo 2, la concepción metodológica del modelo de evaluación de la dirección del cambio educativo, sustentada en la lógica funcional de un proceso de dirección, propone su concreción práctica a través de tres etapas: **De proyección de la evaluación, De ejecución de la evaluación y De conclusión de la evaluación**. Cada etapa consta de fases y acciones, a través de las cuales se materializaron los componentes y relaciones del proceso evaluativo y de la metaevaluación. A continuación se exponen las acciones desarrolladas y los resultados de la aplicación de la concepción metodológica del modelo a través de sus diferentes etapas y fases.

Primera etapa: De proyección de la evaluación

En esta etapa, según lo previsto en la concepción metodológica, se diseñó el plan de la evaluación y de la metaevaluación, previéndose lo que debía ocurrir durante el desarrollo de estos procesos, que se desplegaron de manera paralela. En ambos planes se plasmaron los aspectos siguientes: los *objetivos*, el *contenido a evaluar*, la *metodología* a seguir, los recursos necesarios para su puesta en práctica y la *organización* de la misma. Los planes fueron elaborados por la investigadora y valorados, posteriormente, con los miembros de la estructura de dirección de la escuela que participaron en el proceso evaluativo.

Fase 1: Se determinaron **los objetivos de la evaluación**, estos fueron:

1. Valorar la situación que presenta la dirección del cambio educativo, en la Secundaria Básica Oscar Ortiz del municipio de Holguín, en lo concerniente a las

acciones acometidas para lograr la preparación para el cambio, la movilización al cambio, la consolidación del cambio; así como a los resultados de dicho proceso.

2. Entrenar a la estructura de dirección de la escuela, en cuanto a la asimilación de modos de actuación, para desarrollar otros procesos evaluativos.

Fase 2: Se determinó **el contenido** a evaluar y se estimó conveniente considerar todas las dimensiones, indicadores y criterios propuestos en el modelo presentado en el capítulo 2. Tal decisión se adoptó, al tomar en cuenta los factores siguientes: a) los objetivos definidos para el proceso de evaluación, b) el tiempo, ya prolongado, en que se ha estado implementando el cambio educativo en las Secundarias Básicas, c) la factibilidad de su aplicación en el Centro de Referencia Provincial de esta educación y, d) el momento del curso en que se llevaría a cabo la aplicación (finales del curso escolar).

Fase 3: Se **definió la metodología de la evaluación**, según las acciones previstas en la concepción metodológica del modelo. El desarrollo de estas acciones se describe a continuación:

1. Se seleccionaron **los métodos y las técnicas**, en correspondencia con los objetivos y el contenido de la evaluación. Los métodos y técnicas escogidos fueron: la encuesta, la entrevista, la observación científica, la revisión de documentos, la técnica de la tormenta de ideas, del completamiento de frases, técnicas para la toma de decisiones y métodos estadísticos para el procesamiento de los datos.
2. En correspondencia con los métodos seleccionados, se definieron **los instrumentos** a aplicar y la forma en que se procesarían estos. Se seleccionaron **las fuentes de información personales y no personales**, de acuerdo con las posibilidades reales que tenía la escuela en el momento de la

evaluación. Se seleccionaron como fuentes personales: 18 Profesores Generales Integrales, 7 Docentes en Formación y 3 trabajadores de apoyo, los alumnos, 6 directivos de la escuela, un representante de cada organización política y de masa, 16 padres y 11 miembros de instituciones que tienen relación con la comunidad, en este caso: 1 Escuela Primaria, 1 Unidad Militar y 6 vecinos de la comunidad.

Como fuentes no personales se tomaron los documentos que recogen la proyección y el trabajo que se desarrolla en la escuela, dentro de los que se encuentran: la estrategia escolar, los resúmenes de visitas de inspección y asesoramiento que hacen la Dirección Municipal de Educación y la dirección de la escuela a los tres grados, las actas de los Consejos Técnicos, de Dirección y de Grado; los resultados de los Operativos de la Evaluación de la Calidad, los registros de los docentes y los planes individuales de los docentes y directivos.

3. Se elaboraron **los criterios valorativos** para la emisión de los juicios de valor sobre la dirección del cambio educativo en la escuela seleccionada. Se siguieron los pasos propuestos en la concepción metodológica del modelo. La propuesta planteada por la autora fue valorada por los evaluadores en la fase inicial de las acciones ejecutivas de la evaluación. En el anexo 32 de la tesis se exponen estos criterios valorativos.

Fase 4: En correspondencia con la concepción metodológica propuesta, en esta fase, se previeron **los recursos** para el desarrollo de la evaluación. Para el proceso de evaluación se previó la participación de 2 profesores de la Facultad de Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica, del Instituto Superior Pedagógico “José de la Luz y Caballero” y 5 miembros de la estructura de dirección de la escuela

escogida, previamente seleccionados por la Directora de la misma; estos fueron: las tres Jefas de Grado, la Guía Base y la propia Directora, las cuales se convirtieron en evaluadoras conducidas por la investigadora.

Los recursos materiales planificados para desarrollar la evaluación fueron: un paquete de hojas para la reproducción de los instrumentos y técnicas, un local que se designó para desarrollar el trabajo individual y grupal por los evaluadores, una computadora y un aula para aplicar las encuestas y entrevistas.

Fase 5: Se elaboró el plan de la evaluación, del que formaron parte los elementos definidos anteriormente: los objetivos de la evaluación, el contenido a evaluar, la metodología a seguir y los recursos necesarios para el desarrollo de este proceso. En el anexo 20 de la tesis se expone el plan de la evaluación que se desarrolló en la aplicación parcial.

Fase 6: Según lo previsto en la concepción metodológica, en esta fase **se organizó la evaluación** para asegurar el cumplimiento del plan previsto. Por haber sido precisado que la evaluación se desarrollara con la participación de la estructura de dirección de la escuela, en la condición de evaluadores, esta fase se desarrolló con la presencia de sus integrantes. Se acometieron las acciones siguientes:

6. Se discutió el plan de la evaluación, con los evaluadores.
7. Se especificaron las responsabilidades y tareas a cumplir, por parte de los evaluadores y el tiempo para su ejecución. Las responsabilidades y tareas están relacionadas, entre otras, con la aplicación de instrumentos y los espacios para ello, así como los momentos en que los evaluadores designados procesarían los datos.
8. Se preparó a los evaluadores en relación con los objetivos, el contenido y la metodología a emplear durante la evaluación.

9. Se establecieron las coordinaciones entre los evaluadores.

10. Se distribuyeron los recursos materiales a los evaluadores.

Además de las acciones anteriores, durante esta fase:

- Se identificaron las barreras materiales y sociopsicológicas para la aplicación de la evaluación, que fueron las siguientes: el momento del curso en que se desarrollaría la evaluación, la aceptación de esta por parte del resto de los agentes implicados en el cambio educativo y la repercusión de la posible presentación del informe final en otros contextos fuera de la escuela. Para contrarrestar estas barreras, los miembros de la estructura de dirección de la Secundaria Básica explicaron, al resto de los agentes implicados en el cambio, la finalidad de la evaluación que se llevaría a cabo y se llegó al consenso de que el informe, con los resultados finales, sólo sería presentado en el centro.
- Se acordó, como resultado del trabajo en grupo, aplicar sólo aquellos métodos que fueran verdaderamente necesarios y racionalizar los instrumentos para ello, a partir de las condiciones reales de la escuela, en el momento en que se desarrollaría la evaluación (quedaba una sola reunión de padres por efectuar y los Jefes de Grado se encontraban elaborando las evaluaciones profesorales). Se incluyó, como parte del método de observación, la reunión del Puesto de Mando que se desarrolla en la escuela todos los días, en el horario de la mañana, en la cual se discuten las incidencias que ocurren el día anterior.
- Se acordó aplicar sólo nueve, de un total de quince instrumentos propuestos en la concepción metodológica, los que se consideraron suficientes para desarrollar el proceso: 1) cuestionario de la encuesta a PGI, 2) procedimiento de la técnica del completamiento de frases para aplicarla a los PGI, docentes en formación y trabajadores de apoyo a la docencia, 3) la técnica de la Tormenta de Ideas, 4)

cuestionario de la encuesta a directivos de la escuela, 5) guía de la entrevista a representantes de las organizaciones de la escuela, 6) guía de observación a un claustro de grado, claustrillos, preparaciones metodológicas, reuniones de padres a nivel de escuela, consejos de dirección, funcionamiento diario de la escuela, 7) guía de la entrevista a docentes en formación, 8) guía de la revisión de documentos y 9) guía de la entrevista a padres e instituciones de la comunidad. En los anexos del 22 al 30 de la tesis se exponen estos instrumentos y sus procedimientos para la tabulación.

- Se llegó a consenso en cuanto a la conveniencia de utilizar un dato cuantitativo para evaluar el aprendizaje por grupo, en lo concerniente al criterio referido al *estado del aprendizaje, a partir de los niveles de desempeño en las asignaturas prioritizadas* (indicador 4,1), ya que en la propuesta no aparecía claramente explicado cómo hacerlo. Se asumió lo establecido para ello, por parte de la dirección del MINED, que concibe la consideración de los resultados de los Operativos de la Evaluación de la Calidad de la Educación que aplica la escuela y la Dirección Municipal de Educación mensualmente.
- A pesar de que existió aceptación en relación con los criterios propuestos, cabe señalar que se valoró también, la posibilidad de que los mismos fueran más explícitos, de acuerdo con el momento del curso en que se desarrolló la evaluación y, sobre todo, con el diagnóstico de la dirección del cambio educativo que tiene lugar en la escuela.
- Se elaboró el cronograma de la aplicación parcial, por parte de los evaluadores. En este documento se tuvieron en cuenta los aspectos siguientes: *acciones a desarrollar por día, sesión de trabajo, método (s) a emplear, responsable (s) de*

las acciones, quién (es) ejecuta (n) y participa (n) en las mismas. En el anexo 21 de la tesis se expone este documento.

- Se acordó discutir y aprobar el informe final, en una Reunión Metodológica, en la que participarían los profesores y miembros de la comunidad educativa que fuera posible, en correspondencia con las posibilidades de la escuela y los representantes de la comunidad.

Fase 7: En esta fase, se **planificó y organizó la metaevaluación**. Como parte de ello:

1. Se determinó como objetivo de la metaevaluación: valorar el desarrollo de los diferentes momentos por los que transcurrió el proceso evaluativo y proponer acciones para la mejora de próximos eventos de esta naturaleza.
2. Se determinó el contenido de la metaevaluación. El contenido, en este caso, se refiere a los aspectos propuestos en la concepción metodológica. Los indicadores son los siguientes:
 - Adecuación de los objetivos.
 - Adecuación del contenido.
 - Adecuación de los componentes metodológicos de la evaluación.
 - Organización de la evaluación.
 - Desempeño de los evaluadores.
 - Satisfacción manifestada por los evaluados.
 - Utilidad de la información producida para el proceso de toma de decisiones.
 - Implementación de las decisiones.

- Aseguramiento de los recursos materiales.
3. Se definió la metodología de la metaevaluación, a través de acciones similares a las empleadas para determinar la del proceso evaluativo. En el caso de los métodos existió coincidencia con los del proceso evaluativo.

Los instrumentos de la metaevaluación elaborados, fueron los siguientes: tres guías de observación científica, una guía de entrevista y la técnica de la escala valorativa. Estos instrumentos aparecen expuestos en el anexo 33 de la tesis.

Se definieron, igualmente, las fuentes personales que, en este caso, fueron los evaluadores y los miembros de la estructura de dirección de la escuela. Como fuentes no personales, se escogieron los documentos que recogen la información diaria del proceso evaluativo a desarrollar.

Fueron determinados los criterios valorativos que caracterizaron cada uno de los indicadores de la metaevaluación, los que aparecen en el anexo 32 de la tesis. Las categorías que se emplearon fueron: *adecuado*, *medianamente adecuado* y *no adecuado*.

La categoría ***adecuado*** expresa que el comportamiento real del indicador se corresponde *plenamente* con la caracterización ideal que del mismo fue realizado con anterioridad; o al menos; se corresponde con aquellas características que se identificaron como necesarias y suficientes para esta categoría.

La categoría ***medianamente adecuado*** expresa que el comportamiento real del indicador se corresponde *parcialmente*, con la caracterización ideal que del mismo fue realizado previamente; pero este comportamiento parcial se

corresponde con aquellas características que se identificaron como necesarias y suficientes para esta categoría.

La categoría ***no adecuado*** expresa que el comportamiento real del indicador *no se corresponde* con aquellas características que se identificaron como necesarias y suficientes, para la categoría medianamente satisfactorio.

4. Se previeron los recursos para la metaevaluación, que coinciden, en este caso, con los de la evaluación.
5. Se organizó la metaevaluación, que incluyó aspectos similares del proceso evaluativo, sobre todo, en lo relacionado con la especificación de responsabilidades y tareas a cumplir por parte de los evaluadores, la preparación de los evaluadores implicados en relación con los objetivos, el contenido y la metodología a emplear durante la metaevaluación, el establecimiento de coordinaciones y el acopio y distribución de recursos materiales, entre otras acciones.

Segunda etapa: De ejecución de la evaluación

En esta etapa, según lo previsto, se acometieron las acciones prácticas de la evaluación, en lo concerniente a los procesos de recogida, procesamiento y análisis de los datos. Sobre esta base se caracterizó el estado de los indicadores y dimensiones del contenido de la evaluación y se emitieron los juicios de valor sobre los mismos. En esta etapa se recopilaron datos para la metaevaluación, de manera sistemática.

Fase 1: En esta fase se dio inicio a las acciones ejecutivas de la evaluación, mediante la divulgación del cronograma de la evaluación, al resto de los agentes implicados en el cambio educativo en la escuela. Se desarrolló una reunión extraordinaria del claustro de profesores, a la que asistieron representantes de la

familia y las instituciones de la comunidad, en la que se esclarecieron todos los aspectos referidos al proceso evaluativo, especialmente a sus objetivos, a fin de neutralizar al máximo el efecto negativo de las barreras que fueron identificadas.

Fase 2: Según lo previsto en la concepción metodológica, en esta fase se recogieron los datos mediante la aplicación de los métodos, las técnicas e instrumentos seleccionados previamente. Para la recogida de datos:

- Se aplicaron sendas encuestas a 18 Profesores Generales Integrales y a 6 directivos de la escuela.
- Se aplicó la técnica del completamiento de frases a 18 Profesores Generales Integrales, 7 docentes en formación y 3 trabajadores de apoyo a la docencia.
- Fueron entrevistados 27 representantes de la familia y de instituciones de la comunidad, vinculados de algún modo con la actividad de la escuela.
- Se observaron 5 actividades desarrolladas en la escuela durante los días en que se ejecutó la evaluación: la reunión del claustro de la escuela, la reunión del claustrillo de Octavo Grado, una sesión de la preparación metodológica de este mismo grado, una reunión de padres a nivel de escuela y un consejo de dirección. Se realizó, asimismo, una observación general al funcionamiento diario de la escuela.
- Se entrevistaron 7 docentes en formación.
- Fueron revisados 10 documentos: la estrategia de trabajo de la escuela, 4 registros y 3 planes individuales de los docentes de Octavo Grado, 3 estrategias de asignaturas priorizadas, un acta de consejo de dirección y una del Consejo Técnico.

La metaevaluación de este proceso se prolongó durante toda la etapa y en función de la recogida de datos se realizó la observación sistemática a las diferentes actividades que se ejecutaron en esta etapa de la evaluación, particularmente las relacionadas con la aplicación de instrumentos.

Se ejecutaron, asimismo, acciones de regulación y control por la responsable de la evaluación (la autora) que posibilitaron realizar los ajustes y adecuaciones pertinentes. La más importante fue la realización de despachos colectivos diarios del equipo evaluador.

Fase 3: En esta etapa se obtuvo la información, mediante la realización de las acciones propuestas en la concepción metodológica. La información se obtuvo a partir del procesamiento de los datos, derivados de la aplicación de los métodos, técnicas e instrumentos, siguiendo los procedimientos que se plantearon para cada uno de ellos.

La triangulación de los datos, derivados de los diferentes métodos y fuentes de información, posibilitó la caracterización del proceso de dirección del cambio educativo en la escuela, tomando como referencia, las dimensiones del contenido, con sus correspondientes indicadores y criterios. La tabla que aparece en el anexo 31 constituyó un instrumento útil para la orientación del proceso de triangulación.

Fase 4: En esta fase, se valoró la información que permitió comparar la caracterización del estado real de cada indicador y dimensión del contenido de la evaluación de la dirección del cambio educativo en la escuela (la cual se obtuvo en la fase anterior) con la caracterización ideal, definida en la primera etapa de la evaluación (criterios valorativos). A continuación se procedió a emitir el juicio de valor y se le asignó a cada dimensión y al proceso de dirección del cambio educativo, en general, la categoría correspondiente.

Para otorgar la categoría, en cada caso, se tuvo en cuenta la propuesta realizada en el capítulo 2. Tres de las dimensiones del contenido (preparación para el cambio, movilización al cambio y consolidación del cambio) se evaluaron como satisfactorias y la de resultados de la implementación del cambio, como medianamente satisfactoria. Se consideró, entonces, que la dirección del cambio educativo en la escuela, tuviera la categoría de satisfactoria.

Aun cuando *la preparación para el cambio* recibió una evaluación satisfactoria, como consecuencia de las acciones correctivas que la escuela hubo de aplicar, el proceso evaluativo hizo evidente los problemas que en esta etapa de la dirección del cambio educativo están presentes, como regularidad, en muchas instituciones; lo que confirma el criterio referido a la falta de integralidad presente en la evaluación de este objeto.

Tercera etapa: Conclusión de la evaluación

En esta etapa, según lo propuesto en la concepción metodológica del modelo, se adoptaron e implementaron las decisiones para la mejora de la dirección del cambio educativo en la escuela y concluyó el proceso de la metaevaluación. Durante la aplicación, se desarrollaron las cuatro fases principales propuestas: 1) De elaboración del informe final de la evaluación, 2) De presentación y análisis del informe final y toma de decisiones, 3) De implementación de las decisiones, 4) De conclusión de la metaevaluación.

Fase 1: Se **elaboró el informe final de la evaluación**, por parte de los evaluadores, el cual se conformó a partir de los aspectos propuestos en la concepción metodológica, expuesta en el capítulo 2.

Fase 2: En esta fase **se presentó y analizó el informe final y se tomaron las decisiones** pertinentes, por parte de los responsables del proceso evaluativo. El

informe fue analizado en una Reunión Metodológica donde participaron: los directivos de la escuela, algunos miembros de las organizaciones políticas y estudiantiles, además, el representante del Consejo de Padres y dos miembros de la comunidad. En la actividad se identificaron las causas de los problemas y se propusieron algunas soluciones a los mismos.

Como resultado de esta Reunión Metodológica y mediante el empleo de las técnicas participativas (Tormenta de ideas, Reducción de Listado y Hoja de Balance), se tomaron las decisiones dirigidas a mejorar la dirección del cambio educativo en la escuela.

Fase 3: En la fase, ***de implementación de las decisiones*** se desarrollaron las acciones **de planificación y organización**, para asegurar la puesta en práctica de las decisiones adoptadas con el máximo de efectividad. Para cumplir con los propósitos de esta fase, se desarrolló un taller de trabajo en el que participaron los 8 evaluadores, otros dos directivos de la institución, los Secretarios de la Sección Sindical, el Comité de Base de la Unión de Jóvenes Comunistas y el núcleo del Partido Comunista de Cuba, 5 docentes seleccionados y la Jefa de la Educación Secundaria Básica, en el municipio de Holguín. Durante esta fase se desarrollaron las acciones previstas en la concepción metodológica.

Fase 4: De conclusión de la metaevaluación. En esta última fase se culminó la metaevaluación, que transcurrió en paralelo con los procesos de elaboración del informe final y de toma e implementación de las decisiones. Para el proceso de recogida de datos referidos a la evaluación, durante su última etapa:

- Se realizó la observación sistemática a las actividades más importantes que se ejecutaron en la etapa: la elaboración del informe final, la reunión metodológica

para su discusión y toma de decisiones; así como el taller para la implementación de estas.

- Se realizó una entrevista a 6 directivos de la escuela, con el objetivo de buscar información sobre la pertinencia de la concepción metodológica que se puso en práctica.
- Se aplicó una escala valorativa a 7 participantes del proceso evaluativo, para obtener datos sobre los indicadores propuestos con vistas a la metaevaluación.

La recogida de datos sobre la dirección del cambio educativo, que tuvo lugar durante todas las etapas de la evaluación; así como el procesamiento y el análisis cualitativo de estos datos, permitieron la caracterización de los indicadores que forman parte del contenido de la metaevaluación y, posteriormente, se emitieron los juicios de valor sobre el proceso de evaluación desarrollado. La caracterización y valoración de los indicadores de la metaevaluación se expone a continuación:

Adecuación de los objetivos: Los objetivos fueron cumplidos, pues se valoró la situación actual de la dirección del cambio educativo en la Secundaria Básica Oscar Ortiz, del municipio de Holguín, en lo concerniente a las acciones acometidas para lograr la preparación, movilización y consolidación del cambio educativo; así como los resultados de dicho proceso. En este sentido se pudo corroborar que las mayores dificultades se encuentran en las acciones acometidas por el equipo de dirección de la escuela, para lograr la preparación para el cambio.

Por otra parte, el 100% de los miembros de la estructura de dirección de la escuela planteó que la evaluación que se llevó a cabo posibilitó su entrenamiento y el aprendizaje de modos de actuación para desarrollar otros procesos evaluativos.

El análisis cualitativo de la información obtenida, a partir de los datos recogidos para el proceso de metaevaluación, evidenció que los objetivos definidos para evaluar la

dirección del cambio educativo en la institución seleccionada resultaron **adecuados**, por cuanto: se definieron a partir del diagnóstico de la escuela, lo que aseguró su contextualización; son medibles, lo que se garantizó a través del sistema de indicadores y criterios que operacionalizan cada dimensión; su formulación es precisa y coherente; y constituyeron una guía apropiada para orientar el proceso evaluativo.

Adecuación del contenido de la evaluación: Desde la fase de organización de la evaluación, pudo apreciarse la aceptación del contenido a evaluar, por la totalidad de los miembros de la estructura de dirección de la institución. Algunos señalaron que los aspectos evaluados no se habían tenido en cuenta en visitas de inspección y Entrenamiento Metodológico Conjunto, realizadas por la escuela y por el resto de las estructuras evaluadoras.

El análisis cualitativo de la información obtenida a partir de los datos recogidos para el proceso de metaevaluación, evidenció que la selección del contenido de la evaluación resultó **adecuada**. Para avalar tal afirmación, considérese que:

- Se apreció plena correspondencia entre el contenido y los objetivos definidos; así como entre las cuatro dimensiones evaluadas (preparación para el cambio, movilización al cambio, consolidación del cambio y resultados de la implementación del cambio) y los indicadores y criterios que las operacionalizan.
- Se constató que el contenido de la evaluación (expresado en las dimensiones, indicadores y criterios) está contextualizado a las especificidades del objeto evaluado.
- Se demostró la posibilidad de la obtención de los datos requeridos para la evaluación, a partir de los indicadores y criterios que se definieron; es decir, los datos pudieron recolectarse con cierta facilidad.

Adecuación de los componentes metodológicos de la evaluación: Los componentes de la metodología de la evaluación fueron valorados por los encuestados y entrevistados como muy adecuados, a través de los instrumentos que a tal efecto se aplicaron. Como se explicó antes, durante la etapa ejecutiva de la evaluación sólo se aplicaron 9 de los 15 instrumentos propuestos en la concepción metodológica del modelo; pues en la fase de organización de la misma, se consideró oportuna esta reducción.

El análisis cualitativo de la información obtenida a partir de los datos recogidos para este proceso, evidenció que el indicador referido a los componentes metodológicos de la evaluación resultó **adecuado**, lo que puede ser argumentado con los elementos siguientes:

- Se emplearon, de manera intensiva y combinada, variados métodos y técnicas cualitativos y cuantitativos, que fueron pertinentes con los objetivos y el contenido de la evaluación.
- Los instrumentos elaborados facilitaron el cumplimiento de los métodos y las técnicas escogidos.
- Las fuentes de información resultaron apropiadas y accesibles para la obtención de datos, en función del contenido de la evaluación, y facilitaron el cumplimiento de los métodos.

Organización de la evaluación: La organización constituyó un indicador valorado de manera muy positiva por los participantes en el proceso evaluativo. Una de las consideraciones derivadas de la fase organizativa de la evaluación, aun cuando en esta se desarrollaron todas las acciones previstas, fue la conveniencia de otorgar las responsabilidades a los evaluadores y establecer las redes de relaciones entre ellos,

antes de realizar la preparación de los mismos, en los aspectos teóricos y metodológicos de la evaluación.

El análisis cualitativo de la información obtenida a partir de los datos recogidos, para el proceso metaevaluativo, evidenció que la organización de la evaluación resultó **adecuada**, lo que se pudo apreciar a través de los elementos siguientes:

- Efectividad de la estrategia metodológica diseñada para la recopilación, procesamiento y valoración de los datos y la producción de la información valorativa.
- Buen nivel de precisión alcanzado en la asignación de las responsabilidades y tareas a los evaluadores y del tiempo requerido para su cumplimiento.
- Aceptable nivel de preparación alcanzado por los evaluadores.
- Pertinencia del cronograma elaborado para la realización de las diferentes acciones del proceso de evaluación.

Desempeño de los evaluadores: El 100% de los evaluadores planteó que fue adecuado valorar, como parte de la metaevaluación, este indicador, pues consideran que, en gran medida, garantiza la calidad del proceso evaluativo.

El análisis cualitativo de la información obtenida, a partir de los datos recogidos para este proceso, demostró que el comportamiento de este indicador fue **medianamente adecuado**, en tanto se apreció en el desempeño de los evaluadores:

- El cumplimiento cabal de los principios éticos, propios de los procesos evaluativos, tales como: la compartimentación de la información obtenida, el respeto a los agentes implicados en la realización del proceso evaluado, entre otros.

- El cumplimiento con un alto grado de disciplina, y en el tiempo previsto, de las responsabilidades y tareas asignadas.

Aunque se apreció un buen nivel de conocimiento sobre el objeto de la evaluación (la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas), en lo concerniente a los requerimientos metodológicos propios del proceso evaluativo, se apreciaron limitaciones en aspectos como: el empleo correcto de los procedimientos, pasos y /o reglas en la aplicación de determinados métodos, como es el caso de la observación, la triangulación y los estadísticos; así como en la formulación de los criterios valorativos y su uso durante el proceso de valoración de la información, entre otros.

Satisfacción manifestada por los evaluados: El análisis cualitativo de la información obtenida, a partir de los datos recogidos para el proceso de la metaevaluación, mostró que el comportamiento de dicho indicador fue **adecuado**, pues se apreció una actitud de cooperación plena por parte de los evaluados. Durante el proceso evaluativo prevaleció un clima favorable y de adecuada comunicación entre los evaluados y los evaluadores, lo que facilitó el cumplimiento de las acciones programadas.

Utilidad de la información producida para el proceso de toma de decisiones. La información obtenida sobre la evaluación de la dirección del cambio educativo, a partir de los datos acopiados como parte del proceso metaevaluativo, permitió concluir que el comportamiento de este indicador fue **adecuado**. Tal aseveración se sustenta en dos elementos fundamentales:

- La precisión, objetividad, oportunidad, relevancia, consistencia y suficiencia de la información caracterizadora y valorativa, producida durante la etapa ejecutiva del proceso evaluativo, para la adopción de las decisiones más apropiadas.

- La posibilidad que ofreció la información producida, de disponer de un diagnóstico de los principales problemas que deben ser resueltos y de las potencialidades existentes, para mejorar la dirección del cambio educativo en la institución evaluada.

Implementación de las decisiones. El análisis cualitativo de la información obtenida a partir de los datos recopilados, como parte del proceso metaevaluativo, reveló que el proceso de **implementación de las decisiones** tuvo un comportamiento **adecuado**, lo que pudo apreciarse a través de los elementos siguientes:

- La pertinencia de las acciones encaminadas a la planificación y organización de las decisiones adoptadas, que partieron del análisis de las fuerzas facilitadoras y resistentes que existen en la institución educativa y su entorno, para su puesta en práctica;
- La participación de los diversos agentes implicados de la institución educativa, alcanzada en este proceso.
- La precisión lograda en la determinación de los recursos necesarios para el cumplimiento de las tareas y actividades planificadas, y de las vías y plazos definidos para evaluar el cumplimiento y efecto de las decisiones.
- La amplitud de la divulgación desarrollada sobre las decisiones adoptadas, entre todos los implicados en su cumplimiento.

Aseguramiento de los recursos materiales. El comportamiento de este indicador se evaluó como **adecuado**, por considerarse, a partir de la información obtenida para la metaevaluación, que estos satisficieron las necesidades del proceso evaluativo y facilitaron el cumplimiento del cronograma establecido para la evaluación.

Las valoraciones antes expuestas, a las que se suma la opinión manifestada por la totalidad de los evaluadores, en la entrevista desarrollada con estos, permiten concluir que la concepción metodológica aplicada, la cual materializa en la práctica el proceso de evaluación de la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas, puede ser aplicada en su totalidad, en cualquier momento del curso escolar y posibilita evaluar, de manera integral, este proceso de dirección. Todo lo anterior confirma su pertinencia y demuestra su factibilidad.

Conclusiones del capítulo 3

1. Los resultados que se obtuvieron a partir del empleo del método de Criterio de Expertos y de la aplicación parcial en la práctica del modelo teórico metodológico para evaluar la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas (a través de su concepción metodológica), permiten demostrar su pertinencia y factibilidad.
2. La consulta realizada a los expertos posibilitó evidenciar la pertinencia del modelo para evaluar la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas, lo que se sustenta en las consideraciones emitidas por estos acerca de:
 - La elevada **utilidad** del modelo propuesto, para los fines con que ha sido diseñado,
 - El alto grado de **correspondencia entre las denominaciones** dadas a los subsistemas, sus componentes y subcomponentes, **y el contenido** expresado en cada uno de ellos.
 - El alto grado de adecuación de la **estructura** del modelo propuesto.

- La **necesidad** de que sean evaluadas las dimensiones, indicadores y criterios propuestos, como contenido de la evaluación de la dirección del cambio educativo.
3. La confirmación de la pertinencia y la demostración de la factibilidad del modelo teórico metodológico para evaluar la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas, aplicado en la práctica a través de su concepción metodológica fue posible, a partir del proceso de metaevaluación, que aportó la información valorativa necesaria.
 4. La consideración de que la propuesta presentada es factible, se fundamenta en:
 - La adecuación de los procesos de definición de los objetivos, de selección del contenido, de determinación de los componentes metodológicos y de organización del proceso de evaluación de la dirección del cambio educativo desarrollados.
 - El alto grado de satisfacción con la evaluación, revelado por los agentes implicados en la implementación del cambio educativo en la institución evaluada.
 - La utilidad de la información obtenida para la toma de decisiones encaminadas a mejorar el proceso evaluado
 - El adecuado aseguramiento de los recursos materiales necesarios
 - La adecuación del proceso de implementación de las decisiones adoptadas
 5. La aplicación en la práctica de la concepción metodológica para evaluar la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas puso de relieve, como principal dificultad, la presencia de limitaciones en el desempeño de

los evaluadores, en lo concerniente al conocimiento de algunos de los requerimientos metodológicos propios del proceso evaluativo.

CONCLUSIONES GENERALES

La Secundaria Básica, que se conformó como nivel educativo luego del triunfo revolucionario de 1959, ha ido transitando hacia un tipo de escuela mucho más centrada en la labor formativa con los adolescentes, a partir de la mayor precisión en la definición de su fin y objetivos, derivados de las directrices fundamentales de la política educacional cubana en las diferentes etapas de su evolución. Asimismo se ha ido produciendo la transferencia gradual de la responsabilidad de la dirección del cambio educativo, desde las instancias superiores, hacia las instituciones escolares.

La dirección del cambio educativo no ha sido identificada como un componente específico del proceso de dirección general de la escuela que exige de acciones propias, y no ha constituido una práctica sistemática su evaluación, como un proceso específico. Las acciones de evaluación han tenido como objeto al cambio educativo como proceso general, y como prioridad, la valoración del aprendizaje de los alumnos.

Los referentes teóricos y metodológicos fundamentales para la modelación del proceso de evaluación de la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas, se encuentran en las concepciones relativas al Cambio Educativo y su dirección, la Dirección Científica Educacional, la Calidad Educacional, la Evaluación Educativa y la Teoría General de Sistema.

Las premisas que sustentan la modelación teórica y metodológica de la evaluación de la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas, establecidas a partir de la sistematización de las concepciones antes citadas,

definen los presupuestos de partida a considerar para el cumplimiento del objetivo de la investigación y la solución del problema científico identificado. Ellas sintetizan ideas relativas a los objetivos, las funciones, el contenido, la metodología, la dirección, y el enfoque metodológico para el diseño y realización de la evaluación, entre otros aspectos.

El estudio diagnóstico sobre el estado de la evaluación de la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas, evidenció que esta se realiza, generalmente, a través de acciones aisladas y que el contenido de la dirección del cambio educativo se aprecia de manera fragmentada; se privilegia la valoración de los resultados del cambio, en menoscabo de la evaluación del proceso de su dirección. La práctica evaluativa es realizada predominantemente por agentes externos a las instituciones educativas y no favorece el cumplimiento de las variadas funciones que puede desempeñar la evaluación, como mecanismo de gestión de la calidad educacional.

El modelo de evaluación del proceso de dirección del cambio educativo en la Secundaria Básica, diseñado a partir del enfoque de sistema, está formado por los *subsistemas proyectivo, ejecutivo, conclusivo y de la metaevaluación*, entre los que se manifiestan relaciones dialécticas. El subsistema proyectivo, que se materializa en el diseño de la evaluación, tiene la máxima jerarquía; pero es sólo una *posibilidad* que se convierte en *realidad* a través de los restantes.

La concepción teórico metodológica que conforma la propuesta, garantiza la integralidad de la evaluación, al modelarla a partir de la lógica funcional de un proceso de dirección completo. Esta propuesta supera las concepciones contenidas en otros modelos, que están centradas, particularmente, en la recogida de datos y la obtención y valoración de la información resultante de ella, y no prestan una

adecuada atención a las tareas preparatorias y de continuidad del proceso, lo que lastra su efectividad. En ello consiste el aporte teórico principal de esta investigación.

El modelo teórico metodológico para evaluar la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas, es pertinente, en tanto: se considera de gran utilidad para los fines con que ha sido diseñado; se revela en él un alto grado de correspondencia entre las denominaciones dadas a los subsistemas, sus componentes y subcomponentes, con el contenido expresado en ellos; su estructura es adecuada; se consideran muy necesarias las dimensiones, indicadores y criterios propuestos, como contenido de la evaluación.

La aplicación en la práctica, a través de su concepción metodológica, del modelo para la evaluación de la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas, confirmó su pertinencia y demostró su factibilidad. El proceso de la metaevaluación resultó de gran valor, al aportar la información valorativa necesaria para establecer esta conclusión.

La factibilidad de la propuesta se fundamenta en la comprobación del alto grado de adecuación que tuvieron, durante su aplicación práctica, los principales procesos que conforman la actividad evaluativa: de definición de los objetivos, de selección del contenido, de determinación de los componentes metodológicos, de definición de recursos, de organización de la evaluación, de recogida, procesamiento y análisis de los datos; de obtención y valoración de la información y de toma e implementación de las decisiones.

La aplicación en la práctica de la concepción metodológica para evaluar la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas, reveló la necesidad de priorizar la preparación de los evaluadores; no sólo en el conocimiento del objeto de

la evaluación, sino también, y sobre todo, en lo referido al conocimiento de los requerimientos metodológicos propios del proceso evaluativo.

RECOMENDACIONES

Divulgar los resultados de la investigación, a través de las diferentes vías establecidas en el sistema de trabajo conjunto entre la dirección Municipal de Educación y el Instituto Superior Pedagógico de Holguín, con el objetivo de capacitar a los directivos de estas instancias, en el fomento de una cultura sobre la evaluación, como mecanismo para elevar la calidad educacional.

Extender la aplicación de la concepción metodológica del modelo para evaluar la dirección del cambio educativo, que se propone en esta investigación, a otras Escuelas Secundarias Básicas del territorio holguinero, con el propósito de continuar perfeccionando en dicha concepción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Valle Lima, Alberto. Et all. (2003). La transformación educativa. Consideraciones.
2. Diccionario de Filosofía. (1980). Editorial progreso. Moscú.
3. Gómez Gutiérrez, Luis I. Sergio H. Alonso Rodríguez. (2007). El Entrenamiento Metodológico Conjunto: un Método Revolucionario de Dirección Científica Educacional

4. Ibidem 3.
5. República de Cuba. (2003). Proyecto de Escuela Secundaria Básica. Versión 07/ 2003.
6. Rodríguez, José Luis. (1990). Erradicación de la pobreza en Cuba.
7. Castro Ruz, Fidel. (2003). Las ideas son el arma esencial en la lucha de la humanidad por su propia salvación. Compilación de discursos.
8. Ibidem 6.
9. Alonso Febles, Zoraida. (1978). Por qué Educación General politécnica y Laboral.
10. Ibidem 6.
11. Gómez Gutiérrez, Luis Ignacio. Sergio H. Alonso Rodríguez. (2007). El Entrenamiento Metodológico Conjunto: un Método Revolucionario de Dirección Científica Educativa.
12. Salcedo Estrada, Inés. Et al. (2000). El diseño estructural y funcional del departamento docente para la dirección eficiente del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela.
13. Colectivo de autores cubanos del ICCP. (2004). Propuesta Curricular para la Escuela Secundaria Básica Actual. Fundamentos teóricos y metodológicos.
14. Tesis y Resoluciones aprobadas por el II Congreso del PCC. (1981).
15. Ibidem 13.
16. Ibidem 13.

17. Ibidem 12.
18. Ibidem 6.
19. Ibidem 6.
20. Ibidem 13.
21. Ibidem 12.
22. Ibidem 13.
23. Valle Lima, Alberto. Et all. (2003). La transformación educativa. Consideraciones.
24. Ibidem 23.
25. Ibidem 11.
26. Ibidem 13.
27. Cárdenas Colmener, Luis. (2000). El maestro como protagonista del cambio educativo.
28. San Fabián Moroto, José Luis. (1997).Reformar o Transformar. En Revista Organización y Gestión Educativa número 2.
29. Revista Zona Educativa # 15, Año 2. (1997).
30. Restrepo Hincapié, Amelia. (1994). Innovaciones Educativas. Un reto en Rizadla.
31. Martinic, Sergio. (2001). Conflictos políticos e interacciones en las reformas educativas de América Latina. EN Revista Iberoamericana de Educación número 27. Diciembre 2001.

32. Valle Lima, Alberto. Et all. (2003). La transformación educativa. Consideraciones.
33. Tomado de De Souza, Adriana. (2006). Cultura Organizacional.
34. Fayol, Henri (1916). Administración Industrial y General.
35. Valiente Sandó, Pedro. (2002). Concepción Sistémica de la Superación de los Directores de Secundaria Básica.
36. Fullan Michael. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje.
37. García Ramís, Lizardo / Et all. (1996). Los retos del cambio educativo.
38. Ibidem 37.
39. Ibidem 37.
40. Valiente Sandó, Pedro. Maritza Guerra. (2007). La evaluación de la gestión directiva en las instituciones educacionales: sus fundamentos teóricos y metodológicos.
41. Valdés Veloz, Héctor. (2007). Calidad de la Educación Básica y su Evaluación. Curso Preevento Pedagogía 2007.
42. Scriben M. S. (1967). The methodology of evaluation, perspectives of curriculum evaluation.
43. Blat Gimeno, José. Et all. (1980). La formación del profesorado de Educación Primaria y Secundaria: Estudio comparativo internacional.

44. Casanova, María Antonia. (1996). La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo.
45. Ibidem 40.
46. Tiana, Ferrer. (1999). Evaluación y rendimiento de los Sistemas Educativos.
47. Ibidem 40.
48. Sabino, Carlos A. (1995). El proceso de investigación.
49. Ibidem 40.
50. Lara Rosano, Felipe. (1990). Metodología para la planeación de sistemas: un enfoque prescriptivo.
51. Fuentes González, Homero. (1999). Modelo Holístico Configuracional de la Didáctica de la Educación Superior.
52. Álvarez de Zayas, Carlos. (1995). Metodología de la Investigación Científica.
53. Ibidem 40.
54. Davernport y Prusak. (1999). Diferencia entre dato, información y conocimiento.
55. La evaluación de los sistemas educativos. (2005). EN <http://www.ince.mec.es/revedu/revinfo.htm>.
56. Ibidem 44.
57. Chiavenato, Adalberto. (1990). Administración de recursos humanos.
58. Ibidem 37.

BIBLIOGRAFÍA

1. Aguerro Inés. (1992). La innovación educativa en América Latina: Balance de cuatro décadas. – fotocopia de: perspectiva, vol 22, # 3, España.
2. Aguerro, Inés. (1999). Innovaciones y calidad de la educación. En: latinoamericana de Innovaciones Educativas. Año III. No 4. Buenos Aires.
3. Augier Escalona, Alejandro. (2000). Metodología para la elaboración e implementación de la estrategia escolar en la secundaria Básica. Tesis presentada en opción al título de MSc. en Educación con mención en dirección Educacional. IPLAC. Holguín Cuba.
4. _____. (2005). La Gestión de la información y el conocimiento: desafíos de la Dirección Educacional contemporánea. Curso Pedagogía 2005. La Habana.
5. Augier Escalona, Alejandro, P Sánchez Carmona. (1997). Liderazgo Educacional. La Habana. (Documento en soporte magnético).
6. Alonso Febles, Zoraida. Et all. (1978). Por qué Educación General politécnica y Laboral. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.
7. Alonso Rodríguez, Sergio Y Pedro R. Sánchez. (1994). Alta Gerencia Educacional. MINED, La Habana, Cuba. (Material Mimeografiado).
8. _____. (1999). Dirección Científica Educacional. Diplomado. Material impreso.
9. _____. (1996). Filosofía de la Dirección Educacional. Conferencia. (Soporte magnético).

10. _____. (1995). El Control Total de Calidad en la Educación. IPLAC. La Habana. (Material fotocopiado).
11. Álvarez de Zayas, Carlos M. (1996). Hacia una Escuela de Excelencia. Editorial Academia. Cuba.
12. Álvarez de Zayas, Carlos. (1992). La Escuela en la Vida. La Habana. Editorial Educación y Desarrollo, Cuba.
13. _____. (1995). Metodología de la Investigación Científica. Centro de Estudios de Educación Superior "Manuel F. Gran". Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
14. Albero Francés, F. (1975). Diccionario de la Lengua Española, Cervantes, Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
15. Amador Martínez, Amelia. Labarrere Sarduy, Alberto. (1995). El adolescente cubano; una aproximación a su desarrollo. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.
16. Antúnez, Serafín. (1997). Mejorar la dirección en época de turbulencias. EN Cuadernos de Pedagogía número 26.
17. Antúnez, Serafín. Et all. (1998). La organización escolar. Práctica y fundamentos. Editorial Grao. Barcelona. España.
18. _____. (1999). El uso del tiempo personal de los directivos escolares. Barcelona. España. Fotocopia.

19. _____ (1994). ¿Qué podemos hacer para mejorar la participación en los equipos de profesoras y profesores? En: Aula de Innovación Educativa, no.28-29 (julio - agosto) España.
20. Araujo, Raúl Javier. (1998). Evaluación externa de Universidades Públicas. Un enfoque participativo. EN Educación, actualidad e incertidumbre. Universidad Nacional del Centro. Buenos Aires. Argentina.
21. Bello de Avellano, María Eugenia. (1998) La Educación en Iberoamérica. – Madrid: OEI, España.
22. Bermúdez Morris, Raquel, ET ALL. (2002). Dinámica de Grupo en Educación: su facilitación. Pueblo y Educación. La Habana.
23. Blat Gimeno, José. Et all. (1980). La formación del profesorado de Educación Primaria y Secundaria: Estudio comparativo internacional. – Barcelona. Editorial Teide. Colección UNESCO, España.
24. Borrego Díaz, Orlando. (1989). La Ciencia de Dirección. Algunos Antecedentes y enfoques actuales. Departamento Impresos. La Habana, Cuba.
25. Bringas Linares, José. (1999). Modelo de Planificación Estratégica Universitaria. Tesis presentada en opción del grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de la Habana.
26. Bringas Linares, José y Olga Lidia Reyes. (2000). Epistemología y Paradigmas de la Dirección Educacional, (Material del curso en el evento Internacional La Educación Hacia el siglo XXI, La Habana, 2000)

27. Cárdenas Colmener, Luis. (2000). El maestro como protagonista del cambio educativo. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá Colombia.
28. Cardentey Arias, José. Et all. (1992). Lecciones de Filosofía Marxista-Leninista Tomo 1 y 2. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.
29. Carnota Lauzán, Orlando. (1987). Teoría y práctica de la Dirección Socialista. Empresa Nacional de Producción del MINED. Nov. La Habana, Cuba.
30. Carnota Lauzán, Orlando. (1991). Cuando en tiempo no alcanza. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana. Cuba.
31. Carnero Canols, María de las Mercedes. (1999). Los métodos activos de la enseñanza de las ciencias. Editorial Academia. La Habana. Cuba.
32. Castro Pimienta, Orestes D. (1999). Evaluación Integral. Del paradigma a la práctica. Editorial Pueblo y Educación. Madrid, España.
33. Casassus Juan. (1996). Acerca de la calidad de la educación. En revista Iberoamericana de Educación. No 10. Madrid.
34. Castro Ruz, Fidel. (2002). Discurso pronunciado en la reinauguración de la escuela experimental José Martí. Mayo, Cuba.
35. _____. (2003). Las ideas son el arma esencial en la lucha de la humanidad por su propia salvación. Compilación de discursos de Fidel Castro. Oficina de Publicaciones del Consejo de Estado. La Habana.
36. Casañas Díaz, Mirta. (2006). El cambio Educativo: un reto de las políticas nacionales ante el nuevo milenio. UBE.

37. Casanova, María Antonia. (1996). La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo. En Revista Iberoamericana de Educación No. 10, Madrid.
38. Campistrous, P, Luis. Et all. (1999). Las hipótesis y las preguntas científicas en los trabajos de investigación. (Soporte magnético)
39. _____. (1999). Indicadores e Investigación Educativa. Material mimeografiado.
40. Colás Bravo, Pilar. Leonor Buendía. (1994). Investigación educativa. Segunda Edición. Ediciones Alfar, S:A. Sevilla. España.
41. Chávez Rodríguez, Justo. (1999). Actualidad de las tendencias educativas. ICCP. Ministerio de Educación. Fotocopia. La Habana, Cuba.
42. Chávez Rodríguez, Justo. Filosofía y Educación en América Latina. EN Revista Tentativas. La Habana, Cuba.
43. Chávez Rodríguez, Justo. (2003). Filosofía de la Educación. Superación para el Docente. Save the Children.
44. Chacón Arteaga, Nancy. (2000). Ética y educación en tiempos de la globalización desde la perspectiva cubana. Material en disquete.
45. Chiavenato, Adalberto. (1990). Administración de recursos humanos. Editorial Altos. México.
46. Cómo evaluar su publicidad. (1988). Biblioteca de Manuales Prácticos de Marketing. Ediciones Díaz de Santos. España.

47. Codina Jiménez, Alexis. (1998). ¿Qué hacen los directivos y qué habilidades necesitan para el trabajo efectivo? En: Temáticas Gerenciales Cubanas. Editada por Centro Coordinador de Estudios de Dirección. Ministerio de Educación Superior, La Habana, Cuba.
48. Cortijos, Carmona, José Miguel. (1997). La escuela del nuevo milenio. Vol 1, España.
49. Córdova Martínez, Carlos. (1999). La Metodología de la Investigación Social y Pedagógica. Material impreso.
50. Cohen, Gerald J. (1991). La naturaleza de la función directiva. Editorial Díaz de Santos.
51. Colectivo de autores cubanos. (2001). Compendio de pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
52. Colectivo de autores cubanos del ICCP. (2004). Propuesta Curricular para la Escuela Secundaria Básica Actual. Fundamentos teóricos y metodológicos. Editorial Pueblo y Educación.
53. Cuba 71. (1971). I Congreso Nacional de Educación y Cultura. Editorial Ámbito. La Habana, Cuba.
54. Cuba. Organización de la Educación. (1979). Conferencia Internacional de Educación (1976-1978). OEI. Editorial de libros para la educación. La Habana, Cuba.

55. Cuba. Organización de la Educación. (1992). Conferencia Internacional de Educación (1989-1992). OEI. Editorial de libros para la educación. La Habana, Cuba.
56. Davernport y Prusak. (1999). Diferencia entre dato, información y conocimiento. Material en diskete.
57. De Souza, Adriana. (2006). Cultura Organizacional. EN <http://www.hr.rrhh.net>. RRHH Network. S.L..
58. Dina Rivilla, Antonio. (1994). "La formación continua del profesorado desde una perspectiva colaborativa." En Revista Innovación Educativa No. 3, Madrid.
59. Diccionario de Filosofía. (1980). Editorial progreso. Moscú.
60. Documento del PRELAC. (2002). Material impreso.
61. El plan de perfeccionamiento y desarrollo del Sistema Nacional de Educación de Cuba. (1976). MINED. La Habana, Cuba.
62. Elliot, Jonh. (2000). El cambio educativo desde la investigación acción. Ediciones Morata, S L. Madrid.
63. Epistemología de la Pedagogía, La Habana. (Material en disquete).
64. Fayol, Henri. (1916). Administración Industrial y General.
65. Fernández, José Ramón. (1986). Conferencia "Desarrollo de la Educación en Cuba". Encuentro de Educadores por un mundo mejor. La Habana, Cuba.
66. Fotocopia: El uso del tiempo personal de los directivos escolares. Antúnez Serafín. (1999). Barcelona, España.

67. Fotocopia. Currículum y Evaluación Cualitativa. (1996). Emily Muñoz, España.
68. Fullan Michael. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. En <http://www.michaelfullan.ca/>
69. Fuentes González, Homero. (1999). Modelo Holístico Configuracional de la Didáctica de la Educación Superior. CEES "Manuel Gran". Santiago de Cuba.
70. Ferrer López, Miguel A. (1997). "Desempeño profesional y estrategia para el cambio" Curso 36. Evento Internacional Pedagogía 97. La Habana, 1997.
71. Flores, Antonio. Javier Thomas. (1993). La Teoría General de Sistemas. "En Cuadernos de Geografía, Vol. IV, no 1-2 Univ. Nacional de Colombia.
72. García Galló, Gaspar J. (1989). Leyes de la Dialéctica. Editorial Gente Nueva. Cuba.
73. García, Ruiz, Jorge. (2005). La transdisciplinariedad en la Educación Media Básica. Retos y perspectivas. Curso preevento 42. Ciudad de la Habana, Cuba.
74. García Ramís, Lizardo / Et all. (1996). Los retos del cambio educativo. La Habana. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.
75. _____ . (1996). Autoperfeccionamiento docente y creatividad, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.
76. Gil Pérez, Daniel. Et all. (1999). Atención a la situación mundial de la educación científica para el futuro. Editorial Academia. La Habana. Cuba.

77. Gómez Gutiérrez, Luis I. (2003). El desarrollo de la educación en Cuba. Conferencia Especial en el Congreso Internacional Pedagogía 2003. La Habana, Cuba.
78. Gómez Gutiérrez, Luis Ignacio. (1999). Intervención en la reunión para analizar la estrategia a seguir en la Secundaria Básica en el curso 1999-2000. Impresión ligera.
79. Gómez Gutiérrez, Luis Ignacio. Sergio H. Alonso Rodríguez. (2007). El Entrenamiento Metodológico Conjunto: un Método Revolucionario de Dirección Científica Educacional. Editorial Pueblo y educación. Cuba.
80. Gómez R de Castro, Federico. Et all. (1991). Socialismo y Sistemas Educativos. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, España.
81. González Maura, Viviana. Et all. (1995). Psicología para educadores. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana. Cuba.
82. González Soca, Ana María. Et all. (2002). Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, Cuba.
83. González Almaguer, Armín. (2001). Delphosoft. Hoja de cálculo para el procesamiento del criterio de expertos. Holguín.
84. Guerra, Maritza. (2005). La evaluación del proceso de dirección de los ISP. Tesis en opción al Grado Científico de Doctora en Ciencias pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero. Holguín.
85. Glosario Básico de Términos de Evaluación Educativa. Documento en Diskete.

86. House, E.R. (2000). Evaluación, Ética y Poder. Tercera Edición. Ediciones Morata, S.L. Madrid.
87. Humprey Watls, S. (1989). Dirección para la Innovación: Liderazgo de los profesionales técnicos. Ediciones Díaz de Santos, S.A. Madrid.
88. Imbernón, F. (1993). Departamento de Didáctica de la Organización Escolar de la Universidad de Barcelona. # 20. Nov, España.
89. _____. (1994). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Colección Biblioteca del Aula. Editorial Grao. España.
90. Intervención del Ministro de Educación en la Cuarta Reunión Nacional de Balance de la preparación y superación de los cuadros del Estado y el Gobierno (abril, 1999). Impresión ligera.
91. Intervención del Ministro de Educación en la Reunión con los Metodólogos del Organismo Central. (1998). Ministerio de educación. – La Habana. Nov.
92. Josefh, Blase. (2004). Las micropolíticas de cambio educativo. EN Revista de currículum y formación del profesorado.
93. Ken Blanchard, Michel Ó Connon. (1997). Administración por valores. Editorial Norma. Bogotá. Colombia.
94. La dirección del trabajo en la escuela. Ministerio de Educación. (1994,1998). La Habana. Cuba. (Documento impreso)
95. La evaluación de los sistemas educativos. (2005). EN <http://www.ince.mec.es/revedu/revinfo.htm>.

96. La evaluación de la calidad educacional. (2006). EN <http://www.educación@mec.es>.
97. La educación secundaria y su evaluación. (2005). EN <http://www.mec.es/cide/jsp/plantilla>.
98. Laborda Molla, Cristina (2001). Hacia un nuevo modelo educativo: El profesorado como elemento clave para su efectiva implementación. En Pedagogía y Diversidad. Casa Editora Abril. Ciudad de la Habana, Cuba.
99. López Hurtado, Josefina / Justo Chávez. (1996). El carácter científico de la Pedagogía en Cuba. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, Cuba.
100. Lara Rosano, Felipe. (1990). Metodología para la planeación de sistemas: un enfoque perspectivo. EN Cuaderno de Planeación Universitaria. México.
101. López Hurtado, Josefina. (2000). Fundamentos de la Educación. ET all. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, Cuba.
102. Macedo, Beatriz. (2002). Repensar la Educación Secundaria y la formación de sus profesores. Documento impreso.
103. Manzano Guzmán, Roberto, Juana R. Morales Pérez. (1999). Fundamentos de Administración Educativa, IPLAC, Ciudad de la Habana.
104. Marchesi, Álvaro. (1995) La reforma de la educación secundaria: La experiencia de España. EN Revista Iberoamericana # 9. – Madrid, sep- dic, Cuba.

105. Martinic, Sergio. (2001). Conflictos políticos e interacciones en las reformas educativas de América Latina. EN Revista Iberoamericana de Educación número 27. Diciembre 2001. Madrid, España.
106. Matos Hernández, Eneida. Homero Fuentes González. El informe de tesis: un tipo de texto argumentativo, sus contradicciones. CEES Manuel F. Gran. Universidad de Oriente. (Material impreso).
107. Miranda Martín, Enrique. (2000). La supervisión escolar y el cambio educativo: un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros.
108. Mendoza, José María. (2005). El modelo teórico de investigación. En Ensayos Interdisciplinarios No 3.
109. Menguzzatu, Martina, Juan José Renal. (1995). La Dirección Estratégica de la empresa. Un enfoque innovador del Management.
110. MINED. (1994). La dirección del trabajo de la escuela. República de Cuba. Ministerio de Educación. La Habana, Cuba.
111. MINED. (2001). Documento de la Reunión Preparatoria del curso escolar 2001-2002. Mayo. La Habana, Cuba.
112. Miranda Salas, Eduardo. (1991). La Educación en Transformación. Fundamentos de análisis. Fundación Mercado y Democracia. Santiago de Chile.

113. Modelo de acompañamiento, apoyo, monitoreo y evaluación del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2003). UNESCO. La Habana, Cuba.
114. Modelo participativo para la transformación de la escuela secundaria cubana. (2001). Curso 05. Evento Internacional Pedagogía 2001. IPLAC, Ciudad de la Habana, Cuba.
115. Múdrík, A. (1981). La Educación en Secundaria. Editorial Progreso. URSS.
116. Murillo, F, J. (1996). ¿Son eficaces nuestras escuelas? Cuadernos de Pedagogía, No. 246.
117. Navarro, Hugo. (2005). "Manual para la evaluación de impacto de proyectos y programas de lucha contra la pobreza". Dirección de Proyectos y Programación de Inversiones. Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social – ILPES, Editado por CEPAL; Naciones Unidas. Serie Manuales, Manual 41, Santiago de Chile.
118. Nocedo de León, Irma. Et all. (2001). Metodología de la Investigación Educativa. Primera y Segunda parte. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
119. Núñez Aragón, Elsa. (2003). Familia y Escuela. Algunas dificultades con los niños, niñas y sus familias, que el maestro debe conocer. Save the Children.
120. Piestrack, Daniel. (1990). Los siete factores clave del Marketing Estratégico. Ediciones Díaz de Santos s.a. Madrid.
121. Pozner, Pilar. (1998). Gestión Educativa. Editorial Buenos Aires. Argentina.

122. Pozner De Weinberg, Pilar. (1997). El directivo como gestor de aprendizajes escolares. Editorial Aique, Buenos Aires, Argentina.
123. Precisiones para la dirección del proceso docente educativo. Secundaria Básica. (1999). Ministerio de Educación. La Habana, Cuba.
124. Roca Morales, Armando. (1997). Propuesta de un modelo para el mejoramiento del desempeño pedagógico profesional de los docentes que laboran en los preuniversitarios de la Provincia Holguín. (1997). Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ICCP. Ciudad de la Habana.
125. Proyecto de escuela Secundaria Básica. Versión 07/2003. Ministerio de Educación de Cuba (documento impreso).
126. Programa Nacional de formación de Educadoras y Educadores. (2006). Ministerio de educación y Deportes. República Bolivariana de Venezuela.
127. Quintana, José María. (1989). Sociología de la Educación. Editorial Dykinson. Madrid.
128. República de Cuba. (2003). Proyecto de escuela Secundaria Básica. Versión 07/ 2003. Ministerio de Educación. La Habana, Cuba.
129. Resoluciones aprobadas por el II Congreso del PCC. (1981). Editora Política. La Habana.
130. Restrepo Hincapié, Amelia. (1994). Innovaciones Educativas. Un reto en Rizardla. Pereira, Nov.
131. Revista de padres y maestros. (1996). Octubre número 221. España.

132. Revista Iberoamericana de Educación # 9 al 15. (1999). Ministerio de Educación y Ciencia de España. Organización de Estados Iberoamericanos. OEI, España.
133. Revista Zona Educativa # 15, Año 2. (1997). Ministerio de Educación y Cultura de la Nación, Argentina.
134. Revista Aula Abierta. (1998). Universidad de Oviedo. Dic. No. 72. España.
135. Rodríguez Mansilla, Darío. (1996). Gestión Organizacional. Elementos para su estudio. Editorial Plaza y Valdés. México.
136. Rodríguez Rebutillo, Marisela. Bermúdez Serguera, Rogelio. (1996). La personalidad del adolescente. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.
137. Rodríguez, José Luis. Et all. (1990). Erradicación de la pobreza en Cuba. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana, Cuba.
138. Rodríguez Romero, Mar. Las comunidades discursivas y el cambio educativo. (1997). EN www.uca.es/HEURESIS/heuresis97/v1n1-3.html.
139. Rodríguez Diez, Blanca (1993). "Modelo de evaluación externa de la eficacia de los centros educativos". En Revista de Investigación Educativa, No. 21, Madrid, España.
140. Ruiz Ruiz, José María (1996). "Cómo hacer una evaluación de centros educativos" Editorial Narcea, Madrid.
141. Ruíz Iglesias, Magalis. (1999). Los desafíos del proceso de transformación de la Secundaria Básica. Ingeniería Educativa. La Habana, Cuba.

142. Sabino, Carlos A. (1995). El proceso de investigación. Editorial Panamericana, Colombia.
143. Sacristán, Gimeno J. El all. (1992). Comprender Y Transformar la enseñanza. Ediciones Morata, S.A. Madrid.
144. San Fabián Moroto, José Luis. (1997). Reformar o Transformar. EN Revista Organización y Gestión Educativa número 2. España.
145. Sánchez Carmona, Pedro R. (1999). La Excelencia en la Dirección Educativa. Pedagogía 1999. Curso 13. la Habana.
146. Salcedo Estrada, Inés. Et all. (2000). El diseño estructural y funcional del departamento docente para la dirección eficiente del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela. Material impreso.
147. Seminario Nacional a Dirigentes y metodólogos e inspectores de las direcciones municipales y provinciales de educación. (1977, 1979 y 1984). Documentos normativos y metodológicos. Ministerio de Educación. La Habana, Cuba.
148. Selección de lecturas de Supervisión Educativa III. Material impreso.
149. Sistemas Educativos Cubanos. (1998). MINED. La Habana, Cuba.
150. Sistemas Educativos Nacionales. (1995). Ministerio de Educación en Cuba. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Ministerio de Educación y Ciencia de España, España.
151. Situación educativa de América Latina y el Caribe: Proyecto principal de la UNESCO. (1996) Santiago de Chile. UNESCO, Chile.

152. Scriben M. S. (1967). The methodology of evaluation, perspectives of curriculum evaluation. Rang Mc.Nally. Chicago.
153. Tabloide Especial # 2 (2001). El neoliberalismo es el principal enemigo de la educación en América Latina.
154. Tedesco, Juan Carlos. (1999). La secuencia de la transformación educativa en América Latina. EN Revista Zona Educativa. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Año 4, número 33. República de Argentina.
155. _____. (2000). Taller Liniamientos para una política de Desarrollo Profesional de la Docencia. Santiago de Chile.
156. Tesis y Resoluciones aprobadas por el II Congreso del PCC. (1981).
157. Tiana Ferrer, Alejandro. (1996). La evaluación de los sistemas educativos. EN Revista Iberoamericana de Educación. (OEI), NO 10, Madrid, España.
158. Tiana Ferrer. (2006). Evaluación de la Educación Básica. EN <http://www.ince.mec.es/revedu/revinfo.htm>.
159. _____. (1997). ¿Qué son y qué pretenden?. En Cuadernos de Pedagogía. # 257. España.
160. _____. (1999). Evaluación y rendimiento de los Sistemas Educativos. Universidad Virtual de Quilmas. España.
161. Valdés Veloz, Héctor. Francisco Pérez Álvarez. (1999). Calidad de la Educación Básica y su Evaluación. Editorial Pueblo y Educación. —Ciudad de la Habana. Cuba.

162. Valdéz Veloz, Héctor. (2003). Evaluación del desempeño docente. Cartas al director. ICCP. Save the Children. Reino Unido.
163. _____. (2000). Tema: Evaluación de Calidad de la Educación. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
164. Valiente Sandó, Pedro. (2002). Concepción Sistémica de la Superación de los Directores de Secundaria Básica. Opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas.
165. Valiente, Pedro, Rosa Álvarez. (2000.) En Busca de una Definición de Calidad. La calidad de la educación. TEMA II, Diplomado en Supervisión Educativa, IPLAC, Ciudad de La Habana.
166. _____. (2000). La Evaluación de Centros Educativos. TEMA IV, Diplomado en Supervisión Educativa, IPLAC, Ciudad de La Habana.
167. _____. (2000) Una Nueva Cultura en la Evaluación. La evaluación de Sistemas Educativos, Políticas y Programas, TEMA III, Diplomado en Supervisión Educativa, IPLAC. Ciudad de La Habana.
168. Valiente Sandó, Pedro. (2007). La Evaluación de la Gestión Directiva en las Instituciones Educativas: Fundamentos teóricos y metodológicos. Curso 89 del Evento Pedagogía 2007 Pedagogía 2007. ISBN 959-18-0269-2 Órgano Editor Educación Cubana, MINED, Cuba.
169. _____. (2006). Una Propuesta Metodológica para la Evaluación de los Proyectos Educativos. Material del curso desarrollado

durante el III Congreso Internacional Sobre Proyectos en Educación. Sao Paulo.

170. Valle Lima, Alberto. Et all. (2003). La transformación educativa. Consideraciones. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana. Cuba.
171. Valle Lima, Alberto. (1997). Síntesis de un modelo para la transformación de la escuela actual. EN Revista Desafío Escolar. La Habana: feb – abril, Cuba.
172. _____. (2000). La dirección en Educación. Apuntes. ICCP. Ciudad de La Habana, (Material en soporte magnético).
173. Varela Hernández, Miguel. Et all. (1995- 2000). Sistemas Educativos Nacionales. Ministerio de Educación de Cuba. Ministerio de Educación y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación y la Cultura. Madrid, España.
174. V. P Kopnin. (1978). Lógica Dialéctica. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba. Primera reimpresión.

ANEXO 1

Guía de la entrevista grupal aplicada, en el estudio diagnóstico, a directores, jefes de grado y metodólogos municipales y provinciales

Compañero, se está llevando a cabo una investigación que tiene como propósito constatar: cómo se evalúa la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas. Les pedimos que respondan las preguntas de esta entrevista con la sinceridad que los caracteriza.

- 1- ¿Qué opinan sobre el cambio educativo que se implementa actualmente en la Secundaria Básica?
- 2- ¿Podrían mencionar algunos elementos que forman parte del modelo de escuela que se propone?
- 3- ¿Consideran que el cambio educativo debe ser evaluado? ¿Por qué?
- 4- ¿Consideran que la dirección de ese cambio, también debe ser evaluada? ¿Por qué?
5. ¿Qué opinan sobre la evaluación de dirección la del cambio que se está llevando a cabo en su escuela y por parte de instancias superiores?
6. ¿Cuáles son las acciones o vías que se llevan a cabo en su escuela y por parte de instancias superiores, para evaluar la dirección del cambio educativo?
7. ¿Qué aspectos de la dirección del cambio educativo se evalúa?
8. ¿Cuáles son los métodos que se emplean para hacerlo?
9. ¿Conoce de la existencia de modelos teóricos que posibilitan la evaluación de la dirección del cambio?
10. A su juicio, ¿cuáles son los elementos que pudieran tenerse en cuenta para evaluar este proceso de dirección?

ANEXO 2

Guía de la encuesta a docentes aplicada en el estudio diagnóstico

Estamos llevando a cabo una investigación que tiene como finalidad mejorar la evaluación del proceso de dirección del cambio que se está llevando a cabo en las Escuelas Secundarias Básicas. Sus criterios, como importantes agentes del cambio, nos resultan imprescindibles. Por ello necesitamos que llenen esta encuesta.

Gracias.

1. Considera que el cambio que se lleva a cabo actualmente:

es necesario

innecesario

no estoy convencido con él

a. Le pedimos que exponga los argumentos de su selección.

2. Cuando se inició el cambio educativo, este curso, los directivos de la escuela:

me explicaron su contenido y valoraron la situación de la escuela para su desarrollo en el inicio del curso.

me explicaron su contenido y valoraron la situación para su desarrollo en el transcurso de curso escolar.

me informé con mis compañeros de la escuela.

no me explicaron.

3. En su escuela se dirige el cambio educativo:

sí

no

no sé

4. En su escuela se evalúa la dirección del cambio educativo:

sí

no

a veces

no sé

a. En caso de ser afirmativa la respuesta, le pedimos nos explique cómo se realiza este proceso.

5. Los directivos de su escuela están preparados para evaluar la dirección del cambio educativo. Marque con una x:

en un nivel muy alto

en un nivel alto

en un nivel medio

en un nivel bajo

en un nivel muy bajo

no están preparados

6. Participa usted en la evaluación de la dirección del cambio en su escuela. Marque con una x:

siempre

casi siempre

a veces

___ nunca

___ no sé en qué consiste este proceso

7. De los siguientes elementos, marque con una x los que se correspondan con la situación actual de su escuela:

Elementos	sí	no	no sé
Se llevan a cabo reuniones donde se les explica la situación de la escuela con respecto al cambio			
En estas reuniones participan agentes externos que tienen relación con el trabajo de la escuela.			
Se desarrollaron reuniones de padres para explicar y valorar la situación que presenta la escuela			
Sus opiniones para el desarrollo de la dirección del cambio y la forma de evaluarlo se tienen en cuenta			
Existen vías para evaluar lo que ocurre en relación con la dirección del cambio de manera sistemática			
Existen vías para evaluar la dirección del cambio por etapas.			
Los resultados que emanan de estas vías son analizados con los docentes.			
Los directivos del centro visitan con regularidad las			

reuniones del grado y las evalúan.			
Los metodólogos municipales en los EMC e inspecciones persiguen como objetivo evaluar la dirección del cambio educativo			
El Jefe de Grado me ha visitado para evaluarme			
Se toman decisiones adecuadas con respecto a la dirección del cambio educativo, como resultado de la evaluación			

8 –Otorgue una categoría a las acciones que se desarrollan en su escuela de acuerdo con la escala que se propone:

Acciones	Nivel muy alto	Nivel alto	Nivel medio	Nivel bajo	Nivel muy bajo	No se desarrollan
La valoración realizada, al finalizar el pasado curso, sobre los resultados del trabajo de la escuela.						
El análisis de los resultados del cambio, obtenidos por el colectivo de trabajadores del centro.						
La toma de decisiones por parte de los directivos de la escuela						

con respecto al cambio.						
El análisis de las condiciones materiales con que cuenta la escuela para implementar el cambio.						
El análisis de los resultados de la dirección del cambio, por parte de los directivos de su escuela.						
El análisis de los resultados de la dirección del cambio, por parte de instancias superiores.						
El control del trabajo que se realiza por parte de los directivos de la escuela.						
El desarrollo de reuniones en las que usted participa y emite criterios sobre el proceso de dirección del cambio que se lleva a cabo en su escuela.						

9. Mencione los elementos que, a su juicio, deben formar parte del contenido de la evaluación de la dirección del cambio educativo.

ANEXO 3

Guía de la encuesta aplicada, en el estudio diagnóstico, a directores, metodólogos y jefes de grado

Compañero, estamos llevando a cabo una investigación relacionada con la evaluación de la dirección del cambio educativo en la secundaria Básica. Sus opiniones en relación con esta temática nos resultan muy importantes, por eso le pedimos su apoyo en el llenado de esta encuesta. Gracias.

Datos generales:

Años de experiencia en la educación _____

Años de experiencia como docente _____

Años de experiencia como directivo _____

1. El cambio educativo que se lleva a cabo, actualmente, en la Secundaria Básica lo considera:

necesario

innecesario

no estoy convencido

2. El nuevo modelo de escuela que se propone:

sólo define el fin y los objetivos del nivel.

define el fin y los objetivos del nivel; así como las funciones de los Órganos Técnicos y de Dirección.

___ define los nuevos contenidos que recibirá el alumno en los tres grados.

___ define la mayoría de las transformaciones que deben producirse en el nivel

3. En la labor de dirección que desempeño:

___ he evaluado la dirección del cambio educativo

___ no he evaluado la dirección del cambio educativo.

a. En caso de ser afirmativa la respuesta, menciones cuáles son los elementos que ha evaluado de ese proceso de dirección.

4. En mi caso personal. Marque con una x:

___ conozco en qué consiste evaluar la dirección del cambio educativo

___ conozco algunos elementos sobre la evaluación de la dirección del cambio educativo

___ tengo muy pocos elementos sobre la evaluación de la dirección del cambio educativo

___ desconozco en qué consiste la evaluación de la dirección del cambio educativo

5. En mi caso personal. Marque con una x:

___ me encuentro muy preparado para evaluar la dirección del cambio

___ me encuentro preparado para evaluar la dirección del cambio

___ me encuentro medianamente preparado para evaluar la dirección del cambio

___ tengo poca preparación para evaluar la dirección del cambio

___ tengo muy poca preparación para evaluar la dirección del cambio

___ no tengo ninguna preparación para evaluar la dirección del cambio

6. (sólo para los directores de escuela) En mi escuela. Marque con una x:

siempre se evalúa la dirección del cambio educativo

casi siempre se evalúa la dirección del cambio educativo

pocas veces se evalúa la dirección del cambio educativo

no se evalúa la dirección del cambio educativo

7. ¿Conoce de la existencia de modelos teóricos que existen para evaluar la dirección del cambio? Marque con una x:

sí

no

no sé

En caso de ser afirmativa la respuesta, le pedimos que explique.

8. A través de la evaluación de la dirección del cambio educativo, yo como directivo:

puedo valorar fallas en el proceso de planificación y organización del cambio

puedo valorar fallas en el proceso de control y evaluación del propio cambio

puedo autoevaluarme a partir de las dificultades manifestadas en la ejecución del proceso de dirección.

puedo valorar las fallas presentes en todas las etapas de dirección del cambio y tomar decisiones.

9. En la versión 07/ 2003 del modelo que se propone. Marque con una x:

aparece la forma en que debe evaluarse la dirección del cambio educativo

aparecen algunos elementos para evaluar la dirección del cambio educativo

_____ no aparece la forma en que debe evaluarse la dirección del cambio educativo

_____ desconozco

10. De las siguientes proposiciones, marque las que considere acertadas:

_____ la evaluación permite recolectar información sobre el desarrollo del cambio y su dirección.

_____ la evaluación tiene como uno de sus fines esenciales la toma de decisiones.

_____ la evaluación tiene como fin esencial el control.

_____ la evaluación de la dirección del cambio educativo posibilita identificar problemas, causas y trazar líneas de trabajo.

_____ cuando se evalúa es necesario implicar a todos los involucrados en el proceso de dirección del cambio, incluyendo a la comunidad educativa.

11. De los elementos que se listan a continuación, señale cuáles son barreras o logros de la evaluación de la dirección del cambio educativo en la instancia de dirección donde se desempeña. Marque con una x:

Elementos	Logro	Barrera
Reconocimiento de la importancia y la necesidad de la evaluación por parte de los implicados en la en el cambio		
Las vías para la obtención de la información		
La evaluación posibilita la autoevaluación del centro		
Los docentes, alumnos, padres participan en la evaluación de la direcc		

La sistematicidad de la evaluación de la dirección		
La evaluación posibilita la toma de decisiones		
La preparación de los directivos del centro para evaluar la dirección del cambio		
El estilo de evaluación que propicia la participación en la dirección del cambio		
La preparación de las instancias superiores para evaluar la dirección del cambio		

Señale cuáles son las fuentes de información que usted utiliza cuando evalúa la dirección del cambio educativo.

12. Cuando evalúo la dirección del cambio, desde la instancia donde me desempeño, tengo en consideración las siguientes cuestiones. Marque con una x:

Elementos	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	No lo evalúo
La comprensión del cambio por parte de los agentes				
La preparación que presentan los agentes para llevar a cabo el cambio				
Los problemas personales de los agentes del cambio				
La determinación de las vías y formas para cumplir las r				
La adecuación de los objetivos del modelo a las condiciones específicas del centro				

La determinación de los agentes que cumplirán las acciones del cambio				
Nivel de compromiso que muestran los agentes ante el cambio				
La delegación de autoridad				
Preparación de los agentes del cambio				
Estilo de dirección que prevalece en la dirección				
La demostración de modos de actuación mediante EMC y otras actividades				
El asesoramiento a los agentes del cambio				
La disciplina laboral y clima de trabajo existente en el centro				
La sistematicidad del control				
El estilo del control				
El estilo de evaluación				
El proceso y no sólo los resultados				
La participación, en la evaluación, de los agentes que participan en el cambio				
Si la evaluación posibilita el mejoramiento individual de los agentes y de la institución.				

ANEXO 4

Guía empleada, en el estudio diagnóstico, para la observación de actividades desarrolladas en reuniones de los Órganos Técnicos y de Dirección de la escuela

Escuela _____

Actividad _____ Dirige _____

Marque con una x en cada columna según se aprecie en la actividad:

Indicadores de la actividad	Muy alto grado	Alto grado	Grado medio	bajo grado	Muy bajo grado	No se aprecia
El que conduce la actividad, muestra dominio de los objetivos y contenido del cambio educativo						
Se establece un clima favorable de comunicación y motivación						
El que conduce tiene en cuenta los criterios de los participantes						
El que conduce tiene en consideración el diagnóstico de la escuela						

<p>El que conduce, indaga sobre las causas de los problemas, mediante el empleo de técnicas de trabajo en grupo</p>						
<p>El control</p>						
<p>Preparación que manifiesta el que conduce la actividad</p>						
<p>Estilo de dirección democrático y participativo</p>						

ANEXO 5

Guía para la revisión de documentos empleada en el estudio diagnóstico

1. Revisar las fechas de los documentos que han tenido el propósito de ejecutar evaluaciones, para establecer la periodicidad en el desarrollo de las mismas.
2. Analizar a qué área de la escuela está dirigida la evaluación.
3. Analizar cuáles son los objetivos de la actividad.
4. Corroborar si se define el contenido a evaluar y cuál es.
5. Relacionar los métodos, técnicas, instrumentos y fuentes de información empleados para obtener información cuando se lleva a cabo la evaluación.
6. Verificar si se organiza y asignan recursos para la evaluación.
7. Verificar si estos elementos anteriores tienen correspondencia con los objetivos y el contenido de la evaluación.
8. Analizar se derivan acciones de la información valorativa (toma e implementación de las decisiones).

ANEXO 6

Principales planteamientos de la entrevista grupal realizada a directores, Jefes de grado y metodólogos municipales y provinciales en el estudio diagnóstico

Pregunta 1. Opiniones sobre el cambio educativo que se implementa en la Secundaria Básica actualmente

- El cambio educativo actual es necesario, mediante él se propicia mejorar el proceso formativo de la escuela.
- El cambio actual propicia atender más las dificultades y problemas de los estudiantes y de la familia de estos. Implica mayor preparación de los docentes, directivos y hasta de los padres y aún esta preparación es insuficiente.
- Es positivo que los estudiantes permanezcan mucho más tiempo en la escuela, pues estos pueden ser mejor atendidos.
- Este cambio no puede lograrse en espacios breves de tiempo. Es difícil lograrlo, porque es radical, hay variación en los objetivos, los contenidos, las formas de organizar y dirigir el proceso docente en el aula y en la escuela.
- Todos los docentes tienen la responsabilidad de prepararse, de manera integral; no sólo en las diferentes asignaturas del plan de estudio, sino también en el dominio de las nuevas tecnologías de la información.

Pregunta 2. Elementos que forman parte del modelo de escuela que se propone

- Los Objetivos Formativos Generales y del nivel.
- El nuevo fin de la enseñanza.
- Las funciones del Consejo de Grado y de los Profesores Generales Integrales.
- La forma de evaluar a los alumnos.
- La descripción del sistema de trabajo de la escuela.

Pregunta 3. Consideraciones sobre la evaluación del cambio educativo

- El cambio educativo sí debe ser evaluado porque es la única forma de conocer los resultados que se van obteniendo. Si los resultados son positivos,

ya se sabe lo que debe seguirse haciendo; si son negativos, pueden cambiarse las vías.

- La evaluación, sí debe ser objetiva, concreta, real y contextualizarse a las características y condiciones de cada escuela.
- Deben evaluarse no sólo los resultados, sino el proceso, desde que comienza el curso.

Pregunta 4. Consideraciones sobre la evaluación de la dirección del cambio

- La dirección del cambio también debe ser evaluada, se señalan las mismas razones anteriores.
- Por otra parte, expresan que de la dirección depende el desarrollo exitoso del cambio educativo, la dirección escolar es la guía consciente de lo que debe hacerse en la escuela. Por ello, consideran necesaria e imprescindible esta evaluación.

Pregunta 5 Opiniones sobre la evaluación de la dirección del cambio que se está llevando a cabo en su escuela y por parte de instancias superiores.

- Realmente se hacen intentos por evaluar la dirección del cambio educativo; pero no siempre se hace. Esto no constituye prioridad en los momentos actuales.
- Casi no se habla en estos términos actualmente.
- Sólo se evalúa el trabajo de los profesores, los alumnos, los directivos en el momento de una visita.
- No se cuenta, actualmente, con los conocimientos necesarios para llevarla a cabo.
- Se evalúa la dirección del cambio, fundamentalmente a través de algunas entrevistas, encuestas que hace la dirección del Ministerio de Educación cuando se lo propone en EMC y otras visitas. Esto se concreta, muchas veces, en el Centro de Referencia y no se extiende a todas las escuelas.

Pregunta 6. Opiniones sobre las acciones o vías que se llevan a cabo en su escuela y por parte de instancias superiores para evaluar el proceso de dirección del cambio educativo.

- Continúa planteándose que las acciones son aisladas. No siempre se sabe cómo evaluar, ni qué evaluar, ni quiénes participan en ella, ni cómo recoger la información necesaria.
- Los directivos de la escuela pocas veces evalúan la dirección.
- En esta pregunta no se pudieron obtener respuestas que dieran la medida de cuáles son estas vías y acciones que se llevan a cabo.

Pregunta 7. Opiniones sobre los métodos que se emplean para hacerlo.

- Las pocas veces que se hace, se entrevista a alumnos, padres, docentes.
- Se hacen algunas encuestas; pero no siempre el contenido de ellas permite recoger la información que se necesita para saber si la dirección está cumpliendo su verdadero objetivo de conducir el cambio.

Pregunta 8. Consideraciones sobre los elementos de la dirección que son evaluados, actualmente.

- En esta pregunta señalan: las clases, los Consejos de Dirección, de grado, el aprendizaje de los alumnos, los conocimientos políticos de los docentes y directivos de la escuela.

Pregunta 9. Conocimiento de la existencia de modelos teóricos que posibilitan la evaluación del proceso de dirección del cambio.

- No conocen modelos teóricos.
- En el modelo de escuela vigente no se propone cómo evaluar la dirección del cambio.

Pregunta 10. A su juicio, cuáles son los elementos o pasos que pudieran tenerse en cuenta para evaluar este proceso de dirección.

- Algunos expresan que debe evaluarse la preparación de los docentes y directivos y la participación de los padres en las actividades de la escuela, además del aprendizaje de los alumnos.
- Otros expresan, que deben evaluarse las funciones del proceso de dirección escolar.

ANEXO 7

Tablas que muestran los datos de los resultados de la encuesta a directivos de la escuela, municipio y provincia, aplicada en el estudio diagnóstico

Tabla 1. Identificación con la necesidad de implementar el cambio educativo

Aspectos	Encuestados	Cantidad	%
El cambio educativo es necesario	64	59	91,7
Es innecesario	64	5	7,0
No están convencidos	64		-

Tabla 2. Conocimiento de los elementos que forman parte del modelo de escuela vigente

Aspectos	Encuestados	Cantidad	%
Lo conocen completamente	64	57	62,0
Conocen algunos de sus elementos	64	7	38,0
Lo desconocen	64		-

Tabla 3. Materialización de la evaluación de la dirección del cambio educativo, desde su desempeño

Aspectos	Encuestados	Cantidad	%
Han evaluado	64	38	59,0
No han evaluado	64	26	41,0

Tabla 4. Conocimientos sobre los objetivos de la evaluación de la dirección del cambio educativo

Aspectos	Encuestados	Cantidad	%
Conocen en qué consiste	64	39	61,0
Tienen algunos elementos	64	25	39,0
Tienen muy pocos elementos	64	-	-
Desconocen en qué consiste	64	-	-

Tabla 5. Consideraciones sobre la preparación que poseen los directivos para llevar a cabo la evaluación

Aspectos	Encuestados	Cantidad	%
Muy preparados	64	-	-
Preparados	64	-	-
Medianamente preparados	64	2	3,8
Poco preparados	64	36	56,2
Ninguna preparación	64	26	40,0

Tabla 6. Materialización de la evaluación de la dirección del cambio educativo en las escuelas (llenada por los directores)

Aspectos	Encuestados	Cantidad	%
Siempre se evalúa	18	-	-
Casi siempre se evalúa	18	-	-
Pocas veces se evalúa	18	14	75,0
No se evalúa	18	4	25,0

Tabla 7. Conocimiento de la existencia de modelos teóricos para evaluar la dirección del cambio educativo

Aspectos	Encuestados	Cantidad	%
Sí conocen	64	-	-
No conocen	64	64	100

Tabla 8. Conocimiento de las funciones de la evaluación

Proposiciones	Encuestados	Cantidad	%
Permite recolectar información	64	64	100%
Permite la toma de decisiones	64	64	100%
Su fin es el control	64	-	-
Posibilita identificar problemas, causas y líneas de trabajo	64	64	100%
Las etapas del ciclo directivo necesariamente no tienen que evaluarse	64	-	-

Es necesario implicar a todos los agentes en la evaluación	64	56,0	87,5%
--	----	------	-------

Tabla 9. Elementos que se tienen en cuenta para evaluar la dirección del cambio educativo desde la instancia donde se desempeñan

Elementos	siempre		Casi siempre		Pocas veces		No lo evaluó	
	Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%
La comprensión del cambio por parte de los agentes.	11	16,5	38	58,5	9	13,5	6	11,5
La situación de preparación que presentan los agentes para llevar a cabo el cambio	12	18,4	21	32,5	17	26,6	14	22,5
Los problemas personales de los agentes del cambio	56	87,5	8	12,0	-	-	-	-
La determinación de las vías y formas para cumplir las metas	9	13,5	12	18,5	31	48,5	12	19,5
La determinación de vías, métodos y técnicas para llevar a cabo las tareas	12	18,9	9	23,5	22	35,0	21	34,1
La determinación de las fuentes de información	12	18,9	9	23,5	22	35,0	21	34,1
La adecuación de los objetivos del modelo a las condiciones específicas del centro	19	29,5	12	19,2	30	41,0	3	4,0
La determinación de las personas y áreas que cumplirán las tareas	7	11,4	22	34,5	25	38,9	10	15,2
Nivel de compromiso que muestran los agentes ante el cambio	59	92,0	5	8,0	-	-	-	-
Delegación de autoridad	9	13,4	13	21,0	40	62,0	2	3,6
Las acciones del ciclo directivo	23	35,5	14	22,5	8	12,3	19	29,3
Preparación de los agentes del cambio, incluyendo los directivos	51	79,0	13	21,0	-	-	-	-
Estilo de dirección	29	45,6	9	12,0	25	39,5	2	2,9
Demostración mediante EMC y otras visitas	15	23,5	14	22,1	34	53,0	1	1,4
Asesoramiento a los agentes del cambio	12	18,9	10	15,4	31	48,2	11	17,5

Disciplina laboral y clima de trabajo existente en el centro	54	85,0	8	12,5	2	2,5	-	-
La sistematicidad del control	15	24,0	17	25,8	28	43,0	4	7,2
El estilo del control	11	17,0	20	32,0	33	51,0	-	-
El estilo de evaluación	9	14,6	19	29,2	28	55,0	8	1,2
El proceso y no sólo los resultados	8	12,3	14	22,0	39	61,0	3	4,7
La participación, en la evaluación, de los agentes que participan en el cambio	7	10,5	11	17,3	36	57,0	10	15,2
Si la evaluación posibilita el mejoramiento individual de los agentes y de la institución.	8	12,5	6	10,0	39	61,0	11	16,5

ANEXO 8

Tablas que muestran los datos de los resultados de la encuesta a docentes, aplicada en el estudio diagnóstico

Tabla 1. Identificación con la necesidad de implementar el cambio educativo actual

Aspectos	Encuestados	Cantidad	%
El cambio educativo es necesario	87	46	53,0
Es innecesario	87	4	0,45
No están convencidos con él	87	37	43,0

Tabla 2. Período en que se les dieron a conocer los objetivos y el contenido del cambio educativo, por parte de los directivos de la escuela

Aspectos	Encuestados	Cantidad	%
Al inicio del curso escolar	87	21	25,0
En el transcurso del curso	87	39	45,0
Se informaron con sus compañeros	87	19	23,0
No les explicaron	87	8	0,9

Tabla 3. Materialización de la dirección del cambio educativo y su evaluación en la escuela

Aspectos	Encuestados	Cantidad	%
1	87	65	75,0
2	87	12	14,0
3	87	-	-
4	87	10	11,4
5	87	19	22,0
6	87	8	0,9
7	87	42	48,2
8	87	18	21,0

Tabla 4. Consideraciones sobre la preparación de los directivos de la escuela para evaluar la dirección del cambio educativo

Categorías	Encuestados	Cantidad	%
Nivel muy alto	87	2	0,2
Nivel alto	87	7	0,8
Nivel medio	87	4	0,5
Nivel bajo	87	13	15,0
Nivel muy bajo	87	31	36,0
No están preparados	87	29	33,3

Tabla 5. Participación de los docentes en la evaluación de la dirección del cambio educativo

Categorías	Encuestados	Cantidad	%
Siempre participan	87	-	-
Casi siempre participan	87	-	-
A veces participan	87	11	13,0
Nunca participan	87	47	54,0
No saben en qué consiste.	87	29	33,3

Tabla 6. Elementos que se corresponden con la situación real de su escuela

Elementos	sí		No		No sé	
	Can.	%	Can.	%	Can.	%
1	15	18,3	53	61,3	18	21,3
2	10	12,3	60	69,0	16	18,7
3	50	57,5	33	38,0	8	4,5
4	5	0,6	67	77,0	13	16,0
5	20	24,1	58	67,0	8	0,9
6	20	23,1	51	59,0	17	17,9
7	42	48,5	33	39,0	10	12,5
8	60	68,5	20	23,0	7	8,5

9	18	21,0	50	58,5	18	20,5
10	80	92,0	7	8,0		-
11	40	46,0	2	2,0	45	52,0

Tabla 7. Evaluación de las acciones de evaluación de la dirección del cambio educativo que se desarrollan en la escuela

Acciones	Muy alto		Alto		Medio		Bajo		Muy bajo		No se desarrollan	
	Can	%	Can	%	Can	%	Can	%	Can	%	Can	%
1	-	-	-	-	23	26,4		36,4	32	20,0	16	18,3
2	-	-	-	-	20	23,5	34	39,5	19	22,1	13	14,9
3	-	-	-	-	41	47,1	38	44,0	8	0,9	-	-
4	-	-	-	-	39	45,0	27	31,0	14	16,0	7	0,8
5	-	-	-	-	-	-	21	24,1	57	66,0	9	0,10
6	-	-	30	34,5	33	38,0	27	31,5	23	26,0	-	-
7	-	-	30	34,5	33	38,0	27	31,5	23	26,0	-	-
8	-	-	-	-	-	-	-	-	30	35,0	57	65,6

Anexo 9

Indicadores y criterios del contenido de la evaluación, por dimensiones, propuestos en el modelo teórico metodológico para evaluar la dirección del cambio educativo, en las Escuelas Secundarias Básicas

Dimensión 1. Preparación para el cambio

1.1 Información sobre el cambio

1.1.1 Desarrollo de acciones encaminadas a la información sobre el cambio

1.1.2 dominio de los objetivos del cambio por parte de los agentes implicados

1.1.3 dominio del contenido expresado en el Modelo Proyectivo de Escuela S/B, por parte de los agentes implicados

1.1.4 conocimiento de las prioridades esenciales de la Educación Secundaria, por parte de los directivos de la escuela.

1.2. Comprensión del cambio

1.2.1. Valoración manifestada por los agentes implicados en relación con el cambio educativo

1.2.2. compromiso manifestado con respecto al cambio que se lleva a cabo en la escuela

1.2.3 identificación con la política educacional por parte de los agentes implicados.

1.3. Motivación

1.3.1 Disposición ante el cumplimiento de las tareas por parte de los agentes implicados

1.3.2 demostración de modos de actuación con respecto al cambio

1.3.3 estado de opinión que manifiestan los agentes implicados con respecto al cambio.

1. 4 Dominio del diagnóstico de la escuela por parte de los directivos y su aplicación práctica

1.4.1 Determinación de las potencialidades con que cuenta la escuela para llevar a cabo las acciones de cambio

1.4.2 determinación de barreras y causas que imposibilitan a la escuela llevar a cabo las acciones de cambio

1.4.3 determinación de prioridades

1.4.4 conformación del plan estratégico de las acciones de dirección del cambio

1.4.5 asignación de responsabilidades, a partir del diagnóstico de la escuela y los agentes implicados.

Dimensión 2. Movilización al cambio

2.1 Implementación de las acciones de cambio

- 2.1.1 Desarrollo del trabajo metodológico y la superación, a partir de las nuevas exigencias plantadas en el modelo y el diagnóstico de la escuela
- 2.1.2 desarrollo de la investigación, a partir de las exigencias actuales.
- 2.2 Asesoramiento, control y evaluación sistemática
 - 2.2.1 Vías para obtener información sobre la marcha de las acciones
 - 2.2.2 satisfacción mostrada por los agentes durante la implementación de las acciones
 - 2.2.3 dominio que tienen los directivos de los avances y limitaciones que se presentan y soluciones que se dan a los problemas
 - 2.2.4 concepción y desarrollo de las visitas a clases y otras actividades
 - 2.2.5 empleo del Entrenamiento Metodológico Conjunto
 - 2.2.6 acciones emprendidas para mantener informados a los agentes implicados sobre los avances y limitaciones que se presentan durante la implementación de las acciones.

Dimensión 3. Consolidación del cambio

Indicador 3.1 Cumplimiento de las acciones del cambio

- 3.1.1 Acciones acometidas para valorar el cumplimiento de los objetivos trazados por la escuela para alcanzar el estado deseado
- 3.1.2 discusión individual y colectiva de los problemas, causas y posibles soluciones
- 3.1.3 acciones de regulación
- 3.1.4 toma de decisiones.

Indicador 3.2 Evaluación del impacto del cambio

- 3.2.1 Concepción que tienen los directivos sobre la evaluación del impacto del cambio
- 3.2.2 desarrollo de la evaluación
- 3.2.3 estado de opinión manifestado por los agentes implicados sobre la evaluación
- 3.2.4 determinación de las nuevas prioridades de trabajo.

Dimensión 4. Resultados de la implementación del cambio

Indicador 4.1. La formación de los alumnos

- 4.1.1 Estado de la formación de valores, a partir de los Objetivos Formativos Generales
- 4.1.2 estado de la continuidad de estudios
- 4.1.3 participación en las actividades pioneriles
- 4.1.4 estado del aprendizaje, a partir de los niveles de desempeño, esencialmente en las asignaturas priorizadas.

Indicador 4.2. Los modos de actuación y el desempeño de los docentes

4.2.1 Calidad de las clases impartidas

4.2.2 concepción del proceso formativo, a partir de las nuevas exigencias

4.2.3 actividad investigativa

4.2. 4 desarrollo de las reuniones de los grupos de trabajo

4.2.5 preparación técnico metodológica manifestada.

Indicador 4.3. Funcionamiento general de la escuela

4.3.1 Desempeño de los Tutores

4.3.2 desempeño de los docentes en formación.

4.4 Los Órganos Técnicos y de Dirección

4.3.1 Cumplimiento de la frecuencia de reuniones establecida en el modelo

4.3.2 cumplimiento de las funciones planteadas en el modelo de escuela

4.3.3 calidad de las reuniones

4.3.4 estilo de dirección que prevalece

4.3.5 preparación técnico metodológica manifestado por parte de los directivos.

4.5 Organización Escolar

4.4.1 Cumplimiento del horario único, teniendo en cuenta las exigencias planteadas en el modelo de escuela

4.4.2 organización del trabajo de la escuela con la familia

4.4.3 organización del trabajo de la escuela con las instituciones de la comunidad

4.4.4 estado higiénico de la escuela

4.4.5 disciplina laboral

4.4.6 papel de las organizaciones estudiantiles y de masas en la toma de decisiones

4.4.7 cumplimiento de las funciones de la bibliotecaria, el secretario docente y otras figuras de apoyo al proceso formativo.

4.6 Clima sociopsicológico

4.5.1 Características de las relaciones interpersonales

4.5.2 características de la comunicación

4.5.3 protagonismo manifestado por los agentes implicados

4.5.4 cohesión y unidad manifestada por el colectivo.

ANEXO 10

Comportamiento de la aplicación del coeficiente de competencia k en los expertos seleccionados

$$K = \frac{1}{2} (k_c + k_a)$$

K_c: Coeficiente de conocimiento o información del experto acerca de la temática. Se calcula a partir de la valoración ofrecida por el experto sobre su conocimiento de la temática. Se expresa en una escala de 1 – 10, que se multiplica por 0.1.

K_a: coeficiente de argumentación del experto que se calcula a partir de los puntos obtenidos al sustituir las respuestas ofrecidas por el experto sobre una tabla patrón.

Para obtener **k_c** los expertos respondieron la pregunta siguiente:

Marque con una cruz (X), en una escala creciente de 1 – 10, el valor que se corresponde con el grado de información o conocimiento que usted posee acerca de los aspectos que se consultan.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Para obtener **k_a** los expertos respondieron la siguiente pregunta:

Realice una autovaloración del grado de influencia que cada una de las fuentes que le presentamos, a continuación, ha tenido en su conocimiento sobre los aspectos que se consultan. Para ello marque con una cruz (X), según corresponda en A (alto), M (medio), B (bajo).

FUENTES DE ARGUMENTACIÓN	A (alto)	M (medio)	B (bajo)
Análisis teóricos realizados por usted			
Su experiencia			
Trabajos de autores nacionales			
Trabajos de autores extranjeros			
Su propio conocimiento del estado del problema en el extranjero.			
Su intuición.			

El resultado de la aplicación del coeficiente de competencia **K_c**, en los 31 expertos, fue superior a 8,0.

ANEXO 11

Tabla que muestra algunas características de los 31 expertos seleccionados por el coeficiente Kc, de Ciudad de la Habana y Holguín

Expertos	Canti dad	Asistente	Auxiliar	Titular	Dr. C	Master	Años de experiencia				
							5 a 10	11 a 15	16 a 20	21 a 25	Más de 25
Investigadores del ICCP	10			8	10	2			8		5
Subdirector Prov. de Educ. Sec. Básica	1									1	
Decana de la Facultad de PGISB	1		1			1			1		
Matodólogos Provinciales para la Educ. Sec. Básica	3					0	1			2	
Subdirectores Municipales de Educ. Sec. Básica	4								4		
Profesores principales de asignaturas de la Facultad de PGISB	3	3				2				1	2
Otros profesores de la Facultad de PGISB	7	5	0	1	1	2				3	6
Directores de Escuelas Sec. Básicas	2							1		1	
Total	31	8	1	9	11	7	1	1	13	8	13

ANEXO 12

Muestra del cuestionario enviado a los 31 expertos seleccionados por el coeficiente Kc, de Ciudad de la Habana y Holguín

Datos generales

Nombre y apellidos: _____

Cargo que ocupa: _____

Años de experiencia en educación _____

Años de experiencia en el trabajo en Secundaria Básica _____

Grado Científico o Académico _____

Profesor adjunto _____ Profesor Tutor _____

Categoría docente _____

Cuestionario de consulta a los expertos

Compañero o compañera:

La atención al proceso de dirección del cambio educativo en la Secundaria Básica, constituye actualmente un tema que ocupa un lugar relevante. La propuesta de un modelo teórico metodológico que posibilite evaluar dicho proceso, puede traer como consecuencia que el cambio educativo previsto para esta educación, se implemente de manera coherente. Esto es posible, porque la evaluación, como función esencial de la dirección educacional, propicia la toma de decisiones.

En la investigación que llevamos a cabo, proponemos un modelo teórico metodológico para evaluar la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas. A partir de los conocimientos que usted posee sobre esta temática, le pedimos que valore la pertinencia de dicho modelo.

El modelo teórico metodológico para evaluar la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas, tiene una estructura sistémica. Está formado por cuatro subsistemas que se interrelacionan entre sí, al igual que los componentes de

cada uno de ellos. Estos subsistemas son: el proyectivo, el ejecutivo, el conclusivo y la metaevaluación.

El subsistema proyectivo, es el componente rector del proceso de evaluación de la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas, al ser apreciado como un sistema, ya que tiene como función guiar la misma, al estar conformado por los siguientes elementos que orientan todo el proceso evaluativo: los objetivos, el contenido, la metodología, los recursos y las acciones de organización.

Los objetivos, resultan el componente fundamental de este subsistema pues trazan el propósito de la misma. Tienen la función de establecer el para qué se evalúa considerando, como elemento esencial, el estado deseado de la dirección del cambio educativo que se lleva a cabo a nivel institucional. Los objetivos de la evaluación de la dirección del cambio educativo están encaminados, como se expresó en el capítulo 1, a producir información valorativa sobre las diferentes variables que intervienen en la dirección del cambio educativo.

El contenido, es el conjunto de aspectos que son objeto de evaluación. Tiene la función de precisar qué evaluar y se concreta a partir del contenido de las fases de la dirección del cambio educativo en la Secundaria Básica y los resultados de ese proceso, lo que garantiza la evaluación integral del mismo. De ahí que las dimensiones en que se operacionaliza el contenido de la evaluación de la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas sean: la preparación para el cambio, la movilización al cambio, la consolidación del cambio y los resultados de la implementación del cambio. Estas dimensiones se operacionalizan, a su vez, en 14 indicadores y 60 criterios.

Dimensión 1. Preparación para el cambio. El contenido de la evaluación en esta dimensión son las acciones que lleva a cabo el equipo de dirección de la escuela, encaminadas a lograr la información que necesitan los agentes implicados sobre los objetivos, el contenido y las acciones para el logro del cambio educativo; así como a la comprensión y motivación ante el mismo. Incluye también la evaluación del conocimiento de los directivos sobre las potencialidades y barreras presentes en la escuela para implementar las acciones propuestas, así como la valoración de las

acciones de planificación y organización desarrolladas para asegurar la implementación del cambio educativo.

Dimensión 2. Movilización al cambio. El contenido de la evaluación en esta dimensión, está relacionado con la participación de los agentes implicados en la implementación de las acciones de cambio previstas. Incluye, también la evaluación del control, asesoramiento y evaluación que llevan a cabo los directivos de la escuela durante la ejecución de dichas acciones.

Dimensión 3. Consolidación del cambio. El contenido de esta dimensión, son las acciones de dirección encaminadas a consolidar el cambio educativo en la escuela y si estas están produciendo el salto para alcanzar el estado deseado. Se dirige también a constatar si se ha evaluado el impacto del cambio educativo.

Dimensión 4. Resultados de la implementación del cambio. El contenido de esta dimensión evalúa los principales resultados obtenidos en el proceso de implementación del cambio educativo en la escuela, en las áreas claves donde debe producirse la transformación: *la formación de los alumnos, los modos de actuación y el desempeño de los docentes, el funcionamiento general de la escuela y de los Órganos Técnicos y de Dirección, y la organización escolar.*

La metodología como componente del subsistema proyectivo tiene la función de dinamizar el proceso evaluativo. Los elementos que la conforman son: los métodos y técnicas, los instrumentos, las fuentes y los criterios valorativos.

Los métodos y técnicas son las vías que se emplean para evaluar el contenido de la dirección del cambio educativo. Posibilitan el acceso a las fuentes de información personales y no personales para la recopilación de los datos. Permiten procesar y analizar esos datos y producir la información valorativa sobre el proceso evaluado. Asimismo, el empleo de los métodos y las técnicas facilita el proceso de toma de decisiones. Su selección ha de estar en correspondencia con el tipo y los objetivos de la evaluación a realizar.

Para la evaluación de la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas se propone el empleo integrado de los métodos y técnicas cuantitativos y

cualitativos siguientes: la observación, la revisión de documentos, las entrevistas estructuradas y cuestionarios (encuestas), las entrevistas de profundidad, los métodos estadísticos, el análisis de contenido con sus dos variantes básicas (el análisis conceptual y el análisis relacional); así como los métodos y técnicas para la toma de decisiones. La triangulación de la información recopilada, a través de las diferentes fuentes, es esencial para arribar a las conclusiones pertinentes. En esta evaluación es conveniente el empleo de la triangulación de los datos procedentes de diversos métodos.

Los instrumentos son los medios que viabilizan la aplicación de los métodos. En la evaluación de este proceso se emplearán: guías de observación, de revisión de documentos, test a diferentes agentes implicados en el cambio, cuestionarios de encuesta y guía de entrevista, entre otros.

Las fuentes son los documentos, actividades y personas que, a través de la interacción directa con el evaluador, le posibilitan la recopilación de los datos que sirven de base para la obtención de la información requerida para la emisión de los juicios de valor sobre el objeto (la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas).

Las fuentes pueden ser personales y no personales. En la evaluación de este proceso las fuentes personales son los diversos agentes de la comunidad escolar: los docentes, los directivos, los padres, los alumnos, los representantes de las diversas organizaciones de la escuela y representantes de la comunidad. Las fuentes no personales, se refieren a los documentos que recogen la proyección y el trabajo que se desarrolla en la escuela, dentro de las cuales se encuentran: la estrategia de trabajo, los resúmenes de visitas de inspección y asesoramiento, las actas de los Consejos Técnicos, de Dirección y de Grado, los resultados de los Operativos de la Evaluación de la Calidad, los registros de los docentes y los relacionados con la planificación, organización, el control y la evaluación sistemática del cambio educativo.

También serán utilizadas como fuentes no personales todas aquellas actividades de la vida escolar en las que se puedan obtener datos que sirvan para producir información sobre los indicadores previstos. Entre estas podrían mencionarse las reuniones de los órganos de dirección y técnicos de la escuela.

Los criterios valorativos son las categorías que garantizan la emisión de los juicios de valor sobre la situación que presenta la dirección del cambio educativo. Tienen como función posibilitar, a los evaluadores, comparar el estado real de los elementos del contenido que fueron evaluados, con el estado deseado. Según Valiente, (2007): “*la determinación de tales criterios constituye uno de los requerimientos fundamentales que en el orden metodológico encarna la realización de un proceso evaluativo.* (49) Dichas categorías permiten concretar el estado que presentan las dimensiones, indicadores y criterios del contenido de la evaluación.

Para emitir los juicios de valor sobre la dirección del cambio educativo en la Secundaria Básica, la autora propone utilizar las categorías siguientes: *satisfactorio* e *insatisfactorio* y *medianamente satisfactorio*.

Esta autora asume que la categoría *satisfactorio*, expresa que el comportamiento real del indicador o dimensión, se corresponde *plenamente* con la caracterización ideal que del (de la) mismo (a) fue realizado (a) previamente; o al menos, se corresponde con aquellas características (criterios) que se identificaron como necesarias y suficientes para esta categoría.

La categoría *medianamente satisfactorio*, expresa que el comportamiento real del indicador o dimensión, se corresponde *parcialmente* con la caracterización ideal que del (de la) mismo (a) fue realizado (a) previamente; pero este comportamiento parcial, se corresponde con aquellas características (criterios) que se identificaron como necesarias y suficientes para esta categoría.

La categoría *insatisfactorio*, expresa que el comportamiento real del indicador o dimensión, *no se corresponde* con aquellas características (criterios) que se identificaron como necesarias y suficientes, para la categoría medianamente satisfactorio.

Los recursos, constituyen otro de los componentes del subsistema proyectivo y se refieren a los elementos que garantizan el desarrollo de toda la evaluación. Ellos son los medios y dispositivos técnicos- materiales; así como las personas que resultan necesarias para el desarrollo del proceso evaluativo. Los recursos humanos son los evaluadores que ejecutan el proceso.

Las acciones de organización, como componente del subsistema proyectivo, tienen la función de asegurar el establecimiento de las redes de relaciones entre los recursos humanos que participan del proceso evaluativo y entre estos y los recursos técnicos y materiales que se prevén. Las acciones de organización garantizan que el plan de la evaluación, que concreta los objetivos, el contenido, la metodología y los recursos a emplear, pueda hacerse viable en la práctica.

Las acciones de organización están referidas, entre otros propósitos a: la asignación de responsabilidades entre los recursos humanos que actuarán como evaluadores, la formación de equipos de trabajo, la coordinación con los responsables de las áreas donde se ejecutará la evaluación, el acopio y asignación de recursos técnicos y materiales, la preparación de los evaluadores, la preparación de instrumentos para la recopilación, análisis y procesamiento de los datos y la localización de las fuentes de información.

El subsistema ejecutivo, constituye el núcleo del proceso evaluativo en su dimensión práctica. Su función es *proveer la información caracterizadora y valorativa del objeto evaluado, para la toma de decisiones*. Consta de tres componentes que se relacionan entre sí: la recogida de los datos, la obtención de la información y la valoración de la información.

La recogida de los datos consiste en la recopilación de los datos, que proporcionan las fuentes personales y no personales de información, a través de los métodos y las técnicas seleccionados para ello. Estos datos primarios son la base para producir la información necesaria sobre la dirección del cambio educativo, sus resultados y sobre el propio proceso de evaluación.

La obtención de la información, como componente del subsistema ejecutivo tiene, como contenido, el procesamiento, la interpretación y el análisis de los datos

primarios recopilados y la producción de información caracterizadora del estado de las dimensiones, los indicadores y los criterios, que son el contenido del proceso evaluativo, empleando para ello, los métodos y las técnicas pertinentes.

La valoración de la información, es el componente del subsistema ejecutivo que tiene como esencia el establecimiento de los juicios de valor sobre las dimensiones, indicadores y criterios del contenido, referidos a la dirección del cambio educativo que son objeto de evaluación, a partir de la comparación de la información caracterizadora de su estado, con los criterios valorativos que fueron previamente establecidos.

El subsistema conclusivo, es el que posibilita llegar a conclusiones y tomar decisiones a partir de los resultados obtenidos en el subsistema ejecutivo. Su función es mejorar la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas, a partir de la información caracterizadora de su estado y los juicios valorativos emitidos al respecto. Esto garantiza que la evaluación cumpla con su función general de mecanismo para la gestión (el aseguramiento) de la calidad de la dirección del cambio educativo. Consta de dos componentes: la toma de decisiones y la implementación de las decisiones.

La toma de decisiones, consiste en la elección de las alternativas más consistentes para la acción, encaminadas a la eliminación de las insuficiencias y problemas y a la consolidación de los logros que fueron identificados en la dirección del cambio educativo, para asegurar el desarrollo progresivo de este proceso. La materialización efectiva del contenido de este componente, en la práctica, presupone la más amplia participación de los evaluadores y los agentes implicados en el cambio educativo, el empleo de métodos, técnicas y procedimientos adecuados y la máxima objetividad y precisión de la información que se toma como base para las decisiones que se adoptarán.

La implementación de las decisiones, consiste en la planificación y organización de las acciones dirigidas a garantizar que las decisiones adoptadas se conviertan en mecanismos generadores de la transformación progresiva de la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas. La implementación de las

decisiones presupone, en su materialización en la práctica, de un amplio proceso de esclarecimiento del alcance y contenido de las mismas, entre los responsabilizados con su ejecución.

El subsistema de la metaevaluación, es el encargado de asegurar la gestión de la calidad del proceso evaluativo desarrollado. Tiene, por tanto como contenido, la evaluación del proceso de evaluación de la dirección del cambio educativo, en las Escuelas Secundarias Básicas y transcurre en paralelo al mismo. Este subsistema consta de tres componentes que se interrelacionan: el componente proyectivo, el componente ejecutivo y el componente conclusivo.

El componente proyectivo, tiene la función de orientar el proceso metaevaluativo. De él forman parte: los objetivos, el contenido, la metodología, los recursos y las acciones organizativas. Estos componentes se concretan en el diseño de la metaevaluación.

Los objetivos de la metaevaluación del proceso de evaluación de la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas se encaminan a producir información valorativa sobre los diferentes momentos por los que transcurre el proceso evaluativo. Esto implica recolectar, analizar, valorar datos y producir información relacionados con dichos momentos, identificar y analizar problemas, determinar potencialidades y tomar decisiones para la mejora de este proceso evaluativo.

El contenido de la metaevaluación son los aspectos que serán objeto de la recopilación de los datos, de la producción de información valorativa, de la caracterización y de la emisión de juicios valorativos.

Los aspectos que forman parte del contenido de la metaevaluación se refieren a: *la selección de los objetivos de la evaluación, la selección del contenido, la selección de los métodos y técnicas para la obtención de la información, la selección de las fuentes personales, la selección de las fuentes no personales, la selección de los instrumentos a aplicar, la confección de los instrumentos, los recursos materiales que se asignaron, las acciones de organización de la evaluación, la preparación manifestada por los evaluadores, la forma en que se recogieron los datos, la forma*

en que se obtuvo la información, la forma en que se valoró la información, el proceso de toma de decisiones, el proceso de implementación de las decisiones y la satisfacción manifestada por los evaluados.

La metodología es el elemento del componente proyectivo que asegura la dinámica del proceso metaevaluativo. De ella forman parte, como en cualquier otro proceso de evaluación: los métodos, técnicas y procedimientos para la recogida y el procesamiento de los datos, la producción de información y la toma de decisiones; así como los instrumentos y formas organizativas que le sirven de marco. También incluye los criterios valorativos para la emisión de los juicios de valor sobre la evaluación efectuada.

Los recursos y las acciones de organización tienen la misma naturaleza de las del proceso evaluativo.

El componente ejecutivo de la metaevaluación, es el encargado de proveer la información caracterizadora y valorativa sobre el proceso evaluativo que se ha llevado a cabo. Incluye, en su estructura, tres componentes: la recogida de los datos, la obtención de la información y la valoración de la información. En los tres casos se asume la explicación abordada, para estos mismos componentes, en el subsistema ejecutivo de este modelo.

El componente conclusivo de la metaevaluación, es el encargado de garantizar que esta pueda concretar su función como mecanismo de gestión de la calidad del proceso evaluativo, a partir de la adopción e implementación de las decisiones más adecuadas, que conduzcan a su mejora, basadas en la información producida en el proceso metaevaluativo.

Questionario

1. Teniendo en cuenta la síntesis presentada, marque con una x el grado de utilidad que usted considera que tiene este modelo, a partir de la siguiente escala:

5. Muy útil _____

4. Bastante útil _____

3. Útil _____

2. Poco útil_____

1. No tiene utilidad_____

2. Marque con una x si considera adecuada la estructura del modelo propuesto, teniendo en cuenta la siguiente escala:

5. Muy adecuada____

4. Bastante adecuada____

3. Adecuada____

2. Poco adecuada____

1. No es adecuada____

a. Le pedimos que en caso de considerar que es poco adecuada o no adecuada la estructura, nos proponga sus sugerencias.

3. Marque con una x si existe correspondencia entre las denominaciones dadas a los cuatro subsistemas y sus componentes, con el contenido expresado en cada uno de ellos:

5. Muy adecuado____

4. Bastante adecuado____

3. Adecuado____

2. Poco adecuado____

1. No es adecuado____

a. Le pedimos que en caso de considerar que es poco adecuado o no adecuado nos proponga sus sugerencias

4. A continuación, listamos las dimensiones, indicadores y criterios que conforman el contenido que proponemos evaluar. Marque con una x, teniendo en cuenta la escala que se propone, el nivel de necesidad de que se evalúen estos elementos.

Para los intereses de esta investigación, la necesidad se refiere a los elementos que no deben dejar de evaluarse. Recuerde que el modelo persigue la evaluación de la dirección del cambio educativo en las Escuelas Secundarias Básicas.

Las dimensiones, constituyen una categoría más general, estas constan de indicadores y estos, a su vez, especifican el contenido a evaluar a través de los criterios. Emplee la siguiente escala:

- 5. Muy necesario (MN)
- 4. Bastante necesario (BN)
- 3. Necesario (N)
- 2. Poco necesario (PN)
- 1. No es necesario (NN)

a. Le pedimos que en caso de considerarlo, nos sugiera cambios en las denominaciones de dimensiones.

Dimensiones, indicadores y criterios	M	B	N	P	N
	N	N		N	N
Dimensión 1. Preparación para el cambio					
Indicador 1.1 Información sobre el cambio					
1.1.1 Desarrollo de acciones encaminadas a la información.					
1.1.2 Dominio de los objetivos del cambio por parte de los agentes implicados					
1.1.3 Dominio del contenido expresado en el Modelo Proyectivo de					

Escuela S/B, por parte de los agentes implicados					
1.1.4 Conocimiento de las prioridades de la Educación Secundaria, por parte de los directivos					
Indicador 1.2 Comprensión del cambio					
1.2.1 Valoración manifestada por los agentes implicados					
1.2.2 Compromiso político ideológico manifestado					
1.2.3 Identificación con la política educacional por parte de los agentes					
Indicador 1.3 Motivación					
1.3.1 Disposición ante el cumplimiento de las tareas por parte de los agentes implicados					
1.3.2 Demostración de modos de actuación con respecto al cambio					
1.3.3 Estado de opinión que manifiestan los agentes implicados con respecto al cambio					
Indicador 1.4 Dominio del diagnóstico de la escuela por parte de los directivos y su aplicación práctica					
1.4.1 Determinación de potencialidades					
1.4.2 Determinación de barreras y sus causas					
1.4.3 Determinación de prioridades					
1.4.4 Conformación del plan estratégico de las acciones de cambio.					
1.4.5 Asignación de responsabilidades, teniendo en cuenta el diagnóstico					

Dimensión 2 Movilización					
Indicador 2.1 Implementación de las acciones de cambio					
Desarrollo del trabajo metodológico y la superación, a partir de las nuevas exigencias plantadas en el modelo y el diagnóstico de la escuela					
Desarrollo de la investigación, a partir de las exigencias actuales					
Indicador 2.2 Asesoramiento, control y evaluación sistemática					
2.2.1 Vías para obtener información sobre la marcha de las acciones					
2.2.2 Satisfacción mostrada por los agentes durante la implementación de las acciones					
2.2.3 Dominio que tienen los directivos de los avances y limitaciones que se presentan y soluciones que se van dando a los problemas					
2.2.4 Concepción y desarrollo de las visitas a clases y otras actividades					
2.2.5 Empleo del Entrenamiento Metodológico Conjunto					
2.2.6 Acciones emprendidas para mantener informados a los agentes implicados sobre los avances y limitaciones que se presentan durante la implementación de las acciones					
Dimensión 3. Consolidación					
Indicador 3.1 Cumplimiento de las acciones del cambio					

3.1.5 Acciones acometidas para valorar el cumplimiento de los objetivos trazados por la escuela para alcanzar el estado deseado					
3.1.6 Discusión individual y colectiva de los problemas, causas y posibles soluciones					
3.1.7 Acciones de regulación					
3.1.8 Toma de decisiones					
Indicador 3.2 Evaluación del impacto del cambio					
3.2.1 Concepción que tienen los directivos sobre la evaluación del impacto del cambio					
3.2.2 Desarrollo de la evaluación					
3.2.3 Estados de opinión manifestados por los agentes implicados sobre la evaluación					
3.2.4 Determinación de las nuevas prioridades de trabajo					
Indicador 3.2 Evaluación del impacto del cambio					
3.2.1 Concepción que tienen los directivos sobre la evaluación del impacto del cambio					
3.2.2 Desarrollo de la evaluación					
3.2.3 Estados de opinión manifestados por los agentes implicados sobre la evaluación					
3.2.4 Determinación de las nuevas prioridades de trabajo					
Dimensión 4. Resultados					

Indicador 4.1. La formación de los alumnos					
4.1.1 Estado de la formación de valores, a partir de los Objetivos Formativos Generales					
4.1.2 Estado de la continuidad de estudios					
4.1.3 Participación en las actividades pioneriles					
4.1.4 Estado del aprendizaje, a partir de los niveles de desempeño, esencialmente en las asignaturas priorizadas					
Indicador 4.2. Los modos de actuación y el desempeño de los docentes					
4.2.1 Calidad de las clases impartidas					
4.2.2 Concepción del proceso formativo, teniendo en cuenta las nuevas exigencias					
4.2.3 Actividad investigativa					
4.2. 4 Desarrollo de las reuniones de los grupos de trabajo					
4.2.5 Preparación técnico metodológica manifestada					
Indicador 4.3 El funcionamiento general de la escuela					
4.3.1 Desempeño de los Tutores					
4.3.2 Desempeño de los Docentes en Formación					
4.3.3 Funcionamiento de las organizaciones estudiantiles de la escuela					
Indicador 4.4 Los Órganos Técnicos y de Dirección					

4.3.1 Cumplimiento de la frecuencia de reuniones establecida en el modelo					
4.3.2 Cumplimiento de las funciones planteadas en el modelo de escuela					
4.3.3 Calidad de las reuniones					
4.3.4 Estilo de dirección que prevalece					
4.3.5 Preparación técnico metodológica manifestado por parte de los directivos					
Indicador 4.5 Organización Escolar					
4.5.1 Cumplimiento del horario único, teniendo en cuenta las exigencias planteadas en el modelo de escuela					
4.5.2 Organización del trabajo de la escuela con la familia					
4.5.3 Organización del trabajo de la escuela con las instituciones de la comunidad					
4.5.4 Estado higiénico de la escuela					
4.5.5 Disciplina laboral					
4.5.6 Papel de las organizaciones estudiantiles y de masas en la toma de decisiones					
4.5.7 Cumplimiento de las funciones de la bibliotecaria, el secretario docente y otras figuras de apoyo al proceso formativo					
Indicador 4.6 Clima sociopsicológico					
4.6.1 Características de las relaciones interpersonales					

4.6.2 Características de la comunicación					
4.6.3 Protagonismo manifestado por los agentes implicados					
4.6.4 Cohesión y unidad manifestada por el colectivo					

b. Le pedimos que proponga los cambios que usted considera pudiera tener el contenido propuesto para la evaluación del proceso antes mencionado.

ANEXO 13

Procesamiento estadístico de la consulta a expertos

Utilidad del modelo

Tabla I. Matriz de frecuencias

	C1	C2	C3	C4	C5	TOTAL
Utilidad del modelo	24	4	3	0	0	31

Tabla II. Matriz de frecuencias acumuladas

	C1	C2	C3	C4	C5
Utilidad del modelo	24	28	31	31	31

Tabla III. Matriz de frecuencias relativas

	C1	C2	C3	C4
Utilidad del modelo	0,7742	0,9032	1	1

Tabla IV: Matriz de escala de valores de la utilidad del modelo

	C1	C2	C3	C4	Suma	Promedio	N - Prom.
	0,75	1,3	3,49	3,49	9,03	2,26	0
Suma	0,75	1,3	3,49	3,49	9,03	2,26	
Puntos de corte	0,75	1,3	3,49	3,49	9,03	2,26	

ANEXO 14

Procesamiento estadístico de la consulta a expertos

Correspondencia entre las denominaciones y el contenido

Tabla I. Matriz de frecuencias

	C1	C2	C3	C4	C5	TOTAL
Correspondencia entre las denominaciones y el contenido	19	3	6	3	0	31

Tabla II. Matriz de frecuencias acumuladas

	C1	C2	C3	C4	C5
Correspondencia entre las denominaciones y el contenido	19	22	28	31	31

Tabla III. Matriz de frecuencias relativas

	C1	C2	C3	C4
Correspondencia entre las denominaciones y el contenido	0,6129	0,7097	0,9032	1

Tabla IV: Matriz de escala de valores la correspondencia entre las denominaciones y su contenido

	C1	C2	C3	C4	Suma	Promedio	N - Prom.
Suma	0,29	0,55	1,3	3,49	5,63	1,41	0
Puntos de corte	0,29	0,55	1,3	3,49	5,63	1,41	

ANEXO 15

Procesamiento estadístico de la consulta a expertos

Estructura del modelo

Tabla I. Matriz de frecuencias

	C1	C2	C3	C4	C5	TOTAL
Estructura del modelo	15	5	7	3	1	31

Tabla II. Matriz de frecuencias acumuladas

	C1	C2	C3	C4	C5
Estructura del modelo	15	20	27	30	31

Tabla III. Matriz de frecuencias relativas

	C1	C2	C3	C4
Estructura del modelo	0,4839	0,6452	0,871	0,9677

Tabla IV: Matriz de escala de valores de la estructura del modelo

	C1	C2	C3	C4	Suma	Promedio	N - Prom.
Suma	-0,04	0,37	1,13	1,85	3,31	0,83	0
Puntos de corte	-0,04	0,37	1,13	1,85	3,31	0,83	

ANEXO 16

Procesamiento estadístico de la consulta a expertos

Dimensión 1. Preparación para el cambio

Tabla I. Matriz de frecuencias

	C1	C2	C3	C4	C5	TOTAL
D 1	30	0	1	0	0	31
I 1.1	30	0	1	0	0	31
C 1.1.1	25	5	1	0	0	31
C 1.1.2	26	4	1	0	0	31
C 1.1.3	24	5	2	0	0	31
C 1.1.4	24	7	0	0	0	31
I 1.2	31	0	0	0	0	31
C 1.2.1	23	8	0	0	0	31
C 1.2.2	31	0	0	0	0	31
C 1.2.3	31	0	0	0	0	31
I 1.3	30	1	0	0	0	31
C 1.3.1	27	4	0	0	0	31
C 1.3.2	29	2	0	0	0	31
C 1.3.3	27	3	1	0	0	31
I 1.4	31	0	0	0	0	31
C 1.4.1	24	7	0	0	0	31
C 1.4.2	23	8	0	0	0	31
C 1.4.3	26	4	1	0	0	31
C 1.4.4	29	2	0	0	0	31
C 1.4.5	31	0	0	0	0	31

Tabla II. Matriz de frecuencias acumuladas.

	C1	C2	C3	C4	C5
D 1	30	30	31	31	31
I 1. 1	30	30	31	31	31
C 1.1.1	25	30	31	31	31
C 1.1.2	26	30	31	31	31
C 1.1.3	24	29	31	31	31
C 1.1.4	24	31	31	31	31
I 1.2	31	31	31	31	31
C 1.2.1	23	31	31	31	31
C 1.2.2	31	31	31	31	31
C 1.2.3	31	31	31	31	31
I 1.3	30	31	31	31	31
C 1.3.1	27	31	31	31	31
C 1.3.2	29	31	31	31	31
C 1.3.3	27	30	31	31	31

I 1.4	31	31	31	31	31
C 1.4.1	24	31	31	31	31
C 1.4.2	23	31	31	31	31
C 1.4.3	26	30	31	31	31
C 1.4.4	29	31	31	31	31
C 1.4.5	31	31	31	31	31

Tabla III. Matriz de frecuencias relativas

	C1	C2	C3	C4
D 1	0,9677	0,9677	1	1
I 1.1	0,9677	0,9677	1	1
C 1.1.1	0,8065	0,9677	1	1
C 1.1.2	0,8387	0,9677	1	1
C 1.1.3	0,7742	0,9355	1	1
C 1.1.4	0,7742	1	1	1
I 1.2	1	1	1	1
C 1.2.1	0,7419	1	1	1
C 1.2.2	1	1	1	1
C 1.2.3	1	1	1	1
I 1.3	0,9677	1	1	1
C 1.3.1	0,871	1	1	1
C 1.3.2	0,9355	1	1	1
C 1.3.3	0,871	0,9677	1	1
I 1.4	1	1	1	1
C 1.4.1	0,7742	1	1	1
C 1.4.2	0,7419	1	1	1
C 1.4.3	0,8387	0,9677	1	1
C 1.4.4	0,9355	1	1	1
C 1.4.5	1	1	1	1

Tabla IV: Matriz de escala de valores de necesidad de que se evaluó la dimensión N -

	C1	C2	C3	C4	Suma	Promedio	Prom.
D 1	1,85	1,85	3,49	3,49	10,68	2,67	0,24
I 1.1	1,85	1,85	3,49	3,49	10,68	2,67	0,24
C 1.1.1	0,87	1,85	3,49	3,49	9,7	2,43	0,48
C 1.1.2	0,99	1,85	3,49	3,49	9,82	2,46	0,45
C 1.1.3	0,75	1,52	3,49	3,49	9,25	2,31	0,6
C 1.1.4	0,75	3,49	3,49	3,49	11,22	2,81	0,1
I 1.2	3,49	3,49	3,49	3,49	13,96	3,49	-0,58
C 1.2.1	0,65	3,49	3,49	3,49	11,12	2,78	0,13
C 1.2.2	3,49	3,49	3,49	3,49	13,96	3,49	-0,58
C 1.2.3	3,49	3,49	3,49	3,49	13,96	3,49	-0,58
I 1.3	1,85	3,49	3,49	3,49	12,32	3,08	-0,17
C 1.3.1	1,13	3,49	3,49	3,49	11,6	2,9	0,01
C 1.3.2	1,52	3,49	3,49	3,49	11,99	3	-0,09
C 1.3.3	1,13	1,85	3,49	3,49	9,96	2,49	0,42

I 1.4	3,49	3,49	3,49	3,49	13,96	3,49	-0,58
C 1.4.1	0,75	3,49	3,49	3,49	11,22	2,81	0,1
C 1.4.2	0,65	3,49	3,49	3,49	11,12	2,78	0,13
C 1.4.3	0,99	1,85	3,49	3,49	9,82	2,46	0,45
C 1.4.4	1,52	3,49	3,49	3,49	11,99	3	-0,09
C 1.4.5	3,49	3,49	3,49	3,49	13,96	3,49	-0,58
Suma	34,7	57,99	69,8	69,8	232,29	58,1	
Punto de corte	1,74	2,9	3,49	3,49	11,61	2,91	

ANEXO 17

Procesamiento estadístico de la consulta a expertos

Dimensión 2. Movilización al cambio

Tabla I. Matriz de frecuencias

	C1	C2	C3	C4	C5	TOTAL
D 2	31	0	0	0	0	31
I 2.1	31	0	0	0	0	31
C 2.1.1	28	2	1	0	0	31
C 2.1.2	23	6	2	0	0	31
I 2.2	31	0	0	0	0	31
C 2.2.1	25	4	2	0	0	31
C 2.2.2	26	4	1	0	0	31
C 2.2.3	31	0	0	0	0	31
C 2.2.4	23	5	3	0	0	31
C 2.2.5	26	5	0	0	0	31
C 2.2.6	24	4	3	0	0	31

Tabla II. Matriz de frecuencias acumuladas.

	C1	C2	C3	C4	C5
D 2	31	31	31	31	31
I 2.1	31	31	31	31	31
C 2.1.1	28	30	31	31	31
C 2.1.2	23	29	31	31	31
I 2.2	31	31	31	31	31
C 2.2.1	25	29	31	31	31
C 2.2.2	26	30	31	31	31
C 2.2.3	31	31	31	31	31
C 2.2.4	23	28	31	31	31
C 2.2.5	26	31	31	31	31
C 2.2.6	24	28	31	31	31

Tabla III. Matriz de frecuencias relativas

	C1	C2	C3	C4
D 2	1	1	1	1
I 2.1	1	1	1	1
C 2.1.1	0,9032	0,9677	1	1
C 2.1.2	0,7419	0,9355	1	1
I 2.2	1	1	1	1
C 2.2.1	0,8065	0,9355	1	1
C 2.2.2	0,8387	0,9677	1	1
C 2.2.3	1	1	1	1
C 2.2.4	0,7419	0,9032	1	1

C 2.2.5	0,8387	1	1	1
C 2.2.6	0,7742	0,9032	1	1

Tabla IV: Matriz de escala de valores de necesidad de que se evalué la dimensión

	C1	C2	C3	C4	Suma	Promedio	N - Prom.
D 2	3,49	3,49	3,49	3,49	13,96	3,49	-0,68
I 2.1	3,49	3,49	3,49	3,49	13,96	3,49	-0,68
C 2.1.1	1,3	1,85	3,49	3,49	10,13	2,53	0,28
C 2.1.2	0,65	1,52	3,49	3,49	9,15	2,29	0,52
I 2.2	3,49	3,49	3,49	3,49	13,96	3,49	-0,68
C 2.2.1	0,87	1,52	3,49	3,49	9,37	2,34	0,47
C 2.2.2	0,99	1,85	3,49	3,49	9,82	2,46	0,35
C 2.2.3	3,49	3,49	3,49	3,49	13,96	3,49	-0,68
C 2.2.4	0,65	1,3	3,49	3,49	8,93	2,23	0,58
C 2.2.5	0,99	3,49	3,49	3,49	11,46	2,87	-0,06
C 2.2.6	0,75	1,3	3,49	3,49	9,03	2,26	0,55
Suma	20,16	26,79	38,39	38,39	123,73	30,94	
Punto de corte	1,83	2,44	3,49	3,49	11,25	2,81	

ANEXO 18

Procesamiento estadístico de la consulta a expertos

Dimensión 3. Consolidación del cambio

Tabla I. Matriz de frecuencias

	C1	C2	C3	C4	C5	TOTAL
D 3	31	0	0	0	0	31
I 3.1	31	0	0	0	0	31
C 3.1.1	25	5	1	0	0	31
C 3.1.2	30	1	0	0	0	31
C 3.1.3	31	0	0	0	0	31
C 3.1.4	31	0	0	0	0	31
I 3.2	30	1	0	0	0	31
C 3.2.1	25	6	0	0	0	31
C 3.2.2	28	3	0	0	0	31
C 3.2.3	31	0	0	0	0	31
C 3.2.4	31	0	0	0	0	31

Tabla II. Matriz de frecuencias acumuladas

	C1	C2	C3	C4	C5
D 3	31	31	31	31	31
I 3.1	31	31	31	31	31
C 3.1.1	25	30	31	31	31
C 3.1.2	30	31	31	31	31
C 3.1.3	31	31	31	31	31
C 3.1.4	31	31	31	31	31
I 3.2	30	31	31	31	31
C 3.2.1	25	31	31	31	31
C 3.2.2	28	31	31	31	31
C 3.2.3	31	31	31	31	31
C 3.2.4	31	31	31	31	31

Tabla III. Matriz de frecuencias relativas

	C1	C2	C3	C4
D 3	1	1	1	1
I 3.1	1	1	1	1
C 3.1.1	0,8065	0,9677	1	1
C 3.1.2	0,9677	1	1	1
C 3.1.3	1	1	1	1
C 3.1.4	1	1	1	1
I 3.2	0,9677	1	1	1
C 3.2.1	0,8065	1	1	1

C 3.2.2	0,9032	1	1	1
C 3.2.3	1	1	1	1
C 3.2.4	1	1	1	1

Tabla IV: Matriz de escala de valores de necesidad de que se evalué la dimensión N -

	C1	C2	C3	C4	Suma	Promedio	Prom.
D 3	3,49	3,49	3,49	3,49	13,96	3,49	-0,28
I 3.1	3,49	3,49	3,49	3,49	13,96	3,49	-0,28
C 3.1.1	0,87	1,85	3,49	3,49	9,7	2,43	0,78
C 3.1.2	1,85	3,49	3,49	3,49	12,32	3,08	0,13
C 3.1.3	3,49	3,49	3,49	3,49	13,96	3,49	-0,28
C 3.1.4	3,49	3,49	3,49	3,49	13,96	3,49	-0,28
I 3.2	1,85	3,49	3,49	3,49	12,32	3,08	0,13
C 3.2.1	0,87	3,49	3,49	3,49	11,34	2,84	0,37
C 3.2.2	1,3	3,49	3,49	3,49	11,77	2,94	0,27
C 3.2.3	3,49	3,49	3,49	3,49	13,96	3,49	-0,28
C 3.2.4	3,49	3,49	3,49	3,49	13,96	3,49	-0,28
Suma	27,68	36,75	38,39	38,39	141,21	35,31	
Punto de corte	2,52	3,34	3,49	3,49	12,84	3,21	

ANEXO 19

Procesamiento estadístico de la consulta a expertos

Dimensión 4. Resultados de la implementación del cambio

Tabla I. Matriz de frecuencias

	C1	C2	C3	C4	C5	TOTAL
D 4	31	0	0	0	0	31
I 4.1	31	0	0	0	0	31
C 4.1.1	31	0	0	0	0	31
C 4.1.2	26	5	0	0	0	31
C 4.1.3	27	4	0	0	0	31
C 4.1.4	25	6	0	0	0	31
I 4.2	31	0	0	0	0	31
C 4.2.1	30	1	0	0	0	31
C 4.2.2	26	5	0	0	0	31
C 4.2.3	27	3	1	0	0	31
C 4.2.4	21	7	3	0	0	31
C 4.2.5	28	3	0	0	0	31
I 4.3	31	0	0	0	0	31
C 4.3.1	30	1	0	0	0	31
C 4.3.2	30	1	0	0	0	31
C 4.3.3	25	4	2	0	0	31
I 4.4	31	0	0	0	0	31
C 4.4.1	22	6	2	1	0	31
C 4.4.2	25	5	1	0	0	31
C 4.4.3	25	4	2	0	0	31
C 4.4.4	21	6	4	0	0	31
C 4.4.5	27	3	1	0	0	31
I 4.5	31	0	0	0	0	31
C 4.5.1	24	4	1	1	1	31
C 4.5.2	27	4	0	0	0	31
C 4.5.3	26	5	0	0	0	31
C 4.5.4	25	5	1	0	0	31
C 4.5.5	28	3	0	0	0	31
C 4.5.6	26	5	0	0	0	31
C 4.5.7	27	3	1	0	0	31
I 4.6	31	0	0	0	0	31
C 4.6.1	29	2	0	0	0	31
C 4.6.2	29	2	0	0	0	31
C 4.6.3	28	3	0	0	0	31
C 4.6.4	29	2	0	0	0	31

Tabla II. Matriz de frecuencias acumuladas

	C1	C2	C3	C4	C5
D 4	31	31	31	31	31
I 4.1	31	31	31	31	31
C 4.1.1	31	31	31	31	31
C 4.1.2	26	31	31	31	31
C 4.1.3	27	31	31	31	31
C 4.1.4	25	31	31	31	31
I 4.2	31	31	31	31	31
C 4.2.1	30	31	31	31	31
C 4.2.2	26	31	31	31	31
C 4.2.3	27	30	31	31	31
C 4.2.4	21	28	31	31	31
C 4.2.5	28	31	31	31	31
I 4.3	31	31	31	31	31
C 4.3.1	30	31	31	31	31
C 4.3.2	30	31	31	31	31
C 4.3.3	25	29	31	31	31
I 4.4	31	31	31	31	31
C 4.4.1	22	28	30	31	31
C 4.4.2	25	30	31	31	31
C 4.4.3	25	29	31	31	31
C 4.4.4	21	27	31	31	31
C 4.4.5	27	30	31	31	31
I 4.5	31	31	31	31	31
C 4.5.1	24	28	29	30	31
C 4.5.2	27	31	31	31	31
C 4.5.3	26	31	31	31	31
C 4.5.4	25	30	31	31	31
C 4.5.5	28	31	31	31	31
C 4.5.6	26	31	31	31	31
C 4.5.7	27	30	31	31	31
I 4.6	31	31	31	31	31
C 4.6.1	29	31	31	31	31
C 4.6.2	29	31	31	31	31
C 4.6.3	28	31	31	31	31
C 4.6.4	29	31	31	31	31

Tabla III. Matriz de frecuencias relativas

C1	C2	C3	C4
----	----	----	----

D 4	1	1	1	1
I 4.1	1	1	1	1
C 4.1.1	1	1	1	1
C 4.1.2	0,8387	1	1	1
C 4.1.3	0,871	1	1	1
C 4.1.4	0,8065	1	1	1
I 4.2	1	1	1	1
C 4.2.1	0,9677	1	1	1
C 4.2.2	0,8387	1	1	1
C 4.2.3	0,871	0,9677	1	1
C 4.2.4	0,6774	0,9032	1	1
C 4.2.5	0,9032	1	1	1
I 4.3	1	1	1	1
C 4.3.1	0,9677	1	1	1
C 4.3.2	0,9677	1	1	1
C 4.3.3	0,8065	0,9355	1	1
I 4.4	1	1	1	1
C 4.4.1	0,7097	0,9032	0,9677	1
C 4.4.2	0,8065	0,9677	1	1
C 4.4.3	0,8065	0,9355	1	1
C 4.4.4	0,6774	0,871	1	1
C 4.4.5	0,871	0,9677	1	1
I 4.5	1	1	1	1
C 4.5.1	0,7742	0,9032	0,9355	0,9677
C 4.5.2	0,871	1	1	1
C 4.5.3	0,8387	1	1	1
C 4.5.4	0,8065	0,9677	1	1
C 4.5.5	0,9032	1	1	1
C 4.5.6	0,8387	1	1	1
C 4.5.7	0,871	0,9677	1	1
I 4.6	1	1	1	1
C 4.6.1	0,9355	1	1	1
C 4.6.2	0,9355	1	1	1
C 4.6.3	0,9032	1	1	1
C 4.6.4	0,9355	1	1	1

Tabla IV: Matriz de escala de valores de necesidad de que se evaluó la dimensión

	C1	C2	C3	C4	Suma	Promedio	N - Prom.
D 4	3,49	3,49	3,49	3,49	13,96	3,49	-0,64
I 4.1	3,49	3,49	3,49	3,49	13,96	3,49	-0,64
C 4.1.1	3,49	3,49	3,49	3,49	13,96	3,49	-0,64

C 4.1.2	0,99	3,49	3,49	3,49	11,46	2,87	-0,02
C 4.1.3	1,13	3,49	3,49	3,49	11,6	2,9	-0,05
C 4.1.4	0,87	3,49	3,49	3,49	11,34	2,84	0,01
I 4.2	3,49	3,49	3,49	3,49	13,96	3,49	-0,64
C 4.2.1	1,85	3,49	3,49	3,49	12,32	3,08	-0,23
C 4.2.2	0,99	3,49	3,49	3,49	11,46	2,87	-0,02
C 4.2.3	1,13	1,85	3,49	3,49	9,96	2,49	0,36
C 4.2.4	0,46	1,3	3,49	3,49	8,74	2,19	0,66
C 4.2.5	1,3	3,49	3,49	3,49	11,77	2,94	-0,09
I 4.3	3,49	3,49	3,49	3,49	13,96	3,49	-0,64
C 4.3.1	1,85	3,49	3,49	3,49	12,32	3,08	-0,23
C 4.3.2	1,85	3,49	3,49	3,49	12,32	3,08	-0,23
C 4.3.3	0,87	1,52	3,49	3,49	9,37	2,34	0,51
I 4.4	3,49	3,49	3,49	3,49	13,96	3,49	-0,64
C 4.4.1	0,55	1,3	1,85	3,49	7,19	1,8	1,05
C 4.4.2	0,87	1,85	3,49	3,49	9,7	2,43	0,42
C 4.4.3	0,87	1,52	3,49	3,49	9,37	2,34	0,51
C 4.4.4	0,46	1,13	3,49	3,49	8,57	2,14	0,71
C 4.4.5	1,13	1,85	3,49	3,49	9,96	2,49	0,36
I 4.5	3,49	3,49	3,49	3,49	13,96	3,49	-0,64
C 4.5.1	0,75	1,3	1,52	1,85	5,42	1,36	1,49
C 4.5.2	1,13	3,49	3,49	3,49	11,6	2,9	-0,05
C 4.5.3	0,99	3,49	3,49	3,49	11,46	2,87	-0,02
C 4.5.4	0,87	1,85	3,49	3,49	9,7	2,43	0,42
C 4.5.5	1,3	3,49	3,49	3,49	11,77	2,94	-0,09
C 4.5.6	0,99	3,49	3,49	3,49	11,46	2,87	-0,02
C 4.5.7	1,13	1,85	3,49	3,49	9,96	2,49	0,36
I 4.6	3,49	3,49	3,49	3,49	13,96	3,49	-0,64
C 4.6.1	1,52	3,49	3,49	3,49	11,99	3	-0,15
C 4.6.2	1,52	3,49	3,49	3,49	11,99	3	-0,15
C 4.6.3	1,3	3,49	3,49	3,49	11,77	2,94	-0,09
C 4.6.4	1,52	3,49	3,49	3,49	11,99	3	-0,15
Suma	58,11	101,08	118,54	120,51	398,24	4,55	
Punto de corte	1,66	2,89	3,39	3,44	11,38	2,85	

ANEXO 20

Documento que muestra el plan de la evaluación que se conformó en la etapa 1: De proyección de la evaluación

1. Objetivos de la evaluación:

- Valorar la situación que presenta la dirección del cambio educativo, en la Secundaria Básica Oscar Ortiz, del municipio de Holguín en lo concerniente a las acciones acometidas para lograr la preparación, movilización y consolidación del cambio; así como los resultados de dicho proceso.
- Entrenar, a la estructura de dirección de la escuela, para que desarrollen otros procesos evaluativos.

2. Contenido a evaluar. Teniendo en consideración que el cambio educativo en la Secundaria Básica hace varios cursos que se implementa, que la evaluación se llevará a cabo en el Centro de Referencia Provincial de esta educación y que la aplicación de la misma tendrá lugar en los finales del curso escolar, se propone evaluar todo el contenido del modelo propuesto.

Dimensión 1. Preparación para el cambio

El contenido de la evaluación en esta dimensión son las acciones que lleva a cabo el equipo de dirección de la escuela, encaminadas a lograr la información que necesitan los agentes implicados sobre los objetivos, el contenido y las acciones para el logro del cambio educativo; así como a la comprensión y motivación ante el mismo. Incluye también la evaluación del conocimiento de los directivos sobre las potencialidades y barreras presentes en la escuela para implementar las acciones propuestas, así como la valoración de las acciones de planificación y organización desarrolladas para asegurar la implementación del cambio educativo.

1.2 Información sobre el cambio
1.2.1 Desarrollo de acciones encaminadas a la información.
1.2.2 Dominio de los objetivos del cambio por parte de los agentes implicados

1.2.3 Dominio del contenido expresado en el Modelo Proyectivo de Escuela S/B, por parte de los agentes implicados
1.2.4 Conocimiento de las prioridades de la Educación Secundaria, por parte de los directivos

1.2. Comprensión del cambio
1.2.1. Valoración manifestada por los agentes implicados
1.2.2 Compromiso político ideológico manifestado
1.2.3 Identificación con la política educacional por parte de los agentes

1.3. Motivación
1.3.1 Disposición ante el cumplimiento de las tareas por parte de los agentes implicados
1.3.2 Demostración de modos de actuación con respecto al cambio
1.3.3 Estado de opinión que manifiestan los agentes implicados con respecto al cambio

1. 4 Dominio del diagnóstico de la escuela por parte de los directivos y su aplicación práctica
1.4.1 Determinación de potencialidades
1.4.2 Determinación de barreras y sus causas
1.4.3 Determinación de prioridades
1.4.4 Conformación del plan estratégico de las acciones de cambio.
1.4.5 Asignación de responsabilidades, teniendo en cuenta el diagnóstico

Dimensión 2. Movilización

El contenido de la evaluación en esta dimensión, está relacionado con la participación de los agentes implicados en la implementación de las acciones de cambio previstas. Incluye, también la evaluación del control, asesoramiento y

evaluación que llevan a cabo los directivos de la escuela durante la ejecución de dichas acciones.

2.1 Implementación de las acciones de cambio
--

2.1.1 Desarrollo del trabajo metodológico y la superación, a partir de las nuevas exigencias plantadas en el modelo y el diagnóstico de la escuela
--

2.1.2 Desarrollo de la investigación, a partir de las exigencias actuales

2.2 Asesoramiento, control y evaluación sistemática

2.2.1 Vías para obtener información sobre la marcha de las acciones

2.2.2 Satisfacción mostrada por los agentes durante la implementación de las acciones

2.2.3 Dominio que tienen los directivos de los avances y limitaciones que se presentan y soluciones que se van dando a los problemas
--

2.2.4 Concepción y desarrollo de las visitas a clases y otras actividades

2.2.5 Empleo del Entrenamiento Metodológico Conjunto
--

2.2.6 Acciones emprendidas para mantener informados a los agentes implicados sobre los avances y limitaciones que se presentan durante la implementación de las acciones
--

Dimensión 3. Consolidación

El contenido de esta dimensión, son las acciones de dirección encaminadas a consolidar el cambio educativo en la escuela y si estas están produciendo el salto

para alcanzar el estado deseado. Se dirige también a constatar si se ha evaluado el impacto del cambio educativo.

Indicador 3.1 Cumplimiento de las acciones del cambio
3.1.9 Acciones acometidas para valorar el cumplimiento de los objetivos trazados por la escuela para alcanzar el estado deseado
3.1.10 Discusión individual y colectiva de los problemas, causas y posibles soluciones
3.1.11 Acciones de regulación
3.1.12 Toma de decisiones

Indicador 3.2 Evaluación del impacto del cambio
3.2.1 Concepción que tienen los directivos sobre la evaluación del impacto del cambio
3.2.2 Desarrollo de la evaluación
3.2.3 Estados de opinión manifestados por los agentes implicados sobre la evaluación
3.2.4 Determinación de las nuevas prioridades de trabajo

Dimensión 4. Resultados

El contenido de esta dimensión evalúa los principales resultados obtenidos en el proceso de implementación del cambio educativo en la escuela, en las áreas claves donde debe producirse la transformación: *la formación de los alumnos, los modos de actuación y el desempeño de los docentes, el funcionamiento general de la escuela, de los Órganos Técnicos y de Dirección, la organización escolar y el clima sociopsicológico.*

Indicador 4.1 La formación de los alumnos
4.1.1 Estado de la formación de valores, a partir de los Objetivos Formativos Generales
4.1.2 Estado de la continuidad de estudios
4.1.3 Participación en las actividades pioneriles

4.1.4 Estado del aprendizaje, a partir de los niveles de desempeño, esencialmente en las asignaturas priorizadas

Indicador 4.2. Los modos de actuación y el desempeño de los docentes

4.2.1 Calidad de las clases impartidas

4.2.2 Concepción del proceso formativo, teniendo en cuenta las nuevas exigencias

4.2.3 Actividad investigativa

4.2. 4 Desarrollo de las reuniones de los grupos de trabajo

4.2.5 Preparación técnico metodológica manifestada

Indicador 4.3 El funcionamiento general de la escuela

4.3.1 Desempeño de los Tutores

4.3.2 Desempeño de los Docentes en Formación

4.3.3 Funcionamiento de las organizaciones estudiantiles de la escuela

4.4 Los Órganos Técnicos y de Dirección

4.3.1 Cumplimiento de la frecuencia de reuniones establecida en el modelo

4.3.2 Cumplimiento de las funciones planteadas en el modelo de escuela

4.3.3 Calidad de las reuniones

4.3.4 Estilo de dirección que prevalece

4.3.5 Preparación técnico metodológica manifestado por parte de los directivos

4.5 Organización Escolar

4.4.1 Cumplimiento del horario único, teniendo en cuenta las exigencias planteadas en el modelo de escuela

4.4.2 Organización del trabajo de la escuela con la familia

4.4.3 Organización del trabajo de la escuela con las instituciones de la comunidad

4.4.4 Estado higiénico de la escuela

4.4.5 Disciplina laboral
4.4.6 Papel de las organizaciones estudiantiles y de masas en la toma de decisiones
4.4.7 Cumplimiento de las funciones de la bibliotecaria, el secretario docente y otras figuras de apoyo al proceso formativo

4.6 Clima sociopsicológico
4.5.1 Características de las relaciones interpersonales
4.5.2 Características de la comunicación
4.5.3 Protagonismo manifestado por los agentes implicados
4.5.4 Cohesión y unidad manifestada por el colectivo

3. Metodología de la evaluación.

Se emplearán los siguientes métodos y técnicas

- Encuesta
- Entrevista
- Observación científica
- Revisión de documentos
- Técnica de la tormenta de ideas
- Técnica del completamiento de frases
- Técnicas para la toma de decisiones
- Los estadísticos para el procesamiento de los datos.

Los instrumentos definidos son:

- Cuestionario de la encuesta a PGI.
- Procedimiento de la técnica del completamiento de frases para aplicarla a PGI, Docentes en formación y trabajadores de apoyo a la docencia.
- Procedimiento de la técnica de la Tormenta de Ideas
- Cuestionario de la encuesta a directivos de la escuela.
- Guía de la entrevista a representantes de las organizaciones de la escuela.

- Guía de observación a un claustros de grado, claustrillos, preparaciones metodológicas, reuniones de padres a nivel de escuela, consejos de dirección, funcionamiento diario de la escuela.
- Guía de la entrevista a docentes en formación.
- Guía de la revisión de documentos: Actas de consejos de dirección, de EMC, visitas de control realizado a los grados y a los PGI por parte del consejo de dirección, estrategia de trabajo de la escuela, planes de trabajo metodológico, superación e investigación, planes individuales, registros de los docentes, resultados de los operativos de la evaluación de la calidad de la educación.
- Guía de la entrevista a padres e instituciones de la comunidad.

Las fuentes. Las personales son: los profesores, directivos, docentes en formación, padres, representantes de la comunidad, alumnos y miembros de las diversas organizaciones de la escuela.

Las no personales son: la estrategia de trabajo, los resúmenes de visitas de inspección y asesoramiento, las actas de los Consejos Técnicos, de Dirección y de Grado, los resultados de los Operativos de la Evaluación de la Calidad, los registros de los docentes.

Los recursos. Los recursos materiales que se necesitan para esta evaluación son los siguientes: un local para el trabajo grupal que realizarán los evaluadores (no tiene que ser un aula), hojas, una computadora, los instrumentos y técnicas impresos, aulas para aplicar las encuestas y entrevistas, lapiceros o lápices.

4. Las acciones organizativas

La organización asegura la garantía del proceso evaluativo. Ella prevé los siguientes aspectos:

- Cada evaluador tiene la responsabilidad de aplicar dos instrumentos o técnicas.
- En el caso de las encuestas y entrevistas, que en todos los casos son colectivas, se aplicarán en grupos, en dependencia de los espacios libres en el horario de la escuela.

- La revisión de documentos se realizará por dos evaluadores todos los días, los que se dedicarán solo a ello.
- Todos los días, los encargados de la aplicación de los instrumentos y técnicas, entregarán, a los dos evaluadores designados para la tabulación, un resumen con los resultados de los mismos.
- La muestra para la aplicación de instrumentos y técnicas, es la mayor cantidad posible, en dependencia de las posibilidades reales de la escuela.
- Al finalizar los tres días en que se concibe la aplicación de instrumentos y técnicas (incluyendo de la autoevaluación), se realizará un taller, con el objetivo de valorar dicha aplicación y lo que se prevé que ocurra al siguiente día.
- La discusión y aprobación del informe final, se realizará en una Reunión Metodológica, en la que participarán todos los profesores y miembros de la comunidad educativa que les sea posible. Esto está en correspondencia con las posibilidades que tenga la escuela y los representantes de la comunidad.
- Durante la evaluación debe prevalecer un clima favorable de comunicación entre evaluados y evaluadores, donde prevalezca la confianza y el respeto mutuo.

ANEXO 21

Documento que muestra el cronograma de la evaluación, empleado en la aplicación parcial en la práctica de la concepción metodológica del modelo de evaluación, en la Secundaria Básica “Oscar Ortiz”

Día	Sesión	Acciones	Método de trabajo	Dirige	Ejecutan	Participan
1	mañana	Entrevista con la Jefa de la Educación Secundaria Básica del municipio de Holguín, con el objetivo de convenir la posibilidad de llevar a cabo la evaluación en el Centro de Referencia.	Entrevista individual	autora	autora	autora y Jefa de la Educación S/B. Municipio de Holguín
1	tarde	Entrevista con la Directora de la S/B Oscar Ortiz, con el objetivo de convenir la evaluación en la escuela, coordinar fecha de realización, presentar el plan de la evaluación y hacer otras precisiones pertinentes.	Entrevista individual	autora	autora	autora y Directora de la Escuela Oscar Ortiz
2	Mañana y tarde	Preparación de los evaluadores, con el objetivo de ofrecer una base orientadora acerca de la evaluación: se abordarán elementos teóricos esenciales sobre el objeto que se evaluará y sobre los metodológicos, propios de la evaluación. La Directora presentará el diagnóstico de la situación que presenta la dirección del cambio educativo en la escuela. Un evaluador llevará a cabo	Trabajo grupal	autora	autora	autora y evaluadores

		la relatoría de lo ocurrido ese y todos los días.				
3	Mañana	Se presentará el plan de la evaluación y de la metaevaluación. Se harán los cambios necesarios. Determinación de las posibles barreras materiales y sociopsicológicas que pueden obstaculizar el cumplimiento del plan de evaluación. Valoración de la eliminación de las mismas.	trabajo grupal	autora	autora y evaluadores	autora y evaluadores
3	tarde	Continuación del trabajo de la mañana. Designación de las responsabilidades individuales y colectivas a los evaluadores, relacionadas con: <ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de los instrumentos y técnicas • Procesamiento de los datos diarios • Valoración de la información por dimensiones, indicadores y criterios del contenido. Distribución de los recursos materiales a los evaluadores.	trabajo grupal	autora	autora y Directora de la escuela	autora y evaluadores

Día	Sesión	Acciones	Método	Dirigido	Ejecutan	Participan
4	mañana	Aplicación de los instrumentos y técnicas a las fuentes personales y no personales.	trabajo grupal e individual	autora	evaluadores	evaluados y evaluadores
4	tarde	Aplicación de los instrumentos y técnicas a las fuentes personales y no personales.	trabajo grupal e individual	autora	evaluadores	evaluados y evaluadores

			ual			
4	tarde	Entrevista grupal con los evaluadores para constatar la aplicación de los instrumentos, técnicas y valorar la posibilidad de aplicar otros, si es necesario. Entrega de los instrumentos y técnicas a los encargados del procesamiento de los datos. Verificación de la organización del día siguiente.	trabajo grupal	autora	autora	autora y evaluadores
5	mañana	Aplicación de los instrumentos y técnicas a las fuentes personales y no personales. Inicio de la tabulación de los instrumentos y técnicas.	trabajo grupal e individual	evaluadores	evaluadores y evaluados	evaluados y evaluadores
5	tarde	Tabulación de los instrumentos y técnicas. Reunión con los evaluadores para constatar la marcha de la evaluación.	trabajo individual	evaluadores autora	evaluadores autora	autora y evaluadores
6	mañana	<ul style="list-style-type: none"> • Culminación de la tabulación de los instrumentos y técnicas. • Inicio de la valoración de la información por dimensiones del contenido, teniendo en cuenta la situación que presentan los indicadores y criterios. (comparación con los criterios valorativos). 	trabajo individual y grupal	evaluadores autora	autora y evaluadores	autora y evaluadores

		<ul style="list-style-type: none"> • Valoración de la información por dimensiones, teniendo en cuenta la situación que presenta el contenido. 				
6	tarde	<p>Valoración de la situación que presenta la dirección del cambio educativo en la escuela, a partir de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Caracterizar la situación que presenta dicho proceso. 2. Comparar el estado real de la dirección, con los criterios evaluativos. 3. Establecer los juicios de valor. 4. Asignar categoría evaluativa. 	Trabajo grupal	autora	autora y evaluadores	autora y evaluadores

Día	Sesión	Acciones	Método	Dirige	Ejecutan	Participan
7	Mañana	<p>Elaboración del informe final de la evaluación, donde se plasmarán los aspectos siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivos de la evaluación • Contenido que se ha evaluado • Los elementos que conformaron la metodología • Los elementos que conformaron la organización de la evaluación • Los recursos 	Trabajo grupal e individual	autora	autora y evaluadores	autora y evaluadores

		materiales empleados <ul style="list-style-type: none"> • La categoría otorgada. 				
7	tarde	Presentación, discusión y aprobación del informe final. Toma de decisiones colectivas.	Trabajo grupal, en una Reunión Metodológica.	autora y Directora de la escuela	autora y Directora de la Escuela	autora, evaluadores y evaluados
7	tarde	Sesión de trabajo para concluir la metaevaluación.	trabajo grupal	autora	autora	autora y evaluadores

ANEXO 22

Guía de encuesta aplicada a los Profesores Generales Integrales y su procedimiento para la tabulación

Compañero:

Con el objetivo de evaluar cómo se ha llevado a cabo la dirección del cambio educativo en la escuela, necesitamos que responda esta encuesta. Le pedimos que sea lo más objetivo y sincero posible. Gracias

Datos generales

Marque con una x en el caso que le corresponda:

Profesor _____

Docente en Formación _____

Grado en el que se desempeña _____

Años de experiencia en Secundaria Básica _____

1. Comprende la necesidad de implementar el cambio educativo en su escuela:

Sí _____

No _____

2. ¿Se siente motivado para implementar el cambio educativo que se propone, actualmente, para la Secundaria Básica?

Sí _____

No _____

En ocasiones _____

En caso de marcar las dos últimas le pedimos nos explique por qué.

3. Domina el contenido del cambio que se propone para la Secundaria Básica, que aparece reflejado en el modelo de escuela:

Sí _____

No _____

No sé _____

Mencione tres elementos que forman parte del contenido del modelo de escuela.

4. Se siente preparado para llevar a cabo las funciones que le corresponden, relacionadas con el cambio educativo:

Sí_____

No_____

No sé_____

5. Marque con una x las causas que provocan que usted se haya ubicado en uno de los dos últimos niveles anteriores:

Causas	Marque (x)
1. No domino el modelo de escuela	
2. La información recibida sobre el cambio ha sido insuficiente	
3. No se ha previsto la preparación metodológica colectiva quincenal por grado	
4. No se ha previsto mi superación individual	
5. No me identifico con la política educacional	
6. No conozco los objetivos de trabajo de la escuela	
7. No conozco las prioridades de trabajo de la escuela	
8. No me han demostrado cómo llevar a cabo las funciones que me corresponden, los Entrenamientos Metodológicos Conjuntos	
9. No me siento satisfecho con las acciones que se acometen en la escuela	
10. No me han demostrado cómo desempeñar mis funciones	
11. No domino los avances que va teniendo la escuela con respecto al cambio	
12. Las clases que recibo en la sede carecen de calidad	
13. No estoy satisfecho con el estilo de dirección que se emplea	
14.No domino mis insuficiencias para enfrentar el cambio	
15. Existen problemas de comunicación en el colectivo donde me desempeño	
16. No domino mis responsabilidades ante el cambio	
17. No domino las limitaciones que va presentando la escuela durante la implementación de las acciones de cambio	

18. No se discuten los problemas que presenta la escuela para llevar a cabo el cambio, de manera colectiva	
19. La falta de cohesión y unidad en el colectivo no permite que se lleven a cabo las acciones de cambio adecuadamente	
20. No domino las invariantes del contenido de la Secundaria Básica	
21. No domino los documentos normativos y jurídicos que rigen el trabajo en la escuela	
22. No sé cómo utilizar las TIC que existen en la escuela	
23. El clima que prevalece en la institución es desfavorable	
24. No he sabido concebir el proceso formativo a partir de las exigencias actuales	
25. Las decisiones que se toman no siempre son acertadas	
26. No se ha adecuado el cambio a las condiciones reales de la escuela	
27. No estoy preparado para dar clases con calidad	
28. No estoy insertado en ninguna actividad investigativa	

6. ¿Ha sido objeto de estimulación cuando desempeña con éxito alguna responsabilidad?

Sí_____

A veces_____

No_____

¿Expresé tres causas que pueden haber incidido, en caso de marcar una de las dos últimas?

7- De las siguientes acciones, marque con una x las que se desarrollan en su escuela:

Acciones	Sí	No
1. Claustros a nivel de escuela		
2. Reuniones de grado		
3. La preparación metodológica quincenal		
4. Las reuniones de padres mensuales por grupo		

5. Se cumple con el horario único		
6. Atención individual a docentes que presentan dificultades		
7. Estimulación a los docentes y grados que avanzan		
8. Actividades donde se presentan experiencias positivas en el trabajo		
9. Asesoramiento mediante el EMC		
10. Visitas a clases		
11. Asesoramiento mediante la visita a clases		

Si existen otras que se hayan desarrollado, le pedimos que las mencione.

Procedimiento para la tabulación:

A través de esta encuesta pueden evaluarse las siguientes dimensiones e indicadores del contenido:

Dimensión 1:

Indicadores: 1.1, 1.2, 1.3

Dimensión 2:

Indicadores: 2.1, 2.2

Dimensión 3:

Indicadores: 3.1

Dimensión 4:

Indicadores: 4.2, 4.3, 4.4, 4.6

En el caso de las preguntas 1, 2, 3,4 y 6, se debe contar el número de veces que las diferentes escalas fueron marcadas con una x, sumar y hallar %. Las preguntas 2,6 y 7, que cuentan con incisos abiertos, se recomienda hacer una lista de elementos que constituyan regularidades.

En todos los casos, la tabulación puede irse desarrollando en la medida que se vaya aplicando el instrumento de manera individual.

ANEXO 23

Guía para la técnica del completamiento de frases para aplicarla a los PGI, docentes en formación y trabajadores de apoyo a la docencia y su procedimiento para la tabulación

En esta escuela me siento _____
Mis compañeros de trabajo _____
La información que poseo sobre el cambio _____
Casi todo el tiempo _____
A pesar de _____
Me resulta cómodo _____
Me resulta difícil _____
Resulta de gran satisfacción _____
Los directivos de mi escuela _____

Procedimiento para la tabulación:

A través de esta técnica, pueden evaluarse las siguientes dimensiones e indicadores del contenido:

Dimensión 1:

Indicadores: 1.1, 1.3

Dimensión 4:

Indicadores: 4.4, 4.6

Se hace un listado de las frases de acuerdo con la coincidencia en el contenido expresado en cada una de ellas. Puede elaborarse a partir de los siguientes elementos con los que se relacionan las mismas o tener en cuenta otros que surjan como resultado del trabajo en grupo: estilo de dirección, características de las relaciones interpersonales, información sobre el cambio, nivel de satisfacción y otras.

ANEXO 24

Guía para la técnica de la Tormenta de Ideas y su procedimiento para la tabulación

Descripción: Los evaluadores se reúnen con los claustrillos de grado, por separado y luego de haber creado un ambiente de confianza y estimulación a la necesidad de que se aporten ideas, se declara una situación problemática, para que alrededor de esta, comiencen a surgir las ideas del colectivo.

En este caso, se propone la siguiente situación: *Los docentes de una escuela sienten preocupación, porque a pesar de los esfuerzos realizados, no logran implementar, de manera coherente, el cambio educativo previsto.*

Declarada la situación, dos de los evaluadores, registran todas las ideas tal y cómo han sido expresadas. Se aceptan el número de ideas que se desee expresar.

Procedimientos para la tabulación

A través de esta técnica, pueden evaluarse las 4 dimensiones e indicadores del contenido:

Se propone que en una sesión de trabajo, los evaluadores listen todas las ideas y las agrupen, a partir de los indicadores. Esto posibilita que se determinen inferencias.

ANEXO 25

Guía para la encuesta a directivos de la escuela y su procedimiento para la tabulación

Estamos realizando una investigación relacionada con la dirección del cambio educativo en la escuela. Necesitamos respuesta esta encuesta con objetividad y sinceridad. Gracias.

Experiencia en el trabajo en la Educación Secundaria _____

Cargo que ocupa _____

1. A continuación, se listan acciones propias de la dirección del cambio educativo, necesitamos que al lado le otorgue la categoría que usted considera, en correspondencia con la realidad de su escuela: (las categorías son: altamente lograda (AL), lograda (L), medianamente lograda (ML) y no lograda (NL))

_____ Acciones encaminadas a informar a los agentes implicados sobre los objetivos y contenidos del cambio educativo.

_____ Acciones encaminadas a concienciar sobre la necesidad de implementar el cambio educativo, a partir del encargo social.

_____ Acciones encaminadas a que los agentes implicados dominen el contenido del cambio.

_____ Acciones encaminadas a motivar a los agentes implicados.

_____ Detección de barreras y sus causas que pueden impedir la implementación de las acciones de cambio.

_____ Determinación de prioridades de trabajo

_____ Conformación del plan estratégico de la escuela, en correspondencia con las barreras y potencialidades.

_____ Establecimiento de un clima favorable en la institución.

_____ Atención individual y diferenciada a los problemas que se presentan.

_____ Acciones encaminadas a elevar la preparación político ideológica de los agentes implicados.

_____ Acciones encaminadas a promover vías que propicien el reconocimiento de las responsabilidades individuales y colectivas.

_____ Acciones encaminadas a que los agentes implicados dominen los documentos normativos y jurídicos que rigen el trabajo en la Educación Secundaria.

_____ Acciones encaminadas a que los agentes dominen el uso de la tecnología de la información.

_____ Acciones encaminadas a que dominen las invariantes del contenido de la Secundaria Básica. (RM. 226. 2003).

_____ Acciones encaminadas al control del cumplimiento de los plazos y responsabilidades por parte de los agentes implicados

Acciones que conllevan a la orientación sistemática de los agentes implicados.

Eliminación de barreras que se van presentando durante la implementación de las acciones.

Determinación de las vías para obtener la información sobre la marcha de las acciones y con ello, el cumplimiento de los objetivos trazados.

Aplicación de estímulos y sanciones, en correspondencia con los resultados del control.

Visitas a clases y otras actividades que se desarrollan en la escuela.

Acciones encaminadas a dar solución a problemas que se van presentando.

Acciones encaminadas a apoyar el surgimiento de iniciativas individuales y colectivas que surjan.

Evaluación sistemática de los resultados que se han obtenido.

Acciones encaminadas al análisis y reflexión individual y colectivamente acerca de los resultados.

Acciones encaminadas a poner en práctica iniciativas individuales y colectivas, como posibles vías para mejorar el trabajo.

Determinación de los agentes y colectivos que avanzan para su estimulación.

Acciones encaminadas a la obtención de la información sobre la marcha de las acciones.

Desarrollo de las visitas a clases

Empleo del Entrenamiento Metodológico Conjunto

Acciones emprendidas para mantener informados a los agentes implicados sobre los avances y limitaciones que se presentan durante la implementación de las acciones.

Acciones emprendidas para evaluar el impacto del cambio.

Determinación de las nuevas prioridades de trabajo, luego de la evaluación del impacto.

Si en su escuela, se desarrollan otras acciones le pedimos que las mencione.

2. Marque con una x en cuáles de estas habilidades usted presenta las mayores dificultades:

Lograr motivar a los agentes implicados en relación con el cambio.

mantener informados a los agentes implicados sobre la marcha de las acciones de cambio.

Determinar las insuficiencias que presentan los agentes.

Determinar las fortalezas.

Determinar prioridades.

Adecuar los objetivos y contenido del cambio propuesto por la dirección del MINED, a las condiciones reales que presenta la escuela.

- ___ Propiciar el trabajo en equipo.
- ___ Establecer adecuadas relaciones interpersonales.
- ___ Establecer un comunicación adecuada.
- ___ Adoptar un estilo de dirección adecuado.
- ___ Tomar decisiones, en correspondencia con los resultados.
- ___ Adecuar las órdenes, en correspondencia con los problemas que se van presentando.
- ___ Determinar las responsabilidades que tiene cada agente implicado, en correspondencia con sus problemas y potencialidades.
- ___ Emplear la tecnología de la información que existe en la escuela.
- ___ Demostrar en los EMC.
- ___ Controlar a los agentes implicados.
- ___ Asesorar de forma individual a los agentes implicados.
- ___ Evaluar los resultados que se van obteniendo.

Procedimientos para la tabulación

A través de esta encuesta, pueden evaluarse las cuatro dimensiones del contenido.

El evaluador, encargado de su aplicación en la primera pregunta, debe agrupar las acciones por categoría. En la segunda, se listan las habilidades que presentan dificultades.

ANEXO 26

Guía para la entrevista a representantes de las organizaciones de la escuela y su procedimiento para la tabulación

Estamos realizando una investigación relacionada con la dirección del cambio educativo en la escuela. Necesitamos su colaboración en el desarrollo de esta entrevista, le pedimos que sea lo más sincero posible en sus respuestas.

1. ¿Conocen que para alcanzar el cambio educativo, deben concebirse acciones de dirección?
2. ¿Cuáles son algunas de estas acciones?
3. ¿Cuáles de estas acciones se han llevado a cabo en la escuela?
4. ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades con que cuenta la escuela para implementar el cambio?
5. ¿Qué vías han empleado para mantener informados a los agentes implicados sobre el cambio educativo?
6. ¿Qué vías se han empleado para motivar a los agentes implicados?
7. ¿Cuál es el contenido del cambio que se implementa actualmente en la Secundaria Básica?
8. ¿Cómo se adecuó el cambio propuesto en el modelo a las condiciones reales de la escuela?
9. ¿Cuáles son las prioridades de trabajo de la escuela?
10. ¿Cómo obtienen información en relación con el desarrollo de las acciones que se han implementado?
11. ¿Cómo se percatan de los avances y limitaciones que se van presentando?
12. ¿Cuáles son las vías que emplean para estimular a los agentes implicados?
13. ¿Cómo evalúan de manera sistemática el desarrollo de las acciones?

14. ¿Cuáles son las vías que emplean para atender individualmente a los agentes implicados que presentan limitaciones?
15. ¿Tienen concebida la evaluación final del proceso de cambio?
16. ¿De qué manera la tienen concebida?

Procedimiento para la tabulación:

A través de este instrumento pueden evaluarse las siguientes dimensiones e indicadores del contenido:

Dimensión 1:

Indicadores: 1.1, 1.2, 1.3, 1.4

Dimensión 2:

Indicadores: 2.2

Dimensión 3:

Indicadores: 3.1, 3.2

Se seleccionan dos evaluadores, los que tienen la responsabilidad de ir anotando las respuestas. Posteriormente se determinan las regularidades generales.

Es importante que durante la realización de la entrevista se haga uso de la observación, lo que puede traer como consecuencia que se constaten: las características de las relaciones personales y la comunicación establecidas en la escuela, la veracidad de criterios emanados por los directivos a través de los signos no lingüísticos que estos puedan emplear.

ANEXO 27

Reuniones de padres a nivel de escuela, consejos de dirección y el funcionamiento diario de la escuela y su procedimiento para la tabulación

Actividad _____

Cargo de quien la dirige _____

Fecha _____

Asistencia _____

Información que debe ser obtenida mediante la observación:

1. Preparación mostrada por los directivos para dirigir las acciones del cambio.
2. Características de las actividades desarrolladas.
3. Funcionamiento general de la escuela.

Indicadores	Escala				
	5	4	3	2	1
1. Información brindada a los agentes sobre la marcha del cambio					
2. Preparación para motivar y establecer el clima favorable.					
3. Preparación para desarrollar la actividad, en función del diagnóstico de los agentes que participan en la misma.					
4. Preparación en las funciones generales de la dirección científica educacional.					
5. Sentido de pertenencia mostrado.					
6. Preparación para aglutinar consigo a los agentes implicados.					
7. Preparación para dirigir de forma participativa.					
8. Preparación para establecer la comunicación adecuada.					
9. Preparación para convencer a su colectivo.					
10. Planificación de la reunión.					
11. Receptividad ante posibles críticas.					
12. Alusión a los avances y limitaciones que presenta la escuela para continuar adelante.					
13. Capacidad de escuchar que manifiestan los directivos.					
14. Estilo de dirección democrático.					
15. Asesoramiento que se manifiesta					
16. Control que se manifiesta					
17. Satisfacción mostrada por los agentes participantes.					
18. Disciplina laboral					

19. Disciplina de los estudiantes					
20. Protagonismo manifestado por los pioneros					
21. Protagonismo manifestado por las organizaciones del centro en las actividades					
22. Vinculación de los padres con la escuela					
25. Vinculación de la escuela con las instituciones de la comunidad					

Observar las cualidades que manifiestan los directivos durante la conducción de la actividad y llenar con sí (S) o no (N).

1. Objetivo.____
2. Creativo.____
3. Comunicativo.____
4. Crítico.____
5. Autocrítico.____
6. De pensamiento flexible.____
7. Democrático____
8. Motivador____

Registrar otros aspectos como resultado de la observación.

Procedimiento para la tabulación

Este instrumento puede evaluar las 4 dimensiones del contenido:

Los niveles del 1-5 se corresponden con las siguientes categorías: 5- Logro significativo, 4- adecuado nivel. 3- Nivel medio, 2- Bajo nivel, 1- Insuficiencia significativa.

Se cuenta el número de veces que fue marcado el elemento por categoría, posteriormente, se determinan los que tienen mayores dificultades.

Guía para la observación a claustros de grado, claustros, preparaciones metodológicas,

ANEXO 28

Guía para la entrevista a docentes en formación y su procedimiento para la tabulación

Estamos realizando una investigación relacionada con la dirección del cambio educativo en la escuela. Necesitamos respuesta esta entrevista con objetividad y sinceridad.

1. ¿Cómo consideran la atención recibida en la escuela, por parte de los directivos?
2. ¿Cómo consideran la atención recibida por parte del Tutor que los atiende?
3. ¿Comprenden la necesidad de que se lleve a cabo el cambio educativo en la escuela? ¿Por qué?
4. ¿Cuál es el contenido del cambio educativo que actualmente se implementa?
5. ¿Dominan cuáles son sus insuficiencias para llevar a cabo sus funciones como PGI de un grupo?
6. ¿Se sienten asesorados y controlados?
7. ¿Han participado en algún EMC? ¿Cuál ha sido su participación y para qué les ha servido?
8. ¿Han sido objeto de evaluación y control, en algún momento del curso? ¿Cómo se han sentido?
9. ¿Han participado en alguna actividad donde se haya tratado cómo dar solución a los problemas que se van presentando?
10. ¿Qué relación existe entre la responsabilidad que ustedes tienen y las del tutor que los atiende?
11. ¿Conocen sus responsabilidades individuales y colectivas?
12. ¿Están satisfechos con el estilo de dirección que se emplea por los directivos de la escuela?
13. ¿Se sienten orientados para llevar a cabo sus funciones?

Procedimiento para la tabulación:

A través de este instrumento pueden evaluarse las siguientes dimensiones e indicadores del contenido:

Dimensión 1:

Indicadores: 1.1, 1.2, 1.3

Dimensión 4:

Indicadores: 4.3

Se seleccionan dos evaluadores, los que tienen la responsabilidad de ir tomando las respuestas respondidas por los directivos, posteriormente, se determinan las regularidades generales.

Es importante que durante la realización de la entrevista se haga uso de la observación, lo que puede traer como consecuencia que se constaten: las características de las relaciones personales y la comunicación establecidas en la escuela, la veracidad de criterios emanados por los directivos a través de los signos no lingüísticos que estos puedan emplear.

ANEXO 29

Guía para la entrevista a padres e instituciones de la comunidad y su procedimiento para la tabulación

Estamos realizando una investigación relacionada con el proceso de dirección del cambio educativo en la escuela. Necesitamos respuesta algunas interrogantes que les hacemos como parte de una entrevista.

1. ¿Qué opinión tienen en relación con el cambio que está teniendo lugar en la escuela?
2. ¿Conocen en qué consiste ese cambio?
3. ¿Cuál es la responsabilidad que tienen ustedes hacia la escuela?
4. ¿Qué consideran ustedes de las reuniones de padres por grupo que se hacen todos los meses?
5. ¿Participan ustedes en esas reuniones?
6. Valoren la relación que se ha establecido entre la escuela y ustedes.
7. ¿Consideran necesario que ustedes conozcan las barreras que presenta la escuela para lograr el cambio? ¿Por qué? ¿Pudieran mencionar algunas de ellas?

Procedimiento para la tabulación:

A través de este instrumento pueden evaluarse las siguientes dimensiones e indicadores del contenido:

Dimensión 1:

Indicadores: 1.1, 1.2, 1.3

Dimensión 4:

Indicadores: 4.5, 4.6

Se seleccionan dos evaluadores, los que tienen la responsabilidad de ir tomando las respuestas respondidas por los directivos. Posteriormente se determinan las regularidades generales.

Es importante que durante la realización de la entrevista se haga uso de la observación, lo que puede traer como consecuencia que se constaten: las características de las relaciones personales y la comunicación establecidas en la escuela, la veracidad de criterios emanados por los directivos a través de los signos no lingüísticos que estos puedan emplear.

ANEXO 30

Guía para la revisión de documentos y su procedimiento para la tabulación

En las actas de consejos de dirección:

1. Resultados de la evaluación sistemática de la implementación del cambio en el mes transcurrido.
2. Acciones que se emprenderán en el mes, como resultado de la toma de decisiones.
3. Valoración de los avances y limitaciones que presenta la escuela para continuar implementando las acciones.

En las actas de EMC:

1. Participantes.
2. Objetivos encaminados a evaluar la implementación del cambio.
3. Acciones que hayan conducido al asesoramiento y la demostración.
4. Acciones de continuidad.

En las actas de las visitas de control a los grados y a los PGI:

1. Cantidad de visitas realizadas.
2. Determinación de los agentes a visitar a partir del diagnóstico.
3. Objetivos previstos.
4. Valoración del cumplimiento de las responsabilidades individuales.
5. Valoración de los problemas que se presentan.
6. Seguimiento de los problemas, a partir del diagnóstico.

En la estrategia de trabajo de la escuela:

1. Caracterización de la escuela, a partir del diagnóstico.
2. Correspondencia entre lo estipulado en el modelo y las acciones previstas en la escuela.
3. Determinación de los objetivos de trabajo.
4. Determinación de prioridades.
5. Organización de las acciones, en correspondencia con la realidad de la escuela.

6. Correspondencia entre lo estipulado en la estrategia, el convenio colectivo y los planes individuales de los agentes implicados en el cambio.
7. Concepción de la evaluación sistemática y sumativa de los procesos.

En los planes de trabajo metodológico, de superación e investigación de los grados:

2. Adecuación del sistema de trabajo metodológico, superación e investigación a las necesidades de los PGI.
3. Determinación de las líneas del trabajo metodológico, a partir de las prioridades.
4. Determinación de las responsabilidades individuales y colectivas.
5. Determinación de los plazos y fechas de cumplimiento.
6. Determinación de las formas de evaluación y control.
7. Planificación de las preparaciones metodológicas quincenales.

En los planes individuales:

1. Correspondencia de las responsabilidades individuales, con las limitaciones y potencialidades de los agentes implicados.
2. Correspondencia de los objetivos individuales con los objetivos trazados por la escuela.

En los registros de los docentes y resultados del SECE:

1. Resultados del aprendizaje de las asignaturas priorizadas.
2. Estado de la formación de valores, a partir de los Objetivos Formativos Generales.

Procedimiento para la tabulación

Este instrumento evalúa las 4 dimensiones del contenido

Se seleccionan dos ejecutores que aplicarán la entrevista. Uno de ellos recogerá las respuestas y finalmente se determinan los problemas, a partir de las regularidades.

ANEXO 31

Tabla que muestra la presencia de los diferentes indicadores en los instrumentos y técnicas para la recogida de datos durante la etapa ejecutiva de la evaluación de la dirección del cambio educativo en la ESBU “Oscar Ortiz” del municipio de Holguín

Instrumento o técnica	Dimensión 1 (indicadores)	Dimensión 2 (indicadores)	Dimensión 3 (indicadores)	Dimensión 4 (indicadores)
Encuesta a profesores	1.1, 1.2, 1.3	2.1, 2.2	3.1	4.2, 4.3, 4.4, 4.6
Técnica del completamiento de frases	1.1, 1.3	—	—	4.4, 4.6
Técnica de la Tormenta de Ideas	Todos los indicadores	Todos los indicadores	Todos los indicadores	Todos los indicadores
Encuesta a directivos de la escuela.	Todos los indicadores	Todos los indicadores	Todos los indicadores	Todos los indicadores
Entrevista a representantes de las organizaciones de la escuela.	1.1, 1.2, 1.3, 1.4	2.2	3.1, 3.2	—
Guías de observación	Todos los indicadores	Todos los indicadores	Todos los indicadores	Todos los indicadores
Revisión de documentos	Todos los indicadores	Todos los indicadores	Todos los indicadores	Todos los indicadores
Entrevista a Docentes en Formación	1.1, 1.2, 1.3	—	—	4.3
Entrevista a padres e instituciones de la comunidad	1.1, 1.2, 1.3	—	—	4.5, 4.6

Anexo 32

Criterios valorativos que posibilitaron la emisión de juicios de valor sobre la dirección del cambio educativo en la Secundaria Básica Oscar Ortiz, durante la aplicación parcial de la concepción metodológica del modelo

Criterios necesarios y suficientes por indicadores que determinan que la dimensión puede ser evaluada de satisfactoria

Dimensión 1: Preparación para el cambio

Indicadores:

1.1 Información sobre el cambio: 1.1.2, 1.1.3, 1.1.4.

1.2 Comprensión sobre el cambio: 1.2.1, 1.2.2.

1.3 Motivación: 1.3.1, 1.3.3.

1.4 Dominio del diagnóstico de la escuela por parte de los directivos y su aplicación práctica: 1.4.3, 1.4.4, 1.4.5.

Dimensión 2: Movilización

Indicadores:

2.1 Implementación de las acciones de cambio: 2.1.1, 2.1.2.

2.2 Asesoramiento, control y evaluación sistemática: 2.2.2, 2.2.3, 2.2.5, 2.2.6.

Dimensión 3: Consolidación

Indicadores:

3.1 Cumplimiento de las acciones de cambio: 3.1.1, 3.21.2, 3.1.3, 3.1.4.

3.2 Evaluación del impacto del cambio: 3.2.1, 3.2.2, 3.2.3, 3.2.4.

Dimensión 4: Resultados

Indicadores:

4.1 Los alumnos: 4.1.1, 4.1.3, 4.1.4.

4.2 Los docentes: 4.2.1, 4.2.2, 4.2.5.

4.3 Funcionamiento de la escuela como microuniversidad: 4.3.1, 4.3.2, 4.3.3.

4.4 Los Órganos Técnicos y de Dirección: 4.3.2, 4.3.3, 4.3.4, 4.3.5.

4.5 Organización Escolar: 4.1.1, 4.4.2, 4.4.4, 4.4.5, 4.4.6.

4.6 Clima sociopsicológico: 4.5.1, 4.5.3, 4.5.4.

Criterios por indicadores que determinan que la dimensión puede ser evaluada de medianamente satisfactoria.

1.1 Información sobre el cambio: 1.1.3, 1.1.4.

1.2 Comprensión sobre el cambio: 1.2.2.

1.3 Motivación: 1.3.3.

1.4 Dominio del diagnóstico de la escuela por parte de los directivos y su aplicación práctica: 1.4.3, 1.4.4.

Dimensión 2: Movilización

Indicadores:

2.1 Implementación de las acciones de cambio: 2.1.1.

2.2 Asesoramiento, control y evaluación sistemática: 2.2.1, 2.2.3, 2.2.5.

Dimensión 3: Consolidación

Indicadores:

3.1 Cumplimiento de las acciones de cambio: 3.1.1, 3.1.3, 3.1.4.

3.2 Evaluación del impacto del cambio: 3.2.2, 3.2.4.

Dimensión 4: Resultados

Indicadores:

4.1 Los alumnos: 4.1.1, 4.1.4.

4.2 Los docentes: 4.2.1, 4.2.2.

4.3 Funcionamiento de la escuela como microuniversidad: 4.3.1, 4.3.3.

4.4 Los Órganos Técnicos y de Dirección: 4.3.2, 4.3.4.

4.5 Organización Escolar: 4.1.1, 4.4.2, 4.4.6.

4.6 Clima sociopsicológico: 4.5.1, 4.5.4.

Anexo 33

Instrumentos empleados para la metaevaluación, durante la aplicación parcial en la Escuela Secundaria Básica "Oscar Ortiz"

Guía para la observación de las fases de la primera etapa: De proyección de la evaluación

Desarrollo de las fases y sus acciones	Se hizo	No se hizo	Observaciones (relacionadas con el cumplimiento de lo previsto en la concepción metodológica, en cada fase)
Fase 1: La determinación de los objetivos			
Fase 2: La definición del contenido			
Fase 3: La definición de la metodología: <ul style="list-style-type: none"> • La selección de los métodos y las técnicas • La selección de los instrumentos • Se seleccionaron las fuentes de información • La elaboración de los criterios valorativos 			
Fase 4: Se determinaron los recursos de la evaluación			
Fase 5: Se elaboró el plan de la evaluación			
Fase 6: Se organizó la evaluación			
Fase 7: Se planificó y organizó la metaevaluación			

Guía para la observación de las acciones de la segunda etapa: De ejecución de la evaluación

Desarrollo de las fases y sus acciones	Se hizo	No se hizo	Observaciones (relacionadas con el cumplimiento lo previsto en la concepción metodológica)
Fase 1: Se iniciaron las acciones ejecutivas previstas			
Fase 2: Se recogieron los datos			
Fase 3: Se obtuvo la información			
Fase 4: Se valoró la información			

Guía para la observación de las acciones de la tercera etapa: De conclusión de la evaluación

Desarrollo de las fases y sus acciones	Se hizo	No se hizo	Observaciones (relacionadas con el cumplimiento lo previsto en la concepción metodológica)
Fase 1: Se elaboró el informe final de la evaluación			
Fase 2: Se presentó el informe final y se tomaron las decisiones			
Fase 3: Se implementaron las decisiones			
Fase 4:			

Se concluyó la metaevaluación			
-------------------------------	--	--	--

Escala valorativa aplicada a evaluados y evaluadores para valorar la factibilidad de la puesta en práctica de la concepción metodológica

Compañero, el presente instrumento tiene como objetivo que usted valore el desarrollo del proceso evaluativo que se llevó a cabo en la escuela, a través de la escala que le proponemos. Marque con una x según considere. Gracias.

5. Muy adecuado

4: Bastante adecuado

3: Adecuado

2: Poco adecuado

1: No adecuado

No.	Proposiciones	1	2	3	4	5
1.	La selección de los objetivos de la evaluación					
2.	La selección del contenido de la evaluación					
3.	La selección de los métodos y técnicas					
4.	La selección de las fuentes personales					
5.	La selección de las fuentes no personales					
6.	La selección de los instrumentos a aplicar					
7.	La confección de los instrumentos					
8.	Los criterios valorativos elaborados					
9.	Los recursos materiales que se asignaron					
10.	Las acciones de organización de la evaluación					
11.	El desempeño de los evaluadores					
12.	La forma en que se recogieron los datos					
13.	La forma en que se obtuvo la información					
14.	La forma en que se valoró la información					
15.	El proceso de toma de decisiones					
16.	El proceso de implementación de las decisiones					

Le pedimos el aporte de sus ideas en el caso que lo considere necesario.

Entrevista aplicada al equipo de dirección de la escuela

Compañero (a), necesitamos que emita sus criterios a través de esta entrevista, en relación con la evaluación realizada en la escuela. Gracias.

1. ¿Cuál es su opinión en relación con el proceso evaluativo que se ha llevado a cabo en la escuela?

2. ¿Considera que la evaluación posibilitó la valoración integral de la dirección del cambio educativo, a partir de lo que se les explicó en la preparación inicial sobre lo que significa “evaluación integral”? ¿Por qué?
3. ¿La evaluación ofreció posibilidades para la participación de los agentes implicados en el cambio? ¿Por qué?
4. ¿Considera que se cumplieron los objetivos? ¿Por qué?
5. ¿Cuáles son sus consideraciones sobre la metodología seguida en el desarrollo del proceso evaluativo?
6. ¿Qué opinión tiene sobre los recursos que se emplearon para el desarrollo de la evaluación?
7. ¿Considera que esta evaluación ha posibilitado la toma e implementación de las decisiones por parte de la estructura de dirección de la escuela? ¿Por qué?
8. Si tuviera que cambiar algo de la evaluación, ¿qué cambiaría y por qué?
9. ¿Considera pertinente la concepción metodológica de la evaluación que se ha llevado a cabo? ¿Por qué?
10. De las etapas de la evaluación que se llevó a cabo, cuál o cuáles considera (n) más importantes y por qué.

Anexo 34

Criterios valorativos de la metaevaluación, empleados en la aplicación parcial, en la Secundaria Básica Oscar Ortiz

1. Caracterización ideal del indicador: *Adecuación de los objetivos*

La adecuación de los objetivos de la evaluación, será considerada por:

1. La definición apropiada de los mismos, a partir del análisis del diagnóstico de la institución en que se realiza la evaluación.
2. La posibilidad que tengan de ser medibles.
3. La precisión y coherencia de su formulación.
4. La posibilidad de orientar el proceso evaluativo, como sistema, hacia la mejora del objeto evaluado, al informar de los progresos y problemas acerca de su funcionamiento, con el fin de introducir cambios pertinentes en la práctica.

Para que el indicador: *Adecuación de los objetivos*, obtenga la categoría adecuado, tienen que estar presentes todas las características anteriormente planteadas. Para la categoría medianamente adecuado, se considerarán como necesarias y suficientes las características 1,2 y 4. Este indicador tendrá la categoría de no adecuado, cuando no se cumple lo establecido para la categoría medianamente *adecuado*.

2. Caracterización ideal del indicador: *Adecuación del contenido de la evaluación*

Se considerará adecuado el contenido de la evaluación cuando:

1. Se aprecia una correspondencia de este con los objetivos definidos.
2. Los indicadores y criterios que operacionalizan las dimensiones definidas, responden plenamente a las mismas.
3. Los indicadores y criterios que operacionalizan las dimensiones definidas, se corresponden con las especificidades del objeto o la (s) parte (s) de él que se evalúa (n).
4. Los datos que se pretenden obtener sobre los indicadores y criterios que conforman las dimensiones están disponibles; es decir, se pueden recolectar fácilmente.

Para la categoría medianamente adecuado, se considerará necesario y suficiente que las características 1 y 3, se manifiesten plenamente y el cumplimiento de las restantes (2 y 4) sea parcial. Este indicador tendrá la categoría de no adecuado, cuando no se cumpla lo establecido para la categoría medianamente *adecuado*.

3. Caracterización ideal del indicador: *Adecuación de los componentes metodológicos de la evaluación*

Se considerará adecuado el comportamiento de este indicador cuando:

1. Existe variedad en el empleo de métodos y técnicas, en correspondencia con los objetivos y el contenido de la evaluación.
2. Los métodos y técnicas son utilizados intensivamente.
3. Los instrumentos seleccionados y/o elaborados, facilitan el cumplimiento de los métodos y las técnicas escogidos.
4. Se utilizan, de manera equilibrada, métodos cualitativos y cuantitativos de investigación.
5. Existe racionalidad en la selección de los instrumentos para la recolección de datos, en correspondencia con las condiciones reales de la institución educativa donde se aplicará la evaluación.
6. La selección de las fuentes de información, se corresponde con los métodos y técnicas seleccionados.
7. Existe posibilidad real de acceso a las fuentes de información.
8. Los criterios valorativos definidos garantizan, eficazmente, la valoración del objeto que se evalúa.

Para que este indicador reciba la categoría medianamente adecuado, se considerará como necesario y suficiente el cumplimiento de las características 1, 3, 6, 7 y 8, aunque en las restantes pueda apreciarse un cumplimiento parcial. La categoría de no adecuado se otorgará cuando no se cumpla lo establecido para la categoría *medianamente adecuado*.

4. Caracterización ideal del indicador: *Organización de la evaluación*

Se considerará adecuada la organización de la evaluación cuando:

1. Ha sido dispuesto, de un modo apropiado, la forma en que se recopilarán, procesarán y valorarán los datos y la producción de la información valorativa.
2. Fueron asignadas, con claridad, las responsabilidades y tareas a los evaluadores y se establecieron, con precisión, los plazos de cumplimiento de las mismas.
3. Se establecieron las coordinaciones necesarias entre los evaluadores.
4. Se preparó previamente a los evaluadores, para desarrollar con calidad el proceso evaluativo.
5. Se elaboró el cronograma de realización de las diferentes acciones del proceso de evaluación.

Para que este indicador obtenga la categoría medianamente adecuado, se considerará como necesario y suficiente el cumplimiento de las características 1, 2 y 5, aunque las restantes tengan un cumplimiento parcial. Este indicador obtendrá la categoría no adecuado, cuando no se cumpla lo establecido para la categoría *medianamente adecuado*.

5. Caracterización ideal del indicador: *Desempeño de los evaluadores*

El comportamiento de este indicador se considerará adecuado cuando:

1. Los evaluadores manifiestan el cumplimiento de los principios éticos, que requieren los procesos evaluativos.
2. Los evaluadores cumplen, disciplinadamente, las responsabilidades, tareas asignadas en los plazos definidos.
3. Los evaluadores demuestran poseer conocimiento sobre el objeto que se evalúa; así como de los requerimientos metodológicos propios del proceso evaluativo.
4. Los evaluadores facilitan la participación plena de los agentes implicados en el proceso de cambio en la institución evaluada.

Para que este indicador obtenga la categoría medianamente adecuado, se considerará como necesario y suficiente el cumplimiento pleno de las características 1 y 2 y parcial de la 3. Este indicador obtendrá la categoría no adecuado, cuando no se cumpla lo establecido para la categoría *medianamente adecuado*.

6. Caracterización ideal del indicador: Satisfacción manifestada por los evaluados

El comportamiento de este indicador se considerará adecuado cuando:

1. Se aprecia una actitud de cooperación de los involucrados en el cambio educativo, durante el proceso evaluativo.
2. Prevalece un clima favorable y de adecuada comunicación entre los evaluados y los evaluadores, durante el desarrollo del proceso evaluativo.

Para que este indicador obtenga la categoría medianamente adecuado, se considerará como necesario y suficiente el cumplimiento parcial de las características antes señaladas. Este indicador obtendrá la categoría no adecuado, cuando no se cumpla lo establecido para la categoría *medianamente adecuado*.

7. Caracterización ideal del indicador: Utilidad de la información producida para el proceso de toma de decisiones

El comportamiento de este indicador se considerará adecuado cuando:

1. La información producida (caracterizadora y valorativa), durante la etapa ejecutiva del proceso evaluativo, es precisa, objetiva, oportuna, relevante, consistente y suficiente.
2. La información producida posibilita el diagnóstico de los principales problemas que deben ser resueltos; así como de las potencialidades existentes.

Para que este indicador obtenga la categoría medianamente adecuado, se considerará como necesario y suficiente el cumplimiento parcial de las características antes señaladas. Este indicador obtendrá la categoría no adecuado, cuando no se cumpla lo establecido para la categoría *medianamente adecuado*.

8. Caracterización ideal del indicador: La implementación de las decisiones

El comportamiento de este indicador se considerará adecuado cuando:

1. Las acciones desarrolladas, referidas a la planificación y organización de las decisiones adoptadas, toman como base, el análisis de las fuerzas

facilitadoras y resistentes que existen en la institución educativa y su entorno para su puesta en práctica..

2. Se propicia la participación de los diversos agentes implicados en la institución educativa, en los procesos de planificación y organización de las acciones encaminadas a la implementación de las decisiones.
3. Se logra precisión en la determinación de los recursos necesarios (humanos y materiales), para el cumplimiento de las tareas y actividades derivadas de ese proceso.
4. Se definen las vías y plazos para evaluar el cumplimiento y el efecto de las decisiones y el alcance del estado deseado.
5. Se divulgan, adecuadamente, las decisiones entre todos los implicados en su cumplimiento y se prevén las acciones de preparación correspondientes.

Para que este indicador obtenga la categoría medianamente adecuado, se considerará como necesario y suficiente el cumplimiento de las características 1, 3 y 4, y que las restantes tengan un cumplimiento parcial. Este indicador obtendrá la categoría no adecuado, cuando no se cumpla lo establecido para la categoría *medianamente adecuado*.

9. Caracterización ideal del indicador: Aseguramiento de los recursos materiales

El comportamiento de este indicador se considerará adecuado cuando:

1. Se satisfacen las necesidades del proceso evaluativo.
2. Se cumple, según lo establecido, con el cronograma de la evaluación.

Para que este indicador obtenga la categoría medianamente adecuado, se considerará como necesario y suficiente el cumplimiento parcial de las características antes señaladas. Este indicador obtendrá la categoría no adecuado, cuando no se cumpla lo establecido para la categoría *medianamente adecuado*.