

INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO

“JOSÉ DE LA LUZ Y CABALLERO”

Departamento de Dirección Científica Educativa

**LA EVALUACIÓN DE LA DIRECCIÓN DEL
CAMBIO EDUCATIVO EN LOS INSTITUTOS
PREUNIVERSITARIOS**

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

Autor: M.Sc. ADRIÁN ALMAGUER MARTÍ.

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

Holguín

2008

INTRODUCCIÓN

En los nuevos escenarios por los que transita el desarrollo de la sociedad, se pueden identificar tres aspectos que se destacan por su importancia: la globalización, el **permanente cambio** del contexto y la valoración del conocimiento, que unidos al acelerado desarrollo de la ciencia y la técnica, imprimen un dinamismo muy singular a los procesos de cambios. El cambio ha sido una constante en la historia de la humanidad, pero no siempre se ha producido con el mismo ritmo. Ha habido largos períodos de relativa estabilidad, seguidos de cambios que alteran profundamente toda la vida social, sin olvidar acontecimientos que pueden ser considerados como revoluciones: la Revolución Industrial, la Revolución del Conocimiento, por solo citar algunas. La dirección acertada de esos procesos es el gran reto que el desarrollo plantea hoy a la sociedad, ante el cual los sistemas educativos no pueden estar ajenos, porque la educación es factor esencial para el desarrollo, pues es quien incide en la formación de los recursos humanos, los que desempeñan un papel relevante en la era del conocimiento, “donde el factor de producción es el conocimiento aplicable”. Cárdenas, (2000).¹ De ahí que la dirección del cambio educativo y su evaluación, se constituya en una necesidad a la luz de las tendencias contemporáneas de la dirección, donde “la evaluación tiene gran relieve social, y transforma, justifica o desacredita los programas públicos.” House, (2000).² El sistema educativo cubano, como respuesta al propio desarrollo social, ha experimentado un proceso de cambio, desde el Primero de Enero de 1959, que ha constituido una verdadera Revolución Educativa. En el contexto de la Tercera Revolución Educativa, los institutos preuniversitarios han sido objeto de un proceso de transformaciones, que ha tenido como propósito fundamental convertir a cada profesor en un educador, de modo que pueda atender la formación integral de los educandos, enfatizando

en su atención individual y facilitando la unidad de influencias educativas. Para ello surge la figura del Profesor General Integral, que atiende a un grupo de estudiantes cuya matrícula no debe exceder los 30 alumnos; los profesores por áreas del conocimiento y el cargo de vicedirector para el trabajo educativo como vía de priorizar esta labor. La necesidad de una adecuada dirección del cambio educativo, ha sido reconocida por diversos autores estudiosos del tema, lo que presupone una nueva forma de pensar y actuar, que debe traducirse en una gestión directiva que garantice una amplia participación y compromiso de todos los actores implicados, asumiendo que “es un proceso de elevada complejidad que tiene gran incidencia en los diversos procesos que se desarrollan en la escuela; por ello, requiere ser objeto de una evaluación que permita, sobre la base de los juicios que esta aporta, la adopción de decisiones acertadas para su mejora. La evaluación puede ser vista, entonces, como un mecanismo en la gestión de la calidad de este proceso. Se constituye, así, en un asunto de relevancia social y de interés para los estados, las instituciones del sistema educativo, la familia y todos los entes de la sociedad en general.” Otero, (2007).³ A partir de los resultados del proyecto de investigación “La Evaluación de la Gestión Directiva” del cual este autor es investigador, se han desarrollado investigaciones similares referidas a otros niveles educativos, las que han aportado algunas regularidades que son comunes, al que ocupa a esta investigación. De la experiencia del investigador en el trabajo en la educación preuniversitaria en el territorio holguinero, así como de las regularidades de un estudio diagnóstico realizado en el curso 2005-2006 en la provincia de Holguín, con el objetivo de corroborar la existencia del problema científico y las conclusiones del análisis tendencial del desarrollo histórico del objeto de estudio, se pudo constatar que, a pesar de los esfuerzos que hoy se realizan y las acciones que se han acometido a través de las visitas de inspección

integral, especializadas y de Entrenamiento Metodológico Conjunto, aún existen barreras que impiden la implementación del cambio, relacionadas con la evaluación de su proceso de dirección. Las insuficiencias detectadas en la práctica son:

1. 1. Aunque se reconoce la importancia de la dirección del cambio educativo, en la práctica, esta se diluye dentro del proceso general de dirección de la escuela y no se identifica como una parte especial dentro del mismo.
2. 2. La dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitarios no ha sido objeto de evaluación en su integralidad, como proceso práctico no tiene una existencia independiente.
3. 3. Las acciones de evaluación, generalmente, son desarrolladas por las estructuras superiores de dirección y no tienen en cuenta aspectos esenciales de la dirección del cambio educativo. Los datos que se obtienen a través de otros procesos, sólo sirven para realizar inferencias sobre algunos aspectos de su comportamiento.
4. 4. El contenido de la dirección del cambio educativo se evalúa de manera fragmentada, sólo se evalúan aspectos aislados, no siempre esenciales; orientados, fundamentalmente, a los resultados y no al proceso en sí.
5. 5. Es insuficiente la preparación teórica y práctica que poseen los directivos de los institutos preuniversitarios para evaluar la dirección del cambio educativo.
6. 6. Predomina la visión de evaluación como acción realizada por agentes externos en detrimento de la apreciación del papel de la evaluación interna como vía de retroalimentación inmediata durante el ejercicio de la gestión directiva.

Como resultado de la sistematización teórica y la profundización en el estudio de las diversas concepciones relacionadas con la evaluación de la dirección del

cambio educativo, expuestas por numerosos autores, entre los que se encuentran: Olivera, 1976; Restrepo, 1994; Ramis, 1996; Moroto, 1997; Blázquez, 1999; Tedesco, 2000; Cárdenas, 2000; Elliot, 2001; Martinic, 2001; Fullan, 1982-2002; Colectivo de Autores Cubanos del ICCP, 1996, 2003; Valiente, 2005; Guerra, 2005; Otero, 2007; y otros, se pudo concluir que la evaluación de la dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitarios constituye un campo de investigación insuficientemente abordado, lo que puede apreciarse en:

1. 1. Aunque se reconoce la necesidad de evaluar la dirección del cambio y existan propuestas metodológicas sobre cómo llevarlo a cabo, en otros niveles educativos (secundaria básica), se carece de propuestas específicas que posibiliten la evaluación de la dirección del cambio educativo, ajustadas al contenido de este proceso en los institutos preuniversitarios.
2. 2. Las propuestas existentes no cuentan con un sistema de indicadores adecuadamente establecidos para evaluar la gestión directiva, lo que evidencia la falta de especificidad de su contenido en correspondencia con el objeto de la evaluación (la dirección del cambio educativo).
3. 3. Existen limitaciones teóricas en relación con la definición del concepto Dirección del Cambio Educativo, en lo que concierne específicamente, al papel del componente sociopsicológico en ese proceso, lo que afecta la concepción de su evaluación.
4. 4. La evaluación de la dirección del cambio educativo no se concibe plenamente, como un proceso sistémico, que integra una dimensión teórico-conceptual y una dimensión práctica. Resulta insuficiente la explicación teórico-conceptual que se hace del proceso evaluativo, predominando la modelación de su dimensión práctica.

Los elementos teóricos y prácticos antes señalados permitieron reconocer la presencia de una **contradicción dialéctica**, entre la necesidad de mejorar la evaluación de la dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitarios,

como proceso sistémico y las insuficiencias teóricas y metodológicas que presenta actualmente la concepción de ese proceso, que limitan su realización como proceso práctico. Se determinó entonces, como **problema científico**: ¿Cómo concebir la evaluación de la dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitarios, de manera que favorezca su mejora como proceso específico?

El tema: La evaluación de la dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitarios. Como **objeto de la investigación** se delimitó: la dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitarios y se definió como **objetivo**: el establecimiento de un modelo teórico metodológico de evaluación de la dirección del cambio educativo, en los institutos preuniversitarios, para favorecer su mejoramiento como proceso específico. Se precisó como **campo de acción**: la evaluación de la dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitarios.

Para guiar la investigación se partió de la siguiente **IDEA A DEFENDER**: un modelo teórico-metodológico de evaluación de la dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitarios, que establece la especificidad de este proceso directivo, en correspondencia con sus particularidades y de la singularidad del cambio educativo en la educación preuniversitaria; puede contribuir a su mejora, a través de la solución de la contradicción existente entre el **contenido de la evaluación**, como componente de su orientación conceptual, que resulta inespecífico para la evaluación del objeto y la **ejecución práctica del proceso evaluativo**, cuya pertinencia exige la definición de un contenido específico en correspondencia con las particularidades de la dirección del cambio educativo en el preuniversitario. Las siguientes **tareas** permitieron desarrollar la investigación:

1. 1. Determinar las tendencias del cambio educativo, su dirección y evaluación en los institutos preuniversitarios, desde 1959 hasta la actualidad, en las diferentes etapas de su desarrollo.

2. 2. Determinar los fundamentos teóricos y metodológicos para la modelación de la evaluación de la dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitarios, a partir de las concepciones precedentes referidas al objeto.
3. 3. Caracterizar el estado de la evaluación de la dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitarios de la provincia de Holguín.
4. 4. Establecer las premisas teóricas y prácticas, los componentes y el sistema de relaciones que conforman la estructura y funcionamiento del modelo teórico-metodológico de la evaluación de la dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitarios.
5. 5. Establecer las consideraciones que avalan la pertinencia y factibilidad del modelo teórico-metodológico propuesto, a partir de la valoración a través del criterio de expertos y su aplicación parcial en la práctica.

Se emplearon como **métodos del nivel teórico: El análisis-síntesis y la inducción-deducción**, en el estudio de la bibliografía consultada con el fin de sistematizar los fundamentos teóricos y metodológicos acerca del objeto y campo de acción de la investigación, determinar el problema y elaborar el informe final. Fueron también utilizados en la valoración de los instrumentos aplicados en el estudio diagnóstico, en la determinación de las tendencias del desarrollo histórico del objeto, así como en la concepción del modelo teórico metodológico y la valoración de su pertinencia y factibilidad en la práctica. **La modelación**, que permitió concebir la estructura y funcionamiento del modelo teórico metodológico para evaluar la dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitarios, así como en la elaboración de los instrumentos propuestos para realizar la evaluación. **El análisis histórico lógico**, en el estudio de la trayectoria de los cambios que han ocurrido en los institutos preuniversitarios a partir de 1959, teniendo en cuenta los indicadores y criterios determinados por el autor de la investigación. Este método también posibilitó el estudio de los fundamentos que existen sobre el objeto y con ello, lograr el acercamiento a los antecedentes y

fundamentación del problema científico y determinar el camino a seguir en la investigación. **Sistémico Estructural Funcional**, como herramienta metodológica para la elaboración del modelo de evaluación de la dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitarios; específicamente en la concepción de su estructura y funcionamiento y con ello, conformar las nuevas cualidades de dicho objeto.

Métodos del nivel empírico: Observación, (no participante), se empleó durante la etapa de exploración de la situación del problema científico, en el estudio diagnóstico; así como en la valoración de la factibilidad de la aplicación del modelo en la práctica. **Encuesta**, se empleó para obtener la información durante el estudio diagnóstico. Este método se utilizó, también, durante la aplicación en la práctica, de la metodología contenida en el componente Ejecutivo del modelo. **Entrevista**, permitió obtener información de los directivos y docentes en relación con el objeto de la investigación, tanto para la propuesta como para el diagnóstico, igualmente, para profundizar en la búsqueda de información acerca de las etapas del cambio educativo consideradas en la periodización. También se empleó, durante la aplicación en la práctica de la metodología. **Análisis de documentos**, se utilizó en el estudio diagnóstico y durante la aplicación del modelo en la práctica, para valorar su factibilidad. **Criterio de Expertos**: se empleó para valorar la pertinencia del modelo de la evaluación de la dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitarios. **Triangulación**, se utilizó como procedimiento para la contrastación, análisis e interpretación de los datos obtenidos desde distintas teorías, fuentes, métodos e instrumentos y arribar a conclusiones a partir de ello. Se asumieron como principales fuentes teóricas y metodológicas para el estudio del desarrollo teórico del objeto y la precisión de los presupuestos teóricos y metodológicos (premisas) que sustentan la propuesta, las concepciones sobre: la

Dirección Científica Educacional, la Calidad Educacional, la Evaluación Educativa, la Teoría General de Sistema y el Enfoque de Sistema asociado a ella, así como las que han abordado el Cambio Educativo, su dirección y evaluación. **Métodos de la estadística descriptiva:** se empleó el cálculo porcentual, las tablas, para determinar las frecuencias absolutas y relativas siempre que se aplicó la encuesta en la investigación para poder interpretar sus resultados. También se emplearon los gráficos para determinar los puntos de corte en el criterio de expertos; así como la moda y la media, como parte de las medidas de tendencia central. **Novedad Científica:** resulta novedosa la forma de concebir un modelo teórico metodológico que establece la especificidad del contenido de la evaluación de la dirección del cambio educativo en correspondencia con las particularidades de la dirección del cambio educativo como proceso directivo y de sus especificidades en la educación preuniversitaria. **Aporte teórico:** se concreta en un modelo teórico metodológico, en el que se concibe la evaluación de la dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitarios como un proceso sistémico, en el que se materializa la unidad teoría -práctica, integrado por tres subsistemas, el Orientador, el de Recursos y el Ejecutivo, de cuya interrelación emerge como cualidad la pertinencia del proceso evaluativo. El subsistema **Orientador** explica teóricamente el proceso evaluativo y en tal sentido guía su concreción en la práctica. La representación de la evaluación desde una perspectiva práctica se materializa en los subsistemas de **Recursos y Ejecutivo**. El primero modela los elementos que garantizan el **con qué** de la realización de la evaluación como proceso práctico y el Ejecutivo, garantiza el **cómo** de su realización, desempeñando una función metodológica. Se considera como aporte, igualmente, que se proponga una periodización de los cambios ocurridos en los institutos preuniversitarios después de 1959, a partir de indicadores que son propuestos por

el autor de la investigación. En la bibliografía consultada sobre este tema y en entrevistas realizadas, se determinó que estudios como este se encuentran poco sistematizados.

El aporte práctico: está en la metodología, implícita en el modelo, que permite su concreción en la práctica. También constituye aporte práctico el diseño y el sistema de instrumentos empleados en el estudio diagnóstico desarrollado en la provincia de Holguín, con el objetivo de caracterizar la situación que presenta el campo de acción de la investigación. La tesis consta, además de esta introducción, de tres capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos. En el **Capítulo 1**, se presenta una síntesis de los cambios ocurridos en los institutos preuniversitarios después de 1959; así como el análisis de los referentes históricos, teóricos y metodológicos esenciales que fueron objeto del estudio para sustentar la propuesta que se aporta como resultado de la investigación. Se precisan los presupuestos teóricos y metodológicos (premisas) que el autor asumió para modelar la evaluación de la dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitarios. En el **Capítulo 2**, se exponen los resultados del estudio diagnóstico realizado en la provincia de Holguín para constatar la situación que presenta la evaluación de la dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitarios y se expone el modelo teórico metodológico que constituye el resultado principal de esta investigación. En el **Capítulo 3**, se exponen los resultados de la valoración de la pertinencia y factibilidad del modelo teórico metodológico para evaluar la dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitarios, que se determinaron a través del Criterio de Expertos y la aplicación en la práctica de la metodología contenida en el subsistema Ejecutivo del modelo.

CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS, FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Y METODOLÓGICOS PARA MODELAR LA EVALUACIÓN DE LA DIRECCIÓN DEL CAMBIO EDUCATIVO EN LOS INSTITUTOS PREUNIVERSITARIOS

En este capítulo, se presenta una síntesis de la evolución del cambio educativo, su dirección y evaluación en los institutos preuniversitarios; así como el análisis de los fundamentos teóricos y metodológicos que fueron objeto de estudio para sustentar la propuesta que se aporta como resultado de la investigación. Se precisan, asimismo, los presupuestos que el autor asumió para modelar la evaluación de la dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitarios.

1.1 Evolución histórica del cambio educativo, su dirección y evaluación en los institutos preuniversitarios

Para estudiar la evolución histórica del cambio educativo, su dirección y la evaluación de esta última en los institutos preuniversitarios, se han establecido etapas para una mejor comprensión de su desarrollo. Para establecer estas etapas y su contenido se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

- . • Iniciar el estudio a partir del triunfo de la Revolución Cubana en 1959, por considerar que dado el subdesarrollo y el nivel de subescolarización que caracterizaba el sistema educativo cubano antes del 59, el nivel de enseñanza preuniversitario, como etapa terminal de la educación general, era poco representativo.
- . • Establecer las etapas teniendo en cuenta los períodos de inicio de las grandes transformaciones o hechos que marcaron un cambio significativo en el sistema educacional, desde 1959 a la actualidad.
- . • Utilizar como referencias metodológicas, la periodización realizada en el trabajo titulado “Revisión comentada del estado del arte de la investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Caso Cuba”, de los autores cubanos

Lizardo García, Alberto Valle, José Zilberteín y Paúl Torres, del año 2002; y los indicadores para la caracterización de las etapas de la evaluación del cambio educativo, su dirección y evaluación en las Secundarias Básicas, propuestas por Otero(2007).

. • Para caracterizar e identificar las tendencias fundamentales del desarrollo del objeto de investigación, se tuvieron en cuenta los indicadores siguientes: 1). El sistema educativo como contexto. 2). Fin y objetivos del nivel. 3). Concepción curricular: 4). La dirección y la organización escolar. 5). Formación y preparación del profesorado. 6). Dirección del cambio educativo y su evaluación.

Algunos antecedentes del cambio educativo en la etapa histórica de la República Neocolonial

El cambio ha estado presente durante la evolución y desarrollo de la educación preuniversitaria. Sus momentos más significativos se pueden apreciar desde el inicio del siglo pasado. El primero de ellos fue la puesta en práctica del Plan Varona, según la Orden Militar 267 del 30 de junio del 1900, que establecía un plan de estudio más real y sencillo, examen de ingreso, extensión del bachillerato a cuatro cursos, y ponía especial interés en el estudio de la Lengua Materna y el carácter laico de la enseñanza. En 1939 se pone en marcha el Plan Guzmán, que supera al anterior en su orientación nacionalista, e incluye asignaturas como Historia y Geografía. La gran limitación de este plan fue el excesivo número de asignaturas. En 1941 se introduce un nuevo plan que incluye la Agricultura como asignatura y reduce las materias de estudio, enfatizando en la aplicación práctica de las Ciencias Naturales. Antes del triunfo revolucionario de enero de 1959, en Cuba, era muy limitada la matrícula en la educación preuniversitaria. En ese propio año, sólo estudiaban en instituciones de este nivel educativo unos 15000 alumnos, que representaban el 1,6 % de la “población escolar”, según Vizcaíno (2001)⁴, lo que evidencia la poca representatividad de este nivel de enseñanza en

el sistema educativo cubano, elemento que se tuvo en cuenta al enunciar el primer criterio para establecer las etapas de la periodización que a continuación se exponen:

Primera etapa (1959 -1974) De reorganización de la educación preuniversitaria.

Segunda etapa (1975 -1989) De expansión de la educación preuniversitaria.

Tercera etapa (1990 -2000) De consolidación de los IPUEC como principal institución educativa del nivel.

Cuarta etapa (2001 – actual) De reforzamiento del componente educativo de la educación preuniversitaria. .

Primera etapa (1959 -1974) De reorganización de la educación preuniversitaria. El sistema educativo como contexto

Ante una economía devastada por la guerra recién concluida y una precaria situación social, se inicia la reorganización del sistema educacional, con la adopción de importantes medidas que garantizaron las condiciones imprescindibles y la infraestructura necesaria para el desarrollo educacional del país. Entre las más significativas se destacan: la Nacionalización de la enseñanza (1960) y la Campaña de Alfabetización (1961), con la cual se inicia la llamada Primera Revolución Educacional. La política educacional se encaminó a elevar los niveles de masividad y a aumentar la cultura de la población. *“aumentar rápidamente la calificación y educación general, tanto infantil como adulta, desde los niveles elementales, hasta la educación superior.”* Rodríguez, (1990)⁵. Al iniciar esta etapa, este nivel de enseñanza “sufrió cambios cualitativos considerables y ante todo, cambió la función social de las escuelas preuniversitarias, a las que les fue abierto el acceso a los hijos de los obreros y campesinos.” Kolésnikov, (1983)⁶. El preuniversitario se reorganizó en función de incrementar la preparación de los

alumnos para su ingreso a la educación superior y asimilar los incrementos de las matriculas a este nivel educativo.

Fin y objetivos del nivel educativo

El objetivo fundamental de la educación fue el pleno desarrollo del ser humano". Gómez y Alonso. (2007)¹. El fin y objetivos del nivel preuniversitario, fue orientado hacia la preparación integral de los jóvenes y en especial para su ingreso a la educación superior.

Concepción curricular

El objetivo esencial de la concepción curricular fue priorizar el componente instructivo de la enseñanza. Durante la etapa, el contenido del currículo fue transitando de un currículo especializado a un currículo básico. Esta situación conllevó a la eliminación de algunas asignaturas como: Psicología, Lógica, Agricultura y Sociología.

La dirección y la organización escolar

El control de las instancias superiores se ejercía por los inspectores que atendían los diferentes centros de la región o provincia. La dirección de los centros estaba compuesta en su generalidad por el director, un secretario y los jefes de cátedras. La concepción de los horarios docentes, se fue transformando desde su elaboración en función del profesor, a un horario en función del alumno como centro. Al institucionalizarse el sistema educacional y crearse el nivel de secundaria básica (Ley 680 -1959), la educación preuniversitaria, asume el 10º, 11º y 12º grados y se cambian las concepciones para la designación de los cargos y la organización escolar. En los primeros años de la década del 70 se produce un cambio en la estructura de los grados del preuniversitario, pasando el grado 10º al nivel de secundaria básica y extendiéndose el preuniversitario hasta el 13º grado.

Formación y preparación del profesorado

Al inicio de este período una fuente de ingreso de la que se nutrió el claustro de profesores de la enseñanza, fueron los maestros voluntarios que habían formado parte del contingente creado para extender la educación primaria a las zonas más intrincadas. La formación pedagógica de profesores para la educación media superior no existía, por lo que en 1964 se estableció en las tres universidades existentes (Santiago de Cuba, Villa Clara y La Habana) la carrera profesoral de nivel superior, que preparaba a los profesores por especialidades para ejercer la docencia. El impetuoso crecimiento cuantitativo de la matrícula escolar en la enseñanza media, determinó la necesidad de incrementar la fuerza docente. Muchos profesores del nivel medio pasan a impartir docencia al preuniversitario, lo que condicionó la necesidad de intensificar la preparación de los profesores para enfrentar los nuevos retos. Es así como surge una institución encargada de esta misión: los Institutos de Superación Educacional (ISE). Unido a ello, surgió la idea de preparar profesores de forma acelerada a partir de estudiantes de 10º grado. Así surgió, en 1972, el Destacamento Pedagógico "Manuel Ascunce Domenech". En la mayor parte de esta etapa la preparación de los profesores no era sistemática, predominaba el autodidactismo y no es hasta finales de esta que se introduce el concepto de trabajo metodológico, que enmarca las actividades en función de preparar a los docentes.

Dirección del cambio educativo y su evaluación

Se aprecia una tendencia a la centralización de la dirección del cambio, en este nivel educativo, desde las instancias ministerial y provincial. No se concibe la evaluación como mecanismo para la mejora de la dirección del cambio educativo en este nivel. A la inspección escolar, centrada en el control directo al desempeño de los docentes y a aspectos de la organización escolar, desde los niveles jerárquicos superiores, correspondió entre sus funciones las de aportar criterios

para la evaluación de estas instituciones, entre los que podían encontrarse algunos referidos a la dirección del cambio educativo, especialmente de sus resultados. La dirección del cambio educativo no se evalúa como un proceso que, aunque insertado en el proceso general de la dirección escolar, tiene particularidades específicas. No se encontraron propuestas que modelen teóricamente la evaluación de la dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitarios.

La tendencia que caracteriza el objeto de estudio en esta etapa, puede resumirse de la siguiente manera:

- La evaluación carece de una orientación conceptual, y como proceso práctico no tiene una existencia independiente. Tiene un carácter inferencial, no intencionado, sólo se evalúan aspectos aislados, no siempre esenciales, de la dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitarios.

Segunda etapa (1975 – 1989) De expansión de la educación preuniversitaria. El sistema educativo como contexto

Se consolidan los cambios económicos, políticos y sociales en Cuba y con ello, el carácter socialista de su economía. Se aprobó una nueva Constitución de la República, una nueva división político-administrativa y se institucionalizan los órganos de gobierno en el nivel nacional y territorial. Durante la etapa, se fortalecen las relaciones con la ex Unión Soviética y por otra parte, aumentaron las agresiones de los Estados Unidos. Se desarrollaron los tres primeros Congresos del Partido Comunista de Cuba (1975, 1980 y 1986). En las Tesis y Resoluciones de los Congresos del Partido, se establecieron las directrices de la política educacional para los años siguientes, los que impusieron nuevos retos a la educación; no bastaba con haber alcanzado niveles altos de masividad, se

requería además, “(...) formar los recursos humanos necesarios para el desarrollo, al tiempo que crecía la demanda social de los servicios educacionales.” Colectivo de autores cubanos del ICCP, (2004).⁷ Una de las acciones trascendentes para concretar la Segunda Revolución Educacional, fue implementación del plan de perfeccionamiento continuo que incluía transformaciones sustanciales en todo el ámbito del sistema nacional de educación. (R.M. 210-75). Junto a la oficialización del sistema nacional de educación a través de la (R.M. 597 -76), se crearon las condiciones necesarias para alcanzar un nivel de calidad superior en el mismo.

En esta etapa se diversificaron las instituciones del nivel. Fue creado un número significativo de Institutos Preuniversitarios en el Campo (IPUEC), y surgieron los Institutos Preuniversitario Vocacionales de Ciencias Exactas (IPVCE) (RM 256-80), y las Escuelas de Iniciación Deportivas (EIDE), que se incluyen en este nivel educativo. Las Escuelas Militares Camilo Cienfuegos. (EMCC), se especializan como institutos preuniversitarios vocacionales militares.

Fin y objetivos del nivel educativo

Se concibe la educación preuniversitaria como antesala de la enseñanza superior y se le asigna la misión de “asegurar una sólida preparación para las carreras científicas, técnicas, humanísticas y pedagógicas que se cursan en los centros de la educación superior”. (Tesis y Resoluciones del Primer Congreso del PCC (1975)⁸)

Concepción curricular

La concepción curricular que se asume a partir de 1975, tuvo un enfoque disciplinar y priorizó, al igual que en la etapa anterior, el componente instructivo de la enseñanza, en correspondencia con el fin de la educación preuniversitaria, definido en la tesis sobre política educacional aprobado en el Primer Congreso del PCC. Sus ideas esenciales están reflejadas en la Resolución Ministerial 210 -

1975, donde se establece un plan de estudio único para el subsistema de educación general. Este constituye un documento estatal para todas las escuelas del país y en el mismo se definen las asignaturas, el orden y la duración en años del aprendizaje, así como la cantidad de horas asignadas a cada materia por grados. En el caso de la educación preuniversitaria los cambios que incorpora este nuevo plan fueron: la introducción del Marxismo en 12º grado, Bases de la producción contemporánea en 10º y 12º grado, Preparación Militar en 12º grado y Astronomía en 12º grado. (RM 210 -75) Al crearse los IPVCE (R.M.256 -80) se hacen modificaciones en el plan de estudio de preuniversitario para estos centros, creando dos ciclos de asignaturas: uno general y otro especializado. Estos cambios se sustentan a partir de la misión planteada para estas escuelas en el Informe al Tercer Congreso del Partido Comunista de Cuba: “los alumnos egresados de estas escuelas serán una garantía de la alta calidad técnica y científica que alcanzaremos en nuestras universidades.” Castro (1985)⁹. Como otro elemento para alcanzar esta aspiración se introduce la enseñanza de la Computación en los institutos preuniversitarios.

La dirección y la organización escolar

En 1982 se crean las secciones de enseñanza media superior en la dirección provincial de educación, dentro de los departamentos de Enseñanza General Politécnica y Laboral, para la dirección de los institutos preuniversitarios, donde el control se ejercía mediante los Metodólogos e Inspectores. Las direcciones de los centros estaban formadas por el director, el secretario y el subdirector docente. Con el surgimiento de los centros internos en el campo (desde finales de la etapa anterior), se introducen dos nuevos cargos: el subdirector de internado y el de producción. Como órganos colectivos de dirección, se consolidan el Consejo de Dirección, el Consejo Técnico y el Claustro. Se organizan los alumnos de los

IPVCE en grupos por especialidades: Matemática, Física, Química, Biología y Electrónica. En 1977, el 10° grado, que hasta este momento correspondía a la secundaria básica, pasa a formar parte del nivel preuniversitario, que se mantiene con tres grados al eliminarse el 13° grado.

Formación y preparación del profesorado

Los egresados de los Institutos Superiores Pedagógicos se constituyen en la principal fuente de fuerza profesoral para los institutos preuniversitarios, los que se formaban como Licenciados en Educación en las diferentes especialidades. Como parte de la estrategia de preparación a todo el personal del sector educacional, se inicia el desarrollo de los Seminarios Nacionales en 1977, los que se fueron desarrollando en diferentes sedes en casi todo el país. El contenido desarrollado en estos se multiplicaba en cada nivel de dirección, a partir de contarse con la memoria escrita de cada uno de los temas impartidos. Estos eventos se efectuaron hasta el año 1989.

Dirección del cambio educativo y su evaluación

La dirección del cambio, en este nivel de educación, sigue centralizada por los niveles jerárquicos superiores a la institución docente, con un mayor protagonismo de la instancia provincial de educación; apoyada en el Instituto de Perfeccionamiento Educacional (IPE) encargado de las acciones de dirección más trascendentes, relacionadas fundamentalmente con la preparación y asesoramiento a docentes y directivos, en la implementación del cambio. Se reconoce la necesidad de la evaluación del cambio educativo, que se centró, en lo fundamental, en el componente curricular. Las acciones evaluadoras se desarrollaron desde las instancias superiores, a través del IPE. La dirección del cambio educativo en las instituciones de la enseñanza, siguió sin ser objeto específico de la evaluación. Las valoraciones sobre su desarrollo y resultados se

inferían de la realización de las acciones evaluativas que tenían como objeto general al cambio y su componente curricular, desde los resultados de la inspección escolar (desde 1978 incluía como objeto a los métodos de dirección) y de las consideraciones y valoraciones contenidas en los informes resúmenes anuales que abarcaban aspectos de dirección escolar. No se encontraron propuestas que modelen teóricamente la dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitarios. Las tendencias fundamentales que caracterizan el cambio educativo y su dirección y la evaluación de esta última, en los institutos preuniversitarios durante esta etapa, pueden resumirse en:

- . • La expansión del preuniversitario como nivel de educación, caracterizada por el incremento de la matrícula y el número de instituciones y la diversificación en la tipología de estas últimas.
- . • El establecimiento de mecanismos institucionales para la dirección del cambio educativo, desde los niveles jerárquicos superiores.
- . • El desarrollo de acciones evaluadoras centradas en el componente curricular del cambio.
- . • La evaluación de la dirección del cambio educativo como proceso práctico, sigue carente de una orientación conceptual (en la que el contenido de la evaluación debe ocupar un lugar central) y mantiene su carácter inferencial.

Tercera etapa (1990 -2000) De consolidación de los IPUEC como principal institución educativa del nivel El sistema educativo como contexto

Al producirse el derrumbe del campo socialista en Europa del Este, la economía cubana, cuyo comercio dependía alrededor de un 85% de este, sufre un profundo impacto, lo que unido a los efectos del bloqueo impuesto por los Estados Unidos, provocaron serias limitaciones económicas, iniciándose así el denominado “período especial.” En esta etapa se definen tres pilares básicos de la política

educacional: 1) La optimización del proceso docente educativo, (OPDE) 2) El Entrenamiento Metodológico Conjunto, (EMC) 3) Los Centros de Referencias, (CR). En correspondencia con la nueva misión asignada, en la educación preuniversitaria se inicia un proceso de disminución de su matrícula, unido a la tendencia de ubicar en zonas rurales todos los institutos preuniversitarios, en función de favorecer la formación laboral e integral de los jóvenes. Además, se crean los Institutos Preuniversitarios Vocacionales en Ciencias Pedagógicas (IPVCP).

Fin y objetivos del nivel educativo

En respuesta a las nuevas condiciones creadas, se definió como propósito del preuniversitario “ampliar y profundizar los conocimientos y perfeccionar y enriquecer las capacidades y habilidades indispensables para la incorporación a estudios superiores, centros de la enseñanza técnica y profesional o a la actividad laboral” MINED (1992)¹⁰, lo que responde a la necesidad de priorizar la “formación de fuerza de trabajo calificada” MINED (1992), incrementándose la continuidad de estudio de los egresados de la enseñanza media general, en función de las necesidades del país.

Concepción curricular

La concepción curricular en esta etapa es sustentada a partir de la reorientación del propósito de la educación preuniversitaria y como resultado del perfeccionamiento continuo del sistema nacional de educación, se puso en vigor un nuevo plan de estudio cuya introducción concluyó en el curso 1991-92 y se basó en los siguientes criterios generales:

- Conservar la actual estructura de la escuela, pero mejorar la articulación con los ciclos precedentes y perfeccionar su concepción.

- . • Mayor precisión en los objetivos del nivel y de las asignaturas.
- . • Reducir la carga docente de los programas y en los diferentes grados mediante una mayor concentración en los contenidos esenciales, disminuir el volumen de información y el número de asignaturas por cursos.
- . • Priorizar el trabajo para el desarrollo de habilidades y capacidades.
- . • Dar mayor atención a la preparación de los escolares para la vida.

MINED (1992)¹¹

La dirección y la organización escolar

En esta etapa se enfatiza que el director de la escuela debe ser el principal cuadro de dirección en el sistema educacional. Con ello se pretende que los cambios se inicien desde las estructuras de base y que los directores no sean meros cumplidores de las normativas nacionales, que asuman un papel más creativo y protagónico. Las estructuras de dirección de los centros sufren algunos cambios en función de la tendencia a fortalecer el área del conocimiento, para favorecer la interdisciplinariedad en la enseñanza y disminuir la especialización. Para ello, entre otras medidas, se prescinde del cargo de subdirector docente en los institutos preuniversitarios. En 1994 se elimina el cargo de jefe de cátedra que había permanecido en todas las estructuras anteriores y se estableció el jefe del departamento que dirige a profesores de varias asignaturas. A partir de considerar que *“las exigencias, cada vez más crecientes al proceso docente-educativo, dirigidas hacia una calidad superior de la educación (...), desde un concepto de integralidad, no podía ser alcanzada a partir de la visión limitada de una asignatura (...).”* Salcedo y otros, (2000)¹². Por esta razón en cada instituto preuniversitario se crean tres departamentos: de Ciencias Exactas, de Ciencias Naturales y de Humanidades. En relación con la organización escolar se producen cambios; se incorpora en los horarios docentes los turnos de Debate y Reflexión. Se

incrementa el horario de actividad productiva en los IPVCE. Se elimina la división del curso en semestres (artículo octavo RM 21 -89) y se establece que durante la segunda mitad del curso del 12° grado, los estudiantes se agrupen según sus áreas de interés para su preparación más especializada en correspondencia al grupo de carreras que solicitará.

Formación y preparación del profesorado

Se realiza un estudio general (diagnóstico) del estado de preparación de los recursos humanos. Para ello se aplican pruebas de categorización a los profesores y se implementa la optimización del proceso docente educativo que incluía la evaluación de la idoneidad de los profesores. Como resultado de este proceso, algunos profesores de los institutos preuniversitarios pasaron a la educación secundaria básica. Se mantienen las vías de preparación de los docentes en las concepciones establecidas sobre el trabajo metodológico, se asume una tendencia hacia la interdisciplinariedad y se inicia la preparación por áreas del conocimiento.

Dirección del cambio educativo y su evaluación

En esta etapa las instituciones docentes tienen mayor participación en la dirección de las transformaciones que se producen en el nivel educativo.

La evaluación de la marcha del proceso de cambio (transformaciones) sigue desarrollándose, básicamente, por las instancias superiores, aún cuando la introducción del Entrenamiento Metodológico Conjunto (EMC), involucró a las instituciones en ese proceso.

La dirección del cambio, como proceso, continuó sin ser objeto específico de actividad evaluadora. Los criterios valorativos sobre dicho proceso siguieron teniendo su origen en consideraciones y valoraciones derivadas de otras actividades, fundamentalmente de las visitas de inspección y de EMC. Las

tendencias principales que caracterizan el desarrollo evolutivo del objeto de estudio y el campo de acción de la investigación, en esta etapa, son:

- . • La consolidación de los institutos preuniversitarios en el Campo (IPUEC) como principal institución educativa del nivel.
- . • Mayor implicación de las instituciones docentes en la dirección del cambio educativo.
- . • La evaluación de la dirección del cambio educativo está aún carente de una orientación conceptual y sigue teniendo un carácter inferencial.

Cuarta etapa (2001 – actualidad) De reforzamiento al componente educativo de la educación preuniversitaria El sistema educativo como contexto

En el fragor de la lucha que inicia el gobierno y pueblo cubano por el regreso del niño Elián González, secuestrado en los E.U, surge la Batalla de Ideas, que “no significa solo principios, teoría, conocimientos, cultura, argumentos, réplica y contrarréplicas, destruir mentiras y sembrar verdades, significa, hechos y realizaciones concretas”. Castro (2000)¹³ La Batalla de Ideas que favoreció la creación de un conjunto de programas de beneficios sociales, entre los que se destacan por su trascendencia en el sector educacional: 1). Generalización de la enseñanza de la Computación. 2) Editorial Libertad 3) Universidad para Todos. 4) Formación de maestros emergentes. 5) Curso de Superación Integral para Jóvenes. 6) Construcción y reparación de escuelas y aulas. 7) Universalización de la Educación Superior.

Esto demuestra que la educación constituyó centro de atención y dentro de ella, la educación preuniversitaria. De esta manera comienza a tener lugar, en Cuba, la Tercera Revolución Educacional, con el propósito de “*eleva la Cultura General Integral de toda la población*”. Gómez y Alonso, (2007).¹⁴

Fin y objetivos del nivel educativo

En respuesta a las nuevas condiciones creadas, se definió como propósito del preuniversitario “La formación integral de los jóvenes a partir del desarrollo de una cultura general, política y preprofesional sustentada en el principio martiano de estudio-trabajo, que garantice la participación protagónica e incondicional en la construcción y defensa del proyecto socialista cubano, y en la elección consciente de la continuidad de estudios superiores.”¹⁵

Concepción curricular

La concepción curricular cambia en función de la redefinición del fin de la educación preuniversitaria que, aunque sigue teniendo como objetivo fundamental la preparación para el ingreso a la educación superior, le concede una prioridad significativa al componente formativo. La concepción curricular debe satisfacer las siguientes ideas rectoras: Pérez (2007)¹⁶

- . • Lograr una preparación básica para todos los alumnos durante los dos primeros años de su formación, (10mo y 11no grados), asumiendo los mismos programas de estudio, software y video clases en las diferentes asignaturas.
- . • En el último año (12mo grado) pasar a un proceso de diversificación que constituye una especialización en cuatro ramas, según los siguientes grupos de carreras universitarias por las que opta el alumno. 1) Ciencias Médicas, Agropecuarias, Biológicas y Cultura Física. 2) Ciencias Técnicas, Naturales, Económicas y Matemática. 3) Ciencias Sociales y Humanísticas 4) Ciencias Pedagógicas.
- . • Utilizar las potencialidades que brindan los software, las teleclases, las videoclases y las conferencias especiales, para multiplicar el aprendizaje y potenciar el trabajo educativo, la formación de valores, política, cultural e integral de los estudiantes.
- . • Modificar las concepciones y formas de evaluación del proceso educativo y sus resultados, de modo que esta se caracterice por ser integradora y

tome en cuenta la unidad de lo cognitivo, lo afectivo, lo volitivo y lo actitudinal.

- Reducir la actividad laboral agrícola quincenal a 18 horas-clase (3 sesiones semanales de 3 horas cada una).

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

La dirección y la organización escolar

Para la atención a los institutos preuniversitarios se sustituyen los metodólogos especializados por asignaturas en la estructura provincial y municipal; sus funciones son asumidas por un equipo multidisciplinario formado por profesores de los Institutos Superiores Pedagógicos y la Dirección Provincial de Educación y se nombran, además, los metodólogos integrales en los niveles provinciales y municipales, estableciéndose como requisito para su designación, el de haber sido, previamente, directores de centros. Con el objetivo de priorizar la labor educativa como elemento clave en las transformaciones actuales, en los preuniversitarios se crea el cargo de vicedirector de trabajo educativo y se establece la figura del profesor general integral, definido como “ un docente que imparte clases de varias asignaturas, fundamentalmente de una misma área del conocimiento, en un solo grupo con no más de 30 estudiantes, auxiliándose de clases televisivas , video clases, software educativos, libros de textos y otros materiales, al mismo tiempo que dirige el proceso de enseñanza aprendizaje de sus alumnos en coordinación con el colectivo pedagógico, las organizaciones políticas y estudiantil, la familia y la comunidad, entre otros agentes educativos.”

¹⁷
Pérez (2007) Los grupos docentes se organizan con una matrícula que no debe

exceder los 30 alumnos y en el 12º grado, se conforman a partir del curso 2005 - 2006, por especialidades: Pedagógicas, Ciencias Técnicas, Ciencias Biológicas y Humanidades, según el perfil de las carreras universitarias deseadas.

El funcionamiento de los centros se organiza sobre la base de un horario único y flexible, que propicie una utilización eficiente de la tecnología y los locales disponibles.

Formación y preparación del profesorado

Como resultado de las transformaciones que se operan en la Educación Superior Pedagógica se incorporan, como fuerza docente, los estudiantes que cursan carreras pedagógicas, a partir del segundo año de estudio y otros docentes habilitados en cursos emergentes de formación. Se produce un proceso de transformación en la estructura de las carreras pedagógicas para este nivel de enseñanza y entran en proceso de liquidación las tradicionales con perfiles específicos por materias. En esta estructura se han modificado, integrado o creado nuevos perfiles profesionales, quedando en la actual concepción 3 carreras principales de Licenciatura en Educación para la educación media superior: Ciencias Exactas, Ciencias Naturales y Humanidades. Con el inicio del programa de universalización de la educación superior pedagógica, surgen las figuras de profesores tutores y adjuntos (profesores a tiempo parcial). Como formas de preparación de los profesores se mantienen las de la etapa anterior y se inicia la maestría de amplio acceso, para incrementar los niveles de profesionalidad de los docentes.

Dirección del cambio educativo y su evaluación

En esta etapa se incrementa la participación de las instituciones docentes en la dirección de las transformaciones que se producen en el nivel educativo. Se

establece la evaluación institucional, al ser declarada como propósito de la inspección escolar (en el reglamento de inspección del año 2001) y se aplican nuevas formas de evaluación del trabajo de los preuniversitarios, al realizarse inspecciones integrales, simultáneamente, a todos los institutos preuniversitarios. Sin embargo, la evaluación de la marcha del proceso de cambio (transformaciones) sigue desarrollándose, generalmente, por las instancias superiores y la dirección del cambio educativo, como proceso, sigue sin ser objeto específico de la actividad evaluadora. Los criterios y valoraciones sobre los mismos siguieron teniendo su origen en consideraciones y valoraciones derivadas de otras actividades, fundamentalmente, de las visitas de inspección y de EMC. Los operativos nacionales de evaluación de la calidad valoran, también, algunos aspectos referidos a los resultados de la efectividad de la dirección en los institutos preuniversitarios, así como los operativos mensuales que se realizan en cada centro, evalúan el estado del aprendizaje. Las tendencias principales que caracterizan el desarrollo evolutivo del objeto de estudio y el campo de acción de la investigación en esta etapa son:

- El énfasis en la labor educativa, como parte de la formación de la cultura general integral que se ha planteado como objetivo en la actual Tercera Revolución Educativa y en cumplimiento de su principal transformación: convertir a cada profesor en un educador.

- La evaluación de la dirección del cambio educativo está aún carente de una orientación conceptual y sigue teniendo un carácter inferencial.

- Mayor implicación de las instituciones docentes en la dirección del cambio educativo. Como principales tendencias del cambio educativo, su dirección y evaluación en la educación preuniversitaria, a lo largo del período analizado, han sido identificadas las siguientes:

- La expansión y consolidación del preuniversitario como nivel

educativo y la precisión de su misión, dentro del subsistema de la Educación General Politécnica y Laboral, en correspondencia con las exigencias del desarrollo del país, declaradas en la política educacional.

. • La transición en la concepción curricular hacia objetivos cada vez más centrados en lo formativo, sin renunciar a la preparación de los bachilleres para su desempeño exitoso en la Educación Superior.

. • La concentración geográfica de las instituciones educativas del nivel en zonas agrícolas, para favorecer la vinculación del estudio y el trabajo, en función de potenciar el papel

formativo de este último, en el desarrollo de la personalidad de los jóvenes, y contribuir al progreso económico del país.

. • La transferencia gradual de una mayor responsabilidad y participación, a las instituciones docentes preuniversitarias en la dirección del cambio educativo.

. • La evaluación de la dirección del cambio educativo como un proceso con carácter inferencial, no específico, que toma como fuentes para la valoración, los datos e informaciones derivados de otros procesos.

. • La evaluación de la dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitarios carece de una orientación conceptual, como consecuencia de la falta de especificidad de su contenido, en correspondencia con el del objeto evaluado (la dirección del cambio educativo) y las particularidades del cambio educativo en la educación preuniversitaria,

1.2 Fundamentos teóricos y metodológicos para modelar la evaluación de la dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitarios

En este epígrafe se presentan los fundamentos teóricos y metodológicos que el autor asume para modelar la evaluación de la dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitarios, que constituye el objetivo de esta investigación.

1.2.1 Las concepciones sobre Cambio Educativo, como fundamento teórico

y metodológico para modelar la evaluación de la dirección de este proceso

Cambio educativo es un concepto limitado de uno más general que es el de cambio. El cambio es una categoría filosófica general que tiene su sustento en la propia concepción del movimiento " concebido como un atributo de la materia, abarca todos y cada uno de los cambios y procesos que se operan en el universo, desde el simple desplazamiento de lugar hasta el pensamiento." Engels ()¹⁸ El movimiento, como concepto, abarca más que el simple cambio de lugar, se refiere a todo cambio, toda transformación; por lo tanto a todo desarrollo.

Todo cambio es impulsado por el movimiento y responde a sus propias necesidades. Esto explica el carácter sistemático del cambio y se hace a partir de una ley general de la dialéctica que se refiere al tránsito de los cambios cuantitativos a los cualitativos y viceversa. *"...es la ley por virtud de la cual los pequeños y al principio imperceptibles cambios cuantitativos, acumulándose gradualmente, rebasan, al llegar a cierta fase, la medida del objeto y provocan radicales cambios cualitativos, a consecuencia de lo cual cambian los objetos, desaparece la vieja cualidad y surge otra nueva".* Engels ()¹⁹

Al definir el concepto de cambio educativo, muchos autores se refieren al cambio como una categoría que incluye conceptos como innovación, mejora, reforma, transformación, rediseño, renovación, reestructuración, que se usan indistintamente. Algunos lo consideran similares o sinónimos y otros autores fundamentan sus diferencias, como es el caso de: Restrepo, (1994); Tiana, (1994); Valera, (2000); Cárdenas, (2000). El autor coincide en que, aunque todos tienen puntos de contactos, el cambio es apreciado de manera más general, implica mayor magnitud pues abarca diversos ámbitos del sistema educativo. De ahí se deriva que tenga mayor amplitud como concepto general y sea más aceptado por la comunidad científica. Se comparte, entonces, el criterio de Varela, (2000) al

expresar que es importante comprender el cambio como una categoría filosófica esencial y general, pues expresa una modificación de hechos, fenómenos y procesos muy ligados, no sólo a la existencia del mundo material, sino también espiritual del hombre. Todo cambio implica una transformación. Es el desarrollo del fenómeno en el tiempo y en la referencia histórico – social concreta. Con el propósito de comprender la esencia del concepto cambio educativo, se analizaron diversas definiciones dadas por autores como: Restrepo, 1994; García, 1996; San Fabián, 1997; Moroto, 1997; Blázquez, 1999; Cárdenas, 2000; Elliot, 2001; Martinic, 2001; Alonso, 2001; González y Reinoso, 2002; Castellanos y Llivina, 2002; Macedo, 2002; Fullan, 19822002; Colectivo de Autores Cubanos del ICCP, 1996, 2003. Valle ,2002; Amestoy, 2004; Otero, 2007. Entre las definiciones de Cambio Educativo se citan las siguientes: “Es un acontecimiento cultural que se produce como **resultado de un proceso social generalmente extenso y complejo en el que intervienen diferentes protagonistas.** (...) Es un producto del desarrollo histórico, una respuesta a transformaciones sociales, políticas, económicas. Expresan la emergencia de una nueva época. Es irreversible. No se decreta, se produce” (Cárdenas, 2000).²⁰

“Es alterar la identidad de la escuela, así como su carácter fundamental, requiere de una revisión de los rituales y rutinas por una amplia base social **que implique a docentes, administradores, alumnos, padres.** Significa replantear las reglas del juego” (San Fabián, 1997).²¹

“Transformaciones culturales que **requieren del consenso y del involucramiento de todos los factores para su éxito**” (Martinic, 2001)²².

“Proceso **dirigido, multifactorial, multidimensional, paulatino y sistémico,** que implica una modificación trascendental en las **concepciones, las actitudes y la**

práctica educacional para que la escuela aumente su capacidad de dar respuesta a su encargo social, en unas **condiciones sociohistóricas** concretas.” (Otero 2007)²³ Al valorar estas definiciones se puede apreciar que la mayoría lo reconocen como un proceso, y se usan para definirlo términos como: modificación, transformación, alteración, variación, con significados asociados, que implican la transición de un estado real a un estado deseado. Se observa, además, una variedad de criterios sobre el contenido del cambio educativo al especificar su objeto, (lo que debe ser cambiado) en: la identidad de la escuela, la práctica escolar, la cultura de la escuela, las concepciones, actitudes, prácticas, formas de pensar y actuar, la enseñanza y la educación. El autor considera muy importantes las definiciones que expresan como contenido del cambio educativo, las concepciones, actitudes, prácticas educativas, planteadas, entre otros, por el (Colectivo de autores del ICCP 2002), por considerar que estas son esferas claves de incidencia para el logro del éxito de ese proceso, unido a la gradualidad de su desarrollo. En ello radica, en gran medida, lo complejo y trascendental de este proceso. El autor suscribe la definición dada por el colectivo de autores del ICCP, que lo considera como un “proceso de transformación gradual e intencional de las concepciones, actitudes y prácticas de la comunidad escolar, dirigido a promover una educación desarrolladora en correspondencia con el modelo genérico de la escuela cubana y las condiciones socio históricas”. Colectivo de autores del ICCP (2002)²⁴ La decisión de asumir esta definición está avalada por cuatro razones fundamentales; que se explican a continuación:

- El cambio educativo es considerado como un proceso de transformación de un estado real a uno deseado, lo que presupone que “en la dialéctica de su desarrollo, transcurre de acuerdo con fases y leyes propias de esa forma peculiar de modificación y al mismo tiempo, es el resultado de innumerables

acciones a las cuales este proceso está sometido”. García (1996)²⁵

- Se infiere que el cambio educativo tiene un carácter gradual, intencional y consciente, lo que presupone que debe ser dirigido y por ende, evaluado.

- Lo pertinente que resulta considerar como contenido (objeto del cambio educativo) las concepciones, actitudes y prácticas educativas, de un proceso que “ocurre a través de las personas y para que se considere a las personas como parte del proceso de cambio educativo es necesario conocer sus valores, sus creencias, sus comportamientos”. Reyes (1999)²⁶ Jamás tendrá éxito el cambio educativo que pretenda hacerse contra la mentalidad de los profesores.

En este sentido, el éxito del cambio educativo siempre dependerá de la capacidad de forjar una nueva forma de ver la educación y de crear una opinión favorable hacia ella.

- La objetividad que evidencia esta definición al advertir la necesidad de tener en cuenta las condiciones socio históricas. Ello significa “tener en consideración los diferentes contextos” Esteve, (2001):²⁷ el *macro contexto*, que depende de la evolución del desarrollo social y los sectores económicos y financieros, que plantean al sistema educativo continuas exigencias de adaptación al cambio social y a los nuevos sistemas de producción, el contexto *político y administrativo*, que pretende ordenar la realidad mediante leyes y decretos con una capacidad de cambio limitada, ya que no pueden modificar la mentalidad de los profesores ni el sentido de su trabajo en las aulas, el *contexto práctico*, que hace referencia al trabajo real de los profesores y de los centros educativos.

Cualquier intento de cambiar la educación que no tenga en cuenta los elementos determinantes de estos tres contextos; así como las diferencias en los puntos de vista, en las percepciones, la cultura, tiene muchas posibilidades de fracasar y generar conflictos con consecuencias muy serias para la institución y su personal.

1.2.2. Las concepciones sobre la Dirección, la Dirección Científica Educativa y la Dirección del Cambio Educativo, como fundamentos

teóricos y metodológicos para modelar la evaluación de la dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitarios

Al ser la Dirección del Cambio Educativo un concepto derivado del concepto Dirección y Dirección Educativa, es portador de los atributos o rasgos que son inherentes a los mismos. Por consiguiente, las concepciones que sirven para explicar la dirección, también resultan válidas para explicar la dirección del cambio educativo. Para abordar el concepto dirección del cambio educativo resulta conveniente analizar, en primer lugar, el concepto de dirección como concepto más general del cual el primero es un representante. Sobre el concepto dirección, numerosos autores han brindado definiciones como son: Novik, (1963); Omarov, (1977); Popov, (1975); Alfanasiev, (1978); Yañez, (1985); Hernández, (1986); Bringas, (1999); Koontz y Weiarich, (1985); Carnota, (1989). Al analizar los rasgos esenciales contenidos en cada una de las definiciones dadas (Anexo 1-A), se arribó a una primera conclusión: la dirección es un proceso, en el que se ejercen influencias conscientes, para lograr objetivos. Tomando como base las definiciones analizadas pueden extraerse algunas consideraciones, que resulta muy importante tener en cuenta para la dirección del cambio educativo. 1) La necesidad de que la dirección sea colectiva como expresión de un estilo de dirección participativo que debe caracterizar la actuación de los directivos. 2) La importancia de la unidad como concepto social en la actuación sobre grupos humanos es determinante. 3) La necesidad del conocimiento de las leyes, principios y métodos que regulan el sistema dirigido. No se puede dirigir sin conocer, “conocer es resolver”, sentenció el Apóstol José Martí, de ahí la importancia de que las metas sean aceptadas y convertidas en compromisos de todos. 4) Los objetivos deben ser racionales y retadores y han de propiciar llevar al

sistema a un nuevo estado. 5) Dirigir exige un nivel de preparación, que se puede identificar como un arte su práctica y su conocimiento como ciencia. La dirección del cambio educativo como proceso tiene su sustento en las concepciones generales de la dirección y específicamente las referidas a la dirección educacional, de la cual toma en consideración sus leyes y para ello este autor asume las enunciadas por Bringas, (2000). Primera: ley de las relaciones del proceso de dirección educacional en el contexto social: *ley de la pertinencia social de la dirección educacional*. Segunda: ley de las relaciones entre lo social e individual: *ley de la conjugación armónica entre lo social e individual en la dirección educacional*

Tercera: ley de las relaciones internas entre los diversos componentes del proceso de dirección institucional: *Ley de la integración y diferenciación de los componentes de la dirección educacional*.

Las leyes anteriormente enunciadas son asumidas por las razones siguientes:

- . • Asumen como presupuesto teórico fundamental la teoría general de sistema y el enfoque sistémico que se refleja en ellas.
- . • Tienen como elemento común **las relaciones**; entre el proceso y el contexto, entre lo social e individual y entre los componentes internos del proceso. Estos elementos resultan básicos para comprender el funcionamiento del proceso de dirección del cambio educativo y el modelo para su evaluación en los institutos preuniversitarios.

Además, es necesario tener en cuenta los principios que sustentan este proceso; para ello se analizaron las propuestas de varios autores como: Fayol, (1916); Carnota, (1990); García, (1996); Manzano, (1999); Bringas, (2000); Valle, (2002). Considerando la pertinencia de estas propuestas, y en especial la de García (1996), en función de la dirección como proceso general y la necesidad de

especificar lo que resulta aconsejable fundamentar, dada la singularidad del proceso de dirección del cambio educativo en preuniversitario, se considera oportuno destacar , dentro de toda esta variedad planteada, los principios siguientes:

Principio de Integración: Carnota (1990)²⁸ La dirección del cambio educativo debe garantizar, independientemente a la magnitud del contenido y cantidad de participantes en el proceso, el tratamiento integral de todas esas partes, de manera que el proceso funcione como un sistema. En la implementación de las acciones en cada una de las etapas de la dirección del cambio educativo, especialmente en la preparación, debe prevalecer un enfoque integral en los análisis, de modo que se valoren las posibles influencias que tendría cada una de las decisiones adoptadas en el resto de los elementos del sistema, porque todas tienen una relación de dependencia mutua dada por la manifestación de este principio.

Principio del conocimiento del contenido del cambio educativo como expresión²⁹ **de la política educacional:** Manzano (1999)³⁰ La esencia de este principio está dada en que la dirección del cambio educativo presupone que los dirigentes deben dominar y comprender profundamente la política educacional del país, así como las exigencias planteadas a la institución educativa en particular. Presupone, además, que las concepciones y estilos de dirección tengan en cuenta la orientación de dicha política a partir de criterios flexibles y ajustados a las condiciones reales del entorno en que se desarrolla la actividad escolar. **Principio del eslabón fundamental:** Lenin citado por Carnota (1990) y Manzano (1999) la dirección del proceso de cambio educativo presupone obligatoriamente la solución de múltiples problemas relacionados con la propia dinámica del proceso. Estas no

se manifestarían de igual forma en los diferentes contextos, de ahí la importancia que el directivo sepa determinar y dar solución a los problemas principales cuyo cumplimiento permita la solución de los demás problemas y faciliten la mayor eficiencia en el trabajo. La esencia de este principio consiste en distinguir en cada momento lo esencial, fundamental o necesario, de lo formal o accesorio.

Principio del aumento de la participación activa y democrática: García (1996) y Valle (2001)³¹ Expresa que la dirección del proceso de cambio educativo debe favorecer no sólo un ejercicio más libre de la opinión, sino el surgimiento de las iniciativas del colectivo y de las decisiones que en los diferentes niveles se adopten, mediante un proceso en condiciones de plena comunicación. Igualmente este principio aboga por la realización de actividades que eduquen a los sujetos en un pensar más democrático, no sólo en los intercambios, sino en la esencia de su quehacer. Se trata, de aprender a construir un espacio de acción propia del centro escolar, donde este se desarrolle a partir de las necesidades específicas de los sujetos que participan en el proceso de cambio educativo.

No se han encontrado muchos autores que hayan definido el concepto dirección del cambio educativo; entre ellos está García (1996) que lo define como: *“las acciones orientadas con un objetivo consciente sobre cualquier objeto para lograr determinados resultados. En particular, se consideran las acciones que se deben acometer para iniciar el cambio educativo, con el objetivo de que el Sistema Educativo responda a las condiciones sociales actuales”*. Sobre el cual este autor coincide con Otero (2007) al considerar que esta tiene como limitación fundamental el hecho de no reflejar, en su amplitud e integralidad, el contenido de la dirección del cambio educativo, al enfatizar sólo en las acciones que son propias del “inicio del cambio”, en detrimento de las que tienen lugar en los momentos en que este se establece y consolida. Una de las definiciones más

completas y contextualizada es la que ofrece Otero (2007), que definió la dirección del cambio educativo en las Secundarias Básicas “es un proceso consciente, sistemático e integral, en el que los diferentes niveles de dirección tienen la responsabilidad de concebir y ejecutar acciones encaminadas a la preparación, movilización y consolidación del cambio (que es su contenido), en un clima motivador, de amplia comunicación y participación. Todo ello debe favorecer la disminución de la resistencia a lo nuevo y propiciar el cumplimiento de los objetivos del cambio y el encargo social que plantea la sociedad para esta educación.” Sin embargo, este autor no la asume por considerar que la denominación dada a la segunda acción solapa en su contenido elementos de la fase anterior, cuando en realidad se refiere al establecimiento del cambio y que el componente sociopsicológico que implica este proceso le falta precisión, al no declarar la acción que genera los motivos necesarios para impulsar su ejecución. Por estas razones y como necesidad del objeto de esta investigación, resulta aconsejable redefinir el concepto de DIRECCIÓN DEL CAMBIO EDUCATIVO : **Es el proceso sistémico y sistemático de carácter integral, donde se ejercen influencias conscientes sobre los actores de la acción educativa, para orientarlos hacia la necesidad del cambio y encauzar sus esfuerzos en la realización de las acciones que son contenido de la preparación, establecimiento y consolidación de las transformaciones deseadas, en un ambiente motivador, de amplia comunicación y participación.**

Las ideas expuestas en la definición de este concepto tienen una implicación significativa para su aplicación en un proceso concreto, objetivo, como es la dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitarios. Analizar cada una de ellas permitiría clarificar el objeto de esta investigación.

- Ejercer influencias conscientes en el proceso de dirección del cambio educativo presupone el conocimiento del sistema que se dirige, el establecimiento de objetivos racionales, retadores y que logren la identificación y compromiso de todos los actores del cambio educativo.
- Encauzar los esfuerzos, significa lograr la unidad, involucrando a todos los factores o agentes del cambio educativo. Esto se convierte en tarea esencial de su dirección y en condición indispensable para el éxito.
- Orientar hacia la necesidad del cambio es una idea esencial en este proceso, que debe ser resultado de esas influencias conscientes, generadora de los motivos que estimulen la actuación humana.

Todo lo antes señalado fundamenta la necesidad de prestar una atención especial a los aspectos sociopsicológicos, que aún cuando están presentes en cualquier proceso de dirección tienen una trascendencia mayor en la dirección del cambio educativo. La atención a los aspectos sociopsicológicos debe concentrarse en el interés y acción de los directivos por conocer las regularidades de las relaciones sociales, las características psicológicas individuales y las interrelaciones personales de los miembros de la institución, para propiciar un estado o influencia positiva de los factores psicológicos y sociológicos que intervienen en el proceso de dirección como son: el estilo de dirección, el liderazgo, la formación de grupos, las relaciones interpersonales, la comunicación y la motivación.

La motivación es un principio de la dirección del cambio educativo, declarado por García Ramis, (1996), que este autor comparte. La importancia de la motivación en la dirección ha sido reconocida, de un modo u otro, por las múltiples concepciones acerca de la Administración, que desde los años 30 del siglo XX, con la llamada Escuela de las Relaciones Humanas (Elton Mayo), ha tratado de explicar la importancia del factor humano en el proceso directivo. Estas concepciones parten de reconocer el papel de las fuerzas internas que mueven al

individuo y los aspectos emocionales del hombre en el trabajo. Douglas McGregor en 1960, desarrolló la Teoría X y la Teoría Y las que explican dos formas distintas de comportamiento de los individuos ante trabajo. La Teoría “Y” concibe que el individuo no actúa sólo por recompensas materiales, sino que necesita de estímulos espirituales, como el reconocimiento, el planteamiento de metas y objetivos y la posibilidad de autorrealización y desarrollo, criterio que este autor comparte y considera imprescindible en la dirección de un proceso de cambio.

La dirección del cambio educativo, desde el punto de vista sociopsicológico tiene también, sus sustentos en las teorías referidas a las necesidades, planteadas por Maslow (1954), Herzberg (1960), McClelland (1967), cuyos postulados coinciden en reconocer como necesidades superiores del individuo las de: realización o logro y la autorrealización y ello se traduce en: innovación, creatividad, objetivos, metas, autodesarrollo, conocimiento y retos; atributos que deben caracterizar a los procesos de dirección del cambio educativo. Para concretar los fundamentos tratados anteriormente sobre la dirección del cambio educativo, se hace necesario conocer algunos modelos para su dirección. La búsqueda de experiencias investigativas, se centró en modelos teóricos y metodológicos propuestos para la dirección del cambio.

Para dirigir el cambio han sido diseñados diferentes modelos por estudiosos en la materia, aunque en la búsqueda realizada se encontraron pocas propuestas específicas, para la dirección del cambio educativo. Se puede encontrar un mayor número de modelos diseñados para la dirección de este proceso en el mundo empresarial, de los cuales algunos autores han tomado elementos para su adecuación al contexto educacional. Al analizar estos modelos se puede apreciar como regularidad que en la mayoría de los casos consideran tres etapas

fundamentales, que denominadas de unas u otras formas coinciden con las del modelo clásico de Lewin: descongelamiento, cambio, recongelamiento. Una limitación presente en estos, es que por lo general, no declaran la evaluación del proceso de dirección del cambio como un momento importante dentro del mismo. En este sentido es conveniente suscribir que : “ sería una irresponsabilidad poner en marcha la reforma sin acometer al mismo tiempo una tarea muchas veces anunciada pero muy pocas veces puesta en práctica hasta el momento; la evaluación sistemática y periódica del sistema educativo en su conjunto y la corrección inmediata de los desajustes detectados” Cool, (1990).³² Otra limitación apreciada en el análisis es que en la mayoría, la formulación es muy general, lo que no resulta suficientemente orientador para la dirección del cambio en la escuela. Entre los modelos específicos para la dirección del cambio en la escuela fueron analizados los de: Bolívar, (1997); Elliot, (2000); Ramírez, (2001); Valle, (2002). **Bolívar (1997)**. En su propuesta plantea los siguientes pasos: 1. Redefinir la misión. 2. Diagnóstico. 3. Formulación de los cursos de acción. 4. Evaluación de las alternativas. 5. Planificación de cómo ponerlo en práctica. 6. Ir reajustando los planes. Sobre esta propuesta se considera positivo el primer y segundo paso, por el nivel de orientación que representa el establecimiento de la misión y lo indispensable que resulta el diagnóstico para poder planificar adecuadamente las acciones del cambio educativo. Sin embargo, en los cuatro pasos siguientes no se delimita adecuadamente el contenido de la fase de ejecución, así como las acciones de la fase de consolidación, lo que constituye una limitación. **Elliot, (2000)**, Propone los pasos siguientes: 1. Reunión con los implicados. 2. Experimento piloto. 3. Trasmitir las experiencias. 4. Implementación del cambio. 5. Evaluación.

Considerando que las principales transformaciones deben ocurrir en las actitudes

de gestores y actores del cambio; es vital el proceso de persuasión, convencimiento, identificación y compromiso que se logre. En este sentido Díaz Llorca plantea: “todo cambio puede ser efímero si este no produce un nuevo compromiso en el comportamiento, por ello, este nuevo compromiso sólo será real si la persona lo arraiga a sí y su responsabilidad, por que solo él tendrá la decisión sobre qué aprender y qué cambiar.” Otro aspecto destacable en esta propuesta es el experimento piloto que propone como segundo paso, lo que asegura su fiabilidad. Como se puede apreciar una carencia de este modelo es su limitación en las acciones de implementación y consolidación. **Ramírez, (2001)**. Propone un modelo para la dirección de los procesos de cambio educativo, que parte de una premisa: la necesidad del cambio como punto de partida. Los pasos que establece su propuesta incluye: 1. Diagnóstico, 2. Superación del personal, 3. Participación del personal, 4. Diseño de la estrategia de cambio, 5. Seguimiento, 6. Acciones de información. Una limitación de esta propuesta es que se concentra en la etapa de preparación. Como regularidad del análisis de estos modelos, se puede inferir que:

- Existe una tendencia a priorizar la etapa de preparación para el cambio, lo que este autor considera positivo.

- Resultan insuficientes las acciones propuestas para la concreción de las etapas de establecimiento y consolidación del cambio, lo que se considera como una limitación. Uno de los modelos más recientes y contextualizados a la realidad cubana es el propuesto por un colectivo de autores del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de La Habana (ICCP) en el libro “La transformación educativa. Consideraciones” de Dr. Alberto Valle y coautores, (2003). (Anexo 1-B) que se considera oportuno asumir como referente, por las siguientes razones:

- Propone una estructura sustentada en el modelo general del cambio, elaborado por (Kurt Lewin,) que considera tres etapas: descongelamiento, cambio y recongelamiento. Es el modelo más universal que sintetiza la lógica que debe

guiar la actuación en la dirección de este proceso.

- La denominación dada a la primera y tercera fase, (preparatoria y de consolidación) por expresar una adecuada correspondencia entre el contenido que implica y el significado de esta.

- La pertinencia de las acciones que propone para el desarrollo de este proceso, fundamentadas en elementos del contenido tan importante como: creación de un ambiente favorable al cambio, detección del potencial movilizador y de vanguardia, atención sistemática al desarrollo de las potencialidades del sujeto, la toma de decisiones científicamente fundadas, promover las soluciones creadoras.

- La declaración de los objetivos de cada fase.

- El establecimiento y explicación de tres niveles de desarrollo indicativos del proceso de cambio en la fase de consolidación. Al profundizar en su pertinencia como modelo para dirigir el proceso de cambio en los institutos preuniversitarios se consideran limitaciones:

- Ubicar como aspecto previo, fuera de las tres fases establecidas, el diagnóstico y las acciones que exige la dirección del proceso de cambio.

- La denominación dada a la segunda fase “movilización al cambio”, porque solapa en su contenido elementos de la fase anterior, cuando en realidad se refiere al establecimiento del cambio.

- La falta de homogeneidad en la estructura dada, dificulta su comprensión; la primera fase se estructura en tres momentos y seis acciones y en la segunda fase se plantean tres acciones, en la tercera fase se formulan cuatro requerimientos y tres niveles.

- No se considera en ninguna de las fases la creación de las condiciones materiales y organizativas que son necesarias para el desarrollo del cambio. Por estas razones y considerando la experiencia práctica del autor en la dirección de institutos preuniversitarios, los elementos esenciales del “modelo ideal” (Pág. 62) al que se arribó como resultado del consenso de los directivos de este nivel educativo en el diagnóstico, y la sistematización teórica sobre las concepciones de la dirección del cambio educativo, se proponen algunas modificaciones al modelo

propuesto originalmente por el ICCP (Anexo 1B), para asumirlo como referencia, las que se describen a continuación:

- . • Homogenizar la forma de presentación, estableciendo sólo fases y acciones.
- . • Incrementar dos acciones en la primera fase denominada “fase preparatoria”.
- . • Cambiar el nombre de la segunda fase denominada “fase de movilización al cambio” por “fase de establecimiento del cambio” e incorporarle tres acciones, que a juicio del autor, precisan más el contenido de la misma.
- . • Agregar una acción en la tercera fase “de consolidación del cambio”.

La propuesta de modelo (modificado) para la dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitarios, quedó diseñada de la forma siguiente:

MODELO PARA LA DIRECCIÓN DEL CAMBIO

EDUCATIVO * ¹ FASE DE PREPARACIÓN:

1. **1. Realización del diagnóstico.**
2. **2. Determinación de las barreras que limitan el cambio.**
3. 3. Identificación del potencial movilizador.
4. 4. Diseño de la estrategia para el cambio.
5. Toma de decisiones creadoras.

* Las modificaciones realizadas por el autor están destacadas en negrita.

5. 6. Estimulación de la reflexión y la motivación.
6. 7. Capacitación y adiestramiento.

1

FASE DE ESTABLECIMIENTO DEL CAMBIO.

1. **1. Aplicación de las decisiones.**
2. **2. Control del cumplimiento de la estrategia diseñada.**
3. **3. Solución a los problemas generales. FASE DE CONSOLIDACIÓN**

DEL CAMBIO.

1. 1. Valoración del estado actual del cambio. Logros y dificultades.
2. 2. Identificación de los niveles de desarrollo indicativos del cambio educativo.
3. 3. **Sistematización de las mejores experiencias en el trabajo creador de sujetos y colectivos.**
4. 4. Proposición de nuevas metas.

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

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

El concepto de Calidad de la Educación ha sido ampliamente tratado desde el punto de vista teórico y son varios los autores que lo han caracterizado como un fenómeno complejo, totalizante y sociohistóricamente determinado. De las distintas definiciones que existen sobre

el concepto Calidad de la Educación, en esta investigación se asume la que ofrece Valdés, (2007): *“La Calidad de la Educación, se refiere a las características del contexto, los insumos, los procesos y los resultados de la formación del hombre,*

*condicionados histórica y socialmente que toman una expresión concreta a partir del ideario filosófico, pedagógico, sociológico y psicológico imperantes en una sociedad determinada y se mide por la distancia existente entre la norma (el ideario) y el dato (lo que ocurre realmente en la práctica educativa).*³³ Y precisa además que “ese ideario se concreta en el fin y los objetivos de la educación”.

Teniendo en cuenta los aspectos antes analizados, este autor coincide con la valoración de Otero, (2007), donde considera que la calidad de la educación:

- Está presente en todo proceso de dirección del cambio educativo. Ello presupone que, a dicho proceso pueden atribuírsele diferentes niveles de calidad.

- Forma parte del contenido de la evaluación (el qué evaluar). No basta con determinar qué elementos de la dirección del cambio educativo serán evaluados; es necesario, también, definir los criterios que expresan el comportamiento óptimo o ideal de los mismos. Estos criterios son la base para determinar los niveles de calidad de los elementos evaluados, a partir de su comparación con el estado real de los mismos.

- Como parte del contenido de la evaluación, la calidad, debe ser valorada, tanto en el proceso de dirección del cambio educativo, como en los resultados de este. A partir de estas consideraciones y teniendo en cuenta la definición dada por Toledo (2004) sobre calidad de la dirección educacional y la acotación realizada por Tiana, (1998). Al referir las dimensiones subyacentes en el concepto de calidad que no se deben ser obviadas. Así como los 30 estándares propuestos por el Joint Committee on Standards for Evaluation (1998), se elaboró una definición operacional del concepto **calidad de la dirección del cambio educativo**.

La calidad de la dirección del cambio educativo se refiere a:

- El grado en que se alcanza la eficacia, la eficiencia y la pertinencia, del proceso de dirección del cambio educativo; reflejado en las transformaciones

operadas en las concepciones, actitudes y prácticas escolares, como elementos fundamentales del contenido del cambio.

- . • El comportamiento de los indicadores que evidencian el cumplimiento de las acciones que son contenido de cada una de las etapas de: preparación, establecimiento y consolidación.
- . • El nivel de satisfacción de las demandas crecientes y las exigencias del proceso de cambio.
- . • El grado de involucramiento de los participantes en su realización.

En las últimas décadas, la evaluación se ha convertido en una actividad importante y su utilización ha sido priorizada en diversos ámbitos, entre los que se destacan, según Tiana (2004); la evaluación de los logros conseguidos por los alumnos, el rendimiento que logran las instituciones educativas, el desempeño profesional de los docentes y el impacto de las políticas educativas adoptadas en el contexto de reformas educativas. La dirección del cambio educativo no puede estar ajena a ello, por lo que la evaluación se convierte en un elemento indispensable para la dirección de este proceso “La evaluación de los programas públicos se ha convertido en una actividad exigida por la legislación y cada año se invierten cientos de millones de dólares en ella.”... “Tanto por su omnipotencia, como por el papel que desempeña, la evaluación tiene gran relieve social, y transforma, justifica o desacredita los programas públicos”.House, (2000).³⁴ A decir de Casanova, (1993),³⁵ “el concepto de evaluación ha sufrido una evolución histórica acorde con el mayor conocimiento que se alcanzaba del tema, con las necesidades que surgían en su aplicación paulatina y con la mayor adecuación que se exigía del mismo a las circunstancias humanas que impregnan todo el ámbito educativo.” A partir de las ideas expresadas por distintos autores, se puede apreciar como ha ido evolucionado el concepto de evaluación. Teniendo en cuenta

la función asignada:

- . • “Determinar en qué grado han sido alcanzados los objetivos educativos propuestos.” Tyler (1959)³⁶
- . • “Para la toma de decisiones.” Crombach (1963)³⁷
- . • “Valorar el objeto evaluado, es decir, de emitir un juicio sobre el mérito o demérito del mismo.” Scriven (1967)³⁸
- . • “La investigación sistemática del valor o mérito de algún objeto.” Committé (1983)³⁹
- . • “Comparar lo que es con la norma de un deber ser que ya no se ajusta a la dicotomía de lo verdadero y lo falso, sino a una escala de valores desde lo más a lo menos aceptable”. Ramírez (1991)⁴⁰

Al analizar los principales rasgos que caracterizan estas definiciones sobre evaluación, se aprecia que en estas ha habido una tendencia hacia la consideración de lo cualitativo. Entre las más representativas en este sentido se encuentra la de Scriven, (1967), que expresa: “...*la evaluación consiste en un proceso sistemático de recogida de datos, incorporado al sistema general de actuación educativa, que permite obtener información válida y fiable para formar juicios de valor acerca de una situación. Estos juicios se utilizarán en la toma de decisiones con objeto de mejorar la actividad educativa valorada*”. Scriven incorpora un rasgo esencial en su definición: juicio de valor.

Rodríguez, (1993),⁴¹ profundiza en este concepto aportando nuevos elementos, muy importantes para la evaluación cuando su objeto es la dirección, definiéndola 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 permita dimensionar los logros conseguidos y consolidarlos.” Aquí se destaca el carácter proactivo de la dirección, el que subyace en el planteamiento “mejorar la toma de decisiones”, lo que cambia el significado de este propósito, planteado en definiciones anteriores como “tomar decisiones para la mejora.”

A partir del análisis de estas definiciones y las valoraciones realizadas por Otero, (2007), sobre los rasgos que caracterizan e indican que la evaluación educativa constituye un proceso consciente y por tanto, requiere de la definición de objetivos, de la precisión de un contenido en correspondencia con ellos, de la adopción de una metodología para su ejecución y del cumplimiento de determinados requerimientos para llevarla a cabo, lo que este autor comparte.

Dentro de las categorías que conforman la estructura de la evaluación están los **objetivos**; los que tienen el papel rector, ya que a partir de ellos se define el tipo de evaluación y su contenido. Íntimamente asociadas con los objetivos de la evaluación están sus funciones, sobre las cuales existen disímiles propuestas. Este autor asume las planteadas por estudiosos del tema como: Tyler, 1950; Stufflebean, 1987; Blat y Pérez, 1992; Imbernón, 1994; Antúnez, 1995; Díaz, 1997; House, 2000; Valdés y Pérez, 1999, los que atribuyen a este proceso funciones: de control, diagnóstica, informativa, educativa y desarrolladora. Al decir de Valiente, (2007) estas, junto con los objetivos, determinan el tipo de evaluación que se va a efectuar, criterio que se asume.

Teniendo en cuenta los que ejecutan y participan en el proceso evaluativo, puede

definirse el tipo de evaluación: interna o externa, según Casanova, (1992),⁴² la que añade otros dos tipos de evaluación, que pueden ser aplicados a la evaluación de la dirección del cambio educativo

en los institutos preuniversitarios: a) *Teniendo en cuenta su finalidad: formativa y sumativa*, b) *En función de la amplitud del contenido de la evaluación: global y parcial*.

El **contenido** (el qué evaluar) es el elemento que singulariza la propuesta del modelo de evaluación, ya que tiene que concretarse al objeto de la evaluación. En este caso habrá de estar determinado por el modelo para la dirección del cambio educativo asumido para los institutos preuniversitarios y estará estructurado en dimensiones, indicadores y criterios.

La **metodología** (el cómo realizar la evaluación), es otro de los elementos que ha de tenerse en cuenta para modelar los procesos evaluativos. Autores como Valiente, (2007)⁴³, han planteado que los aspectos fundamentales que forman parte de la metodología de la evaluación son: a) *El paradigma que se asume para su realización*, b) *Los métodos, técnicas, instrumentos y fuentes para la obtención de la información*, c) *La operacionalización del contenido de la evaluación*, d) *La determinación de los criterios valorativos* y e) *La metaevaluación*.

La evaluación educativa ha asumido, en el orden metodológico, los paradigmas cuantitativo y cualitativo propios de la investigación social. En este sentido Tiana, (1999)⁴⁴, señala que “*en los últimos años se ha ido produciendo la aceptación progresiva de los métodos cualitativos, manteniéndose al mismo tiempo la polémica entre los partidarios de los métodos cuantitativos y cualitativos.*”

Por otra parte, existe consenso en los autores, al plantear que el paradigma que se asuma para la evaluación tiene una influencia decisiva para la determinación de

otros aspectos metodológicos esenciales de la misma como: los métodos, las técnicas, procedimientos y fuentes de información de la evaluación.

Los **métodos** en la evaluación, se utilizan para recopilar datos y obtener información a partir de ellos, producir información valorativa y tomar decisiones para la mejora. Entre los métodos más importantes que deben ser empleados en la evaluación, se refieren: la observación, la revisión de documentos, las entrevistas estructuradas y cuestionarios (encuestas), los métodos estadísticos; así como los métodos y técnicas para la toma de decisiones.

El autor es partidario de la integración de métodos cuantitativos y cualitativos, lo que facilita aprovechar las posibilidades que ofrecen ambos paradigmas, a favor de la objetividad y profundidad de la evaluación. Mientras los métodos cuantitativos *son más adecuados para evaluar la causalidad y permiten llegar a conclusiones que se pueden generalizar, los cualitativos permiten estudiar cabalmente, con mayor profundidad, los temas, casos o hechos seleccionados.*” Valiente, (2007)⁴⁵

La determinación de **criterios** valorativos que actúen como un patrón referencial para la emisión de los juicios de valor sobre el objeto de la evaluación, es otro proceso que forma parte del componente metodológico de la evaluación.

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

características que resulten necesarias y suficientes para otorgar las categorías evaluativas.

Otro aspecto relacionado con la metodología de la evaluación, que requiere ser analizado, es la **metaevaluación**, considerada por algunos autores como: Scriven (1967,1991); *Stufflebeam, (1974)*; Santos y Moreno, (1995) y García, (2000); Otero, (2007); como la investigación sistemática, cuyo objetivo es emitir un juicio de valor acerca de la calidad o méritos de la evaluación, que se traduce en la evaluación de la evaluación. Además se considera pertinente asumir la definición dada por *Dopico , (2002)* ⁴⁶ ; *por los aspectos que refiere: “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”.*

El objetivo de la metaevaluación, según *Stufflebeam, (1974)*; ⁴⁷ *“es asegurar la calidad del proceso de evaluación, evitar o enfrentarse a las prácticas ilegales o a los servicios que no son de interés público, señalar el camino para el perfeccionamiento de la profesión y promover una mayor comprensión del proceso evaluativo”.*

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

educativa, como respuesta a las exigencias que le ha impuesto el desarrollo social, han sido innumerables los modelos elaborados para la evaluación de centros docentes, en todos los ámbitos. Para la realización de este estudio se han tenido en consideración : modelos generales de evaluación educativa, modelos de evaluación institucional, dentro de estos, modelos dirigidos a evaluar la gestión directiva y un modelo para evaluar la dirección del cambio educativo en las Secundarias Básicas, el cual forma parte, junto a esta investigación, de los resultados del proyecto de investigación “La Evaluación de la Gestión Directiva”, siendo este el único modelo que se ha podido encontrar referido al objeto de investigación y, aunque está diseñado para otro nivel educativo, ha resultado un referente importante.

Entre los modelos clásicos de evaluación educativa, se citan los propuestos por: RALPH TYLER, METFESSEL Y MICHAEL, SUCHMAN, STUFFLEBEAM, BRIONES, WOLF, en los que generalmente, la propuesta consiste en metodologías que contemplan etapas, fases, niveles, pasos, acciones, indistintamente, y el establecimiento de dimensiones e indicadores para la evaluación. De los modelos más recientes se pueden citar el de Galdós (2004), para evaluar escuelas especiales, que propone dos grupos de variables, las incidentes o de proceso y las variables de producto. En el modelo de Lukas (2004), el objetivo es que cada uno de los centros participantes obtenga información acerca de su funcionamiento y de sus resultados, que les posibilite tomar las decisiones que consideren oportunas para mejorar su propio desempeño y el rendimiento de su alumnado. Guerra (2005), formuló una propuesta para evaluar la calidad del proceso de dirección en un Instituto Superior Pedagógico, que aún cuando refiere aspectos del proceso de dirección, no resultan pertinentes para el objeto de esta investigación, al no referirse al contenido de la dirección del

cambio educativo, que es un proceso especial y específico. A partir de su uso tendrían que inferirse los resultados de un proceso que no tiene como objeto específico de evaluación la dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitarios. El modelo que establece Otero (2007), para la evaluación de la dirección del cambio educativo en las Secundarias Básicas, representa una de las propuestas más avanzadas, por la concepción que lo sustenta, a partir de la lógica de la dirección como proceso, vista desde un enfoque funcional, con una **estructura sistémica**, formado por cuatro **subsistemas** interrelacionados, igual que los componentes de cada uno de ellos. Estos subsistemas son: el **proyectivo**, el **ejecutivo**, el **conclusivo** y la **metaevaluación**. Sin embargo, no se puede utilizar para evaluar la dirección del cambio educativo en el nivel preuniversitario por la no correspondencia de su contenido de evaluación con las especificidades del cambio en este nivel educativo.

El estudio realizado evidenció que los modelos existentes no posibilitan evaluar de modo pertinente la dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitarios, dada la falta de especificidad de su contenido en correspondencia con el objeto de la evaluación (dirección del cambio educativo). Los datos que podrían obtenerse desde las dimensiones e indicadores que consideran esos modelos **sólo servirían para realizar inferencias sobre algunos aspectos del comportamiento del objeto de la evaluación**. El análisis anterior permitió concluir, que existe un insuficiente desarrollo teórico en relación con la evaluación de la dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitarios. En los modelos diseñados para evaluar instituciones, que pudieran servir de referentes, prevalece la tendencia a privilegiar la modelación de la dimensión práctica de la evaluación. Este insuficiente desarrollo se manifiesta fundamentalmente en la dimensión teórico conceptual de la evaluación,

especialmente, en lo que concierne a la delimitación de su contenido (el que evaluar). Las propuestas antecedentes no son contentivas de dimensiones e indicadores específicos que posibiliten evaluar con objetividad el comportamiento del objeto, al no estar referidas de manera directa a su contenido: la dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitarios, que se expresa en las acciones que comprende cada una de sus fases por las que transcurre su desarrollo: de preparación, establecimiento y consolidación.

Como síntesis de las concepciones sobre la Calidad Educacional y la Evaluación Educativa, como fundamentos teóricos y metodológicos para modelar la evaluación de la dirección del cambio educativo, se expresa que **la evaluación de la dirección del cambio educativo** es entendida como: *el proceso dirigido a la producción de información caracterizadora y valorativa, para ser utilizada en la mejora de la dirección del cambio educativo. Esa información está referida al modo en que se desarrollan, y a los efectos que producen, las influencias que se ejercen sobre los actores de la actividad educativa, encaminadas a orientarlos hacia la necesidad del cambio y al logro de su unidad, participación e implicación en el contexto de las acciones de preparación, establecimiento y consolidación, que conforman el contenido de ese proceso directivo.*

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

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

preuniversitarios.

La modelación de todo proceso evaluativo exige de la adopción de un enfoque metodológico. Ello constituye una de las tareas importantes en el establecimiento de los fundamentos teóricos y metodológicos de la misma. La función de herramienta metodológica para el diseño de la evaluación de la dirección del cambio educativo, en los institutos preuniversitarios, puede ser cumplida por el enfoque de sistema, como una variante especial de la modelación, que tiene como productos a modelos de naturaleza sistémica. Para el estudio de este tema constituye una referencia obligada la Teoría General de Sistemas desarrollada por Bertalanfy, para entender el desarrollo de este concepto se consultaron otras definiciones dadas por diversos autores entre los que se destacan: Beer, (1983); Afanasiev, (1977); Carnota, (1980); Lara, (1990); Karifa, (1999); Fuentes, (1999); en todas ellas se evidencian dos rasgos esenciales: que los sistemas tienen una estructura conformada por los elementos o componentes y las relaciones funcionales que se establecen entre ellos. Al analizar los rasgos que incluyen diferentes definiciones, se puede apreciar cómo ha evolucionado el significado de la complejidad de esas relaciones; lo que se evidencia en las siguientes expresiones: colección cohesiva de cosas, relaciones recíprocas, interacciones que engendran nuevas cualidades, integrado de relaciones, como resultado final, que no es posible localizar en ninguna de sus partes, relaciones que no solo engendran nuevas cualidades, sino también el carácter funcional o la funcionalidad y la interfuncionalidad. De manera que este autor comparte la valoración realizada por Alonso, (2001), donde plantea que: “existe un componente esencial en todo sistema, al que la literatura especializada no siempre brinda la atención que requiere: su sistema de funcionamiento,

determinado por el modo en que entre sus componentes o partes se producen relaciones e interacciones funcionales, de las cuales emana la cualidad resultante de todo el sistema.”

Paralelamente con la Teoría General de Sistema, surge una herramienta metodológica que permite la modelación de los objetos desde esta perspectiva y en este sentido, varios autores se han referido al Enfoque Sistémico Estructural Funcional. Álvarez de Zayas, (1995),⁴⁸ plantea que este constituye *“una orientación metodológica en la ciencia (...). Al emplearse como método en la investigación (...) está dirigido a modelar el objeto mediante la determinación de sus componentes, así como las relaciones entre ellos, que conforman una nueva cualidad como totalidad. Esas relaciones determinan, por un lado, la estructura y la jerarquía de cada componente en el objeto y por otro su dinámica, su funcionamiento.”*

Todos los sistemas, por tanto, poseen una estructura y funcionamiento. Según Fuentes, (...) la estructura se refiere al conjunto de elementos que pueden ser identificados por medio de las relaciones de significación dentro de los límites establecidos por el sistema; estas relaciones determinan una organización y le aportan coherencia a los componentes. Este mismo autor reconoce la existencia de una jerarquía de niveles de diferente complejidad, la que se manifiesta a través de cualidades, regularidades y leyes específicas. Por otra parte, el autor antes mencionado, expresa que la determinación de las relaciones entre los elementos componentes de la estructura, es la que permite explicar el comportamiento del sistema.

La literatura estudiada ha permitido corroborar que, la modelación de objetos a partir del enfoque sistémico implica considerar también otras categorías que han

49
sido propuestas por los estudiosos de esta concepción. Según Fuentes, (1999),
deben ser tomadas en cuenta las categorías siguientes: a) Frontera, contexto y medio ambiente, b) El propósito u objetivo, c) La totalidad, d) La entropía, e) La homeostasis, f) La sinergia, g) La recursividad y h) La autopoiesis. Estas categorías deben ser consideradas para la modelación de la evaluación de la dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitarios, a partir del enfoque de sistema.

Conclusiones:

La educación preuniversitaria cubana, después del año 1959, ha enfrentado un sistemático proceso de cambio, el que se ha dividido para su estudio en cuatro etapas: 1959 – 1974, dedicada a la reorganización de la educación preuniversitaria, donde se institucionaliza el sistema educativo. Una segunda etapa del 1975 – 1989, etapa de expansión de la educación preuniversitaria, una tercera etapa del 1990 – 2000, donde se consolidan los IPUEC como principales instituciones del nivel educativo; Y la cuarta etapa, del 2001 a la fecha, en la que se inician importantes transformaciones y se prioriza el componente educativo.

Los procesos de cambio educativo en los institutos preuniversitarios han sido significativos y permanentes, determinados por los ajustes necesarios en función de las redefiniciones que en cada etapa ha tenido la misión de este nivel educativo. La adecuación del currículo ha sido una de las acciones más trascendentes, orientado a la racionalización del sistema de conocimientos y el énfasis en el desarrollo de habilidades y capacidades para un desempeño exitoso en la Educación Superior.

Los fundamentos teóricos principales para la modelación teórica metodológica de la evaluación de la dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitario, se han podido encontrar en: las concepciones sobre el Cambio Educativo y su dirección, de la Dirección y la Dirección Científica Educacional, las concepciones sobre la Calidad Educacional y la Evaluación Educativa, la Teoría General de Sistema y el Enfoque Sistémico asociado a ello.

El análisis histórico – tendencial y de las concepciones teóricas relacionadas con el objeto de estudio, permitieron establecer la insuficiencia teórica en su desarrollo que conforma la existencia del problema científico que aborda la investigación. Asimismo, fue posible determinar los principales presupuestos que se asumen para la modelación teórico-metodológica de la dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitarios.

La dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitarios no ha sido objeto de evaluación en su integralidad, y como proceso práctico no tiene una existencia independiente, no ha sido intencionado. Los juicios valorativos sobre este proceso han tenido un carácter inferencial y han estado referidos a aspectos aislados, no siempre esenciales, orientados, fundamentalmente, a los resultados y no a las acciones que conforman el proceso de dirección del cambio educativo en sí. De lo anterior se deriva que en su concepción actual se aprecia una insuficiencia teórica en su dimensión teórico-conceptual, especialmente en lo que concierne al contenido de la evaluación que resulta inespecífico para la valoración del objeto, al no estar modelado a partir de considerar el contenido específico de la dirección del cambio educativo como proceso particular, y la singularidad del contenido del cambio educativo en los institutos preuniversitarios.

Los principales presupuestos que se asumen para modelar la evaluación de la dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitarios son:

1. El reconocimiento de la evaluación como un medio para elevar la calidad de la dirección del cambio educativo a partir de la utilización oportuna de la información

caracterizadora y valorativa que esta aporta, en la toma de decisiones para mejorar ese proceso directivo.

2. La consideración de la evaluación de la dirección del cambio educativo, como una función de esta y como un proceso directivo que debe ser concebido con los requerimientos que son inherentes a los procesos de esta naturaleza.

3. La consideración de la evaluación como un proceso investigativo, que exige reflexión e implica siempre la comparación, dialéctico y continuo.

4. La consideración del carácter singular del proceso que se evalúa, aún cuando forma parte del proceso general de dirección de las instituciones preuniversitarias.

5. La determinación del contenido de la evaluación, a partir de los elementos del modelo para la dirección del cambio educativo, así como de las prioridades para el trabajo de los preuniversitarios emitidas por el MINED, que constituyen los fundamentos de la política educativa respecto al cambio educativo planteado para esta educación.

6. La consideración del enfoque sistémico como herramienta metodológica para diseñar el modelo.

7. El empleo de la metaevaluación para la valoración crítica y objetiva de la calidad del proceso evaluativo y sus resultados.

CAPÍTULO 2. LA MODELACIÓN DE LA EVALUACIÓN DE LA DIRECCIÓN DEL CAMBIO EDUCATIVO EN LOS INSTITUTOS PREUNIVERSITARIOS

En este capítulo se muestran los resultados del estudio diagnóstico realizado en la

provincia de Holguín, para constatar el estado actual de la evaluación de la dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitarios y se expone el modelo teórico metodológico que constituye el resultado principal de esta investigación.

2.1 Estado actual de la evaluación de la dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitarios de la provincia de Holguín

La realización de un estudio diagnóstico para conocer el estado actual de la evaluación de la dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitarios de la provincia de Holguín, fue una de las tareas de esta investigación y tuvo como **objetivo, caracterizar el estado de la evaluación de la dirección del cambio educativo** y con ello, corroborar la existencia del problema científico. Este estudio diagnóstico es un resultado práctico que puede ser utilizado por la dirección de la educación preuniversitaria en la provincia para la toma de decisiones que contribuyan al mejoramiento de la dirección del cambio educativo.

Para determinar el contenido del diagnóstico se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

- . • Se definió una variable única, la evaluación de la dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitarios, por considerar que dada la interrelación de los aspectos a evaluar, esta podía identificar de modo general todo el contenido, lo que influyó también en la decisión de no establecer dimensiones.
- . • Se definieron indicadores y criterios por considerarlos más objetivos y operacionales para poder evaluar el estado actual de la dirección del cambio educativo en preuniversitario.
- . • Los criterios establecidos para cada indicador, se corresponden con las alternativas en que se concretan cada uno de los aspectos del contenido de la evaluación.

Contenido del diagnóstico:

Se estableció como variable general: la evaluación de la dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitarios; a partir de ella se definieron 10 indicadores y 58 criterios para su evaluación. (**Anexo 2-A**)

Los indicadores son los siguientes:

1. 1. Existencia de la evaluación de la dirección del cambio educativo.
2. 2. Existencia de modelos de evaluación de la dirección del cambio educativo.
3. 3. Utilización de otras vías o métodos con los que se evalúe total o parcialmente la dirección del cambio educativo.
4. 4. Tipo de evaluación que se aplica.
5. 5. Objetivo con que se realiza la evaluación de la dirección del cambio educativo.
6. 6. Contenido de la evaluación de la dirección del cambio educativo.
7. 7. Periodicidad con que se realiza la evaluación de la dirección del cambio educativo.
8. 8. Participantes en la evaluación de la dirección del cambio educativo.
9. 9. Fuentes que se utilizan para obtener la información en el proceso de evaluación de la dirección del cambio educativo.
10. 10. Logros y dificultades en la evaluación de la dirección del cambio educativo.

Para obtener la información se utilizaron los siguientes métodos y técnicas.

(Anexos 2 del B al G)

- . • Encuestas: A) A cuadros y funcionarios de la Dirección Provincial de Educación (DPE), B) A cuadros y funcionarios de la Direcciones Municipales de Educación(DME), C) A directivos de los centros docentes.
- . • Entrevistas grupales a cuadros, funcionarios y directivos de la DPE, DME y centros docentes.
- . • Revisión de documentos: informes de visitas de inspección integral, especializadas, de Entrenamiento Metodológico Conjunto e informes sobre la emulación por el 26 de julio.

Muestra que se utilizó: el 76% de los directores de los institutos preuniversitarios de la provincia de Holguín. (23 de 30), el 85% de los miembros del equipo de la

DPE que atiende la educación preuniversitaria. (12 de 14) y Al 75 % de los directivos municipales que atienden esta educación. (8 de 12)

Principales consideraciones por indicadores:

1. Existencia de la evaluación de la dirección del cambio educativo.

Sobre si se evalúa o no el proceso de dirección del cambio educativo, el 94% de los encuestados responden afirmativamente, sin embargo, en la revisión de las actas de las reuniones de los órganos de dirección, se pudo constatar que no se refleja ningún análisis sobre procesos de evaluación que se hayan realizado. Ello permite inferir que tal afirmación está basada en el hecho de la percepción que se tiene, de considerar como evaluación de este proceso, la que se hace de elementos aislados del proceso de dirección, lo que fue corroborado en la entrevista.

2. Existencia de modelos para la evaluación de la dirección del cambio educativo.

El 100% de los directivos municipales y provinciales encuestados que atienden la educación preuniversitaria, reconocen que no hay modelos para la evaluación de la dirección del cambio educativo, sin embargo, algunos directores de centros (17%) plantean que existe un modelo, al parecer por el desconocimiento sobre esta temática, lo que reconocen en la entrevista. Existe una apreciación favorable acerca de la necesidad e importancia de evaluar la dirección del cambio educativo.

3. Utilización de otras vías o métodos con los que se evalúe total o parcialmente la dirección del cambio educativo.

De las formas establecidas actualmente para evaluar los centros, se considera que aportan la mayor cantidad de elementos, sobre los cuales se hacen

inferencias para la evaluación de la dirección del cambio educativo: el Entrenamiento Metodológico Conjunto (94%), las visitas de inspección integral y las especializadas (68%). Existe un bajo reconocimiento del aporte que pueden hacer los controles internos (33%), las reuniones de análisis un (57%), las observaciones (31%) y los estudios de procesos (31%), se puede inferir de lo anterior, que predomina la visión de evaluación como acción realizada por agentes externos, en detrimento de la apreciación del papel de la evaluación interna como vía de retroalimentación inmediata durante el ejercicio de la gestión directiva, opinión que se corroboró en la entrevista.

En la revisión de documentos (informes de visitas recibidas) se pudo apreciar que hay poca referencia a elementos concretos del contenido de la dirección del cambio, sólo se realizan valoraciones generales sobre la dirección escolar.

4. Tipo de evaluación que se aplica.

La mayoría de los encuestados (71%), plantean que se hace de forma sistemática. Sin embargo, al comparar este dato con los que aporta la pregunta correspondiente al del indicador 6, (Contenido de la evaluación de la dirección del cambio educativo), el 80% de los encuestados, reconoce que la máxima prioridad la conceden a los resultados de los indicadores de eficiencia, que solo se evalúan en determinadas etapas, lo que refleja una evidente contradicción.

Esta contradicción fue aclarada en la entrevista con los directivos, donde se pudo conocer, que en realidad no es sistemática, porque se realiza en determinadas etapas y que el centro de su preocupación lo constituyen los resultados de los indicadores de eficiencia, por los cuales es evaluada la institución educativa.

Se manifiesta un reconocimiento de la importancia del carácter sistemático que

debe tener la evaluación, lo que se refleja en la respuesta a la pregunta asociada al indicador 5 (objetivo con que se realiza la evaluación del cambio educativo), donde se reconoce como primer objetivo de la evaluación (87%) el de mantener una información sistemática de la marcha del proceso de dirección del cambio educativo y poder realizar las correcciones oportunas.

Se percibe como tendencia general que los directivos de preuniversitario tienen conciencia de la importancia de la evaluación de la dirección del cambio educativo para mejorar la gestión directiva.

5. Objetivos con que se realiza la evaluación del cambio educativo.

En cuanto a la indagación sobre los objetivos de la evaluación de la dirección del cambio educativo se evidencia positivamente el reconocimiento de dos elementos importantes: conocer los resultados del rendimiento educativo del centro (indicador 5.1), y mantener una información sistemática de la marcha del proceso de dirección del cambio educativo y poder realizar correcciones oportunas (indicador 5.3). Ambos objetivos son identificados por el 77% de los encuestados. Se expresa, además, el reconocimiento como otro objetivo de la evaluación el referido a tener un diagnóstico del estado del centro. (48%)

Sin embargo, se confiere poca importancia a otros propósitos de la evaluación como los siguientes:

- . • La verificación y constatación del cumplimiento de las metas y objetivos, detectar las desviaciones ocurridas, identificar lo positivamente destacable y plantear las medidas correctivas (34%).
- . • La rendición de cuentas de la gestión del centro docente ante la comunidad y toda la sociedad (22%).
- . • Acreditar los resultados de la gestión educativa del centro (14%).

Es significativo que se exprese un bajo reconocimiento (54%) a un objetivo que resulta esencial para todo proceso evaluativo, el referido a la toma de decisiones

encaminadas a la mejora de la gestión directiva en la institución educativa.

En la revisión de documentos se constató que los objetivos planteados en las visitas que recibe el centro, que implican evaluación, se refieren en lo esencial a conocer los resultados generales de estos; lo que evidencia falta de precisión y desconocimiento del papel de la evaluación, aspecto que fue reconocido en la entrevista con los directivos.

6. Contenido de la evaluación de la dirección del cambio educativo

En relación con el contenido de la evaluación de la dirección del cambio educativo, se expresan opiniones positivas, por cuanto los encuestados identifican elementos importantes del mismo: 1) Realización del diagnóstico. (82%). 2) Determinación de los objetivos. (68%). 3) Preparación de los directivos. (68%). 4) Ejecución del plan de acción (65%). 5) Control sistemático de la marcha del proceso. (65%). 6) Análisis de los resultados de la implementación del cambio educativo (62%).

Si se analiza la coherencia y el orden de prioridad dados por los encuestados a los elementos referidos al contenido de la evaluación, se puede asumir como un modelo ideal para la dirección del cambio educativo, el cual el autor comparte de modo general, cambiando sólo la prioridad uno por la dos. Esa lógica, resultado del consenso de todos los directivos encuestados, coincide con el resultado del ejercicio realizado durante las entrevistas, cuando al responder a la pregunta referida al contenido de la evaluación y los elementos propuestos a ser valorados, a través de una votación ponderada, se arribó a un consenso similar.

Referido a las fuentes para obtener la información, hay un reconocimiento aceptable, sobre la pertinencia de su empleo, priorizando en primer lugar los resultados de los indicadores de eficiencia (85%). Señalando, además, como

elementos importantes: 1) Los informes de las visitas de inspección integral y especializada, Entrenamiento Metodológico Conjunto, que haya recibido el centro (71%). 2) Observación directa de las actividades de los directivos en el centro (71%). 3) Las opiniones de los alumnos, docentes y padres (62%). 4) Las actas de reuniones de los órganos colectivos de dirección (54%).

7. Periodicidad con que se realiza la evaluación de la dirección del cambio educativo.

Existe mucha diversidad en los criterios emitidos sobre la periodicidad con que se realiza la evaluación de la dirección del cambio educativo. Se pudo precisar en las entrevistas y la revisión de documentos que, de modo general, la evaluación de algunos indicadores que reflejan el desempeño de la gestión directiva en la escuela se realiza al concluir etapas durante el curso escolar.

8. Participantes en la evaluación de la dirección del cambio educativo.

El 100% de las opiniones dadas coinciden en afirmar que la evaluación es realizada por agentes externos: funcionarios y dirigentes de la DME y DPE, por lo que se aprecia un pobre reconocimiento al papel de la evaluación interna.

9. Fuentes que utilizan para obtener la información en el proceso de evaluación.

Se pudo apreciar en las opiniones dadas y en los documentos revisados, que ha predominado la utilización de las fuentes no personales, en las visitas que realizan los funcionarios de la DME y la tendencia a priorizar la utilización de las fuentes personales, por los funcionarios y dirigentes de la DPE y el MINED.

10. Logros y dificultades en la evaluación de la dirección del cambio educativo.

Entre los principales logros y dificultades identificados para enfrentar el proceso de evaluación del cambio educativo, según las opiniones dadas por 26 compañeros de los 43 encuestados y 8 de los 21 que participaron en las entrevistas están:

Logros: 1) Disposición política para enfrentar los cambios. 2) Concepción y continuidad de los cambios desde las educaciones precedentes. 3) La disposición de las organizaciones estudiantiles y los padres.

Dificultades: 1) La dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitarios no ha sido objeto de evaluación en su integralidad; como proceso práctico no tiene una existencia independiente. 2) No existe un sistema de indicadores adecuadamente establecidos para evaluar la gestión directiva, falta especificidad de su contenido en correspondencia con el objeto de la evaluación (dirección del cambio educativo). 3) Los datos que se obtienen a través de otros procesos, solo sirven para realizar inferencias sobre algunos aspectos del comportamiento de la dirección del cambio educativo. 4) Sólo se evalúan aspectos aislados, no siempre esenciales; orientados, fundamentalmente, a los resultados y no al proceso en sí. 5) Es insuficiente la preparación de los directivos para realizar los procesos de evaluación.

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

Se evidencian intentos de evaluar este proceso por parte de las diferentes estructuras de dirección; pero las acciones son aisladas, sólo son evaluados

algunos elementos del contenido de la dirección del cambio educativo, por las vías establecidas en el sistema de control que ejercen las instancias superiores y el propio centro, lo que ofrece una información parcial, no integral de este proceso, lo que constituye una limitación importante.

Existe desconocimiento sobre los objetivos esenciales de la evaluación educativa y su papel en el mejoramiento de la gestión directiva, predomina la visión de evaluación como acción realizada por agentes externos en detrimento de la apreciación del papel de la evaluación interna como vía de retroalimentación inmediata durante el ejercicio de la dirección del cambio.

2.2 Modelo teórico metodológico de evaluación de la dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitarios

En este epígrafe se modela la evaluación de la dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitarios a partir de considerarla como un proceso en el que se materializa la unidad entre teoría y práctica, asumiendo que como proceso, desde la perspectiva del enfoque de sistema, está conformado por tres componentes: el Orientador, el de Recursos y el Ejecutivo, de cuya interacción emerge como cualidad: **la pertinencia del proceso evaluativo**, definida como la correspondencia entre el desarrollo del proceso y sus resultados con los objetivos establecidos.

En el caso de la evaluación, la **pertinencia** estaría determinada por: el cumplimiento satisfactorio de los objetivos, la adecuada selección y utilización de los métodos y fuentes para la recogida de datos y su procesamiento, la validez y fiabilidad de la información producida y la correcta adopción de las decisiones para la mejora.

A partir de las conclusiones derivadas del análisis tendencial de la evolución histórica del objeto de investigación, las conclusiones del resultado del estudio diagnóstico y el análisis del desarrollo teórico del objeto, se identificó como **contradicción interna**, generadora de la solución del problema científico, la que se manifiesta entre el contenido de la evaluación, como componente de su orientación conceptual, que resulta inespecífico para la evaluación del objeto y la ejecución práctica del proceso evaluativo, cuya pertinencia exige la definición de un contenido específico en correspondencia con las particularidades de la dirección del cambio educativo en el preuniversitario.

La orientación conceptual se refiere a aquella dimensión del proceso de evaluación que lo explica teóricamente en relación con sus objetivos (el para qué evaluar), su contenido (el qué evaluar) y su metodología (el cómo de su realización). La ejecución práctica se refiere a aquella dimensión de la evaluación que garantiza su realización como proceso práctico. Está relacionada con los recursos y las acciones ordenadas que garantizan el con qué y el cómo de su concreción como actividad práctica.

Como se expresó en el capítulo 1 de la tesis, las concepciones teóricas y metodológicas asumidas sobre la Dirección Científica Educacional, la Calidad Educacional, la Evaluación Educativa, la Teoría General de Sistema y el Enfoque de Sistema; así como las que han abordado el Cambio Educativo, su dirección y evaluación, permiten sustentar el modelo teórico metodológico para evaluar la dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitarios. A partir de la sistematización teórica de estas concepciones, se asumieron como bases teóricas y metodológicas del modelo que se presenta, las premisas siguientes:

1. Considerar la evaluación como un medio para elevar la calidad de la dirección del cambio educativo. El proceso de evaluación debe ofrecer información

pertinente,

relevante y objetiva para ser utilizada en función de la toma de decisiones, dirigidas a la mejora de la dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitarios.

2. 2. Considerar que el proceso de dirección del cambio educativo ocurre a través de las personas, que son, por tanto, parte del propio proceso de cambio. Por consiguiente, al evaluarlo, es necesario conocer sus valores, sus creencias, sus comportamientos, en relación con este.

3. 3. Considerar el enfoque sistémico como herramienta metodológica para diseñar el modelo.

4. 4. Considerar la evaluación como un proceso de dirección que se desarrolla, a través de sus funciones generales: planificación, organización, regulación y control.

5. 5. Considerar la evaluación como un proceso investigativo que exige reflexión, sistematicidad y rigor en la indagación sobre la realidad, que atiende al contexto, considera globalmente las situaciones, atiende tanto a lo explícito como a lo implícito y se rige por principios de validez, participación y ética.

6. 6. Considerar, como parte del contenido de la evaluación, a los elementos que conforman los momentos y acciones principales de la dirección del cambio educativo; así como las prioridades para el trabajo de los institutos preuniversitarios, emitidas por el Ministerio de Educación de la República de Cuba (MINED), que constituyen los fundamentos de la política educativa respecto al cambio planteado para este nivel educativo.

7. 7. Considerar el carácter singular del proceso que se evalúa, asumiendo que no todos los cambios son iguales, ni se dan en condiciones similares. Los factores condicionantes, que pueden trabar el cambio y los elementos reforzadores que pueden facilitarlo, suelen diferir significativamente en cada caso y evidenciar comportamientos aparentemente dañinos tales como: la negación y la resistencia, que son elementos normales y consustanciales al proceso de cambio.

8. 8. Considerar que todo proceso de dirección del cambio educativo y los elementos que lo conforman tienen una determinada calidad, lo que presume la precisión de criterios para poder establecerla y garantizar la objetividad del juicio emitido.

9. 9. Emplear la metaevaluación para valorar crítica y objetivamente la calidad del proceso evaluativo y sus resultados, entendida como actividad que se desarrolla simultáneamente a la evaluación, y tiene como contenido la recogida de datos y la valoración de todos los momentos del proceso evaluativo y la adopción de las decisiones adecuadas para su mejora.

El modelo teórico metodológico de evaluación de la dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitarios tiene un carácter sistémico. Está formado por tres subsistemas interrelacionados, al igual que los componentes de cada uno de

ellos. Estos subsistemas son: **el Orientador, el de Recursos y el Ejecutivo**, que en su dinámica funcional posibilitan la realización efectiva de la evaluación de la dirección del cambio educativo, en esas instituciones educativas.

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

La jerarquía que ejerce el subsistema Orientador, sobre el Ejecutivo y el de Recursos está dada, porque este garantiza la orientación para el diseño de la evaluación, que como proceso, se concreta a través del conjunto de fases, subfases y acciones, que se articulan secuencialmente en el componente Ejecutivo, y de los recursos humanos y no personales que lo hacen posible. El subsistema Orientador garantiza el carácter consciente, intencionado y específico de la evaluación.

El subsistema Orientador condiciona la realización de la evaluación como proceso práctico, que se hace realidad, a partir de los subsistemas Ejecutivo y de Recursos, que garantizan el cómo y el con qué de su realización, y posibilitan, por tanto, convertirlo en un proceso vivo, el cual no pudiera concretarse, sin la orientación que le ofrecen los componentes del subsistema Orientador: objetivos, contenidos y métodos.

Entre los subsistemas Ejecutivo y de Recursos se manifiestan también relaciones dialécticas: el primero depende del segundo, en tanto las acciones que en él se articulan, y hacen de la evaluación un proceso, no pueden realizarse si no se dispone de un soporte material, y de recursos humanos que lo lleven a cabo. El

subsistema de Recursos, a su vez, sólo puede cumplir sus funciones, a través de la materialización de las acciones ordenadas que conforman el subsistema Ejecutivo.

El **subsistema Orientador** está conformado por el conjunto de elementos que intervienen en el proceso evaluativo y garantizan su orientación como proceso consciente, intencionado y específico; en tal sentido guía su concreción en la práctica.

Los elementos que tienen la función de orientar conceptualmente la evaluación, que constituyen componentes de este subsistema son: los **objetivos** y el **contenido**. Los **métodos** (con sus técnicas e instrumentos asociados) y las **formas organizativas** cumplen la función de orientación metodológica.

Entre los elementos del subsistema **Orientador** se manifiestan relaciones de dependencia recíproca. El elemento principal son los objetivos, que tienen un papel determinante sobre el contenido, los métodos y las formas organizativas, al ofrecer la orientación general del proceso evaluativo. El contenido, los métodos y las formas organizativas no tienen, sin embargo, un papel pasivo en relación con los objetivos de la evaluación, pues de su selección adecuada, depende la calidad con que se cumplan estos.

El contenido desempeña, asimismo, un papel decisivo en su interacción con los métodos y las formas organizativas, cuya definición está en correspondencia con la naturaleza de los aspectos que serán objeto de la valoración. La precisión en la determinación de los métodos y la eficacia de su utilización, así como la adecuación del marco espacial y temporal que deben ofrecer las formas organizativas para el desarrollo del proceso evaluativo representan, a su vez, factores de gran influencia en la calidad con que serán valorados los aspectos que

conforman el contenido de la evaluación. Los métodos, por su parte, sólo pueden manifestarse en el marco de las formas organizativas, que, a su vez, únicamente tienen existencia, a través de los métodos de la evaluación.

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

Los objetivos de la evaluación de la dirección del cambio educativo en el preuniversitario están encaminados, a la producción de información valorativa sobre las diferentes variables que intervienen en la dirección del cambio educativo en estos centros, para tomar decisiones que contribuyan a su mejoramiento.

El contenido de la evaluación (el qué evaluar), que está determinado por los objetivos, son los aspectos relativos al proceso de dirección del cambio educativo en la escuela, que serán objeto de valoración. En el modelo que se propone, está estructurado en 3 dimensiones, 8 indicadores y 26 criterios. El contenido expresado en las dimensiones se corresponde con el de las etapas fundamentales para la dirección del cambio educativo y del contenido del cambio educativo en la educación preuniversitaria. La selección de los indicadores y criterios a considerar en cada experiencia evaluativa estarán en función de los objetivos específicos propuestos y el tipo de evaluación que se desarrollará.

El carácter específico del contenido de la evaluación, que constituye la característica esencial que le da la **novedad** a la propuesta; está dado por la singularidad del proceso que evalúa (la dirección del cambio educativo), que transcurre a través de etapas y acciones que lo identifican como un proceso especial y las particularidades del nivel educativo, las que están en

correspondencia con el fin y objetivo de la educación preuniversitaria, que determina el modelo de escuela actual para ese nivel educativo.

El contenido de la evaluación comprende las siguientes **dimensiones, indicadores y criterios:**

.1. Preparación para el cambio.

.1.1. Objetividad del diagnóstico.

1. 1.1.1. Consideración de los elementos necesarios para su realización.
2. 1.1.2. Relevancia de la información que proporciona.
3. 1.1.3. Identificación de las principales fortalezas y su potencial movilizador.
4. 1.1.4. Identificación de las barreras que limitan el cambio educativo.
5. **1.2. Nivel de información, preparación y compromiso de los actores sobre el cambio educativo.**
6. 1.2.1. Conocimiento de los objetivos del cambio educativo.
7. 1.2.2. Conocimiento del contenido del cambio educativo.
8. 1.2.3. Conocimiento de las principales acciones para lograr el cambio educativo.
9. 1.2.4. Estado de la preparación de los actores del cambio educativo.
10. 1.2.5. Nivel de compromiso de los actores del cambio educativo.
11. **1.3. Pertinencia de las acciones de cambio educativo planificadas y su aseguramiento.**
12. 1.3.1. Correspondencia de las acciones planificadas con los objetivos y el contenido del cambio educativo.
13. 1.3.2. Correspondencia entre las condiciones materiales y organizativas creadas y las exigencias del proceso de cambio educativo.
- .2. Establecimiento del cambio educativo.**
- .2.1 Aplicación de la estrategia de cambio educativo.**
1. 2.1.1. Pertinencia de las decisiones adoptadas para realizar el cambio educativo.
2. 2.2.2. Cumplimiento de las acciones de cambio educativo.

.2.2. Control sistemático del cumplimiento de las acciones para el cambio educativo.

1. 2.2.1. Vías de control que se utilizan.
2. 2.2.2. Efectividad de las vías de control.
2. **3. Consolidación del cambio educativo.**

3.1. Logros y dificultades en los aspectos fundamentales que son contenido del cambio educativo en el preuniversitario.

- . • Desempeño de los profesores generales integrales.
- . • Correspondencia de la relación alumno/grupo establecida.
- . • Aprendizaje de los alumnos.
- . • Funcionamiento de la escuela como microuniversidad.
- . • Protagonismo de los estudiantes.

3.2. Comportamiento de los resultados en los principales indicadores de eficiencia de la institución educativa.

- . • Asistencia a clases.
- . • Promoción.
- . • Cumplimiento del plan de ingreso a carreras universitarias.
- . • Retención en el ciclo.

3.3 Sistematización de las mejores experiencias obtenidas como resultado de la aplicación del cambio educativo

1. 3.3.1 Identificación de las experiencias de avanzadas.
2. 3.3.2 Vías para la generalización de las experiencias de avanzadas.

Este contenido de la evaluación, expresado en dimensiones, indicadores y criterios, fue valorado a través del criterio de expertos, cuyo resultado se expone en el capítulo III. **Los métodos** son el componente que tiene como función posibilitar la recopilación de datos y la obtención de la información caracterizadora y valorativa que sirven de base a la toma de decisiones para la mejora del proceso de dirección del cambio educativo.

Entre los métodos más importantes que deben ser empleados en la evaluación, se

encuentran:

- La observación: entendida como el examen atento que un sujeto realiza sobre otro sujeto, objeto o fenómeno para llegar a un mejor conocimiento de los mismos mediante la obtención de datos generalmente inalcanzables por otros medios. En la evaluación de la dirección del cambio educativo puede ser aplicada la observación en sus dos variantes principales: la participante y la no participante.

- El análisis de documentos: en la aplicación de este método pueden ser fuentes que aporten información relevante sobre el proceso evaluado: las actas de las reuniones de los órganos de dirección y técnicos de la institución, los documentos contentivos del planeamiento general de la institución educativa y del cambio educativo en particular (estrategia del

centro y otros), los expedientes de los alumnos, los informes valorativos de las visitas de inspección y Entrenamiento Metodológico Conjunto, los documentos que aportan datos sobre los resultados del aprendizaje de los estudiantes, y otros.

- La entrevista y la encuesta: pueden ser aplicadas a directivos, docentes, trabajadores no docentes de la institución educativa, alumnos, padres, representantes de organizaciones y entidades del entorno de la institución escolar u otros, en correspondencia con los objetivos y el contenido de la evaluación.

En el desarrollo de los restantes momentos del proceso evaluativo (obtención y valoración de la información y toma e implementación de las decisiones para la mejora) se utiliza también una diversidad de métodos, entre los que se incluyen los métodos estadísticos y otros de carácter cualitativo, como la triangulación y el análisis de contenido; también han de emplearse técnicas de trabajo grupal.

Las formas organizativas son el elemento del subsistema Orientador que concreta la ejecución externa del proceso, en el que se expresa la estructuración del mismo, en un espacio y un momento determinado.

Las formas organizativas constituyen el dónde y cuándo se hace realidad el proceso evaluativo. Entre estas pueden citarse: las reuniones, los despachos, los entrenamientos, la rendición de cuentas, las visitas, los talleres, entre otras.

El subsistema de Recursos está conformado por dos componentes: los **sujetos**

que participan como protagonistas en el proceso evaluativo, y los recursos no personales (**medios y dispositivos técnico-materiales, fuentes de información no personales y recursos financieros**) necesarios para su realización. Entre ellos se manifiestan, también, relaciones de dependencia recíproca.

Los sujetos que intervienen en el proceso evaluativo son: los **evaluadores**, los **evaluados** (personas involucradas de manera directa en el proceso que está siendo objeto de evaluación) y las **fuentes personales**, que aportan información sobre el objeto evaluado. La función de los sujetos, como componente del subsistema de Recursos, es llevar a vías de hecho las diferentes acciones que conforman el proceso de evaluación, tales como:

- . • El diseño de la evaluación.
- . • La recopilación, aporte y procesamiento de datos.
- . • La producción de información caracterizadora y valorativa.
- . • La adopción e implementación de decisiones para la mejora del objeto que se evalúa.

Los **sujetos**, que son los recursos humanos de la evaluación, como componente de este subsistema, tienen un papel activo y decisivo en su interacción con los **recursos no personales** (medios y dispositivos técnico-materiales, fuentes de información no personales, recursos financieros) de la evaluación, al ser quienes deciden en la magnitud y variedad de estos, en correspondencia con los objetivos y el contenido establecidos, y con los métodos y las formas organizativas que serán empleados en el proceso. El grado de aseguramiento y adecuación de los recursos no personales, que requiere la evaluación, son decisivos para el eficaz desempeño de los sujetos de la evaluación y la calidad del proceso en general.

El subsistema Ejecutivo posibilita la realización de la evaluación como proceso práctico, a partir de su diseño. La evaluación, como proceso, se produce por **fases**, durante las cuales se lleva a cabo el diseño y establecimiento de cada uno

de sus componentes. Cada fase está conformada por **subfases y acciones**, que se acompañan de **recomendaciones metodológicas** para su ejecución. Es este el subsistema que garantiza la dinámica del proceso evaluativo.

La metodología del proceso de evaluación que está expresada en este subsistema, constituye el aporte práctico fundamental de la investigación.

Al diseñar el subsistema Ejecutivo, el autor ha considerado establecer tres fases: **de preparación, de obtención de la información y de conclusiones**.

Entre las fases que componen el subsistema Ejecutivo se producen, de igual modo, relaciones de dependencia y condicionamiento mutuo. Las fases de obtención de la información y la de conclusiones dependen de la fase de preparación, pues es donde se concreta el diseño de la evaluación. A su vez, las fases de obtención de la información y la de conclusiones, aseguran la concreción de lo previsto en la fase de preparación, en la práctica evaluativa.

Fase: 1. De preparación de la evaluación: comprende dos subfases; **de Planificación y de Organización de la Evaluación**

Subfase 1.1. Planificación de la evaluación

Constituye el primer momento del proceso evaluativo, y su producto final se materializa en el plan de evaluación. Este proceso permite prever todos los factores que intervienen en la evaluación, con la finalidad de garantizar la veracidad y rigor de los datos; así como la validez y eficacia de las conclusiones.

Acciones:

1. **1.1.1. Determinar los objetivos específicos de la experiencia evaluativa a desarrollar.** Constituye una acción de suma importancia por el papel rector de este componente en el proceso de evaluación. Los objetivos se determinan en correspondencia con los niveles cualitativos que pretende lograr el proceso de evaluación de la dirección del cambio educativo. Su selección fija el tipo de

evaluación que se realiza.

2. **1.1.2. Definición del contenido.** El contenido se selecciona de las propuestas incluidas en las dimensiones, indicadores y criterios considerados en el subsistema Orientador. Esta acción depende, entre otros factores:

- . • De los objetivos específicos de la evaluación que se desarrollará.
- . • Del modelo para la dirección del cambio educativo asumido como referencia.
- . • Del tipo de evaluación que se va a desarrollar.
- . • De la misión y la visión del centro educativo y el sistema de objetivos y metas institucionales a largo, mediano y corto plazo, derivadas de ellas.
- . • De las concepciones que se asuman sobre la calidad de la educación.

1. **1.1.3. Definición de los métodos.** Se seleccionan los métodos a utilizar para recopilar datos y obtener y valorar la información; así como aquellos que hacen posible, la optimización en la toma de decisiones. Deben considerarse para su selección: el objetivo, el tipo de evaluación, el contexto para su desarrollo y el tiempo disponible. Los métodos deben ser variados.

2. **1.1.4. Definición de las formas organizativas.** Esta acción implica considerar el objetivo y contenido de la evaluación. Pueden emplearse, entre otras: las visitas, las reuniones, los talleres y las asesorías.

3. **1.1.5. Definición de los recursos para la evaluación.** Se considerarán las características del contexto donde se desarrollará la evaluación, lo que permitirá una mayor objetividad en su planificación y con ello, definir: los medios técnicos, los recursos materiales y humanos necesarios para su ejecución, las fuentes de información personales y no personales, que puedan ofrecer los datos suficientes y precisos; así como los recursos financieros para el aseguramiento del proceso.

1.1.6. Determinación de los criterios de calidad para emitir los juicios de valor de cada dimensión e indicador, y **definición de los niveles indicativos de calidad** que alcanza, en general, la dirección de cambio educativo. El cumplimiento de esta acción presupone:

1. 1. Caracterizar el comportamiento ideal del objeto, en cada una de las dimensiones e indicadores definidos.
2. 2. Definir las categorías evaluativas que serán utilizadas para expresar, de un modo sintético, los juicios valorativos.
3. 3. Caracterizar el grado de consecución del comportamiento ideal, en correspondencia con las categorías evaluativas definidas, para cada una de las dimensiones e indicadores.
4. 4. Caracterizar el comportamiento ideal del proceso de la dirección del cambio educativo, como proceso general.
5. 5. Definir los niveles indicativos de calidad de la dirección del cambio educativo, como proceso general.
6. 6. Caracterizar los rasgos suficientes y necesarios del comportamiento de la dirección del cambio educativo, como proceso general, para cada uno de los niveles indicativos de calidad establecidos.

Para emitir los juicios de valor sobre las dimensiones e indicadores definidos, se proponen las siguientes categorías evaluativas: **satisfactorio, medianamente satisfactorio, e insatisfactorio.**

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

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

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

Para la evaluación de la dirección del cambio educativo como proceso general se proponen tres niveles indicativos de calidad: **primer nivel, segundo nivel y tercer nivel.**

Se consideró que la dirección del cambio educativo como proceso general, puede ser ubicada en el **primer nivel**, cuando su comportamiento se corresponde **plenamente** con la caracterización ideal que sobre dicho proceso fue realizada previamente; o al menos, con aquellas características identificadas como

necesarias y suficientes para la ubicación en este nivel.

El **segundo nivel** expresa que su comportamiento se corresponde **parcialmente** con la caracterización ideal que sobre dicho proceso fue realizada previamente; o al menos, se corresponde, de manera parcial, con aquellas características identificadas como necesarias y suficientes para la ubicación en este nivel.

El comportamiento de la dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitarios, se ubicará en el **tercer nivel** indicativo de la calidad cuando **no se corresponda** con aquellas características identificadas como necesarias y suficientes, para el segundo nivel.

1. **1.1.7. Fijación del tiempo disponible.** Es el establecimiento del tiempo que disponen los evaluadores y evaluados para la realización del proceso evaluativo y en función de este se define el tipo y número de actividades para la ejecución del proceso, durante el desarrollo de sus fases: preparación, obtención de la información y conclusiones.

2. **1.1.8. Planificación de la metaevaluación.** Implica, entre otros pasos: precisar el contenido de este proceso, a partir de los indicadores propuestos en el modelo, a saber: a) cumplimiento de los objetivos previstos, b) suficiencia y cumplimiento del tiempo planificado, c) preparación de los evaluadores, d) disponibilidad de los recursos, e) organización del proceso, f) pertinencia de la metodología empleada, g) satisfacción de los implicados en el proceso evaluativo, h) retroalimentación sobre el desarrollo del proceso. Esta acción comprende, además, la determinación de las formas, métodos, técnicas e instrumentos y las fuentes de información; así como la definición de los criterios valorativos que se tendrán en cuenta para evaluar el propio proceso evaluativo.

Subfase 1.2: Organización de la evaluación

Las acciones de organización tienen la función de asegurar el establecimiento de las redes de relaciones entre los componentes del subsistema de Recursos, es decir, entre los recursos humanos que participan del proceso evaluativo, y entre estos y los recursos no personales que se prevén. Las acciones de organización garantizan que el plan de la evaluación pueda hacerse viable en la práctica. Ellas son:

1.2.1. Preparación de los evaluadores. Implica la orientación de las funciones que desempeñarán. Debe utilizarse, como guía, el plan de preparación diseñado con anterioridad, que incluye los pasos siguientes:

1º-Explicar los objetivos del proceso de evaluación que se desarrollará.

2º-Exponer la concepción teórica-metodológica del modelo de evaluación y sus principales fundamentos teóricos.

3º-Analizar los instrumentos propuestos y contextualizarlos.

4º-Dar a conocer el programa de evaluación.

5º-Clarificar y entrenar, a los miembros del equipo evaluador, sobre cada una de las funciones que le corresponde desarrollar.

6º-Determinar las relaciones entre los miembros de dicho equipo, distribuir

adecuadamente las tareas individuales 7º-Intercambiar ideas sobre la ética que debe caracterizar su actuación en el proceso evaluativo

1. **1.2.2. Asignación de recursos.** Se deben tener en cuenta la cantidad de recursos necesarios: humanos, materiales y financieros que se requieren para el desarrollo del proceso evaluativo, en correspondencia con la planificación realizada.

2. **1.2.3. Elaboración de instrumentos.** Los instrumentos deben satisfacer las exigencias planteadas en el objetivo de la evaluación, en el contenido y los métodos.

1.2.4. Pilotaje de los instrumentos. Esta acción está dirigida a:

- . • Probar la consistencia y confiabilidad de los instrumentos elaborados.
- . • Apreciar si están comprendidas todas las dimensiones, indicadores y criterios del contenido de la evaluación.
- . • Corroborar la claridad y precisión de los instrumentos.
- . • Observar la reacción de los sujetos ante estos.

1.2.5. Organización de la metaevaluación. Esta acción implica: la especificación de las responsabilidades, el tiempo y las tareas a cumplir por los evaluadores; así

como su preparación en relación con los objetivos, el contenido y la metodología a emplear durante la misma, el establecimiento de coordinaciones, el acopio y distribución de recursos materiales, entre otras acciones.

Fase 2: De Obtención de la información, que comprende dos subfases: la Recogida de

Datos y el Procesamiento, Análisis e Interpretación de ellos.

Subfase 2.1: Recogida de datos.

El objetivo principal de esta subfase es recoger los datos suficientes, que permitan producir la información necesaria, sobre la que se puedan sustentar los juicios de valor.

Acciones:

1. **2.1.1. Aplicación de los métodos seleccionados.** Se debe tener en cuenta que su concreción requiere de gran dedicación y profesionalidad, para evitar errores que puedan distorsionar la información y afectar la fiabilidad de la investigación.
2. **2.1.2. Revisiones periódicas del plan de evaluación.** El control al plan de la evaluación debe ser sistemático y concebido desde el diseño del mismo, para evitar las posibles fallas en su puesta en práctica.
3. **2.1.3 Recogida de datos para la metaevaluación.** La recogida de los datos para la metaevaluación se prolonga durante todo el tiempo que dura la fase. Debe revisarse que los instrumentos sean los necesarios y que antes, y durante la aplicación de los mismos, se establezca un clima agradable, de confianza y comprensión.

Subfase 2.2: Procesamiento, análisis e interpretación de los datos obtenidos

Acciones:

1. **2.2.1 Procesamiento de los datos.** Para realizar esta acción es necesario diseñar un esquema de triangulación de los métodos y las fuentes, que facilite el conocimiento de las diferentes vías para obtener la información. Se realiza el procesamiento, utilizando los métodos estadísticos, de análisis de contenido y otros.

2. **2.2.2 Caracterización del estado del proceso que se evalúa a partir de las dimensiones establecidas.** Esto implica el análisis-síntesis de los datos secundarios derivados del paso anterior y la producción de información pertinente.

Fase 3: Conclusiones de la evaluación, que abarca cuatro subfases:

- . • de Elaboración del informe final,
- . • de Presentación y análisis del informe final y toma de decisiones,
- . • de Implementación de las decisiones y
- . • de Conclusiones de la metaevaluación

Subfase 3.1: Elaboración del informe final.

Acciones:

1. **3.1.1. Formulación de los juicios de valor.** Representa un momento trascendental del proceso de evaluación, en el que tiene lugar la formulación del juicio o juicios de valor sobre el objeto de la evaluación. Es el centro del proceso evaluativo (sin él no hay evaluación). Consiste en la declaración del (o los) criterio (s) que se tiene(n), acerca de las dimensiones del contenido de la evaluación del proceso de dirección del cambio educativo, en correspondencia con las categorías evaluativas establecidas. La calidad de este proceso está determinada por el rigor y la fiabilidad de la información producida sobre la base de los datos recopilados en la fase anterior.

2. **3.1.2. Elaboración del informe de los resultados de la evaluación.** Este informe debe recoger los aspectos siguientes: a) objetivos de la evaluación, b) período de realización del proceso evaluativo, c) contenido que se ha evaluado, d) metodología seguida para la evaluación, e) acciones organizativas desarrolladas, f) recursos humanos y materiales, g) caracterización del proceso de dirección del cambio educativo en la escuela, por dimensiones e indicadores, h) caracterización del nivel indicativo de la calidad de la dirección del cambio educativo que logra la institución educativa, i) valoración del proceso evaluado, y j) conclusiones y recomendaciones.

Subfase 3.2. De presentación y análisis del informe final y toma de decisiones

En esta subfase, los responsables del proceso evaluativo, presentan el informe final al colectivo de dirección, para identificar las causas de los problemas; así como las posibles soluciones. Además, se toman decisiones orientadas a mejorar la dirección del cambio educativo en la escuela, por lo que se recomienda que se incentive la participación de todos los agentes para que emitan sus criterios.

Acciones:

1. **3.2.1. Presentación y análisis del informe final.** El informe debe ser presentado en una reunión metodológica, para identificar las causas de los problemas; así como las posibles soluciones, donde se apliquen métodos y técnicas que propicien la participación y el debate, y faciliten la obtención de los resultados deseados. Entre ellas se sugiere: Lluvias de ideas, Espina de pescado, Votación ponderada, entre otras.
2. **3.2.2. Toma de decisiones.** Para tomar las decisiones necesarias se deben ejecutar los pasos siguientes: reunir todos los datos posibles referentes al problema, someterlos a prueba, analizar varias alternativas posibles, buscar una solución tentativa y una o dos soluciones alternas e intentar evaluar las posibles reacciones o consecuencias.

Subfase 3.3: De implementación de las decisiones

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

Al decir de Otero (2007): “Las decisiones no podrán hacerse realidad si no son implementadas adecuadamente, a través de una planificación y organización acertadas de las acciones más apropiadas. A su vez, la implementación no tendría existencia real, sin la adopción previa de decisiones. De igual modo, la calidad del proceso de implementación dependerá de la calidad que logre alcanzarse en el proceso de toma de decisiones. Mientras más precisas, claras y factibles resulten las decisiones que se asuman, serán mayores las posibilidades de realizar un proceso de implementación efectivo”⁵⁰

Acciones:

1. **3.3.1. Organización del cumplimiento de las decisiones.** Se deberá determinar cómo, dónde y quién las cumplirá, se precisarán las formas de control

y el análisis de sus resultados.

2. **3.3.2. Divulgación y explicación de las decisiones y las tareas de continuidad para su cumplimiento.** Las decisiones adoptadas, para la mejora de la dirección del cambio educativo en la escuela, deben ser divulgadas y fundamentadas detalladamente, a todos los que en ella tienen implicación, para garantizar el mejoramiento y desarrollo perspectivo de dicho proceso. Deben precisarse los plazos de cumplimiento y los responsables de su ejecución.

Subfase 3.4: De conclusiones de la metaevaluación

Es donde se llega a conclusiones sobre el proceso evaluativo, considerando los datos obtenidos y la información producida sobre su realización, para lograr que la metaevaluación cumpla su objetivo: mejorar la realización de futuras evaluaciones.

Acciones:

1. **3.4.1. Procesamiento de los datos recolectados.** Implica la clasificación de los datos, de acuerdo con los indicadores de la metaevaluación; así como su procesamiento para el análisis cualitativo (empleando la triangulación), la obtención de la información referida a cada indicador y la caracterización del comportamiento de los mismos.

2. **3.4.2. Emisión de los juicios valorativos sobre cada indicador referido al proceso de la metaevaluación.** A partir de los criterios establecidos para cada uno de los indicadores de la metaevaluación, se elaboran los juicios valorativos correspondientes.

3. **3.4.3. Elaboración del informe sobre la metaevaluación.** En el informe se exponen las conclusiones generales acerca del proceso evaluativo y la valoración de la calidad del mismo. Debe realizarse con la participación de todo el equipo evaluador.

4. **3.4.4. Recomendaciones para la mejora de futuros procesos evaluativos de la dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitarios.** A partir de la identificación de las principales insuficiencias que evidenció la realización del proceso evaluativo, se formulan las recomendaciones, que contribuyan a elevar la preparación de los equipos evaluadores, para mejorar su desempeño en futuras experiencias de evaluación.

Modelo de evaluación de la dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitarios

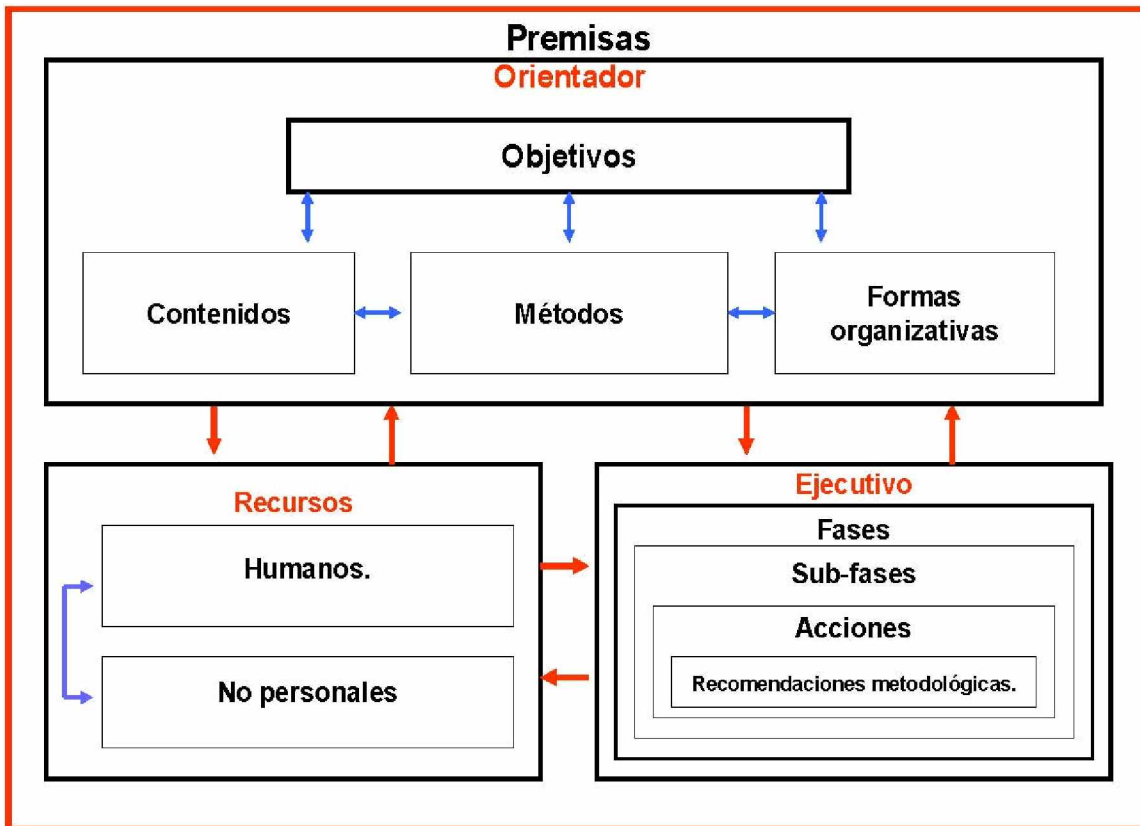


Figura 2.1. Esquema que representa el Modelo Teórico-metodológico de evaluación de la Dirección del Cambio Educativo en los institutos preuniversitarios.

El modelo de evaluación de la dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitarios, reúne las cualidades que caracterizan a un sistema social abierto: Las **fronteras** del sistema propuesto se expresan en la evaluación de la gestión directiva escolar, asumiendo que el medio (ambiente) es el conjunto de todos los objetos que dentro de un límite específico pueden tener alguna influencia sobre la operación del sistema. Los límites (fronteras) estarían determinados por la unidad entre las acciones de preparación, establecimiento y consolidación del cambio educativo, considerando que estas son las condiciones ambientales dentro de la cual el sistema debe operar, delimitadas por las

restricciones del sistema que son las limitaciones introducidas en su operación que definen sus límites (fronteras) y posibilitan explicar las condiciones bajo las cuales debe operar, ellas son: amplitud de la muestra a evaluar, el tiempo establecido y el número de participantes en el proceso evaluativo. **La entropía** es la tendencia al desorden que tienen los sistemas, a la desintegración y a un aumento de la aleatoriedad. Los cambios en la entropía están relacionados con la información en el sistema, pues a medida que aumenta la información, disminuye la entropía, dado que la información es la base de la estructuración y del orden. En el sistema propuesto puede estar dada por: la aplicación incorrecta de los métodos, la poca representatividad de la muestra, la ocurrencia de hechos fortuitos que afecten el proceso. **La homeostasis** es el equilibrio dinámico entre los elementos componentes del sistema, como proceso o tendencia de los sistemas a adaptarse con el fin de alcanzar un equilibrio interno frente a los cambios externos. El “estado estable” del sistema de evaluación de la dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitarios se garantiza en lo fundamental a partir de los componentes del subsistema Orientador: los objetivos, que brindan la guía fundamental, los contenidos, que establecen el qué evaluar, la definición de los métodos y las formas organizativas que garantizan la orientación metodológica para su ejecución práctica, el componente de recursos que garantiza el con qué para su ejecución y el componente Ejecutivo lo garantiza a través del cumplimiento ordenado y coherente de las fases, subfases y acciones diseñadas para su realización. **La sinergia** del sistema se expresa en la nueva cualidad resultante de las interacciones de sus componentes y esta es la pertinencia alcanzada en el proceso de evaluación de la dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitarios. **La recursividad** expresa su esencialidad en tener presente que el sistema es cualquier entidad que se muestra como independiente

y coherente, aunque se encuentre situada en el interior de otro sistema, en este caso se puede ejemplificar de la manera siguiente: el subsistema Ejecutivo es un subsistema del sistema de evaluación de la dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitarios; este a su vez forma parte del sistema de evaluación de la gestión directiva del centro docente, y este está contenido dentro del sistema de evaluación institucional del instituto preuniversitario. Como una manifestación elemental de la **autopoiesis** está la retroalimentación, que implica que los sistemas abiertos, como los sistemas sociales, por ejemplo, generalmente contienen algunas formas de operar dentro de sí que le permiten tener información sobre si mantienen su intencionalidad o propósitos correctos o no. En este caso se materializa a través de la metaevaluación, la que se aplica durante todo el proceso evaluativo y garantiza la información necesaria sobre la calidad de su ejecución, de modo que permita hacer las correcciones necesarias. Las acciones de regulación y control que tienen lugar durante la ejecución del proceso evaluativo, también garantizan la presencia de esta cualidad.

Conclusiones

1. 1. Los resultados del estudio diagnóstico sobre el estado de la evaluación de la dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitarios, permitieron caracterizar este proceso y corroborar la existencia del problema científico identificado. Se evidenció que la evaluación de la dirección del cambio educativo se realiza, generalmente, a través de acciones aisladas, lo que ofrece una información parcial, no integral de este proceso y no se han establecido indicadores con la especificidad que requiere el contenido de su evaluación en correspondencia con las particularidades del cambio en el nivel preuniversitario.

2. El Modelo Teórico metodológico para la Evaluación de la Dirección del Cambio Educativo en los institutos preuniversitarios tiene un carácter sistémico. Está conformado por tres subsistemas interrelacionados, al igual que los componentes de cada uno de ellos.

Estos subsistemas son: **el subsistema Orientador, el subsistema de Recursos y el subsistema Ejecutivo**, que en su dinámica funcional, posibilitan la dirección y ejecución pertinente del proceso de evaluación de la dirección del cambio educativo.

2. 3. La metodología para garantizar la concreción de la evaluación como

proceso práctico está contenida en el subsistema Ejecutivo, a partir de la orientación que le ofrece el subsistema Orientador, lo que le atribuye, a la propuesta, un carácter singular y novedoso. Este subsistema garantiza la realización del proceso evaluativo, como un proceso vivo, a través de sus fases, subfases, acciones y recomendaciones metodológicas. En este componente del modelo teórico metodológico se concreta el aporte práctico principal de la investigación.

3. 4. El aporte teórico se concreta en un modelo teórico metodológico, en el que se concibe la evaluación de la dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitarios como un proceso sistémico, en el que se materializa la unidad teoría -práctica, integrado por tres subsistemas, el Orientador el de Recursos y el Ejecutivo, de cuya interrelación emerge como cualidad la pertinencia del proceso evaluativo. La explicación teórica del proceso evaluativo, la brinda el subsistema **Orientador** y en tal sentido guía su concreción en la práctica. La representación de la evaluación desde una perspectiva práctica se materializa en los subsistemas de **Recursos y Ejecutivo**. El primero modela los elementos que garantizan el **con qué** de la realización de la evaluación como proceso práctico y el Ejecutivo garantiza el **cómo** de su realización, desempeñando una función metodológica.

CAPÍTULO 3. VALORACIÓN DE LA PERTINENCIA Y FACTIBILIDAD DEL MODELO TEÓRICO METODOLÓGICO PARA EVALUAR LA DIRECCIÓN DEL CAMBIO EDUCATIVO EN LOS INSTITUTOS PREUNIVERSITARIOS

En este capítulo se exponen los resultados de la valoración de la pertinencia y factibilidad del modelo teórico metodológico para evaluar la dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitarios, que se determinaron a través del Criterio de Expertos y la aplicación en la práctica de la metodología contenida en el subsistema Ejecutivo del modelo.

3.1 Valoración de la pertinencia del modelo teórico metodológico

El método del Criterio de Expertos se utilizó para valorar, desde el punto de vista teórico, el **contenido** del modelo para la evaluación de la **dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitarios**.

La selección de este método para valorar el contenido del modelo obedeció a las siguientes razones: la complejidad de los objetos sometidos a valoración y la

posibilidad de apreciar, a través de la valoración del modelo, la pertinencia de su diseño estructural y funcional. La aplicación del método estuvo precedida de consultas previas a un grupo de siete especialistas del Departamento de Dirección Científica Educativa del Instituto Superior Pedagógico de Holguín, a 23 directores de institutos preuniversitarios y a diez metodólogos e inspectores integrales que atienden la educación preuniversitaria en la provincia, con el objetivo de alcanzar, a partir de su valoración, un consenso primario sobre el contenido del modelo teórico. Para este proceso se emplearon las técnicas de trabajo en grupo reducción de listado y voto ponderado. Los resultados obtenidos en esta etapa inicial se presentaron a un grupo de 38 posibles **expertos de las provincias de Ciudad de la Habana, Matanzas, Holguín, Santiago de Cuba y Guantánamo. La selección de los expertos se realizó de acuerdo con los criterios siguientes:**1) Experiencia profesional en relación con el objeto de investigación. 2) Participación en investigaciones relacionadas con esta temática. 3) Dominio teórico de la temática. 4) Preparación académica y científica En el documento enviado a los expertos se les presentó un cuestionario que permitió reunir los datos necesarios para calcular el **coeficiente de competencia de los mismos (Anexo 3-A)**. De los 38 expertos seleccionados respondieron 34, fueron seleccionados 31, a partir de considerar su coeficiente de competencia (**k**) en el tema, el cual se calculó como la semisuma del coeficiente del nivel de conocimiento sobre el tema que se investiga (**Kc**) y una medida de las fuentes de argumentación (**Ka**). **$K = \frac{1}{2} (Kc + Ka)$** De los 31 expertos seleccionados el 77,4 % (24) obtuvieron puntuaciones entre 0,8 y 1 (**$0,8 \leq K \leq 1$**), lo que los acredita con un coeficiente de competencia alto y el 22,5% (7) obtuvieron puntuaciones entre 0,7 y 0,8 (**$0,7 \leq K < 0,8$**) lo que los acredita con un coeficiente de competencia medio. (**Anexo 3-B**)

A continuación se señalan algunas de las características del grupo de expertos, que se resumen en:

- . • Treinta han sido dirigentes educacionales y su experiencia promedio en estas funciones es de trece años
- . • Veintiséis han ejercido o ejercen la dirección en la educación preuniversitarios y tienen un promedio de 11 años de experiencia
- . • Ocho son Doctores en Ciencias y doce son Másteres.
- . • Cinco laboran en la Dirección Nacional del Ministerio de Educación.
- . • Siete laboran en Direcciones Provinciales de Educación, 16 en los

Institutos Superiores Pedagógicos, uno en la Dirección Municipal de Educación y uno a nivel de centro. La valoración de la estructura del modelo y las dimensiones e indicadores del **contenido de la evaluación** de la dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitarios y de las etapas, fases y acciones del componente Ejecutivo, se realizó utilizando como criterio de valoración la pertinencia, entendida como la correspondencia del proceso y sus resultados con los objetivos propuestos y cinco categorías para evaluarla: **MP**-Muy Pertinente **BP**-Bastante Pertinente. **P**-Pertinente. **PP**-Poco pertinente. **NP**-No Pertinente. **Sobre el contenido de la evaluación se aclaró**, que para su definición se utilizó como referencia el modelo para la dirección de las transformaciones educacionales propuesto por un colectivo de autores de ICCP, al cual se le realizaron algunas modificaciones para ser utilizado como referencia. Considerando estos criterios cada uno de los aspectos del contenido, fueron valorados en una escala de 1 a 5. Como resultado de la primera ronda de consultas a los expertos y atendiendo a las sugerencias emitidas, se asumió la decisión de modificar la denominación de dos subsistemas, así como dos criterios correspondientes al indicador 3.1 referidos a los aspectos que son contenidos del cambio en la práctica escolar de los institutos preuniversitarios. Los expertos, en la segunda ronda de consultas, realizaron algunas sugerencias con el objetivo de perfeccionar la propuesta que se les hizo. Las mismas, estuvieron relacionada fundamentalmente con: la denominación de uno de los componentes, la operacionalización de algunos indicadores y criterios y la redacción de algunos indicadores que facilitaba la precisión y comprensión de su contenido.

El procesamiento estadístico de los datos aportados por los expertos permitió el cálculo de la **matriz de frecuencias**, la **matriz de frecuencias acumuladas**, la **matriz de frecuencias relativas acumuladas** y los **valores de abscisas**.

Los resultados del procesamiento estadístico permitieron apreciar consenso acerca del grado de pertinencia del modelo a partir de los diferentes aspectos propuestos para la estructura y el contenido de la evaluación.

Sobre el grado de pertinencia de la estructura del modelo para la evaluación de la dirección del cambio educativo en preuniversitario: Los puntos de corte (**Anexo 3-E**) para las diferentes categorías (C1 a C5), en la valoración realizada por los expertos acerca de la pertinencia de la estructura del modelo se presenta en la gráfica que aparece en el (**Anexo 3-F**.) El grado de concordancia de los expertos, expresado en el valor N -Promedio, en cada una de los aspectos solicitados, se ubicó por categorías como se expone a continuación:

Muy pertinente (*ubicada por debajo de $-0,35$*) se consideró los elementos referidos a:

- . • Cantidad de componentes
- . • Elementos de cada uno de los componentes
- . • Las fases, subfases y acciones que lo integran.

Bastante pertinente (*ubicada entre $-0,35$ y $1,19$*) se consideró el aspecto referido a la denominación de los componentes. Uno de los expertos cuestionó la denominación de uno de los componentes, pero no sugirió como denominarlo.

Como se puede apreciar los resultados expresan un consenso favorable muy elevado de los expertos ante la propuesta de estructura presentada.

Sobre la dimensión No. 1: del modelo de evaluación de la dirección del cambio educativo en preuniversitario: Los puntos de corte para las diferentes

categorías (C1 a C5), en la valoración realizada por los expertos acerca de la **preparación para el cambio** se presentan en la gráfica que aparece en **(Anexo 3-E)**. El grado de concordancia de los expertos, expresado en el valor N - Promedio **(Anexo 3-G)**, en cada una de los indicadores y criterios de la dimensión uno; preparación para el cambio, propuestos a su valoración, se ubicó por categorías como se expone a continuación: La valoración de los tres indicadores y los 11 criterios de la dimensión como **muy pertinentes** (*ubicados por debajo de 0,73*) lo que expresa un consenso favorable muy elevado de los expertos ante la propuesta presentada. No obstante, atendiendo a las sugerencias de los expertos se realizaron las modificaciones siguientes:

- Cambiar la palabra pertinencia por correspondencia en el indicador número 1.3. (Correspondencia de las acciones estratégicas planificadas y los objetivos y el contenido del cambio)
- Cambiar la denominación del indicador 1.3. situando como enunciado general pertinencia de las acciones estratégicas y su aseguramiento. Y como criterios 1.3.1 “correspondencia de las acciones estratégicas planificadas con los objetivos y el contenido del cambio” y 1.3.2. “correspondencia entre las condiciones materiales y organizativas creadas y las exigencias del proceso de cambio”

Sobre la dimensión No. 2: Establecimiento del cambio educativo:

Los puntos de corte para las diferentes categorías (C1 a C5), en la valoración realizada por los expertos acerca del establecimiento del cambio se presentan en la gráfica que aparece **(Anexo 3-E)** El grado de concordancia de los expertos, expresado en el valor N -Promedio **(Anexo 3H)**, en cada una de los indicadores y criterios del establecimiento del cambio, propuestos a su valoración, se ubicó por categorías como se expone a continuación La valoración de uno de los dos indicadores y cuatro de los cinco criterios de la dimensión como **muy pertinentes** (*ubicados por debajo de 0,46*) y como **bastante pertinentes** (*ubicados entre 0,46 y 2,02*) fueron valorados un indicador, el 2.2 “Control sistemático del cumplimiento

de las acciones para el cambio” y un criterio, el 2.1.2. “Cumplimiento de las acciones para el cambio”.

Atendiendo a las sugerencias de tres expertos se decidió que los elementos: pertinencia de las decisiones adoptadas para realizar el cambio y cumplimiento de las acciones para el cambio, ponerlos como criterios del indicador 2.1. “Establecimiento de la estrategia de cambio.” *Los resultados* expresan un consenso favorable muy elevado de los expertos ante la propuesta presentada.

Sobre la dimensión No. 3: consolidación del cambio educativo.

Los puntos de corte para las diferentes categorías (C1 a C5), en la valoración realizada por los expertos acerca de consolidación del cambio educativo se presentan en la gráfica que aparece en **(Anexo 3-E)**. El grado de concordancia de los expertos, expresado en el valor N -Promedio **(Anexo 3-I)**, en cada uno de los indicadores y criterios de la consolidación del cambio educativo propuesto a su valoración, se ubicó por categorías como se expone a continuación La valoración de los tres indicadores y siete de los diez criterios de la dimensión como **muy pertinentes** (*ubicados por debajo de 0,32*) y como **bastante pertinentes** (*ubicados entre 0,32 y 1,81*) tres de los criterios el 3.1.2 “Comportamiento de la relación alumno/grupo establecido”, el 3.1.5 “Funcionamiento de la escuela como microuniversidad”, y el 3.2.2. “Promoción”. Atendiendo las sugerencias de los expertos se consideró oportuno: mejorar la redacción del indicador 3.2 eliminando la fraseanálisis de y desglosar en dos criterios el indicador

3.3. “Sistematización de las mejores experiencias obtenidas como resultado de la aplicación del cambio”. En 3.3.1. “Identificación de las experiencias de avanzadas” y 3.3.2. “Vías para su generalización” El resultado de la consulta a expertos expresa un consenso favorable muy elevado de los expertos ante la propuesta

presentada en cuanto a la pertinencia del diseño del modelo en los aspectos sometidos a su consideración: estructura y contenido de la evaluación.

3.2 Resultados de la aplicación en la práctica del modelo de evaluación de la dirección del cambio educativo en un instituto preuniversitario de la provincia de Holguín

Luego de la valoración positiva realizada por los expertos y el nivel de perfeccionamiento logrado hasta ese momento, sobre la base de sus sugerencias, se procedió a la aplicación en la práctica del modelo de evaluación de la dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitarios, considerando las condiciones previas creadas que facilitarían el desarrollo del proceso evaluativo, entre las que se destacan:

- El grado de familiarización que sobre la temática han adquirido los directores de los institutos preuniversitarios, como resultado de su participación en los cursos que este autor ha impartido sobre la dirección del cambio educativo y la necesidad de su evaluación, donde se ha logrado consenso sobre un conjunto de indicadores como contenido de la evaluación de la dirección del cambio educativo, que podían ser utilizados en los procesos de autoevaluación institucional a desarrollar en sus centros.

- El conocimiento que sobre este tema tienen los principales dirigentes de la educación preuniversitaria de la Dirección Provincial de Educación (DPE) de Holguín y del Instituto Superior Pedagógico (ISP) del territorio, como resultado de su participación en sesiones de trabajo conjuntas con el autor para preparar acciones de diagnóstico sobre el estado de las transformaciones en los institutos preuniversitarios.

- Haberse realizado la validación de los instrumentos diseñados para la evaluación de la dirección del cambio educativo. **(Anexo 4-K)** La aplicación en la práctica se realizó en el Instituto Preuniversitario Edilberto Fonseca del municipio de Gibara, el cual fue seleccionado intencionalmente por las razones siguientes: 1) Estar ubicado en el campo, elemento que representa la regularidad de los institutos preuniversitarios de la provincia. 2) Tener una matrícula que representa la media que caracteriza a los institutos preuniversitarios de la provincia. 3) Tener en la composición de su matrícula alumnos de los tres grados que forman la educación preuniversitaria. 4) Realizar la función de microuniversidad al constar

con 32 docentes en formación, condición que ostentan casi la totalidad de los centros preuniversitarios de la provincia. 5) Haber mantenido un trabajo estable, lo que facilita la realización satisfactoria del proceso. 6) El interés mostrado por la dirección del instituto, a partir del conocimiento que tiene de los resultados de esta investigación. 7) Estar enclavado en el municipio que atiende el investigador como cuadro del Instituto Superior Pedagógico.

Para el desarrollo de la aplicación práctica, se utilizaron como referencia, algunos procedimientos de la Investigación Acción Participativa (I/A); en su modalidad práctica la que Escudero (1987)⁵¹ define como aquella que otorga un “protagonismo más decisivo a los profesionales que se convierten en controladores de su propio proyecto y un investigador externo puede adoptar el papel de asesor”. Así como algunos pasos de la experimentación sobre el terreno cómo método de este enfoque investigativo. (I /A)

A partir del conocimiento del problema en la práctica escolar, como resultado del diagnóstico realizado se siguieron los pasos siguientes: 1) Se seleccionó el instituto preuniversitario y los directivos de este por criterio de un muestreo intencional. 2) Se sensibilizó, a los directivos y otros representantes de su colectivo en el instituto preuniversitario, sobre la necesidad de la evaluación de la dirección del cambio educativo y la posibilidad de mejorar su proceso de dirección. 3) Se analizó de conjunto, el modelo teórico metodológico de evaluación de la dirección del cambio educativo como la vía de solución del problema. 4) Se recogió la información sobre el desarrollo de cada una de las etapas y fases por las que transcurrió el proceso evaluativo, con la participación de representantes del instituto como principales protagonistas. 5) Como resultado del control sistemático se fueron adecuando las acciones a las necesidades objetivas del contexto. 6) Se resumieron los resultados y se les comunicó a los implicados en el

proceso de evaluación.

Simultáneamente con la evaluación integral de la dirección del cambio educativo en el instituto preuniversitario seleccionado (que fue posible a través de la metodología propuesta) se desarrolló la metaevaluación, como vía para asegurar la calidad del proceso evaluativo, que a la vez permitió la producción de información para valorar la pertinencia y factibilidad de la propuesta. El tipo de evaluación realizada fue interna (autoevaluación), a partir de considerar como principales protagonistas del proceso a los propios directivos del instituto preuniversitario y los representantes de su colectivo de trabajadores y estudiantes (tres profesores y tres alumnos) a los que se le denominó “equipo evaluador”, integrado además por tres metodólogos municipales y los dos metodólogos provinciales, junto al investigador principal como asesores.

En el proceso de aplicación práctica se siguió la lógica que establece el componente Ejecutivo, del modelo (contentivo de la metodología de la evaluación) dándole cumplimiento a las acciones establecidas en cada una de sus tres fases: de preparación de la evaluación, de obtención de información y de conclusiones de la evaluación.

A continuación se exponen las acciones desarrolladas y los resultados de la aplicación de la metodología contenida en él, a través de sus diferentes fases, subfases y acciones.

Fase 1: Preparación de la evaluación

En esta fase se diseñó el plan de la evaluación y de la metaevaluación, (**Anexos 4-M**) previéndose lo que debía ocurrir durante el desarrollo de estos procesos, que se desplegaron de manera simultánea. En ambos planes se plasmaron los aspectos siguientes: los *objetivos*, el *contenido a evaluar* y todos los demás

elementos que prevén las subfases de planificación y organización de la evaluación contenidas en el componente Ejecutivo. Los planes fueron elaborados por el investigador y valorados, posteriormente, con los miembros del equipo evaluador.

1.1.1. Se determinaron **los objetivos de la evaluación**, estos fueron:

Valorar el estado actual que presenta la dirección del cambio educativo, en el Instituto Preuniversitario Edilberto Fonseca del municipio de Gibara, en lo relacionado con las acciones realizadas para lograr la preparación, el establecimiento, y la consolidación del cambio educativo; así como a los resultados de dicho proceso.

1.1.2 Definición del **contenido** de la evaluación.

Para la definición del contenido se estimó conveniente considerar todas las dimensiones, indicadores y criterios propuestos en el modelo presentado en el capítulo 2. Tal decisión se adoptó, teniendo en cuenta los factores siguientes: a) los objetivos definidos para el proceso de evaluación, b) La implementación relativamente reciente del cambio en los institutos preuniversitarios, c) la factibilidad de su aplicación en el centro seleccionado y, d) la etapa del curso en que se llevaría a cabo la aplicación (inicio del curso escolar).

1.1.3. Definición de los **métodos** para la evaluación.

Como métodos a utilizar en el proceso de evaluación se planificaron los siguientes:

1. **1. Observación:** con el objetivo de apreciar el desempeño de los actores de la dirección del cambio educativo, en el cumplimiento de las diferentes acciones en su actividad de dirección, así como las condiciones y el ambiente escolar creadas como resultados de las acciones de dirección. Se planificó observar el desempeño de algunos directivos en la realización de las tareas, la observación de profesores en el desarrollo sus clases para comprobar la marcha y resultados de la dirección del aprendizaje y observar las instalaciones del centro y

su funcionabilidad. **(Anexo 4-A)**

2. **Entrevistas:** con el objetivo de obtener información sobre el desarrollo del proceso de dirección del cambio educativo, apreciar el nivel de conocimiento, estado de ánimo, disposición y compromiso de los directivos, docentes, alumnos y padres en relación con el proceso de cambio educativo que enfrenta la institución educativa. Se previó la

realización de entrevistas grupales al consejo de dirección, a trabajadores y alumnos, así como entrevistas individuales al director, estudiantes, trabajadores y padres. **(Anexos 4- B al E.)**

2. **3. Encuestas** con el objetivo de obtener información de manera anónima que facilitara la libertad de expresión sobre los aspectos consultados. Se previó aplicarles encuestas al consejo de dirección, a profesores, docentes en formación y alumnos. **(Anexos No. 4-F al H.)**

3. **4. Revisión y análisis de documentos;** con el objetivo de verificar la materialización de las acciones que evidencian la realización de la dirección del cambio educativo. Entre los documentos seleccionados se encuentran; los de la planificación del centro como la estrategia de trabajo y planes de trabajo, así como actas de las reuniones de los órganos de dirección y técnicos del centro, informes estadísticos, entre otros. **(Anexo 4-I.)**

4. **5. Test de evaluación de la capacidad para el cambio.** con el objetivo de conocer las cualidades y características personales del director del centro que avalan su capacidad para enfrentar la dirección del proceso de cambio, considerando la importancia que esto tiene en el cumplimiento de su rol como principal impulsor de este proceso. **(Anexo 4-J.)**

5. **6. Comprobaciones de conocimientos.** Con el objetivo de obtener información sobre el estado actual del aprendizaje escolar considerando que este es uno de los principales indicadores de eficiencia.

6. **7. Métodos estadísticos:** como el cálculo porcentual, con el objetivo de facilitar el procesamiento de la información, la moda y la media, como parte de las medidas de tendencia central

1.1.4. Definición de las **formas organizativas** para la evaluación.

Como **formas organizativas** para realizar la evaluación se utilizaron:

. • En el marco general que sirvió a la realización de la evaluación fue la “visita a la institución escolar” y como parte de ellas se aplicaron otras formas organizativas para desarrollar los distintos momentos del proceso de evaluación.

. • Talleres, donde se dio la oportunidad de conocer el plan de evaluación, se explicaron sus fundamentos y se conciliaron los métodos más adecuadas para su aplicación.

. • Reuniones metodológicas, que se realizaron en sesiones de trabajo, donde a partir de los resultados obtenidos y la determinación de las regularidades fundamentales se le dio tratamiento metodológico a las soluciones propuestas.

. • Asesorías, que se concretaron a partir del conocimiento de los elementos que facilitaron el diagnóstico de la capacidad de dirección y en función de ello, contribuir al mejoramiento del desempeño profesional en la dirección del

cambio educativo.

1.1.5. Definición de los **medios** para la evaluación

Como **medios** se utilizaron los **Audiovisuales**, para la presentación del plan de evaluación y preparación a los evaluadores y evaluados; **Informáticos**, para el procesamiento de la información, así como otros medios técnicos y materiales necesarios para este proceso.

1.1.6. Determinación de los criterios de calidad para emitir los juicios de valor en cada dimensión e indicador y caracterización de los niveles indicativos de calidad de la dirección de cambio educativo, como categoría general.

Se establecieron los criterios de calidad para emitir el juicio de valor sobre cada uno de los indicadores propuestos para la realización de la evaluación, (**Anexo 4-N**), a partir de las categorías evaluativas fundamentadas en el capítulo 2. Estos fueron elaborados de conjunto con el equipo evaluador y sometidos a criterio del colectivo evaluado, realizándole algunas precisiones en función de satisfacer sus expectativas.

1.1.7. Caracterización de los **niveles indicativos de calidad de la dirección de cambio educativo.**

A partir de los objetivos planteados a los institutos preuniversitarios en las actuales transformaciones, del objetivo de la evaluación y las realidades del contexto del centro objeto de evaluación se caracterizaron los niveles indicativos de calidad de la dirección del cambio educativo. Estos constituyen un elemento de motivación importante, que puede estimular las acciones de dirección en función de alcanzar niveles de calidad que faciliten el logro de la misión propuesta por la institución educativa. Asumiendo estos criterios, unido a la concepción explicada en el capítulo 2, se caracterizaron los niveles indicativos de calidad de la dirección del

cambio educativo de la forma siguiente: **Tercer nivel:** muestran dominio de los aspectos generales del diagnóstico de su centro, existen limitaciones en las vías de información establecidas, lo que provoca falta de dominio por parte de algunos trabajadores y estudiantes de los objetivos y contenido de las transformaciones, se muestran algunas insuficiencias en la preparación de los colectivos y por ende, no se ha logrado un buen nivel de compromiso de estos **y se observa un incipiente trabajo de la organizaciones del centro.** Aunque se muestran avances en los principales indicadores de eficiencia, se puede seguir perfeccionando la calidad de las decisiones adoptadas para aumentar el prestigio de la institución y lograr un mejor estado de satisfacción de su comunidad educativa. **Segundo nivel:** Los directivos muestran dominio del diagnóstico integral de su centro, se mantiene a los colectivos informados y existe un adecuado sistema de preparación. Se evidencia compromiso con el proceso de transformaciones, **así como la activa participación de las organizaciones en el apoyo a su materialización.** Se han adoptado decisiones, en su mayoría correctas, y se mantiene un control adecuado sobre su cumplimiento. Los resultados de los principales indicadores de eficiencia son aceptables y se muestra una organización adecuada y un colectivo de dirección dispuesto a mejorar las insatisfacciones de su comunidad educativa.

Primer Nivel. Se evidencia en el desempeño de los directivos, pleno dominio del diagnóstico integral de su centro, alto nivel de información en todo el colectivo de trabajadores y estudiantes, una elevada preparación para enfrentar las transformaciones. Así como un evidente nivel de compromiso, **como resultado del adecuado protagonismo estudiantil y la destacada labor política de las organizaciones,** y de una dirección institucional que muestra aciertos en las decisiones adoptadas, avalada por un sistemático control y altos resultados en los

principales indicadores de eficiencia, lo que ha propiciado un ambiente de confianza y admiración de toda la comunidad educativa.

1.1.8. Fijación del **tiempo necesario para la realización de la evaluación.**

Se fijó el **tiempo necesario** y se estimó en tres días, considerando las acciones a desarrollar por día y sesiones de trabajo.

1.1.9. Planificación y organización de la **metaevaluación.**

En cumplimiento de esta acción se determinó como objetivo de la metaevaluación el siguiente: valorar la calidad del proceso de evaluación de la dirección del cambio educativo, así como la pertinencia y factibilidad de la metodología diseñada para su aplicación. Asumiendo como **pertinencia**: la correspondencia entre el desarrollo del proceso y sus resultados con los objetivos establecidos. Y como **factibilidad** se entiende la posibilidad real de ejecutar el proceso con resultados positivos. Como parte de esta acción fue necesario definir el contenido de la metaevaluación, que se concretó en los indicadores siguientes:

1. **1. Pertinencia y cumplimiento de los objetivos de la evaluación. 1.1** Nivel de precisión del objetivo **1.2** Cumplimiento del objetivo establecido para la evaluación.
2. **2. Preparación y desempeño de los evaluadores. 2.1** Preparación y habilidad demostrada en la obtención de la información **2.2** Objetividad con que se emiten los juicios de valor.
3. **3. Pertinencia del contenido seleccionado para la evaluación. 3.1** Condición necesaria y suficiente de cada indicador empleado, **3.2** Nivel de Contextualización
4. **4. Pertinencia de los métodos utilizados en la evaluación. 4.1.** Adecuación de los métodos empleados con el contenido de la evaluación. **4.2.** Posibilidades de acceso a la información para evaluar el indicador
5. **5. Disponibilidad y aprovechamiento de los recursos necesarios para la evaluación.**
 1. 5.1. Posibilidad de su uso y suficiencia de los recursos para la evaluación.
 - 5.2. Suficiencia y cumplimiento del tiempo planificado.
2. **6. Calidad en la elaboración y presentación del informe. 6.1.** Coherencia y claridad del informe. **6.2.** Precisión de los señalamientos y recomendaciones

3. **7. Satisfacción de los implicados en el proceso evaluativo.** 7.1. Respuestas de los evaluados ante el proceso de evaluación. 7.2. Percepción de los implicados acerca de la pertinencia de la evaluación. 7.3 Utilidad de la evaluación para la toma de decisiones

En cuanto a las fuentes para la obtención de información se decidió utilizar como fuentes personales a los directivos, profesores y los miembros del equipo evaluador. Otro de los aspectos tenidos en cuenta en la planificación de la metaevaluación fue la determinación de los métodos e instrumentos para la recolección de los datos y la obtención de información acerca del proceso de evaluación que se desarrollaría. Para ello fue diseñado un sistema de instrumentos compuestos por: una escala de estimación de tipo descriptiva para evaluar la conducta asumida por los evaluados ante el proceso de evaluación. Una guía para la realización del despacho diario, como forma de control sistemático al cumplimiento del plan de evaluación. Una encuesta donde los consultados tuvieron la posibilidad de evaluar la pertinencia y factibilidad de cada uno de los criterios de los indicadores establecidos para la metaevaluación. La guía de la entrevista colectiva para conocer las opiniones de los participantes, y finalmente la guía para el debate profesional, como forma organizativa para la valoración del resultado final. Todos estos instrumentos se relacionan entre sí, a través de la complementación que proporcionan sobre los datos obtenidos. **(Anexo 5)** Para contribuir a garantizar la confiabilidad de estos instrumentos se establecieron las siguientes condiciones:

- . • Que la observación simultánea a la aplicación de la escala de estimación fuera realizada por tres miembros del equipo evaluador, para obtener mayor precisión en los datos recopilados.
- . • Realizar controles sistemáticos al desarrollo del proceso a fin de obtener la mayor cantidad de datos posibles para la realización del despacho diario.
- . • Realizar la encuesta con carácter anónimo para facilitar la libertad de expresión.
- . • Que las entrevistas fueran realizadas por los metodólogos

municipales, personas más cercanas a ellos, y disminuir así cualquier inhibición que pudieran provocar la condición de agente externo de los asesores del equipo evaluador.

Por último, como parte de esta acción, fueron definidos los criterios de evaluación que serían utilizados para emitir los juicios de valor acerca de los indicadores de la metaevaluación y los grados de consecución utilizados para otorgar la categoría evaluativa a cada uno de ellos, a través de una escala valorativa de tres categorías: Bastante Pertinente, Pertinente, Poco Pertinente. **(Anexo 5-A)**

1.2 Organización de la evaluación

1.2.1. Preparación de los evaluadores

La preparación a los evaluadores se realizó en dos momentos, primero con los metodólogos provinciales y el investigador que fungirían como asesores del proceso de evaluación y posteriormente en el instituto preuniversitario con todo el equipo evaluador.

En consecuencia con las recomendaciones que sugiere la metodología se siguieron los siguientes pasos:

1º-Explicación de los objetivos del proceso de evaluación que se desarrollaría.

2º-Exposición de la concepción teórica-metodológica del modelo de evaluación y sus principales fundamentos teóricos.

3º-Análisis de los instrumentos propuestos y su contextualización.

4º-Presentación del programa de evaluación.

5º-Clarificación y entrenamiento sobre las funciones que le correspondería desarrollar a cada miembro del equipo evaluador.

6º-Determinación de las relaciones entre los miembros del equipo, distribución de

las tareas individuales.

7º-Charla sobre los aspectos éticos que deben caracterizar la actuación de los evaluadores.

1.2.2. Asignación de **recursos**. Se precisaron los **recursos necesarios**, tanto los humanos como los no personales. Entre ellos se precisaron las fuentes; cuya selección se realizó en correspondencia con los criterios definidos en el subsistema de recursos; como **fuentes personales** de información se utilizaron los directivos del instituto preuniversitario, los profesores, los docentes en formación, los alumnos, padres, representantes de las organizaciones de la comunidad educativa y trabajadores de apoyo a la docencia. Como **fuentes no personales** de información, se seleccionaron para su revisión, los documentos de la planificación del centro y los informes de las visitas que ha recibido, así como los informes emitidos sobre los principales indicadores de eficiencia del instituto preuniversitario.

Se precisaron los demás recursos expuestos en el plan de evaluación comprobándose que los mismos estaban asegurados y no había dificultades para su utilización.

1.2.3. Elaboración de **instrumentos de captura de información** para la evaluación.

Los instrumentos de evaluación fueron elaborados por el investigador con suficiente tiempo de antelación y se contextualizaron a partir de la validación previa que fue realizada a estos.

2ª Fase. Obtención de la información.

El desarrollo de la segunda fase referida a la **obtención de la información**, se

inició con una reunión de todos los miembros del equipo evaluador, a la que se invitaron los representantes de las organizaciones estudiantiles (FEU-FEEM) y sindicales (SNTED), donde se explicaron los objetivos del proceso de evaluación a desarrollar, su importancia y la forma en que se había proyectado ejecutarla. Después de escuchar los criterios de los participantes y corroborar la disposición mostrada por el colectivo y la comprensión de lo útil que resultaría para el mejoramiento de su trabajo, el director del centro presentó el plan de evaluación y se realizaron las precisiones organizativas necesarias para su cumplimiento, asignando las funciones que desarrollarían los miembros del equipo evaluador que conduciría el proceso. Uno de los aspectos que requirió mayor análisis, fue el referido a los criterios para emitir el juicio de valor sobre cada uno de los indicadores y la caracterización de los niveles indicativos de calidad de la dirección del cambio educativo como categoría para la evaluación general. Este análisis se propició para que ellos lo asumieran como sus propias metas, de lo que se derivó la incorporación de algunos elementos, como la consideración del papel de las organizaciones en la caracterización de los niveles, enfatizando en su protagonismo. Esa consideración se incorporó al proyecto de la caracterización inicial que traía concebido el equipo evaluador (destacada en negrita en la caracterización de los niveles). Seguidamente se inició el proceso de recolección de los datos a través de la aplicación de los métodos planificados:

1. **1. Observación:** se observaron dos profesores en la realización de sus clases, el desarrollo de una actividad metodológica en el departamento de Ciencias Naturales, y las condiciones organizativas y ambientales de ocho aulas, dos dormitorios y tres locales de trabajo de los profesores.

2. **2. Entrevistas:** se realizó una entrevista individual al director, tres entrevistas grupales de carácter estructurada: al consejo de dirección, a un colectivo de 14 profesores y a un grupo de 23 alumnos. Se aplicaron, además, entrevistas no estructuradas de carácter individual, a cinco profesores en formación, tres trabajadores de apoyo a la docencia, 10 estudiantes y seis padres.

3. **3. Encuestas:** se aplicaron a ocho miembros del consejo de dirección,

34 profesores y 46 alumnos.

4. **4. Revisión y análisis de documentos:** se revisó la estrategia de trabajo del centro, que ellos denominan estrategia política. Sobre su contenido se produjeron importantes reflexiones que el director y el equipo del municipio que estaba participando consideraron muy oportunas. Se revisaron, además, las actas de las dos últimas reuniones del consejo de dirección, tres informes de las visitas recibidas por las instancias superiores, así como dos informes estadísticos que reflejan los resultados de los principales indicadores de eficiencia.

5. **5. Test sobre la evaluación de la capacidad para el cambio:** se le aplicó solo al director, teniendo en cuenta que este es un instrumento muy extenso y requiere de tiempo para lograr la mayor objetividad posible en sus respuestas, se consideró además que por la influencia que le corresponde ejercer al director sobre el proceso, resultaba relevante conocer su capacidad para el cambio.

6. **6. Comprobaciones de conocimientos:** se aplicaron comprobaciones de conocimientos en las asignaturas de Matemática 10^o-11^o, Historia en 10^o, 11^o y 12^o y Ciencias Naturales en 10^o y 11^o. A una muestra 82 alumnos de 10^o, 77 de 11^o y 29 de 12^o grado.

Como acción de la metaevaluación, en esta fase, se realizó la observación sistemática a las diferentes actividades que se ejecutaron como parte de la evaluación, particularmente las relacionadas con la aplicación de instrumentos.

Se ejecutaron, asimismo, acciones de regulación y control por el director y el investigador que fungía como asesor de la evaluación (el autor), que posibilitaron realizar los ajustes y adecuaciones pertinentes. La más importante fue la realización de despachos colectivos diarios del equipo evaluador. Para el análisis de la información se siguió el diseño previsto en el plan, que consiste en un esquema para la triangulación de la información, que precisa qué instrumentos ofrecen datos sobre cada uno de los indicadores.

El procesamiento, análisis e interpretación de los datos obtenidos (subfase 2.2.) se desarrolló mediante la realización de las acciones propuestas en el subsistema Ejecutivo.

La triangulación de los datos, derivados de los diferentes métodos y fuentes de información, posibilitó la caracterización del proceso de dirección del cambio

educativo en la escuela, tomando como referencia, las dimensiones del contenido, con sus correspondientes indicadores y criterios. La tabla que aparece en el **(Anexo 5-G)** constituyó un instrumento útil para la orientación del proceso de triangulación. Para la elaboración de las conclusiones y el informe contentivo de las mismas, se procedió al análisis de toda esta información, que permitió fundamentar la emisión de un juicio de valor, utilizando los criterios determinados sobre cada uno de los indicadores establecidos y la caracterización de los niveles indicativos de calidad de la dirección del cambio educativo, sobre la base de las categorías definidas para evaluar cada uno de los indicadores (insatisfactorio, medianamente satisfactorio y satisfactorio) y los niveles indicativos de calidad de la dirección del cambio educativo: primer nivel, segundo nivel y tercer nivel.

Como resultado del análisis se arribó a importantes conclusiones sobre el estado actual de la dirección del cambio educativo en el centro, que estuvieron referidas a los aspectos siguientes:

- . • El nivel de conocimiento, preparación y compromiso de los diferentes actores del cambio educativo en el centro.
- . • La identificación de fortalezas que no fueron consideradas en la estrategia.
- . • La identificación del potencial movilizador, no utilizado suficientemente.
- . • La revelación de elementos del contenido de las transformaciones actuales que menos avances ha experimentado y el que mayor aceptación ha tenido en el colectivo de profesores.
- . • La identificación de las principales dificultades, que pueden convertirse en barreras para la aplicación del cambio educativo y el componente del proceso docente educativo que menos ha evolucionado en correspondencia con las exigencias planteadas.
- . • La identificación de la prioridad más afectada, de entre las establecidas como contenido del cambio. La difusión de toda esta información como resultado de la evaluación, generó una favorable opinión entre los evaluados sobre la pertinencia del modelo y la posibilidad real de aplicarlo sin grandes complicaciones organizativas, ni altos costos de tiempo y recursos (factibilidad). El informe contentivo de las conclusiones de la evaluación elaborado por el equipo evaluador, se presentó al colectivo en una reunión que tuvo la misma composición que la realizada al inicio del proceso. Se propusieron diferentes alternativas sobre

las posibles decisiones a tomar para mejorar el proceso evaluado. Una limitación en este paso fue que no hubo representación de los padres, que poseen información, que podía ser contrastada con las conclusiones obtenidas.

Concluida esta primera parte, se convocó a una sesión de trabajo del consejo de dirección del centro con la participación de todos los representantes de las organizaciones, en la que, a partir del informe de evaluación analizado y la consideración de las sugerencias realizadas, se propondrían las acciones de mejora a emprender. Se pudo apreciar que el contenido del informe influyó positivamente en el auditorio, al revelar aspectos significativos que podían orientar decisiva y eficazmente la dirección del proceso, lo que motivó importantes reflexiones sobre las causas que estaban incidiendo en el cumplimiento de algunas de las prioridades del cambio educativo. Se encomendó a este colectivo de dirección la organización del cumplimiento de las principales decisiones adoptadas en esta sesión de trabajo, así como la decisión de transmitir la información a todo el colectivo.

Resultados de la aplicación de la metaevaluación

La aplicación de la metaevaluación tal y como se concibió en la subfase de planificación, se inició desde el propio comienzo de la ejecución de la evaluación con la aplicación de la **observación** como vía para apreciar la conducta de los evaluados en su condición de fuentes personales de información. Para su concreción se había elaborado la escala de estimación, que fue muy discutida entre los miembros del equipo evaluador, por lo subjetivo que resulta evaluar aspectos relacionados con lo psicológico, pero ante la necesidad de esa información para evaluar la calidad de la evaluación diseñada, se arribó al consenso de precisar las definiciones que se asumirían para cada una de las categorías y / o cualidades asumidas, lo que permitió unificar los criterios para evaluar las diferentes manifestaciones conductuales (**Anexo 5-B**) La escala de

estimación se aplicó durante la reunión inicial de intercambio con los miembros del consejo de dirección, donde se identificaron las posibles manifestaciones conductuales considerando las categorías de: optimista, entusiasmado, disgustado, resistente y resignado.

Se utilizó además, durante la aplicación de la encuesta a los docentes y estudiantes donde se ofertó la oportunidad de intercambiar sobre cualquier duda que tuvieran, ocasión que se aprovechó para apreciar las manifestaciones que permitieron identificarlos como: interesados, colaborativos, interrogadores lógicos, desinformados, inquisitivos irónicos. El resumen de la observación realizada se puede ver en el (**Anexo 5-H.**) El control sistemático, que como función de dirección se cumple en este proceso, se ejecutó indistintamente, en la realización de las diferentes acciones evaluativas y, diariamente, al concluir la jornada de trabajo, se desarrolló una reunión de análisis (despacho) donde se controlaba la marcha del proceso, según la guía de establecida, lo que permitió adoptar las medidas correctivas de manera oportuna. (**Anexo 5-C**) La encuesta se aplicó a 24 personas de las que fungieron como fuentes de información y se hizo indistintamente, aplicándola a grupos de alumnos dirigentes de la FEEM y la FEU, profesores y directivos, con el objetivo de obtener una mayor variedad de opiniones a partir de las diferentes visiones que podían tener por el rol que desempeñan en el centro educativo y apreciar la correspondencia, entre las respuestas de cada uno de estos grupos y los resultados de la manifestaciones evaluadas mediante la escala de estimación en la observación realizada el primer día. Para procesar la encuesta se consideraron los criterios siguientes:

- . • Asignar un valor numérico entre 1 y 5 a cada una de las escalas evaluativas establecidas.
- . • Considerar como categoría evaluativa para cada criterio de los indicadores establecidos, la moda de la fila, teniendo en cuenta el valor máximo de la frecuencia absoluta.

- Considerar la media ponderada del resultado evaluativo dado a los criterios que contiene cada uno de los indicadores como procedimiento para otorgar su categoría evaluativa, a partir de la siguiente escala: MP=5, BP = 4, P= 3, PP= 2, NP = 1

Las entrevistas se realizaron al concluir el proceso, participaron 11 docentes y 17 estudiantes, se realizaron por separado. Se creó un clima propicio para que los entrevistados se sintieran partícipes y brindaran todos los criterios que consideraran podían contribuir al perfeccionamiento del modelo de evaluación aplicado. Concluido el proceso de evaluación en el instituto preuniversitario se realizó una sesión de trabajo con los miembros del equipo evaluador para hacer la valoración final del proceso, utilizando como forma organizativa el **debate profesional**, el cual se desarrolló a partir del planteamiento de las regularidades fundamentales, que como conclusión del proceso evaluativo se habían arribado, las que fueron sometidas a la consideración del equipo evaluador para su discusión. Finalmente se analizaron los resultados de la metaevaluación aplicada durante todo el proceso, que se exponen a continuación: **Pertinencia y cumplimiento del objetivo de la evaluación**: se consideró que el objetivo de la evaluación puede valorarse como bastante pertinente, lo que puede ser avalado por el criterio favorable de los encuestados (4,16)* (*resultado de la media ponderada del indicador), que así lo consideraron y la opinión positiva reflejada en las entrevistas. En el debate profesional se consideró que el objetivo referido a la capacitación del equipo municipal hubiese tenido mayor efectividad si estos hubieran podido participar en toda la etapa de preparación previa que se realizó.

La **preparación y desempeño del equipo de evaluadores** se evaluó de bastante pertinente, avalado por el resultado del indicador en la encuesta (4,29), y los criterios que los conforman, que fueron evaluados de muy pertinentes. En el

debate profesional se reflexionó sobre la necesidad de continuar desarrollando las habilidades en el aprovechamiento de las potencialidades informativas de algunas fuentes, durante la realización de las entrevistas.

El contenido seleccionado para la evaluación se evaluó de bastante pertinente (4,41) por considerarse que cada una de las dimensiones, indicadores y criterios son necesarios y suficientes y se adaptan al contexto objeto de evaluación. En la entrevista se expusieron criterios sobre la necesidad de incluir indicadores relacionados con la formación de valores y otros referidos al contenido del cambio, lo que evidencia que se tiende a confundir el objeto de la evaluación, que es la dirección del cambio y no el cambio en sí. **Los métodos, técnicas y procedimientos empleados** se consideran pertinentes (3,74). Para arribar a esta conclusión se tuvieron en cuenta las opiniones de los entrevistados y las reflexiones del debate, donde se reconoció la importancia y novedad de los métodos empleados. Sin embargo, no se logró obtener información de una muestra mayor de padres, fuente que puede tener muchos elementos de juicio sobre la imagen de la institución educativa. La **disponibilidad y aprovechamiento de los recursos necesarios para la evaluación** se evaluó de pertinente (3,76), por considerar que estos fueron suficientes y se usaron racionalmente. Se cumplió estrictamente con lo planificado, hecho que se corroboró en los controles diarios que se realizaron al cumplimiento del plan, demostrándose la factibilidad del proceso de evaluación.

La **calidad del informe de la evaluación**, se valoró como de bastante pertinente (4,08), por su claridad y coherencia, por la precisión de los señalamientos y su utilidad para la toma de decisiones. Durante el debate profesional se sugirió la conveniencia de realizar la reunión de análisis del informe final dos o tres días

después a la conclusión de las acciones de obtención de la información para facilitar su elaboración.

La **satisfacción de los implicados en el proceso evaluativo** se evaluó de pertinente (3,91), por considerar la pertinencia del contenido utilizado y comprobar su factibilidad, lo que fue demostrado con la posibilidad de ser utilizado como herramienta de trabajo sistemáticamente, con un costo razonable y adecuado a las exigencias y condiciones actuales.

Al correlacionar los datos que había aportado la escala de estimación en cuanto a los resultados de un grupo que mostró algunas manifestaciones que evidenciaban desinformación, interrogaciones lógicas, incluso dos que se expresaron inquisitivos irónicos, se pudo comprobar que las opiniones habían cambiado favorablemente cuando tuvieron la posibilidad de ser partícipes de todo el proceso de evaluación.

De modo general se puede apreciar que de los siete indicadores valorados, cuatro alcanzaron la categoría de bastante pertinente, lo que representa el 57,14 % y tres fueron evaluados de pertinente, que representan el 42,85%. **(Anexo 5-I)**. Dentro de los indicadores que fueron evaluados de pertinentes, los dos criterios que alcanzaron las más bajas calificaciones; fueron los referidos a la posibilidad de acceso a la información para evaluar el indicador y a los métodos empleados para su obtención , lo que unido a la opinión emitida en la entrevista, donde se sugería desarrollar habilidades en el aprovechamiento de las potencialidades informativas de algunas fuentes, evidencia que hay información no revelada, por lo que es necesario profundizar en los métodos y las habilidades para su aplicación.

Conclusiones.

Del análisis derivado de las valoraciones y recomendaciones obtenidas de los expertos, y de la aplicación en la práctica, del modelo para la evaluación de la dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitarios, se pudo arribar a las consideraciones generales siguientes:

1. La consulta realizada a los expertos permitió evidenciar la pertinencia del modelo para evaluar la dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitarios, lo que se sustenta en las consideraciones favorables emitidas por estos acerca de: la **correspondencia entre las denominaciones** dadas a los componentes y subcomponentes, **con el contenido** expresado en cada uno de ellos, así como sobre el grado de adecuación de su **estructura**.

2. El proceso de aplicación en la práctica, demostró que el modelo, con la metodología que contiene para su aplicación, es pertinente y resulta factible, satisface las necesidades de sus implicados y resulta muy útil para la evaluación de la dirección del cambio educativo; lo que fue confirmado a partir del proceso de metaevaluación, que aportó la información valorativa necesaria.

3. El modelo de evaluación de la dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitarios, permitió conocer el estado actual de la dirección del cambio educativo en la institución educativa evaluada y evidenció sus posibilidades de generalización, lo que constituye un elemento de inestimable valor para la dirección de esta educación desde la estructura provincial y municipal, y para los propios institutos preuniversitarios.

4. El componente Ejecutivo contentivo de la metodología para la aplicación de la evaluación en la práctica es factible, lo que facilitó la realización del proceso y permitió la capacitación y entrenamiento de los miembros del equipo evaluador, dejándolo en condiciones de multiplicar estas acciones.

CONCLUSIONES GENERALES:

La tendencia general que ha marcado la evolución histórica en la evaluación de la dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitarios, ha sido la carencia de una orientación conceptual, como consecuencia de la falta de especificidad de su contenido, en correspondencia con el del objeto evaluado (la dirección del cambio educativo) y las particularidades del cambio educativo en la educación preuniversitaria, por lo que ha tenido un carácter inferencial, no específico, que toma como fuentes para la valoración, los datos e informaciones derivados de otros procesos. El estudio diagnóstico realizado confirmó esa tendencia, al evidenciar que, generalmente, solo se evalúan algunos aspectos referidos a la dirección del cambio educativo, a través de acciones aisladas, que ofrecen una información parcial, no integral de este proceso. Las propuestas teóricas referidas a la evaluación de las instituciones educativas no son contentivas de dimensiones e indicadores específicos que posibiliten evaluar, con objetividad, el comportamiento del objeto, al no estar referidos de manera directa a su contenido: la dirección del cambio educativo, que se expresa en las acciones que comprende cada una de las fases por las que transcurre su desarrollo: preparación, establecimiento y consolidación y a las particularidades del cambio en el nivel preuniversitario. Los fundamentos teóricos y metodológicos para la modelación del proceso de evaluación de la dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitarios, se encuentran en las concepciones referidas al Cambio Educativo y su dirección, la Dirección Científica Educacional, la Calidad Educativa, la Evaluación Educativa y la Teoría General de Sistema. A partir de estas concepciones, se establecieron las premisas teóricas, que permitieron

fundamentar la modelación del proceso dirigido a evaluar la dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitarios, que constituyó el objetivo propuesto para la solución del problema científico planteado en esta investigación. Las premisas teóricas establecidas expresan la consideración de la evaluación de la dirección del cambio educativo, como una función de esta y como un proceso directivo, de investigación, dialéctico y continuo, de carácter singular, cuyo contenido se determina a partir de los elementos del modelo para la dirección del cambio educativo que se asumió, la evaluación se constituye, así, en un medio para elevar la calidad de la dirección del cambio educativo, a partir de la utilización oportuna de la información caracterizadora y valorativa que esta aporta, en la toma de decisiones para mejorar ese proceso directivo, donde la metaevaluación aporta la valoración crítica y objetiva de su calidad. El modelo de evaluación del proceso de dirección del cambio educativo, diseñado a partir del enfoque de sistema, está formado por tres subsistemas interrelacionados, igual que los componentes de cada uno de ellos. Estos subsistemas son: **el Orientador, el de Recursos y el Ejecutivo**, que en su dinámica funcional posibilitan la dirección pertinente del proceso de evaluación de la dirección del cambio educativo en esas instituciones educacionales. El subsistema Orientador garantiza el carácter consciente, intencionado y específico de la evaluación. El subsistema ejecutivo constituye el componente metodológico de la propuesta que garantiza la realización de la evaluación como proceso práctico. La pertinencia y factibilidad del modelo teórico metodológico de evaluación de la dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitarios fue confirmada, a través de su aplicación en la práctica escolar, donde el proceso de metaevaluación brindó la información suficiente y necesaria

para fundamentar tal conclusión. Su factibilidad está avalada por el alto grado de satisfacción que mostraron los actores fundamentales del proceso objeto de evaluación y la posibilidad probada de llevarla a cabo sin gastos significativos y mecanismos que altere la propia dinámica que caracteriza la institución escolar.

Recomendaciones:

Estimular el desarrollo de otras acciones investigativas que puedan profundizar en diferentes aristas no agotadas en esta tesis, que vislumbren futuras investigaciones para darle continuidad a este tema, como reconocimiento permanente del carácter limitado del conocimiento. Ejemplo:

- . • Impacto de las transformaciones en la educación preuniversitaria.
- . • Procedimientos que permitan cuantificar convenientemente indicadores cualitativos referidos a los procesos de la dirección del cambio educativo.
- . • Estado de la resistencia al cambio en la educación preuniversitaria de la provincia de Holguín.

Extender la aplicación del modelo de evaluación de la dirección del cambio educativo en los institutos preuniversitarios, a través de la puesta en práctica de la metodología implícita en él, a otros institutos preuniversitarios de la provincia de Holguín, con el propósito de continuar perfeccionando la concepción que sustenta este modelo de evaluación. Propiciar la divulgación de los resultados de la investigación, entre los principales directivos de este nivel de educación, a través de las diferentes vías de superación, con el objetivo de fomentar su cultura evaluativa, concientizarlos de su importancia y contribuir a orientar en ellos la necesidad de su aplicación, como mecanismo para elevar la calidad educacional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ¹ Cárdenas, (2000) El maestro como protagonista del cambio educativo. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá, Colombia
- House, E.R. (2000). Evaluación, Ética y Poder. Tercera Edición. Ediciones Morata, S.L. Madrid.
- ³ Otero Góngora, Yurima (2007) “La evaluación de la dirección del cambio educativo en las Secundarias Básicas”.
- ⁴ Vizcaíno, Maria Argelia (2001) Estampas de Cuba -la educación en Cuba antes de 1959 <http://www.autentico.org/oa09864.php>
- ⁵ Rodríguez, José Luís. Et al. (1990). Erradicación de la pobreza en Cuba. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana, Cuba. ⁶ Kolésnikov, Nikolái (1983) Cuba: educación popular y preparación de los cuadros nacionales 1959-1982. Editorial Progreso Moscú. URSS. ⁷ Colectivo de autores cubanos del ICCP. (2004). Propuesta Curricular para la Escuela Secundaria Básica Actual. Fundamentos teóricos y metodológicos ⁸ Tesis y Resoluciones del Primer Congreso del PCC. (1975) ⁹ Castro Ruz, Fidel. (1985). Informe al Tercer Congreso del PCC. Pág.430 La Habana, Cuba ¹⁰ Ministerio de Educación. (1992). Informe de la República de Cuba a la XLIII conferencia internacional de educación. La Habana, Cuba. Pág.24 ¹¹ Ministerio de Educación. (1992). Informe de la República de Cuba a la XLIII conferencia internacional de educación. La Habana, Cuba. Pág.24 ¹² Salcedo Estrada, Inés. Et al. (2000). El diseño estructural y funcional del departamento

docente para la dirección eficiente del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela.¹³ Castro Ruz, Fidel (2000) Granma 6 diciembre. La Habana, Cuba.¹⁴

Gómez Gutiérrez, Luís Ignacio y Sergio H. Alonso Rodríguez. (2007). El Entrenamiento Metodológico Conjunto: un Método Revolucionario de Dirección Científica Educacional. La Habana, Cuba¹⁵ Ministerio de Educación. Sitio Web del MINED. La Habana, Cuba.¹⁶ Pérez Álvarez Francisco y Ramón Fundora Simón (2007) Perfeccionamiento de la escuela preuniversitaria en Cuba. Curso 17 en Pedagogía 2007. La Habana Cuba¹⁷ Pérez Álvarez Francisco y Ramón Fundora Simón (2007). Perfeccionamiento de la escuela preuniversitaria en Cuba. Curso 17 en Pedagogía 2007. La Habana Cuba¹⁸ Engels en "[Dialéctica de la naturaleza](#)"¹⁹ Engels en "[Dialéctica de la naturaleza](#)"²⁰ Cárdenas Colmener, Luis. (2000). El maestro como protagonista del cambio educativo. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá Colombia²¹ San Fabián Moroto, José Luís. (1997). Reformar o Transformar. En Revista Organización y Gestión Educativa número 2.²² Martinic, Sergio. (2001). Conflictos políticos e interacciones en las reformas educativas de América Latina. En Revista Iberoamericana de Educación número 27. Diciembre 2001.²³ Otero (2007). La evaluación de la dirección del cambio educativo en las Secundarias Básicas. Tesis en opción al grado científico de doctor en Ciencias. Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero. Holguín, Cuba.²⁴

Colectivo de autores del ICCP. (2002). La Habana Cuba.

²⁵ Ramis Garcia, Lizardo y coautores. (1996). Autoperfeccionamiento docente y creatividad. Edit. Pueblo y Educación La Habana, Cuba.

²⁶ Reyes Alejandro. (1999) Cambio organizacional. Monografía. com.

- ²⁷ Esteve José M. (2001). Sistema educativo y cambio social .Catedrático de teoría de la educación universidad de Málaga.
- ²⁸ Carnota Orlando (1990). Teoría y práctica de la dirección socialista. La Habana, Cuba.
- ²⁹ Lo subrayado es del autor.
- ³⁰ Manzano Roberto y Juana R. Morales, (1999). Fundamentos de Administración Educativa, IPLAC, La Habana. Cuba.
- ³¹ Valle Lima Alberto, (2001). la dirección en educación. Apuntes. La Habana, Cuba.
- ³² Cool César. Los ejes de las reformas en su dimensión cualitativa.1990. <http://didac.unizar.es/jilbernal/ref.html>.
- ³³ Valdés Héctor, (2007). Ponencia presentada en el evento internacional Pedagogía 2007. La Habana, Cuba.
- ³⁴ House Ernst .R. (2000). Evaluación, ética y poder. Ediciones Morata. Madrid. España.
- ³⁵ Casanova Ma. Antonia (1993). La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo. En Revista Iberoamericana de Educación no. 10, Madrid. España
- ³⁶ R, Tyler (1959). Citado por Elfio (2000) Curso de supervisión educativa. La Habana, Cuba
- ³⁷ Crombach, L. J. (1963). Toward Reform of Program Evaluation. San Francisco: Jossey-
- ³⁸ Bass. Sciven (1967).The methodology of evaluation, perspectives of curriculum evaluation
- ³⁹ Rang Mc.Nally. Chicago. Committee Joint (1983) Citado por Elfio (2000) Curso de supervisión educativa. La Habana, Cuba

- ⁴⁰ Ramirez, j. I. (1991) Citado por Elfio (2000) Curso de supervisión educativa. La Habana, Cuba
- ⁴¹ Rodríguez, (1993). Modelo de evaluación externa de la eficacia de los centros educativos". En Revista de Investigación Educativa, No. 21, Madrid, España.
- ⁴² Casanova, María Antonia. (1996). La evaluación, garantía de calidad para el centro Educativo. En Revista Iberoamericana de Educación no. 10, Madrid. España
- ⁴³ Valiente Sandó, Pedro y Maritza Guerra. (2007). La evaluación de la gestión directiva en las instituciones educacionales: sus fundamentos teóricos y metodológicos. Holguín, Cuba.
- ⁴⁴ Tiana, Ferrer. (1999). Evaluación y rendimiento de los Sistemas Educativos En Revista Iberoamericana de Educación. (OEI), no. 10, Madrid. España
- ⁴⁵ Valiente, (2007). La Evaluación de la Gestión Directiva en las Instituciones Educativas: Fundamentos teóricos y metodológicos. Curso 89 del Evento Pedagogía 2007 Pedagogía 2007. Cuba.
- ⁴⁶ Dopico, (2001). La evaluación de programa como sistema. Revista Aula Abierta ice universidad de Oviedo, España
- ⁴⁷ Stufflebeam, (1974). Citado por Elfio (2000) Curso de supervisión educativa. La Habana, Cuba
- ⁴⁸ Álvarez de Zayas, Carlos. (1995). Metodología de la Investigación Científica. Centro de Estudios de Educación Superior "Manuel F. Gran". Universidad de Oriente. Cuba.

⁴⁹ Fuentes González, Homero. (1999). Modelo Holístico Configuracional de la Didáctica de la Educación Superior. Centro de Estudios de Educación Superior "Manuel F. Gran". Universidad de Oriente. Cuba.

⁵⁰ Otero Góngora, Yurima (2007). La Evaluación de la Dirección del Cambio Educativo en las Escuelas Secundarias Básicas. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP "José de la Luz y Caballero", Holguín, Cuba.

⁵¹ Citado por Colás Bravo, Pilar y Leonor Buendía. (1994). Investigación educativa. Segunda Edición. Ediciones Alfar, S.A. Sevilla. España