

UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICA
“JOSÉ DE LA LUZ Y CABALLERO”
HOLGUÍN

DEPARTAMENTO DE DIRECCIÓN CIENTÍFICA EDUCACIONAL

*La evaluación de la dirección estratégica de las
instituciones escolares*

*Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en
Ciencias de la Educación*

Autor: Roberto Doimeadios Martínez.

**Holguín,
2010**

UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICA
"JOSÉ DE LA LUZ Y CABALLERO"
HOLGUÍN

DEPARTAMENTO DE DIRECCIÓN CIENTÍFICA EDUCACIONAL

*La evaluación de la dirección estratégica de las
instituciones escolares*

*Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en
Ciencias de la Educación*

Autor: Roberto Doimeadios Martínez. MSc., Asistente.

Tutor: Pedro Valiente Sandó. Dr. C., Profesor Titular.

**Holguín,
2010**

AGRADECIMIENTOS

En el resultado de esta investigación están presentes los esfuerzos y la colaboración de muchas personas a los que profeso admiración, cariño y eterna gratitud, por resultar limitado el espacio y tiempo para significarlos a todos ellos, quiero significar pero en particular a:

- A mi tutor, amigo y compañero, el Dr.C. Pedro Valiente Sandó, por su confianza, apoyo, exigencia, paciencia y sugerencias oportunas.
- A mi familia por el apoyo, comprensión y fuente inspiradora de mi vida.
- A mis padres, por haberme acompañado con su imagen.
- A la Dra. Maritza Guerra Zaldivar por su incondicional apoyo y preocupación.
- A los compañeros(as) del Dpto. de Dirección Científica Educacional por su apoyo y estímulo.
- A la dirección de la Universidad en Ciencias Pedagógica de Holguín, en especial al Dr. C. Nelsy P. Ponce de León y Dra. C. Adalis Palomo Alemán.
- A los valiosos colegas de la UCPH que con sus sugerencias y apoyo permitieron mejorar los resultados de esta tesis.
- A los directivos y trabajadores de las educaciones que apoyaron el proceso investigativo.
- A las sugerencias, consejos y críticas valiosas hechas por los colegas durante el tiempo que duro esta investigación.

No sería justo obviar a aquellos que en algún momento me brindaron su mano amiga cuando la necesité. Llegue hasta ellos también mí más sentido respeto y admiración.

DEDICATORIA

A mis padres.

A mi familia.

A mis nietas Dalila y Maria Isabel

SÍNTESIS

La evaluación de la dirección estratégica en las instituciones escolares emerge como una necesidad para hacer más efectiva la dirección escolar, por el impacto que tiene en la integración efectiva de los procesos educativos que estos centros generan para cumplir con su encargo social, la formación de la personalidad que exige el desarrollo social.

La dirección estratégica en las instituciones escolares presenta particularidades que la distingue de otros centros, lo cual implica que su evaluación sea portadora de un contenido específico, que posibilite caracterizar al objeto en toda su integralidad para adoptar las decisiones de mejora.

El contenido de los modelos y experiencias evaluativas, estudiadas, que toman como objeto las instituciones educativas, no abordan la dirección estratégica escolar en su integralidad.

La propuesta del sistema de evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares y la metodología que lo concreta en la práctica, los distinguen, además de la especificidad de su contenido, que concibe concluir la evaluación con la mejora del objeto evaluado.

La propuesta es portadora de valoraciones altamente positivas de los expertos sobre su pertinencia y de los resultados de la aplicación práctica que constataron la factibilidad de su metodología y corroboraron la pertinencia del sistema propuesto.

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. FUNDAMENTOS TEÓRICO - METODOLÓGICOS Y ANTECEDENTES DE LA EVALUACIÓN DE LA DIRECCIÓN ESTRATÉGICA DE LAS INSTITUCIONES ESCOLARES	9
1.1. Las concepciones sobre la dirección estratégica y la dirección científica educacional como fundamentos para el diseño del sistema de evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares	9
1.1.1. Breve análisis de la evolución de las concepciones acerca de la dirección estratégica y su aplicación en la práctica educativa	9
1.1.2. Las concepciones teóricas de la dirección estratégica en la práctica educativa, como fundamento para su evaluación en las instituciones escolares	16
1.1.3. Las concepciones sobre la dirección científica educacional como fundamento para el diseño del sistema de la evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares	23
1.2. Concepciones teóricas y experiencias prácticas sobre la evaluación de la dirección estratégica de las instituciones educativas	29

CAPÍTULO 2. PROPUESTA DE SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LA DIRECCIÓN ESTRATÉGICA DE LAS INSTITUCIONES ESCOLARES	44
2.1. Estado actual de la evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares	44
2.2. El sistema de evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares	48
2.3. Metodología para la aplicación del sistema de evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares	66
CAPÍTULO 3. CONSTATACIÓN DE LA PERTINENCIA DEL SISTEMA Y FACTIBILIDAD DE LA METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN DE LA DIRECCIÓN ESTRATÉGICA DE LAS INSTITUCIONES ESCOLARES	79
3.1. Resultados de la consulta a expertos sobre la valoración de la pertinencia del sistema de evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares	79
3.2. La aplicación práctica de la metodología para la evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares	86
3.2.1. Resultados del intercambio con especialistas y posibles usuarios de la metodología del sistema de evaluación, para la constatación de su factibilidad	108
CONCLUSIONES	113
RECOMENDACIONES	115
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

El mundo contemporáneo es escenario de vertiginosos cambios políticos, económicos, científicos y tecnológicos que impactan las diversas esferas de la vida social. En estas circunstancias, la educación, encargada de preparar al hombre para la vida en sociedad, debe convertirse en un factor principal para el desarrollo de las naciones.

El papel decisivo que corresponde a la educación como fuerza generadora del desarrollo, ha sido abordado y fundamentado en numerosos eventos de carácter político y académico en que el tema educativo ha sido objeto de atención, y de los que se han derivado acuerdos trascendentes.

En las actuales condiciones se incrementa la responsabilidad de las instituciones escolares, al ser estas el eslabón fundamental de los sistemas educativos y el escenario principal de interacción de los agentes implicados en la concreción de los fines que estos tienen planteados. Para afrontar este reto, la escuela tiene que lograr la optimización máxima de los procesos que garantizan la concreción de su misión social, lo que presupone, en primera instancia, el mejoramiento de la dirección escolar.

La prioridad del perfeccionamiento de la dirección escolar se asocia a su papel fundamental en la integración, cohesión y optimización de los diversos procesos educativos y de aseguramiento que en ella tienen lugar, y garantizan el cumplimiento de su encargo social. La necesidad de lograr un desempeño efectivo de este papel, ha generado la búsqueda y aplicación de nuevas concepciones, alternativas y experiencias de dirección, entre las que se encuentran las relativas a la dirección estratégica.

La aplicación contextualizada del enfoque estratégico en las instituciones escolares tiene una primera aproximación en el diseño y puesta en práctica de los proyectos educativos de plantel o de centros. Según Herrera, (1996), las primeras experiencias, en este orden, se desarrollaron, a partir de 1982, en el seno del sistema educativo francés, y se extendieron, posteriormente, a otros países de Europa y América Latina.

Desde la perspectiva de la investigación, los proyectos de plantel, han sido estudiados por autores como: Aguerrondo, (1994); Antúnez, (1995, 1993, 1994, 1995); Báez, (1994); Campo,

(1995); Hechavarría, (1995) Herrera, (1996). Las diversas experiencias que matizan los inicios de la aplicación del enfoque estratégico, a través de los proyectos educativos, tuvieron como esencia la proyección de la actividad educativa de la institución escolar sostenida en su relación con el entorno y la implicación de la comunidad educativa en los propósitos escolares. En Cuba, bajo la dirección del Ministerio de Educación (MINED), el proceso de introducción y expansión del enfoque estratégico en la dirección escolar se inició desde 1992, a partir de la contextualización, en las condiciones del sistema educativo cubano, de las concepciones de la Planeación Estratégica y la Dirección por Objetivos. Desde entonces, para cada curso escolar, el MINED ha orientado las direcciones principales de trabajo y sus objetivos, como base de los procesos de planeación estratégica de las instituciones educacionales.

Las concepciones y experiencias prácticas de la dirección estratégica en la educación cubana, han sido abordadas por diferentes autores, entre ellos: Alonso, (1994); Bringas, (1997); Doimeadiós, (1999, 2004, 2008); Remedios, (1999); Augier, (2000); Infante (2001); Hernández y García (2001); Estrabao, (2002); Almuñías, (2002); Díaz, (2007); Borrego, (2008). Los resultados de sus trabajos han favorecido la aplicación de esta concepción de dirección en diferentes esferas de la actividad educativa; una de ellas ha sido la dirección de las instituciones escolares.

La dirección estratégica de las instituciones escolares es un proceso complejo que requiere de un accionar consciente para su mejoramiento cualitativo. La evaluación, ampliamente reconocida como mecanismo de gestión de la calidad educativa, puede constituirse en un recurso que facilite la mejora en la implementación práctica de la dirección estratégica escolar, sobre la base de la información caracterizadora y valorativa que produce, en función de la adopción de decisiones efectivas de mejora.

La consideración de la dirección estratégica escolar como objeto específico de la evaluación educativa, ha tenido, en la experiencia cubana, un tratamiento muy limitado. En tal sentido, las principales conclusiones derivadas del estudio diagnóstico de la evaluación de la dirección estratégica en centros escolares, desarrollado como parte de esta investigación; así como la experiencia del investigador, que ha dedicado más de 20 años al estudio del tema, permitieron

revelar la existencia de insuficiencias relacionadas con la evaluación de este objeto, estas son:

- La evaluación de la dirección estratégica escolar no existe como una práctica sistemática e independiente. Los elementos (datos) que pueden ser considerados para evaluar la implementación de esta concepción, en la práctica directiva, no provienen de acciones desarrolladas con ese fin, sino de otras acciones que, aunque tienen un contenido evaluativo, van dirigidas a otros propósitos.
- La información que se puede obtener de esos datos es puntual y no permite caracterizar y valorar en su integralidad el proceso de dirección estratégica, a partir de las especificidades de su contenido en el contexto escolar. Esto limita las posibilidades de plantear acciones dirigidas a mejorar dicho proceso desde una perspectiva integral.
- Las acciones de evaluación que se relacionan con la dirección estratégica, descansan principalmente en las ejecutadas por la dirección de las escuelas, en aspectos puntuales del contenido de las direcciones principales de trabajo que ha orientado el MINED.
- Las acciones de evaluación que se desarrollan otorgan preferencia al contenido del documento contentivo de la estrategia escolar y al cumplimiento de los indicadores de eficiencia de los centros, a partir de diferentes criterios que no siempre favorecen la mejora del área evaluada.
- La preparación teórica y práctica que poseen los directivos de los centros para evaluar la implementación de la dirección estratégica de sus instituciones, como proceso integral, resulta insuficiente.

La búsqueda de experiencias y propuestas investigativas relacionadas con la evaluación de la dirección estratégica escolar, posibilitó el estudio y análisis de trabajos de autores como: Rodríguez (1993); Scriven, (1993); Aguerrondo, (1996); Lanza, (1996, 1997); Ruiz, (1996); Tiana, (1996), (1999); Achig, (1997); Escudero, (1997); Santos, (1999); Schmelkes, (1999); Valdez, (1999); Elola y Toranzos, (2000); Pineda, (2000); Romero, (2000); Valiente, (2000); Valiente y Álvarez, (2000); Alemañy y Aruca, (2001); Almuiñas, (2002); Macbeath, (2002); Galdós, (2003); Santos, (2004); Arango, (2006); García, (2006); Valdés, (2006); Otero, (2007); Torres, P (2008); Almaguer, (2008); Castells, (2008); Lorenzo, (2008). De los trabajos

consultados, la mayor parte aborda objetos más generales como la evaluación institucional y la evaluación de la gestión directiva. Son más escasos los que se refieren, específicamente, a la evaluación de esta concepción y práctica directiva; entre estos últimos, los más destacados, en el contexto cubano, son los de Almuiñas (2002) y la propuesta contenida en el Reglamento de Evaluación Institucional del Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba (2005). Del análisis de estas experiencias y propuestas se pudo concluir que la dirección estratégica de las instituciones escolares constituye un campo de investigación insuficientemente abordado, lo que puede argumentarse con los elementos siguientes:

- En el contenido de los modelos para la evaluación institucional; así como en aquellos orientados a evaluar de manera específica la gestión directiva de las instituciones educativas, solo se abordan, de manera puntual, aspectos que conciernen a la aplicación de la dirección estratégica, lo que limita su valoración como proceso integral.
- Las experiencias de evaluación que tienen como objeto específico a la aplicación de la dirección estratégica se concentran en el nivel de educación superior. Aún cuando estas experiencias constituyen un importante antecedente para modelar la propuesta a que se encamina esta investigación, resultan limitadas al no considerar las especificidades que conciernen al contenido de esta concepción de dirección en las instituciones escolares.
- Entre las investigaciones relacionadas con la dirección estratégica en las instituciones educativas, se aprecia la carencia de modelos u otros recursos teóricos - metodológicos para evaluar las especificidades del contenido de esta concepción de dirección en las instituciones escolares.

La problemática antes abordada es la manifestación de la existencia de una **contradicción** entre *la necesidad de mejorar el proceso de dirección estratégica de las instituciones escolares como proceso integrador de las diferentes esferas de la vida escolar, y las insuficiencias teóricas y metodológicas existentes en la evaluación de este objeto.*

Lo anterior permitió formular el **problema científico**: *¿Cómo evaluar la aplicación de la dirección estratégica en las instituciones escolares, a partir de las especificidades que conciernen a esta concepción directiva en los referidos centros?*

La formulación del problema permitió delimitar como **objeto de la investigación** a: *La dirección estratégica de las instituciones escolares.*

Al considerar la significación de la dirección estratégica de las instituciones escolares en el marco de las transformaciones de la escuela cubana, se planteó como **objetivo**: *Elaborar un sistema de evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares y la metodología para su aplicación práctica.*

La determinación del objetivo posibilitó identificar la parte específica de la realidad donde se aplicará la alternativa de solución. La consideración de la dirección estratégica escolar como un proceso en el que interactúan sistémicamente las funciones (subprocesos) del proceso directivo, es decir; la planificación, la organización, la regulación el control y la evaluación, permitió precisar como **campo de acción**: *La evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares.*

La solución del problema científico se sustenta en las concepciones teóricas y metodológicas acerca de la Evaluación Educativa, la Dirección Estratégica, la Calidad de la Educación, la Dirección Científica Educativa y la Teoría General de Sistemas y el enfoque sistémico, a ella asociado; y tuvo como guía orientadora la siguiente **idea a defender**: *un modelo sistémico, que conciba el contenido de la evaluación de la dirección estratégica, considerando las especificidades que le conciernen a esta concepción de dirección en las instituciones escolares, posibilitará mejorar la calidad del proceso directivo de estos centros.*

La materialización de la idea expuesta, exigió del cumplimiento de las **tareas investigativas que** se enuncian a continuación:

1. Determinar los fundamentos teóricos y metodológicos para el diseño del sistema de evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares.
2. Caracterizar el estado actual de la evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares de la provincia de Holguín.
3. Determinar los componentes del sistema de evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares y la metodología de su aplicación práctica; así como la dinámica funcional de los mismos.

4. Valorar la pertinencia del sistema de evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares.
5. Constatar la factibilidad de la metodología que concreta el sistema de evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares, a través de su aplicación en la práctica.

Para el cumplimiento del objetivo general y de las tareas investigativas se emplearon los **métodos** siguientes:

Del **nivel teórico**, el análisis histórico-lógico, el análisis y síntesis, la inducción deducción y el sistémico-estructural-funcional.

El análisis histórico-lógico posibilitó la determinación de los principales momentos y resultados de la evolución de la Dirección Estratégica y los antecedentes de su aplicación en las instituciones escolares.

El análisis y síntesis y la inducción deducción, en interrelación con los restantes métodos empleados, coadyuvaron a la determinación de los fundamentos teóricos y metodológicos para el diseño del sistema de evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares y su metodología, del estado actual del campo de acción de la investigación, de los componentes y la dinámica funcional del sistema y la metodología de su aplicación; así como a la producción de información sobre la pertinencia del sistema y la factibilidad de la metodología propuesta.

El método sistémico-estructural-funcional se empleó en la determinación de los componentes, las funciones, la jerarquía y las relaciones que tienen lugar en el sistema de evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares y en la metodología que permite su aplicación en la práctica.

Del nivel empírico fueron empleada la **entrevista, la encuesta, el análisis de documentos** y la **observación**, que posibilitaron la obtención de la información acerca del estado de la evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares, durante el diagnóstico realizado, y sobre la pertinencia y factibilidad del sistema de evaluación propuesto y su metodología, en el proceso de su aplicación en la práctica. De igual modo, se utilizó el **criterio de expertos**, para la valoración de la pertinencia del sistema de evaluación propuesto.

El **análisis de contenido** constituyó un procedimiento cualitativo de gran importancia para el procesamiento de datos durante el estudio diagnóstico y en el proceso de aplicación práctica de la metodología que concreta el sistema. Se emplearon, además, procedimientos de la estadística descriptiva (confección de tablas, determinación de las frecuencias absolutas y relativas) para la obtención de la información acerca del estado de la evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares, en el diagnóstico realizado; en el procesamiento de los datos para determinar el consenso de los expertos y en la producción de información acerca de la factibilidad de la metodología a través de su aplicación práctica en los centros seleccionados.

La metodología investigativa empleada se fundamenta en la dialéctica materialista y toma como presupuesto la complementación de la investigación cuantitativa y cualitativa, con el apoyo de la triangulación de datos obtenidos a través de diferentes fuentes e instrumentos en la aplicación de los métodos.

La **contribución a la teoría**, consiste en un sistema de evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares, cuya especificidad está dada por su contenido, que permite revelar con precisión la calidad de este proceso, al ser contentivo de las variables principales (y sus interrelaciones) que caracterizan la aplicación de esta concepción directiva en dichas organizaciones, lo que hace más efectiva la producción de información pertinente para la adopción de las acciones dirigidas a su mejora.

El aporte práctico, lo constituye la metodología para la aplicación del sistema de evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares, que puede ser utilizada por los directivos escolares y otros niveles de dirección.

La **novedad científica**, radica en **la especificidad del contenido de la evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares**, como variable particular y trascendente de la dirección escolar, **que deviene del contenido de la aplicación de esta concepción de dirección en el contexto de los centros educativos.**

Resulta novedosa, asimismo, la concepción de la evaluación como *un sistema de procesos proveedores y consumidores de información* (características, juicios valorativos, decisiones) cuya interacción asegura su función como mecanismo de gestión de la calidad de la dirección

estratégica escolar; así como la consideración de los procesos de *adopción e implementación de las decisiones para la mejora y la valoración de su efecto, como parte consustancial de la actividad evaluadora*, que no se entiende sólo como la caracterización y la valoración del objeto.

La Tesis consta de Introducción, tres capítulos en los que se exponen los principales resultados investigativos, Conclusiones, Recomendaciones, Bibliografía y 28 anexos.

El capítulo I presenta los fundamentos teóricos y metodológicos del diseño del sistema de evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares, resultado de la sistematización de la evolución de las concepciones de la Dirección Estratégica y las experiencias prácticas de su aplicación en las instituciones escolares, las principales concepciones sobre la Calidad Educacional y la Evaluación Educativa y los postulados de la Dirección Científica Educacional.

El capítulo II expone los resultados del diagnóstico del estado actual del campo de acción de la investigación; así como el diseño del sistema de evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares y la metodología para su aplicación práctica.

El **Capítulo III** informa sobre los resultados de la consulta a expertos para la valoración de la pertinencia del sistema de evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares; así como de la aplicación práctica de la metodología que lo concreta, para la constatación de su factibilidad y la corroboración de la pertinencia del sistema propuesto.

CAPÍTULO 1.

FUNDAMENTOS TEÓRICO - METODOLÓGICOS Y ANTECEDENTES DE LA EVALUACIÓN DE LA DIRECCIÓN ESTRATÉGICA DE LAS INSTITUCIONES ESCOLARES

Este capítulo presenta los fundamentos teóricos y metodológicos para el diseño del sistema de evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares, resultado de la sistematización de las concepciones sobre la dirección estratégica y la dirección científica educacional; así como de las relacionadas, específicamente, con la evaluación de la dirección estratégica de las instituciones educativas, lo que implicó el estudio de las concepciones generales acerca de la calidad y la evaluación en su aplicación al campo de la educación.

1.1. Las concepciones sobre la dirección estratégica y la dirección científica educacional como fundamentos para el diseño del sistema de evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares

Este epígrafe expone los resultados del análisis de las concepciones teóricas de la dirección estratégica y su aplicación en la práctica educativa y de la dirección científica educacional, como fundamentos teóricos para el diseño del sistema de evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares.

1.1.1. Breve análisis de la evolución de las concepciones acerca de la dirección estratégica y su aplicación en la práctica educativa

Las concepciones de dirección han evolucionado, a lo largo de la historia de la humanidad, en interacción dialéctica con las exigencias sociales de cada época. En la actualidad los problemas de dirección han adquirido mayor complejidad y dinamismo, y demandan de

respuestas más efectivas en la gestión de los dirigentes; esto ha generado la búsqueda de mecanismos y alternativas para hacer más efectiva la actividad de dirección, entre las que se encuentra el diseño e implementación de estrategias.

El término estrategia proviene del griego “estrategos” que significa “general”, se ha usado de diferentes formas, su origen se localiza en el campo militar, en 1944 aparece en el campo económico y académico como “La teoría de juegos de manos” de Von Neumann y Morgenstern. En los dos casos es básica la idea de la competición de actuación frente al adversario para lograr los objetivos determinados. (Menguzzato y Renau, 1996)¹.

Según las autoras antes citadas, la introducción de las estrategias en la dirección de las organizaciones empresariales se produjo como respuesta a la necesidad de proveerlas de una línea conductora para el desarrollo de su actividad en el futuro, en el contexto de un entorno activo y, por consiguiente, cambiante. Tal proceso implicaba la determinación conjunta de objetivos y de las líneas de acción para alcanzarlos.

El empleo del enfoque estratégico² en la dirección de las organizaciones empresariales evolucionó hasta la aparición de la Planeación Estratégica (PE), en la década de los años 70 del pasado siglo. Alonso y Sánchez, (1994)³, han definido este concepto en los siguientes términos, “La planeación estratégica (...) es el modo de concebir y desarrollar estrategias que se distingue de los demás, por la activa participación de los trabajadores en este proceso. Es una forma de dirección participativa que, esencialmente, involucra a todos en la planificación, ejecución y control de las transformaciones necesarias en la organización para adaptarse a las exigencias del medio.”

Según Rodríguez y Alemañy, (1997)⁴, en la década del 70 del siglo XX, la Planeación Estratégica se caracterizó por:

¹ Menguzzato y Renau, La Dirección Estratégica de la Empresa. Un enfoque innovador del managament, Editado por el MES, (1) 23, La Habana Cuba, 1996.

² “Una actitud extrovertida, voluntarista, anticipada, crítica y abierta al cambio, se ha plasmado en los conceptos de estrategia organizacional, planificación y dirección estratégicas, constituyendo su base fundamental” Rodríguez y Alemañy, Folletos Gerenciales, Ministerio de Educación Superior, Año III número 5, (1) 2, Ciudad de la Habana, Cuba, 1997.

³ Alonso y Sánchez, Alta Gerencia Educacional” Ministerio de Educación, p-1(7), La Habana, Cuba, 1994. (artículo digitalizado)

⁴ Rodríguez y Alemañy, Enfoque, dirección y Planificación Estratégicos, Folletos Gerenciales, Centro Coordinador de Estudios de Dirección. Ministerio de Educación Superior, (1)4, La Habana, Cuba, 1997.

- Conceder una enorme importancia al entorno.
- La aparición de nuevas herramientas para analizar el entorno y lograr adaptabilidad al mismo.
- Su composición por un conjunto de procesos organizacionales e intervenciones individuales que concilian las amenazas y oportunidades del entorno con las fortalezas y debilidades de la organización.
- La consideración del factor humano como uno más del proceso.

A la vez, según estos mismos autores, la Planeación Estratégica adoleció, durante estos años, de limitaciones que provocaron cierta desconfianza y desencanto entre sus seguidores. Entre ellas:

- El análisis del entorno estaba basado fundamentalmente en variables tecnológicas y económicas y se obviaban las variables psicosociopolíticas, a pesar de su importancia creciente.
- El énfasis estaba puesto en la formulación de la estrategia, mientras existía cierta despreocupación en lo referente a la creación de las condiciones necesarias para su realización (organizativas), su ejecución y control.
- El enfatizar las cualidades y minimizar las debilidades, no implicaba el planteamiento de los cambios estructurales internos necesarios.

En los años 80 se inicia un período de superación de las limitaciones apreciadas y la PE entra en una etapa superior de desarrollo y surgen las concepciones de la Dirección Estratégica. En esta nueva etapa de desarrollo no sólo se toman en cuenta en el análisis, las variables técnico – económicas sino también las sociopolíticas y culturales, se considera decisiva la participación de todo el cuerpo social de la organización y se concibe la planificación de la estrategia en unidad con su implementación y control.

En las últimas décadas, las concepciones de la Dirección Estratégica se fueron complementando, con las de la Dirección por Objetivos, aparecidas en la década del 50 del siglo XX (Odiorne, 1956), en el marco del desarrollo de otras teorías relacionadas con el factor humano en las organizaciones.

La Dirección por Objetivos, como filosofía de dirección, concibe el carácter rector de los objetivos en la organización. Implica la concertación (negociación) de objetivos comunes entre dirigentes superiores y subordinados (entre los que se incluyen los de desarrollo personal) y la definición de áreas de responsabilidad individuales. Los objetivos definidos son la referencia principal para la evaluación de los resultados individuales y la contribución a los resultados de la organización.

La Dirección Estratégica, como práctica, supone la presencia, en quienes la aplican, de un pensamiento estratégico. Su importancia para el éxito directivo ha sido abordada por varios autores, entre ellos: Morrisey, (1996) y Bringas, (1997); ambos coinciden en la necesidad de que los directivos fortalezcan la capacidad de análisis crítico, de anticipación y visión ante los dinámicos y complejos cambios del entorno, para dar respuestas efectivas a las demandas que esto genera.

Para el autor de esta tesis, lo anterior resulta importante en la dirección escolar, pues la formación de la personalidad que exige el desarrollo social es un proceso complejo y dinámico, de interacción con el entorno, para lo cual resulta necesario la previsión y la constante revisión del direccionamiento estratégico de las acciones escolares.

En resumen, como resultado de la práctica directiva y la producción teórica en el marco de las exigencias derivadas de la interrelación de las organizaciones con el entorno, surgieron diferentes teorías y enfoques acerca de las estrategias de dirección, que en la actualidad están presentes en diferentes esferas de la dirección de la sociedad, entre ellas la educación.

La introducción y expansión de las concepciones y prácticas de la dirección estratégica en la dirección de las instituciones escolares obedece, entre otras razones, a:

- Las experiencias positivas y valiosas derivadas de la aplicación de estas concepciones en la práctica directiva en otras esferas de la sociedad.
- La necesidad de encontrar alternativas efectivas de dirección de las instituciones escolares que permitan brindar respuestas más pertinentes a las demandas sociales.
- El reconocimiento cada vez más creciente del valor e importancia de estas concepciones y prácticas directivas en las políticas que orientan el funcionamiento de los sistemas nacionales de educación.

- El reconocimiento que se hace, desde estas concepciones y prácticas, a la importancia del entorno, y las fuerzas en el presente, como factor decisivo en el funcionamiento y resultados de las organizaciones, lo que resulta de gran trascendencia para concebir la dirección de las instituciones escolares, por su condición de sistemas abiertos y el papel que les corresponde en ese entorno.
- La posibilidad que ofrecen estas concepciones y prácticas de implicar a los diversos factores que forman parte de la comunidad escolar y lograr la unidad de sus influencias en la formación de la personalidad de los escolares, que constituye la tarea central de la escuela.
- La posibilidad que ofrece la dirección estratégica de cohesionar, integrar y optimizar los diversos procesos que se generan en las instituciones escolares para la formación de la personalidad.

Las primeras experiencias en la introducción de las concepciones y prácticas estratégicas en la dirección escolar se atribuyen al sistema educativo francés, a partir de 1982, con los proyectos educativos de plantel. (Herrera, 1996)⁵.

Las concepciones estratégicas en la dirección de las instituciones escolares, a través de los proyectos educativos, aparecen abordadas por diversos autores, como: Durán, (1994); Campo (1995); Antúnez, (1995); Herrera, (1996)⁶, este último, los define como "conjunto coherente de objetivos, métodos y medios particulares que la institución escolar define con la finalidad de participar en los objetivos nacionales".

Los proyectos educativos de centros en Europa y América Latina presentan peculiaridades en correspondencia con la política del sistema educativo de cada país. Estas experiencias, en algunos países, asumen diferentes denominaciones: Proyecto Educativo de Centro en España (PEC), Plan de Desarrollo Institucional en Inglaterra (PDI), Proyecto Educativo de Plantel en Argentina (PEP), Proyecto de Mejoramiento Educativo en Chile (PME), Proyecto Educativo Institucional en Colombia (PEI).

⁵ Herrera, Herrera, M., y otros, Los proyectos de plantel, En Latinoamericana de Innovación Educativa # 23. Ed: Una escuela de calidad para todos, (1)96, Argentina.1996.

⁶ Ibidem

La fuerza que han adquirido los proyectos educativos en América Latina, se enmarca en la búsqueda de alternativas efectivas para la dirección de las instituciones escolares ante los cambios de los sistemas educativos y los procesos de descentralización y desconcentración de la educación, impulsados en la última década del pasado siglo XX con la expansión de la corriente neoliberal en el continente.

El análisis de las concepciones y experiencias sobre los proyectos educativos de centros permitió identificar como aspectos comunes en los mismos: la proyección de objetivos prospectivos, la interacción con el entorno, su correspondencia con las políticas educativas y la implicación de los actores educativos.

En la literatura revisada sobre los proyectos educativos de centros, como expresión de la aplicación del enfoque estratégico en la dirección escolar, no se localizaron concepciones teóricas o experiencias prácticas que orienten y/o hagan posible la evaluación integral de los procesos de su planeación e implementación.

En el caso de Cuba, la introducción y expansión de las concepciones y prácticas de la dirección estratégica, en la dirección de las instituciones escolares, ha estado guiada por el Ministerio de Educación (MINED) que, a partir de 1992, inició el proceso de su aplicación en todos los niveles de la estructura del Sistema Nacional de Educación. Algunos momentos del desarrollo de este proceso son:

En el Curso Escolar 1992-93 se introdujeron elementos propios de estas concepciones y prácticas con la declaración de las Direcciones Principales de Trabajo (diez), el establecimiento de las asignaturas priorizadas (Lengua Española, Matemática e Historia) y las prioridades en cada enseñanza, a través de los documentos para el trabajo metodológico.

En el Curso Escolar 1993-94 se desarrolló la preparación de los directores de centros docentes en aspectos de carácter estratégico referidos a: el liderazgo educacional, la motivación y la estimulación de los trabajadores, la escuela como sistema abierto (el alumno centro de la actividad), el trabajo del director con las organizaciones políticas, de masas y estudiantiles y la planeación estratégica, contenidos en el folleto titulado “La Dirección del Trabajo de la Escuela”.

En 1995 los Directores Municipales de Educación recibieron una preparación especial, sobre la elaboración de estrategias por prioridades para estas instancias de dirección; su contenido estuvo dirigido a aspectos críticos del momento y no a la acción integradora de las direcciones municipales, no obstante, ofreció cierta orientación a los directivos municipales para el trabajo con estrategias.

En el Curso Escolar 1996-97 se crearon los Departamentos de Dirección Científica Educativa, como estructuras docentes de los Institutos Superiores Pedagógicos (ISP), que tuvieron entre sus primeros encargos el de asesorar el proceso de planeación estratégica en los diferentes niveles de dirección de los territorios, lo que exigió abordar, como parte del contenido de la superación que estos ofrecían, el estudio de las concepciones y prácticas de la dirección estratégica, así como su tratamiento a través del trabajo metodológico y la investigación.

El Curso Escolar 1997-98 constituyó un momento de consolidación de los pasos dados en los años lectivos anteriores. En tal sentido, se precisaron mucho más las direcciones principales de trabajo para el curso escolar, se promulgaron por vez primera los objetivos estatales y se hicieron más concretas las prioridades para cada enseñanza y las orientaciones para el trabajo con las asignaturas priorizadas. Se declararon, asimismo, tres pilares básicos de la política educacional cubana: la optimización del proceso docente educativo, el entrenamiento metodológico conjunto y los centros de referencia.

La introducción y expansión de las concepciones de la dirección estratégica en el contexto educacional cubano, se vio favorecida con la adopción de tales concepciones por la instancia superior de gobierno del país. En 1999, el Comité Ejecutivo del Consejo de Ministros de la República de Cuba, a través de la carta circular # 21/99, orientó a los organismos de la Administración Central del Estado y a los Consejos de la Administración Provinciales, la realización del proceso de planeación estratégica hasta el año 2003.

Siguiendo esta orientación, en el Curso Escolar 1998-99 se desarrolló el proceso de planeación estratégica para el período 2000-2004 en todos los niveles de dirección educacional (las escuelas lo realizaron para cada año escolar). En el Curso Escolar 2003- 2004 se desarrolló la planeación para la etapa del 2004 - 2007.

En la continuidad del proceso de introducción de estas concepciones, el MINED incluyó la Dirección Educacional como una de las direcciones principales de trabajo del Curso Escolar 2008-2009 y, como parte de sus componentes, a la planeación estratégica y la dirección por objetivos.

Los resultados de la introducción y expansión de las concepciones de la dirección estratégica y la dirección por objetivos han sido objeto de análisis sistemático por el MINED. En las valoraciones realizadas en noviembre del año 2002, se reconoció su aplicación en todos los niveles de dirección del organismo (nación, provincia, municipio y escuela) y se declaró, entre las insuficiencias más importantes, la relacionada con la concreción de los objetivos en los planes individuales y no haber logrado un nivel de implicación personal en todos los trabajadores del organismo. Lo anterior revela la necesidad de la aplicación de acciones para la mejora de esta concepción de dirección en los referidos centros, entre las que debe considerarse su evaluación.

1.1.2.- Las concepciones teóricas de la dirección estratégica en la práctica educativa, como fundamento para su evaluación en las instituciones escolares

El análisis del desarrollo teórico del objeto de la investigación, la *dirección estratégica de las instituciones escolares*, exigió del estudio de conceptos fundamentales que forman parte del cuerpo teórico de las concepciones sobre la dirección estratégica y su aplicación en el ámbito de la dirección escolar. Entre esos conceptos fueron estudiados los de **estrategia y estrategia escolar**, y **dirección estratégica y dirección estratégica escolar**.

Los conceptos de estrategia y estrategia escolar han sido objeto de numerosas definiciones, a partir del contexto y el enfoque con que se han abordado.

Koontz, y Weihrich, (1987)⁷, al definir las *estrategias*, plantean que estas "...son programas generales de acción y despliegue de recursos para lograr objetivos completos". Alonso, (1997)⁸ señala que son sistemas de acciones de dirección "...para alcanzar un objetivo a largo plazo, que se toman confrontando ventajas y desventajas de la institución contra los retos y posibilidades del entorno".

⁷ Koontz, y Weihrich, Elementos de Administración, Editado por el MES, (1) 157, La Habana, Cuba, 1987.

⁸ Alonso y Sánchez, Alta Gerencia Educacional, Ministerio de Educación, La Habana, (Material impresión ligera), (1994)

Augier, (2000)⁹, por su parte, define la *estrategia escolar* como “...el programa a largo plazo, de objetivos, acciones y despliegue de recursos, concebido con un enfoque sistémico y prospectivo, tomando en consideración el análisis del medio ambiente interno y externo de la escuela con la activa participación de la comunidad educativa y la dirección institucional, que asegure la actualización del direccionamiento estratégico y la integración de los esfuerzos de esa comunidad para el cumplimiento con calidad del encargo social de la escuela”.

Del análisis de las definiciones anteriores, pueden deducirse los rasgos del concepto estrategia escolar, que resultan de interés a los fines de la determinación de los aspectos que conforman el contenido de la evaluación de la dirección estratégica en las instituciones escolares. Ellos, en opinión de este autor, son:

- La estrategia escolar es un sistema de acciones de dirección.
- Las acciones que conforman la estrategia escolar se encaminan al alcance de objetivos a largo plazo, que son expresión del fin y los objetivos del nivel educativo y las políticas en que estos se concretan.
- El carácter general de los objetivos y las acciones estratégicas requieren de objetivos y acciones tácticas para su materialización en la práctica escolar.
- Es el resultado de un proceso de planeación que tiene un carácter prospectivo, en tanto se sustenta en la exploración del futuro de la institución escolar.
- Las acciones estratégicas que la conforman son contextualizadas, al estar derivadas del análisis interno y externo de todas las fuerzas (favorables y desfavorables) presentes en la institución escolar y su entorno.
- El proceso de su elaboración presupone la activa participación e implicación de todos los integrantes de la comunidad escolar.
- Es contentiva de la integración de los diversos procesos que se dan en las instituciones escolares.

⁹ Augier Escalona, A., Metodología para la elaboración e implementación de la estrategia escolar en la Secundaria Básica, Tesis en opción al título de: Master en Educación, con mención en Dirección Educacional, IPLAC, (1) 39, La Habana, Cuba, 2000.

En relación con el concepto dirección estratégica también existe una prolífica cantidad de definiciones, elaboradas en diferentes contextos. Entre los autores de ellas pueden citarse a: Bustos, (1980); Hatten, (1987); Koontz y Weihrich, (1987); Floyd y Wooldridge, (1992); Menguzzatto y Renau, (1996); Portuondo, (1996); Alonso, (1997); Rodríguez y Alemañy, (1997); Ronda y Marcané, (2002).

Bustos, (1980)¹⁰, señala que la dirección estratégica “constituye un esfuerzo organizado, consciente y continuo, para escoger alternativas viables para el logro de objetivos determinados”. Hatten, (1987)¹¹, la define como “proceso a través del cual una organización formula objetivos y está dirigida a la obtención de los mismos (...) Análisis y acción están integrados en la dirección estratégica”. Menguzzatto y Renau, (1996)¹², enuncian que es: “un proceso completo y articulado en dos grandes fases básicas e interrelacionadas; la formulación por una parte y la implementación y control por otra parte de la estrategia.”

El concepto dirección estratégica escolar como concepto derivado del de dirección estratégica, también ha sido objeto de numerosas definiciones. Para Alonso, (1997)¹³, la dirección estratégica escolar, “es un modelo de dirección que revela la integración de la institución con su entorno, de las políticas, decisiones y acciones asumidas por la comunidad educativa para alcanzar las misiones y objetivos a largo plazo en la formación de la personalidad, de exploración sistémica del futuro y de proyección de la institución hacia él.”

Augier, (2000)¹⁴, define que la dirección estratégica escolar: “es un proceso completo y articulado mediante el cual la escuela, formula objetivos, estrategias y acciones, que implementa, ejecuta, controla y evalúa, a través de la estrategia escolar, tomando en consideración sus ventajas internas, aprovechando las posibilidades externas, mitigando las

¹⁰ MINED, Dirección Estratégica en el MINED, V Curso para Directores Municipales de Educación, (1) 3, La Habana, Folleto, 1997.

¹¹ Ibidem.

¹² Menguzzatto y Renau, La Dirección Estratégica de la empresa. Un enfoque innovador del management, Editado por el MES, (1)3, La Habana, Cuba, 1996.

¹³ MINED, Dirección Estratégica en el MINED, V Curso para Directores Municipales de Educación. (1) 3, La Habana, Folleto, 1997.

¹⁴ Augier Escalona A., Metodología para la elaboración e implementación de la estrategia escolar en la Secundaria Básica, Tesis en opción al título de: Master en Educación, con mención en Dirección Educacional, IPLAC, (1)46, La Habana, Cuba, 2000.

desventajas internas y evitando o atenuando los retos externos, con el objetivo de generar cambios y por tanto resultados positivos.”

De su análisis pueden extraerse un conjunto de características que distinguen a la dirección estratégica escolar, que resultan de interés en esta investigación:

- Es un proceso de carácter continuo, consciente y prospectivo,
- Está conformado por dos fases básicas articuladas e interrelacionadas: 1) la formulación (planeación) y 2) la implementación y el control de las estrategias escolares,
- Implica la definición (planeación) de políticas y objetivos derivados del fin y los objetivos generales del nivel educativo y de las políticas que los concretan; así como del análisis estratégico de la institución escolar,
- Considera, igualmente, la selección y el desarrollo de acciones (estratégicas y tácticas) dirigidas al alcance de las políticas y objetivos establecidos que se concretan, sistémicamente, en la estrategia escolar,
- Parte de un análisis interno de la institución que permite determinar las fortalezas que pueden ser aprovechadas y las debilidades que deben ser anuladas para el logro de sus objetivos,
- Implica la integración de la entidad escolar con su entorno cambiante, del que aprovecha sus oportunidades y enfrenta sus amenazas,
- Posibilita la integración de los diversos procesos que la institución genera para el cumplimiento de su encargo social (la formación de la personalidad del escolar)
- Los procesos (formulación e implementación) que la conforman exigen de la implicación y la coordinación de los esfuerzos de todos los integrantes de la comunidad escolar.

El estudio de las concepciones referidas a la dirección estratégica en el contexto de la práctica directiva educacional, consideró también el análisis de propuestas metodológicas que modelan los procesos que conforman esta concepción de dirección, para diferentes niveles e instituciones educativas. El análisis incluyó, asimismo, la valoración de cómo se concibe, en las propuestas estudiadas, la evaluación de la dirección estratégica, como proceso global que requiere ser mejorado sistemáticamente.

Del conjunto de propuestas metodológicas analizadas se reseñan, a continuación, las de Alonso, (1997); Doimeadiós, (1998); Bringas, (1999) y Augier, (2000), con el interés de destacar los componentes que son considerados en la modelación del proceso de dirección estratégica.

- La propuesta de Alonso (1997)¹⁵, consiste en una modelación del proceso de planeación (primera fase de la dirección estratégica), para ser aplicada en cualquiera de los niveles del sistema educativo. El proceso, según este autor, se compone de los pasos. a) Realización del análisis histórico, b) Análisis del propósito socioeconómico, c) Formulación de la misión de la organización, d) Determinación de los valores compartidos, e) Determinación de las estrategias generales o maestras, f) Determinación de las áreas de resultados claves, g) Formulación de los objetivos estratégicos generales, h) Realización del análisis externo (incluye la descripción de escenarios), i) Realización del análisis interno, j) Formulación de la visión del desarrollo organizacional y k) Elaboración del plan estratégico de la organización. Esta propuesta metodológica ha tenido una vasta aplicación en el contexto educativo cubano, y en tal sentido ha favorecido la familiarización y entrenamiento de los directivos con los conceptos fundamentales de la planeación estratégica y el proceso práctico de su realización. Tiene como limitaciones principales: la no consideración del proceso de implementación (segunda fase de la dirección estratégica) y la presencia de componentes que no resultan adecuados al ámbito escolar como las estrategias maestras y la descripción de escenarios.
- Doimeadiós, (1998)¹⁶, presenta una metodología para la planeación estratégica en los Círculos Infantiles, en la que propone, para la conformación de la estrategia escolar, la secuencia siguiente: a) formulación de la Misión, considerando el encargo social del centro y el análisis estratégico del medio ambiente sobre la base de los factores internos y los factores externos, b) determinación de la Visión institucional, c) determinación de las Direcciones estratégicas, d) la realización del Diagnóstico de cada dirección estratégica, e) definición de los Objetivos estratégicos (para cada dirección estratégica), f) concertación de Convenios con

¹⁵ Alonso y Sánchez, Alta Gerencia Educativa, Ministerio de Educación, La Habana, Impresión ligera, 1994

¹⁶ Doimeadiós Martínez, R., Metodología para la planeación estratégica del trabajo de los Círculos Infantiles, Tesis de Maestría en Dirección, Universidad de Holguín "Oscar Lucero Moya", Holguín, (18) 51-69, Cuba, 1998.

los organismos de la institución, g) formulación de los Objetivos específicos (tácticos), h) determinación de las Acciones estratégicas, i) concertación del Plan individual de cada trabajador (sustentados en los objetivos), j) elaboración del Plan de trabajo (para concretar en actividades los objetivos específicos, k) Evaluación del desempeño de cada trabajador, parcial y final, sobre la base de los objetivos del plan individual, a fin de precisar la aportación de cada integrante del colectivo a los propósitos institucionales.

Esta metodología concibe la derivación de los objetivos estratégicos y tácticos en objetivos individuales, que se constituyen en referentes para la evaluación del desempeño de cada integrante del colectivo laboral.

- El modelo de planificación estratégica universitaria que propone Bringas, (1999)¹⁷, incluye la definición, durante el proceso, de los componentes siguientes: a) la misión universal (encargo social de la institución universitaria), b) los antecedentes históricos (entendidos como la sucesión de eventos significativos de la institución universitaria), c) la cultura institucional (valores básicos predominantes en el personal de la institución universitaria sedimentados históricamente), d) la visión institucional (el estado ideal que se pretende alcanzar, conocidos los antecedentes históricos y la cultura institucional), e) la misión operativa (declaración explícita del propósito general que debe alcanzar la institución universitaria en un período de tiempo no mayor de tres años), f) los ámbitos de acción (son las áreas fundamentales del funcionamiento institucional donde se producen los “procesos conscientes que satisfacen el encargo social de la universidad”), g) los objetivos estratégicos (fines generales, precisos y verificables que se persiguen en cada ámbito de acción), h) los objetivos específicos (son la guía para la acción al operacionalizar cada objetivo estratégico), i) los resultados (son las obras, productos y servicios que expresan el trabajo concreto terminado) y j) las actividades (son las acciones y operaciones elementales que aseguran determinados resultados previamente definidos).

¹⁷ Bringas Linares, J. A., Propuesta de modelo de planificación estratégica universitaria, Tesis presentada en opción del Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, ISP “Enrique José Varona”, (10) 89-99, La Habana, 1999.

- La propuesta de Augier, (2000)¹⁸, consistente en una “Metodología para la elaboración e implementación de la estrategia escolar en la Secundaria Básica” está estructurada en dos etapas, conformadas por ocho fases, que revelan la lógica a seguir en esos procesos. En la primera etapa, de elaboración de la estrategia escolar, predominan las decisiones de carácter estratégico (de cumplimiento a largo plazo) y sus resultados principales son la definición de la misión, la visión y los objetivos estratégicos, así como las estrategias específicas que aseguran su materialización. Las fases que la integran son: 1) Sensibilización, motivación y preparación. 2) Análisis estratégico. 3) Direccionamiento estratégico. 4) Proyección de los objetivos estratégicos. 5) Formulación de estrategias específicas. 6) Aprobación y divulgación.

La segunda etapa, de Implementación de la estrategia escolar, asegura la determinación de las acciones tácticas para la materialización de la estrategia y está conformada por dos fases: 1) De establecimiento de los planes anuales de los diferentes niveles. 2) De aprobación y divulgación.

Esta metodología resulta pertinente para la dirección estratégica escolar, en tanto no sólo concibe el proceso de formulación de la estrategia escolar, sino también las acciones que conciernen a la planificación táctica. No obstante, tiene como limitación no concretar las acciones para la regulación y el control, que son exigencias de un proceso de implementación. Aun cuando los modelos estudiados están diseñados básicamente para la planeación estratégica, su análisis resultó valioso para identificar aquellos componentes de esta fase de la dirección estratégica, cuyo comportamiento debe ser objeto de evaluación, en función de su mejoramiento. En tal sentido, fueron apreciados como necesarios, para desarrollar con efectividad el proceso de dirección estratégica de las instituciones escolares, los componentes siguientes:

- El estudio del marco normativo que precisa el fin, los objetivos y las políticas que orientan el nivel educativo al que pertenece la institución escolar,

¹⁸ Augier Escalona A., Metodología para la elaboración e implementación de la estrategia escolar en la Secundaria Básica, Tesis en opción al título de: Master en Educación, con mención en Dirección Educacional, IPLAC, (10) 68-78, La Habana, Cuba, 2000.

- El análisis del propósito socioeconómico (encargo social, misión universal, objeto social) de la institución escolar,
- El análisis histórico de la institución escolar,
- La formulación de la misión institucional,
- El análisis estratégico de la institución escolar,
- La formulación de la visión del desarrollo institucional,
- La determinación de los valores compartidos,
- La determinación de las áreas de resultados claves, direcciones estratégicas o ámbitos de acción,
- La formulación de los objetivos estratégicos generales,
- La determinación de las acciones estratégicas,
- La elaboración de los planes tácticos y operativos,
- La concertación de los objetivos individuales.

Aunque en las propuestas estudiadas se incluyen acciones cuyos resultados pueden aportar datos para la valoración parcial del comportamiento de algunas variables de la dirección estratégica, no se concibe, como parte de la modelación, su evaluación específica como proceso general que exige ser mejorado permanentemente.

Las experiencias de las concepciones de la dirección estratégica en las instituciones escolares revelan las particularidades que distinguen su aplicación de otros centros, lo cual revela la necesidad de considerarlas al concebir su evaluación.

1.1.3 Las concepciones sobre la dirección científica educacional como fundamento para el diseño del sistema de la evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares

La Dirección Científica Educacional, aún cuando es una disciplina científica con un desarrollo incipiente, proporciona pautas de carácter general para la evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares, al ser este un proceso que requiere ser planificado, organizado, regulado y controlado, sustentado en las **funciones básicas de la dirección**; que

son el contenido del proceso de dirección en el llamado “enfoque funcional” Fayol, (1916)¹⁹, que tiene un reconocimiento universal, y forma parte de la teoría sobre la dirección educacional desarrollada en Cuba.

El enfoque funcional explica el proceso de dirección como una sucesión de pasos lógicos y directos. Esta sucesión de pasos ha devenido en lo que deben hacer los directivos para planificar, organizar, coordinar y controlar cualquier proceso directivo a partir de lo expresado por Fayol.

Al ser la dirección estratégica de las instituciones escolares el objeto de la evaluación, el contenido del proceso evaluativo, se concreta en gran medida con las acciones de dirección que forman parte de su realización. De ello se infiere, que las concepciones sobre la Dirección Científica Educacional aportan conocimientos de relevancia para el diseño del sistema de la evaluación y su metodología.

Una de las categorías que expresan el desarrollo teórico-conceptual de la Dirección Científica Educacional, que debe ser considerada para la evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares, es la de los **principios de la dirección educacional**.

Acerca de los principios existen múltiples definiciones como categoría generalizadora que revela un nivel de sistematización del conocimiento producido por la ciencia. Carnota, (1985), citado por Valiente, (2008)²⁰, reconoce los principios como "... un punto de partida que sirve para guiar la acción, y el cual se manifiesta siempre que se expresen determinadas condiciones."

Valiente, (2009)²¹, considera que “Los principios de la Dirección Científica Educacional representan una guía orientadora para el desarrollo del proceso directivo como actividad práctica, tanto en su dimensión técnico-organizativa como socio-psicológica”. La naturaleza directiva de la evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares, requiere considerar lo antes señalado, en tanto, el modo de la aplicación de los principios es parte del

¹⁹ Fayol, Henri, Administración Industrial y General, 1916, Tomado de Valiente Sandó, P., “Fundamentos Teóricos y Metodológicos Generales para la Evaluación de la Gestión Directiva”, (Monografía) Instituto Superior Pedagógico “José de la Luz y Caballero”, Holguín, 2005.

²⁰ Valiente Sandó, P., La evaluación de la gestión directiva y los principios de la dirección educacional” Congreso Pedagogía 2009, (10) 9-18. La Habana, Cuba, 2009.

²¹ Ibidem

contenido de dicha evaluación. De otro lado, los principios orientan en relación con los aspectos metodológicos que deben ser considerados en el diseño y desarrollo de la evaluación. Los principios de dirección constituyen elementos de obligada referencia para el diseño del sistema de evaluación, tanto en la determinación de los objetivos y el contenido de la evaluación, como en la selección y utilización de los métodos, la elaboración de los instrumentos, la selección e interacción con las fuentes, la determinación de los criterios valorativos y la concepción de las etapas por las que ha de transitar el proceso evaluativo, entre otros aspectos.

Valiente, (2009)²², tras estudiar diferentes sistemas de principios de la Dirección Educacional como los propuestos por Pino, (1997); Manzano, (1999); Valle, (2000) y Bringas, (2000), devenidos de la adecuación de los principios generales de la Ciencia de la Dirección, Taylor, (1916), Fayol, (1916) y Lenin, de la sistematización de la práctica directiva educacional, identifica la existencia de consenso en la consideración de que tales principios, en el contexto de la educación, han de relacionarse 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, el establecimiento de prioridades,
- La integralidad en el análisis de los procesos y fenómenos,
- El cambio transformador y progresivo.

²² Valiente Sandó, P., La evaluación de la gestión directiva y los principios de la dirección educacional” Congreso Pedagogía 2009, (10) 9-18. La Habana, Cuba, 2009.

En el diseño del sistema de evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares, se considerarán como principios orientadores en la *definición del contenido* y la *metodología* de la evaluación, los siguientes:

- **El principio del conocimiento, e identificación con la política educativa y sus sustentos filosóficos e ideológicos**, Manzano y Morales, (1999)²³, Bringas, (2000)²⁴ y Valle, (2001)²⁵.

Orienta acerca de la necesidad de considerar, como parte del contenido de la evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares, el conocimiento e identificación con las políticas que establecen las directrices para la dirección de la educación y los criterios que las fundamentan; así como con las concepciones filosóficas, ideológicas y teóricas que le sirven de basamento, por los dirigentes y sus colaboradores.

- **El principio de la dirección participativa**, Manzano y Morales, (1999), Valle, (2001).

Tener en cuenta este principio en el diseño del contenido de la evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares, implica la introducción de indicadores que permitan la valoración de la participación e implicación de todos los miembros de la comunidad escolar en el proceso de planeación e implementación de la estrategia escolar, lo que constituye uno de los presupuestos fundamentales de este enfoque directivo.

De otro lado, la aplicación de este principio exige del involucramiento consciente de los distintos agentes de la comunidad educativa en el proceso de evaluación, lo que supone²⁶: hacerlos partícipes de sus propósitos y alcances, considerarlos como la fuente más importante para la recogida de los datos que servirán de base a la producción de información, compartir con ellos la información caracterizadora y valorativa obtenida en el proceso y posibilitar su participación en la adopción de las decisiones encaminadas a mejorar el proceso de dirección estratégica escolar.

²³ Manzano y Morales, Principios de la administración educativa. La Dirección en Educación. Tomado de principios de la dirección educacional, Compilación de Valiente Sandó, P., (1) 4, 2007.

²⁴ Bringas Linares, J. A. (2000), Principios de la Dirección Educacional. Tomado de principios de la dirección, educacional, Compilación de Valiente Sandó, P., (1) 9, 2007.

²⁵ Valle Lima, A. (2001) La Dirección en Educación, Tomado de principios de la dirección educacional, Compilación de Valiente Sandó, P., (1) 6, 2007.

²⁶ Valiente Sandó, P., La evaluación de la gestión directiva y los principios de la dirección educacional” Congreso Pedagogía 2009, (1) 11, La Habana, Cuba, 2009.

- **El principio de la objetividad**, Carnota, (1990), Pino, (1997), Manzano y Morales, (1999) y Bringas, (2000). La consideración de este principio como parte del contenido de la evaluación de la dirección estratégica en las instituciones escolares, implica la inclusión de indicadores relacionados con: la calidad del análisis estratégico, como base para las principales decisiones del proceso de planeación; la suficiencia de la información, el análisis causal de los problemas, el empleo de métodos pertinentes y la variedad de alternativas de solución en los procesos de toma de decisiones; así como el control y la evaluación sistemática para la obtención de información inmediata sobre el estado de la dirección estratégica escolar. Este principio tiene, también, importantes implicaciones en los aspectos metodológicos de la evaluación como la precisión en la determinación de los criterios valorativos para la emisión de los juicios de valor y la adecuación de la selección de los métodos, las fuentes y los instrumentos para la obtención de la información, entre otros.

Como señala Valiente, (2008)²⁷: “la observancia apropiada de este principio, en la concepción y realización de la evaluación, constituye una garantía para la consistencia, validez y fiabilidad de la información, y de la pertinencia (adecuación, precisión, objetividad, viabilidad) de las decisiones que se adopten a partir de ella.”

- **El principio del eslabón fundamental**, enunciado por Lenin ha sido asumido por teóricos de la dirección educacional como Manzano y Morales, (1999) y Valle, (2001), consiste en distinguir en cada momento lo esencial, fundamental o necesario, de lo formal, y jerarquizar su atención. Tomar en cuenta este principio, en el diseño del contenido de la evaluación de la dirección estratégica escolar, exige incluir indicadores referidos a la definición de direcciones estratégicas, áreas de resultados claves o ámbitos de acción, como parte del proceso de planeación y, considerar, en el orden metodológico, la identificación de prioridades en la selección de dicho contenido, relacionadas con aquellos aspectos esenciales que mejor pueden dar cuenta del comportamiento de la dirección estratégica escolar.

²⁷ Valiente Sandó, P., La evaluación de la gestión directiva y los principios de la dirección educacional” Congreso Pedagogía 2009, (1) 13, La Habana, Cuba, 2009.

- **El principio de la integralidad en el análisis de los procesos**, Bringas, (2000), apunta hacia la necesidad de apreciar integralmente la dirección estratégica escolar, a partir de entenderla como un sistema entre cuyos componentes existe un complejo entramado de relaciones de dependencia recíproca y condicionamiento mutuo, lo que no puede ser ignorado al concebir y desarrollar la evaluación.

La integralidad de la evaluación se puede asegurar a partir del diseño adecuado de su contenido, que aún cuando no abarque todos los procesos y factores presentes en la dirección estratégica escolar, debe ofrecer información caracterizadora y valorativa sobre esta como totalidad. Asegurar la integralidad implica, además, la consideración de indicadores de insumo, proceso, contexto y producto.

- **El principio del cambio transformador y progresivo**, Bringas, (2000), está íntimamente relacionado con el propósito esencial de la evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares: la mejora de este proceso, a partir de las decisiones que se adopten, derivadas de la información que provee la evaluación. Presupone garantizar que la evaluación cumpla cabalmente sus funciones (informativa, diagnóstica, de control, educativa y desarrolladora) lo que implica, entre otras exigencias:

- √ Concebir experiencias de evaluación formativa que posibiliten la mejora continua de los procesos concernientes a la dirección estratégica de las instituciones escolares; así como de la incidencia que están teniendo los insumos y las variables contextuales sobre dichos procesos.
- √ Desarrollar experiencias de evaluación sumativa que posibiliten, básicamente, valorar los efectos (a corto, mediano y largo plazo) de la dirección estratégica de las instituciones escolares, a partir del empleo de indicadores de resultados, y utilizar la información producida en el redireccionamiento del proceso de dirección estratégica.

En resumen, la pertinencia del sistema de evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares, y de su metodología, exige:

- su estructuración como un proceso de dirección que transcurre a través de sus funciones básicas (planificación, organización, regulación, y control),

- la consideración de los principios de dirección, en tanto estos tienen un papel orientador para la definición del contenido de la evaluación y en la concepción del cómo de su realización.

1.2 Concepciones teóricas y experiencias prácticas sobre la evaluación de la dirección estratégica de las instituciones educativas

El abordaje de la evaluación de la dirección estratégica de las instituciones educativas requiere, igualmente, del estudio de las concepciones generales acerca de la **calidad y la evaluación** en el campo de la educación, con los que la primera guarda una relación estrecha. Las concepciones sobre la calidad y la evaluación ofrecen criterios teóricos y metodológicos para modelar **los objetivos, el contenido y la metodología** de la evaluación de la dirección estratégica escolar.

En la educación ha surgido con fuerza la preocupación por la calidad educacional, dada la significación que esta tiene para el desarrollo de los países; problemática incorporada al contenido de los principales foros políticos y académicos internacionales, cuyas memorias recogen numerosos acuerdos, especialmente los relacionados con brindar una educación de calidad para todos.

Al constituir la dirección estratégica una alternativa para gestionar la calidad de la dirección en las instituciones escolares, la calidad con que se aplique esta concepción de dirección tendrá una influencia determinante en la calidad de su proceso directivo.

En el marco teórico, el concepto calidad de la educación presenta diferentes definiciones en correspondencia con el enfoque asumido, tornándose un concepto complejo y amplio. Al respecto Valdés, (2007)²⁸, considera que “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

²⁸ Valdés Veloz, Héctor, Conferencia ofrecida en el Congreso Internacional Pedagogía 2007, La Habana, febrero de 2007

ocurre realmente en la práctica educativa)”. *Ese ideario se concreta en el fin y los objetivos de la educación.

La definición anterior aporta elementos que se asumen a los fines de esta investigación: la consideración de la calidad educativa tanto en el contexto, los insumos, los procesos como en los resultados; su condicionamiento histórico social determinado por los paradigmas sobre los que se sostiene un sistema educativo concreto; su estimación a partir de la comparación del estado real con uno deseado; su presencia, en un determinado grado, en la multiplicidad de variables (factores, ámbitos y procesos) que conciernen al fenómeno educativo.

A partir de los aspectos anteriormente analizados el autor considera que:

- A la calidad de la dirección estratégica de las instituciones escolares pueden atribuírsele diferentes categorías en correspondencia con los requerimientos de los procesos de su aplicación y de las instituciones concretas en que se aplica,
- La determinación de la calidad de la dirección estratégica exige considerar criterios valorativos que expresen su estado deseado y posibiliten la emisión de los juicios de valor acerca de los niveles que esta ha logrado,
- La calidad de la dirección estratégica deberá ser vista tanto en los insumos, en el contexto, en los procesos de su realización como en sus resultados.

La preocupación por la elevación de la calidad de la educación y de los procesos de dirección en los diferentes niveles educativos, ha generado, paralelamente, la necesidad de utilizar la evaluación como un mecanismo de gestión de la calidad educacional.

El concepto evaluación educativa, como concepto amplio, complejo, multidimensional y en evolución, ha sido definido por numerosos autores. Una de las definiciones más aceptadas por la comunidad científica, es la planteada por Scriven, (1967)²⁹, que la reconoce como “el **proceso sistemático** de recogida de datos, incorporado al sistema general de actuación educativa, que permite obtener **información válida y fiable** para formular **juicios de valor** acerca de una situación. Estos juicios, a su vez, se utilizarán en la **toma de decisiones** con el objeto de **mejorar la actividad educativa** valorada”.

²⁹ Scriven, R., Tomado del artículo homónimo de M^a Antonia Casanova en el Libro “Fundamentos de Supervisión Educativa”. Editorial La Muralla. (16) 173-179, Madrid, 1993.

Para Torres y otros, (2008)³⁰ la **evaluación** es un **proceso** que tiene como objetivo la **búsqueda e interpretación** sistemática de información válida y confiable del objeto o actividad valorada, **a través de variados instrumentos**, para contrastarla con criterios establecidos y, sobre su base, formular juicios de valor que permitan la toma de decisiones, para trazar estrategias de mejora educativa.

De las anteriores definiciones pueden precisarse los rasgos que caracterizan el concepto evaluación educativa. El autor comparte con Tiana, (1999)³¹, los siguientes:

- La evaluación **implica emitir juicios de valor**. Sin juicio de valor no puede hablarse de evaluación,
- La evaluación se puede aplicar sobre **una actuación proyectada o realizada**: es pertinente tanto para actividades que se encuentran en fase de diseño o en proceso de desarrollo, como sobre actuaciones finalizadas,
- La evaluación implica un **proceso de recolección y análisis sistemáticos de información** sobre el objeto a evaluar. Esa información debe ser significativa, oportuna, objetiva, confiable, sistémica y sistemática,
- La evaluación implica la **aplicación de criterios que garanticen la calidad del juicio emitido**,
- El propósito de la evaluación debe ser dar **apoyo a los procesos de toma de decisiones**.

Un aspecto que resulta necesario abordar en el análisis conceptual de la evaluación educativa es el referido a sus objetivos y funciones. Según Valiente y otros, (2008)³², se reconocen entre los principales objetivos de la evaluación:

- a) La rendición de cuentas,
- b) El diagnóstico de la situación del objeto evaluado,
- c) La determinación de la validez, la adecuación y los efectos de la actividad estudiada,
- d) La clasificación y/o acreditación,

³⁰ Torres Fernández, Paúl y otros, Evaluación de la calidad de la educación en Cuba. Fundamentos, estructura y resultados, Curso No, 12, Pedagogía 2009. La Habana. Cuba. 2009.

³¹ Tiana Ferrer, A., Evaluación y rendimiento de los Sistemas Educativos. Universidad Virtual de Quilmes, (1) 7, España Hidago, Rang Mc Nally, 1999.

³² Valiente Sandó, P. y otros, Evaluación de sistemas, programas y centros educativos, Material básico curso: Maestría en supervisión educativa, IPLAC, (1)24 La Habana, Cuba, 2008

- e) La certificación de resultados al cierre de una etapa,
- f) La mejora en el comportamiento del objeto evaluado al informar de los progresos, disfunciones y problemas acerca de su funcionamiento con el fin de introducir cambios pertinentes.

Se asume como objetivo principal de la evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares, la mejora de esta práctica directiva, a partir de las decisiones sustentadas en la información producida sobre su comportamiento.

Los estudiosos de la evaluación educativa, en diferentes contextos, le confieren diversas funciones, Valiente y otros, (2000)³³, señalan, que en el contexto cubano, se le reconocen las siguientes: *informativa, de control, de diagnóstico, educativa y desarrolladora*.

La **función informativa** de la evaluación está vinculada con su objetivo principal: la producción de información caracterizadora y valorativa sobre el objeto evaluado, para la toma de decisiones con vistas a su mejora. Esta función se explica, además, por el papel que la evaluación debe jugar para la rendición de cuentas, a los diferentes actores sociales interesados, acerca de lo que está ocurriendo en la práctica educativa.

El proceso de evaluación permite, tomando como base la información que produce, la verificación y constatación del cumplimiento de las metas y objetivos planeados, detectar las desviaciones ocurridas, identificar lo que puede ser destacable positivamente y plantear las medidas correctivas al respecto. En esto consiste su función de control.

Vinculada con la evaluación está la **función de diagnóstico**, que posibilita realizar la caracterización del estado del funcionamiento de los objetos evaluados, lo que permite identificar los logros, potencialidades (fortalezas internas y oportunidades en el contexto), deficiencias, desajustes, disfunciones y barreras en un momento determinado, para operar en la derivación de acciones que coadyuven al alcance de la calidad educativa. La identificación de potencialidades se convierte en un importante recurso informativo para la adecuación del pronóstico y los objetivos planificados.

³³ Valiente Sandó, Pedro., y otros, La Evaluación de Centros Educativos” Material de estudio del Tema IV, Curso 4, Diplomado en Supervisión Educativa, IPLAC, (1) 6, La Habana, 2000.

La evaluación tiene una **función educativa**. Dado su carácter participativo y comprometedor, debe contribuir al proceso de formación de los diferentes agentes de la comunidad educativa, al informarlos y hacerlos conscientes sobre el comportamiento de las diferentes variables que intervienen para el logro de la calidad educativa y su incidencia personal en ello. Tal toma de conciencia debe contribuir al aumento de la implicación y participación individual, al mejoramiento profesional y humano del personal que conforma la comunidad educativa y a la formación y el desarrollo del colectivo.

Las acciones para la evaluación están encaminadas a la mejora y perfeccionamiento del proceso y los resultados de la actividad educativa y al logro de niveles superiores de calidad. En tal sentido, la evaluación debe coadyuvar, cada vez más, al alcance de peldaños más elevados, sobre la base de la adopción de las mejores decisiones, sustentadas en una información objetiva, confiable y relevante. Esta función desarrolladora de la evaluación resume e integra las anteriores al estar asociada directamente al fin último de la evaluación educativa y justifica plenamente su necesidad.

En correspondencia con sus objetivos y funciones, la evaluación educacional asume diferentes tipos. Según Casanova, (1996)³⁴, ellos son: a) **formativa** y **sumativa** (en virtud de su finalidad), b) **global** y **parcial** (por la extensión de la evaluación) y c) **interna** y **externa** (de acuerdo con los agentes que evalúan). El autor considera válida esta tipología para la evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares, así como las combinaciones posibles que pueden realizarse en su aplicación.

El análisis de las concepciones sobre la evaluación educativa precisa también del análisis de su contenido (*el qué evaluar*). Según Valiente y Guerra, (2008), este se refiere a “aquellos aspectos (variables) que se delimitan dentro del ámbito de la evaluación, sobre los que se realizará la recogida, el procesamiento y el análisis de datos³⁵, para producir la información caracterizadora y valorativa que sirva de base a las decisiones orientadas a la mejora.”

³⁴ Casanova, María Antonia, La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo, En Revista Iberoamericana de Educación No. 10, Madrid, 1996.

³⁵ Un dato es un conjunto discreto, de factores objetivos sobre un hecho real. (...) . Un dato no dice nada sobre el porqué de las cosas, y por sí mismo tiene poca o ninguna relevancia o propósito. (...) 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. Davenport y Prusak, 1999, Tomado de http://www.gestiondelconocimiento.com/conceptos_diferenciaentredato.htm el 28 de noviembre de 2006.

El contenido de la evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares estará, por tanto, relacionado con el contexto de su realización y los insumos que para ello se requieren; así como con el desarrollo de sus procesos fundamentales (la planeación y la implementación) y los resultados que se alcanzan en la institución escolar a consecuencia de su aplicación.

Un componente de importancia trascendental para la calidad de la información son los **métodos**. La recolección de los datos, su procesamiento y la producción de información fiable, relevante, rigurosa y objetiva, para emitir los juicios de valor y la adopción de las decisiones de mejora; exige de un riguroso proceso de selección y utilización adecuada de los **métodos**, considerando los que tienen un amplio reconocimiento por la comunidad científica, tanto en empíricos, (la observación, el análisis de la documentación, la entrevista, la encuesta, criterio de expertos, ...), teóricos, (análisis síntesis, histórico lógico, inducción deducción y el sistémico-estructural-funcional, ...), como estadísticos.

En su desarrollo teórico y práctico, la evaluación educativa ha asumido, en el orden metodológico, los paradigmas **cuantitativo y cualitativo** propios de la investigación social, válidos para la investigación educativa. Como señala Tiana, (1999)³⁶, 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.” En la actualidad, la mayoría de las evaluaciones que se realizan tienden a utilizar métodos de ambos paradigmas.

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”³⁷ De ahí que se hable de dos tipos fundamentales: las *personales* y las *no personales*.

La selección de los métodos y fuentes de información para la evaluación debe ser pertinente con las especificidades del ámbito, el contenido de la evaluación y los objetivos que esta tiene planteados.

³⁶ Tiana Ferrer, Alejandro, Evaluación y rendimiento de los Sistemas Educativos. Universidad Virtual de Quilmes, (1) 33, España, 1999.

³⁷ Glosario Básico de Términos de Evaluación Educativa

Otro componente importante de la metodología de la evaluación son *las formas organizativas*, que constituyen la organización externa que se emplea para ejecutar el proceso de evaluación. Son el espacio organizativo temporal en que se aplican los métodos, para el cumplimiento de los diferentes momentos del proceso evaluativo, en este ámbito tienen una fuerte presencia los talleres, las reuniones y las visitas.

La calidad de la emisión de los juicios de valor, como resultado de los procesos de evaluación, requiere la determinación previa de los niveles de satisfacción de su contenido, que posibilite la justeza e imparcialidad de los mismos y con ello tribute a la calidad del proceso evaluativo.

La determinación de los criterios valorativos de la evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares implica, siguiendo la propuesta de Valiente, (2007), la ejecución de 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. Al concebir la evaluación educativa como un proceso de dirección, se precisa la determinación de acciones que contribuyan a su mejora, para lo cual la metaevaluación constituye un valioso recurso.

Dopico, (2002)³⁸, define la metaevaluación como el “proceso que investiga las **debilidades y fortalezas** que marcan los procesos evaluativos, velando por el cumplimiento de los aspectos **éticos, metodológicos, normativos y técnicos** que rigen cada proceso y cuyos resultados se tomarán en cuenta para la proyección del ulterior perfeccionamiento de la práctica evaluativa, en general, y de los programas evaluados, en particular, con el objetivo de elevar su calidad”. Aunque la metaevaluación significa la evaluación de la evaluación, no es un proceso que transcurre una vez finalizada esta. Por consiguiente, debe ser planificada junto al proceso de evaluación que será su objeto y desarrollada durante toda su ejecución, para poder valorar los diferentes momentos de su concepción y aplicación.

³⁸ Dopico, La evaluación de programa como sistema, Revista Aula Abierta, ICE, Universidad de Oviedo, España, 2001

La evaluación educativa tiene entre sus ámbitos a la evaluación institucional que, como objeto de estudio, ha sido abordada por autores de diferentes latitudes, entre ellos: Rodríguez, (1993); Achig, (1997); Schmelkes, (1999) Alemañ y Aruca, (2001); Valiente, (2000 y 2007); Almunias, (2002); Macbeath, (2002); Otero, (2002); Galdós, (2003); MES, (2003); Santos, (2004); Arango, (2006); Almaguer, (2008); Castells, (2008); Torres, (2008); Lorenzo, (2008); Torres y otros, (2009). Varios de ellos han aportado diferentes definiciones de evaluación institucional.

Rodríguez, (1993)³⁹, señala al respecto “La evaluación de la institución educativa puede ser considerada como el proceso de análisis científico y sistemático de las diversas variables de la escuela (...), para realizar un diagnóstico científico, utilizando las herramientas de la investigación, que nos permitan formular juicios sobre su adecuación a unos criterios de calidad, previamente establecidos(...); en función de los cuales mejorar la toma de decisiones, diseñar un plan de intervención adecuado que ayude al centro a planificar y llevar a cabo estrategias de cambio y mejora de aquellos factores o áreas problemáticas. A la vez que permite dimensionar los logros conseguidos y consolidarlos.” El autor de esta investigación asume esta definición.

Entre las variables que conforman el contenido de la evaluación institucional se encuentra la gestión directiva de las instituciones educativas, que en muchos casos ha sido objeto de propuestas investigativas específicas.

La dirección estratégica, en tanto es una concepción de dirección que puede sustentar la filosofía organizacional de las instituciones escolares, desde esta perspectiva, puede ser considerada como una variable de la evaluación de la gestión directiva de estos centros y, por consiguiente, de su evaluación institucional.

La búsqueda de antecedentes teóricos y prácticos referidos a la evaluación de la dirección estratégica de las instituciones educativas, reveló que como parte de la evaluación institucional se consideran en su contenido aspectos relacionados, de manera más o menos directa, con esta concepción de dirección. A continuación se señalan algunos de los autores consultados que

³⁹ Rodríguez Diez, Blanca, Modelo de evaluación externa de la eficacia de los centros educativos, En Revista de Investigación Educativa, No. 21, Madrid, 1993.

hacen propuestas de variables, dimensiones o indicadores, relacionados con la aplicación de la dirección estratégica como parte de propuestas para evaluar las instituciones educativas:

Schmelkes, (1996⁴⁰, 1999⁴¹), señala entre las variables e indicadores a considerar en la evaluación de los centros educativos: los elementos de contexto de la escuela, las condiciones socioeconómicas de la zona en que se ubica el centro educativo, la capacidad para vincular a la comunidad con el trabajo del centro educativo. Asimismo se refiere a aspectos de la gestión de la escuela reconociendo como variables de evaluación a tener en cuenta, dentro de ella, la presencia de un “fuerte liderazgo administrativo por parte del director” y la capacidad de planeación de la escuela con objetivos y metas claras tanto a corto como a mediano plazo.

Torres y otros, (2006)⁴² agrupan en seis factores el contenido de la evaluación institucional. El referido “al trabajo del director” incluye en sus indicadores: “el director favorece el buen clima y las relaciones entre el profesorado”, que, a su vez, se operacionaliza en criterios como los siguientes: el director estimula la participación y el compromiso del alumnado con la escuela, el director dedica considerable tiempo al liderazgo pedagógico, el director mantiene frecuentes y fluidas relaciones con las familias, el director procura que el centro educativo tenga una imagen propia y sea bien considerado entre los demás.

El Ministerio de Educación de Cuba, (MINED), a través del Reglamento de Inspección (Resolución Ministerial 120 del 2008), evalúa a las instituciones escolares, su contenido es definido por las instancias que la ejecutan. Entre las prioridades definidas, como contenido de la inspección, no se declara el proceso de dirección.

La propuesta de Lorenzo, (2009), para la evaluación institucional de las escuelas secundarias básicas que sustenta en tres niveles, en el de centro, incluye en su contenido la variable dirección (rasgos personales, socio-laborales y profesionales del director de la escuela, así como la conformidad de éste con las condiciones de su trabajo), con la dimensión: distribución

⁴⁰ Schmelkes, Sylvia, Exposición en el Taller "Evaluación de Docentes y de Centros Educativos", Cancún, México, 1996, En: Programa Evaluación de la Calidad de la Educación. Reseña 1994 - 97. Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina.

⁴¹ Schmelkes, Sylvia, La evaluación de los centros escolares, Departamento de Investigaciones Educativas, CIVESTAV – IPN México. <http://www.ince.mec.es/cumbre/d1-03.htm>, 1999.

⁴² Torres Fernández, Paúl y otros, Metodología de evaluación institucional, ICCP, Resultado de investigación de la Construcción de un Sistema Cubano de Evaluación de la Calidad de la Educación (SECE), correspondiente al Programa Ramal No. 4: La evaluación de la calidad de la educación, del Ministerio de Educación de Cuba, (1)12, 2006.

del tiempo, la que incluye entre los indicadores, el liderazgo pedagógico. Otra dimensión: estilo directivo, contiene entre sus indicadores, visión clara de la gestión de la escuela y procedimientos claros en la toma de decisiones.

En relación con propuestas que tienen como objeto de evaluación a la gestión directiva, en las instituciones educativas, se estudiaron las de Guerra, (2006); Otero, (2007); Almaguer, (2008) y Castells, (2008).

En la propuesta de Guerra, (2006)⁴³; consistente en un modelo para la evaluación de la calidad del proceso de dirección de los ISP, el **contenido** se estructura en cinco dimensiones. En la tercera, referida a “los aspectos técnico organizativos del proceso de dirección”, la autora incluye como un indicador *la implementación de la dirección estratégica y la dirección por objetivos*, que se operacionaliza con los criterios siguientes: correspondencia del plan estratégico institucional con el del MINED, nivel de ejecución de la estrategia, aplicación de control y evaluación de la estrategia, correspondencia de la estrategia con el convenio colectivo y los planes individuales, establecimiento de objetivos individuales de trabajo de acuerdo a la preparación, funciones y posibilidades de los trabajadores.

En el modelo que presenta Otero, (2007)⁴⁴, para evaluar la dirección del cambio educativo en las escuelas secundarias básicas, el contenido se estructura en las dimensiones siguientes: la preparación para el cambio, la movilización al cambio, la consolidación del cambio y los resultados de la implementación del cambio. Estas incluyen entre sus indicadores: la participación de los agentes implicados en la implementación de las acciones de cambio, los principales resultados en las áreas claves donde debe producirse la transformación, la organización escolar y el clima socio psicológico. Estos indicadores presentan una relación con las concepciones de la dirección estratégica escolar.

Almaguer, (2008)⁴⁵, por su parte, propone un modelo para la evaluación de la dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitarios, que concibe en su contenido las

⁴³ Guerra Zaldivar, Maritza C., La evaluación de la calidad del proceso de dirección de los ISP, Tesis en opción de grado de Doctor en ciencias Pedagógicas, (9)58-67, ISPH, Holguín, Cuba, 2006.

⁴⁴ Otero Góngora, Yurima, 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, (2) 77-78, Holguín, 2007.

⁴⁵ Almaguer Martí, Adrián, La evaluación de la dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitarios, Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, (3) 71-73, Holguín, 2008.

dimensiones siguientes: preparación para el cambio, establecimiento del cambio educativo y consolidación del cambio educativo, que a su vez, incluye entre sus indicadores la objetividad del diagnóstico, con los criterios de: relevancia de la información que proporciona, identificación de las principales fortalezas y su potencial movilizador.

El modelo que presenta Castells, (2008)⁴⁶; para la evaluación de la gestión de recursos humanos académicos, tiene dentro de su contenido indicadores como *el control de la gestión de los recursos humanos académicos* que incluye entre sus descriptores: cumplimiento de la estrategia de formación y desarrollo y valoración del cumplimiento de los objetivos por los que fueron planificadas las acciones de superación. El indicador *planificación colectiva del trabajo del centro*, tiene entre sus descriptores *el establecimiento de los objetivos de trabajo de cada área docente* y el referido a la *planificación individual del docente*, se apoya en descriptores como *la correspondencia de los objetivos individuales con los institucionales* y la *participación de los docentes en la determinación de sus objetivos*.

Como se aprecia, las experiencias y propuestas antes señaladas, referidas a la evaluación de las instituciones educativas, incluyen en su contenido aspectos puntuales relacionados con la dirección estratégica de la escuela. Sobre esta base, no sería posible la valoración de esta, como un proceso integral.

Lo anterior apunta hacia la necesidad de diseñar propuestas específicas para la evaluación de la dirección estratégica escolar como proceso integral, en tanto su alcance y complejidad. Por consiguiente, la búsqueda bibliográfica se dirigió, también, a la localización de experiencias en las que la evaluación tiene como objeto particular la dirección estratégica como concepción que sustenta la práctica directiva en las instituciones educacionales.

La búsqueda realizada permitió localizar las principales experiencias, en el caso de Cuba, en el subsistema de la educación superior. Como resultado del proceso de perfeccionamiento de la evaluación institucional de los centros educativos del nivel, quedó establecido, a través de la Resolución Ministerial 31 de 2005, el Reglamento de Evaluación Institucional, dirigido a

⁴⁶ Castells Gil, Buenaventura L., La evaluación integral del sistema de gestión de los recursos humanos académicos en los institutos superiores pedagógicos, Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, (11)59-70, Holguín, 2008.

verificar la calidad de la gestión y de los resultados del trabajo en todos sus procesos, en correspondencia con la misión o función social que le han encargado el estado y el gobierno.

El proceso evaluación de estos centros consta de las etapas siguientes: autoevaluación, evaluación externa, divulgación de los resultados y elaboración de los planes de mejora.

El modelo de Evaluación Institucional de la Educación Superior cubana le otorga un lugar relevante a la dirección estratégica como concepción y práctica directiva, la considera como una de las variables de la calidad del Centro de Educación Superior (CES), con indicadores como. A) calidad del diseño estratégico, con los criterios, derivación del diseño hasta el trabajador para alcanzar la visión, el logro de objetivos retadores del centro y de la organización, y los Valores Compartidos “grado de su implementación y efectividad de los mismos”. B) estrategias para el mejoramiento continuo de la organización, con los criterios, implementación y Gestión “Grado de implementación del diseño a través de la gestión del CES y grado de participación e implicación de los diferentes actores”. C) resultados y evaluación, apoyado en el criterio, transformaciones obtenidas a partir de la implementación del diseño estratégico.

Este modelo privilegia la autoevaluación de los CES para la gestión de la mejora institucional y la vincula a los procesos de acreditación que la Educación Superior desarrolla.

De gran importancia, como antecedente investigativo relacionado con la evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares (campo de acción de esta investigación), son los resultados de la investigación dirigida por Almuñías, (2002⁴⁷, 2006⁴⁸), del Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES) de la Universidad de La Habana. La investigación fue desarrollada con el propósito de que las Instituciones de Educación Superior (IES) mantengan un alto rendimiento en los procesos vitales que contribuyan al cumplimiento de su misión (la dirección estratégica es una de ellas).

⁴⁷ Almuñías Rivero, José L., La evaluación de la efectividad del sistema de planificación estratégica en las Instituciones de Educación Superior, CEPES - Universidad de La Habana, 3ra Convención Internacional de la Educación Superior, (3)3-5, La Habana, Cuba, 2002.

⁴⁸ Almuñías Rivero, José L., Modelo para Evaluar Efectividad de los Procesos de Planeación Estratégica y Conformación y Evaluación de los Objetivos, Avances y Perspectivas de la Investigación Universitaria. Ed: Félix Varela, La Habana, Cuba, 2006.

El resultado principal de la investigación es el “Modelo de evaluación de la efectividad de los procesos de planificación estratégica y conformación y evaluación de los objetivos”. El mismo está estructurado en cinco momentos principales: ellos son:

Concepción del diseño del Modelo de Evaluación, incluye la definición de los objetivos, el tipo de evaluación, los componentes básicos que integran el modelo y las relaciones existentes entre ellos, las variables e indicadores principales, los sujetos participantes, las vías y procedimientos para obtener y procesar la información, los recursos necesarios y los mecanismos de divulgación e introducción de los resultados, entre otros.

Su objetivo está centrado en poder identificar los avances y problemas que influyen en la efectividad de los procesos de Planeación Estratégica y Dirección por Objetivos, y a partir de ahí, proponer alternativas de solución.

Concibe como los núcleos críticos de la evaluación dos áreas fundamentales: el factor tecnológico y el factor humano, con prioridad en este último.

Entre las variables insertadas en los instrumentos fueron: las facilidades que ofrece el sistema de planificación para la formulación de la misión, la visión de futuro, tiempo que se dedica a ambos procesos, (Planeación Estratégica y Dirección por Objetivos); el nivel de relación que existe entre los objetivos formulados y los recursos disponibles; el nivel de conocimiento que tienen los sujetos implicados en el proceso acerca de la metodología aplicada; las facilidades técnicas que ofrece para la coordinación y la comunicación, negociación y concertación; la eficacia del sistema de información de apoyo a la planificación y del sistema de monitoreo y control del plan; el nivel de formalidad y flexibilidad de los procesos; niveles de participación y formación de los implicados.

El segundo momento de **Planificación del proceso de evaluación**, uno de los objetivos importantes de este, es el análisis y adquisición del dominio del marco conceptual y metodológico que sustenta el modelo de evaluación y los contenidos de los instrumentos.

La **identificación del perfil actual**, es el tercer momento, consiste en la aplicación de los instrumentos diseñados y a partir de las informaciones resultantes y su correspondiente análisis, se elabora el diagnóstico de la situación actual que presentan ambos procesos estratégicos.

El cuarto momento lo constituye la **propuesta de transformación enmarcada dentro de una visión futurista o estado deseado del objeto evaluado sobre la base del diseño de estrategias generales**, a partir de los resultados del diagnóstico, es posible identificar las áreas más importantes que deben estar sujetas a cambios.

Concluye con el **seguimiento y evaluación**, que tiene el propósito de monitorear y evaluar el impacto de la aplicación de las estrategias propuestas para elevar el rendimiento de los procesos estratégicos analizados. Su esencia es analizar en qué medida los problemas existentes en la identificación del perfil actual se van atenuando o solucionando.

Esta experiencia constituye un valioso referente metodológico a los fines de la modelación de la dirección estratégica de las instituciones escolares.

En resumen, el estudio y análisis de las experiencias que abordan la evaluación de las instituciones educativas, la evaluación de la gestión directiva como una de sus variables principales y la evaluación de la dirección estratégica como concepción que orienta el proceso directivo, permitió precisar que:

En el contenido de los modelos para la evaluación institucional, así como en aquellos orientados a evaluar de manera específica la gestión directiva de las instituciones educativas se abordan solo de manera puntual, aspectos que conciernen a la aplicación de la dirección estratégica, lo que limita su valoración como proceso integral.

Las experiencias de evaluación que tienen como objeto específico a la aplicación de la dirección estratégica se concentran en el nivel de educación superior. Aun cuando estas experiencias constituyen un importante antecedente para modelar la propuesta a que se encamina esta investigación, resultan limitadas al no considerar las especificidades que conciernen al contenido de esta concepción de dirección en las instituciones escolares.

Conclusiones del capítulo

El estudio y análisis de los antecedentes relacionados con el desarrollo teórico del objeto de investigación y su campo de acción permitieron constatar que la evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares como proceso integral, resulta insuficientemente tratado.

Las experiencias prácticas de la aplicación de la dirección estratégica en las instituciones escolares evidenciaron las especificidades que asume esta concepción de dirección en los referidos centros, lo que impone a su evaluación la determinación de un contenido específico para su abordaje y las correspondientes acciones efectivas de mejora.

La sistematización de las concepciones teóricas y metodológicas sobre la dirección estratégica, la calidad, y la evaluación educativa y la dirección científica educacional, permitieron el planteamiento de las premisas teóricas y metodológicas para la modelación de la propuesta, ellas son:

- La asunción de la evaluación como un mecanismo para la mejora de la dirección estratégica de las instituciones escolares y, por consiguiente, de la mejora de la calidad del proceso directivo general de estos centros.
- La consideración de la especificidad del contenido de la evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares a partir de la singularidad que asume esta concepción de dirección en los referidos centros.
- La consideración de que la evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares cumple funciones diagnóstica, informativa, educativa y desarrolladora.
- La asunción de la evaluación como un proceso de dirección que ha de diseñarse y ejecutarse a partir de la lógica que plantea el enfoque funcional de la dirección.
- La consideración del enfoque sistémico para la modelación de la evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares.
- La asunción de la metaevaluación como mecanismo para gestionar la calidad de la evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares.
- La consideración de la participación e implicación de los integrantes de la comunidad escolar en el proceso de evaluación de la dirección estratégica en las instituciones escolares, como una condición necesaria de su realización.

CAPÍTULO 2.

PROPUESTA DE SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LA DIRECCIÓN ESTRATÉGICA DE LAS INSTITUCIONES ESCOLARES

Este capítulo presenta los resultados del diagnóstico del estado actual de la evaluación de la dirección estratégica en las instituciones escolares, el diseño del sistema de evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares y la metodología para su aplicación práctica.

2.1 Estado actual de la evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares

La realización de un estudio diagnóstico con el objetivo de caracterizar el estado actual de la evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares, en la provincia de Holguín, fue una de las tareas de esta investigación que permitió, además, corroborar la existencia del problema científico.

El estudio diagnóstico fue desarrollado en el Curso Escolar 2005- 2006. Para su realización se determinaron los indicadores siguientes:

1. La evaluación a la dirección estratégica de las instituciones escolares como práctica sistemática.
2. Factores que ejecutan la evaluación.
3. Objetivos con que se aplica la evaluación.
4. Contenido de la evaluación.
5. Fuentes que se emplean en la recopilación de la información.
6. Periodicidad con que se realiza la evaluación.
7. Métodos, técnicas y procedimientos que se emplean.

8. Preparación que poseen los que participan en el proceso de evaluación.
9. Contextualización de la evaluación al escenario escolar.
10. Nivel de satisfacción de los directivos y demás actores con la evaluación.
11. Impacto de la evaluación en la mejora de la dirección estratégica escolar.

Para la recogida y procesamiento de datos, y el análisis de la información, se emplearon como métodos del nivel empírico, la encuesta, la entrevista y el análisis de documentos, y del nivel teórico, el análisis-síntesis y el inductivo- deductivo. Se utilizó, además, la triangulación de los datos-fuentes-instrumentos.

La selección de la muestra fue intencional, para ello se consideraron los criterios siguientes: el volumen de matrícula de los municipios y la presencia del mayor número de las educaciones; resultaron seleccionados los municipios de Holguín, el de mayor matrícula y con gran número de educaciones (solo no tiene la Educación Preuniversitaria), y Rafael Freyre, que posee un volumen promedio de la matrícula y todas las educaciones. La muestra representó el 22,44 % de la población (55 de 245) de directores y jefes de enseñanzas municipales y directores de centros de los dos territorios. Incluyó el 19,49 % de los directores de centros (46 de 236), el 100% de los jefes de enseñanzas (siete de siete), y el 100% de los directores municipales (dos de dos). (**Anexo 1**)

Fueron encuestados los 46 directores de escuelas y los siete jefes de enseñanzas y se entrevistaron los dos directores municipales; se realizó el análisis de 33 documentos: 14 informes de visitas, 11 informes de resultados finales de los cursos escolares y siete informes de entrenamiento metodológico conjunto.

El procesamiento de los datos y la obtención de información permitieron arribar, a los resultados siguientes:

1. Las acciones de evaluación que se realizan, relacionadas con el contenido de la dirección estratégica, se enmarcan en aspectos puntuales de las direcciones principales de trabajo orientadas por el MINED, sin que se considere el proceso de aplicación de la dirección estratégica en su integralidad.
2. Las acciones de evaluación, a algunos aspectos del contenido de la dirección estratégica, es preferentemente ejecutada por los equipos de dirección de las escuelas, seguido en

orden, por los equipos de las direcciones municipales, la Dirección Provincial de Educación y el Instituto Superior Pedagógico.

3. Los objetivos por los que se realizan las acciones de evaluación, relacionadas con la dirección estratégica escolar, están dirigidos principalmente, a valorar los resultados del trabajo, la calidad del documento contentivo de la estrategia y el cumplimiento de los indicadores de eficiencia.
4. El contenido de las acciones de evaluación se concentra preferentemente en el uso del diagnóstico, el que se ejecuta para evaluar la efectividad de las acciones y la implicación de los agentes en el trabajo preventivo y comunitario. Es pobre la atención a los aspectos referidos a la concertación de los objetivos con los colaboradores, la participación de los implicados en el proceso de dirección estratégica y la actitud de los dirigentes ante los cambios que demanda su aplicación.
5. Las principales fuentes de información en las acciones de evaluación son las no personales. Entre ellas las más utilizadas son los informes de los resultados del trabajo y los informes de las visitas. En el caso de las fuentes personales, a las más que se acude son los trabajadores y alumnos y, en última instancia, a los directores de los centros y los padres.
6. En cuanto a la periodicidad con que se ejecutan las acciones de evaluación que guardan alguna relación con la dirección estratégica escolar; los equipos de dirección de los centros las realizan mensualmente, en aspectos puntuales del trabajo de y de forma fragmentada. Las acciones evaluadoras de los equipos municipales y provincial se enmarcan en la etapa en que estos visitan las escuelas, y tienen características similares.
7. Dentro de los métodos e instrumentos empleados en las acciones de evaluación, se le otorga precedencia al análisis de documentos (informes de los resultados del trabajo y las observaciones directas a las actividades) y resultan escasas las entrevistas y las encuestas, lo que limita la obtención de información que posibilite brindar una visión integradora del proceso de dirección estratégica escolar.
8. En los resultados de las encuestas se aprecia, como regularidad, la consideración de que la preparación de los que participan en la ejecución de las acciones de evaluación debe ser

9. mejor. A través del análisis de documentos se evidenció falta de precisión en las recomendaciones, lo que denota deficiencias en la preparación de los evaluadores.
10. Resulta predominante el criterio de que casi siempre las acciones de evaluación están contextualizadas a la escuela, aunque también se ofrecieron algunas opiniones que contradicen este punto de vista. En tal sentido se señala que en el proceso de evaluación no se parte del diagnóstico de la escuela y que este se concentra en la crítica al documento contentivo de la estrategia escolar.
11. Se aprecia insatisfacción en los directivos de las escuelas con los resultados de las evaluaciones que se realizan; el 21,1% de los encuestados considera que falta demostración, y que en las acciones de evaluación está presente el esquematismo y el burocratismo. De igual modo, el análisis de los documentos revela la falta de precisión en las recomendaciones derivadas de las acciones evaluadoras, lo que limita la potencialidad que estas tienen de orientar a los directivos escolares en la adopción de medidas para mejorar el proceso directivo.
12. Aunque el impacto de la evaluación en la mejora de la dirección estratégica escolar se considera bueno, los elementos que se aportan para justificar esta categoría están referidos a aspectos del trabajo de la escuela que no guardan una relación directa con la dirección estratégica como práctica directiva.
13. El estudio aportó otros elementos importantes a considerar, en relación con: la afectación en la estabilidad de los consejos de dirección de las escuelas, la necesidad de propiciar mayor participación de los trabajadores en la dirección escolar, que la estrategia no tenga tantas acciones, la conveniencia de mejorar la preparación de los que evalúan el trabajo de la escuela.

Consideraciones finales:

El estudio diagnóstico evidenció que la evaluación de la dirección estratégica escolar no existe como una práctica sistemática e independiente. Los elementos (datos) que pueden ser considerados para evaluar la implementación de esta concepción, en la práctica directiva, no provienen de acciones desarrolladas con ese fin, sino de otras acciones que, aunque tienen un contenido evaluativo, van dirigidas a otros propósitos.

La información que se puede obtener de esos datos es puntual y no permite caracterizar y valorar en su integralidad el proceso de dirección estratégica, a partir de las especificidades de su contenido en el contexto escolar. Esto limita las posibilidades de plantear acciones dirigidas a mejorar dicho proceso desde una perspectiva integral.

2.2 El sistema de evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares

Las conclusiones derivadas del análisis de la evolución histórica del proceso de introducción de las concepciones de la dirección estratégica en las instituciones educativas cubanas, el estudio del desarrollo teórico del objeto en este contexto; así como los resultados del diagnóstico acerca de su comportamiento en el territorio de la provincia de Holguín, permitieron precisar *las particularidades que identifican la aplicación de este enfoque directivo en el contexto escolar* y *las características que comporta actualmente el proceso de su evaluación*.

El contenido de la dirección estratégica, conformado básicamente por dos procesos: el de planeación estratégica y el de implementación de lo planeado, adquiere rasgos que lo singularizan en el contexto de las instituciones escolares. De ahí que, evaluar el comportamiento de la aplicación de este enfoque directivo en las instituciones educativas, exige considerar en la determinación del contenido de la evaluación (lo que será evaluado), esa singularidad.

El estudio teórico y fáctico relacionado con el objeto, centrado fundamentalmente en la experiencia cubana, evidenció que la evaluación de la dirección estratégica de las instituciones educativas, con la excepción de las del nivel superior, no se desarrolla como un proceso que tiene un contenido específico. Las valoraciones que pueden hacerse acerca de su comportamiento, son el resultado de inferencias que se derivan de otras acciones evaluadoras enmarcadas en procesos que tienen un objeto más amplio: la institución escolar o el proceso directivo que en estas se desarrolla, como una de sus variables fundamentales. Por consiguiente, tales valoraciones ofrecen una visión fragmentada, no integral, de la aplicación de este enfoque directivo.

A partir del análisis anterior, se identificó como **contradicción interna**, generadora de la solución del problema científico, la que se manifiesta *entre las particularidades del contenido*

de la dirección estratégica de las instituciones escolares, como concepción del proceso directivo, y la falta de especificidad del contenido de la evaluación de este proceso, que limita la producción de información caracterizadora y valorativa que aporte una visión integral sobre el mismo y, por consiguiente, la adopción de decisiones acertadas para su mejora.

Para la resolución de esta contradicción, se propone *un sistema de evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares en la que se modela el contenido de la evaluación sobre la base de las especificidades que adopta el contenido de la dirección estratégica en estas organizaciones.*

El *sistema para evaluar la dirección estratégica de las instituciones escolares*, tiene un carácter y contenido teórico, en tanto es un modelo explicativo que posibilita una visión global de ese proceso, caracterizado por su complejidad, que deviene de lo que distingue a las instituciones escolares como organizaciones.

El diseño del sistema de evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares exige de la adopción de un enfoque metodológico para su realización. En tal sentido, se asumió como herramienta metodológica el enfoque de sistema, surgido en asociación con las concepciones de la Teoría General de Sistemas desarrollada a partir de los estudios desplegados por el biólogo Ludwig von Bertalanfy a partir de la cuarta década del siglo pasado.

De las múltiples definiciones del concepto de sistema Rosnay, (1975); Martínez, (1990); Lara, (1990); Florez y Javier, (1993); Chiavenato, (1994); Álvarez, (1995); Fuentes, (1999); Alonso, (2006) pueden extraerse dos rasgos esenciales que los caracterizan: a) que los sistemas constituyen una totalidad (unidad) conformada por una estructura integrada por elementos o componentes, cada uno de los cuales no tiene independencia de los restantes y cumple, para el sistema, una función específica y, b) que entre los elementos o componentes se producen relaciones que determinan su funcionamiento y garantizan el cumplimiento del propósito u objetivo para el que el sistema existe.

Álvarez de Zayas, (1995), define el enfoque de sistema como “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.”

Martínez, (1990) para definir en qué consiste el enfoque de sistema plantea la siguiente reflexión: "Si partimos de la idea de que la Teoría General de los Sistemas, es una herramienta de análisis, porque va de lo complejo a lo simple, del todo a sus partes, podemos inferir que el enfoque de sistemas es un elemento de síntesis ya que va de lo simple a lo complejo, de las partes al todo."

Fuentes, (1999) señala que la estructura del sistema 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. El mismo autor expresa que la determinación de las relaciones entre los elementos componentes de la estructura, es la que permite explicar el comportamiento del sistema.

La aplicación del enfoque de sistema presupone tener en cuenta un conjunto de características que los sistemas, especialmente los abiertos, deben cumplir, y han sido consideradas para el diseño del sistema de evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares. A partir de lo planteado por Fuentes (1999), se tuvieron en cuenta las siguientes:

- La delimitación de la *frontera, contexto y medio ambiente*, que definen los límites del sistema (frontera) dentro del sistema mayor jerarquía en el que este existe.
- El *propósito u objetivo* que orienta su existencia y expresa el resultado de la integración de los elementos componentes, y las relaciones que entre estos se establecen.
- La *totalidad*, según la cual cualquier acción en un elemento componente del sistema afectará todos los demás elementos, y al sistema como unidad, debido a la relación existente entre ellos.
- La *entropía*, como la tendencia que tienen los sistemas a la desintegración, al desorden. Su disminución se produce en la medida en que aumenta información en el sistema.

- La *homeostasis*, que es el proceso o tendencia de los sistemas a adaptarse con el fin de alcanzar un equilibrio interno frente a los cambios externos.
- La *sinergia*, que es la propiedad que tienen los sistemas de alcanzar cualidades, que son resultado de la integración de los elementos componentes. Se refiere a que la totalidad del proceso no es igual a la suma de sus elementos componentes, sino que implica una nueva cualidad, diferente y superior.
- La *recursividad*, que explica que "...el sistema es cualquier entidad que se muestra como independiente y coherente, aunque se encuentre situada en el interior de otro sistema, o bien, aunque envuelva y contenga a otros subsistemas de menor alcance" (Fuentes, 1999). Se relaciona con la coherencia del sistema.
- La *autopoesis* se refiere a los niveles de autonomía que logran alcanzar los sistemas, implica que los sistemas abiertos generalmente contienen algunas formas de operar dentro de sí (retroalimentación) que le permiten tener información sobre si mantienen su intencionalidad o propósitos correctos o no.

El diseño del sistema de evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares se sustenta en un conjunto de premisas teóricas, metodológicas y prácticas, que son la síntesis del análisis de las concepciones teóricas y metodológicas desarrollado en el primer capítulo, y del estudio fáctico relativo al objeto. Por consiguiente, el diseño del sistema parte de considerar:

- La evaluación como mecanismo de gestión para elevar la calidad del proceso de dirección estratégica escolar.
- El proceso de planeación estratégica y el de su implementación como contenido esencial de la dirección estratégica.
- La singularidad del contenido de la dirección estratégica en el contexto escolar como referente principal para la definición del contenido de su evaluación.
- La definición de indicadores de insumo, proceso, contexto y producto para la obtención de una visión integral sobre el comportamiento de la dirección estratégica escolar.
- La concepción del proceso de evaluación de la dirección estratégica escolar como el objeto de un proceso de dirección.

- El establecimiento de criterios valorativos como recurso metodológico para elevar la objetividad de la evaluación.
- El enfoque funcional de la dirección como referente metodológico para la determinación de los componentes y las relaciones que se producen entre ellos.
- La metaevaluación como mecanismo para gestionar la calidad de la evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares.
- La evaluación de la dirección estratégica como un proceso participativo.

En consecuencia con lo anterior, la evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares se define como un *proceso sistémico, sistemático y participativo, de producción de información válida y fiable que permite caracterizar y valorar el estado de los procesos que conforman la dirección estratégica escolar, a partir de criterios preestablecidos y contextualizados, con el propósito de adoptar las decisiones encaminadas a la mejora del proceso directivo, como ente articulador de los restantes procesos que tienen lugar en la escuela.*

El sistema de evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares está estructurado en cuatro subsistemas, relacionados dialécticamente, estos son: 1) De planificación y organización. 2) De ejecución. 3) De seguimiento y 4) De metaevaluación.

El sistema de la evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares se enmarca en otros sistemas de mayor alcance, que constituyen su *medio ambiente*: el sistema de dirección escolar, el sistema de evaluación de la gestión directiva escolar y el sistema de evaluación institucional, entre otros. Su *frontera* se delimita a partir del objeto de su evaluación que es la dirección estratégica de la institución escolar, como concepción y práctica directiva.

El sistema tiene como *propósito u objetivo*: la producción de información caracterizadora y valorativa acerca de los procesos que conforman la dirección estratégica escolar, con vistas a utilizarla en la toma de decisiones dirigida a la mejora del proceso directivo de la escuela.

El subsistema de planificación y organización tiene una posición rectora con respecto a los restantes en tanto orienta toda la acción evaluadora, imprimiéndole un carácter consciente. No obstante, aún cuando como componente ostenta la mayor jerarquía en el sistema, sólo

garantiza la evaluación como posibilidad. La evaluación se hace realidad a partir del contenido de los subsistemas de ejecución, de seguimiento y de metaevaluación, que posibilitan su realización como proceso práctico.



Entre los subsistemas que conforman el sistema de evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares, cada uno de los cuales cumple funciones específicas que aseguran el cumplimiento de su objetivo, existen relaciones dialécticas, de dependencia y condicionamiento recíproco. De la interacción de esas funciones y relaciones emergen la *totalidad* y la *sinergia*, como cualidades del sistema, que quedan demostradas en el análisis que se presenta a continuación.

El subsistema de planificación y organización aporta como información un conjunto de definiciones (decisiones) que se materializan en el proceso de ejecución de la evaluación, que las valida en la práctica. La información caracterizadora y valorativa que suministra el

subsistema de ejecución se constituye en la base (el insumo fundamental) para la adopción de las decisiones relativas a la mejora de la dirección estratégica escolar que se concreta en los procesos que se integran en el subsistema de seguimiento. Aún cuando el subsistema de ejecución es contentivo de los procesos centrales de la actividad evaluadora, su existencia no asegura el fin último de la evaluación, que sólo se hace realidad a través del contenido de los procesos integrados en el subsistema de seguimiento.

La metaevaluación, como subsistema, asegura la retroalimentación (autopoiesis) del sistema al proveer información caracterizadora y valorativa sobre la calidad de los procesos de la evaluación que conforman los restantes subsistemas, que sirve de base a las decisiones para mejorar el funcionamiento de los mismos y del sistema como totalidad. La metaevaluación no tendría razón de existencia sin los otros subsistemas.

La mayor calidad (suficiencia, objetividad, oportunidad, precisión, validez, fiabilidad) de la información que se produce como insumo en los diferentes subsistemas (decisiones que orientan los procesos de la evaluación como actividad práctica, información caracterizadora y valorativa sobre la dirección estratégica escolar, decisiones para la mejora del proceso de dirección estratégica y valoraciones sobre su efectividad, información caracterizadora y valorativa sobre el proceso de la evaluación, decisiones para la mejora de los procesos de la evaluación) constituye una premisa fundamental para disminuir la *entropía* dentro del sistema y asegurar que este cumpla cabalmente su objetivo.

La *recursividad*, en el sistema que se propone, se hace presente a partir de la naturaleza común de los componentes que conforman los subsistemas, que en todos los casos son procesos, que constituyen subsistemas menores.

El sistema de evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares, como sistema abierto tiene la capacidad de adecuarse de manera permanente a las exigencias de su objeto en constante evolución. La *homeostasis*, como cualidad que hace alusión a esta capacidad, se garantiza, básicamente, a través de la posibilidad que el sistema ofrece de actualizar sistemáticamente el contenido de la evaluación y de seleccionar métodos, instrumentos y formas organizativas pertinentes con esos cambios.

El subsistema de Planificación y organización, tiene como función la producción de información (decisiones que orientan los procesos de la evaluación como actividad práctica) que permite proyectar y ordenar las acciones que aseguran el desarrollo efectivo del proceso de evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares. Consta de dos componentes (procesos): *la planificación y la organización*.



Subsistema de Planificación y organización

La planificación de la evaluación, es un proceso de toma de decisiones que tiene como función la definición de los objetivos, el contenido y la metodología de la evaluación y se materializa en el plan de evaluación. La función de la organización de la evaluación, por su parte, es proporcionar el aseguramiento organizativo y de recursos a la actividad evaluadora. Entre ambos procesos existe una relación de dependencia en la que al primero corresponde el papel rector. El proceso de organización no tiene, sin embargo, una posición pasiva, pues de su calidad depende que se pueda hacer realidad lo proyectado.

Los **objetivos** son la declaración de lo que se quiere lograr en el proceso de evaluación, pueden ser generales y específicos, expresan **para qué** se evalúa, desempeñan una **función orientadora** para la definición del **contenido y la metodología de la evaluación**.

Los objetivos específicos de la evaluación de la dirección estratégica escolar se definen en correspondencia con el tipo de experiencia evaluadora que se pretenda aplicar: **diagnóstica, formativa, sumativa, global, parcial, interna o externa**.

El contenido de la evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares son los aspectos referidos a esta concepción y práctica directiva sobre los que se producirá información caracterizadora y valorativa, a partir de considerar los objetivos de la evaluación.

El contenido de la evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares se estructura en **tres dimensiones**, que se operacionalizan en indicadores y criterios. Tanto las dimensiones como los indicadores y criterios, son expresión de la singularidad del proceso de dirección estratégica en el contexto escolar. El contenido de la evaluación es portador y sintetiza la especificidad de la evaluación de la dirección estratégica, al estar definido a partir de los procesos fundamentales que la conforman, como proceso general. Las dimensiones que operacionalizan el contenido de la evaluación son:

A.- La preparación de las condiciones previas.

B.- La planeación estratégica.

C.- La implementación y control.

La determinación del contenido, en correspondencia con los objetivos, para cada tipo de evaluación, es el resultado del análisis y selección de la(s) dimensión(es) con sus indicadores y criterios, a partir de aquellos que brinden información relevante, válida y fiable con respecto a los objetivos planeados.

Dimensión A.- “La preparación de las condiciones previas”, se refiere a los aspectos que conciernen al proceso preparatorio que antecede a la aplicación de la dirección estratégica en la escuela. Su consideración resulta trascendente para comprender los resultados de los demás momentos de la dirección estratégica escolar. Incluye tres indicadores y siete criterios.

Indicador	Criterios
1. Preparación de los dirigentes.	1.1 Dominio de la política educacional, de los documentos normativos y políticos con su especificidad en la enseñanza. 1.2 Conocimiento de la metodología asumida para el proceso de dirección estratégica.
2. Identificación y sensibilización de los implicados en el proceso de dirección estratégica.	2.1. Información que tienen los miembros de la comunidad escolar sobre el proceso de dirección estratégica. 2.2. Aceptación por los miembros de la comunidad escolar de la necesidad de aplicar la dirección estratégica.

3. Planificación y organización del proceso de dirección estratégica.	3.1. Determinación de los aseguramientos organizativos y de recursos. 3.2. Determinación de las tareas a desarrollar en la aplicación de la dirección estratégica y los responsables de su ejecución. 3.3. Elaboración del cronograma de trabajo para el proceso de aplicación de la dirección estratégica.
--	---

Dimensión B: “Planeación Estratégica”, se refiere a la calidad de los subprocesos principales relacionados con la elaboración de la estrategia escolar y a la implicación de los actores de la comunidad educativa en los mismos. Comprende tres indicadores con doce criterios.

4. Definición de la misión de la institución.	4.1 Correspondencia de la misión con el encargo social de la institución. 4.2. Claridad, especificidad, credibilidad y proyección futura de la misión de la institución. 4.3. Conocimiento que tienen los miembros de la comunidad escolar de la misión de la institución.
5. Análisis estratégico	5.1. Determinación de las ventajas, desventajas, oportunidades y amenazas que inciden en el cumplimiento de la misión de la institución. 5.2. Determinación de los implicados o grupos implicados que inciden en el cumplimiento de la misión institucional. 5.3. Interrelación de los resultados del análisis estratégico para identificar alternativas.
6. Adopción de las decisiones estratégicas	6.1. Utilización de los resultados del análisis estratégico en la adopción de las decisiones estratégicas. 6.2. Identificación de los valores institucionales. 6.3. Identificación de las direcciones principales o estratégicas de la institución.

	<p>6.4. Relación de las direcciones principales o estratégicas con el cumplimiento de la misión de la institución</p> <p>6.5. Determinación de los objetivos estratégicos.</p> <p>6.6. Correspondencia de los objetivos estratégicos con las decisiones estratégicas y la misión de la institución.</p> <p>6.7. Precisión, claridad y factibilidad de los objetivos estratégicos.</p> <p>6.8. Grado en que las acciones estratégicas concretan el cumplimiento de los objetivos institucionales.</p> <p>6.9. Participación de los trabajadores, las organizaciones y los padres en la adopción de las decisiones estratégicas.</p>
--	--

Dimensión C. “La implementación y control”, se refiere a las acciones relativas a la puesta en práctica de lo proyectado en el proceso de la planeación estratégica y la creación de los mecanismos de control y retroalimentación que posibiliten revelar su efectividad; así como a las acciones correctivas que se requieran adoptar.

<p>7.</p> <p>Determinación de los planes tácticos</p>	<p>7.1. Determinación de los objetivos tácticos de la institución</p> <p>7.2. Grado en que los objetivos tácticos satisfacen el cumplimiento de los objetivos estratégicos</p> <p>7.3. Contenido retador, verificable, claro y factible de los objetivos tácticos</p> <p>7.4. Determinación de las acciones tácticas de la institución</p> <p>7.5. Grado en que las acciones tácticas satisfacen el cumplimiento de los objetivos tácticos.</p> <p>7.6. Procedimiento para la concertación de los objetivos con los colectivos (de área) y cada trabajador, grado en que los objetivos concertados viabilizan el cumplimiento de los objetivos de la institución.</p> <p>7.7. Compromiso de los integrantes de la comunidad escolar con los</p>
--	---

	propósitos de la institución
8. Sistema de control y evaluación.	<p>8.1. Diseño del sistema de control y evaluación del cumplimiento de la estrategia de la institución.</p> <p>8.2. Aplicación del sistema de control y evaluación del cumplimiento de la estrategia institucional.</p> <p>8.3. Autocontrol y autoevaluación que realizan los colectivos de las áreas y cada miembro sobre sus responsabilidades y aportaciones a los objetivos propuestos.</p> <p>8.4. Empleo de la información, derivada del control y evaluación, en la actualización de las decisiones estratégicas y tácticas.</p>
9. Resultados institucionales	<p>9.1. Cumplimiento de las prioridades del nivel educacional.</p> <p>9.2. Grado de participación de la comunidad escolar en la concreción de los objetivos de la institución.</p>

La metodología de la evaluación, está referida al **cómo** de la realización de ese proceso, a partir de la orientación que ofrecen los objetivos y el contenido definido para la acción evaluadora. De ella forman parte los métodos, los instrumentos, las fuentes, las formas organizativas y los criterios valorativos, de cuya calidad depende la objetividad en la obtención de la información caracterizadora del objeto evaluado y la emisión de los juicios valorativos.

Los métodos, constituyen las vías que se emplean para realizar la evaluación. Propician la realización de las acciones que corresponden a los diferentes procesos de la evaluación: la recopilación de datos, la obtención de información, la valoración y la adopción de acciones de mejora, entre otros.

Los métodos más deseables, al considerar las características del objeto de la evaluación, deben ser la encuesta, la entrevista, la observación y el análisis de documentos para la recopilación de datos; así como los métodos de análisis-síntesis, inducción-deducción y los estadísticos para la obtención de la información. Los métodos de trabajo en grupo son de gran

utilidad en el proceso de adopción de decisiones en función de la mejora de la dirección estratégica escolar.

La elaboración y/o selección de **los instrumentos**, como medios que viabilizan la aplicación de los métodos, constituye una acción de suma importancia en el proceso de planificación y organización de la evaluación, por su trascendencia para el alcance de la mayor objetividad del acto evaluativo. Entre los de mayor valor, para lograr la optimización en los procesos de recogida de datos y obtención de información, se pueden citar las guías de observación, las guías para el análisis de los documentos, las guías para el registro de los datos y los cuestionarios.

Las fuentes, son aquellos elementos personales y no personales que aportan datos acerca del estado de la dirección estratégica de las instituciones escolares. Las fuentes personales son grupos o personas seleccionadas que pueden aportar datos válidos sobre la dirección estratégica institucional, entre las que se encuentran, los directivos, los trabajadores docentes y no docentes, los padres, los alumnos y los representantes de las organizaciones del centro. Las fuentes no personales se refieren a los documentos y a las actividades a través de los que se pueden obtener datos acerca de cómo se produce, en la práctica, la dirección estratégica escolar; entre ellas son de gran utilidad los informes de visitas y de los resultados del trabajo, los documentos contentivos de las memorias de los órganos técnicos y de dirección, el documento contentivo de la estrategia, los registros de datos del centro. La correcta selección de las fuentes, en su interrelación con los métodos y los instrumentos, propicia la fiabilidad de la información.

Las formas organizativas, se refieren a la organización externa que se le imprime a la ejecución del proceso de evaluación. Son el espacio organizativo temporal en que se aplican los métodos para el cumplimiento de los diferentes momentos del proceso de evaluación.

Los criterios valorativos son los estados deseados o ideales que se toman como base para, al compararlos con el estado actual, emitir los juicios de valor sobre el objeto de la evaluación. La definición adecuada de los métodos, instrumentos, fuentes, formas organizativas y criterios valorativos, por su condición de recursos metodológicos de la evaluación, constituye una de las premisas importantes para garantizar la precisión, la objetividad, el dinamismo y la

racionalidad en el desarrollo del proceso de evaluación; de ahí su trascendencia como parte del proceso de planificación.

El **proceso de organización de la evaluación** comprende dos **subprocesos: el de aseguramiento organizativo y el de aseguramiento de recursos materiales y financieros para la actividad evaluadora.**

El aseguramiento **organizativo** de la evaluación incluye la preparación de los evaluadores, la definición de los roles y funciones que le corresponde desempeñar a estos y la precisión de las relaciones entre ellos, la concertación del proceso de evaluación con los directivos de la institución escolar (cuando se trata de una experiencias de evaluación externa).

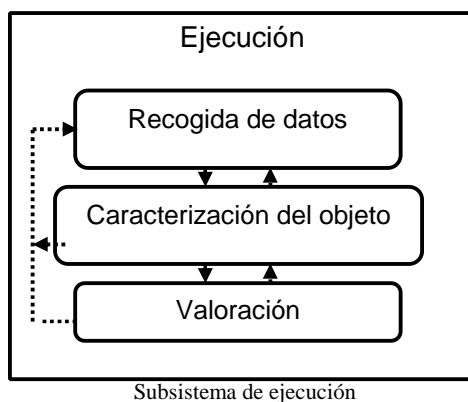
El **aseguramiento de recursos materiales y financieros**, implica la previsión y provisión de los requerimientos materiales y financieros necesarios para la aplicación de la evaluación, entre ellos se incluyen los informáticos.

El Subsistema de Ejecución, tiene como función proveer la información caracterizadora y valorativa sobre la dirección estratégica escolar, para la adopción de las decisiones que permitan mejorarla. Durante la ejecución de la evaluación se recolectan los datos que aportan las fuentes personales y no personales, se lleva a cabo el procesamiento de los datos y la obtención de la información y se emiten los juicios valorativos acerca del objeto. Por consiguiente, los procesos que constituyen sus componentes y aseguran el desarrollo de la evaluación como actividad práctica son: a) **la recogida de datos**, b) **la caracterización del objeto** y c) **la valoración**,

La interacción dialéctica de estos componentes asegura que el subsistema pueda cumplir su función y con ello coadyuvar al alcance del propósito del sistema. La recogida de datos aporta los elementos primarios para la obtención de la información relevante, válida y fiable que caracteriza el estado de la dirección estratégica escolar; a su vez el proceso de caracterización del objeto tributa información que retroalimenta acerca de la suficiencia de los datos recogidos y sobre la necesidad de acopiar otros. De otro lado, la información caracterizadora obtenida constituye el insumo principal del proceso de valoración (emisión de los juicios de valor). La pertinencia de los juicios valorativos informa sobre la calidad de la caracterización del objeto, que sólo tiene utilidad en función del proceso de valoración.

En la lógica de la **ejecución de la evaluación** como actividad práctica, **la recogida de datos**, constituye el primer proceso. Su función es *proveer de datos e información primaria sobre el comportamiento de la dirección estratégica escolar al proceso subsiguiente*, de caracterización del objeto. La calidad de este proceso está determinada, entre otros factores, por la adecuación de los instrumentos para la recopilación de los datos por medio de las fuentes que se determinen y la disponibilidad que se tenga de estas últimas.

El proceso de **caracterización del objeto**, como componente del **subsistema de ejecución**, tiene como función *proporcionar información sobre las características que comporta la implementación de la dirección estratégica escolar*, sobre la base del procesamiento, análisis, interpretación y síntesis de los datos recopilados, con el empleo de métodos y procedimientos estadísticos y otros de carácter cualitativo como el análisis de contenido y la triangulación.

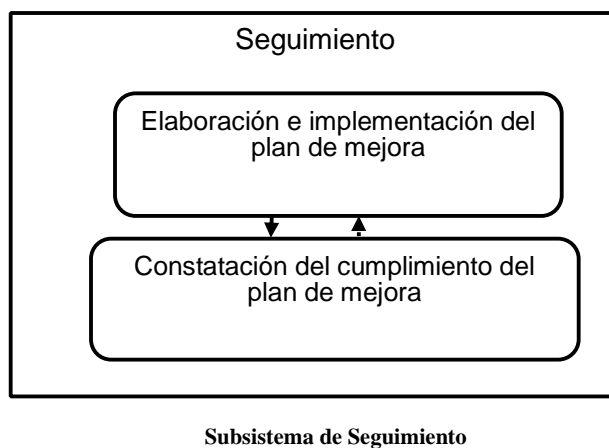


Al proceso de **valoración**, como componente de este subsistema, le corresponde la función de *proporcionar la información valorativa que sirve de insumo principal para la adopción de las decisiones encaminadas a la mejora de la dirección estratégica escolar como práctica directiva*. En él tiene lugar la emisión de los juicios de valor, que constituye el acto que distingue a la evaluación de otros procesos encaminados a la corrección y mejora del objeto que se dirige. La obtención de estos juicios es el resultado de la contrastación de la información caracterizadora producida, con los criterios valorativos preestablecidos.

El **Subsistema de Seguimiento** tiene la función de *propiciar la adopción e implementación de decisiones para la mejora del proceso de dirección estratégica escolar; así como suministrar información acerca de su efectividad*. Para ello consta de dos componentes que

son sus procesos básicos: la **elaboración e implementación del plan de mejora** y la **constatación del cumplimiento del plan de mejora**. Entre ambos procesos se produce una interacción dialéctica, que asegura el cumplimiento de la función del subsistema, y en la que el segundo retroalimenta al primero.

El **Subsistema de Seguimiento** hace posible que la evaluación cumpla su papel como mecanismo para gestionar la elevación de la calidad de la dirección estratégica escolar y no se limite, únicamente, a su caracterización y valoración.



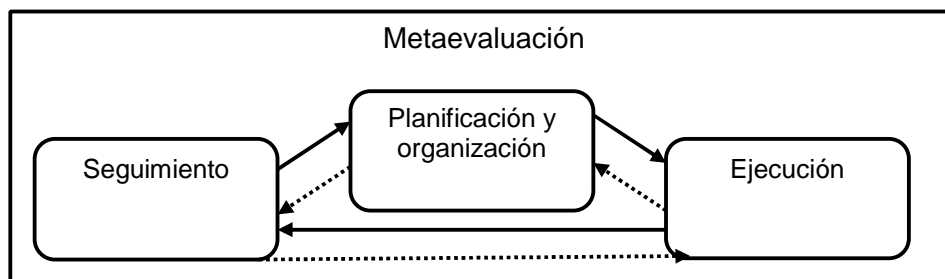
La elaboración e implementación del plan de mejora, tiene como contenido la adopción y puesta en práctica de decisiones, a través de las acciones más convenientes, para mejorar cualitativamente el proceso de aplicación de la dirección estratégica en las instituciones escolares.

La constatación del cumplimiento del plan de mejora, tiene como función la valoración de la puesta en práctica de las acciones de mejora y de sus efectos en la práctica de la dirección estratégica escolar.

El Subsistema de Metaevaluación, tiene como función proveer de información caracterizadora y valorativa sobre el proceso de evaluación, al sistema, y servir de marco a la toma de decisiones para mejorarlo.

Al ser la metaevaluación un proceso de evaluación (que tiene como objeto a la propia evaluación de la dirección estratégica escolar) tiene su misma estructura y dinámica funcional. Comprende un *subsistema de planificación y organización*, con la función de producir información (decisiones) que permite proyectar y ordenar las acciones que aseguran su

desarrollo efectivo; un *subsistema de ejecución*, que aporta información caracterizadora y valorativa sobre la evaluación de la dirección estratégica escolar; y un *subsistema de seguimiento*, que propicia la adopción e implementación de decisiones para mejorar el proceso evaluativo.



Subsistema de metaevaluación

Aún cuando la metaevaluación tiene como objeto la evaluación de la evaluación, no puede concebirse únicamente como un tipo de evaluación sumativa. No sólo debe proporcionar información sobre los resultados de la evaluación, sino también sobre sus insumos, contexto y procesos. Por consiguiente, la *planificación y organización* de la metaevaluación ha de producirse de manera simultánea con la planificación y organización de la evaluación que será su objeto, y su *ejecución* se inicia paralelamente a la realización de todos los procesos que son contenido de los subsistemas de *planificación y organización*, *ejecución* y *seguimiento* de la evaluación de la dirección estratégica escolar, por cuanto estos procesos se constituyen en fuentes de datos para la caracterización y valoración del proceso de evaluación.

La definición de los objetivos, el contenido y la metodología de la metaevaluación constituyen la esencia del proceso de su planificación. El objetivo de la metaevaluación es la valoración de los logros y deficiencias del proceso de evaluación de la dirección estratégica escolar y la adopción de las acciones para su mejora. Su contenido se operacionaliza a través de indicadores y criterios que aportan información que permite caracterizar y valorar los procesos que conforman los diferentes subsistemas. Los indicadores y criterios son:

Indicador	Criterios
1.- Planificación y Organización de la	1.1. Cumplimiento de los objetivos previstos 1.2. Pertinencia del contenido

evaluación	1.3. Viabilidad del diseño metodológico 1.4. Suficiencia de los aseguramientos organizativos y de recursos
2.- Ejecución de la evaluación	2.1. Idoneidad de la muestra 2.2. Aplicabilidad de los instrumentos 2.3. Fiabilidad de los datos 2.4. Validez de la información 2.5. Consistencia de los juicios valorativos 2.6. Satisfacción de los evaluados
3. Seguimiento a la evaluación	3.1. Implicación de los evaluados en la elaboración e implementación del plan de mejora. 3.2. Mejora en el objeto evaluado

En relación con la definición de los aspectos metodológicos de la metaevaluación conviene destacar lo referente a la determinación de las fuentes de información. Entre las “personales” estarán los actores de la institución escolar donde se realiza la evaluación y los evaluadores; y entre las “no personales”, los instrumentos aplicados, los informes de la evaluación y las actividades propias del proceso evaluativo.

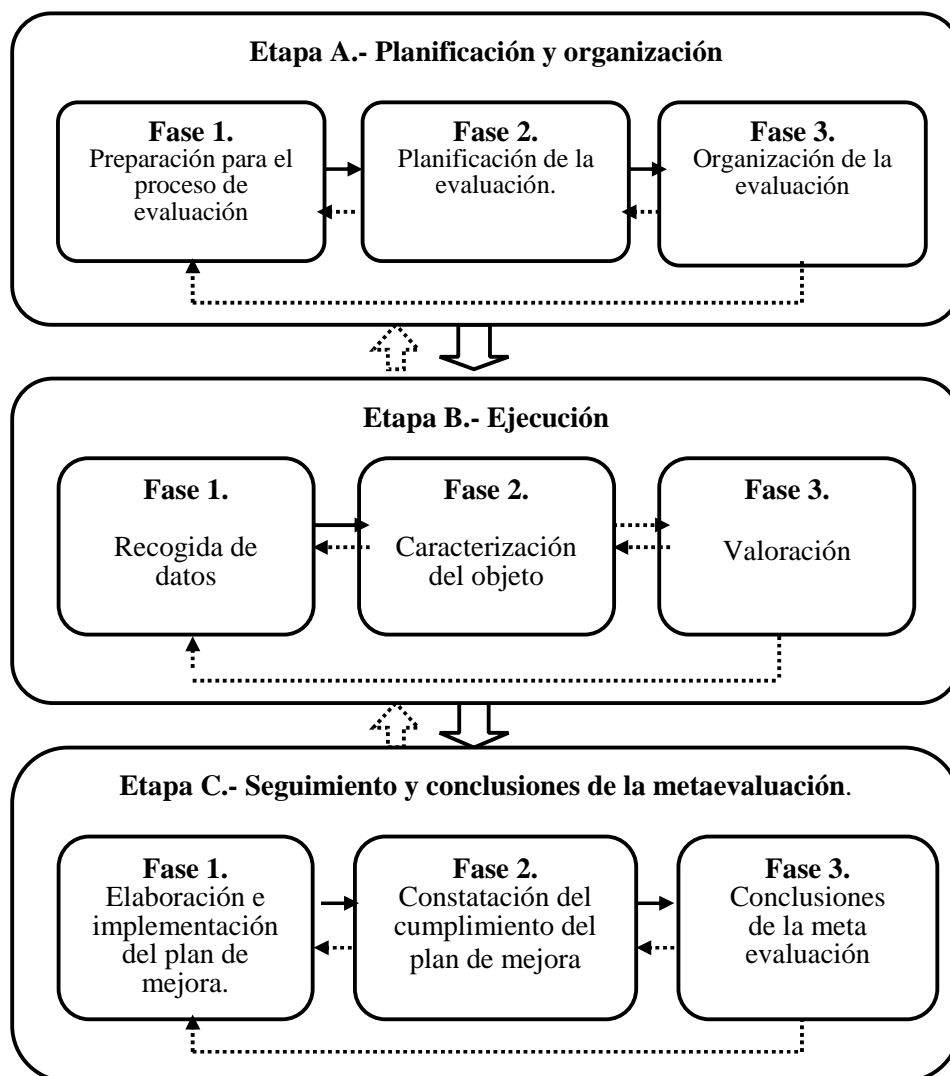
El sistema de evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares tiene como características distintivas, con relación a otras propuestas dirigidas a la evaluación de la gestión directiva escolar:

- La *especificidad del contenido de la evaluación*, que permite revelar con precisión la calidad del proceso de dirección estratégica escolar, al ser contenido de las variables principales (y sus interrelaciones) que caracterizan la aplicación de esta concepción directiva en dichas organizaciones, lo que hace más efectiva la producción de información pertinente para la adopción de las acciones dirigidas a su mejora.
- La concepción de la evaluación como *un sistema de procesos proveedores y consumidores de información* (características, juicios valorativos, decisiones) cuya interacción asegura su función como mecanismo de gestión de la calidad de la dirección estratégica escolar.

- La consideración de los procesos de *adopción e implementación de las decisiones para la mejora y la valoración de su efecto, como parte consustancial de la actividad evaluadora*, que no se entiende sólo como la caracterización y la valoración del objeto.

El sistema de evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares, antes expuesto, ofrece una contribución a las concepciones teóricas de la Dirección Escolar, que Alonso, (2006), incluye entre las Ciencias Pedagógicas, en tanto su objeto es el proceso directivo escolar que tiene una relación inmediata con el encargo social de la escuela, la formación integral de la personalidad de los escolares, al asegurar la articulación entre los diferentes procesos que propenden al cumplimiento de ese encargo.

2.3 Metodología para la aplicación del sistema de evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares

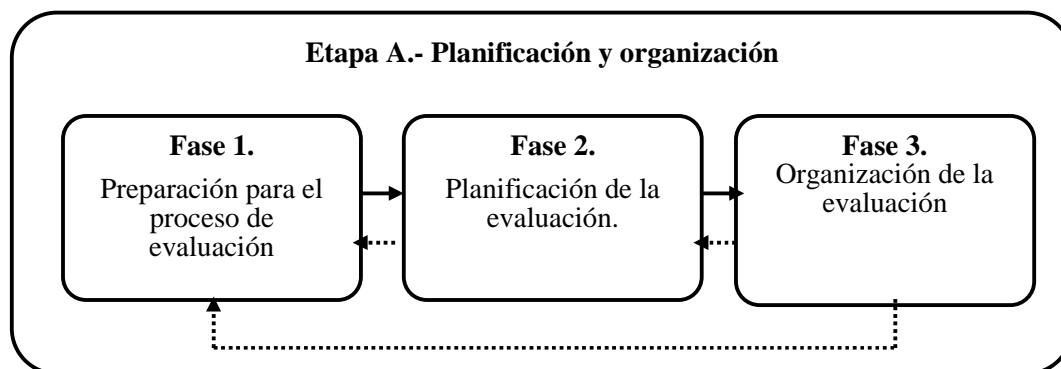


El sistema de evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares precisa de una metodología que viabilice su concreción en la práctica. La misma se sustenta en la lógica funcional de un proceso de dirección; consta de tres etapas: **A.-** De planificación y organización. **B.-** De ejecución. **C.-** De seguimiento y conclusiones de la metaevaluación. Cada una se estructura en fases y acciones, a través de las cuales se cumplen en la práctica las funciones y relaciones de los componentes del sistema de evaluación. La presente metodología que constituye el principal aporte práctico de la investigación, posee las características siguientes:

- ◆ Brinda las posibilidades para combinar los tipos de evaluación, diagnóstica, formativa y sumativa con la global o parcial y ser ejecutada por evaluadores externos o de la propia institución.
- ◆ Se sustenta en la participación activa y el compromiso de los implicados en el proceso evaluativo.

Etapa- A: Planificación y organización de la evaluación, su función es prever y asegurar la realización de los distintos momentos del proceso de evaluación para garantizar su desarrollo efectivo. Las decisiones que se adoptan como parte de este proceso se concretan en el plan y el cronograma del proceso de evaluación. Consta de tres fases:

- 1) De Preparación para el proceso de evaluación
- 2) De Planificación de la evaluación
- 3) De Organización de la evaluación.



La Fase 1, de Preparación para el proceso de evaluación, tiene como contenido la creación de las condiciones previas a los procesos de planificación y organización de la evaluación,

que posibilite el desarrollo con efectividad de los mismos y de los restantes procesos de la evaluación, a partir del pleno dominio de las exigencias y condiciones que entraña la aplicación del sistema de evaluación de la dirección estratégica en las instituciones escolares, para lo cual resulta necesario realizar, entre otras, las acciones siguientes:

- El estudio y análisis del sistema de evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares y de la metodología para su aplicación práctica.
- La determinación del (o los) centro(s) o áreas donde se realizará la evaluación, según sea el caso, considerando el momento del período escolar y las principales actividades que en él se desarrollan, que pudieran ser propicias para la caracterización y valoración del proceso de dirección estratégica escolar.
- La determinación de las personas que integrarán el equipo evaluador, en correspondencia con el tipo de experiencia evaluativa a desarrollar (externa o interna); es recomendable que esté integrado por entre tres y siete personas.
- El análisis de los principales documentos normativos y metodológicos de la(s) educación(es) a que pertenece(n) el (o los) centro(s) donde se desarrollará la evaluación.

Durante la **Fase 2, de Planificación de la evaluación**, corresponde la elaboración del *plan de evaluación*, lo que supone las acciones siguientes:

- a) La *determinación de los objetivos específicos* de la evaluación considerando:
 - La etapa del desarrollo del curso escolar,
 - Los resultados que ha(n) venido alcanzando el (los) centro(s) donde se desarrollará la experiencia evaluadora,
 - Las características de las o instituciones donde se ejecutará la evaluación,
 - Las posibles barreras sociopsicológicas y de recursos materiales, que pueden obstaculizar el cumplimiento de los objetivos de la evaluación,
 - La función rectora del objetivo para los restantes momentos y componentes de la evaluación.
- b) La *determinación del tipo de evaluación* que se propone realizar, en correspondencia con los objetivos propuestos, que resulta de la combinación de las diferentes variantes que esta puede adoptar.

- c) La *determinación del contenido de la evaluación* en correspondencia con el (los) objetivo(s) definido(s) y el tipo de evaluación que se desarrollará. La selección de las dimensiones, indicadores y criterios sobre los que se producirá información caracterizadora y valorativa relativa a la dirección estratégica escolar, se hará de la propuesta de contenido de la evaluación incluida en el sistema teórico.
- d) El *diseño de la metodología de la evaluación*, teniendo en cuenta los objetivos y el contenido definido. Este subproceso, del que depende en gran parte la validez y fiabilidad de la información y la objetividad de la evaluación, que comprende, entre otras acciones:
- La *definición de los métodos* que habrán de utilizarse en los diferentes procesos en que se concreta en la práctica la evaluación (recogida de datos, caracterización, valoración, elaboración del plan de mejora), considerando los sugeridos en el sistema teórico. Se recomienda utilizar la entrevista en el cierre del proceso de recogida de datos para aprovechar sus posibilidades en la complementación y el esclarecimiento de los datos obtenidos a través de otros métodos como la encuesta, la observación y el análisis de documentos.
 - La *elaboración y validación de los instrumentos* que permiten la interacción con las *fuentes* personales y no personales, en el proceso de recogida de datos. Se considera indispensable la confección de guías para las entrevistas, el análisis de documentos y las observaciones, que faciliten la obtención de los datos con un mayor grado de precisión. Son fuentes personales de gran valor: los directivos del centro y las instancias superiores, los trabajadores docentes y no docentes, los estudiantes, los padres; los dirigentes de las organizaciones políticas, sindicales y estudiantiles del centro, así como los agentes de la comunidad. Entre las fuentes no personales, se tomarán en cuenta: los informes de visitas y de los órganos técnicos y de dirección, el documento contentivo de la estrategia y los informes de los resultados del trabajo del centro.
 - La *determinación de las formas organizativas* que servirán de marco a las actividades de la evaluación, privilegiando las que faciliten la interacción con los integrantes de la comunidad educativa de la institución escolar, como los talleres y las sesiones para el

debate colectivo. Es recomendable, igualmente, el empleo de la **asesoría** y el **entrenamiento** en la implementación de las acciones de mejora.

- La *previsión de la forma en que se realizará la organización de los datos obtenidos por diferentes métodos y desde las distintas fuentes*, para facilitar su procesamiento y triangulación durante el proceso de caracterización del objeto, en las dimensiones e indicadores definidos. Se recomienda el empleo de una tabla de doble entrada como la que aparece en el **anexo 2**, que es también de gran utilidad para determinar mejor el contenido de cada instrumento. Se considera pertinente, asimismo, la elaboración de una guía para el registro de los datos obtenidos, a partir de cada indicador y sus criterios, y las diferentes fuentes e instrumentos que los deben aportar; este registro se constituye en la base de datos para la triangulación. **(Ver anexo 3)**
 - La *elaboración de los criterios valorativos* contentivos de la caracterización ideal del comportamiento de la dirección estratégica escolar, en los indicadores que han sido definidos, que servirá de patrón referencial para la comparación, en el proceso de valoración. Estos criterios han de estar ajustados a los objetivos y el contenido de la evaluación; así como al momento del desarrollo de la institución escolar donde esta se aplica. La elaboración de los criterios valorativos implica la ejecución de las acciones siguientes:
 - √ La definición del estado ideal (deseado) para cada uno de los indicadores y criterios de las dimensiones que agrupan el contenido de la evaluación.
 - √ La determinación de las categorías que sintetizarán los juicios valorativos sobre cada criterio, indicador y dimensión así como del estado general de la dirección estratégica escolar. Se recomienda que el número de categorías sea impar (igual o superior a tres). En la aplicación práctica del sistema de evaluación propuesto se considerarán las de Bien (B), Regular (R) y Mal (M). **(Ver anexo 4)**
- e) El *diseño del plan de la metaevaluación*, que presupone la determinación de sus objetivos, de su contenido (a partir de los indicadores que lo operacionalizan en la propuesta considerada en el sistema), y de los aspectos metodológicos de su realización. El diseño

habrá de prever la recogida de datos a lo largo de todos los procesos que conforman la evaluación, para asegurar la calidad de la caracterización y la valoración de estos.

La Fase 3, de **Organización de la evaluación**, tiene el encargo de establecer las interrelaciones entre las personas, y de estas con los recursos que se emplearán en la evaluación y la metaevaluación. Su contenido corresponde a acciones relacionadas con la preparación de los evaluadores, el aseguramiento de las condiciones materiales y financieras y la concertación de la evaluación en el contexto en que esta se desarrollará. Son las más importantes:

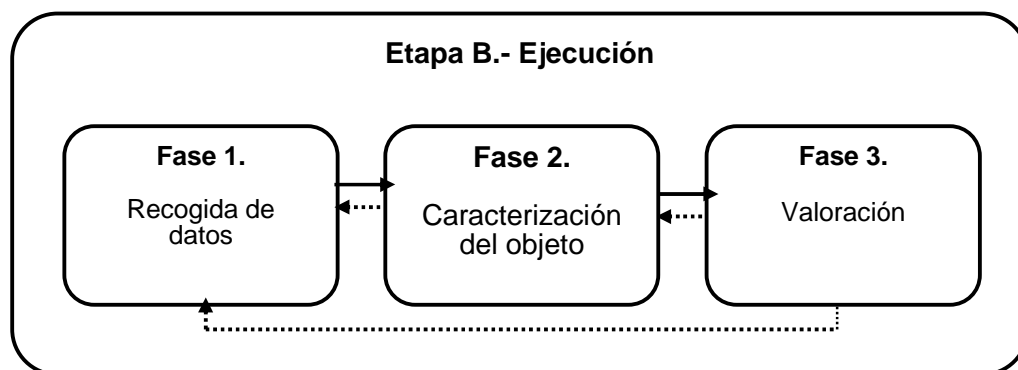
- La *elaboración del cronograma* para el proceso de aplicación de la evaluación y la metaevaluación, donde se precisa la secuencia y la fecha de realización de las actividades que conciernen a sus diferentes procesos.
- La *capacitación de los evaluadores* orientada a proveerlos de los conocimientos necesarios para su desempeño. Esta partirá de la constatación del nivel de preparación de cada integrante del equipo evaluador, en relación con el sistema de evaluación que se aplicará. El contenido de la capacitación comprenderá el estudio del sistema que modela el proceso de evaluación de la dirección estratégica escolar, y hará énfasis en el análisis de los aspectos metodológicos y éticos del proceso. Incluye la preparación de los responsabilizados con la recogida de datos para la metaevaluación
- La *determinación de las responsabilidades* de los evaluadores y la *clarificación de las relaciones jerárquicas y de colaboración* que se establecerán entre ellos durante el desarrollo de los procesos subsiguientes de la evaluación y la metaevaluación.
- El *aseguramiento de las condiciones materiales y financieras*, de la evaluación y la metaevaluación, que incluye la previsión y provisión de los recursos de tal naturaleza, que sostengan el desarrollo de estos procesos. En tal sentido se requiere asegurar: la reproducción de los instrumentos que así lo exijan, la localización y habilitación de locales de trabajo, el acopio de alimentos, la gestión de la transportación, la localización y ubicación de medios técnicos e informáticos para el procesamiento de los datos, la disponibilidad del presupuesto monetario, entre otros.

- La *concertación de la evaluación*, en la evaluación externa, implica la puesta en conocimiento y la coordinación de las acciones del proceso de evaluación con los dirigentes de las instituciones a evaluar, con el propósito de lograr su implicación y apoyo al mismo. En las experiencias de autoevaluación tiene como contenido la información a todos los integrantes de la comunidad educativa sobre los propósitos y características principales del proceso a desarrollar, para crear las condiciones sociopsicológicas necesarias que promuevan su participación activa y consciente.

Las decisiones adoptadas durante las fases de esta etapa serán asentadas en el *plan de evaluación* que en su estructura deberá considerar los siguientes aspectos:

- a) Institución donde se desarrollará la experiencia de evaluación.
- b) Período en que se desarrollarán los procesos que comprende la ejecución, el seguimiento y la metaevaluación.
- c) Objetivos de la evaluación.
- d) Tipo de evaluación.
- e) Instancia responsabilizada con la ejecución de la experiencia de evaluación (en el caso de la evaluación externa).
- f) Relación de los integrantes del equipo evaluador con la especificación de sus responsabilidades.
- g) Contenido de la evaluación.
- h) Métodos para el cumplimiento de los procesos de la evaluación e instrumentos que se utilizarán en su viabilización (se anexarán estos últimos).
- i) Fuentes principales para la obtención de los datos.
- j) Formas organizativas a emplear en los procesos de la evaluación.
- k) Criterios valorativos, por dimensiones e indicadores, para la emisión de los juicios de valor.
- l) Diseño de la metaevaluación (objetivos, contenido, aspectos metodológicos)
- m) Requerimientos materiales y financieros.
- n) Cronograma del proceso evaluativo (incluye las actividades a desarrollar durante todos los procesos con las fechas de su realización).

La **Etapa B**, de **Ejecución de la evaluación**, es la de concreción de la evaluación como actividad práctica, en los aspectos concernientes a la recopilación de los datos, la caracterización y la valoración del comportamiento de la dirección estratégica en la institución escolar, tomando como guía las decisiones contenidas en el plan de evaluación diseñado en la etapa anterior. Consta de tres fases: **1) de Recogida de datos**, **2) de Caracterización de la dirección estratégica escolar** y **3) de Valoración**.



La **Fase 1**, de **Recogida de datos**, requiere de las acciones siguientes:

- La revisión de la disponibilidad de los instrumentos y la creación de las condiciones materiales y organizativas para su aplicación.
- La creación de las condiciones sociopsicológicas para la aplicación de los instrumentos de evaluación.
- La aplicación de los instrumentos.
- El registro diario de los resultados de los instrumentos que van siendo procesados, en la guía elaborada para tales fines.

Se realizará, simultáneamente, la recogida de datos para la metaevaluación, previendo que los evaluadores no se sientan evaluados o los evaluados sientan sobre ellos el peso de otra evaluación.

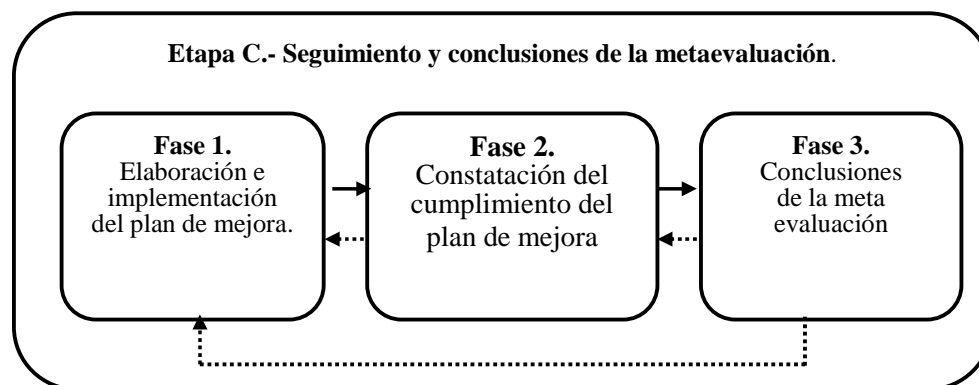
La **Fase 2**, de **Caracterización de la dirección estratégica escolar**, tiene como contenido la producción de información relevante, válida y fiable relativa al comportamiento del objeto, tomando como referencia las dimensiones e indicadores definidos, para sostener los juicios valorativos que habrán de emitirse con posterioridad. Su realización exige de las acciones siguientes:

- La *organización y contrastación de los datos* en correspondencia con los criterios, indicadores y dimensiones del contenido de la evaluación, con el empleo de la guía para el registro de los datos primarios que se sugiere elaborar y la utilización de métodos y procedimientos estadísticos y de corte cualitativo como el análisis de contenido y la triangulación.
- El *establecimiento de las características* que reflejan el estado real de la dirección estratégica escolar en las dimensiones e indicadores definidos, que se sugiere realizar en el contexto del trabajo grupal del equipo evaluador, aprovechando las variadas lecturas que pueden hacer sus integrantes de los datos acopiados, lo que posibilita mayor calidad de la información.

La **Fase 3, de Valoración, tiene** como contenido esencial la emisión de los juicios valorativos sobre el estado de la dirección estratégica de la institución escolar en que se desarrolla la evaluación, a partir de la caracterización obtenida sobre su estado, en la fase anterior. La valoración implica la realización de las acciones siguientes:

- La *comparación de las características que expresan el comportamiento real* de la dirección estratégica escolar, *con la caracterización que modela su estado ideal*, contenida en los criterios valorativos.
- La *determinación de la categoría evaluativa* que sintetiza el juicio de valor, correspondiente a cada dimensión e indicador y a la dirección estratégica de la institución escolar como variable general de la evaluación, a partir del resultado de la acción anterior y el consenso del equipo evaluador.
- La *precisión de los argumentos* que sostienen las categorías evaluativas otorgadas.
- El *análisis de los resultados de la valoración* con las máximas autoridades de la institución por parte del equipo responsabilizado con la evaluación.

La **Etapa C, de Seguimiento y conclusiones de la Metaevaluación,** es la más prolongada del proceso de evaluación; tiene el encargo de viabilizar la mejora de la dirección estratégica escolar y del propio proceso de su evaluación. Para ello consta de tres fases: 1) De Elaboración e implementación del plan de mejora. 2) De Constatación del cumplimiento del plan de mejora. 3) De Conclusiones de la metaevaluación.



La **Fase 1**, de **Elaboración e implementación del plan de mejora**, tiene como contenido esencial la planeación de las acciones encaminadas a la solución de los problemas revelados por el proceso de evaluación y a consolidar los logros identificados, con la participación activa, el compromiso y la responsabilidad de los implicados. El contenido de la fase se concreta en las acciones siguientes:

- El *análisis de la información derivada de los procesos de caracterización y valoración* por el equipo de dirección de la institución escolar.
- La *identificación y análisis de los principales problemas* presentes en la dirección estratégica escolar, lo que incluye la precisión de *sus causas*.
- La *determinación de las acciones más convenientes para la solución de los problemas identificados*, con los plazos para su materialización y los responsables de su cumplimiento.
- La *creación de las condiciones* (organizativas, sociopsicológicas y materiales) para la aplicación de las acciones acordadas.
- La *aplicación del plan previsto* y el *desarrollo de acciones de regulación, control y evaluación de su comportamiento*, por el equipo de dirección de la institución.

La elaboración del plan de mejora puede ser desarrollada utilizando el *método general de solución de problemas*, lo que implica la participación de todo el equipo de dirección y otros miembros de la comunidad educativa en la toma de decisiones, para la búsqueda de soluciones a la problemática abordada. El método incluye los siguientes pasos generales, a los que se asocian técnicas de trabajo en grupo: 1) Identificación y selección del problema. 2)

Análisis del Problema. 3) Generación de soluciones alternativas. 4) Selección y planificación de la solución. 5) Aplicación de la solución. 6) Control y evaluación de la solución.

La **Fase 2, de Constatación del cumplimiento del plan de mejora**, tiene como cometido la comprobación del proceso de aplicación y la valoración de los resultados del plan de mejora, tarea que corresponde al equipo evaluador en estrecha coordinación con el equipo de dirección de la institución escolar. Su realización supone las acciones siguientes:

- La previsión de las vías, el contenido, los momentos y los responsables de la realización del control y la evaluación de la aplicación y los resultados del plan de mejora.
- El análisis sistemático de la información generada por la realización de las acciones de control y evaluación y la adopción de medidas correctivas.
- El balance final de los resultados de la aplicación del plan de mejora, al cierre del período proyectado.

La **Fase 3, de Conclusiones de la Metaevaluación**, tiene como contenido la caracterización y valoración del proceso de evaluación de la dirección estratégica escolar y la adopción de decisiones para su mejora, a partir de los datos acopiados durante todos sus momentos. El contenido de la fase se precisa en las acciones siguientes:

- La recogida de datos sobre los procesos que conforman la tercera etapa.
- La organización y contrastación de los datos recopilados durante todas las fases de la evaluación, en correspondencia con los indicadores y dimensiones del contenido de la metaevaluación, con el empleo de la guía para el registro de los datos primarios prevista para tal fin.
- El establecimiento de las características que reflejan el estado real de la evaluación de la dirección estratégica escolar en los indicadores definidos.
- La comparación de las características que expresan el comportamiento real de la evaluación de la dirección estratégica escolar, con la caracterización que modela su estado ideal, contenida en los criterios valorativos preestablecidos.
- La determinación de la categoría evaluativa que sintetiza el juicio de valor, correspondiente a cada indicador y al proceso de evaluación de la dirección estratégica de la institución escolar como variable general de la metaevaluación.

- La precisión de los argumentos que sostienen las categorías evaluativas otorgadas.
- El análisis de los resultados de la valoración por el equipo evaluador.
- La identificación y análisis de los principales problemas presentes en la evaluación de la dirección estratégica escolar y la determinación de las acciones más convenientes para enfrentarlos durante la realización de futuras experiencias de evaluación.

Las acciones del proceso conclusivo de la metaevaluación se realizarán en sesiones de trabajo colectivo con el personal del equipo evaluador y otros invitados.

La metodología para la evaluación de la dirección estratégica escolar, que posibilita la materialización del sistema teórico que le sirve de sustento, presentada en este capítulo, puede ser empleada por los equipos directivos de las instituciones escolares de los distintos niveles educativos para desarrollar experiencias de autoevaluación; así como por las instancias intermedias y superiores de la estructura del sistema nacional de educación.

Conclusiones del capítulo

El estudio diagnóstico sobre el estado de la evaluación de la dirección estratégica en las instituciones escolares, desarrollado en la provincia de Holguín, contribuyó a corroborar la existencia del problema científico que originó la investigación, al hacer evidente la carencia de una práctica sistemática e independiente al respecto. Las consideraciones valorativas referidas a la dirección estratégica escolar no son el resultado de procesos que se encaminan, específicamente, a evaluar su comportamiento, sino de otras acciones que tienen un contenido evaluativo orientado hacia a otros objetos.

La contradicción interna identificada en el proceso investigativo, que está relacionada con la falta de especificidad del contenido de la evaluación para aportar una visión integral sobre el estado de la dirección estratégica en las instituciones escolares, que posibilite actuar en su mejora, encontró respuesta en un sistema de evaluación, de carácter teórico, que modela su contenido sobre la base a las particularidades que caracterizan a los procesos que integran la dirección estratégica, en las escuelas.

El sistema de evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares se distingue, además de la especificidad del contenido de la evaluación, por estar conformado por un conjunto de procesos proveedores y consumidores de información cuya interacción dialéctica

hace posible el alcance de su objetivo y, por considerar, entre esos procesos, a los que tienen como función la adopción e implementación de las decisiones para la mejora y la valoración de su efecto.

La metodología para la evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares, modelada a partir de la lógica funcional de un proceso directivo, encauza, a través de las acciones que conforman sus etapas y fases, la realización de la evaluación como actividad práctica. Su diseño toma como sustento al sistema teórico propuesto, de cuyos subsistemas se deriva el contenido de las etapas y fases.

CAPITULO III

CONSTATACIÓN DE LA PERTINENCIA DEL SISTEMA Y FACTIBILIDAD DE LA METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN DE LA DIRECCIÓN ESTRATÉGICA DE LAS INSTITUCIONES ESCOLARES

Este capítulo presenta los resultados de la consulta a expertos para la valoración de la pertinencia del sistema de evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares; así como de la aplicación práctica de la metodología que lo concreta, para la constatación de su factibilidad y la corroboración de la pertinencia del sistema propuesto.

3.1. Resultados de la consulta a expertos sobre la valoración de la pertinencia del sistema de evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares

Para la valoración de la pertinencia del sistema de evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares, se desarrolló el proceso de consulta a expertos, que permitió la obtención de información acerca del consenso de especialistas sobre la propuesta presentada. El proceso de selección de los expertos se realizó a partir de los fundamentos y requerimientos para la determinación del coeficiente de competencia K de los mismos. Se tomaron en cuenta otros aspectos relacionados con la disposición de los expertos para contribuir en los análisis y valoración de la propuesta, su formación académica y su experiencia en cargos de dirección. El proceso de selección de los expertos, tuvo dos momentos, el primero fue la determinación de los posibles expertos y el segundo se centró en la obtención de la información sobre el coeficiente de competencia K, de cada uno, a partir de la fórmula $K = \frac{1}{2} (K_c + K_a)$, siendo: K= Coeficiente de competencia, K_c = Coeficiente de conocimiento y K_a = Coeficiente de argumentación.

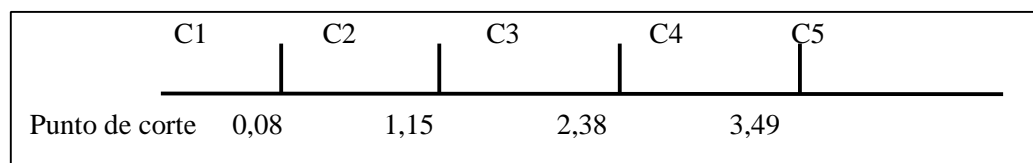
Se envió un cuestionario a 45 posibles expertos, de los cuales respondieron 36, resultando seleccionados 32. De los expertos seleccionados, 25 obtuvieron puntuaciones entre 0,8 y 1, para un coeficiente de competencia alto y siete obtuvieron puntuaciones entre 0,7 y 0,8 para un coeficiente de competencia medio. El grupo de los 32 expertos seleccionados, presenta las características siguientes: el 21,8 % (siete) ostentan el grado científico de doctor en ciencias y el 43,75 % (14) el título académico de máster; el promedio de años de experiencia en la docencia es de 25,15, y en cargos de dirección de 13,18. Los elementos antes señalados enriquecieron los argumentos acerca de la competencia de los expertos para emitir los criterios valorativos acerca de la propuesta. **(Anexos 5 y 6)**

Los aspectos objeto de la consulta a los expertos fueron: A) La pertinencia del sistema como totalidad. B) La pertinencia de las dimensiones que operacionalizan el contenido de la evaluación y C) La pertinencia de los indicadores y criterios de las dimensiones. Para las valoraciones de los expertos se consideraron, las categorías: C1.- Muy pertinente. C2.- Bastante pertinente. C3.- Pertinente. C4.- Poco pertinente y C5.- No pertinente.

A los efectos de esta investigación, se entiende la pertinencia como la cualidad que expresa la adecuación (idoneidad) del sistema propuesto para resolver la contradicción interna que se identificó y, con ello, el problema científico que generó la investigación.

El análisis de los resultados del procesamiento estadístico de los datos, así como de las sugerencias, permitieron arribar a las consideraciones siguientes:

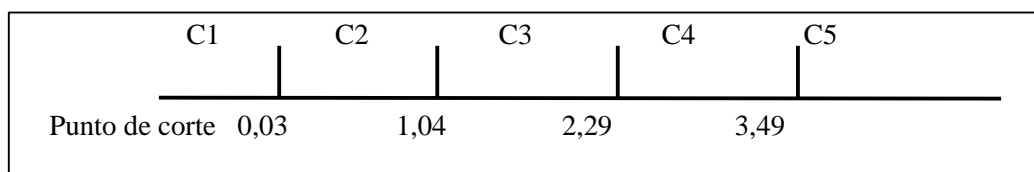
Acerca de la valoración de los expertos sobre la pertinencia del sistema como totalidad, a partir de los criterios sobre: la estructura del sistema, la denominación de los componentes del sistema, la adecuación al objeto que evalúa, la suficiencia de los componentes del sistema y la adecuación del contenido a evaluar. Los puntos de corte para las categorías de C1 a C5, se comportaron según se representa en la gráfica siguiente:



El grado de concordancia representado en el valor de N- Promedio de cada uno de los aspectos consultados, se comportó como sigue: A.- La estructura del sistema (0.29). B.- La

denominación de los componentes del sistema (0,19). C.- La adecuación al objeto que evalúa (0,13). D.- La suficiencia de los componentes del sistema (-0,04) y E.- La adecuación del contenido a evaluar (-0,02). Como se puede apreciar los resultados colocan a los aspectos (D y E) en valores por debajo del punto de corte C1 (0,08), “muy pertinente”, los tres restantes (A, B y C) entre los puntos de corte C1 y C2 (1,15), “bastante pertinente”. El resultado del consenso de los expertos refleja una valoración positiva acerca de los aspectos consultados. **(Ver anexo 7)**

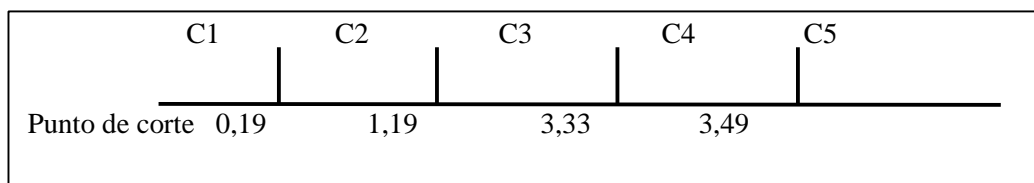
Con respecto a la valoración sobre la pertinencia de las dimensiones que operacionalizan el contenido de la evaluación: A.- Preparación de las condiciones previas. B.- Planeación estratégica y C.- Implementación y control, los valores de los puntos de corte fueron:



El valor de N- Promedio de las dimensiones A (-0,13) y B (0,01), las ubica por debajo de C1 (0,03), lo que las califica como “muy pertinentes”. La dimensión C, en la que el valor de N- Promedio es 0,11, se considera como “bastante pertinente”, al ubicarse entre C1 y C2. Lo anterior revela la existencia de consenso acerca de la pertinencia de las dimensiones propuestas, para evaluar la dirección estratégica en las instituciones escolares. **(Ver anexo 8)**

En cuanto a la pertinencia de los indicadores y criterios que operacionalizan las dimensiones que conforman el contenido de la evaluación, los resultados alcanzados se exponen a continuación:

Los puntos de corte obtenidos, correspondientes a la dimensión A: “preparación de las condiciones previas”, fueron los siguientes:

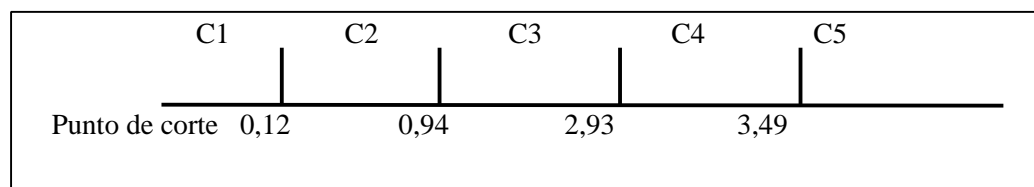


Los valores de N- Promedio para los indicadores y criterios de esta dimensión fueron:

Indicador / criterio		Punto de corte	Categoría
Indicador 1	Preparación de los dirigentes	-0,1	M p
Criterio 1.1	Dominio de la política educacional y los documentos normativos y políticos...	-0,14	M p
Criterio 1.2	Conocimiento de la metodología asumida.	-0,01	M p
Indicador 2	Identificación y sensibilización de los implicados...	0,02	M p
Criterio 2.1	Información que tienen los miembros de la comunidad escolar...	0,02	M p
Criterio 2.2	Aceptación por los miembros de la comunidad escolar de (...) aplicar la dirección estratégica.	0,02	M p
Indicador 3	Planificación y organización del proceso de dirección estratégica.	-0,13	M p
Criterio 3.1	Determinación de los aseguramientos organizativos y de recursos...	-0,17	M p
Criterio 3.2	Determinación de las tareas a desarrollar y los responsables en su ejecución.	-0,01	M p
Criterio 3.3	Elaboración del cronograma de trabajo para el proceso de aplicación ...	0,51	B p

Como se observa, la valoración de los expertos resultó favorable en cuanto a la pertinencia de todos los indicadores y criterios de la dimensión. Los tres indicadores y seis de los criterios se ubican en la categoría de “muy pertinente”, al estar sus valores de N- Promedio por debajo de 0,19. El criterio 3.3, al ubicarse entre los puntos de corte C1 y C2, se califica como “bastante pertinente”. **(Ver anexo 9)**

En la dimensión B: “planeación estratégica”, los puntos de corte obtenidos fueron los siguientes:



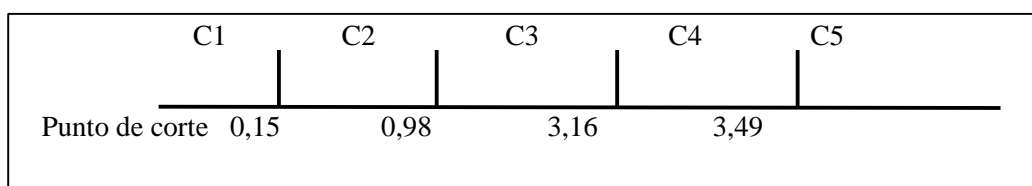
Los valores de N- Promedio para los indicadores y criterios de esta dimensión fueron:

Indicador / Criterio		Punto de corte	Categoría
Indicador 4	Definición de la misión de la institución.	-0,27	M p
Criterio 4.1	Correspondencia de la misión con el encargo social de la institución.	-0,24	M p
Criterio 4.2	Claridad, especificidad, credibilidad y proyección futura de la misión...	-0,3	M p
Criterio 4.3	Conocimiento que tienen los miembros de la comunidad escolar de la misión...	-0,12	M p
Indicador 5	Análisis estratégico.	-0,09	M p
Criterio 5.1	Determinación de las ventajas, desventajas, oportunidades y amenazas.	-0,05	M p
Criterio 5.2	Determinación de los implicados o grupos implicados...	0,37	B p
Criterio 5.3	Interrelación de los resultados del análisis estratégico para identificar alternativas...	0,26	B p
Indicador 6	Adopción de las decisiones estratégicas.	0,18	B p
Criterio 6.1	Utilización de los resultados del análisis estratégico en la adopción de las decisiones...	-0,16	M p
Criterio 6.2	Identificación de los valores institucionales...	0,42	B p
Criterio 6.3	Identificación de las direcciones principales o estratégicas de la institución.	-0,05	M p

Criterio 6.4	Relación de las direcciones principales o estratégicas con el cumplimiento de la misión...	0,34	B p
Criterio 6.5	Determinación de los objetivos estratégicos.	-0,1	M p
Criterio 6.6	Correspondencia de los objetivos estratégicos con las decisiones estratégicas y la misión.	-0,14	M p
Criterio 6.7	Precisión, claridad y factibilidad de los objetivos estratégicos...	-0,3	M p
Criterio 6.8	Grado en que las acciones estratégicas concretan el cumplimiento de los objetivos...	0,37	B p
Criterio 6.9	Participación de los trabajadores, las organizaciones y los padres...	-0,16	M p

La valoración de los expertos sobre la pertinencia del contenido de esta dimensión resultó también positiva. Los tres indicadores y 10 de los criterios se califican como “muy pertinentes” (por debajo de 0,12), y los cinco criterios restantes se ubican como “bastante pertinentes”, por cuanto su valor N- Promedio está por encima de 0,12. **(Ver anexo 10)**

Los puntos de corte de los indicadores y criterios de la dimensión C: “implementación y control”, se expresan en la gráfica siguiente:



Indicador / Criterio	Punto de corte	Categoría
Indicador 7: Determinación de los planes tácticos.	-0,21	M p
Criterio 7.1: Determinación de los objetivos tácticos de la institución.	-0,1	M p
Criterio 7.2: Grado en que los objetivos tácticos satisfacen el cumplimiento de los objetivos estratégicos.	-0,19	M p

Criterio 7.3	Contenido retador, verificable, claro y factible de los objetivos tácticos.	-0,19	M p
Criterio 7.4	Determinación de las acciones tácticas de la institución.	0,5	B p
Criterio 7.5	Grado en que las acciones tácticas satisfacen el cumplimiento de los objetivos tácticos.	-0,09	M p
Criterio 7.6	Concertación de los objetivos con los colectivos (de área) y cada trabajador.	0,14	M p
Criterio 7.7	Compromiso de los integrantes de la comunidad escolar.	0,57	B p
Indicador 8	Sistema de control y evaluación.	0,49	B p
Criterio 8.1	Diseño del sistema de control y evaluación.	-0,05	M p
Criterio 8.2	Aplicación del sistema de control y evaluación de la estrategia.	-0,06	M p
Criterio 8.3	Autocontrol y autoevaluación que realizan los colectivos de las áreas y cada miembro.	-0,08	M p
Criterio 8.4	Empleo de la información, en la actualización de las decisiones estratégicas.	-0,11	M p
Indicador 9	Resultados institucionales.	-0,19	M p
Criterio 9.1	Cumplimiento de las prioridades del nivel educacional.	-0,22	M p
Criterio 9.2	Grado de participación de la comunidad escolar.	-0,2	M p

Al igual que en las dos primeras dimensiones, el criterio de los expertos resultó favorable en cuanto a la pertinencia de los indicadores y criterios de esta dimensión, por cuanto dos de los indicadores y 12 criterios se ubican en la categoría de “muy pertinente” (por debajo de 0,15

que es el punto de corte para C1) y un indicador y un criterio se califican como “bastante pertinentes” (por encima de 0,15). **(Ver anexo 11)**

El análisis de las sugerencias y recomendaciones formuladas por los expertos, coadyuvó a las modificaciones dirigidas a mejorar la propuesta. Algunas de ellas fueron:

- Se cambió el enunciado del criterio 9.2, “Nivel de compromiso logrado en los miembros de la comunidad escolar con los propósitos institucionales”, por “Grado de participación de la comunidad escolar en la concreción de los objetivos de la institución”.
- Se elaboró una guía para el registro de los datos primarios, a partir de las variadas fuentes y métodos que lo aportan, que facilita su triangulación y, con ello, el proceso de caracterización del objeto.

El criterio aprobatorio de los expertos, expresado en las categorías de muy pertinente y bastante pertinente en que se ubican todos los elementos sometidos a su valoración, revela una consideración favorable sobre la pertinencia del sistema, lo que incluye la valoración de su estructura, de la denominación y suficiencia de sus componentes y de su adecuación al objeto, a través del contenido que se propone para la evaluación de la dirección estratégica escolar.

3.2. La aplicación práctica de la metodología para la evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares

Con el objetivo de constatar la factibilidad de la metodología para la evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares y corroborar la pertinencia del sistema que la sustenta, se desarrollaron las actividades de la tarea investigativa prevista para estos propósitos, durante el período comprendido entre el 5 de junio y el 21 de octubre de 2006, en cuatro centros docentes del municipio de Holguín, correspondientes a las educaciones primaria, secundaria básica, técnica y profesional y especial.

La selección del municipio y los centros donde se aplicó la metodología tuvo un carácter intencional. Fue escogido el municipio de Holguín, partir de las razones siguientes:

- La posibilidad de realizar la intervención durante un largo período, de manera sistemática, por ser el territorio donde radica la sede de la Universidad de Ciencias Pedagógicas y la instancia, de este centro, que auspició la investigación.

- El municipio tenía, en el momento en que se aplicó la experiencia, centros docentes de todas las educaciones, con excepción de la preuniversitaria.

Los cuatro centros fueron escogidos por presentar características favorables para la realización de la experiencia evaluadora, tales como: la preparación y experiencia de los directores, la estabilidad de sus equipos directivos, tener una matrícula media dentro del nivel educativo, poseer una estructura organizativa representativa de los centros del nivel y estar ubicados en diferentes áreas de la ciudad de Holguín.

La Escuela Primaria “José Maceo Grajales” se encuentra ubicada en el Reparto Vista Alegre, perteneciente a los barrios periféricos del municipio Holguín, la matrícula que tenía en el momento en que se desarrolló la experiencia era de 423 alumnos desde preescolar hasta sexto grado y un equipo de dirección con 5,3 años de experiencia promedio en la dirección de este tipo de centro.

La Escuela Secundaria Básica “José Martí Pérez” se encuentra en el centro histórico de la ciudad de Holguín, poseía en el momento en que se desarrolló la experiencia una matrícula de 632 estudiantes de los tres grados del nivel y un equipo directivo con 6,5 años de experiencia promedio en la dirección de este tipo de centro.

El Instituto Politécnico “Camilo Cienfuegos Gorriarán” se encuentra enclavado en el reparto “Luz”, pertinente a uno de los barrios periféricos del municipio Holguín, tenía en el momento en que se ejecutó la experiencia de evaluación una matrícula de 525 estudiantes de las especialidades: Contabilidad, Bibliotecología y Secretaria operadora de micro, y un equipo de dirección con 6,3 años de experiencia promedio en la dirección de este tipo de centro.

La Escuela Especial “Lethy Rieng” con régimen de vida interna, está ubicada en la circunvalación de la parte “Este” del municipio de Holguín, poseía en el momento en que se ejecutó la experiencia de autoevaluación una matrícula de 127 estudiantes de la especialidad de Sordo e hipo-acústico, el equipo directivo tenía 4,5 años de experiencia promedio en la dirección de este tipo de centro.

En los centros pertenecientes a las educaciones primaria, secundaria básica y técnica y profesional, la experiencia se aplicó como evaluación externa. En la escuela especial se desarrolló como autoevaluación.

A los fines de la investigación, se entiende la *factibilidad* como la cualidad que expresa la *posibilidad y la conveniencia* de poner en práctica la metodología para la evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares, a partir de considerar su *coherencia y viabilidad*.

La *coherencia* se refiere a la cualidad de la metodología que expresa la suficiencia y articulación sistémica de las acciones que la conforman y le permite cumplir cabalmente la función de guiar el proceso de evaluación.

La *viabilidad* se refiere a la cualidad de la metodología que expresa su aptitud (idoneidad) para ser aplicada en una experiencia concreta con resultados satisfactorios.

Por consiguiente, la valoración de la factibilidad de la metodología exigió, durante el proceso de su aplicación, de la recogida simultánea de datos que posibilitaran conformar la información acerca de los aspectos antes planteados. Este proceso se desarrolló, en gran medida, a partir de la puesta en práctica de los métodos e instrumentos diseñados para realizar la metaevaluación.

La aplicación en la práctica de la metodología para la evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares, se realizó a partir de las etapas, fases y acciones contenidas en la propuesta.

Como parte de la etapa de planificación y organización prevista en la metodología, se ejecutaron las acciones concernientes a la *fase de preparación para el proceso de evaluación*. Se determinó la conformación del equipo evaluador encargado de desarrollar la experiencia como evaluación externa en los centros de las educaciones primaria, secundaria básica y técnica y profesional seleccionados. Además del autor de esta tesis, como investigador principal, formaron parte del equipo, otros tres colaboradores, con preparación en las concepciones de la dirección estratégica.

Se realizó el estudio y análisis del sistema de evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares y de la metodología para su aplicación práctica, por los integrantes del equipo constituido para ejecutar la evaluación externa en los centros previstos. En las dos sesiones de trabajo desarrolladas, se hizo énfasis en los objetivos y el contenido de la evaluación; así como en sus aspectos metodológicos. Se precisó el contenido de las etapas,

fases y de las acciones que concretan los procesos y subprocesos de la evaluación, incluida la metaevaluación.

Durante las sesiones de trabajo mencionadas se procedió, igualmente, al estudio y análisis de los principales documentos normativos y metodológicos de las educaciones a que pertenecen los centros seleccionados para la aplicación de la experiencia de evaluación externa. En tal sentido, se profundizó en aspectos como el proceso de implementación del “modelo de la escuela primaria”, los objetivos planteados en la transformación de la secundaria básica, las formas de desarrollar, en la actualidad, la enseñanza práctica en el centro seleccionado de la Educación Técnica y Profesional.

Se realizaron visitas previas a los tres centros donde se desarrollaría la experiencia como evaluación externa, a fin de sensibilizar a los equipos de dirección con sus propósitos, a partir de significar los beneficios para la dirección de los centros y para el proceso investigativo; así como la forma en que se utilizaría la información derivada de la ejecución de la evaluación. Se contactó con la dirección institucional de la Escuela Especial “Lethy Rieng”, donde la experiencia se desarrollaría como autoevaluación, para la definición del grupo de trabajo encargado de conducir el proceso de evaluación, que se integró con los miembros del Consejo de Dirección del centro, y otros colaboradores. La preparación de este equipo evaluador fue realizada por el investigador principal, en el contenido del sistema de evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares y de la metodología para su aplicación práctica. Se enfatizó, además, en aspectos conceptuales y metodológicos relacionados con la evaluación educativa y la dirección estratégica escolar.

El proceso de *planificación de la evaluación* se desarrolló conforme a lo establecido en la segunda fase de la etapa de Planificación y organización de la evaluación, concebida en la metodología. Como resultado de ese proceso quedó elaborado el *plan de evaluación*, contentivo de los objetivos, el contenido a evaluar y la metodología a emplear para su realización. Para alcanzar este propósito se desplegaron las acciones que se prevén dentro de esta fase.

Se determinó como objetivo **del proceso de evaluación:** *la obtención de información caracterizadora y valorativa acerca de los procesos que conforman la dirección estratégica*

escolar, para ser utilizada en la toma de decisiones dirigida a mejorar el proceso directivo en los centros docentes seleccionados.

La realización del proceso evaluativo estuvo, asimismo, orientada por el propósito investigativo con que se aplicó la experiencia: valorar la factibilidad de la metodología para la aplicación práctica del sistema de evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares y, a partir de ello, confirmar la pertinencia del sistema (modelo teórico) que le sirve de base.

El objetivo, en el proceso de realización práctica de la evaluación, se atemperó a las características de la etapa final del curso escolar en que se encontraban los centros, lo que tuvo incidencia para la observación de procesos de la dirección estratégica que no son característicos de este momento.

Aún teniendo en cuenta lo antes señalado, en la **determinación del contenido** de la evaluación se consideraron todos los indicadores y criterios de las dimensiones establecidas en el sistema de evaluación: *la preparación de las condiciones previas, la planeación estratégica y la implementación y control*. Para la metaevaluación, que tuvo una importancia fundamental en la realización de la experiencia, por la información que aportó para valorar la factibilidad de la metodología en aplicación, se consideraron todos los indicadores y criterios propuestos en el sistema.

La elaboración del diseño metodológico de la evaluación partió de considerar los objetivos y el contenido definidos; así como el momento del curso en que se aplicó la experiencia, que constituyó un referente principal para determinar qué métodos y fuentes utilizar para obtener datos sobre todos los indicadores y criterios.

En la recogida de datos se privilegiaron como métodos la encuesta, la entrevista y el análisis de documentos por la posibilidad que estos ofrecen, para recoger datos referidos a procesos ya concluidos, utilizando como fuentes a las personas y a los documentos que conservan la memoria de lo acaecido.

Se concibió la *encuesta* a directores, subordinados, padres y jefes de las organizaciones políticas y de masas de los centros (**ver anexos 12, 13, 14 y 15**), y la *entrevista* con directores,

subordinados, jefes de las organizaciones del centro y jefes de las enseñanzas en el municipio. **(Ver anexos 16, 17, 18, y 19)**

Se previó, además, la observación y el análisis de documentos, con el apoyo de las guías correspondientes para la recolección de datos relacionados con el objeto de evaluación. **(Ver anexos 20 y 21)**

Como parte del diseño metodológico de la evaluación se definieron, también, los métodos y técnicas que se emplearían para la realización de los restantes procesos de la evaluación: caracterización del objeto, valoración y elaboración implementación y constatación del plan de mejora.

En tal sentido, para la *caracterización del objeto* se determinaron métodos y procedimientos estadísticos y de carácter cualitativo (como el análisis de contenido y la triangulación) para el procesamiento de los datos; así como el análisis-síntesis y la inducción deducción, para establecer las características del comportamiento del objeto de evaluación.

Para la *valoración*, en función de la información caracterizadora producida, se previó el empleo de técnicas de trabajo en grupo (de generación de ideas y de obtención de consenso, entre otras) para facilitar el análisis colectivo y la emisión de los juicios valorativos.

Entre los métodos propuestos para la elaboración del plan de mejora, se proyectó el *método de solución de problemas* sugerido en la metodología, y para la constatación de su cumplimiento, se previó, entre otros, el empleo de la entrevista, el análisis de documentos.

En función de los métodos y técnicas considerados para la recogida de datos, se determinaron como **fuentes personales de información** a los directores y jefes de grados, ciclos y departamentos de los centros seleccionados; así como a los jefes de las enseñanzas municipales correspondientes. Se consideró, además, entre estas fuentes, a una muestra representativa de los trabajadores docentes y no docentes, los padres, los estudiantes y dirigentes de las organizaciones estudiantiles y sindicales de los centros. **(Ver anexo 22)**

Se concibió la prioridad de la utilización de las fuentes documentales, entre las no personales. Por consiguiente, se definieron como documentos que debían ser objeto de revisión y análisis, los contentivos de la estrategia escolar y las memorias de los órganos técnicos y de dirección del centro; así como los informes de visitas y registros de entrenamientos metodológicos

conjuntos. Entre los procesos y actividades a observar, en calidad de fuentes no personales de información, dado el momento del curso en que se desarrolló la experiencia evaluadora, se consideraron los de conclusiones de la evaluación profesoral y los referidos al análisis de los resultados del curso escolar que terminaba y a la proyección del próximo.

Se elaboró una matriz para correlacionar los indicadores, con las fuentes y los métodos y técnicas seleccionados, para lograr mayor precisión en la recogida de los datos y en la elaboración de los instrumentos que viabilizan ese proceso. **(Ver anexo 2)**

Se previeron como **formas organizativas**, los talleres, reuniones y despachos, como marco organizativo para la aplicación de los métodos y técnicas definidas. La visita, en el caso de los centros en que se aplicó la experiencia como evaluación externa, se planteó como el marco general para el desarrollo de la evaluación.

Para la emisión de los juicios de valor, se adecuaron **los criterios valorativos**, como caracterización del estado deseado del comportamiento de la dirección estratégica escolar, en los diferentes criterios, indicadores y dimensiones establecidos, que se proponen en la metodología **(ver anexo 4)**. Se ratificaron como categorías para sintetizar esos criterios las de Bien, Regular y Mal.

A manera de ejemplo, se presentan los criterios valorativos que se adecuaron para la valoración del indicador 6: “*adopción de las decisiones estratégicas (elaboración de la estrategia escolar)*”, incluido en la dimensión B: “planeación estratégica”.

Para la valoración del indicador en la categoría de **Bien** se estableció la siguiente caracterización: *En el documento contentivo de la estrategia escolar se observa una adecuada utilización de los resultados del análisis estratégico desarrollado (como parte de la planeación) para la definición de las decisiones estratégicas fundamentales: definición de las direcciones estratégicas, los objetivos estratégicos y las acciones estratégicas. Se aprecia que las direcciones estratégicas reflejan las prioridades básicas del trabajo de la institución escolar y que, a través de su interrelación se asegura el cumplimiento de la misión de la escuela. Los objetivos estratégicos son retadores, factibles, claros y verificables, y contribuyen a asegurar las prioridades definidas como direcciones estratégicas y la misión institucional. Las acciones estratégicas determinadas posibilitan el alcance de los objetivos estratégicos*

definidos. Se obtienen evidencias de una activa participación de la comunidad educativa en la adopción de las decisiones estratégicas.

Para la valoración del indicador en la categoría de **Regular** se estableció la siguiente caracterización: *En el documento contentivo de la estrategia escolar se observa que los resultados del análisis estratégico desarrollado (como parte de la planeación), fueron utilizados limitadamente en el proceso de adopción de las decisiones estratégicas fundamentales, lo que afecta la calidad de las mismas. Se aprecia que algunas de las direcciones estratégicas definidas no constituyen prioridades básicas del trabajo de la institución escolar. Los objetivos estratégicos no cumplen plenamente las características que aseguran su pertinencia (ser retadores, factibles, claros y verificables), por lo que su cumplimiento no tributará eficazmente a asegurar las prioridades y la misión institucional. No todas las acciones estratégicas resultan adecuadas para posibilitar el alcance de los objetivos estratégicos definidos. Se obtienen evidencias de la participación limitada de la comunidad educativa en la adopción de las decisiones estratégicas.*

El indicador se valorará con la categoría de **Mal**, cuando: *En el documento contentivo de la estrategia escolar se observa que los resultados del análisis estratégico desarrollado (como parte de la planeación), no fueron utilizados en el proceso de adopción de las decisiones estratégicas fundamentales. Se aprecia, por tanto, que varias de las direcciones estratégicas definidas no constituyen prioridades básicas del trabajo de la institución escolar. Los objetivos estratégicos no cumplen los requisitos que aseguran su pertinencia (ser retadores, factibles, claros y verificables). Las acciones estratégicas no resultan adecuadas para posibilitar logro de la misión institucional. Las evidencias de participación de la comunidad educativa en la adopción de las decisiones estratégicas son escasas.*

El proceso de planificación de la evaluación incluyó la elaboración del plan de la metaevaluación, cuyos resultados informativos, además de servir de punto de partida para la mejora de la evaluación de la dirección estratégica escolar, se convirtieron en indicadores para valorar la factibilidad de la metodología en aplicación.

En la concepción de la metaevaluación se asumieron los indicadores propuestos en el diseño del sistema de evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares y se

determinaron como principales métodos y fuentes para la recogida de datos, la encuesta (para ser aplicada a los directores y subordinados), la entrevista (a directores y subordinados), y el análisis de documentos contentivos de la memoria del proceso de evaluación. **(Ver anexos 23, 24 y 25)**

Se establecieron, asimismo, los criterios valorativos para la emisión de los juicios valorativos sobre la evaluación y las categorías de síntesis de los mismos, que fueron: muy pertinente, bastante pertinente, pertinente, poco pertinente y no pertinente. **(Ver anexo 26)**

El proceso de organización de la evaluación, que incluyó el aseguramiento organizativo y el de los recursos materiales y financieros, y tuvo entre sus resultados más importantes, la elaboración del cronograma de la evaluación, asumió, en el caso de las experiencias de evaluación externa, un momento de realización previo a la presencia de los evaluadores en los centros y uno final, en el escenario del centro educativo.

Como parte de las acciones de organización, desarrolladas en el primer momento aludido, se dio continuidad a la preparación de los integrantes del equipo evaluador en el contenido del sistema de evaluación y su metodología y los aspectos éticos, se elaboraron los instrumentos para la recogida de datos y se definieron las responsabilidades y tareas de cada uno de los miembros y las relaciones de coordinación entre estos, las que incluyen las correspondientes a la metaevaluación.

En el segundo momento de la fase de organización de la evaluación, se realizó la concertación del proceso evaluativo con la dirección de las instituciones escolares seleccionadas para la evaluación externa y se elaboró el cronograma de su ejecución en cada uno de los centros, en el que se precisaron las actividades a desarrollar como parte de los diferentes procesos de la evaluación y la implicación de los diferentes actores del centro docente. **(Ver anexo 27)**

En el caso de la Escuela Especial “Lethy Rieng”, donde se desarrolló la experiencia de autoevaluación, el cronograma fue elaborado por el equipo de dirección del centro, bajo la orientación del autor de esta tesis. Para la definición de los cronogramas de evaluación, se estableció como premisa la inserción de las actividades evaluativas dentro del sistema de trabajo de la escuela, para tratar de no alterar, en lo posible, el funcionamiento normal del centro escolar.

El aseguramiento de recursos materiales y financieros para la actividad evaluadora, como parte del contenido de la fase organización, se realizó sobre la base de la determinación de los principales requerimientos del proceso evaluativo. Se copiaron los materiales de oficina y los recursos informáticos y se habilitaron los locales necesarios para el desarrollo de las actividades colectivas y el trabajo del equipo evaluador.

Durante la **etapa de ejecución** de la evaluación se desarrollaron los procesos de recogida de datos, de caracterización del objeto y de valoración, cada uno de los cuales constituye el contenido de sus tres fases. En la fase de recogida de datos, se realizaron las acciones que a continuación se explican:

- Se pasó revista a los aseguramientos organizativos y materiales y se realizaron los ajustes necesarios en los cronogramas.
- Se aplicaron los instrumentos previstos. Fueron encuestados tres directores de centros, 11 dirigentes subordinados, 31 trabajadores docentes y no docentes, cuatro dirigentes sindicales, un dirigente de la Unión de Jóvenes Comunistas (UJC), tres guías base de pionero y el presidente de la Federación de Estudiantes de la Enseñanza Media (FEEM) en el Instituto Politécnico. De igual modo, respondieron las encuestas 28 padres y nueve estudiantes. La aplicación de los cuestionarios se desarrolló en pequeños grupos. Se entrevistaron los tres directores, nueve dirigentes subordinados, cuatro dirigentes de secciones sindicales, uno de UJC, uno de la FEEM y los cuatro jefes de enseñanzas municipales.
- El análisis documental se realizó a tres documentos contentivos de las estrategias de los centros, 11 informes de visitas, 17 informes de temas desarrollados en los órganos de dirección y técnicos, cuatro registros de entrenamiento metodológico conjunto y 27 planes individuales de los subordinados, este último sirvió para acopiar datos sobre la concertación de los objetivos. Esta actividad resultó lenta y requirió de mucha persuasión para disponer de los documentos, en algunos casos, no se pudieron analizar informes de los resultados de visitas y de las memorias de los órganos de dirección y técnicos.
- El registro de datos se realizó, diariamente, en la guía elaborada con este propósito, lo que permitió determinar la necesidad de otros datos (como los relativos a la concertación de

los objetivos con los subordinados y al grado de participación de las organizaciones políticas y sindicales en las decisiones), que fueron recabados durante las entrevistas y el análisis de las otras fuentes documentales.

- Se realizó, igualmente, la recogida de datos para la metaevaluación, considerando los criterios previstos en el indicador dos. La encuesta para recabar datos en función de la metaevaluación se aplicó a tres de los directores, cuatro jefes de ciclos, dos jefes de grado, un subdirector y dos jefes de departamentos. Se entrevistaron tres directores, dos jefes de ciclos, un jefe de grado, un subdirector y un jefe de departamento. Fueron analizados los cuatro informes finales de evaluación, cuatro cuestionarios de encuestas del proceso de evaluación y seis resúmenes de entrevistas.

La caracterización de la dirección estratégica escolar, que es el contenido de la segunda fase de la etapa de ejecución, se desarrolló a partir de los datos captados y registrados (por cada criterio, indicador y dimensión del contenido de la evaluación) en la guía prevista. Esta última fue de gran utilidad para el procesamiento de los datos, que se realizó con el empleo de recursos de la estadística descriptiva (el cálculo de frecuencias absolutas y relativas, cálculo de la media, confección de tablas, etc.) y procedimientos cualitativos como el análisis de contenido y la triangulación. Resultaron muy valiosas las sesiones de trabajo en grupo del equipo evaluador en las que, a partir de la discusión colectiva auxiliada en técnicas de trabajo en grupo, se obtuvo la información caracterizadora sobre el estado de la dirección estratégica escolar, como objeto de evaluación.

El proceso de valoración, como tercera fase de la etapa de ejecución de la evaluación, constituyó un arduo trabajo, en el que los insumos principales fueron la información caracterizadora de la dirección estratégica escolar y los criterios valorativos preestablecidos para sostener los juicios de valor. A partir de la comparación de la información caracterizadora y los criterios valorativos, en sesiones de trabajo grupal, se formularon los juicios valorativos acerca del comportamiento del objeto y se precisaron los argumentos que los sustentan.

Como resultado de este proceso, en los cuatro centros donde se desarrolló la experiencia, la aplicación de la dirección estratégica escolar, como concepción y práctica directiva fue

valorada en la categoría de Regular. El comportamiento de los indicadores considerados en la evaluación, que justifican esa valoración general, se expondrá a continuación:

La dimensión “*preparación de las condiciones previas*”, fue valorada con la categoría de Regular, a partir de la incidencia, fundamentalmente, de los indicadores referidos a la “*identificación y sensibilización de los implicados en el proceso de dirección estratégica*” y la “*planificación y organización del proceso de dirección estratégica*” que se evaluaron de regular en tres de los centros y en otro de mal.

Se valora como favorable, la *preparación de los dirigentes* en cuanto al conocimiento de la política de la educación y sus especificidades en la enseñanza. Los miembros de los consejos de dirección poseen conocimientos generales acerca de las actividades que deben realizar para la elaboración de la estrategia, aunque son disímiles los componentes y pasos que reconocen en ese proceso.

En cuanto a la *identificación y sensibilización de los miembros de la comunidad educativa en el proceso de dirección estratégica* se aprecia una situación insatisfactoria en lo relacionado con la identificación de los implicados y la información que tienen acerca del proceso de elaboración e implementación de la estrategia. Esta situación es notoria en el caso de los trabajadores y los padres, que tienen una pobre participación en el proceso de planeación estratégica.

La *planificación y organización del proceso de aplicación de la dirección estratégica* es deficiente en la mayoría de los centros, en los que se carece de un plan o cronograma de trabajo para ello.

En la dimensión referida a la “*Planeación Estratégica*”, la categoría obtenida por la generalidad de los centros fue de Regular, incidiendo fundamentalmente los problemas relacionados con los indicadores cinco y seis, referidos al “*análisis estratégico*” y la “*adopción de las decisiones estratégicas*”, que en una de las instituciones fue calificado de Mal.

En relación con la “*definición de la misión institucional*” se aprecia que, en la mayoría de las escuelas se asume el encargo social de la enseñanza como misión. En uno de los centros está declarada la misión de la escuela, pero no es conocida por el colectivo pedagógico. Una parte

importante de los miembros del consejo de dirección la entienden como: “que los alumnos aprendan tres veces más”.

En cuanto al “*análisis estratégico*”, algunos de los centros han identificado las ventajas, desventajas, posibilidades y retos, en áreas de resultados claves específicas. No se identifican los factores claves y grupos implicados que pueden coadyuvar al cumplimiento de la misión institucional. El análisis estratégico, a partir de las interrelaciones de los aspectos que deben ser tomados en cuenta en su realización, presenta insuficiencias significativas y en dos de los centros no se realizó.

En relación con la “*adopción de las decisiones estratégicas*”, se apreció que la elaboración de la estrategia se sustentó, generalmente, en el análisis de los resultados del curso anterior sin tomar en cuenta el análisis estratégico. En la mayoría de los centros no se determinaron las direcciones estratégicas o áreas de resultados claves, asumiéndose como tales los tres macro problemas de la institución. Existen áreas importantes como el trabajo preventivo comunitario y el trabajo científico, que no aparecen tratadas adecuadamente en la proyección estratégica. La “*participación de los miembros de la comunidad escolar*” (trabajadores, padres) en el proceso de planeación estratégica es limitada o muy pobre. Generalmente, la estrategia es elaborada por los integrantes del consejo de dirección del centro.

Referente a la dimensión “*implementación y control*”, la categoría predominante que recibieron las escuelas es la de regular, por la incidencia del indicador siete relativo a la “*determinación de los planes tácticos*”. En gran parte de los centros se apreció falta de claridad en la redacción de los objetivos tácticos, que no cumplen los requisitos de ser verificables y factibles. Algunas de las acciones tácticas previstas en los planes limitan el alcance de los resultados esperados, lo que, a su vez, afecta la calidad del cumplimiento de los objetivos estratégicos.

Pudo observarse, como regularidad, que en los centros no se desarrolla el proceso de concertación de los objetivos con los subordinados; se procede a la asignación (imposición) de metas que, generalmente, son iguales para todos. Los trabajadores manifiestan compromiso con las aspiraciones generales de la educación y de las escuelas, pero ello no se expresa, con esa claridad, en los objetivos de sus áreas y en los individuales.

En cuanto al *sistema de control y evaluación*, se apreció que, aunque las escuelas desarrollan un conjunto de acciones para el control del cumplimiento de las actividades del centro, estas, en la mayoría de los casos, no consideran entre sus prioridades a los objetivos de la estrategia y su correspondencia con los resultados alcanzados. No existe evidencia del empleo de la información resultante del proceso de control y evaluación para la actualización de la estrategia.

En la dimensión referida a “*los resultados institucionales de la aplicación de la dirección estratégica*”, las escuelas presentan resultados discretos en el aprendizaje de los alumnos y en la formación de los docentes. Los colectivos pedagógicos manifiestan un compromiso global con los objetivos de los centros, especialmente con el aprendizaje. Es limitado el papel de los objetivos de la estrategia como factor orientador y regulador de las acciones de los subordinados y su valoración periódica.

Con posterioridad al establecimiento de las consideraciones valorativas por el equipo evaluador, se procedió al análisis de los resultados de la valoración con las máximas autoridades de las instituciones por parte del equipo responsabilizado con la evaluación. En este proceso se propició un clima distendido entre evaluadores y directivos para la solución de los problemas. En la generalidad de los casos se apreció una actitud favorable en los integrantes de los equipos de dirección de los centros, en la comprensión de los resultados y en el compromiso con el proceso de mejora de la dirección escolar. El momento ofreció el marco propicio para el planteamiento de opiniones críticas y autocríticas relacionadas con la implementación de esta concepción de dirección. Algunas de las más significativas fueron: la poca preparación recibida para aplicar la dirección estratégica, la variedad de criterios entre quienes visitan la escuela para valorar la dirección escolar y la falta de supervisión oportuna al proceso de elaboración de la estrategia escolar.

La etapa de seguimiento y conclusiones de la metaevaluación, por las implicaciones que entraña la definición, implementación y valoración de acciones para *la mejora de la dirección estratégica escolar* y la valoración de la propia evaluación, fue la más dilatada de todo el proceso de aplicación de la metodología.

Dado el momento del período escolar en que se inició el proceso de evaluación (fin de curso), la elaboración e implementación del plan de mejora se concibió *en función de la actualización de la estrategia escolar*, para el nuevo año lectivo. A partir de esta orientación, los equipos de dirección, con la asesoría de los miembros del equipo evaluador y la participación de los representantes de las organizaciones políticas y de masas, planearon las acciones dirigidas a resolver los problemas revelados en la dirección estratégica de sus centros. Este proceso se desarrolló a través del cumplimiento de los pasos siguientes:

- El análisis de la información caracterizadora y valorativa de la dirección estratégica del centro, puesta a su disposición.
- La identificación y análisis de los principales problemas presentes en la dirección estratégica escolar y sus causas.
- La determinación de las acciones más convenientes para resolver los problemas identificados, precisando los plazos para su materialización y los responsables de su cumplimiento.
- La creación de las condiciones (organizativas, sociopsicológicas y materiales) para la aplicación de las acciones acordadas, con la implicación de la comunidad escolar.
- La aplicación del plan previsto y el desarrollo de acciones de regulación, control y evaluación de su comportamiento, por el equipo de dirección de la institución.

Durante el proceso de elaboración e implementación del plan de mejora, en los cuatro centros en que se desarrolló la experiencia, se observaron dificultades y problemas, que fueron atendidos por los miembros del equipo evaluador, quienes ofrecieron asesoramiento al respecto. Entre ellas ser destacados:

- Limitaciones en la identificación de los problemas y sus causas, por la influencia negativa de patrones tradicionales para determinarlos. Se recomendó y entrenó a los equipos directivos en el uso de técnicas de trabajo grupal para la identificación y análisis de problemas, como la conocida “espina de pescado”.
- La proyección de acciones de un alcance muy general, que no garantizan la solución real de los problemas, como los referidos a la participación de los integrantes de la comunidad

escolar en la adopción de las decisiones estratégicas y a la concertación de los objetivos con las áreas del centro y los trabajadores.

- El aprovechamiento limitado de las potencialidades que brinda el trabajo en equipo, en el proceso de definición de las acciones de mejora y su aplicación.

Los planes de mejora, centrados en acciones dirigidas a actualizar las estrategias escolares, a través de acciones relativas a los momentos esenciales del proceso de planeación estratégica, fueron implementados entre julio y octubre de 2006. Como resultado de su aplicación fue rediseñada la estrategia de cada centro.

De manera paralela con la implementación, se desarrollaron acciones dirigidas a la constatación del cumplimiento de los planes de mejora. Se captaron los datos necesarios para elaborar la información sobre los resultados de la puesta en práctica de estos por medio de entrevistas a 13 dirigentes sindicales de organizaciones políticas y de masas, 27 trabajadores y 11 directivos, y la revisión y análisis de las estrategias de los centros. Se observaron, además, nueve actividades de trabajo de los equipos responsabilizados con la actualización de las estrategias, lo que permitió apreciar y asesorar el desarrollo de las acciones previstas para la atención y solución de los problemas identificados.

Como parte del proceso de constatación, el equipo evaluador realizó sesiones de trabajo grupal para el procesamiento de los datos y la obtención de información caracterizadora sobre el cumplimiento de los planes de mejora. Los principales resultados constatados fueron:

- El cumplimiento satisfactorio de las acciones previstas en los cronogramas de trabajo, a partir de los ajustes necesarios en cada centro, considerando las particularidades de las etapas del año escolar (fin e inicio) en que se ejecutaron.
- La participación activa de directivos institucionales, los dirigentes de las organizaciones de masas y trabajadores seleccionados, en el trabajo de los equipos encargados de ejecutar las acciones para la actualización de las estrategias.
- La definición y actualización (en tres y un centro respectivamente) de la misión institucional y la determinación de las direcciones estratégicas en todos los centros donde se desarrolló la experiencia, con un nivel adecuado de calidad.

- La mejoría ostensible en la actualización del análisis estratégico, como momento importante del proceso de planeación, lo que posibilitó mayor precisión en la identificación de las variables internas (fortalezas y debilidades) y externas (oportunidades y amenazas) y los factores claves que pueden tener un impacto positivo o negativo en el cumplimiento de la misión institucional. En uno de los centros, como consecuencia de la mejora del proceso de análisis estratégico, se produjo una revalorización de la influencia que pueden tener la “Fiesta Iberoamericana” y las “Romerías de Mayo” que se celebran todos los años en la ciudad de Holguín. El reanálisis sobre el papel que pueden jugar estos eventos, que habían sido valorados antes como un “factor clave” negativo, al asociar su contenido, con la ingestión de bebidas alcohólicas, permitió identificar un conjunto de oportunidades que brindan los mismos para el diseño de la actividad educativa de la escuela en su entorno y, con ello, atenuar los efectos negativos que ellos pudieran generar.
- La mejor utilización de los resultados del análisis estratégico en la definición de las acciones concebidas para la actualización de la estrategia y en la elaboración de los objetivos tácticos del nuevo curso escolar, con lo que se ganó en la objetividad de los mismos. Se apreció, no obstante, la necesidad de perfeccionar, aún más, el proceso de formulación de estos objetivos, para lograr que sean portadores de todos los requisitos de calidad exigidos, fundamentalmente, la posibilidad de su verificación.
- La creación de condiciones sociopsicológicas más favorables para lograr un mayor grado de compromiso e implicación de los colectivos laborales con los objetivos planteados, a consecuencia de la mayor participación colectiva alcanzada en la adopción de las decisiones estratégicas.
- La inclusión, como parte del contenido de las estrategias, de acciones dirigidas al análisis periódico de los resultados y la actualización de los objetivos tácticos.
- La obtención de avances en la concertación de los objetivos individuales, que alcanzó un mayor nivel cualitativo con los subordinados inmediatos de los directores (jefes de grados, jefes de ciclos, jefes de departamentos). En el caso de los restantes trabajadores (docentes y no docentes) el avance fue más discreto, por la prevalencia de patrones relacionados con la asignación e imposición de metas.

El proceso de constatación hizo patente, asimismo, la subsistencia de insuficiencias en el proceso de planeación estratégica que siguen requiriendo de seguimiento y atención puntual.

Entre ellas:

- Aún no se logra una adecuada relación entre los objetivos estratégicos y tácticos, como consecuencia negativa de las deficiencias presentes en el proceso de derivación de los primeros.
- La tendencia a la consideración de la estrategia escolar como un documento formal y no como un instrumento para guiar el cambio institucional. Aún cuando se avanzó fue, y es necesario, desplegar un serio trabajo de asesoría, que permita erradicar la concepción de la estrategia escolar a partir de metas prefijadas por los niveles superiores, sin considerar en toda su dimensión las condiciones de las escuelas.

La aplicación y resultados de las acciones que concretan los procesos de seguimiento (elaboración, implementación y constatación del plan de mejora), evidenciaron la posibilidad real de que la evaluación funcione como un instrumento efectivo para la mejora cualitativa de la dirección estratégica, en su condición de concepción y práctica del proceso directivo escolar.

El proceso de **conclusiones de la Metaevaluación**, tercera fase de la última etapa del proceso evaluativo, tuvo como contenido esencial la obtención de la información caracterizadora y valorativa sobre la evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares, en función de establecer acciones tendientes a mejorarla cualitativamente.

Las conclusiones derivadas de la metaevaluación tuvieron, asimismo, la función de informar sobre la *viabilidad* de la metodología para la evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares en una experiencia concreta y, con ello, servir como fuente de información en la valoración de su *factibilidad*.

Tal y como se previó en el diseño de la metaevaluación, los datos que sirvieron de base para la obtención de información acerca de la calidad del proceso de evaluación provinieron de: una encuesta aplicada a 19 directivos escolares, una entrevista desarrollada con 11 directivos, el análisis de documentos contentivos de las memorias del proceso de evaluación (los cuatro informes de evaluación y 27 instrumentos aplicados) y la observación participante a cuatro

actividades en las que se desarrollaron los procesos de caracterización y valoración del objeto de evaluación por el equipo evaluador, por parte del investigador principal.

Los juicios valorativos sobre el proceso de evaluación, estuvieron referidos a los indicadores de la metaevaluación considerados en el sistema de evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares, y se establecieron sobre la base de la comparación de la caracterización del proceso evaluativo con los criterios valorativos y categorías predefinidos para la metaevaluación.

Los procesos de caracterización y valoración de las experiencias de evaluación se desarrollaron en sesiones de trabajo en grupo de los integrantes del equipo evaluador. Las conclusiones derivadas de estos procesos se resumen a continuación:

Indicador 1: Planificación y Organización de la evaluación

La caracterización y valoración de este indicador se sustentó en los criterios siguientes: cumplimiento de los objetivos previstos, pertinencia del contenido, viabilidad del diseño metodológico y suficiencia de los aseguramientos organizativos y de recursos. La valoración general sobre su comportamiento fue sintetizada en la categoría de ***muy pertinente***, que se sustenta en los argumentos siguientes:

El *cumplimiento de los objetivos de la evaluación* se valoró como ***muy pertinente***, en tanto el 78,4 % de los directivos encuestados le otorgaron a este aspecto la categoría de muy pertinente y el 21,6 % restante, la de bastante pertinente. Las valoraciones ofrecidas por los directivos entrevistados y las contenidas en los informes resúmenes elaborados por los equipos evaluadores, coinciden con el punto de vista de los encuestados, al apreciar como muy positivo el comportamiento de este aspecto.

El *contenido de la evaluación* se valoró como ***bastante pertinente***, sobre la base de la triangulación de los datos derivados de la encuesta y la entrevista con directivos, y la revisión de los informes y los instrumentos de evaluación. En la encuesta, el 64,4% le otorgó a este aspecto la categoría de muy pertinente, el 15,78% la de bastante pertinente y el 15,78% la de pertinente. Las opiniones de los directivos entrevistados y las valoraciones recogidas en los informes resúmenes de la evaluación expresan una consideración muy favorable sobre la

pertinencia del contenido de la evaluación, al juzgarse positivamente su especificidad para la valoración del objeto.

La *viabilidad del diseño metodológico de la evaluación* fue calificada por los directivos entrevistados como *muy pertinente* y, en las encuestas, el 63,15% de los consultados le otorgaron la misma categoría. Los evaluadores, desde su perspectiva, valoraron este importante componente de la evaluación como bastante pertinente, significando la necesidad de incorporar en la encuesta a los padres, aspectos que expliquen el término comunidad escolar. El consenso del equipo que realizó la evaluación, al contrastar los elementos anteriores, fue considerar este aspecto como bastante **pertinente**.

En cuanto a la *suficiencia de los aseguramientos organizativos y de recursos* para la evaluación, los resultados de la encuesta revelan que el 57,89% le otorgó a este aspecto la categoría de muy pertinente, el 26,31% de bastante pertinente y el 15,78% de pertinente. Uno de los encuestados señaló que se debe dedicar mayor tiempo para la aplicación de los instrumentos y otros dos sugirieron que este proceso debía desarrollarse en las primeras horas del día. El consenso final del equipo evaluador fue valorar este aspecto como **bastante pertinente**.

Indicador 2: Ejecución de la evaluación

Para caracterizar y valorar el comportamiento de este indicador se tuvieron en cuenta los criterios previstos: idoneidad de la muestra, aplicabilidad de los instrumentos, fiabilidad de los datos, validez de la información, consistencia de los juicios valorativos y satisfacción de los evaluados. La valoración general sobre el indicador se resumió en la categoría de **bastante pertinente**, sustentada en los argumentos siguientes:

La *idoneidad de la muestra* se consideró **bastante pertinente**. En la encuesta, el 84,19% de los consultados le otorgó a este criterio las categorías de muy pertinente, bastante pertinente y pertinente, y el 15,78% (tres) la de poco pertinente. Existe consenso en el grupo de los directivos entrevistados, y en el de los evaluadores, en cuanto a considerar como bastante pertinente este aspecto. En los informes resúmenes de la evaluación de los centros no se registraron aspectos negativos referidos a la idoneidad de la muestra seleccionada.

Tanto los directivos entrevistados como los evaluadores coincidieron al expresar criterios favorables sobre la *aplicabilidad de los instrumentos* empleados para la recogida de datos, al valorar que estos son adecuados para el fin con que son utilizados. Se consideró necesario hacer más precisas las orientaciones que se ofrecen en la encuesta a los jefes de las organizaciones de los centros. A partir de estos elementos se logró consenso en cuanto a considerar como *bastante pertinente* la aplicabilidad de los instrumentos empleados.

En relación con la fiabilidad *de los datos* acopiados para la caracterización y valoración de la dirección estratégica en las instituciones donde se aplicó la experiencia, los directivos entrevistados y los evaluadores comparten la opinión de que dada la idoneidad de la muestra seleccionada y de los instrumentos elaborados, se pudieron captar datos que reflejan, en un grado aceptable, el comportamiento real de los aspectos que conforman el contenido de la evaluación. El clima favorable reinante y la preparación demostrada por los evaluadores durante el proceso recogida de datos, fueron identificados como otros factores que favorecieron el grado de calidad logrado en ese proceso. A partir de las consideraciones anteriores, este criterio fue valorado como *muy pertinente*.

El grado de *validez de la información* obtenida en el proceso de evaluación, a partir de los datos de que se dispuso, fue considerado en la categoría de *muy pertinente*. Todos los encuestados ofrecieron una opinión positiva sobre el comportamiento de este aspecto (el 63,15% lo calificó de muy pertinente, el 26,31% de bastante pertinente y el 10,52% de pertinente). De igual modo, el resultado de las entrevistas y de la revisión de los informes finales aportó argumentos que corroboran la valoración positiva que se deriva del análisis de la encuesta. Se significó la utilidad de los recursos metodológicos aplicados que auxiliaron la triangulación de la información, entre los que se destaca la guía para el registro de los datos primarios.

La aceptación por los directivos de los centros de las conclusiones derivadas de los procesos de caracterización y valoración del objeto, la actitud positiva de los equipos de dirección de las escuelas para resolver los problemas identificados, así como las opiniones recogidas en las entrevistas, revelan la existencia de una valoración positiva con respecto a la *consistencia de los juicios valorativos* emitidos en el proceso de evaluación. Asimismo, el procesamiento de la

encuesta mostró que el 94,73% de los consultados le otorgó a este criterio las categorías de muy pertinente, bastante pertinente y pertinente (57,89%, 26,31% y 10,52% respectivamente). Sobre la base del consenso alcanzado por los metaevaluadores se otorgó a este criterio la categoría de *bastante pertinente*.

La *satisfacción de los evaluados* fue valorada como *muy pertinente*. El consenso logrado para otorgar esta categoría tuvo como sustento las opiniones positivas sobre el proceso de evaluación, vertidas por los diferentes actores de los centros educativos a través de las entrevistas, y las recogidas por medio de la revisión de los informes de evaluación, en los que se registran los criterios positivos expresados por los equipos de dirección de las escuelas. El interés demostrado por los directivos en relación con los resultados de la evaluación; así como el reconocimiento de la necesidad de mejorar su preparación en el contenido de la dirección estratégica y recibir asesoramiento para resolver los problemas señalados, son también, elementos que validan la categoría otorgada.

Indicador 3: Seguimiento a la evaluación

La caracterización y valoración del comportamiento de este indicador se realizó a partir de considerar la *implicación de los evaluados en la elaboración e implementación del plan de mejora* y la *evolución progresiva experimentada en el objeto evaluado*. La valoración general sobre el indicador se resumió en la categoría de *muy pertinente*, sobre la base de los argumentos siguientes:

La *implicación de los evaluados en la elaboración e implementación del plan de mejora* resultó altamente positiva. Los equipos de dirección de los centros reflejaron un alto compromiso y tuvieron una elevada participación en la definición e implementación de las acciones para resolver los problemas presentes en la aplicación de la dirección estratégica escolar. Se recogieron opiniones favorables sobre la participación de gran parte del colectivo laboral en la elaboración e implementación del plan de mejora, lo que favoreció su implicación en la consecución de los propósitos definidos.

Existió consenso entre los dirigentes sindicales, pioneriles y estudiantiles, al considerar como bastante pertinente el grado de implicación del colectivo en las actividades para mejorar la

dirección estratégica de las escuelas. La mayoría de los dirigentes sindicales sugirieron mejorar el proceso de concertación de los objetivos con los docentes.

Tomando como base los argumentos anteriores, se consideró valorar como **bastante pertinente** la *implicación de los evaluados en la elaboración e implementación del plan de mejora*.

Dado el período en que se desarrolló, y la duración de la experiencia evaluadora e investigativa, los aspectos referidos a *la mejora del objeto evaluado* pudieron apreciarse, básicamente, en los aspectos concernientes al proceso de planeación estratégica, en el que se produjeron avances notables, como quedó expresado anteriormente, al exponerse los resultados de la constatación del cumplimiento de los planes de mejora. Sobre la base de estos elementos, se consideró adecuado conferir la categoría de **bastante pertinente** a este criterio. El análisis antes expuesto permite concluir que las experiencias de evaluación desarrolladas resultaron efectivas, en tanto ofrecieron el marco para el cumplimiento de los objetivos de la evaluación de la dirección estratégica escolar, contribuyendo a la mejora del objeto valorado, y fueron desarrolladas en el contexto de las actividades del sistema de trabajo de las escuelas. Los resultados de la metaevaluación aportaron, además, información que permite valorar positivamente la factibilidad de la metodología que sirvió de guía a la realización de la evaluación, demostrando que esta es *viable* en las condiciones de las instituciones en que se aplicó la experiencia.

3.2.1. Resultados del intercambio con especialistas y posibles usuarios de la metodología del sistema de evaluación, para la constatación de su factibilidad

Paralelamente al proceso de aplicación práctica de la metodología para la evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares, se desarrolló la recogida de datos y sistematización de la información para la valoración de su factibilidad, considerando como indicadores su coherencia y viabilidad.

La valoración de la *coherencia*, como indicador referido a la suficiencia y articulación sistémica de las acciones que conforman la metodología, exigió la búsqueda de información específica. En función de ese propósito se desarrolló un *taller de intercambio* con especialistas y posibles usuarios de la metodología, para la valoración de su coherencia, como condición

para su aplicación en la práctica directiva escolar. Los aspectos considerados para la valoración fueron los siguientes:

- La completitud de la metodología
- La pertinencia de las acciones propuestas para el desarrollo de los procesos de la evaluación
- La secuencia lógica de las acciones que la conforman
- La adecuación de la naturaleza de las acciones al contenido de las fases en que están consideradas
- El carácter sistémico de la metodología

La actividad se organizó y desarrolló a partir de los pasos siguientes:

- Presentación por el investigador de la propuesta de metodología elaborada.
- Análisis en pequeños grupos de trabajo sobre la base de una guía de preguntas relacionadas con los aspectos para la valoración de la coherencia de la metodología. (**Ver anexo 28**)
- Trabajo en plenaria para la obtención de consenso acerca de la coherencia de la metodología.

El taller se desarrolló con la asistencia de 26 especialistas y usuarios potenciales de la metodología, entre ellos: 16 directores (cinco de escuelas primarias, tres de escuelas especiales, cuatro de secundaria básica, dos de técnica y profesional y dos de Educación de Adultos), tres metodólogos municipales, dos jefes de enseñanzas municipales, un jefe de enseñanza provincial, un jefe de Dpto. y tres profesores de la Universidad en Ciencias Pedagógicas.

Como resultado de la actividad se arribó a las consideraciones siguientes, relativas a la coherencia de la metodología:

- La metodología contiene todas las acciones que aseguran la realización con eficacia de los distintos procesos de la evaluación, que constituyen el contenido esencial de las fases y etapas. Se considera, por consiguiente, que las acciones en ella incluidas son las necesarias y suficientes para desarrollar la evaluación de la dirección estratégica escolar como actividad práctica.

- Las acciones contenidas en la metodología son pertinentes, por su naturaleza y contenido. Su ordenamiento es adecuado para asegurar el desarrollo de los procesos de la evaluación, lo que permite afirmar que la estructura de la metodología es secuencialmente lógica.
- La metodología para la evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares constituye, por su estructura, un sistema en el que las etapas, fases y acciones son sus componentes, y cuya dinámica funcional le permite cumplir con su objetivo de guiar el proceso de evaluación del objeto.

La valoración de la *viabilidad* de la metodología, como se explicó anteriormente, se desarrolló a través de la metaevaluación, cuyos resultados, utilizados como fuente de información principal para la valoración, demostraron que la metodología es *viable* en las condiciones de las instituciones escolares en las que se llevó a cabo la experiencia.

Sobre la base de los elementos antes analizados, se concluye que la metodología para la evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares es factible, en tanto es coherente y viable. Su coherencia fue reconocida por la completitud de su estructura, la pertinencia y secuencia de las acciones que la conforman y su carácter sistémico. Su viabilidad fue demostrada con los resultados alcanzados en la metaevaluación, que evidenciaron su aptitud para cumplir el propósito al que está destinada.

Conclusiones del capítulo III

Del análisis derivado de las valoraciones y recomendaciones obtenidas de los expertos, y de la aplicación práctica de la metodología que concreta el sistema de evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares, se pudo arribar a las consideraciones generales siguientes:

- La consulta realizada a los expertos permitió evidenciar la pertinencia del sistema de evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares, lo que se sustenta en las consideraciones favorables emitidas por estos acerca de: el sistema como totalidad, las dimensiones que operacionalizan el contenido de la evaluación y los indicadores y criterios de las dimensiones.
- El proceso de aplicación práctica, demostró que el sistema de evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares y la metodología para su aplicación,

es pertinente y resulta factible, para evaluar la dirección estratégica de las instituciones escolares; lo que fue confirmado por los resultados favorables del proceso de metaevaluación.

- El sistema de evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares, permitió valorar el estado actual de la dirección estratégica escolar de los centros evaluados y reveló sus posibilidades para mejorar la aplicación de esta concepción de dirección en las escuelas.
- El proceso de aplicación práctica posibilitó, a través de la consulta con especialistas y posibles usuarios de la metodología para la aplicación del sistema propuesto, constatar que:
 - √ Las acciones contentivas en las etapas y fases aseguran la realización con eficacia de los distintos procesos de la evaluación y resultan las necesarias y suficientes para evaluar la dirección estratégica escolar.
 - √ Las acciones son pertinentes, por su naturaleza y contenido, su ordenamiento es adecuado para asegurar el desarrollo de los procesos de la evaluación, lo que permite afirmar que la estructura de la metodología es secuencialmente lógica.
 - √ Constituye, por su estructura, un sistema, en el que las etapas, fases y acciones son sus componentes, cuya dinámica funcional le permite cumplir con su objetivo de guiar el proceso de evaluación del objeto.
- La aplicación y resultados de las acciones que concretan los procesos de seguimiento, evidenciaron las posibilidades del sistema de evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares y de su metodología, como un instrumento efectivo para la mejora cualitativa de la dirección estratégica escolar, en su condición de concepción y práctica del proceso directivo de estos centros.
- La aplicación de la metodología para concretar en la práctica el sistema de evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares puso de relieve, también, la presencia de limitaciones en: la consideración de la estrategia escolar como un documento formal y no como un instrumento para guiar el cambio institucional, y el empleo de metas

prefijadas por los niveles superiores, sin considerar en toda su dimensión las condiciones de las escuelas.

- La validez del sistema de evaluación de la dirección estratégica y de su metodología para solucionar la contradicción interna generada en el proceso investigativo, se sustenta en el valor del contenido para evaluar la aplicación de esta concepción de dirección en las instituciones escolares, la factibilidad de su aplicación y los resultados logrados en la proyección estratégica de cada centro objeto de evaluación.

CONCLUSIONES GENERALES

El estudio y análisis de los antecedentes relacionados con el desarrollo teórico del objeto de investigación y su campo de acción, el estudio diagnóstico del comportamiento de la evaluación de la dirección estratégica en centros escolares de dos municipios de la provincia de Holguín; así como el análisis de propuestas y experiencias investigativas relativas a la evaluación institucional, la evaluación de la gestión directiva y la evaluación de la dirección estratégica en las instituciones educativas, posibilitaron la confirmación del problema científico que generó la presente investigación. En tal sentido, quedó demostrado que:

- La evaluación de la dirección estratégica escolar no tiene una existencia independiente como proceso práctico.
- La evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares, resulta insuficientemente tratada como objeto de estudio. Se carece, por consiguiente, de recursos teórico metodológicos específicos que la expliquen, como proceso complejo, y guíen su diseño y realización, como proceso práctico.
- El contenido de la evaluación de la dirección estratégica en las instituciones escolares no ha estado referido a la especificidad del contenido de la dirección estratégica en el contexto de estos centros.
- El contenido de las acciones de evaluación, que permiten valorar de algún modo la dirección estratégica escolar, sólo alude a aspectos puntuales de esta concepción y práctica directiva, lo que no posibilita evaluarla en su integralidad.

La sistematización de las concepciones teóricas y metodológicas sobre la dirección estratégica escolar, la calidad y la evaluación educativa y la dirección científica educacional, permitieron establecer las premisas teóricas, metodológicas y prácticas que orientaron la modelación del sistema de evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares y de la metodología que permite su concreción en la praxis educativa. Desde estas premisas se reconoce: a la evaluación como mecanismo de gestión de la calidad del proceso de dirección estratégica escolar, el carácter singular del contenido de la dirección estratégica en el contexto escolar como referente principal para la definición del contenido de su evaluación, la necesidad de definir indicadores pertinentes para la obtención de una visión integral sobre el

objeto de la evaluación, la necesidad de concebir el proceso evaluativo desde la lógica funcional de un proceso directivo, la necesidad de diseñar y ejecutar la evaluación como un proceso que exige requerimientos metodológicos especiales.

El sistema de evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares, diseñado a partir de las premisas identificadas, permitió resolver la contradicción existente entre *las particularidades del contenido de la dirección estratégica de las instituciones escolares*, y la *falta de especificidad del contenido de su evaluación*, al ser contentivo de una propuesta de dimensiones, indicadores y criterios que permiten valorar la calidad de los procesos principales de la dirección estratégica escolar: la planeación estratégica y la implementación y control.

La concepción de la evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares como un sistema de procesos *proveedores y consumidores de información* y su consideración como un proceso que no se circunscribe a la caracterización y la valoración del objeto, constituyen características distintivas del sistema propuesto, que aseguran el cumplimiento de su propósito, la mejora de la dirección estratégica escolar.

La valoración del sistema por los expertos y la aplicación en la práctica de la metodología que lo concreta, permitieron concluir que:

- El sistema es pertinente por cuanto son adecuados su estructura, la denominación y suficiencia de sus componentes y el contenido que se propone para la evaluación de la dirección estratégica escolar.
- La metodología es factible porque es coherente y viable. La completitud de su estructura, la pertinencia y secuencia de las acciones que la conforman y su carácter sistémico la califican como coherente. Los resultados alcanzados en la metaevaluación, que evidenciaron su aptitud para cumplir el propósito al que está destinada, afirman que es viable.

RECOMENDACIONES

Los resultados de esta investigación no agotan las diversas problemáticas asociadas a la dirección estratégica escolar. A partir de ellos se pueden identificar nuevos problemas y campos de acción para futuras investigaciones, algunos de ellos pueden ser:

- Profundizar en el estudio de nuevos indicadores para evaluar la dirección estratégica escolar, asociado con el perfeccionamiento de los procesos evaluativos de la dirección escolar y los cambios del entorno educativo.
- Ahondar en la aplicación de nuevos instrumentos y técnicas cualitativas que posibiliten penetrar en la caracterización de la dirección estratégica escolar y la emisión de los juicios valorativos sobre la misma.
- Concebir investigaciones que aborden la problemática de los procesos del seguimiento a la mejora de la dirección estratégica escolar a partir de los resultados evaluativos de esta concepción de dirección en las escuelas.
- Continuar profundizando en la valoración de la pertinencia del sistema de evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares y de la factibilidad de la metodología que asegura su concreción, a partir de la aplicación de esta última, en un mayor número de centros y diferentes momentos del proceso de dirección estratégica escolar.
- Incorporar estos resultados investigativos a la superación postgraduada de los directivos de las escuelas y estructuras de dirección, para posibilitar por esta vía su introducción en la práctica directiva.
- Difundir los resultados de la propuesta de evaluación de la dirección estratégica escolar a través de la lista de discusión del Programa Ramal 10 del MINED, para el conocimiento e intercambio con los investigadores y evaluadores de todo el país.

BIBLIOGRAFÍA

1. Achig Subia, L., Autoevaluación de las instituciones de Educación Superior: Guía para la autoevaluación de la Universidad de Cuenca, Cuenca, Ecuador, 1997
2. Agüerrondo, I., La Calidad de la Educación: Ejes para su definición y evaluación, Revista Interamericana de Desarrollo Educativo. No. 1166, III OEA. ,1996
3. _____, Planificación de la Educación Hoy en América Latina: ¿Crisis o Redefinición?, Subsecretaria de programación del Ministerio de Educación y Cultura de Argentina. Artículo publicado en mayo de 1994 en la revista REPLAD- UNESCO, Santiago, Chile, 1994
4. _____, Cómo será la escuela del siglo XXI. Para qué sirve la escuela, Editorial Norma, Buenos Aires, 1996
5. Alemañys Ramos, S. y otros, Experiencias de la evaluación institucional en las universidades cubanas, Ministerio Educación Superior, Curso Evento Internacional Pedagogía 2001, Cuba, 2001
6. Almaguer Martí Adrián, “La evaluación de la dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitarios” Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Holguín, 2008
7. Almuñás Rivero, José L. “La evaluación de la efectividad del sistema de planificación estratégica en las Instituciones de Educación Superior”, CEPES- Universidad de La Habana, 3ra Convención Internacional de la Educación Superior, La Habana, Cuba. 2002
8. Almuñás Rivero, José L., Modelo para Evaluar Efectividad de los Procesos de Planeación Estratégica y Conformación y Evaluación de los Objetivos, Avances y Perspectivas de la Investigación Universitaria. Ed: Félix Varela, La Habana, Cuba, 2006
9. Alonso Rodríguez, Sergio y otros, “Alta Gerencia Educacional, MINED, Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC), (Impresión ligera p.25), La Habana, Cuba, 1995
10. Alonso Rodríguez, Sergio, Metodología de la planificación estratégica, Ministerio de Educación, La Habana, (Material impresión ligera), 1997.
11. _____, La excelencia en la dirección educacional, Curso 36. Evento Internacional Pedagogía 97 IPLAC, La Habana, Cuba, 1997
12. _____, Teoría de la dirección en la educación. La teoría general de sistemas y el enfoque sistémico, IPLAC, MINED, La Habana, Cuba, 2006
13. _____, “Teoría de la Dirección en la Educación” Maestría en Ciencias de la Educación (Mención en dirección científica educacional, IPLAC, (1) 19, MINED, La Habana, Cuba, 2006

14. Álvarez de Zayas, C., Fundamentos teóricos de la dirección del Proceso Docente Educativo en la Educación Superior Cubana. Editorial ENPES, La Habana, Cuba, 1989.
15. _____, Hacia una escuela de excelencia, Colección ALSI Editorial Academia de Cuba, La Habana, 1996.
16. _____, Epistemología de la Pedagogía, La Habana, Cuba, (Material en soporte magnético), 1994.
17. _____, Metodología de la Investigación Científica, Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba, 1995.
18. Ansoff, I. El planeamiento Estratégico, Nueva tendencia de la Administración, Ed: Trillas, México, 1993.
19. Antúnez, S., Claves para la organización de centros escolares, Editorial HORSORI, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), Universidad de Barcelona, España, 1993.
20. _____, ¿Qué podemos hacer para mejorar la participación en los equipos de profesoras y profesores?, Revista En Aula de Innovación Educativa, no.28-29, España, julio - agosto. 1994.
21. _____, Siete metáforas amenazantes y diez conclusiones provisionales, (6) 5-10, Revista En Aula. Innovación Educativa. # 38, Mayo, Barcelona, España, 1995.
22. Arango Hoyos, R., La autoevaluación institucional como factor de transformación de la dirección educacional en los centros politécnicos, Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Ciudad de La Habana, Cuba, 2006.
23. Augier Escalona A., Metodología para la elaboración e implementación de la estrategia escolar en la Secundaria Básica, Tesis en opción al título de: "Master en Educación" con mención en Dirección Educacional, IPLAC, La Habana, Cuba, 2000
24. Báez de la Fe, B. F., El movimiento de escuelas eficaces: implicaciones para la innovación educativa, Pág. 193-210. En Revista Iberoamericana de Educación # 4, enero-abril, OEI, España, 1994.
25. Bennno S., Nuevas tendencias en la gestión educativa: democracia y calidad, <http://www.iacd.oas.org/La%20Educa%20123-25/sand.htm>, 2006
26. Blanco Pérez, A., Introducción a la sociología de la educación, Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", Facultad de ciencias de la educación, Ciudad de La Habana, 2000.
27. Borrero Alarcón, J., Estrategia de dirección para la secundaria básica-microuniversidad, Tesis presentada en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas, Holguín, Cuba, 2008.
28. Bringas Linares, J. A., Teoría y Práctica de la Dirección Educacional, Curso Evento Internacional Pedagogía 2001. La Habana, Cuba, 2001.

29. Bringas Linares, J. A., y otros Epistemología y Paradigmas de la Dirección Educacional (Material del curso en el evento Internacional La Educación Hacia el siglo XXI, La Habana, Cuba, 2000
30. Bringas Linares, J. A., Propuesta de modelo de planificación estratégica universitaria” Tesis presentada en opción del Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, ISP “Enrique José Varona” Ciudad de la Habana, diciembre de 1999
31. Bringuier, L., y otros, Breve estudio sobre la aplicación de los reglamentos de inspección en la República de Cuba. Ponencia presentada en el Evento internacional Pedagogía/99, La Habana, Cuba, 1999
32. Bueno, E., La Gestión del conocimiento: nuevos perfiles profesionales, soporte magnético: col. 2001
33. Bunge, Mario. La Ciencia. Su método y su filosofía. En: www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS
34. Calidad y Educación., Tomado en: <http://www.ademfecode.org/vice/calidad.htm> 27 de enero de 2008. OEI, Ministerio de Educación de Argentina, 2008
35. Camacho Para, J. A., La gestión educativa orientada a la reflexión sobre las culturas urbanas, <http://www.colciencias.gov.co/seiaal/congreso/Ponen13/CAMACHO.htm>, 2007
36. Campo, A., Los proyectos institucionales en Inglaterra y Gales, Revista En Aula. Innovación Educativa # 38. (8) 47-54, Barcelona, España, mayo, 1995
37. Campistrous Pérez L. y otros., Indicadores e Investigación Educativa, ICCP, La Habana, (Soporte magnético), 1998
38. Carballedo Del Río, E., ¿Cómo hacer realidad el futuro?: el resto de la Historia de la Planeación Estratégica, Publicación Periódica, Folletos Gerenciales, Centro Coordinador de Estudios de Dirección. Ministerio de Educación Superior, Año V. # 3, La Habana, Cuba, 2001
39. Cárdenas Morejón, N., Curso educación y desarrollo de la personalidad, Material docente básico de la Maestría en Educación, IPLAC, La Habana, Cuba, 2003
40. Carnota Lauzán, O., Curso de Administración para dirigentes, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, Cuba, 1985
41. Casanova, M. A. Fundamentos de Supervisión Educativa, Ed: La Muralla. Madrid, España, 1993
42. _____, La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo, En Revista Iberoamericana de Educación No. 10, Madrid, España, 1996
43. Casassus, J., Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B), UNESCO, octubre 2000 Versión preliminar, 2000

44. Castellanos Simona, B. y otros, Aproximación a un marco conceptual para la Investigación Educativa, Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, Soporte magnético, La Habana, Cuba, 2000
45. Castells Gil, B. L., La evaluación integral de la Gestión de Recursos Humanos Académicos en los Institutos Superiores Pedagógicos”, Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Holguín, Cuba, 2008
46. Castro Ruz, Fidel, Discurso pronunciado en el acto de inauguración del curso de formación emergente de profesores de integrales de secundaria básica, Teatro Kart Marx, 9 de septiembre del 2002 Oficina de Publicaciones del Consejo de Estado, enero de 2005, La Habana, Cuba, 2005
47. Cervantes Loredo, M. T., Una estrategia educativa para la solución de los conflictos interpersonales en las organizaciones políticas de Nuevo León, Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias de la Educación, Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, Facultad de Ciencias de la Educación, Monterrey, N. L., México, 2002
48. Chavarría Navarro, X., El Coloquio Internacional sobre Evaluación Educativa, de Danbury Park <http://feac.pamgea.org/comuns/chavarria2.pdt>, 2005
49. Chacón, N., Moralidad Histórica, Valores y Juventud, Acuario, La Habana, Cuba, 2000
50. Chávez, J., La investigación científica desde la escuela, Desafío escolar, 2da edición especial, La Habana, Cuba, 2001
51. Chiavenato, I., Administración de Recursos Humanos, Editora Mc Graw Hill, México, 1994
52. Codina Jiménez, A., Curso Taller de Dirección Estratégica, CETED Universidad Habana, Ciudad de la Habana, Cuba. (material impresión ligera), 1996
53. _____, ¿Qué hacen los directivos y qué habilidades necesitan para un trabajo efectivo?, Folletos Gerenciales, Año II. # 4, CCED, MES, La Habana, Cuba, 1998
54. Cohen, G. J., La Naturaleza de la función directiva, Ed: Díaz de Santos, p-449, Madrid, España, (Serie liderazgo en banca), 1991
55. Colectivo de Autores, Tendencias pedagógicas contemporáneas, Universidad de La Habana, Departamento de Psicología y Pedagogía, Ed: Ibagué, Colombia, 1996
56. Colectivo de Autores ICCP, Grupo Pedagogía del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Principales categorías de la Pedagogía como ciencia, folleto. La Habana, Cuba, 1997
57. Colectivo de Autores, Evaluación de la Gestión Directiva, Documento del diseño del Proyecto de Investigación adscrito al Programa Ramal No. 10 “Evaluación de la Calidad de la Educación” del Ministerio de Educación. ISP “José de la Luz y Caballero”, Holguín, Cuba, 2004

58. Consejería de Educación Andalucía, El Modelo de Evaluación de Diagnóstico de Andalucía, Ed: Junta de Andalucía. Consejería de Educación Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, Depósito Legal: SE-6417-06 ISBN: 84-8051-254-7, España, 2007
59. Crespo Borge, T., Lenin sobre los principios básicos de la lógica dialéctica. Material en soporte magnético, 2008
60. Cruz, M. y Campano, A. E., El Procesamiento de la información en las investigaciones educacionales, La Habana: Educación Cubana, 2007
61. Cuevas, C. y otros, Fundamentos de Dirección Educacional, Material digitalizado, elaborado por el Dpto. de Dirección del ISPETP, La Habana, Cuba, 2002
62. Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estados y Gobiernos "Declaración de Bariloche", Quinta, Bariloche, Argentina, 1995, En Revista Iberoamericana de Educación (OEI), #9, Madrid, España, 1995
63. Dávila Ladrón de Guevara, C., Teorías organizacionales y Administrativas, Un enfoque crítico, La Organización Sistémica, Ed: Interamericana, (26) 201- 226, 1985
64. Del Castillo Hermosa, J., Mejora en los sistemas de evaluación, Desarrollo en la capacidad de evaluación respondiendo a las nuevas demandas de la política regional europea, Tesis Doctoral, Catedrático del Dpto. de Economía aplicada V. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales del País Vasco ISBN: 84- 609- 9949- 1 www.eltallerdigital.com, 2007
65. Díaz Fuentes, A. M., Sistema de orientaciones metodológicas para el perfeccionamiento del proceso de planificación estratégica del Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", Tesis presentada en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas, La Habana, Cuba, 2007
66. Diccionario Enciclopédico Ilustrado, Barcelona España, Ed: Ramón Sopena, S:A:, T-II, 1974
67. Dopico, La evaluación de programa como sistema, Revista Aula Abierta, ICE, Universidad de Oviedo, España, 2001
68. Doimeadiós Martínez, R., Metodología para la planeación estratégica del trabajo de los Círculos Infantiles, Tesis de Maestría en Dirección, Universidad de Holguín "Oscar Lucero Moya". Holguín, diciembre de 1998. Cuba
69. _____, Antecedentes y Fundamentos Teóricos y Metodológicos para la Evaluación de la Dirección Estratégica en Instituciones Escolares, Resultado No 12 del Proyecto investigativo "Evaluación de la Gestión Directiva", asociado al Programa Ramal 4 "La Calidad de la Educación y su Evaluación "Ministerio de Educación de Cuba, 2004

70. _____, Estudio diagnóstico sobre la evaluación de la Dirección Estratégica en las instituciones escolares, Resultado No 13 del Proyecto investigativo “Evaluación de la Gestión Directiva”, asociado al Programa Ramal 4 “La Calidad de la Educación y su Evaluación”, Ministerio de Educación de Cuba, 2005
71. _____, Sistema de evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares, Resultado No 14 del Proyecto investigativo “Evaluación de la Gestión Directiva”, asociado al Programa Ramal 4 “La Calidad de la Educación y su Evaluación”, Ministerio de Educación de Cuba, 2006
72. _____, Aplicación práctica del sistema de evaluación de la Dirección Estratégica de las instituciones escolares, Resultado No 15 del Proyecto investigativo “Evaluación de la Gestión Directiva”, asociado al Programa Ramal 4 “La Calidad de la Educación y su Evaluación” Ministerio de Educación de Cuba, 2007
73. Duran Acosta, J. A., El Proyecto Educativo Institucional. El Proyecto como Estrategia Cualificadota, Ed: Magisteri, Bogotá, Colombia, 1994 (Fotocopia 3984, ISPH)
74. Elola, N. y otros Evaluación educativa: una aproximación conceptual. www.campus-oei.org/calidad/luis2.pdf , 2004
75. Escudero, T., Enfoques modélicos y estrategias en la evaluación de centros educativos, RELIEVE, 3 #1. Consultado en "[Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa // 1997 // Volumen 3 // Número 1 ISSN 1134-4032//D.L.SE-1138-94](http://www.uv.es/RELIEVEN3n1/RELIEVEv3n11.htm) <http://www.uv.es/RELIEVEN3n1/RELIEVEv3n11.htm>, 1997.
76. Estrabao Pérez, A., Modelo para la gestión de los procesos de pertinencia e impacto en las facultades universitarias en la Universidad de Oriente, Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba, 2002
77. Hevia Rivas, R., Política de descentralización de la educación en la educación básica y media en América Latina, Estado del arte, REDUC – UNESCO, Santiago de Chile, 1991
78. Evora Capote, I., La dirección integral por objetivos (DIPO) un sistema de dirección cubana, Folletos gerenciales, Publicación periódica, Centro Coordinador de Estudios de Dirección. Ministerio de Educación Superior, Año VI, # 12, diciembre 2002, La Habana, Cuba, 2002
79. Fayol, H., Administración Industrial y General, 1916.
80. Ferrer López, M. A., Desempeño profesional vs estrategia para el cambio, Curso 36. Evento Internacional Pedagogía 97, IPLAC, La Habana, Cuba, 1997
81. Fernández Santamaría, M. D. R., Calidad y equidad educativas, Foro Mundial sobre la Educación, Revista Iberoamericana de Educación (OEI), # 22 Educación inicial, *Educação inicial* (enero - abril 2000), Janeiro, 2000
82. Fernández Cano, A., La Evaluación de la investigación educativa, Rev. Española de Pedagogía, (16) 131-146, VOL.:53, # 200, Madrid, España, 1995

83. Florez, A. y otros, La Teoría General de Sistemas, Cuaderno de Geografía. Revista del Dpto. de Geografía. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, Vol. IV # 1-2, 1993
84. Floyd, S.W. y otros, Managing Strategic Consensus: The Foundation of Effective Implementation. *Academy of Management Executive*, 6 (4) pp 27-39, 1992
85. Folletos Gerenciales., Principales deficiencias e insuficiencias que persisten en la Planificación Estratégica y la Dirección por Objetivos en los territorios, Publicación Periódica del Centro Coordinador de Estudio de Dirección del Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba, Año VII, número 1, enero, 2003.
86. Fuentes Gonzáles, H. C. y otros, Fundamentos didácticos para un proceso de enseñanza-aprendizaje participativo, Centro de Estudios de Educación Superior "Manuel F. Gran" Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba, 1997
87. _____, La diversidad en el proceso de investigación científica reto actual en la formación de investigadores, Universidad de Oriente Centro de Estudio de Educación Superior "Manuel F. Gran", Santiago de Cuba, Cuba, 2004
88. Fuentes Gonzáles, H. C., Modelo Holístico Configuracional de la Didáctica de la Educación Superior, CEES "Manuel Gran", Santiago de Cuba, Cuba, 1999
89. Galdós Sotolongo, S. A., La Evaluación Institucional en las Escuelas Especiales para niños con Retardo en el Desarrollo Psíquico, Monografía, Ciudad de la Habana, Cuba, 2003
90. Gandarilla Bernardo, Á. y otros, Planificación Estratégica y la Dirección por Objetivos en los Organismos de la Administración Central del Estado: principales deficiencias e insuficiencias que persisten, Folletos Gerenciales, Publicación Periódica, Centro Coordinador de Estudios de Dirección, Ministerio de Educación Superior, Año VI, número 8, La Habana, Cuba, 2002
91. García Gómez, J. y otros, "Reflexiones sobre la integración estratégica y su necesidad de implementación, Publicación Periódica, Folletos Gerenciales, Centro Coordinador de Estudios de Dirección, Ministerio de Educación Superior, Año VI, # 8, La Habana, Cuba, 2002
92. García González, E., Las instituciones valoradoras y la evaluación del sistema, Directora del Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (ICEC) <http://www.ince.mec.es/jornad/ponenc2.htm>, 2006
93. García Leiva, L. A., Gestión Educativa, http://www.Prismase_educativos.com.ar/gestion.htm, 2006
94. García Pérez, M.D.R., Evaluación y Gestión de la Calidad Educativa. Un enfoque metodológico, Málaga: Ed: Aljibe. P-294 <http://www.cica.es/aliens/revfuentes/num3/RECENSIONES/www%20Recensi%F3n%20Gonz%Ellez%20Ram%EDrez.htm>, 2006

95. García Ramis, L. El modelo de escuela, En Compendio de Pedagogía, Ed: Pueblo y Educación, La Habana, Cuba, 2002
96. Garciga, R. Formulación Estratégica. Un enfoque para directivos. Editorial "Félix Varela", La Habana, Cuba, 1999
97. Gómez Felipe, M., Estrategia de extensión universitaria del Instituto Superior Pedagógico de Holguín José de la Luz y Caballero". Tesis (Master en Investigación Educativa), ISP José de la Luz y Caballero, Holguín, Cuba, 1997
98. González Alfayate, M., Hacia un sistema de valores básicos Compartidos en el PEC, Revista En Aula. Innovación Educativa # 38, Pág. 31-40, Barcelona, España, 1995
99. González Rey, F. y otros, La Personalidad, su educación y desarrollo, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad Habana, Cuba, 1989
100. Guarderas Toscano, W. La supervisión interna de instituciones educativas, Guía técnica, Quito, Ecuador, 1993
101. Guerra Zaldivar, Maritza C. La evaluación de la calidad del proceso de dirección de los ISP, Tesis en opción de grado de Doctor en ciencias Pedagógicas, ISPH, Holguín, Cuba, 2006
102. Hechavarría, M. A., Sentido y Finalidad de los Proyectos Educativos, Hoy, En Aula. Innovación Educativa # 38 (7) 11-17, Barcelona, España, 1995
103. Hernández Junco, V. y otros., Implementación de la Planeación Estratégica y la Dirección por Objetivos y resultados en Cuba y en la Universidad de Matanzas, Folletos Gerenciales, Publicación Periódica Centro Coordinador de Estudios de Dirección Ministerio de Educación Superior, La Habana, Cuba, 2001
104. Hernández, M., Integración estratégica: la experiencia de ASTICAR, Folletos Gerenciales 2002, Publicación Periódica, Centro Coordinador de Estudios de Dirección, Ministerio de Educación Superior, Año VI. # 11, La Habana, Cuba, 2002.
105. Herrera, M., Los proyectos de plantel, En Latinoamericana de Innovación Educativa # 23. pág. 95-128. Ed: Una escuela de calidad para todos, 80 p. Argentina, 1996
106. Herrera Serrano, D. Propuesta metodológica de autoevaluación institucional para la secundaria básica cubana actual, Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias de la Educación, ISP "Enrique José Varona" La Habana, 2006
107. Ibanes Araos, I., Gerencia Personificada, 1ra edición, Ed: Universitaria S.A., 820, 35-54, Santiago de Chile, 1995
108. Infante Miranda, María E., Estrategia para el tratamiento pedagógico de la poesía de la localidad: experiencias en el nivel preuniversitario en Holguín, Tesis presentada en opción al grado científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas, Instituto Superior Pedagógico "José de la Luz y Caballero", Holguín, Cuba, 2001
109. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Modelo de escuela secundaria básica para el próximo milenio, MINED, La Habana, Cuba, 1999

110. Ken B. y otros Dirección por valores, Ed: Gestión 2000, Barcelona, España, 1997
111. Koontz, O' Donnell y otros, Elementos de Administración, Ed: MES, La Habana, Cuba, 1987
112. Lanza, Hilda María, La evaluación de los sistemas educativos en iberoamérica. Algunas reflexiones entorno a su especificidad, Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Evaluación de la Calidad, Madrid, España, febrero 1996
113. _____, La evaluación de los sistemas educativos en Ibero América, En: Cumbre Iberoamericana. Programa Evaluación de la Calidad de la Educación, Serie Documentos (Documento 1). Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina, 1997
114. Lara Rosano, Felipe, Metodología para la planeación de sistemas: un enfoque perspectivo. En Cuaderno de Planeación Universitaria, México, 1990
115. Lenin, Vladimir I., Obras Completas, Ed: Política, La Habana, 1963
116. López Medina, Francisco, Principios básicos de la educación cubana, Tomado de: Profunda Revolución en la Educación. Documento presentado a los delegados al evento internacional, Pedagogía 2005, Cuba, 2005
117. Lorenzo Martín, Rafael, La evaluación institucional de las escuelas secundarias básicas, Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Instituto Superior Pedagógico, Holguín. 2008
118. Macbeath, John, Self-evaluation: what's in it for schools?, John MacBeath and Archie McGlynn, London; New York: Routledge Falmer, 2002, (p150)
119. Manzano Guzmán, Roberto y otros, Fundamentos de Administración Educativa, IPLAC, La Habana, 1999
120. Martínez A., Jesús, El enfoque de sistemas aplicado a la organización de la formación profesional en México, Cuaderno de Planeación Universitaria, México, 1990
121. Martínez Llantada, M., Presupuestos teóricos generales acerca de la educación, en Colectivo de autores, Reflexiones teórico prácticas desde las Ciencias de la Educación, Ed: Pueblo y Educación, Cuba, 2004
122. Martínez R., Félix F., Sistema nacional de evaluación educativa, Rev. Latinoamericana de Innovaciones Educativas, 6. #17. (30) 79-109, Argentina, 1994
123. Martín Rodríguez, Eustaquio, Líneas para la evaluación de un plan de formación. Aula de Innovación Educativa, 7, # 62. (2) 61-62, Barcelona. España, 1997
124. Matos Colombié, Zulema de la C., Estrategia para la orientación profesional hacia la carrera de Licenciatura en Educación Primaria en los estudiantes del IPVCP Manuel Torres Guerra de Guantánamo, Tesis (Master en Investigación Educativa), ISP José de la Luz y Caballero, Holguín, 1998
125. Menguzzato, M. y otros, La Dirección Estratégica de la empresa, un enfoque innovador del management, Editado por el MES, (19) 23-39, (24) 75-98, La Habana, Cuba, 1996

126. Ministerio Educación Superior Cuba, Perfeccionamiento del Sistema de Evaluación Institucional (inspecciones) a los centros de educación superior adscritos al MES (Ministerio Educación Superior) Consejo de Dirección, enero 2003, Cuba
127. MINED (Ministerio de Educación Cuba), Dirección Estratégica en el MINED, V Curso para Directores Municipales de Educación, Material impresión ligera, La Habana, Cuba, 1997
128. _____, La Dirección del trabajo de la escuela, (MINED, Folleto), La Habana, Cuba, 1993
129. _____, Sistema Educativo Nacional de Cuba, Ministerio de Educación, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, La Habana, Cuba, 1995
130. _____, Balance del cumplimiento de los objetivos y proyección de los objetivos para el 2003-2007, MINED, (Impresión ligera), La Habana, Cuba, 2002
131. _____, "5 Preguntas" Optimización del Proceso Docente Educativo. Centros de Referencias. Entrenamiento Metodológico Conjunto, 81, 14, MINED, La Habana, Cuba, 1996
132. _____, Orientaciones metodológicas para el desarrollo del proceso de Planificación Estratégica hasta el Curso Escolar 2003-2004, MINED, La Habana, Cuba, 2003
133. Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina, Secretaría de Programación y Evaluación, La evaluación: una herramienta para mejorar la calidad de la institución, 1997
134. Ministerio de Educación de Perú, Reglamento de organización y funciones de las Direcciones Regionales de Educación y de las Unidades de Gestión Educativa, <http://www.minedu.gob.pe/elministerio/rofdreuses/dir.php?obj=roftir302.htm>. 2006
135. Mintzberg, Henry, La caída y el ascenso de la planificación estratégica (1997), Folletos Gerenciales, Publicación Periódica. Centro Coordinador de Estudios de Dirección. Ministerio de Educación Superior, 1997, La Habana, Cuba, 2002
136. Morrissey, George L., Pensamiento estratégico: Construye los cimientos de planeación, Ed: Jossey Boss, (32) 2-34, México, 1996
137. Novech de Senen González, Silvia, Una nueva agenda para la descentralización educativa, En Revista iberoamericana de Educación # 4, enero-abril, Editorial OEI 1994, (21) 73-94, España, 1994
138. Odiorne, G. S. Administración por objetivos. Nuevo sistema para la dirección, Editorial Limusa, México D. F, 1994
139. Organización de Estados Iberoamericano, Evaluación de la calidad de la Educación, Revista Iberoamericana para la Educación. # 10 (enero-abril), 1996
140. Orrantia, José, Evaluación y zona de desarrollo próximo: una aplicación a contenidos procedimentales, Cultura y Educación # 6-7 (26) 39-65, Madrid, España, 1997

141. Ortiz Torres, Emilio, Las tres grandes corrientes psicológicas contemporáneas y la cultura, Departamento de Formación Pedagógica General, Instituto Superior Pedagógico "José de la Luz y Caballero", Holguín, Cuba, 1996
142. Otero Góngora, Yurima, La evaluación del desempeño profesional de los Jefes de Departamento de la Secundaria Básica, Tesis en Opción al Título Académico de Máster en Planeamiento, Administración y Supervisión de Sistemas Educativos, Holguín, Cuba, 2003
143. _____, 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, Holguín, Cuba, 2007
144. Palacios, C., Nuevo enfoque de dirección del trabajo escolar, En: Pedagogía '99, MINED, La Habana, Cuba, 1999
145. Parry, Linda E., El Ascenso y Caída de La Planificación Estratégica, Henry Mintzberg, Resumen en "Folletos Gerenciales", Publicación Periódica Centro Coordinador de Estudios de Dirección Ministerio de Educación Superior, Año III # 5, La Habana, Cuba, 1997
146. Pérez Carbona, Jorge E., Centro de Estudio de Técnicas de Dirección. (CETED) Facultad de Contabilidad y Finanzas. Universidad de La Habana. Folletos Gerenciales, Publicación Periódica, Centro Coordinador de Estudio de Dirección , Ministerio de Educación Superior, Año IV, # 5, La Habana. Cuba. 2000
147. Pérez Figueiras, Elfio, Curso de supervisión educativa, IPLAC, La Habana, Cuba, 2000
148. Pineda Herrero, Pilar, La Evaluación de la formación en las organizaciones: Situación y perspectivas, Revista Española de Pedagogía ene-ago/2000, p. 291-312, Madrid, España, 2000
149. Portuondo Vélez, Ángel L., ¿Elaboración de estrategias o determinación de objetivos? ¿Dirigir por Objetivos o estratégicamente? Centro Coordinador de Estudios de Dirección Ministerio de Educación Superior. Abril, La Habana, Cuba, 1996
150. Puente Azcutia, Julio, Instituciones evaluadoras y administración educativa, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), Madrid, España, 2006, <http://www-ince.mec.es/jornad/ponenc4.htm>
151. Ramos, Xose, M., El PEC ¿Es la Meta o el Camino? Estrategia y problemas de su elaboración, En Aula. Innovación Educativa # 38, (6) 24-30, Barcelona, España, 1995
152. Remedios González, Juana M., Estrategia didáctica dirigida al perfeccionamiento del aprendizaje de la Geografía en la secundaria básica, Tesis para optar por el grado científico de doctor en ciencias pedagógicas, Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela", Villa Clara, Cuba, 1999
153. Revista Zona Educativa, "¿Gestionar es lo mismo que administrar?", VOL. Años 2. #11, (3) 16-18, Buenos Aires, Argentina, marzo 1997

154. Revista Iberoamericana de Educación, Calidad integral en educación, Ed: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), # 23 (mayo – agosto), 2000
155. Rodríguez González, Fermín, y otros, Enfoque, dirección y Planificación Estratégicos, Conceptos y metodología, Folletos Gerenciales, Publicación Periódica, Centro Coordinador de Estudios de Dirección, Ministerio de Educación Superior, Año I # 5, La Habana, Cuba, 1997
156. Rodríguez González, Fermín, y otros, La Dirección por Objetivos, partes débiles, exigencias a los dirigentes e hipótesis sobre el éxito y el fracaso, Folletos Gerenciales, Publicación Periódica, Centro Coordinador de Estudios de Dirección. Ministerio de Educación Superior, Año II, # 5, La Habana, Cuba, 1998
157. Rodríguez Diez, Blanca, Modelo de evaluación externa de la eficacia de los centros educativos, En Revista de Investigación Educativa, # 21, Madrid, España, 1993
158. Ronda Pupo, Guillermo A., y otros, La efectividad de la implantación de la dirección estratégica. Folletos Gerenciales. Publicación Periódica Centro Coordinador de Estudios de Dirección Ministerio de Educación Superior. Año VI. # 7, Julio 2002, La Habana, Cuba
159. Ruiz Ruiz, José M. Cómo hacer una evaluación de centros educativos” Ed: Narcea, S.A., Madrid, España, 1996
160. Sander, Benno, Gestión educativa y calidad de vida, La Educación, # 118, (27) 237-264, Washington, Estados Unidos, 1994
161. Santana Bonilla, Pablo J., ¿Es la gestión de calidad total en educación: un nuevo modelo organizativo?, 1997, <http://www2.uca.es/HEURESIS/heuresis97/v1n1.html> # Nota1 ISSN: 1137-8573
162. Santos Guerra, Miguel Á., Lo que importa es saber a qué valores sirve la evaluación, Revista "Aula Hoy", Año 5, # 15, (abril / mayo), 1999
163. _____, ¿El momento de la metaevaluación educativa?, Revista Mexicana Investigación Educativa, (oct-dic), VOL. 9, # 23, 2004
164. _____, Entre bastidores. El lado oculto de la escuela, obra que trata sobre el currículum oculto, Historia educación comunicación, 2008, www.scribd.com/doc/2676161/1995-Resena-de-Santos-Guerra-Entre-bastidores-el-lado-oculto-de-la-escuela - 163k -
165. Sabino, Carlos, El proceso de investigación, Ed: Panapo, Caracas, Venezuela, 1992
166. Schiefelbein, Ernesto, y otros, Las Nuevas Líneas de la Transformación Educativa, En Revista Latinoamericana de Innovación Educativa. (23) 11-32, Argentina, 1995
167. Schiefelbein, Ernesto, Estrategias para elevar la calidad de la educación, La Educación. # 117 (17) 1-18, Washington, Estados Unidos, 1994

- 168** Schmelkes, Sylvia, La evaluación de los centros escolares” Departamento de Investigaciones Educativas, CIVESTAV–IPN, México, 1999, <http://www.ince.mec.es/cumbre/d1-03.htm>
- 169** Schwartzman, Simón, El futuro de la educación en América Latina y el Caribe, UNESCO-SANTIAGO, (3) 57-59, Santiago de Chile, 2001
- 170** Scriven M. S., The Methodology of evaluation, en perspectives of curriculum evaluation, Chidago Rang Mc Nally, p. 39, Estados Unidos, 1967
- 171** Scriven, R., Tomado del artículo homónimo de M^a Antonia Casanova en el Libro “Fundamentos de Supervisión Educativa”, Ed: La Muralla, (7) 173-179, Madrid, España, 1993
- 172** Secretaría de Educación de Bogotá, Dirección de Evaluación y Acompañamiento, La evaluación: una estrategia a nivel internacional para el mejoramiento de la calidad educativa, 2004, <http://www.eduteka.org/ediciones/herramienta18-10d.htm>, febrero, 2004
- 173** Stangelo, Horacio N., Sistemas de evaluación y estrategias de mejora de la calidad educativa, Rev. Latinoamericana de Innovaciones Educativas, 6 #17 (15) 13-28, Argentina, 1994
- 174** Stiner, George A., Planeación Estratégica: Lo que todo directivo debe saber, Vigésima primera reimpresión, Edi: Continental, S.A. de C V México, (12)12-23, (41) 57-97, 1996
- 175** Stufflebeam, Daniel L. y otros, Evaluación sistemática, Guía teórica y práctica, Ediciones Paidós, Barcelona, España, 1995
- 176** Suárez Lorenzo, Amparo, Algunas consideraciones acerca de la Secretaría de Educación de Bogotá-Colombia©, 2003 http://www.redacademica.edu.co/export/REDACADEMICA/ddirectivos/experiencias/gestión_directiva
- 177** Suárez Marrero, Humberto J., Procedimiento para la formación y desarrollo con enfoque estratégico de directivos de entidades de salud, Folletos Gerenciales, Publicación Periódica, Centro Coordinador de Estudios de Dirección, Ministerio de Educación Superior, Año VI. # 7 (julio, 2002), La Habana, Cuba, 2002
- 178** Tagle, Guillermo, Control de gestión, una herramienta para la dirección, Revista de la Facultad de Ciencia Económica y Administración, (3) 36-38, Chile, 1992
- 179** Taylor, S. J., y otros, Introducción a los métodos cualitativos de investigación, La búsqueda de significados, Ed: Paidós, Ibérica, Barcelona, España, 1987
- 180** Tiana Ferrer, Alejandro, La evaluación de los sistemas educativos, En Revista Iberoamericana de Educación, No. 10, Madrid, España, 1996
- 181** _____, Evaluación y Rendimiento de los Sistemas Educativos, 1999, Universidad virtual de Quilmes Carpeta de trabajo 1

- 182 _____, El Concepto de Calidad de la Educación y su relación con la evaluación, Material producido para el Curso on line de Educación y Trabajo de la OEI, 2003
- 183 Tijanas Ruiz, Antonio, Evaluación formativa y calificaciones, Aula de Innovación educativa, Año 7 # 68, (4) 55-58, Barcelona. España, 1998
- 184 Toranzos, Lilia, Módulo 1.- Los ámbitos de la evaluación educativa y algunas falacias frecuentes, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura, Especialización de Evaluación Educativa, 2008, www.oei.es/calidad2/falacias.htm - 14k
- 185 Torres Díaz, Jorge L., La dirección del mejoramiento del desempeño profesional del tutor responsabilizado con la formación de docentes para la Educación Técnica y Profesional, Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Holguín, Cuba, 2008
- 186 Torres Fernández, Paúl, y otros, Metodología de evaluación institucional, ICCP, Resultado de investigación de la Construcción de un Sistema Cubano de Evaluación de la Calidad de la Educación (SECE), correspondiente al Programa Ramal No. 4: La evaluación de la calidad de la educación, del Ministerio de Educación de Cuba, 2006
- 187 Torres Fernández, Paúl, La evaluación educativa en Cuba: que se ha logrado y que falta por alcanzar, ICCP, MINED, Conferencia, Evento Nacional de Evaluación de la calidad, Santiago de Cuba, Cuba, 2008
- 188 Torres Fernández, Paúl, y otros, Evaluación de la calidad de la educación en Cuba. Fundamentos, estructura y resultados, Curso # 12, Pedagogía 2009, La Habana, Cuba, 2009
- 189 Tristá Pérez, Boris, El Enfoque de paradigmas en las organizaciones y la gestión del cambio, Revista Cubana de Educación Superior, XVIII, # 1, (17) 3-20, La Habana, Cuba, 1989
- 190 Valdés Velos, Héctor y otros, Calidad de la educación básica y su evaluación, investigadores del ICCP, Ed: Pueblo y Educación, La Habana, Cuba, 1999
- 191 _____, Evaluación de la calidad de la educación, En: Seminario Nacional para el personal docente del MINED, La Habana, Cuba, 2000
- 192 Valdés Velos, Héctor, Relación entre evaluación educativa y calidad de la educación: encuentros y desencuentros, ¿Hacia dónde vamos?, ICCP, Seminario Científico, La Habana, Cuba, 20 de noviembre de 2006
- 193 _____, Conferencia ofrecida en el Congreso Internacional Pedagogía 2007, La Habana, Cuba, febrero de 2007
- 194 Valdés Velos, Héctor, y otros, Calidad y equidad de la Educación: concepciones teóricas y tendencias metodológicas para su evaluación. En: Pedagogía 2005 (Curso Pre-reunión), IPLAC, La Habana, Cuba

- 195** Valiente Sandó, Pedro y otros, Una Nueva Cultura en la Evaluación. La evaluación de Sistemas Educativos, Políticas y Programas, Tema III del Curso IV, Diplomado en Supervisión Educativa, Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC), (1) 10, La Habana, Cuba, 2000,
- 196** _____, La evaluación de centros educativos, *Gestión educativa: Evaluación y calidad*, Material de estudio, Diplomado en supervisión y administración educativa, IPLAC, La Habana, Cuba, 2000
- 197** _____, En Busca de una Definición de Calidad. La calidad de la educación, Material de estudio del Curso IV del Diplomado en Supervisión Educativa, IPLAC, Ciudad de la Habana, Cuba, diciembre del 2000
- 198** _____, Problemas contemporáneos de la gestión educativa. El papel de la evaluación, Material de estudio IV Curso Diplomado en Supervisión Educativa Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño, (IPLAC), La Habana, Cuba, 2000
- 199** Valiente, Sandó, Pedro, La Evaluación de Centros Educativos, IPLAC, La Habana, Cuba, diciembre del 2000.
- 200** _____, La superación profesional de docentes y directivos educacionales: una propuesta para su dirección, Curso pre-evento, Congreso Pedagogía 2005, La Habana, Cuba
- 201** _____, Fundamentos Teóricos y Metodológicos Generales para la Evaluación de la Gestión Directiva, (Monografía) Resultado del Proyecto de Investigación adscrito al Programa Ramal # 10 “Evaluación de la Calidad de la Educación” del Ministerio de Educación, ISP “José de la Luz y Caballero”, Holguín, Cuba, 2005
- 202** _____, Algunos presupuestos para la modelación teórica y la ejecución práctica de la evaluación de la gestión directiva en las instituciones educacionales, Congreso Pedagogía 2007, Publicado en el CD de las “Memorias” del evento con ISBN 959-282-040-6, La Habana, Cuba, 2007
- 203** _____, La evaluación de la gestión directiva y los principios de la dirección educacional, Congreso Pedagogía 2009, La Habana, Cuba, 2009
- 204** Valiente, Sandó, Pedro, y otros, La evaluación de la gestión directiva en las instituciones educacionales: fundamentos teóricos y metodológicos, Curso 89. Congreso Internacional Pedagogía 2007, La Habana, Cuba, 2007
- 205** _____, Evaluación de sistemas, programas y centros educativos, Material básico curso: Maestría en supervisión educativa, IPLAC, (1)24, La Habana, Cuba, 2008

- 206** _____, Material Básico del curso: Evaluación de sistemas, programas y centros educativos” Maestría en supervisión educativa. IPLAC Cátedra UNESCO en Ciencias de la Educación, La Habana, Cuba, 2008
- 207** Valle Lima, Alberto D., Algunas consideraciones sobre la transformación de la escuela actual, En Compendio de Pedagogía, Ed: Pueblo y Educación, La Habana, Cuba, 2002
- 208** Verdecia Carballo, Enrique, Algunos Fundamentos Filosóficos y Psicológicos de la Tecnología Educativa, Revista Electrónica de Tecnología Educativa # 23, julio 2007
- 209** Weihrich, Heinz, Excelencia administrativa: Productividad mediante la dirección por objetivos, Ed: Ministerio de Educación Superior de Cuba, (S.P.I.) p304, La Habana, Cuba, 1987

Anexo 01

Composición de la población y la muestra para el diagnóstico a la evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares.

Directores de centros

Municipios	Primaria		Preescolar		Especial		Sec. Básica		Pre-univer		Politécnico		Esc. Oficio		Educ. Aduls		Sub-Total	
	P	M	P	M	P	M	P	M	P	M	P	M	P	M	P	M	P	M
R. Freyre	17	4	1	1	1	1	4	2	1	1	1	1	1	1	4	2	46	13
Holguín	106	33	30	4	11	2	20	4	-	-	5	2	3	1	15	3	190	33
Total	139	21	31	5	12	3	24	6	1	1	6	3	4	2	19	5	236	46
% Muestra	15,10		16,12		25		25		100		50		50		26,31		19,49	

Total de participantes

Municipios	Directores Escuelas		Jefes Enseñanzas		Directores Municipales		TOTAL	
	P	M	P	M	P	M	P	M
R. Freyre	46	13	3	3	1	1	50	17
Holguín	190	33	4	4	1	1	195	38
Totales	236	46	7	7	2	2	245	55
% que representa la muestra	19,49		100		100		22,44	

Anexo 2

Relación de contenido, fuentes e Instrumentos

Métodos empíricos	Indicadores	1		2		3			4			5			6				
	Criterios	1	2	1	2	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	5
Encuesta a directores				x	x		x	x	x		x	x	x			x	x		x
Entrevista a directores		x	x			x				x				x	x				
Encuesta a subordinados				x	x		x	x	x		x	x	x			x	x		x
Entrevista a subordinados		x	x			x				x			x	x	x				
Encuesta a trabajadores				x	x		x	x			x	x				x			
Encuesta a j'organiz.				x	x	x	x	x			x	x				x			
Entrevista a j'organiz.																			
Entrevista a j'enseñanzas		x	x		x							x		x	x			x	x
Encuesta a padres				x	x						x	x		x					
Revisión de documentos									x	x		x	x		x	x	x	x	x
Observaciones		x	x	x	x														
Métodos empíricos	Indicadores	6				7								8				9	
	Criterios	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	1	2
Encuesta a director			x	x	x	x	x			x		x	x	x	x	x	x		
Entrevista a director		x									x					x		x	x
Encuesta a subordinados		x	x	x	x		x	x	x	x		x	x	x	x	x	x		
Entrevista a subordinados											x					x		x	x
Encuesta a trabajadores					x							x	x	x	x				
Encuesta a jefe organiz.						x	x					x	x	x	x				
Entrevista a j'organiz.							x				x					x	x	x	x
Entrevista a j'enseñanzas		x							x	x	x			x	x	x	x	x	x
Encuesta a padres													x						
Revisión de documentos		x	x	x		x	x	x	x	x									
Observaciones					x								x		x			x	x

Anexo 3

Guía para el registro de los datos y el resumen de la información de la evaluación de la dirección estratégica de las instituciones escolares.

Se empleará en el proceso de aplicación de la evaluación para registrar los datos, facilitar el análisis sistemático y la determinación de la suficiencia de los mismos, así como, si resulta necesario, la captación de otros.

DIMENSIÓN A.- Preparación de las condiciones previas

Indicador 1.- Preparación de los dirigentes

Criterio: 1.1- Dominio de la política educacional, de los documentos normativos y políticos con su especificidad en la enseñanza.

➤ Consideraciones registradas en la entrevista al director, los subordinados, al jefe de enseñanza.

Criterio: 1.2- Conocimiento de la metodología asumida para el proceso de dirección estratégica.

➤ Consideraciones registradas en la entrevista al director, los subordinados, al jefe de enseñanza y en el análisis de documentos.

Indicador 2.- Identificación y sensibilización de los implicados en el proceso de dirección estratégica.

Criterios: 2.1- Información que tienen los miembros de la comunidad escolar sobre el proceso de dirección estratégica.

➤ Encuesta a:

Aspecto	Director			Subordinados			Organizaciones			Padres			Resumen		
	A	M	B	A	M	B	A	M	B	A	M	B	A	M	B
2.1.															

➤ Consideraciones registradas en la entrevista a los jefes de las organizaciones del centro.

Criterio: 2.2- Aceptación por los miembros de la comunidad escolar de la necesidad de aplicar la dirección estratégica.

➤ Encuesta a:

Aspecto	Director			Subordinados			Organizaciones			Padres			Resumen		
	A	M	B	A	M	B	A	M	B	A	M	B	A	M	B
2.2.															

➤ Consideraciones registradas en la entrevista al jefe de enseñanza y en el análisis de documentos.

Indicador 3.- Planificación y organización del proceso de dirección estratégica.

Criterio: 3.1. Determinación de los aseguramientos organizativos y de recursos.

➤ Consideraciones registradas en la entrevistas al director, los subordinados, al jefe de enseñanza.

Encuesta a los jefes de organizaciones A___ M ___ B___

Criterio: 3.2. Determinación de las tareas a desarrollar en la aplicación de la dirección estratégica y los responsables de su ejecución.

➤ Encuesta a:

Aspecto	Director			Subordinados			Organizaciones			Resumen		
	A	M	B	A	M	B	A	M	B	A	M	B
3.2.												

➤ Consideraciones registradas en el análisis de documentos.

Criterio: 3.3. Elaboración del cronograma de trabajo para el proceso de aplicación de la dirección estratégica.

➤ Encuesta a:

Aspecto	Director			Subordinados			organizaciones			Resumen		
	A	M	B	A	M	B	A	M	B	A	M	B
3.3												

➤ Consideraciones registradas en la entrevista al director y el análisis de documentos.

DIMENSIÓN B.- Planeación estratégica

Indicador 4. – Definición de la misión institucional.

4.2 **Criterio: 4.1.** Correspondencia de la misión con el encargo social de la institución.

➤ Encuesta a:

Aspecto	Director			Subordinados			Organizaciones			Resumen		
	A	M	B	A	M	B	A	M	B	A	M	B
4.1.												

➤ Consideraciones registradas en el análisis estratégica.

Criterio: 4.2. Claridad, especificidad, credibilidad y proyección futura de la misión de la institución.

➤ Consideraciones registradas en la entrevista al director, los subordinados y en el análisis de la estrategia.

➤ **Criterio: 4.3.** Conocimiento que tienen los miembros de la comunidad escolar de la misión de la institución.

Anexo 4

Crterios valorativos que sustentan los juicios de valor de la direccin estratgica de las instituciones escolares.

Crterios valorativos de los indicadores.

❖ Dimensin A: Preparacin de las condiciones previas

Indicador 1: Preparacin de los dirigentes.

BIEN.

- Si muestran dominio de la poltica educacional, de los documentos normativos y polticos, con su especificidad en la enseanza.
- Si muestra conocimiento de la metodologa asumida para el proceso de direccin estratgica.

REGULAR.

- Si presentan imprecisiones en el dominio del conocimiento de la poltica educacional, los documentos normativos y polticos referidos a su enseanza siempre y cuando no impliquen incomprensin de la poltica establecida.
- Si muestra un conocimiento parcial de la metodologa asumida para el proceso de direccin estratgica

MAL.

- Si no se dan ninguna de las condiciones expresadas anteriormente

Indicador 2: Identificacin y sensibilizacin de los implicados en el proceso de direccin estratgica.

BIEN.

- Si los miembros de la comunidad escolar poseen informacin detallada sobre el proceso de direccin estratgica.
- Si los miembros de la comunidad escolar muestran aceptacin sobre la necesidad de aplicar la direccin estratgica en la escuela

REGULAR.

- Si los miembros de la comunidad escolar poseen informacin parcial sobre el proceso de direccin estratgica.
- Si los miembros de la comunidad escolar muestran una aceptacin parcial o tienen dudas acerca de la necesidad de aplicar la direccin estratgica en la escuela

MAL.

- Si no se dan ninguna de las condiciones expresadas anteriormente

Indicador 3: Planificacin y organizacin del proceso de direccin estratgica

BIEN

- Si se determinaron los aseguramientos organizativos y de recursos necesarios para el proceso de planificacin del proceso de direccin estratgica

- Si se determinaron las tareas a desarrollar en la aplicación de la dirección estratégica y los responsables de su ejecución.
- Si se elaboró el cronograma de trabajo para el proceso de aplicación de la dirección estratégica.

REGULAR.

- Si no se aseguraron los recursos necesarios para el proceso de planificación del proceso de dirección estratégica, pero esto no comprometió el desarrollo del proceso
- Si no se planificaron tareas que debieron ser desarrolladas en la aplicación de la dirección estratégica o no se previó algún responsable para su ejecución y esto no limitó el cumplimiento del proceso.
- Si existieron imprecisiones en la elaboración del cronograma de trabajo para el proceso de aplicación de la dirección estratégica.

MAL.

- Si no se dan ninguna de las condiciones expresadas anteriormente

❖ Dimensión B: Planeación estratégica

Indicador 4: Definición de la misión de la institución

BIEN.

- Si existe correspondencia de la misión con el encargo social de la institución.
- Si la misión de la institución es clara, específica, creíble y posee proyección de futuro.
- Si los miembros de la comunidad escolar conocen la misión de la institución.

REGULAR.

- Si la correspondencia de la misión con el encargo social de la institución, presenta imprecisiones.
- Si la misión de la institución no está declarada con claridad y credibilidad, pero mantiene su especificidad para el centro y su proyección de futuro.
- Si los miembros de la comunidad escolar tienen limitado conocimiento de la misión de la institución.

MAL.

- Si no se dan ninguna de las condiciones expresadas anteriormente

Indicador 5: Análisis estratégico

BIEN.

- Si se determina las ventajas, desventajas, oportunidades y amenazas que inciden en el cumplimiento de la misión de la institución.
- Si fue determinado los implicados o grupos implicados que inciden en el cumplimiento de la misión institucional.
- Si existe interrelación entre los resultados del análisis estratégico y la identificación de alternativas estratégicas.

REGULAR.

- Si la determinación de las ventajas, desventajas, oportunidades y amenazas que inciden en el cumplimiento de la misión de la institución, se realiza parcialmente a las direcciones estratégicas.
- Si se determinan parcialmente los principales implicados o grupos implicados que inciden en el cumplimiento de la misión institucional.
- Si existe una relación parcial entre los resultados del análisis estratégico y la identificación de alternativas estratégicas.

MAL

- Si no se dan ninguna de las condiciones expresadas anteriormente

Indicador 6: Adopción de las decisiones estratégicas

BIEN

- Si existe relación entre los resultados del análisis estratégico y la determinación de las direcciones estratégicas.
- Sí las Direcciones Estratégicas Institucionales determinadas se interrelacionan.
- Si los objetivos estratégicos resultan retadores, factibles, claros y verificables.
- Si existe correspondencia entre los objetivos estratégicos, las direcciones estratégicas y la misión institucional.
- Si las acciones estratégicas posibilitan la concreción de la misión institucional.
- Si los trabajadores, los representantes de las organizaciones y los padres participan activamente en la adopción de las decisiones estratégicas.

REGULAR

- Si la determinación de las direcciones estratégicas no coinciden totalmente con los resultados del análisis estratégico, pero no limitan el cumplimiento de la misión.
- Si una de las direcciones estratégicas definidas, no constituye prioridad básica del trabajo del centro, aunque se produzcan interrelaciones entre ellas.
- Si los objetivos estratégicos presentan afectación en uno de los requisitos (retadores, factibles, claros y verificables), pero que este no sea, el de “verificable”.
- Si no se logra una clara correspondencia entre los objetivos estratégicos, las direcciones estratégicas y la misión del centro.
- Si alguna de las acciones estratégicas limita la concreción de la misión institucional.
- Si es limitada la participación de los trabajadores, los representantes de las organizaciones y los padres, en la adopción de las decisiones estratégicas.

MAL

- Si no se dan ninguna de las condiciones expresadas anteriormente

❖ **Dimensión C: Implementación y control**

Indicador 7: Determinación de los planes tácticos.

BIEN

- Si están determinados los objetivos tácticos del centro y estos se derivan de los objetivos estratégicos.
- Si el contenido de los objetivos tácticos resulta retador, verificable, claro y factible.
- Si las acciones tácticas de la institución propician el cumplimiento de los objetivos tácticos.
- Si se realiza la concertación de los objetivos con los trabajadores y colectivos laborales de las áreas para viabilizar el cumplimiento de los objetivos de la escuela.
- Si la mayoría de los integrantes de la comunidad escolar están comprometidos con los objetivos de la institución

REGULAR

- Si en no más de tres objetivos tácticos de la institución, no se manifiesta una clara derivación de los objetivos estratégicos.
- Si el contenido de los objetivos tácticos resulta factible y verificable, aunque se aprecia falta de claridad y en alguna medida no es retador.
- Si el 75 % de las acciones tácticas de la institución determinadas facilitan el cumplimiento de los objetivos tácticos.
- Si se comprueba que los objetivos han sido concertados con el 75 % de los trabajadores y colectivos laborales del centro.
- Si los integrantes de la comunidad escolar se muestran indecisos con los objetivos de la institución, aunque participan en su consecución.

MAL

- Si no se dan ninguna de las condiciones expresadas anteriormente.
-

Indicador 8: Sistema de control y evaluación.

BIEN

- Si existe el diseño del sistema de control y evaluación de la estrategia de la institución y se aplica con efectividad.
- Si se comprueba que los colectivos laborales de las áreas del centro realizan el autocontrol y la autoevaluación sobre sus responsabilidades y aportaciones al cumplimiento de los objetivos institucionales.
- Si la información, derivada del control y evaluación de las acciones, se utiliza en la actualización de la estrategia.

REGULAR

- Si se tiene diseñado el sistema de control y evaluación del cumplimiento de la estrategia de la institución, pero, solo se aplica parcialmente o no se es sistemático en su cumplimiento.
- Si los colectivos laborales de las áreas del centro realizan parcialmente la autoevaluación sobre sus responsabilidades y aportaciones a los objetivos institucionales.

- Si la información, derivada del control y evaluación, no posibilitan una actualización total y sistemática de la estrategia.

MAL

- Si no se dan ninguna de las condiciones expresadas anteriormente.

Indicador 9: Resultados institucionales

BIEN.

- Si las prioridades definidas para el nivel educacional al que pertenece el centro son evaluadas de bien.
- Si la comunidad escolar participa activamente en la concreción de los objetivos definidos por el centro.

REGULAR

- Si las prioridades definidas para el nivel educacional al que pertenece el centro son evaluadas de regular.
- Si la participación de la comunidad escolar es limitada en la concreción de los objetivos definidos por el centro

MAL

- Si no se dan ninguna de las condiciones expresadas anteriormente.

CRITERIOS VALORATIVOS PARA EL ANÁLISIS DE LAS DIMENSIONES

DIMENSIÓN A: Preparación de las condiciones previas

BIEN.

- Si obtiene la categoría **Bien** en los tres indicadores.
- Si obtiene **Bien** en los indicadores 1 y 2 y **Regular** en el indicador 3.

REGULAR

- Si obtiene **Bien** en los indicadores 1 y 2 y **Mal** en el 3.
- Si obtiene **Bien** en uno de los indicadores 1 ó 2 y **Regular** en los otros dos
- Si los tres indicadores son evaluados de **Regular**

MAL

- Si uno de los indicadores 1 ó 2 está evaluado de **Mal**

DIMENSIÓN B: Planeación Estratégicas.

BIEN.

- Si obtiene la categoría **Bien** en los indicadores 4, 5 y 6,
- Si obtiene la categoría **Bien** en los indicadores 4 y 5 y **Regular** en el indicador 6.

REGULAR.

- Si obtiene la categoría **Bien** en los indicadores 4 y 5 y **Mal** en el 6.
- Si obtiene la categoría **Bien** en uno de los indicadores 4 ó 5 y **Regular** en los otros dos.

- Si obtiene la categoría **Regular** en los tres indicadores.

MAL.

- Si uno de los indicadores 4 ó 5 está evaluado de **Mal**

DIMENSIÓN C: Implementación y Control

BIEN.

- Si obtiene categoría **Bien** en los indicadores 7, 8 y 9,
- Si obtiene la categoría **Bien** en los indicadores 8 y 9 y **Regular** en el indicador 7

REGULAR

- Si obtiene la categoría **Bien** en los indicadores 8 ó 9 y **Mal** en el 7.
- Si obtiene la categoría **Bien** en uno de los indicadores 8 ó 9 y **Regular** en los otros dos.
- Si obtiene la categoría **Regular** en los tres indicadores.

MAL.

- Si uno de los indicadores 8 ó 9 está evaluado de **Mal**

CATEGORÍA GENERAL DE LA EVALUACIÓN

BIEN

- Si obtiene la categoría de **Bien** en las dimensiones A, B y C
- Si obtiene la categoría de **Bien** en las dimensiones A y C y **Regular** en la dimensión B

REGULAR

- Si obtiene categoría **Bien** en la dimensión **A** con **Regular** en las dimensiones B y C
- Si obtiene categoría **Regular** en las dimensiones A, B y C,

Mal

- Si no se dan ninguna de las condiciones expresadas anteriormente

Anexo 5

Coefficiente de competencia de los expertos

Rango de Coeficiente	Calificación	Cifra
Si $0.8 < K < 1.0$	Alto	25
Si $0.5 < K < 0.8$	Medio	7
Si $K < 0.5$	Bajo	

Exper tos	Coefi ciente Kc	Coefi ciente Ka	Coeficiente Competencia
1	0.80	0.80	0.80
2	0.90	10.	0.95
3	0.90	0.90	0.90
4	0.70	0.90	0.80
5	0.90	0.90	0.90
6	0.70	0.90	0.80
7	0.70	0.80	0.75
8	0.80	0.90	0.85
9	0.70	10.	0.85
10	0.60	0.80	0.70
11	0.70	0.80	0.75
12	0.90	0.90	0.90
13	0.70	0.80	0.75
14	0.80	0.90	0.85
15	0.80	0.90	0.85
16	0.90	0.90	0.90

Exper tos	Coefi ciente Kc	Coefi ciente Ka	Coeficiente Competencia
17	0.70	0.80	0.75
18	0.90	0.80	0.85
19	10.	10.	10.
20	0.60	0.90	0.75
21	10.	10.	10.
22	0.80	0.80	0.80
23	0.80	0.90	0.85
24	10.	10.	10.
25	0.80	0.80	0.80
26	0.80	10.	0.90
27	0.70	0.90	0.80
28	0.80	0.80	0.80
29	0.90	0.90	0.90
30	0.80	0.90	0.85
31	0.70	0.80	0.75
32	0.80	0.80	0.80

Anexo 6

Formación académica y experiencia de los expertos

No	Formación Académica		Experiencia		No	Formación Académica		Experiencia	
	Dr.	MSc	Doc	Direc		Dr.	MSc	Doc	Direc
1		X	22	12	17	X		38	33
2		X	28	4	18		X	21	5
3	X		36	33	19	X		10	8
4		X	35	32	20			26	10
5		X	32	8	21			14	4
6		X	28	21	22			35	20
7	X		19	-	23			22	15
8	X		27	15	24			24	16
9		X	30	1	25			35	21
10		X	35	25	26			11	6
11	X		18	11	27			7	6
12		X	26	19	28			36	14
13		X	27	16	29			9	0
14		X	32	25	30			33	7
15		X	27	-	31			26	23
16		X	26	10	32			10	5
TOTAL						7	14	805	425
PROMEDIO								25.15	13.28

Anexo 7

Pertinencia del sistema como totalidad

Matriz de frecuencia

ASPECTOS	C1	C2	C3	C4	C5	TOTAL
Estructura del sistema	15	12	3	2	0	32
Denominación de los componentes del sistema	16	13	1	2	0	32
Adecuación al objeto que evalúa	15	14	2	1	0	32
Suficiencia de los componentes del sistema	21	8	3	0	0	32
Adecuación del contenido a evaluar	18	7	7	0	0	32

Matriz de frecuencia acumulada

ASPECTOS	C1	C2	C3	C4	C5
Estructura del sistema	15	27	30	32	32
Denominación de los componentes del sistema	16	29	30	32	32
Adecuación al objeto que evalúa	15	29	31	32	32
Suficiencia de los componentes del sistema	21	29	32	32	32
Adecuación del contenido a evaluar	18	25	32	32	32

Matriz de frecuencia relativa acumulada

ASPECTOS	C1	C2	C3	C4	C5
Estructura del sistema	0,4688	0,8438	0,9375	1	0,4688
Denominación de los componentes del sistema	0,5	0,9063	0,9375	1	0,5
Adecuación al objeto que evalúa	0,4688	0,9063	0,9688	1	0,4688
Suficiencia de los componentes del sistema	0,6563	0,9063	1	1	0,6563
Adecuación del contenido a evaluar	0,5625	0,7813	1	1	0,5625

Matriz de valores de abscisas

ASPECTOS	C1	C2	C3	C4	C5	SUMA	Prome dio	N - Prom.
A.- Estructura del sistema	-0,08	1,01	1,53	3,49	5,95	5,95	1,49	0,29
B.- Denominación de los componentes del sistema	0	1,32	1,53	3,49	6,34	6,34	1,59	0,19
C.- Adecuación al objeto que evalúa	-0,08	1,32	1,86	3,49	6,59	6,59	1,65	0,13
D.- Suficiencia de los componentes del sistema	0,4	1,32	3,49	3,49	8,7	8,7	2,18	-0,4
E.- Adecuación del contenido a evaluar	0,16	0,78	3,49	3,49	7,92	7,92	1,98	-0,2
Suma	0,4	5,75	11,9	17,45	35,5	35,5	8,89	
Punto de corte	0,08	1,15	2,38	3,49			1,78= N	

Anexo 8

Pertinencia de las dimensiones que agrupan el contenido del sistema

Tabla No. 1: Matriz de frecuencia

Indicadores y Criterios	C1	C2	C3	C4	C5	TOTAL
A	19	10	3	0	0	32
B	16	11	5	0	0	32
C	14	11	7	0	0	32

Tabla No. 2: Matriz de frecuencia acumulada

Indicadores y Criterios	C1	C2	C3	C4	C5
A	19	29	32	32	32
B	16	27	32	32	32
C	14	25	32	32	32

Matriz de frecuencia relativa acumulada

Indicadores y Criterios	C1	C2	C3	C4
A	0,5938	0,9063	1	1
B	0,5	0,8438	1	1
C	0,4375	0,7813	1	1

Matriz de valores de abscisas

Indicadores y Criterios	C1	C2	C3	C4	SUMA	Promedio	N - Prom.
A	0,24	1,32	3,49	3,49	8,54	2,14	-0,13
B	0	1,01	3,49	3,49	7,99	2	0,01
C	-0,16	0,78	3,49	3,49	7,6	1,9	0,11
Suma	0,08	3,11	10,47	10,47	24,13	6,04	
Punto de corte	0,03	1,04	3,49	3,49		2,01 = N	

Anexo 9

Pertinencia de los Indicadores y criterios de la dimensión A

Tabla No. 1: Matriz de frecuencia

Indicadores y Criterios	C1	C2	C3	C4	C5	TOTAL
1	17	13	2	0	0	32
1,1	19	11	2	0	0	32
1,2	15	14	3	0	0	32
2	16	12	4	0	0	32
2,1	19	7	6	0	0	32
2,2	19	7	6	0	0	32
3	21	8	3	0	0	32
3,1	23	6	3	0	0	32
3,2	19	8	5	0	0	32
3,3	15	11	5	1	0	32

Tabla No. 2: Matriz de frecuencia acumulada

Indicadores y Criterios	C1	C2	C3	C4	C5
1	17	30	32	32	32
1,1	19	30	32	32	32
1,2	15	29	32	32	32
2	16	28	32	32	32
2,1	19	26	32	32	32
2,2	19	26	32	32	32
3	21	29	32	32	32
3,1	23	29	32	32	32
3,2	19	27	32	32	32
3,3	15	26	31	32	32

Tabla No. 3: Matriz de frecuencia relativa acumulada

Indicadores y Criterios	C1	C2	C3	C4
1	0,5313	0,9375	1	1
1,1	0,5938	0,9375	1	1
1,2	0,4688	0,9063	1	1
2	0,5	0,875	1	1
2,1	0,5938	0,8125	1	1
2,2	0,5938	0,8125	1	1
3	0,6563	0,9063	1	1
3,1	0,7188	0,9063	1	1
3,2	0,5938	0,8438	1	1
3,3	0,4688	0,8125	0,9688	1

Tabla No. 4: Matriz de valores de abscisas

Indicadores y Criterios	C1	C2	C3	C4	SUMA	Promedio	N - Prom.
1	0,08	1,53	3,49	3,49	8,59	2,15	-0,1
1,1	0,24	1,53	3,49	3,49	8,75	2,19	-0,14
1,2	-0,08	1,32	3,49	3,49	8,22	2,06	-0,01
2	0	1,15	3,49	3,49	8,13	2,03	0,02
2,1	0,24	0,89	3,49	3,49	8,11	2,03	0,02
2,2	0,24	0,89	3,49	3,49	8,11	2,03	0,02
3	0,4	1,32	3,49	3,49	8,7	2,18	-0,13
3,1	0,58	1,32	3,49	3,49	8,88	2,22	-0,17
3,2	0,24	1,01	3,49	3,49	8,23	2,06	-0,01
3,3	-0,08	0,89	1,86	3,49	6,16	1,54	0,51
Suma	1,86	11,85	33,27	34,9	81,88	20,49	
Punto de corte	0,19	1,19	3,33	3,49			2,05 = N

Anexo 10

Pertinencia de los Indicadores y criterios de la dimensión B

Tabla No. 1: Matriz de frecuencia

Indicadores y Criterios	C1	C2	C3	C4	C5	TOTAL
4	19	10	3	0	0	32
4.1	20	8	4	0	0	32
4.2	18	12	2	0	0	32
4.3	17	9	6	0	0	32
5	17	8	7	0	0	32
5.1	15	10	7	0	0	32
5.2	17	6	8	1	0	32
5.3	20	5	6	1	0	32
6	21	6	4	1	0	32
6.1	19	7	6	0	0	32
6.2	13	11	7	1	0	32
6.3	15	10	7	0	0	32
6.4	20	5	5	2	0	32
6.5	16	10	6	0	0	32
6.6	15	13	4	0	0	32
6.7	18	12	2	0	0	32
6.8	17	6	8	1	0	32
6.9	19	7	6	0	0	32

Tabla No. 2: Matriz de frecuencia acumulada

Indicadores y Criterios	C1	C2	C3	C4	C5
4	19	29	32	32	32
4.1	20	28	32	32	32
4.2	18	30	32	32	32
4.3	17	26	32	32	32
5	17	25	32	32	32
5.1	15	25	32	32	32
5.2	17	23	31	32	32
5.3	20	25	31	32	32
6	21	27	31	32	32
6.1	19	26	32	32	32
6.2	13	24	31	32	32
6.3	15	25	32	32	32
6.4	20	25	30	32	32
6.5	16	26	32	32	32
6.6	15	28	32	32	32
6.7	18	30	32	32	32
6.8	17	23	31	32	32
6.9	19	26	32	32	32

Tabla No. 3: Matriz de frecuencia relativa acumulada

Indicadores y Criterios	C1	C2	C3	C4
4	0,5938	0,9063	1	1
4.1	0,625	0,875	1	1
4.2	0,5625	0,9375	1	1
4.3	0,5313	0,8125	1	1
5	0,5313	0,7813	1	1
5.1	0,4688	0,7813	1	1
5.2	0,5313	0,7188	0,9688	1
5.3	0,625	0,7813	0,9688	1
6	0,6563	0,8438	0,9688	1
6.1	0,5938	0,8125	1	1
6.2	0,4063	0,75	0,9688	1
6.3	0,4688	0,7813	1	1
6.4	0,625	0,7813	0,9375	1
6.5	0,5	0,8125	1	1
6.6	0,4688	0,875	1	1
6.7	0,5625	0,9375	1	1
6.8	0,5313	0,7188	0,9688	1
6.9	0,5938	0,8125	1	1

Tabla No. 4: Matriz de valores de abscisas

Indicadores y Criterios	C1	C2	C3	C4	SUMA	Promedio	N - Prom.
4	0,24	1,32	3,49	3,49	8,54	2,14	-0,27
4.1	0,32	1,15	3,49	3,49	8,45	2,11	-0,24
4.2	0,16	1,53	3,49	3,49	8,67	2,17	-0,3
4.3	0,08	0,89	3,49	3,49	7,95	1,99	-0,12
5	0,08	0,78	3,49	3,49	7,84	1,96	-0,09
5.1	-0,08	0,78	3,49	3,49	7,68	1,92	-0,05
5.2	0,08	0,58	1,86	3,49	6,01	1,5	0,37
5.3	0,32	0,78	1,86	3,49	6,45	1,61	0,26
6	0,4	1,01	1,86	3,49	6,76	1,69	0,18
6.1	0,24	0,89	3,49	3,49	8,11	2,03	-0,16
6.2	-0,24	0,67	1,86	3,49	5,78	1,45	0,42
6.3	-0,08	0,78	3,49	3,49	7,68	1,92	-0,05
6.4	0,32	0,78	1,53	3,49	6,12	1,53	0,34
6.5	0	0,89	3,49	3,49	7,87	1,97	-0,1
6.6	-0,08	1,15	3,49	3,49	8,05	2,01	-0,14
6.7	0,16	1,53	3,49	3,49	8,67	2,17	-0,3
6.8	0,08	0,58	1,86	3,49	6,01	1,5	0,37
6.9	0,24	0,89	3,49	3,49	8,11	2,03	-0,16
Suma	2,24	16,98	52,71	62,82	134,75	28	
Punto de corte	0,12	0,94	2,93	3,49	0,12	1,87= N	

Anexo 11

Pertinencia de los Indicadores y criterios de la dimensión C

Tabla No. 1: Matriz de frecuencia

Indicadores y Criterios	C1	C2	C3	C4	C5	TOTAL
7	20	9	3	0	0	32
7,1	20	6	6	0	0	32
7,2	19	10	3	0	0	32
7,3	19	10	3	0	0	32
7,4	16	9	5	2	0	32
7,5	18	9	5	0	0	32
7,6	14	7	11	0	0	32
7,7	14	6	11	1	0	32
8	17	4	10	1	0	32
8,1	19	6	7	0	0	32
8,2	18	8	6	0	0	32
8,3	19	7	6	0	0	32
8,4	19	8	5	0	0	32
9	19	10	3	0	0	32
9.1	18	12	2	0	0	32
9,2	17	13	2	0	0	32

Tabla No. 2: Matriz de frecuencia acumulada

Indicadores y Criterios	C1	C2	C3	C4	C5
7	20	29	32	32	32
7,1	20	26	32	32	32
7,2	19	29	32	32	32
7,3	19	29	32	32	32
7,4	16	25	30	32	32
7,5	18	27	32	32	32
7,6	14	21	32	32	32
7,7	14	20	31	32	32
8	17	21	31	32	32
8,1	19	25	32	32	32
8,2	18	26	32	32	32
8,3	19	26	32	32	32
8,4	19	27	32	32	32
9	19	29	32	32	32
9.1	18	30	32	32	32
9,2	17	30	32	32	32

Tabla No. 3: Matriz de frecuencia relativa acumulada

Indicadores y Criterios	C1	C2	C3	C4
7	0,625	0,9063	1	1
7,1	0,625	0,8125	1	1
7,2	0,5938	0,9063	1	1
7,3	0,5938	0,9063	1	1
7,4	0,5	0,7813	0,9375	1
7,5	0,5625	0,8438	1	1
7,6	0,4375	0,6563	1	1
7,7	0,4375	0,625	0,9688	1
8	0,5313	0,6563	0,9688	1
8,1	0,5938	0,7813	1	1
8,2	0,5625	0,8125	1	1
8,3	0,5938	0,8125	1	1
8,4	0,5938	0,8438	1	1
9	0,5938	0,9063	1	1
9,1	0,5625	0,9375	1	1
9,2	0,5313	0,9375	1	1

Tabla No. 4: Matriz de valores de abscisas

Indicadores y Criterios	C1	C2	C3	C4	SUMA	Promedio	N - Prom.
7	0,32	1,32	3,49	3,49	8,62	2,16	-0,21
7,1	0,32	0,89	3,49	3,49	8,19	2,05	-0,1
7,2	0,24	1,32	3,49	3,49	8,54	2,14	-0,19
7,3	0,24	1,32	3,49	3,49	8,54	2,14	-0,19
7,4	0	0,78	1,53	3,49	5,8	1,45	0,5
7,5	0,16	1,01	3,49	3,49	8,15	2,04	-0,09
7,6	-0,16	0,4	3,49	3,49	7,22	1,81	0,14
7,7	-0,16	0,32	1,86	3,49	5,51	1,38	0,57
8	0,08	0,4	1,86	3,49	5,83	1,46	0,49
8,1	0,24	0,78	3,49	3,49	8	2	-0,05
8,2	0,16	0,89	3,49	3,49	8,03	2,01	-0,06
8,3	0,24	0,89	3,49	3,49	8,11	2,03	-0,08
8,4	0,24	1,01	3,49	3,49	8,23	2,06	-0,11
9	0,24	1,32	3,49	3,49	8,54	2,14	-0,19
9,1	0,16	1,53	3,49	3,49	8,67	2,17	-0,22
9,2	0,08	1,53	3,49	3,49	8,59	2,15	-0,2
Suma	2,4	15,71	50,62	55,84	124,57	31,19	
Punto de corte	0,15	0,98	3,16	3,49		1,95= N	

Anexo 12

Encuesta a directores y subordinados

Estimado director: necesitamos su colaboración para obtener información clara y fiable sobre el desarrollo del proceso de la dirección estratégica en su centro, para poder determinar sus éxitos y fallas y proyectar acciones de mejora: Le pedimos responda el cuestionario siguiente. Muchas gracias.

Centro: _____ Enseñanza: _____

Años experiencia docente ___ en la enseñanza ___ como director ___ en el centro ___

1. Marque con una **X** en la categoría, Alto (A), Medio (M), Bajo (B), según Ud. considere le corresponde a los aspectos siguientes:

Aspectos	A	M	B
(2.1) La información que tienen los miembros de la comunidad escolar sobre el proceso de aplicación de la dirección estratégica en el centro.			
(2.2) La aceptación por los miembros de la comunidad escolar de la necesidad de aplicar la dirección estratégica en el centro.			
(3.2) La Determinación de las tareas a desarrollar en la aplicación de la dirección estratégica y los responsables de su ejecución.			
(4.1) La correspondencia de la misión con el encargo social de la institución.			
(4.3) El conocimiento que tienen los integrantes de la comunidad escolar sobre la misión u objetivo general de la institución			

2. Marque con una X en la categoría que Ud. considera le corresponde a los aspectos siguientes:

- a) (3.3) El proceso de aplicación dirección estratégica contó con un cronograma de trabajo, siempre ___ algunas veces ___ nunca ___
- b) (5.1) La determinación para el proceso de planeación estratégica de las ventajas, desventajas, oportunidades y amenazas que inciden en el cumplimiento de la misión del centro, Se realizó ___ se realizó en parte ___ no se realizó ___.
- c) (5.2) La determinación para el proceso de planeación estratégica los Factores claves (acontecimientos naturales, económicos o político que inciden en el cumplimiento de la misión u objetivo general del centro), y los Grupos implicados (personas o grupos de personas que deben participar en la planeación estratégica) para el proceso de planeación estratégica del centro: se realizó ___ se realizó en parte ___ no se realizó ___

3. Marque con una **X** en la categoría, Alto (A), Medio (M), Bajo (B), según Ud. considera le corresponde a los aspectos siguientes:

Aspectos	A	M	B
6.3 La identificación de las direcciones principales o estratégicas del centro.			

6.4 La relación de las direcciones estratégicas con el cumplimiento de la misión u objetivo general de la institución			
6.5 La determinación de los objetivos estratégicos			
6.6 La relación de los objetivos estratégicos con las decisiones principales o estratégicas y la misión u del objetivo general institución.			

4. Del proceso de aplicación de la dirección estratégica en su centro, valore los aspectos que aparecen a continuación, otórguele una categoría de Alto, medio o Bajo según Ud. considera le corresponde.

Aspectos	A	M	B
(6.8) El grado en que las acciones estratégicas concretan el cumplimiento de la misión u del objetivo general de la institución.			
(6.9) La participación y compromiso de los trabajadores, organizaciones y padres de los estudiantes con las decisiones estratégicas.			
(7.1) La determinación de los objetivos tácticos de la institución			
(7.2) El grado en que los objetivos tácticos satisfacen el cumplimiento de los objetivos estratégicos.			
(7.4) Determinación de las acciones tácticas.			
(7.5) Grado en que las acciones tácticas satisfacen el cumplimiento de los objetivos tácticos .			
(7.6) Grado en que los objetivos concertados con los colectivos (área) o individuales implican a los ejecutores y garantizan el cumplimiento de los objetivos institucionales.			
(7.7) Compromiso de los integrantes de la comunidad escolar con los objetivos institucionales.			

5. Marque con una **X** según Ud. considera le corresponde al diseño y aplicación del sistema de control y evaluación del cumplimiento de la estrategia escolar.

- a). (8.1.) existe___ existe en parte ___ no existe ___
- b). (8.2) Se aplica sistemáticamente___ en ocasiones ___ no se aplica ___
- c). (8.4) Uso de la información derivada del control y evaluación en la actualización de la estratégica. Siempre___ Algunas veces___ Nunca ___

Le agradeceremos que añada otras consideraciones que Ud. Tenga:

Anexo 13

Encuesta a Trabajadores

Estimado Compañero (a):

Es nuestro propósito mejorar el proceso de dirección estratégica de la escuela, para lo cual necesitamos disponer de información clara y fiable sobre el desarrollo del proceso de aplicación de la dirección estratégica en el centro, para lo cual le pedimos su colaboración en las respuestas al cuestionario siguiente:

Muchas gracias.

Centro: _____ Enseñanza: _____ Años experiencia docente ____ en la enseñanza ____ en el centro actual ____

4. Marque con una **X** en la categoría, Alto (A), Medio (M), Bajo (B), según Ud. considere le corresponde a los aspectos siguientes:

Aspectos	A	M	B
(2.1) La información que tienen los miembros de la comunidad escolar sobre el proceso de aplicación de la dirección estratégica en el centro.			
(2.2) La aceptación por los miembros de la comunidad escolar de la aplicación de la dirección estratégica en el centro.			
(3.2) La determinación previa al proceso de planeación estratégica de las tareas y responsabilidades de los participantes.			
(4.1) La correspondencia de la misión con el encargo social de la institución.			
(4.3) El conocimiento que tienen los miembros de la comunidad escolar sobre la misión u objetivo general del centro.			

5. Marque con una **X** en la categoría que Ud. considera le corresponde a los aspectos siguientes:

d) (5.1) La determinación de las ventajas, desventajas, oportunidades y amenazas que inciden en el cumplimiento de la misión u objetivo general del centro para tenerla en cuenta en el proceso de planeación estratégica. Se realizó ____ Se realizó en parte ____ No se realizó ____

e) b) (6.3) La determinación de las direcciones principales o estratégicas del centro. Se realizó ____ Se realizó en parte ____ No se realizó ____

6. Del proceso de aplicación de la dirección estratégica en su centro, valore los aspectos que aparecen a continuación, otórguele una categoría de Alto (A), Medio (M), Bajo (B) según Ud. considera le corresponde

Aspectos	A	M	B
6.4 Relación de las direcciones principales o estratégicas con el cumplimiento de la misión u objetivo general de la institución			
6.5 La determinación de los objetivos estratégicos			
(6.6) El grado en que las acciones estratégicas concretan el cumplimiento de la misión u objetivo general de la institución			
(6.9) Participación de los integrantes de la comunidad escolar en la adopción de las decisiones estratégicas			
(7.6) Grado en que los objetivos concertados con los colectivos (área) o individuales viabilizan el cumplimiento de los objetivos del centro.			
(7.7) Compromiso de los integrantes de la comunidad escolar con los objetivos institucionales			

4. Marque con una **X** según Ud. considera le corresponde al diseño y aplicación del sistema de control y evaluación del cumplimiento de la estrategia escolar.

a). (8.1.) Existe ___ existe en parte ___ no existe ___

b). (8.2) Se aplica sistemáticamente ___ en ocasiones ___ no se aplica ___

c). (8.3) El uso de la información derivada del control y evaluación en la actualización de la estratégica, es: siempre ___ algunas veces ___ nunca ___

Le agradeceremos que añada otras consideraciones que Ud. tenga sobre el proceso de aplicación de la dirección estratégica en el centro: _____

Anexo 14

Encuesta a Padres

Estimado padre:

Con el propósito de mejorar los procesos de dirección de la institución, necesitamos su colaboración para obtener información clara y fiable acerca de los aspectos que requieren ser perfeccionado, le pedimos responda el cuestionario siguiente:

Muchas gracias.

Centro: _____ Enseñanza: _____

7. Marque con una **X** en la categoría, Alto (A), Medio (M), Bajo (B), según Ud. considere le corresponde a los aspectos siguientes:

Aspectos	A	M	B
(2.1) La información que tienen los integrantes de la comunidad escolar sobre el proceso de aplicación de la dirección estratégica en el centro.			
(2.2) La aceptación por los integrantes de la comunidad escolar de la necesidad de aplicar la dirección estratégica en el centro.			
(4.3) El conocimiento que tienen de los integrantes de la comunidad escolar sobre la misión u objetivo general que ha declarado el centro.			
(7.7) El compromiso de los integrantes de la comunidad escolar con los propósitos de la institución			

2. Marque con una X en la categoría que Ud. considere le corresponde a los aspectos siguientes:

- a) (5.1) Se identifican las amenazas de la comunidad para el desarrollo de la actividad escolar de la institución. Siempre___ Algunas veces___ Nunca ____
- b) (6.1) Se aprovecha las oportunidades que le brinda la comunidad para mejorar los resultados de la institución: Siempre___ Algunas veces___ Nunca ____
- c) (5.3) El equipo de dirección acciona para minimizar el efecto de las amenazas de la comunidad a las actividades escolares de la institución: siempre ____ algunas veces ____ nunca ____
- d) (6.10) Los trabajadores, las organizaciones y los padres participan en la adopción de las decisiones estratégicas del centro. Siempre___ algunas veces___ nunca ____

Le agradeceremos que añada otras consideraciones que Ud. tenga sobre el proceso de aplicación de la dirección estratégica en el centro: _____

Anexo 15

Encuesta a jefe organizaciones del centro

Estimado Compañero (a):

Necesitamos que Ud. colabore en brindarnos información clara y fiable sobre el desarrollo del proceso de aplicación de la dirección estratégica en su centro, para con ello poder determinar los éxitos y fallas del mismo y arribar a las posibles acciones de mejora, con tal propósito le pedimos responda el cuestionario siguiente:

Muchas gracias.

Centro: _____ Enseñanza: _____ Años
experiencia docente ____ en la enseñanza ____ en el centro actual ____

1. Marque con una X en la categoría, Alto (A), Medio (M), Bajo (B), según Ud. considere se corresponde a los aspectos siguientes:

Aspectos	A	M	B
(2.1) La información que tienen los integrantes de la comunidad escolar sobre el proceso de aplicación de la dirección estratégica en el centro.			
(2.2) La aceptación por los integrantes de la comunidad escolar de la necesidad de aplicar la dirección estratégica en el centro.			
(3.1) La determinación del aseguramiento organizativo y de recursos para el desarrollo del proceso de planeación estratégica.			
(3.2) La determinación previa de las tareas y responsabilidades de los participantes en el proceso de planeación estratégica.			
(4.1) La interrelación que alcanza la misión elaborada por el centro con su encargo social.			
(4.3) El conocimiento que tienen los integrantes de la comunidad escolar sobre la misión de la institución			

2. Marque con una X en la categoría que Ud. considera le corresponde a los aspectos siguientes:

2.1.(3.3) El proceso de aplicación dirección estratégica contó con un cronograma de trabajo siempre ____ algunas veces ____ nunca ____

2.2.(5.1) La determinación para el proceso de planeación estratégica de las ventajas, desventajas, oportunidades y amenazas que inciden en el cumplimiento de la misión del centro. Se realizó ____ se realizó en parte ____ no se realizó ____

2.3.(5.2) La determinación para el proceso de planeación estratégica de los grupos implicados (personas o grupos de personas que deben participar en la planeación estratégica). Se realizó ____ se realizó en parte ____ no se realizó ____

- d) (6.2) La identificación de las direcciones principales o estratégicas del centro o Áreas de Resultados Claves. Se realizó___ se realizó en parte___ no se realizó___
3. Del proceso de aplicación de la dirección estratégica en su centro, valore los aspectos que aparecen a continuación, otórguele una categoría de Alto (A), medio (M) o Bajo (B) según le corresponda.

Aspectos	A	M	B
(7.1) La determinación de los objetivos tácticos de la institución			
(7.2) El grado en que los objetivos tácticos satisfacen el cumplimiento de los objetivos estratégicos			
(7.6) El grado en que los objetivos concertados con los colectivos (área) o individuales, implican a los ejecutores y garantizan el cumplimiento de los objetivos institucionales.			
(7.7) El compromiso de los trabajadores, organizaciones y padres de los estudiantes con los propósitos institucionales			

4. Marque con una **X** según Ud. considera le corresponde al diseño y aplicación del sistema de control y evaluación del cumplimiento de la estrategia.
- a). (8.1.) existe___ existe en parte ___ no existe ___
- b). (8.2) Se aplica sistemáticamente ___ en ocasiones ___ no se aplica ___

Le agradeceremos que añada otras consideraciones que Ud. tenga sobre el proceso de aplicación de la Dirección Estratégica en el centro: _____

Anexo 16 (entrevista a director)

Estimado colega:

Con el propósito de mejorar la dirección estratégica del centro necesitamos nos brinde información clara y fiable al respecto, para la cual le pedimos responda a las preguntas siguientes:

Centro: _____ Enseñanza: _____

Años experiencia docente: ___ en la enseñanza ___ como director ___ en este centro ___

1. (1.1) ¿Qué aspectos de la política educacional en general y particularmente de la enseñanza Ud. tuvo en cuenta en el proceso de aplicación de la dirección estratégica?
2. (1.2) ¿Cuál fue la metodología utilizada para el proceso de aplicación de la dirección estratégica?
 - a) Componentes de la misma,
 - b) Etapas,
 - c) Adecuación a las características del centro
 - d) Otras consideraciones
3. (3.1) ¿Cuáles fue el aseguramiento organizativo y de recursos que se previó para el desarrollo del proceso de aplicación de la dirección estratégica?
 - a) ¿Qué personas implicó y cómo lo hizo?
 - b) ¿Qué tareas y responsabilidades asignó?
 - c) ¿Cuál fue el cronograma de trabajo?
4. (4.2) De la misión del centro, ¿Cómo Ud. considera que cumple con los requisitos de ser: Claro, específico, creíble y proyección hacia el futuro?
5. (5.1) ¿En el proceso de la proyección estratégica del centro Uds. identificaron las ventajas, desventajas, oportunidades y amenazas?
 - a) ¿Cómo realizaron el análisis estratégico (de la interrelación de las ventajas, desventajas, oportunidades y amenazas)?
 - b) ¿Qué utilización hicieron de los resultados?
6. (6.7) ¿Cómo los objetivos estratégicos y los objetivos tácticos (7.3) cumplen la condición de ser: precisos, claros y factibles y verificables?
7. (7.6) ¿Qué acciones se desarrollaron para la concertación de los objetivos colectivos (de área) e individuales?
 - a. Análisis previo de los objetivos a concertar por los dirigentes y subordinados.
 - b. Participación de los subordinados en el proceso de concertación de los objetivos.
 - c. Conocimiento por los subordinados de los objetivos colectivos e individuales.
 - d. Identificación y compromiso de los subordinados con los objetivos.

8. (8.4) ¿Cómo han utilizado la información derivada de los controles y evaluaciones de la implementación de la estrategia?
9. (9.1) ¿Cuál es el estado actual del cumplimiento de las prioridades de trabajo del centro?
Su relación con la de la enseñanza.
10. (9.2) ¿Cómo Ud. considera la participación y compromiso de los miembros de la comunidad escolar con el cumplimiento de los objetivos institucionales?

Anexo 17

Entrevista a directivos subordinados

Estimado colega:

Con el propósito de mejorar el proceso de dirección estratégica del centro es necesario le pedimos su colaboración en las respuestas con claridad y sinceridad de las preguntas siguientes:

Centro: _____ Enseñanza: _____

Años experiencia docente ____ en la enseñanza ____ en este centro ____

1. (1.1) ¿Qué aspectos de la política educacional en general y particularmente de la enseñanza se tuvo en cuenta en el proceso de dirección estratégica?
2. (1.2) Existen varias metodologías para el proceso de dirección estratégica ¿Cuál fue la que Uds. asumieron?
 - a. Componentes,
 - b. Etapas,
 - c. Adecuación a las características del centro
 - d. Otras consideraciones
3. (3.1) ¿Cuáles fue el aseguramiento organizativo y de recursos que se realizó para el desarrollo del proceso de aplicación de la dirección estratégica?
 - a) ¿Qué personas implicaron y cómo lo hizo?
 - b) ¿Qué tareas y responsabilidades se asignaron?
 - c) ¿Cuál fue el cronograma de trabajo?
4. (4.2) ¿Cómo la misión del centro, cumple los requisitos de ser: Clara, específica, creíble y proyectada hacia el futuro?
5. (5.2) ¿Cómo se determinaron los factores claves (acontecimientos naturales, económicos o político que inciden en el cumplimiento de la misión) y grupos implicados (personas o grupos de personas que deben participar en la planeación estratégica) que inciden en el cumplimiento de la misión del centro?
6. (5.3) ¿Cuál fue el resultado del análisis de la interrelación de las ventajas, desventajas, oportunidades y amenazas? a. Uso del mismo en la planeación estratégica
7. (6.1) ¿Qué uso se le dio en la planeación estratégica a los resultados del análisis estratégico de las ventajas, desventajas, oportunidades y amenazas?
8. (7.6) ¿Qué acciones desarrollaron para la concertación de los objetivos colectivos (de **área**) **e individuales?**
 - a) Análisis previo de los objetivos a concertar por los dirigentes y subordinados.
 - b) Participación de los subordinados en el proceso de concertación de los objetivos.

- c) Conocimiento por los subordinados de los objetivos colectivos e individuales.
 - d) Identificación y compromiso de los subordinados con los objetivos.
9. (8.4) ¿Cómo han utilizado la información derivada del control y evaluación de la estrategia?
(actualización del curso de las acciones estratégicas)
10. (9.1) ¿Cuál es el estado actual del cumplimiento de las prioridades de trabajo del centro?
Su relación con la de la enseñanza.
11. (9.2) ¿Cómo Ud. considera la participación de los miembros de la comunidad escolar en el cumplimiento de los objetivos del centro?

Anexo 18

Entrevista a los Jefes de las organizaciones

Estimado colaborador (a)

Con el fin de obtener información sobre el proceso de aplicación de la dirección estratégica en el centro y poder proponer las acciones para la mejora, necesitamos su colaboración en las respuestas a las preguntas siguientes:

Centro: _____ Enseñanza: _____

Años experiencia docente ___ en la enseñanza ___ en este centro ____

1. (7.3) ¿Qué consideraciones Ud. tiene acerca de la calidad de la formulación de los objetivos de la estrategia?
2. (7.6) ¿Cómo se desarrolló la concertación de los objetivos colectivos (de área) e individuales con los subordinados?
3. (8.2 y 8.3) ¿Cómo se controla el cumplimiento de la estrategia?
 - a. Sistemáticamente,
 - b. En ocasiones,
 - c. No se controla
4. (8.4) ¿Cuál es el uso que se da a la información derivada del control y evaluación de la estrategia?
 - a) Se estimulan los trabajadores
5. (9.1) ¿Cómo valora Ud. el cumplimiento de las prioridades de trabajo del centro?
6. (9.2) ¿Cómo Ud. considera la participación de los integrantes de la comunidad escolar en el cumplimiento de los objetivos del centro?

Anexo 19

Entrevista a los Jefes de Enseñanzas o Metodólogos Integrales

Estimado colaborador:

Con el fin de obtener información sobre el proceso de aplicación de la dirección estratégica en los centros de su enseñanza para la adopción de las decisiones de mejora, necesitamos su colaboración en las respuestas a las preguntas siguientes:

Enseñanza: _____ Cargo _____

Años experiencia docente ____ en la enseñanza ____ como director ____

1. (1.1) ¿Cuál son sus consideraciones acerca de cómo se ha encauzado la política educacional en el proceso de dirección estratégica del centro?
2. (1.2) ¿Conoce Ud. la metodología que los centros emplean para el proceso de aplicación de la dirección estratégica?
 - a. Componentes de la misma,
 - b. Proceso seguido
 - c. Adecuación a las características del centro
3. (2.2) ¿Cómo Ud. valora la aceptación por los integrantes de la comunidad escolar de los centros de la aplicación de la dirección estratégica en el centro?
5. (5.1) ¿Qué consideraciones Ud. tiene sobre el proceso empleado por el centro para la determinación de las ventajas, desventajas, oportunidades y amenazas que inciden en el cumplimiento de su misión?
7. (5.3) ¿Qué información Ud. tiene sobre el análisis realizado de las interrelaciones de las ventajas, desventajas, oportunidades y amenazas de las escuelas, en la planificación estratégica?
8. (6.1) ¿Qué consideración Ud. tiene sobre el uso de los resultados del análisis de las ventajas, desventajas, oportunidades y amenazas de la escuela?
9. (6.3) ¿Cómo valora Ud. la determinación de las Áreas de Resultados Claves o Direcciones Estratégicas de las escuelas?
10. (6.7) ¿Sobre los objetivos estratégicos de las escuelas cuáles son sus consideraciones acerca de su calidad?
11. (7.4) ¿Qué valoración pudiera hacer Ud. sobre la proyección de las acciones tácticas para el cumplimiento de los objetivos estratégicos?

- a). (7.5) Se relacionan con los objetivos tácticos
12. (7.6) ¿Qué consideraciones tiene Ud. sobre el desarrollo del proceso de concertación de los objetivos con los colectivos (de área) y con los docentes?
 - e) Análisis previo de los objetivos a concertar por los dirigentes y subordinados.
 - f) Participación de los subordinados en el proceso de concertación de los objetivos.
 - g) Conocimiento por los subordinados de los objetivos colectivos e individuales.
 - h) Identificación y compromiso de los subordinados con los objetivos.
 14. (8.1) ¿Las escuelas tienen diseñado el sistema para el control y evaluación del cumplimiento de la estrategia institucional?
 - a) (8.2) ¿Cómo valora Ud. su aplicación?
 15. (8.4) ¿Cómo es el uso de la información derivada del control y evaluación del Cumplimiento de la estrategia en su actualización?
 16. (9.1) ¿Cómo se comporta el cumplimiento de las prioridades de trabajo del centro? Su relación con las de la enseñanza
 17. (9.2) ¿Qué consideraciones tiene Ud. sobre la participación de los integrantes de la comunidad escolar en el cumplimiento de los objetivos del centro?

Anexo 20

Guía para la observación a actividades desarrolladas en los centros

Actividad observada: _____

Hora de inicio: _____ Hora de culminación: _____ Fecha: _____

Otros participantes:

Durante la observación.

- 1- Anote detalladamente todas las acciones que se desarrollan durante la actividad (qué hacen y cómo lo hacen), así como los aspectos significativos de los restantes participantes.

Con posterioridad a la observación.

- 2- Caracterice las actividades desarrolladas.
- 3- Haga una evaluación cualitativa en las categorías B, R, M de las acciones que se relacionan con los criterios que aparecen en este documento.
- 4- Resuma los aspectos según apreció en la observación, en las categorías B, R, M,

Criterios valorativos:

- 1.1. Dominio de la política educacional, documentos normativos y políticos con su especificidad en la enseñanza.
- 1.2. Conocimiento de la metodología para el proceso de Dirección Estratégica.
- 6.9 Participación y compromiso de los integrantes de la comunidad escolar en las decisiones estratégicas.
- 8.3 Autocontrol y autoevaluación que realizan los colectivos de las áreas y cada miembro de sus responsabilidades y aportaciones.
- 9.2. Cumplimiento de las prioridades del nivel educacional.
- 9.3. Grado de participación de la comunidad escolar en la concreción de los objetivos de la institución.

Anexo 21

Guía para el análisis de documentos

Es recomendable que previo al análisis de los documentos relacionados con la aplicación de la dirección estratégica, Ud. analice el contenido de la presente guía y elabore su propio plan de búsqueda de información a partir de las condiciones del centro.

1. Revisión de informes de visitas, registro del EMC, actas de los órganos técnicos y de dirección y otros informes. Recopilar criterios y valoraciones sobre el tratamiento de:
 - (1.1) Los documentos normativos de la Política Educacional y el trabajo de la enseñanza.
 - (1.1) El fin y objetivo de la enseñanza
 - (1.2) La metodología para el proceso de la aplicación d la dirección estratégica (sus componentes y etapas)
 - ♦ (2.1) La información brindada a los trabajadores, organizaciones y padres de los estudiantes sobre el proceso de aplicación de la dirección estratégica en el centro.
 - ♦ (3.2) La determinación de las tareas a desarrollar y los responsables para asegurar el proceso de aplicación de la dirección estratégica.
 - ♦ (3.3)La elaboración del cronograma de acciones para el proceso de aplicación de la dirección estratégica.
 - ♦ (4) La referencia a la misión institucional.
 - ♦ (4.1) La correspondencia de la misión con el encargo social de la institución.
 - ♦ (4.2) La claridad, especificidad, credibilidad y proyección futura de la misión institucional.
 - ♦ (5) Sobre el análisis estratégico
 - ♦ (5.1) La determinación de las ventajas, desventajas, oportunidades y amenazas que inciden en el cumplimiento de la misión institucional.
 - ♦ (5.2) La determinación de los factores claves y grupos implicados que inciden en el cumplimiento de la misión.
 - ♦ (6) Sobre la adopción de las decisiones estratégicas (Elaboración de la estrategia escolar)
 - ♦ (6.1) El uso de los resultados del análisis estratégico en la adopción de las decisiones estratégicas
 - ♦ (6.2) La identificación de las direcciones estratégicas
 - ♦ (6.3) La relación de las direcciones estratégicas en función del cumplimiento de la misión institucional
 - ♦ (6.4) La determinación de los objetivos estratégicos
 - ♦ (6.5) La correspondencia de los objetivos estratégicos con las decisiones estratégicas y la misión institucional.

- ♦ (6.6) La precisión, claridad y factibilidad de los objetivos estratégicos
- ♦ (6.7) La determinación de las acciones estratégicas
- ♦ (6.8) El grado en que las acciones estratégicas concretan el cumplimiento de la misión
- ♦ (6.2) La determinación de las direcciones estratégicas del centro
- (7) Sobre la determinación de los planes tácticos
- (7.1) La determinación de los objetivos tácticos institucionales
- (7.2) El grado en que los objetivos tácticos satisfacen el cumplimiento de los objetivos estratégicos
- (7.3) El contenido retador, verificable, claro y factible de los objetivos tácticos
- (7.4) La determinación de las acciones tácticas institucionales
- (7.5) El grado en que las acciones tácticas satisfacen el cumplimiento de los objetivos tácticos
- ♦ (7.6) El proceso para la concertación de los objetivos colectivos (de área) e individuales.
- ♦ (8.1) (8.2) El diseño y aplicación del sistema de control y evaluación del cumplimiento de la estrategia institucional.
- ♦ (9.1) Resultados del cumplimiento de las prioridades de la enseñanza y el centro
- La elevación de la formación y desarrollo del claustro
- El mejoramiento de la dirección del proceso docente
- La mejora de los resultados de los subordinados.
- ♦ Los criterios de la comunidad escolar sobre los resultados de la aplicación de la Dirección Estratégica Escolar

Anexo 22

Representación del personal seleccionado en la aplicación práctica de la evaluación.

Cargos	Primaria	S/Básica	ATP	E/Especial	Total
Jefes de enseñanzas	1	1	1	1	4
Directores	1	1	1	1	4
Subordinados	2	2	2	3	9
Trabajadores	8	8	8	6	30
Dirigentes organizaciones	2	2	2	2	8
Padres	6	6	8	7	27
Estudiantes	-	-	8	-	8
Total	20	20	30	20	90

Anexo 23

Encuesta al director, Metaevaluación

Estimado Compañero (a):

Necesitamos su colaboración para obtención información sobre el desarrollo del proceso de evaluación de la dirección estratégica realizado en su centro, para determinar los éxitos y fallas, y proyectar las acciones de mejora. Muchas gracias.

Cargo: _____ Enseñanza: _____

1. ¿Cuál es su consideración sobre el cumplimiento del objetivo del proceso de evaluación a la dirección estratégica de su centro?, otórguele una categoría considerando las siguientes: altamente cumplido ___ bastante cumplido ___ cumplido ___ poco cumplido ___ incumplido ___.
2. Considerando la escala descendente de 5 a 1, marque en la que Ud. considere coincide con su criterio respecto a:

Aspectos	5	4	3	2	1
(1.2) El contenido de la evaluación (expresado en las dimensiones, indicadores y Criterios)					
(1.3) El diseño metodológico empleado en desarrollo del proceso de evaluación					
(1.4) Los aseguramientos organizativos y de recursos dado al proceso de evaluación fueron					
(2.1) La idoneidad de la muestra					
(2.4) La validez de la información para valorar la dirección estratégica institucional					
(2.5) La consistencia de la emitir los criterios valorativos de la dirección estratégica del centro					
(3.1) La implicación de los evaluados en la elaboración e implementación del plan de mejora					

Otras Consideraciones:

Anexo 24

Entrevista a subordinados (**Metaevaluación**)

Estimado colega:

Es nuestro propósito mejorar el proceso de evaluación la dirección estratégica desarrollado en el centro, necesitamos su colaboración en la obtención de información que Ud. dispone al respecto, para la cual le pedimos responda a las preguntas siguientes:

Cargo _____ Enseñanza: _____

1. (2.2) ¿Cómo Ud. Considera la aplicabilidad de los instrumentos empleados en el centro para obtener los datos?
2. (2.2) ¿Qué aspectos Ud. considera debe ser objeto de modificación en los instrumentos aplicados?
3. (2.3) ¿Cuál es su opinión sobre los procedimientos que se emplearon para obtener los datos sobre la dirección estratégica de la institución?
4. (2.6) ¿Cómo Ud. se siente con los resultados evaluativos de la dirección estratégica?

Anexo 25

Análisis de documentos. (Metaevaluación)

Es recomendable que previo al análisis de los documentos relacionados con la metaevaluación, ud. analice el contenido de la presente guía y elabore su propio plan de búsqueda de información.

1. Revisión de Informes final los criterios y valoraciones que evidencian:
 - (1.1) El cumplimiento de los objetivos de la evaluación
 - (1.2) Si las dimensiones, indicadores y criterios fueron pertinentes para la evaluación contenido
 - (1.3) Sobre la viabilidad de los métodos, instrumentos y fuentes empleadas en la aplicación de la evaluación
 - (1.4) Cuál fue el comportamiento de los aseguramientos organizativos
 - (1.4) La suficiencia de los recursos disponibles.
 - (2.1) La idoneidad de la muestra.
 - (2.3) La fiabilidad de los datos en la elaboración de las bases de datos y su procesamiento.
 - (2.4) La validez de la información empleada en los criterios valorativos.
 - (3.1) Consistencia de los argumentos en que se sostienen los criterios valorativos
 - (3.3) Implicación de los evaluados en la elaboración e implementación del plan de mejora

Anexo 26

Criterios valorativos para el proceso de la metaevaluación

Criterios valorativos de los indicadores.

Indicador 1: Planificación y Organización de la evaluación.

Muy Pertinente

- Si el objetivo es altamente cumplido, si el contenido es muy pertinente, si el diseño metodológico es muy viable y si los aseguramientos organizativos y de recursos son muy suficientes.
- Si el objetivo es altamente cumplido, si el contenido es muy pertinente, si el diseño metodológico es muy viable y si los aseguramientos organizativos y de recursos son bastante suficiente.

Bastante pertinente

- Si el objetivo es bastante cumplido, si el contenido es bastante pertinente, si el diseño metodológico es bastante viable y si los aseguramientos organizativos y de recursos son suficientes.
- Si el objetivo es bastante cumplido, si el contenido es bastante pertinente, si el diseño metodológico es bastante viable y si los aseguramientos organizativos y de recursos son suficiente.

Pertinente

- Si el objetivo es cumplido, si el contenido es pertinente, si el diseño metodológico es viable y si los aseguramientos organizativos y de recursos son suficientes.
- Si el objetivo es cumplido, si el contenido es pertinente, si el diseño metodológico es viable y si los aseguramientos organizativos y de recursos son poco suficiente, pero no afectan el cumplimiento de los objetivos.

Poco Pertinente

- Si el objetivo es poco cumplido, si el contenido es poco pertinente, si el diseño metodológico es poco viable y si los aseguramientos organizativos y de recursos son poco suficientes.
- Si el objetivo es poco cumplido, si el contenido es poco pertinente, si el diseño metodológico es poco viable y si no se realizaron los aseguramientos organizativos y de recursos pero se pudo realizar el proceso de evaluación.

No pertinente

- Si el objetivo no se cumple, si el contenido es no pertinente, si el diseño metodológico es no viable.

Criterio 1.1: Cumplimiento de los objetivos previstos.

Muy pertinente

- Si los objetivos son calificados como altamente cumplidos con uno en bastante cumplido y sin las categorías inferiores. Con valoraciones de altamente cumplidos y una consideradas como bastante cumplidos.

Bastante pertinente

- Si los objetivos son calificados como bastante cumplidos con uno en cumplido y sin las categorías inferiores. Con valoraciones de bastante cumplidos y una consideradas como cumplidos, sin valoraciones inferiores.

Pertinente

- Si los objetivos son calificados como cumplidos con uno en poco cumplido y sin las categorías inferiores. Con valoraciones de cumplidos y una o dos consideradas como poco cumplido.

Poco Pertinente

- Si los objetivos son calificados como poco cumplidos con uno en no cumplido. Con valoraciones de poco cumplidos y uno considerado como no cumplido.

No pertinente

- Si no se dan ninguna de las condiciones anteriores

Criterio 1.2: Pertinencia del contenido

Muy pertinente

- Si el contenido es calificado como muy pertinente con una en bastante pertinente y sin las categorías inferiores. Con valoraciones de muy pertinente y una como bastante pertinente.

Bastante pertinente

- Si el contenido es calificado como bastante pertinente con una en pertinente y sin las categorías inferiores. Con valoraciones de bastante pertinente y una como pertinente, sin valoraciones inferiores.

Pertinente

- Si el contenido es calificado como pertinente con una en poco pertinente y sin las categorías inferiores. Con valoraciones de pertinente y una como poco pertinente.

Poco pertinente

- Si el contenido es calificado como poco pertinente con una en no pertinente. Con valoraciones de poco pertinente y una como no pertinente.

No pertinente

- Si no se dan ninguna de las condiciones anteriores

Criterio 1.3: Viabilidad del diseño metodológico

Muy pertinente

- Si el contenido es calificado como muy viable con una en bastante viable y sin las categorías inferiores. Con valoraciones de muy viable y una como bastante viable.

Bastante pertinente

- Si el contenido es calificado como bastante viable con una en viable y sin las categorías inferiores. Con valoraciones de bastante viable y una como viable, sin valoraciones inferiores.

Pertinente

- Si el contenido es calificado como viable con una en viable y sin las categorías inferiores. Con valoraciones de viable y una que lo considere como poco viable, sin valoraciones inferiores.

Poco pertinente

- Si el contenido es calificado como poco viable con una en no viable y sin las categorías inferiores. Con valoraciones de poco viable y pertinente, y una como no viable.

No pertinente

- Si no se dan ninguna de las condiciones anteriores

Criterio 1.4. Suficiencia de los aseguramientos organizativos y de recursos

Muy pertinente

- Si los aseguramientos son calificados como muy suficiente con una en bastante suficiente y sin las categorías inferiores. Con valoraciones de muy suficiente y una como bastante suficiente.

Bastante pertinente

- Si los aseguramientos son calificados como bastante suficiente con una en suficiente y sin las categorías inferiores. Con valoraciones de bastante suficiente y una como suficiente.

Pertinente

- Si los aseguramientos son calificados como suficiente con una en poco suficiente y sin las categorías inferiores. Con valoraciones de suficiente y una como poco suficiente, pero no afecta el desarrollo del objetivo de la evaluación.

Poco pertinente

- Si los aseguramientos son calificados poco suficiente con una en no suficiente. Con valoraciones de poco suficiente y una que le considere que no hubo aseguramiento.

No pertinente

- Si no se dan ninguna de las condiciones anteriores

Indicador 2. Ejecución de la evaluación

Muy pertinente

- Si se alcanzan calificaciones de que: la muestra fue muy idónea, los instrumentos muy aplicables, los datos muy fiables, la información muy válida, los juicios valorativos muy consistentes y los evaluados muy satisfechos.
- Si se alcanzan calificaciones de que: la muestra fue bastante idónea, los instrumentos muy aplicables, los datos muy fiables, la información muy válida, los juicios valorativos muy consistentes y los evaluados muy satisfechos.

Bastante pertinente

- Si se alcanzan calificaciones de que: la muestra fue bastante idónea, los instrumentos bastante aplicables, los datos bastante fiables, la información bastante válida, los juicios valorativos bastante consistentes y los evaluados bastante satisfechos.
- Si se alcanzan calificaciones de que: la muestra fue idónea, los instrumentos bastante aplicables, los datos bastante fiables, la información bastante válida, los juicios valorativos bastante consistentes y los evaluados satisfechos.

Pertinente

- Si se alcanzan calificaciones de que: la muestra fue idónea, los instrumentos aplicables, los datos fiables, la información válida, los juicios valorativos consistentes y los evaluados satisfechos.

- Si se alcanzan calificaciones de que: la poco idónea, los instrumentos aplicables, los datos fiables, la información valida, los juicios valorativos consistentes y los evaluados poco satisfechos.

Poco pertinente

- Si se alcanzan calificaciones de que: la muestra fue poco idónea, los instrumentos poco aplicables, los datos poco fiables, la información poco valida, los juicios valorativos poco consistentes y los evaluados no satisfechos.
- Si se alcanzan calificaciones de que: la poco idónea, los instrumentos poco aplicables, los datos poco fiables, la información poco valida, los juicios valorativos poco consistentes y los evaluados no satisfechos.

No pertinente

- Si no se dan ninguna de las condiciones anteriores

Criterio 2.1. Idoneidad de la muestra

Muy pertinente

- Si las categorías de la muestra son de muy idóneas con una en bastante idónea y sin las categorías inferiores. Con valoraciones de muy idóneas y una como bastante idónea.

Bastante pertinente

- Si las categorías de la muestra son de bastante idóneas con una en idónea y sin las categorías inferiores. Con valoraciones de bastante idóneas y una como idónea.

Pertinente

- Si las categorías de la muestra son de idóneas con una en idónea y sin las categorías inferiores. Con valoraciones de idóneas y una como poco idónea.

Poco pertinente

- Si las categorías de la muestra son de poco idóneas con una en no idónea. Con valoraciones de poco idóneas y una que lo considere como no idónea.

No pertinente

- Si no se dan ninguna de las condiciones anteriores

Criterio 2.2. Aplicabilidad de los instrumentos

Muy pertinente

- Si las categorías de los instrumentos son de muy aplicables con una en bastante aplicable y sin las categorías inferiores. Con valoraciones de muy aplicables y una como bastante aplicable.

Bastante pertinente

- Si las categorías de los instrumentos son de bastante aplicables con una en aplicable y sin las categorías inferiores. Con valoraciones de bastante aplicables y una como aplicable.

Pertinente

- Si las categorías de los instrumentos son de aplicables con una en poco aplicable y sin las categorías inferiores. Con valoraciones de aplicables y una como poco aplicable.

Poco pertinente

- Si las categorías de los instrumentos son de poco aplicables con una en no aplicable. Con valoraciones de poco aplicables y una como no aplicable.

No pertinente

- Si no se dan ninguna de las condiciones anteriores

Criterio: 2.3. Fiabilidad de los datos

Muy pertinente

- Si las categorías de los datos son de muy fiables con una en bastante fiable y sin las categorías inferiores. Con valoraciones de muy fiable y una como bastante fiable.

Bastante pertinente

- Si las categorías de los datos son de bastante fiables con una en fiable y sin las categorías inferiores. Con valoraciones de bastante fiable y una como fiable.

Pertinente

- Si las categorías de los datos son de fiables con una en poco fiable y sin las categorías inferiores. Con valoraciones de fiable y una como poco fiable.

Poco pertinente

- Si las categorías de los datos son de poco fiables con una en no. Con valoraciones de poco fiable y una que lo considere como no fiable.

No pertinente

- Si no se dan ninguna de las condiciones anteriores

Criterio 2.4. Validez de la información

Muy pertinente

Bastante pertinente

- Si las categorías de la información son de bastante válidas con una en válida y sin las categorías inferiores. Con valoraciones de bastante válidas y una como válida.

Pertinente

- Si las categorías de la información son válidas con una en válida y sin las categorías restantes. Con valoraciones de bastante válidas y una como poco válida.

Poco pertinente

- Si las categorías de la información son poco válidas con una en no válida y sin las categorías inferiores. Con valoraciones de poco válidas y una como no válida.

No pertinente

- Si no se dan ninguna de las condiciones anteriores

Criterio 2.5: Consistencia de los criterios valorativos

Muy pertinente

- Si las categorías de los criterios valorativos son de muy consistentes con una en bastante consistente y sin las categorías inferiores. Con valoraciones de muy consistentes y una como bastante consistente.

Bastante pertinente

- Si las categorías de los criterios valorativos son de bastante consistentes con una en consistente y sin las categorías inferiores. Con valoraciones de bastante consistentes y una que los considere como poco consistente.

Pertinente

- Si las categorías de los criterios valorativos son de consistentes con una en poco consistente y sin las categorías inferiores. Con valoraciones de consistentes y una en poco consistente.

Poco pertinente

- Si las categorías de los criterios valorativos son de poco consistentes con una en no consistentes. Con valoraciones de poco consistentes y una en no consistente.

No pertinente

- Si no se dan ninguna de las condiciones anteriores

Criterio 2.6: Satisfacción de los evaluados

Muy pertinente

- Si las categorías de la satisfacción de los evaluados son de muy satisfechos con una en bastante satisfechos y sin las categorías inferiores. Con valoraciones de muy satisfechos y una como bastante satisfechos.

Bastante pertinente

- Si las categorías de la satisfacción de los evaluados son de bastante satisfechos con una en satisfechos y sin las categorías inferiores. Con valoraciones de bastante satisfechos y una como satisfechos.

Pertinente

- Si las categorías de la satisfacción de los evaluados son de satisfechos con una en poco satisfechos y sin las categorías inferiores. Con valoraciones de satisfechos y una como poco satisfechos.

Poco pertinente

- Si las categorías de la satisfacción de los evaluados son de poco satisfechos con una en no satisfechos y sin las categorías inferiores. Con valoraciones de poco satisfechos y una como no satisfechos.

No pertinente

- Si no se dan ninguna de las condiciones anteriores

Indicador 3: Seguimiento a la evaluación

Muy pertinente

- Si se alcanzan las calificaciones de: muy implicados a los evaluados en la elaboración e implementación del plan de mejora y muy mejorado el objeto evaluado, con una en bastante implicados de los evaluados en la elaboración e implementación del plan de mejora, además.
- Si se alcanzan valoraciones de: muy implicados a los evaluados en la elaboración e implementación del plan de mejora y muy mejorado el objeto evaluado, con una o dos de bastante implicados a los evaluados en la elaboración e implementación del plan de mejora.

Bastante pertinente

- Si se alcanzan las calificaciones de: bastante implicados a los evaluados en la elaboración e implementación del plan de mejora y bastante mejorado el objeto evaluado, con una en implicados los evaluados en la elaboración e implementación del plan de mejora, además.

- Si se alcanzan valoraciones: bastante implicados a los evaluados en la elaboración e implementación del plan de mejora y bastante mejorado el objeto evaluado, con una o dos valoraciones de implicados a los evaluados en la elaboración e implementación del plan de mejora.

Pertinente

- Si se alcanza calificaciones de: implicados a los evaluados en la elaboración e implementación del plan de mejora y mejorado el objeto evaluado, con una en poco implicados los evaluados en la elaboración e implementación del plan de mejora, además.
- Si se alcanza valoraciones de: bastante implicados a los evaluados en la elaboración e implementación del plan de mejora y bastante mejorado el objeto evaluado, con una o dos valoraciones de implicados a los evaluados en la elaboración e implementación

Poco pertinente

- Si se alcanza calificaciones de: poco implicados a los evaluados en la elaboración e implementación del plan de mejora y poco mejorado el objeto evaluado, con una en no implicados a los evaluados en la elaboración e implementación del plan de mejora, además
- Si se alcanza valoraciones de: poco implicados a los evaluados en la elaboración e implementación del plan de mejora y poco mejorado el objeto evaluado, con una o dos valoraciones de poco implicados a los evaluados en la elaboración e implementación.

No pertinente

- Si no se dan ninguna de las condiciones anteriores

Criterio 3.1: Implicación de los evaluados en la elaboración e implementación del plan de mejora.

Muy pertinente

- Si las categorías de la implicación de los evaluados en la elaboración e implementación del plan de mejora son de muy implicados con una en bastante implicados y sin las categorías inferiores. Con valoraciones de muy implicados y una como bastante implicados.

Bastante pertinente

- Si las categorías de la implicación de los evaluados en la elaboración e implementación del plan de mejora son de bastante implicados con una en implicados y sin las categorías restantes. Con valoraciones de bastante implicados y una o dos como implicados.

Pertinente

- Si las categorías de la implicación de los evaluados en la elaboración e implementación del plan de mejora son de implicados con una en poco implicados y sin las categorías inferiores. Con valoraciones de implicados y una o dos como poco implicados.

Poco pertinente

- Si las categorías de la implicación de los evaluados en la elaboración e implementación del plan de mejora son de poco implicados con una en no implicados y sin las categorías inferiores. Con valoraciones de poco implicados y una o dos como no implicados.

No pertinente

- Si no se dan ninguna de las condiciones anteriores

Criterio 3.2 Mejora del objeto evaluado

Muy pertinente

- Si las categorías de la mejora del objeto evaluado son de muy mejorado con una en bastante mejorado y sin las categorías inferiores. Con valoraciones de muy mejorado y una o dos como bastante mejorado.

Bastante pertinente

- Si las categorías de la mejora del objeto evaluado son de bastante mejorado con una en mejorado y sin las categorías inferiores. Con valoraciones de bastante mejorado y una o dos como mejorado.

Pertinente

- Si las categorías de la mejora del objeto evaluado son de mejorado con una en poco mejorado y sin las categorías inferiores. Con valoraciones de mejorado y una o dos como poco mejorado.

Poco pertinente

- Si las categorías de la mejora del objeto evaluado son de poco mejorado con una en no mejorado. Con valoraciones de poco mejorado y una como poco no mejorado.

No pertinente

- Si no se dan ninguna de las condiciones anteriores

CRITERIOS VALORATIVOS PARA LOS JUICIOS DE VALOR GENERALES DEL PROCESO DE META EVALUACIÓN

Muy pertinente

Si los tres indicadores califican de muy pertinente, o dos de ellos como muy pertinente y uno de bastante pertinente, que no sea, el de planificación y organización de la evaluación.

Bastante pertinente

Si de los tres indicadores califican de bastante pertinente, o dos de ellos como bastante pertinente y uno de pertinente que no sea el de planificación y organización de la evaluación.

Pertinente

Si los tres indicadores califican de pertinente, o dos de ellos como pertinente y uno de poco pertinente que no sea el de planificación y organización de la evaluación.

Poco pertinente

Si los tres indicadores califican de poco pertinente, o dos de ellos como poco pertinente y uno de no pertinente que no sea el de Planificación y organización de la evaluación, que no imposibilite el desarrollo de la evaluación.

No pertinente

Si los tres indicadores califican de no pertinente, o dos de ellos como no pertinente y que uno sea el de planificación y organización de la evaluación y el de mejora del objeto evaluado.

Anexo 27

Cronograma para la aplicación de la evaluación en cada institución escolar

Del 5 de junio al 18 de octubre del 2006

Educación/ Acciones	Fecha
Educación Primaria	5-10 junio
Secundaria Básica	12-17 junio
Técnica Profesional	19-24 junio
Jefes Enseñanzas (entrevista)	28 de junio
Educación Especial (autoevaluación)	12-20 de junio
Elaboración e implementación de los planes de mejora, con la asesoría.	(26/6)-(15/7) (21/9)-(18/10)
Taller final	18 de oct.
Informe Resumen de la aplicación	21 de octubre

Primer Día

- Precisiones de los aseguramientos organizativos y materiales, ajusten del plan.
- Aplicación de la encuesta al director, a los trabajadores, los padres y estudiantes
- Procesamiento de la información del día

Segundo día

- Aplicación de la entrevista al director, subordinados
- Revisión de documentos
- Observaciones
- Procesamiento de la información

Tercer día

- Aplicación de la entrevista a jefes de las organizaciones
- Observaciones
- Revisión de documentos
- Revisión de la base de datos
- Aplicación de los instrumentos de la metaevaluación

Cuarto día

- Entrevistas de la metaevaluación
- Procesamiento de la información
- Reunión del equipo evaluador

Quinto día

- Elaboración del informe
- Conclusiones
- Precisiones para el proceso de elaboración del plan de mejora

Anexo 28

Guía para el taller valorativo de la coherencia de la metodología.

Objetivo: obtener valoraciones sobre la *coherencia de la metodología para su aplicación en la práctica, a partir* de la suficiencia y articulación sistémica de las acciones que la conforman.

A: análisis y discusión en grupo de las interrogantes siguientes

Completitud de la metodología

1. ¿La metodología contiene todas las acciones que debiera tener para asegurar la realización eficaz de los distintos procesos de la evaluación?
2. ¿Podría prescindirse de algunas de las acciones planteadas en la metodología para el cumplimiento de su propósito?
3. ¿Sería necesario incluir alguna nueva acción?

Pertinencia de las acciones propuestas para el desarrollo de los procesos de la evaluación

4. ¿Las acciones contenidas en la metodología posibilitan la materialización práctica de los diferentes procesos de la evaluación?

Secuencia lógica de las acciones

5. ¿Se aprecia un orden adecuado de las acciones propuestas en la metodología, en función de asegurar el desarrollo de los procesos de la evaluación?

Adecuación de la naturaleza de las acciones al contenido de las fases de en que están consideradas

6. De acuerdo con su naturaleza, ¿están correctamente ubicadas las acciones dentro de las fases y etapas que se proponen?

Carácter sistémico de la metodología

7. ¿Existe una interacción sistémica entre a las acciones propuestas?

B: Análisis y discusión en sesión plenaria, a partir los resultados arribados en cada equipo.

- a) Exposición de los resultados del análisis y discusión de los equipos a partir de cada interrogante. (Utilización de la exposición en plenaria del trabajo con la fertilización de ideas)
- b) Resumen de cada aspecto, (a través del facilitador).