

"LA GERENCIA DEL CAMBIO EN LA ESCUELA"

Elaboración de una estrategia para gerenciar el cambio educacional, de escuela tradicional a escuela activa y para la mejora de los niveles de eficiencia en el cambio, de la organización administrativa y estilo de funcionamiento en la institución escolar, para la formación integral del alumno en los niveles de Pre-escolar, Básico y Medio Diversificado.

Por

Maria Elena Marroco Valero

Licenciada en Educación, Mención Orientación, Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela (UCV). Año 1978.

Presentado ante la Comisión de Estudios de Postgrado (FACES) de la Universidad Central de Venezuela, en cumplimiento parcial de los requisitos necesarios para obtener el grado de Doctor en Ciencias Sociales.

Tutor: Dr. Miguel Ángel Briceño Gil

Caracas, Venezuela. Año 1994

Dedicatoria

Este trabajo incluye múltiples esfuerzos en dedicación, confianza y empeño del grupo de profesionales y técnicos del Colegio Marroco, bajo la guía de la Lic. Miriam Hidalgo de Ostos y del Dr. Elías Hussein (Q. E. P. D)

Agradecimiento

Al Dr. Miguel Ángel Briceño, mi tutor de la tesis; la Dra. Taide Zavarse por sus aportes para enriquecer este trabajo; El Ing. Freddy Rodríguez, mi esposo, por su apoyo moral y gran ayuda en el proceso de evaluación; a mis profesores del postgrado quienes han hecho posible mi crecimiento profesional.

ÍNDICE DE MATERIAS

TOMO I

I. Introducción

1. Planteamiento del Problema	
1.1 Inicios de la discusión sobre escuela activa...	Pág. 1
1.2 Estudio previo a esta investigación...	Pág. 9
1.3 Otras experiencias en acciones de cambio educacional y sus limitaciones...	Pág. 15
1.4 Problema...	Pág. 21
2. Discusión Teórica	
2.1 Teorización presente en educación...	Pág. 21
2.1.1 Teorías de referencia ...	Pág. 22
2.1.2 Tendencias recientes ...	Pág. 34
2.1.3 Nuestro enfoque teórico en educación ...	Pág. 54
2.2 Teorización del desarrollo Organizacional ...	Pág. 64
2.2.1 Teorías de referencia ...	Pág. 64
2.2.2 Tendencias recientes ...	Pág. 75

2.2.3	Nuestro enfoque teórico en Desarrollo Organizacional ...	Pág.111
2.3	Objetivos de la investigación.....	pág.119
II. Metodología		
1.	Diseño de la estrategia para la manipulación del objeto de estudio ...	Pág.122
1.1	Para el cambio planificado educacional	Pág.122
1.1.1	Definición ...	Pág.123
1.1.2	Alcance ...	Pág.123
1.1.3	Teoría, modelo y método	pág.124
1.1.4	Evaluación	Pág.129
1.2	Para la competencia del cambio ...	Pág.159
1.2.1	Definición ...	Pág.159
1.2.2	Alcance ...	Pág.159
1.2.3	Teoría, modelo y método	Pág.160
1.2.4	Evaluación...	pág.165
1.3	Para la construcción del modelo...	Pág.179
2	Descripción de las técnicas de registro para	

	recoger la información de los momentos de observación ...	Pág.182
3	Diseño de los instrumentos para la evaluación del proceso...	Pág.195
4	Determinación de los objetivos técnico-metodológicos ...	Pág.224
4.1	Determinación de los objetivos técnico-metodológicos para evaluar el cambio planificado educacional ...	pág.224
4.2	Determinación de los objetivos metodológicos para evaluar la mejora de los niveles de competencia del cambio planificado...	Pág.225
5.	Aplicación de la estrategia...	Pág.225
5.1	Para el cambio planificado educacional en la institución escolar...	Pág.225
5.2	Para la competencia del cambio ...	Pág.252
5.3	Descripción del modelo para el cambio en otras	

III. Análisis de Datos

1.	Presentación de resultados...	Pág.285
1.1	Presentación de los resultados para el cambio educacional en la institución escolar ...	Pág.287
1.2	Presentación de los resultados para la competencia del cambio en la institución escolar ...	Pág.291
1.3	Presentación de los resultados del cambio en otras instituciones con la aplicación del modelo ...	Pág.296
1.4	Presentación de los datos del cambio educacional ...	Pág.299
1.5	Presentación de los datos del cambio en la competencia	Pág.362
1.6	Presentación de los resultados del cambio en la otra institución con la aplicación de otro modelo	Pág.435
2.	Interpretación de Resultados...	
2.1	Interpretación de los resultados de la evaluación	Pág.450

	del cambio educacional...	
2.2	Interpretación de los resultados de la evaluación de la competencia en el cambio...	Pág. 461
2.3	Interpretación de los resultados del cambio en otras instituciones educativas con la aplicación del modelo...	Pág. 466
3.	Aplicaciones	Pág. 473
IV.	Resumen y Conclusiones.....	Pág. 475
	Bibliografía, Fuentes Hemerográficas, Ponencias presentadas en encuentros y Congresos	

Tomo II

Anexos	
Apéndice de cuadros, figuras y fuente de datos	

ÍNDICE DE CUADROS, FIGURAS Y TABLAS

Cuadro 1	Movimiento de los alumnos inscritos nuevos, reinscritos y retirados por los representantes en los años 1986-87, 1987-88, 1988-89...	pág.257
Cuadro sumario I.	Resultados de la evaluación del comportamiento-rendimiento de los alumnos del nivel básico y Medio Diversificado y comportamiento (apresto) rendimiento de los alumnos del nivel Pre-Escolar, Media (X), y Desviación Típica (o) de la población de los promedios en los años 1986-87, 1987-88 y 1988-89...	pág.311
Cuadro sumario II.	Resultados de la evaluación del porcentaje de logro de los docentes en la institución (1er grado a 2do año del nivel medio diversificado). De 1º a 6º grado y de 7º a 2do año del nivel Medio Diversificado en los años 1986-1987, 1987-88; y de los docentes en la institución con los docentes del nivel Pre-escolar en los años 1987-88 y 1988-89...	pág.320
Cuadro	Resultados del entrenamiento	

sumario III. en las tareas de los docentes: en la institución (1° grado a 2do año del nivel Medio Diversificado). De 1° a 6° grado y de 7° a 2do año del nivel Medio Diversificado en los años 1986-87, 1987-88 y 1988-89; y de los docentes en la institución con los docentes del nivel Pre-escolar y de los docentes del nivel Pre-escolar en los años 1987-88 y 1988-89...	pág.324
Cuadro sumario IV.	Comparación de los resultados de la evaluación del entrenamiento sobre las tareas del docente como facilitador y resultado de los promedios de las calificaciones de los grupos de alumnos de cada facilitador en los años 1986-87, 1987-88, 1988-1989...
Cuadro sumario V.	Resultado de la evaluación del porcentaje de logro de los directivos en la institución (jefes de área de 1° grado a 6° grados, jefes de áreas de Ciencias y Humanidades de 7mo a 2do año del nivel Medio Diversificado y además el jefe de área del nivel Pre-escolar, coordinador, sub-director/

director en los años 1986-87,
1987-88, 1988-89... páq.333

Cuadro sumario VI.

Resultados de la evaluación del entrenamiento en las tareas de los directivos: en la institución (jefes de área del nivel básicolo a 6° grados, jefes de área de Humanidades y Ciencias de 7mo grado a 2ndo año del nivel Medio Diversificado), jefes de área del nivel Básico de 1° grado a 6° grados y jefes de áreas de Humanidades y Ciencias de 7° grado a 2ndo año del nivel Medio Diversificado, de los directivos de la Institución y el jefe de área del nivel Pre-escolar, el jefe de área del nivel Pre-escolar, el coordinador y el subdirector/director, en los años 1986-87, 1987-88, 1988-89...

Cuadro sumario VII. Comparación de los resultados de la evaluación del entrenamiento sobre las tareas del directivo y los resultados de los promedios mensuales de las calificaciones del grupo de alumnos de casa facilitador correspondiente con cada

	directivo en los años 1986-87, 1987-88, 1988-89...	pág.352
Cuadro 2	Nivel de adaptabilidad y eficiencia de casa directivo como líder respecto a su grupo en el año 1989...	pág.358
Figura 1	Promedio Mensual de la población estudiantil (nivel Básico y Medio Diversificado) Comportamiento más rendimiento. Año 1986-87...	pág.366
Figura 2	Promedio Mensual de la población estudiantil (nivel Básico y Medio Diversificado) Comportamiento más rendimiento. Año 1986-87...	pág.367
Figura 3	Promedio Mensual de la población estudiantil (nivel Básico y Medio Diversificado) Comportamiento más rendimiento. Año 1987-88...	pág.368
Figura 4	Promedio Mensual de la población estudiantil (nivel Básico y Medio Diversificado) Comportamiento más rendimiento. Año 1986-87...	pág.369
Figura 5	Promedio Mensual de la población estudiantil (nivel Básico y Medio Diversificado) Comportamiento más rendimiento. Año 1988-89...	pág.370

- Figura 6. Promedio Mensual de la población estudiantil (nivel Básico y Medio Diversificado). Comportamiento más rendimiento. Año 1988-89... págs.371
- Figura 7 Promedio Mensual de la población estudiantil (nivel Pre-escolar). Comportamiento (apresto) más rendimiento. Año 1987-88... págs.372
- Figura 8 Promedio Mensual de la población estudiantil (nivel Pre-escolar). Comportamiento (apresto) más rendimiento. Año 1987-88... págs.373
- Figura 9 Promedio Mensual de la población estudiantil (nivel Pre-escolar). Comportamiento (apresto) más rendimiento. Año 1988-89... págs.374
- Figura 10 Promedio Mensual de la población estudiantil (nivel Pre-escolar). Comportamiento (apresto) más rendimiento. Año 1988-89... págs.375
- Figura 11 Objetivos determinados para la evaluación de la eficiencia. (Patrón... págs.379
- Cuadro 3 Resultados de la evaluación de la importancia de los

	resultados objetivos según los agentes educativos en relación con el patrón del equipo evaluador en el año 1986 (Octubre) ...	pág.388
Cuadro 4	Resultados de la evaluación de la discrepancia en la evaluación de la importancia de los objetivos según los agentes educativos en relación con el patrón del equipo evaluador en el año 1986 (Octubre) ...	pág.389
Cuadro 5	Resultados de la evaluación del tamaño (T) de las discrepancias en la evaluación de la importancia de los objetivos según los agentes educativos en relación con el patrón del equipo evaluador en el año 1986 (Octubre)	pág.390
Figura 12	Condiciones reales de la institución en el año 1986 (Octubre) ...	pág.391
Figura 13	Prioridad de atención de los objetivos en el año 1986 (Octubre) ...	pág.392
Cuadro 6	Resultados de la evaluación de la importancia de los objetivos según los agentes	

	educativos en relación con el patrón del equipo evaluador en el año 1987 (Junio).....	pág.393
Cuadro 7	Resultados de la evaluación de la discrepancia en la evaluación de la importancia de los objetivos según los agentes educativos y en relación con el patrón del equipo evaluador en el año 1987 (Junio)....	pág.394
Cuadro 8.	Resultados de la evaluación del tamaño (T) de las discrepancias en la evaluación de la importancia de los objetivos según los agentes educativos y en relación con el patrón del equipo evaluador en el año 1987 (Junio) ...	pág.395
Figura 14	Condiciones reales de la institución en el año 1987 (Junio) ...	pág.396
Figura 15	Prioridad de atención de los objetivos en el año 1987 (Junio) ...	pág.397
Figura 16.	Comparación de los resultados de la evaluación de docentes y directivos a los 1986 (octubre) y 1987 (Junio)...	pág.405
Figura 17	Comparación de resultados de la evaluación y de los	

	alumnos. Los años 1986 (Octubre) y 1987 (Junio) ...	pág.406
Figura 18	Comparación de los resultados de la evaluación de los representantes en los años 1986 (Octubre) y 1987 (Junio) ...	pág.407
Figura 19	Comparación de los resultados de la Organización Administrativa en los años 1986 (Octubre) y 1987 (Junio) ...	pág.408
Tabla 1	Potencial de ajuste de los resultados de la evaluación en la institución. Año 1987 (Octubre) ...	Pág.409
Tabla 2	Estrategia de restauración para los agentes educativos de la institución en el año 1987 (Octubre) ...	pág.412
Cuadro 9	Resultados de la evaluación de la importancia de los objetivos según los agentes educativos en relación con el patrón del equipo evaluador en el año 1989 (Junio)....	pág.413
Cuadro 10	Resultados de la evaluación de la discrepancia en la evaluación de la importancia de los objetivos según los agentes educativos en	

	relación con el patrón del equipo evaluador en el año 1989 (Junio)....	pág.414
Cuadro 11	Resultados de la evaluación del tamaño (T) de las discrepancias en la evaluación de la importancia de los objetivos según los agentes educativos en relación con el patrón del equipo evaluador en el año 1989 (Junio)....	pág.415
Figura 20.	Condiciones reales de la Institución en el año 1989 (Junio).....	pág.416
Figura 21	Prioridad de atención de los objetivos en el año 1989. (Junio)	pág.417
Figura 22	Promedio de la población estudiantil cada lapso en comparación con el mes inicial (Octubre) en el comportamiento más rendimiento de los alumnos (nivel Básico y Medio Diversificado). Año 1986-87...	pág.423
Figura 23	Promedio de la población estudiantil cada lapso en comparación con el mes inicial (Octubre) en el comportamiento más rendimiento de los alumnos	

- (nivel Básico y Medio Diversificado). Año 1986-87... págs.424
- Figura 24 Promedio de la población estudiantil cada lapso en comparación con el mes inicial (Octubre) en el comportamiento más rendimiento de los alumnos (nivel Básico y Medio Diversificado). Año 1987- 88... págs.427
- Figura 25 Promedio de la población estudiantil cada lapso en comparación con el mes inicial (Octubre) en el comportamiento más rendimiento de los alumnos (nivel Básico y Medio Diversificado). Año 1987-88... págs.428
- Figura 26 Promedio de la población estudiantil cada lapso en comparación con el mes inicial (Octubre) en el comportamiento más rendimiento de los alumnos (nivel Básico y Medio Diversificado). Año 1988-89... págs.429
- Figura 27 Promedio de la población estudiantil cada lapso en comparación con el mes inicial (Octubre) en el comportamiento más rendimiento de los alumnos

- (nivel Básico y Medio Diversificado). Año 1987-88... págs.432
- Figura 28 Promedio de la población estudiantil cada lapso en comparación con el mes inicial (Octubre) en comportamiento (Apresto) más rendimiento de los alumnos (nivel Pre-escolar). Año 1987-88... págs.433
- Figura 29 Promedio de la población estudiantil cada lapso en comparación con el mes inicial (Octubre) en comportamiento (Apresto) más rendimiento de los alumnos (nivel Pre-escolar). Año 1987-88... págs.434
- Figura 30 Promedio de la población estudiantil cada lapso en comparación con el mes inicial (Octubre) en comportamiento (Apresto) más rendimiento de los alumnos (nivel Pre-escolar). Año 1988-89... págs.437
- Figura 31 Promedio de la población estudiantil cada lapso en comparación con el mes inicial (Octubre) en comportamiento (Apresto) más rendimiento de los alumnos (nivel Pre-escolar). Año

	1988-89...	pág. 438
Cuadro 12	Comparación de las notas por materia de los alumnos de 1º a 6º grado del año 1993-94 en relación al año 1992-93.	
	Institución oficial...	pág. 442
Cuadro 13	Comparación del porcentaje de los alumnos aprobados de 1º a 6º grado en los años 1993-94 en relación al año 1992-93.	
	Institución oficial...	pág. 443

INTRODUCCIÓN

El problema de estudio se propone resolver la pregunta de cómo gerenciar el cambio planificado en una institución escolar tradicional hacia otra educación activa y evaluar el grado de implantación del cambio y los niveles de competencia. (eficacia-eficiencia) en el cambio y evaluación. En este sentido como Rogers y Piaget, por eso hemos identificado con sus teorías el perfil aspirado: educación humanista cognitiva.

Analizando otras experiencias consideradas de acciones de cambio, (Neil, Illich, Gordon, Weil, Bernard, Smith) vemos que resultan ser alternativas particulares, además de no contar con un procedimiento de evaluación.

Igualmente encontramos en otros trabajos recientes de investigación educacional (1981-90), un interés por la perspectiva teórica para ayudar a la práctica

educativa pero con resultados de mejoras educativas también parciales.

Consideramos que nosotros aportemos elementos teóricos que contribuyen a resolver el problema de estudio. Como resultado, diseñamos una estrategia para gerenciar el cambio de la institución escolar como organización, que prevé evaluar su acción con el alcance del cambio de educación tradicional a educación activa en términos de grado de implantación y mejora de los niveles de los resultados y el logro del cambio en otras instituciones escolares.

La forma sistémica y holística de abordarlo nos diferencia de los otros intentos presentes en los trabajos de investigación educacional, para llevar a la práctica la perspectiva teórica, que se plantea evaluar el desarrollo integral del alumno, la preparación del personal para el aprendizaje significativo y la adopción de métodos activos.

Nuestra estrategia es un sistema Trabajo-Aprendizaje para el cambio organizacional de la institución escolar, hacia la educación humanista cognitiva. Este mismo hace posible en la práctica, el perfil previamente determinado en las teorías Rogers y Piaget.

Esto significa el cambio, en el significado del concepto educación, de teoría educativa y de enfoque acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje correspondiente a la escuela activa.

Este sistema se construye no solamente en el contexto educacional, sino también dentro del enfoque teórico del Desarrollo organizacional (D. O) que se plantea como objeto de estudio el cambio planificado. Sin embargo, encontramos que el D.O., no nos ofrecía de forma directa el recurso que buscamos, puesto que solo se ha centrado en miniteorías y no cuenta con un sistema de evaluación.

Por eso fue necesario en primer lugar consolidar en un solo enfoque los diversos aportes teóricos fragmentarios del D. O., en el segundo lugar proponer el sistema de evaluación del cambio planificado, lo cual nos permite evaluarlo en términos de grado de implantación y mejora de la eficiencia-eficacia (Competencia); y en tercer lugar hemos incorporado al D.O. dispositivo del aprendizaje sobre la gerencia del cambio.

Así la estrategia se construye como un cuerpo sistémico de teorías en forma de modelo que representa como contenido teórico las relaciones que observan las teorías en una evaluación en la práctica. Igualmente proponemos el basamento teórico que fundamente el criterio de evaluación de la estrategia en la práctica.

Vale la pena decir que estos aportes no habían sido resueltos hasta ahora por el D.O. El modelo de funcionamiento de la estrategia, sustenta nuestro

criterio teórico para establecer el carácter científico de la teoría (Popper, 1991).

En este orden de ideas la aplicación de la estrategia nos permite presentar las similitudes encontradas y su interpretación, las cuales nos permiten llegar a la siguiente formulación teórica: el sistema Trabajo-Aprendizaje es capaz de realizar el cambio en las organizaciones para "Aprender a cambia" y construir la "Red alineada de Trabajo", de las acciones de la organización tras las políticas institucionales. No las acciones particulares de la organización, sino el patrón de relaciones o su sistema de trabajo. Este patrón es en nuestro caso el que corresponde al "Sistema Trabajo-Aprendizaje".

Nuestro modelo quedaría refutado cuando aplicándose la estrategia, no se produzcan los resultados de la sinergia, dinámica y tipo de energía para conseguir la "intención", "postura", "resonancia", y "toma de conciencia" para el cambio de

paradigma, en otras palabras no se produzca el cambio hacia la educación humanista cognitiva.

Con esta tesis se abre también una perspectiva para un nuevo trabajo de investigación, sobre la aplicación de la teoría del aprendizaje del cambio planificado en organizaciones no educacionales, en su cultura (valores, costumbres, normas y principios de la organización) y en su eficiencia en el cambio (capacidad y compromiso de logro).

I. MARCO TEÓRICO

1. Planteamiento del Problema

1.1. Inicios de la discusión sobre escuela activa.

En la segunda mitad del siglo XX, se inició en el campo de la teoría educativa, una discusión acerca de los problemas de fondo que se presentaron en los procesos educativos, para enfrentar las exigencias de cambio en la post-guerra.

Entre los autores de mayor resonancia para la época se encuentran Rogers (1972), Ausbel (1973) y Piaget (1975). Rogers (1972) sostuvo que la educación enfrentaba ciertos retos y también que el concepto tradicional de "persona educada" ya no tenía sentido en nuestra sociedad moderna¹.

Planteaba que lo que se enseñaba en las escuelas se hacía mediante el aprendizaje por memorización de manera que y la materia no tenía ningún sentido

¹ Véase, Carl Rogers. Libertad y Creatividad en Educación. Editorial Eudeba. Buenos Aires, 1972.

personal para el estudiante. Además no se tomaban en cuenta para nada sus sentimientos, ni a la persona en total.

Reconocía que la educación que se había llevado tradicionalmente a cabo hasta entonces, partía de este tipo de aprendizaje.

Rogers que el aprendizaje por experiencia tenía en cambio sentido y relevancia personal, con el cual se aprendía rápidamente y se retenía. Este lo concebía como la participación de toda la persona incluyendo sus actitudes y conducta.

El aprendizaje significativo no rechazaba el aspecto cognitivo, pero combinaba sus elementos con los elementos afectivos. Suponía aprender de forma significativa aún lo que es de naturaleza cognitiva, suponía tener en cuenta a toda persona: Desarrollo integral.

Este tipo de aprendizaje lo enfoca Rogers hacia algo distinto de las preocupaciones diarias de la enseñanza y de la educación. El coloca un segundo término la cuestión de que es lo que ha de enseñar y dice que en un mundo que está cambiando constantemente, la información y los conocimientos se hacen rápidamente, anacrónico u obsoletos.

Expresaba también que la educación se había llevado a cabo tradicionalmente con el aprendizaje memorístico, no obstante que los educadores reconocían el valor del aprendizaje significativo. Sin embargo aseguraba que implementarlo, resultaría una revolución en la educación, por las dificultades para instaurarlo en la práctica, aún cuando se adoptara teóricamente.

Implantar esta educación, decía Rogers, presentaba una gran dificultad, porque suponía cambios en la administración de la escuela o en la de todo un sistema educativo.

Poner en práctica este enfoque de educación significaría por lo tanto no sólo cambios en los maestros sino también cambios en la escuela como organización.

C. H. Patterson (1982) se refiere en su libro a Carl Rogers y a la educación humanista dice que este ha propuesto un nuevo enfoque para la educación, es decir Rogers ha proporcionado un fundamento psicológico sistemático llamado educación humanista².

Patterson afirma la necesidad de adaptarse a un mundo de cambio constante y tensiones entre grupos y naciones, lo que plantea una crisis en la educación; y se refiere a Rogers para señalar de que por esto la meta que éste se plantea "es desarrollar personas capaces de adaptarse al cambio, personas que sepan aprender". En criterio de Patterson, Rogers sostiene que en esta perspectiva, la educación debe ir más allá de la preocupación por los conocimientos y el

² Véase., C. H. Patterson. Bases para una Teoría de la Enseñanza y Psicología de la Educación. Editorial El Manual Moderno. México, 1982

desarrollo intelectual; debe abarcar toda la persona y fomentar el desarrollo afectivo, el desarrollo personal y la creatividad. Debe ir dirigida hacia el aprendizaje significativo, lo cual conlleva un aprendizaje que tenga un sentido personal para cada sujeto, en lugar del aprendizaje sin sentido como sería la adquisición y memorización obligadas de información y de hechos. Promover este aprendizaje dice Patterson es lo que Rogers (1977) llama educación humanista³

Ausbel (1973) propuso una teoría del aprendizaje significativo centrada en el aprendizaje producido en un contexto educativo.

Ausbel además se ocupó de los procesos de enseñanza aprendizaje científicos, a partir de los conceptos previamente formados por el niño en la vida

³ Véase., Carl R. Rogers. El proceso de convertirse en Persona. Editorial Eudeba. Buenos Aires, 1972.

cotidiana. Le también distingue entre aprendizaje memorístico y significativo⁴.

Igualmente Piaget con su teoría de la equilibración distingue entre el aprendizaje para adquirir información y aquel que consiste en el proceso de las estructuras cognitivas.

Para favorecer este proceso, Piaget defendió los métodos activos en educación, expresándose de la forma siguiente "entender es inventar o reconstruir por reinención" y dice también que los métodos del futuro deberán dar lugar cada vez más a la actividad y a los tanteos del alumno y la espontaneidad de las investigaciones⁵.

Conforme Piaget los métodos activos, tendrán que imponerse para promover la adquisición de los procedimientos de la experimentación, porque asegura que la experiencia que no se hace con plena libertad

⁴ D. P. Ausbel. Psicología Evolutiva. Un punto de vista cognitivo. Editorial Trillas. México, 1973

⁵ J. A. Piaget. A dónde va la Educación. Editorial Teide S.A. España, 1975.

de iniciativa, no será por definición un experimento, sino un simple ejercicio sin valor formativo.

Por otra parte Piaget también concluyó sobre que los modelos activos, prestan un servicio inestimable tanto para la educación moral como para la educación de la inteligencia⁶.

Tanto Rogers como Piaget señalan como problemas de la educación, los que se encuentran en los procesos de enseñanza-aprendizaje y los vinculan con las teorías de la psicología del aprendizaje.

J. I. Pozo (1989) se refiere a Ausbel y Piaget como estudiosos de los procesos mentales con el enfoque cognitivo de reestructuración. Este enfoque lo diferencia del otro asociacionista propio del conductismo, que sustenta el aprendizaje memorístico tradicional.

⁶ Véase., J.A. Piaget. Seis Estudios de psicología. Editorial Ariel Barcelona, 1973.

Pozo (1989) dice también que el siglo XX está dividido en casi dos mitades iguales. Una primera del dominio de la Psicología conductista y una segunda de la psicología cognitiva⁷.

Según afirma Pozo, el conductismo se consolida a partir de 1930, basado en los estudios del aprendizaje mediante el conocimiento, el cual considera innecesario el estudio de los procesos mentales superiores para la comprensión de la conducta humana.

Sin embargo considera que el mismo entra en crisis hacia 1950 y es sustituido por el procesamiento de información que, apoyándose en el ordenador, hace posible el estudio de los procesos mentales que el conductismo marginaba.

Esto denota la manera como se fue gastando para ese momento, la visión de la educación que nos toca tomar en cuenta.

⁷ Véase., J. I. Pozo. Teorías Cognitivas del Aprendizaje. Editorial Morata. Madrid, 1989.

1.2 Estudio previo a esta investigación

La situación de la educación recién planteada, se refiere en el caso de Rogers, a señalar la necesidad de salir de las dificultades de la educación memorística, calificada por él como tradicional y al mismo tiempo la dificultad de implantar el aprendizaje significativo porque supone, según él, un cambio de administración.

Por su parte Piaget se refiere también a la necesidad de instalar los métodos del futuro.

Este escenario, nos planteó la necesidad de investigar a título de ensayo de aplicación, las dificultades de la educación tradicional y de llevar a la práctica el aprendizaje significativo y los métodos activos.

Nuestra primera acción (1969) fue buscar una alternativa de solución de estos planteamientos y por esta razón fundamos un instituto de orientación para

atender alumnos con fracaso escolar (aplazados) de diferentes colegios.

Nuestro propósito era conocer el origen del bajo rendimiento de los alumnos en la escuela. Un estudio psicológico permitía determinar, si los alumnos presentaban problemas que pudieran interferir con su escolaridad.

Las evaluaciones psicológicas mostraron que estos tenían un nivel intelectual normal y muchos de ellos superior; no presentaban problemas de orden neurológico, ni emocional- social y en general tenían continentes familiares sanos.

La ausencia de problemas neurológicos evidenciados en psicodiagnóstico, permitió descartar dificultades específicas y mostró que su fracaso escolar estaba ligado a un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje, que se corresponde con la concepción tradicional señalada por Rogers, Piaget, Patterson, Ausbel y Pozo.

Esta concepción de la educación se centraba en el desarrollo de la memoria y en la recolección de información por parte del alumno en forma pasiva.

Las dificultades que se observaron en ellas eran ausencia de hábitos y técnicas de estudio; carencia de patrones logísticos en el proceso de razonar e incumplimiento de normas y límites; también se observó un alumno pasivo en su proceso de aprendizaje.

Estas dificultades son las que encontramos como limitaciones de la escuela tradicional y se las denominó como dificultades de eficiencia, capacitación y auto control y se calificaron como problemas generales del aprendizaje.

En resumen se trataba de alumnos dentro de la curva normal, sin problemas neurológicos pero con un denominador común: todos procedían de lo que se ha llamado escuela tradicional.

C. Chadwich (1978) describe la escuela tradicional como centro de saber, donde la participación activa del alumno es percibida como perturbadora y distractiva de la clase; donde el maestro considera que su papel es el programa de estudio; donde el aula es un agregado de alumnos y el profesor es el único que sabe y asume la autoridad. Aquí sólo se evalúa la cantidad de contenidos que el alumno maneja sobre una determinada asignatura y resulta fundamental en esta forma de evaluación, el rótulo del alumno como de bajo o alto rendimiento.

Pero hay otro aspecto que señala Chadwich en este modelo denominado por él como clásico y es que "nuevos estudios de Colemann y otros (1966); Jenks (1972) insinúan que aunque se posean todos los recursos como buenos profesores, aulas, materiales, aún en las mejores condiciones, este modelo tiene poca eficacia. Estos estudios siguieren que sólo aquellos alumnos que poseen gran inteligencia y deseos de aprender se

beneficiarán con este modelo clásico. Los estudios también señalan que estos mismos alumnos se beneficiarán con cualquier modelo"⁸.

Nuestro ensayo (1969- 1978) arrojó información sobre el origen del fracaso escolar, ligado a la educación tradicional del desarrollo de la memoria y la recolección de información por parte del alumno de forma pasiva.

Arrojó información también sobre la limitación de la escuela tradicional: limitación en relación a las dificultades que se observaron en los alumnos de ausencia de hábitos y técnicas de estudio, carencia de patrones lógicos en el proceso de razonar e incumplimiento de normas y límites; también se observó un alumno pasivo en el proceso de aprendizaje.

Este ensayo puso en evidencia un conjunto de problemas generados por la escuela tradicional que se corresponde con la descripción de Chadwick y al mismo

⁸ Clifton Chadwick. Tecnología Educacional para el docente. Editorial Paidós. p. 52.

tiempo nos dio la pauta sobre los aspectos que deberían ser estructurados para cambiar hacia un tipo de escuela tal como la describe Rogers.

Sin embargo implantar esta nueva educación supone algo más que mejorar el rendimiento de los alumnos, significa como dice igualmente el autor, plantearnos superar la dificultad del cambio en la administración de la institución escolar, para una escuela nueva y diferente a la tradicional, donde el alumno participe en forma activa, y el docente se interese no sólo en transmitir conocimientos aislados, sino que proponga un aprendizaje significativo para promover el desarrollo integral del alumno a evaluarse a partir de su rendimiento y comportamiento.

Lo que ahora conocemos como los problemas de fondo en los procesos educativos, es que se vinculan con el aprendizaje memorístico de la educación tradicional, esto nos lleva a conocer en un nivel de profundidad, las dificultades de esta educación, como generadora

del fracaso escolar y representante de un enfoque teórico del aprendizaje, hoy superado.

Uno de los resultados más importantes para ser utilizado en el presente estudio, es haber puesto en evidencia el papel que juega el cambio de la escuela como organización para implementar la nueva educación como el aprendizaje significativo.

Este reto incluye la adopción de los métodos activos y la evaluación del desarrollo integral del alumno. Los resultados del estudio llevan la necesidad de realizar a continuación, la investigación para el cambio en la escuela como organización, de educación tradicional a la nueva perspectiva de educación.

1.3. Otras experiencias de acciones de cambio educacional y sus limitaciones.

Simultáneamente con nuestro esfuerzo, existían reconocidas experiencias en acciones de cambio.

A.S. Neil (1963), relata sus experiencias sobre la escuela de Summerhill y plantea que no expone una teoría sino solamente su experiencia real de casi 40 años.

El trata de educar a los niños para que lleguen a ser felices. Sostiene que la libertad funciona y su interés se centra en educar para conseguir sentido de pureza, que impedirá que los alumnos se conviertan en inadaptados. El autor elige el pleno desarrollo en vez del pleno éxito del mercado⁹.

Nosotros no seguimos lo expresado por Summerhill (1963) porque encontramos que lo crucial a investigar es cómo evaluar el desarrollo integral del alumno y no solamente realizar una experiencia para procurar su desarrollo afectivo, cuyo método de evaluación es, por otra parte expresado por el autor.

Otro ejemplo es Iván Illich (1972). El habla de un mundo sin escuelas, en donde la desescolarización será

⁹ Véase., A. S. Neil. Summerhill, Fondo de Cultura económica. México, 1963.

únicamente un desplazamiento de responsabilidades hacia otra clase de administración¹⁰

Nosotros igualmente tampoco coincidimos con el mundo sin escuelas (1977), porque nuestro esfuerzo es asumir el reto del cambio organizacional para implementar la nueva educación, diferente a la tradicional pero estructurada dentro de la escuela.

E.A. Bernard (1975), representa la proposición del intento de cambio de la Escuela Abierta y dice que "nuestros métodos de enseñanza proceden de una idea superada de educación". Plantea que, mientras en la escuela tradicional maestros, alumnos, locales, están replegados sobre sí mismos, en la escuela nueva han de abrirse las barreras.¹¹

Nosotros nos diferenciamos también de esta proposición porque abrir las barreras de la escuela tradicional, es para nosotros investigar cómo se

¹⁰ Véase., Iván Illich. Un mundo sin Escuelas, Editorial Nueva Imagen. México, 1977

¹¹ Véase., E. A. Bernard. La Escuela Abierta, Editorial Fontanella. Barcelona, 1975

instalan los métodos activos en el acto educativo, para conseguir así la interacción mancomunada entre educador y educando, en vez de invertir los términos de la educación tradicional, confiriendo al educador a la actitud pasiva y concibiendo al alumno como al factor dinámico.

Thomas Gordon (1979) propone mejorar las relaciones entre los jóvenes para que se vuelvan más abiertos, más interesados, más interdependientes, más individuales, y con experiencias más satisfactorias. Para que esto suceda dice que los maestros deben mejorar el aprender y practicar una serie de habilidades.¹²

Lee L Smith (1970) describe con todo detalle la organización y funcionamiento de la escuela sin Grados, lo cual supone una nueva forma respecto a los

¹² Véase., T. Gordon. Maestros Eficaces y Técnicamente Preparados, Editorial Diana, México, 1979.

modelos tradicionales, de administración y organización escolar.¹³

Nos diferenciamos también de la proposición de la escuela sin grados, porque queremos un cambio en todos los agentes de la organización escolar. Buscamos una organización que funcione para realizar un aprendizaje por niveles inestruccurados.

Las experiencias de los diferentes autores consultados representan soluciones particulares, porque plantean cambios para lograr el desarrollo afectivo del alumno o cambios en el papel del docente o cambios en la organización de la escuela. Nosotros buscamos un cambio global (holístico).

Además, esas experiencias no señalan la evaluación de sus acciones, por lo que no pasan de ser propuestas específicas de mejoras educativas con alcance indeterminado.

¹³ Véase., Lee L. Smith. Cómo Enseñar en la Escuela sin Grados. Editorial Estrada. Buenos Aires 1970

Nuestro caso es diferente, nosotros constatamos la necesidad de promover la nueva "persona educada" (Roger, Piaget) para asumir las exigencias presentes en la sociedad.

Constatamos también la necesidad de promover el desarrollo integral del individuo mediante el aprendizaje significativo y los métodos activos que permiten el nuevo perfil.

Para eso nos planteamos resolver el problema de evaluar el desarrollo integral del alumno, tras un aprendizaje significativo, realizado con los métodos activos, en una institución escolar concebida como organización, que se plantea el cambio hacia la nueva educación.

Los resultados del ensayo (1969-1978), sobre las características y limitaciones de la educación tradicional y nuestro interés de evaluar la acción del cambio de escuela tradicional a escuela activa en vez de las alternativas propuestas por las otras

experiencias para el momento, nos lleva al planteamiento presente en nuestro problema.

1.4. Problema

Nuestro problema es determinar cómo gerenciar un cambio planificado en la institución escolar de la educación tradicional hacia la educación activa, y evaluar el grado de implantación del cambio y la mejora de sus niveles de eficiencia-eficacia (competencial).

Este cambio se refiere a:

- a) Promover y evaluar el desarrollo integral del alumno.
- b) Desarrollar al personal de la organización para lograr un aprendizaje significativo.
- c) Adoptar los métodos activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. Discusión Teórica

2.1 Teorización presente en educación.

2.1.1 Teorías de referencia.

Nuestro problema de estudio es el cambio de educación tradicional a educación activa y las características de este cambio permiten delimitarlo teóricamente.

En primer lugar presentaremos el significado correspondiente a los términos educación tradicional y educación activa dentro del marco general de la educación.

A partir de la modernidad (siglo XVIII) se hace la reflexión del acto educativo y se trata como problema lo que es educar.

Hume (1711-1776) dice al respecto: "la mitad de las opciones predominantes entre los hombres, se deben a la educación; y los principios que así adquirimos

tienen más peso que los debidos al razonamiento y la experiencia"¹⁴

Esta es una educación que parte del hábito y la costumbre determinada por la memoria y la repetición. La educación es aquí el proceso de instrucción.

La nueva reflexión se plantea el problema desde otra perspectiva: la del hombre capaz de aprender. En este sentido Kant (1724-1804) dice que la aprehensión del conocimiento se hace a partir del desarrollo de la función lógica del entendimiento y del uso del entendimiento en general. Con esto la educación consiste en tal desarrollo.

La educación es aquí concebida como experiencia y descubrimiento determinado por el juicio crítico. Es la acción liberada de la enseñanza y también el origen de cambios en el comportamiento, independientemente del contenido de los aprendizajes.

¹⁴ Véase., L. Luzuriaga. Historia de la Educación y la Pedagogía. Editorial Losada. Buenos Aires 1973

Posteriormente el individuo aparece como el centro del problema. Se abre un nuevo campo que prepara el terreno para lo que luego sería la psicología.

En ese campo las preguntas cambian hacia ¿cómo se aprende? Y si ¿la educación es capaz de cambiar al individuo?

En este caso la educación se estudia como un hecho empírico y es entendida como un fenómeno social. Este hecho lo estudian diferentes corrientes psicológicas: tales como el conductismo de Skinner o el estructuralismo de Piaget¹⁵ y también determinadas corrientes sociológicas como el pragmatismo, estas últimas propuestas por E. Durkheim y J. Dewey.

Esta reseña nos permite apreciar tres significados de la educación dentro del marco general. El primero en el cual la educación es equivalente a proceso de instrucción basada en la ejercitación y la memoria. El segundo donde educación equivale a desarrollo de los

¹⁵ Véase., J. A. Piaget. El Estructuralismo. Editorial Proteo. Buenos Aires, 1969.

procesos mentales. El tercero proveniente del campo de la psicología, el cual tiene en cuenta al individuo integralmente y en relación con su medio.

Esta revisión nos ha permitido establecer que los dos primeros han servido de fundamento a la escuela tradicional y el último a lo que hoy llamamos escuela activa.

A continuación, presentamos la teoría educacional correspondiente a la educación tradicional y a la educación activa.

Marc Belt (1971) desde su perspectiva de filósofo de la educación, al hacer una panorámica del trabajo realizado en este campo, descubre la existencia de teorías, que van desde aquellas que consideran la educación como evocación y repetición, hasta el otro extremo en el cual el hombre construye la realidad a

partir de su desarrollo intelectual, emocional y físico y en relación con el medio¹⁶.

Esta referencia nos permite identificar la teoría educacional memorística en la educación tradicional, y la otra teoría que defiende el desarrollo integral del hombre en la educación

Por último necesitamos presentar dos características más. Una es el posible carácter científico de las teorías educativas. La otra se refiere al diferente enfoque teórico de la enseñanza-aprendizaje.

Respecto al carácter científico de las teorías educativas existe la gran interrogante sobre si hay una teoría en las ciencias de la conducta en oposición a las ciencias físicas¹⁷.

¹⁶ Véase., Marc Belth. La Educación como disciplina Científica. Editorial El Ateneo. Buenos Aires, 1971.

¹⁷ Véase., C. Ch. Patterson. Bases para una Teoría de la Enseñanza y Psicología de la Educación. Editorial El Manual Moderno. México, 1977.

Brunner (1963), sostiene que "una teoría pedagógica es forzosamente muy diferente del tipo ordinario de teoría científica en el sentido explicativo. Tampoco es precisamente normativa como lo es una teoría gramatical. La teoría de instrucción es una teoría política en el sentido explicativo. Tampoco es precisamente normativa como lo es una teoría gramatical. La teoría de instrucción es una teoría política en el sentido propio de la palabra, porque se deriva de un acuerdo en cuanto a la distribución del poder dentro de la sociedad. ¿Quién es el que ha de ser educado? Y para desempeñar ¿qué papel?¹⁸"

Dice también que se han propuesto durante siglos ideas, especulaciones o teorías de la educación como los trabajos de Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Froebel y John Dewey. Sin embargo, asegura que todos estos trabajos no han producido teorías científicas debido a

¹⁸ Ibid., p. 10

los efectos de los métodos de observación, recopilación y mediación de datos¹⁹".

Skinner (1968), defiende en su enfoque como de naturaleza absolutamente empírica y dice que la conducta se puede estudiar científicamente (conductismo), con un método de observación objetiva y como tal rechaza el estudio de los fenómenos internos como los sentimientos y el pensamiento.

Rogers (1972) asume un enfoque acerca de la educación, que se deriva que se deriva de su experiencia y de su investigación en las áreas de asesoría psicológica. La postura de Rogers es que la investigación y la teoría científica, son intentos que hace el hombre para ordenar su experiencia. La ciencia empieza según Rogers por observaciones empíricas y de aquí avanza a especulaciones inductivas, a hipótesis y la construcción de teorías. La teoría dice que se acerca a la verdad pero nunca conoceremos lo que se

¹⁹ Ibid., p. 9

pudiera llamar la verdad objetiva; así que vivamos en nuestros mundos personales y propios, los mundos que nosotros percibimos subjetivamente. La experiencia personal del mundo propio constituye, según él la realidad de cada uno²⁰. Con estas premisas Rogers construye su teoría de la personalidad, de las relaciones interpersonales y de la libertad para aprender.

Por su parte J. A. Piaget (1975) habla muy puntualmente sobre una teoría del aprendizaje, sin embargo esto es más bien un problema terminológico que real²¹, porque Piaget distingue entre aprendizaje estricto, por el que cada quien adquiere del medio información específica y aprendizaje en sentido amplio, que consiste en el progreso de las teorías

²⁰ Ibid., p. 227

²¹ Véase., J. I. Pozo. Teorías Cognitivas del Aprendizaje. Editorial Morota. Madrid, 1989

cognitivas²², el cual explica en su teoría del desarrollo de la inteligencia²³.

La preparación de Piaget en biología y filosofía le ha dado a su teoría un marco biológico y filosófico que no tienen las otras teorías²⁴.

El análisis del material revisado nos lleva a considerar, en la investigación que nos planteamos realizar, sus características en relación al método y objeto de estudio de diferentes a las ciencias experimentales.

Estas mismas características nos permiten establecer el alcance de los resultados, el tratamiento de los datos, la evaluación y la prueba empírica, todo lo cual está sujeto a los recursos teórico- metodológicos que el campo ofrece.

²² Véase., J. A. Piaget. La construcción de lo real en el niño. Ediciones Noa Visión. Barcelona, 1976.

²³ Véase., J. A. Piaget. Psicología de la Inteligencia. Editorial Psique. Buenos Aires, 1972.

²⁴ Véase., J. A. Piaget. Psicología y Epistemología. Editorial Ariel. Barcelona, 1973.

A continuación presentaremos el diferente enfoque de la enseñanza-aprendizaje. Brunner y Skinner concentran su interés en organizar la enseñanza.

Brunner formula una teoría de la instrucción para organizar la enseñanza de la forma sistematizada. Mientras Skinner propone una tecnología efectiva para mejorar la enseñanza.

Sin embargo, la enseñanza, dice Rogers está enormemente sobreestimada, y él considera que es muy poco lo que se puede enseñar de valor. Dice que más que un instructor la función del maestro es la de facilitar el aprendizaje y esto lo hace proporcionando condiciones o circunstancias en las que ocurre el aprendizaje significativo.

Por su parte la preocupación de Piaget ha sido llegar a comprender el desarrollo del conocimiento del niño y del adolescente. Sus estudios empíricos se han llevado a cabo en el contexto de una teoría del

desarrollo²⁵ siendo muy importante tener en cuenta que para Piaget inteligencia o cognición es un proceso activo.

Así podemos ver dos enfoques delimitados en el proceso de enseñanza-aprendizaje; el de la educación tradicional centrada en una teoría de la enseñanza o instrucción, (Skinner); y el de la educación activa centrado en una teoría del aprendizaje (Rogers y Piaget).

El análisis realizado hasta aquí sobre las características del cambio hace posible delimitar teóricamente el cambio educacional que se plantea como problema de estudio: 1) es el cambio de educación como proceso de instrucción al de educación como fenómeno social. 2) es el cambio de la teoría educacional memorística tradicional a otra que defiende el desarrollo integral. 3) es el posible carácter científico de las teorías educativas. 4) es el cambio

²⁵ Véase., Jean Piaget. Génesis de las estructuras Lógicas Elementales. Editorial Guadalupe. Buenos Aires, 1976-

en el enfoque teórico centrado en una teoría de la enseñanza a otro centrado en una teoría del aprendizaje.

Estas características ponen de manifiesto la magnitud del cambio que nos planteamos realizar lo que representa la importancia del problema de estudio.

Sin embargo debemos tener en cuenta que la acción de cambio ocurre en el campo de las ciencias del comportamiento dónde los métodos de observación, recopilación y mediación de los datos tienen como objeto conocer los hechos o causas de los fenómenos y no la distribución de las probabilidades estadísticas.

Sin embargo lo aprovechable de esfuerzos es determinar y poner en práctica el cambio que nos planteamos realizar, que implica el cambio de significado de educación, de teoría educacional y de enfoque teórico de la enseñanza-aprendizaje, de la educación tradicional a la educación activa.

2.1.2 Tendencias recientes

El problema de estudio se delimita aún más a partir del análisis de los trabajos actuales (1981-1990) en investigación educacional.

En primer lugar se presenta un análisis de los mismos para establecer algunas semejanzas en sus planteamientos, y poder así clasificarlas en cuatro áreas de acuerdo a los elementos que estas enfatizan.

- a) La primera área es aquella en la cual los estudios centran su interés en la
- b) importancia de la teoría sobre la práctica educativa y en los aportes de J. A. Piaget.
- c) La segunda área coloca el énfasis en la preparación y desarrollo del docente y los recursos del aprendizaje.
- d) La tercera se plantea el vínculo sobre educación y desarrollo
- e) La cuarta se refiere a la supervisión educativa y el currículum

En segundo lugar se comparan estos trabajos con nuestro problema de estudio.

a) Importancia de la teoría sobre la práctica educativa y aportes de J. A. Piaget.

A continuación pasamos a analizar los trabajos de algunos de los autores representativos de ésta área y por último el análisis en conjunto para su conexión con el problema.

En primer lugar nos vamos a referir a Jack L. Wilson (1990), por su análisis de los reportes producidos por la Comisión Nacional de Estudios Sociales en las escuelas llamado "Haciendo un camino de acción de estudios sociales para el Siglo XXI". Wilson compara los reportes de 1930 y 1989 y encuentra que la revisión de 1989 es conformista, estrecha, prescriptiva, orientada a los contenidos y no reflexiva sobre investigación en educación.

El trabajo de Williams S. Moore (1990) es diferente, porque realiza un estudio teórico para organizar la práctica. Él lo hace a través del "esquema de Perry" construido: (1) con una panorámica de dos a cinco posiciones epistemológicas acerca de: ¿qué aprender?, ¿cómo aprender?, ¿cómo pensar? Y ¿cómo reflexionar?; (2) una panorámica de instrumentación del esquema, (3) una descripción del desarrollo intelectual desde el punto de vista del conocimiento y aprendizaje, el papel de la autoridad, el clima del aula, y el papel de la evaluación y el lenguaje; (4) propone también instrumentos para recoger la información y para analizar fácilmente la naturaleza del aprendizaje de los estudiantes.

Por su parte Richard W. Paul (1986), relaciona el concepto de pensamiento crítico con el campo de estudio social y propone las implicaciones técnicas y prácticas de esta relación.

El trabajo de Bárbara Z. Presseisen (1984), por su parte se refiere a la necesidad de determinar lo que significa pensamiento y la relación con los educadores que planifican destrezas del pensamiento en el currículum.

Sus investigaciones recientes proveen definiciones para las destrezas del pensamiento y modelos prácticos para explicar las relaciones de trabajo entre los diferentes niveles y los diferentes tipos de procesos de pensamiento. Los tres niveles son 1) cognición; 2) metacognición y 3) cognicencia epistémica.

Al comprender esta taxonomía del pensamiento, dice la autora, los educadores pueden examinar una variedad de materiales y programas, para mejorar la instrucción del pensar en la clase.

Una revisión de algunas investigaciones recientes muestran la importancia que Piaget ha adquirido en la investigación y en la práctica educativa.

Ernst Von Glasersfeld en su monografía (1989), describe el desarrollo del constructivismo radical: señalando el nuevo concepto de conocimiento; y la contribución de Piaget a este concepto.

Igualmente el trabajo del departamento de Educación del Estado de Oregón (Reporte descriptivo: 13 p. 1989), analiza las implicaciones de la teoría de Piaget en la educación.

El trabajo de John R. Starer (1988), se refiere a la línea de epistemología constructivista y clarifica las implicaciones de esta teoría de Piaget para la ciencia de la educación. La epistemología constructivista la describe en términos de su aparición frente al racional, empírico y romántico punto de vista del conocimiento. Plantea las implicaciones que para la teoría de la enseñanza se derivan de la descripción de Piaget acerca de la experiencia social, física y lógico-matemática como fuente de conocimiento.

El aporte de T. E. Kieren y otros (1983), consiste en poner de manifiesto el interés de Piaget en incluir en todas sus obras su marco teórico de desarrollo humano.

Los estudios hasta aquí analizados, concentran su interés en los problemas epistemológicos en relación a la educación.

La perspectiva epistemológica se propone como norte que debe dirigir el acto educativo, tal como parece en los trabajos de Moore, William S. (1990)

También se le concede una influencia sobre la práctica, a los conceptos teóricos sobre el pensamiento y niveles de pensamiento, tal como aparece en los casos de Paul Richard W. (1986) y Bárbara Z. Presseisen (1984).

El punto de contacto de estos trabajos con nuestro problema de estudio es en cuanto a la preocupación por

la teoría del pensamiento y del conocimiento que rige la práctica del aprendizaje y de la instrucción.

Estos trabajos evidencian una preocupación en cuanto a la concurrencia de las teorías que respalden la práctica educativa e investigan la necesidad del soporte teórico que oriente la misma.

Sin embargo nuestro propósito dentro de este contexto va más allá, porque nos planteamos llevar a la práctica un cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje memorístico, por otro significado para el alumno, que supone su participación no solo del área intelectual, sino de toda la persona incluyendo sus actividades y conducta.

Este aprendizaje promovería el desarrollo integral del alumno que nos planteamos también evaluar como problema de estudio.

Encontramos también por otra parte en los estudios analizados que, dentro de la teoría, los aportes de

Piaget se consideran como importantes para la educación, tanto en su perspectiva epistemológica del constructivismo como psicológica del desarrollo humano. Esto aparece en los estudios de Ernst Von Glaserfeld (1984), reporte del Departamento de Educación del Estado de Oregón (1989), John R. Starer (1986) y T.E. Kieren (1983).

Nosotros identificamos estos trabajos con nuestro problema de estudio, porque igualmente consideramos importante el aporte de Piaget para la educación. Sin embargo nuestro interés también va más allá, porque nos planteamos la necesidad de instalar en la práctica educativa de los métodos activos, como proceso de desarrollo humano, dentro de la perspectiva psicológica de Piaget.

Igualmente es relevante, el informe sobre la comparación de los reportes, de la Comisión Nacional de los Estudios Sociales en las escuelas, entre los años 1930-1989, porque señala en la acción en las

escuelas, una ausencia de investigación de educación, Nelson, Jack L. (1990).

El resultado del análisis de estos trabajos pone de manifiesto su interés por el estudio de los procesos del pensamiento en relación con el aprendizaje, considerando de importancia los aportes de Piaget en este sentido. Pero por otra parte se señala en la acción de las escuelas una carencia de investigación educacional.

Este interés se concentra en el estudio del desarrollo intelectual del alumno a partir de una perspectiva teórica cognitiva, que ayuda en la práctica del aprendizaje.

Sin embargo nuestro problema es abordar el desarrollo integral del alumno en todas sus áreas, mediante un aprendizaje significativo, que nos planteamos llevar a la práctica como problema de estudio, mediante el cambio de escuela tradicional a escuela activa.

b) Énfasis sobre la preparación y desarrollo del docente y los recursos del aprendizaje.

El análisis de los trabajos en esta área nos sirve también para establecer su relación con el problema de estudio.

Peter C. S. Taylor (1990), hace referencia a la naturaleza e influencia de las creencias constructivistas de los maestros, en la creación de experiencias en el aula.

Igualmente Michael O'Loughlin, Malcom B. Campbell (1989), se refieren en su trabajo a la importancia de la naturaleza y efectos de las creencias de los maestros en la escuela y las relaciones psicológicas entre teoría y práctica. Lo que estos autores sostienen es que las creencias de los maestros tienen una profunda influencia en sus acciones. Su trabajo hace referencia a un análisis crítico de los resultados de las escuelas y de los métodos de educación de los maestros, y llegan a la conclusión de

que una sola epistemología fundamentalmente empirista, que se encuentra generalmente en las escuelas y en la educación de los maestros.

Otros autores como Bárbara L. Martín; Marcy P. Driscoll (1984) centran su interés en los puntos de vista de diferentes posiciones teóricas instruccionales (conductistas, proceso de información cognitiva, investigación cognitiva y humanista), sobre el examen de métodos, procedimientos y estrategias instruccionales y métodos de evaluación. Estos autores sugieren una manera para maximizar la fortaleza de estas teorías para aplicarlas instruccionales.

El estudio de R. G. Hacker (1989), propone los perfiles de habilidades intelectuales, actualmente practicadas en los alumnos del nivel elemental y educación secundaria de la materia de ciencias, e investiga el cambio de estos perfiles en relación a la edad del alumno. Los resultados del estudio se

describen en términos de un método de enseñanza y las habilidades intelectuales resultantes.

El trabajo de Vernon C. Hall; Marie Esposito (1984), tiene el objeto de revisar los más importantes estudios en investigación metacognitiva en relación con la educación y discute sus implicaciones para los educadores y su preparación. Cuando los autores hablan de metacognición, aclaran que, aunque generalmente se refieren a autonomía o autoconocimiento, la investigación megacognitiva ha progresado, desde la investigación de destrezas discretas, a una teoría de la inteligencia y del desarrollo intelectual. Los hallazgos de este trabajo tienen una aplicación directa en la educación.

El interés de Deloras K. Pemberton (1984), es poner de manifiesto, que las generalizaciones que se desprenden de estudios de enseñanza efectiva, son vulnerables, porque no están basados en una perspectiva teórica de cómo ocurre el aprendizaje y

cómo puede ser mejorado, sino que son el resultado de observaciones de lo que los maestros parecen estar haciendo, cuando los estudiantes están aprendiendo. La crítica que hace el autor a los estudios de la efectividad de los educadores, se refiere a que un buen maestro exige algo más que técnicas gerenciales y provisión de oportunidades para el aprendizaje, debe estar basado en perspectivas teóricas y debe reflejar la conciencia de la naturaleza intelectual, de la situación enseñanza-aprendizaje.

Andre Strauss (1981), nos ofrece un análisis sobre qué es enseñar y dice que requiere mucho más que el que un maestro con mucha información, use la técnica de dinámica de grupo para transmitirla. En este trabajo se plantea que los maestros deben de ser entusiastas para motivar a los estudiantes a progresar, a lo largo de los niveles o etapas de aprendizaje. Sobre la enseñanza individual dice que puede lograrse más a través del estudio del

comportamiento y de la verificación individual de las ideas. Sostiene el autor, que el papel del maestro en esta era de nuevos métodos de enseñanza, no es sólo explicar conceptos, sino explicar las diferentes expresiones utilizadas para referirse a ellos. Defiende que los maestros deben aprender cómo los estudiantes asimilan y analizan información, para enseñarles según lo aprendido.

En el análisis de los trabajos en esta área, encontramos la importancia que se le concede a las creencias del maestro en su práctica educativa (Peter S. C. Taylor, 1990; O'Loughlin y otros, 1985) y más aún la consideración acerca de su efectividad en relación a las proposiciones teóricas instruccionales y sobre investigación metacognitiva (Vernon C. Hall y otros, 1984)

Igualmente encontramos que se señala la carencia de la perspectiva teórica para asegurar la enseñanza efectiva, (Deloras K. Pemberton, 1984). Se defiende

también la necesidad de la preparación teórica de los maestros Andre Strauss, 1981).

Al mismo tiempo se señala la importancia de fortalecer también las posiciones teóricas para aplicaciones instruccionales (Bárbara Martín y otros, 1984)

Existe un trabajo que muestra los perfiles de habilidades intelectuales de los alumnos en el nivel elemental y se investiga el cambio de estos perfiles (R. C. Harker, 1984).

Estos trabajos se relacionan con nuestro problema de estudio, en cuanto a la preocupación por la preparación del docente en la perspectiva teórica para organizar su práctica.

Sin embargo nuestro problema enriquece estos trabajos, porque nuestro interés es realizar el cambio en los perfiles de todos los agentes educativos de la institución escolar, no sólo en los docentes o en los

alumnos; y con el objeto no sólo de realizar este cambio sino también de evaluarlo.

El resultado del análisis nos muestra la preocupación de todos los trabajos, de la ausencia de la perspectiva teórica en la acción del docente, en su preparación y en sus métodos instruccionales, sin embargo ninguno propone una acción de cambio para resolver esta situación.

Sin embargo esto es precisamente nuestro interés, plantearnos realizar la acción que va a hacer posible el cambio de perspectiva teórica a otra en la práctica, no sólo del docente y alumno sino de la escuela como organización: alumnos, docentes, directivos, organización administrativa, responsables de la calidad del proceso de enseñanza, aprendizaje y representantes.

c) Relación entre educación y desarrollo.

Los siguientes están relacionados por un interés común en la educación y el desarrollo. El trabajo de Thomas, Alan, Ed.; Ploman, Edward, W. (1986), se refiere a un análisis de 40 trabajos presentados, en el symposium sobre el examen de la perspectiva del aprendizaje y su relación con los problemas de desarrollo en el mundo.

La obra de Kenneth A. Bruffec (1985) se refiere a la reinterpretación del conocimiento en el siglo XXI, la cual tiene en general una implicación importante para la estructura de la educación y en particular para la enseñanza de las humanidades.

Edmund C. Short (1984), destaca en su trabajo, el papel en las escuelas y universidades, de la enseñanza de ciertas verdades que pueden mejorar la calidad de vida en sociedad. Sin embargo, sostiene que a menudo estas verdades no son aprendidas porque muchos estudiantes no las aceptan, debido a que no están incluidas en el currículum o porque son mal enseñadas.

Estos tres trabajos se interesan por presentar la relación entre el desarrollo y la educación en lo que concierne a sus influencias a partir de la perspectiva del aprendizaje, la interpretación del conocimiento en el siglo XXI y valores que pueden mejorar la calidad de vida.

La relación de estos trabajos con nuestro problema se refiere al interés por el estudio de las nuevas necesidades, que enfrenta la educación de hoy para adecuarse del mundo al futuro.

Sin embargo nuestro problema plantea ir más allá de la mera proposición, para avocarnos al cambio de educación, que responda a las expectativas del nuevo hombre educado, que incluye la determinación de un perfil para enfrentar las nuevas realidades.

d) Supervisión educativa y currículum

De los trabajos analizados sólo hemos encontrado dos con este interés.

Kieren, T. E. y otros (1990), dicen que muchos problemas en la supervisión de la enseñanza se deben a limitarla a la supervisión de un procedimiento, en lugar de su reflexión de la acción dirigida hacia los problemas reales.

George Posner (1982), defiende que una tarea curricular, se plantea alcanzar metas mediante procedimientos y recursos externos e internos. Esto conduce a preguntas que pueden guiarnos en la investigación curricular.

Estos dos trabajos hablan respectivamente sobre la necesidad de mayor reflexión en las tareas de supervisión e investigación curricular respectivamente.

De nuevo decimos que estos trabajos se relacionan con nuestro problema de estudio, porque se refieren también en esta área, a la importancia que se le concede a la perspectiva teórica sobre la práctica curricular y de supervisión, pero igualmente nosotros

nos planteamos ir más allá, al plantearnos llevar a la práctica de la educación los métodos activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que supone la sustitución de la perspectiva curricular clásica centrada en procedimientos, por la activa, en la cual la tarea curricular consiste en orientar la práctica a partir de la teoría.

El resultado del análisis ha hecho posible reconocer en estos trabajos, el interés por el estudio de la perspectiva teórica para ayudar la práctica educativa, bien del aprendizaje o de la preparación del docente, del cambio de perfil del alumno, del currículum y supervisión. También encontramos un interés por el estudio de las nuevas realidades que debe enfrentar la educación.

Sin embargo aún cuando este interés está presente en nuestro estudio, nuestra visión del problema es diferente, porque nos planteamos el cambio de la práctica educativa a partir de cada una de los agentes

que intervienen en el proceso. Este cambio es para promover la formación integral del alumno, con el nuevo perfil del hombre educado presente en la teoría educativa humanista-cognitiva.

Este enfoque holístico al cual llegamos, representa la importancia del estudio, porque trasciende los intentos particulares presentes en los estudios recientes analizados en investigación educacional.

2.1.3 Nuestro enfoque teórico en educación

Las nuevas realidades promueven la necesidad de cambios en la educación, con un nuevo enfoque del conocimiento y una responsabilidad diferente de la escuela en la formación del hombre educado.

Estos nuevos requerimientos solicitan un cambio en la educación que debe superar a la educación tradicional.

Rogers y Piaget califican la educación tradicional como memorística y proponen promover el pleno desarrollo de la personalidad humana.

Sin embargo señalan la dificultad de implantar esta nueva educación, por los cambios que exige en la administración de la escuela o del sistema educativo.

Las limitaciones que encontramos en la escuela tradicional se manifiestan en relación con el fracaso escolar. Y nos planteamos la necesidad del cambio de la institución como organización, para implantar el aprendizaje significativo, los métodos activos y la evaluación del desarrollo integral del alumno.

Las experiencias consultadas en acciones de cambios (Neil, Illich, Gordon, Weill, Bernard, Smith) nos muestran soluciones particulares, porque se plantean cambios para lograr el desarrollo afectivo del alumno, o cambios en el docente o en la organización.

Estos intentos resultan ser alternativas particulares como vía para el cambio, además de no procurar una evaluación de la acción, por lo que se desconocen su alcance y resultados.

Igualmente encontramos en los resultados del análisis de los trabajos recientes en investigación educacional, el interés por ayudar a la práctica educativa del aprendizaje, o de la preparación del docente, o del cambio de perfil del alumno, o del currículum o supervisión.

En este caso es claro el valor que los mismos nos ofrecen, pero tampoco resuelven la necesidad de llevar a la práctica los nuevos postulados teóricos de la educación, salvo mejoras educativas de aspectos específicos.

Sin embargo el problema del estudio se plantea con el objeto de superar la forma particular como estos estudios abordan el cambio en la educación, que se dirige a determinados agentes educativos y no a la

institución como un todo organizacional, representado por todos los agentes.

Nuestro problema es determinar cómo gerenciar el cambio planificado en la institución tradicional a escuela activa y esto supone el cambio de significado del concepto de educación, de teoría educativa y de enfoque acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional hacia la otra teoría humanista y cognitiva. Los resultados de la investigación y su interpretación nos permitirá plantear por último nuestro aporte para enriquecer la teoría educativa.

Este intento coloca el énfasis de nuestra investigación en encontrar las acciones pertinentes para llevar a la práctica el cambio de una escuela, modificándola de manera tal que alcance el perfil de escuela activa.

El primer paso es la identificación de los agentes educativos presentes en la situación inicial y el perfil aspirado para cada uno de ellos con las teorías

correspondientes; estas son para cada uno de los agentes educativos y además de Piaget y Rogers, las posiciones teóricas de P. F. Drucker (1954) sobre los principios de la administración y la gerencia; Ch. Kepner y B.B. Tregoe (1982) sobre el directivo racional; y P. H. Hersey y K.H. Blanchard (1977) sobre el comportamiento de la organización.

La posición de Peter F. Drucker se relaciona con el desarrollo del pensamiento administrativo, el cual dice que consiste en tres pasos: establecer los objetivos, dirigir su realización y medir los resultados²⁶.

El autor se refiere a la gerencia por objetivos y autocontrol como una filosofía gerencial, que propone el concepto del papel del gerente, el análisis de las necesidades específicas del grupo gerencial y los obstáculos que confronta; además reposa sobre el

²⁶ Véase, Peter F. Drucker. The Practice of management. Harper &Row, Publishers. New York Evanston, 1954

concepto de la acción humana, el comportamiento y la motivación.

También plantea que se aplica a cada gerente independientemente de su nivel o función y a cualquier empresa sea grande o pequeña y asegura la buena actuación, convirtiendo las necesidades objetivas en metas personales, y dice que esto es verdadera libertad o libertad bajo la ley. Plantea que su mayor ventaja es el que hace posible que el gerente controle su propia gestión.

Al concepto de control le concede el sentido de la habilidad de dirigirse a sí mismo y a su propio propósito. A fin de poder controlar su actuación, dice Drucker que el gerente necesita saber más acerca de sus metas. Deben poder medir su actuación y resultados contra estas metas, las cuales deben ser claras concisas y racionales.

Este estilo de gerencia la supone Kepner y Tregoe como dinámica, donde existen acciones permanentes que

son el análisis de problemas y la toma de decisiones.²⁷

Los autores proponen un marco teórico para realizar las tareas de gerencia, que hace posible su organización en forma de esquema, el cual puede ser sistematizado y por tanto permite evaluar los resultados de esta acción.

Dentro de este marco teórico el análisis de problemas consiste en la definición, descripción, identidad, educación y determinación de la situación que se aspira analizar.

Igualmente los autores plantean que para la toma de decisiones, es necesario presentar el enunciado, requisitos y alternativas a tener en cuenta el gerente para tomar la decisión acertada.

Por su parte Paul Hersey y Blanchard (1973) se refieren a Greyner en su teoría situacional de

²⁷ Véase., Charles H. Kepner y Benjamín B. Tregoe. El nuevo Directivo Racional: Análisis de Problemas y toma de Decisiones. Mc. Graw Hill. México, 1982.

liderazgo, porque definen que las organizaciones pueden ser capaces de crecer y desarrollarse sin crisis o fases de evolución como propone Greyner²⁸.

Estas fases son el cambio en el conocimiento, en la actitud, en la conducta individual y en la conducta grupal. Estos cambios los explica como un continuo de periodos de crisis. El autor establece cinco fases de crecimiento en la organización: periodo de creatividad y crisis de liderazgo; de dirección y crisis de autonomía; de delegación y crisis de control; de coordinación y crisis de rigidez del sistema; de colaboración en la dinámica del grupo maduro.

Sin embargo Hersey y Blanchard plantean que esto no ocurriría si después de la fase de "creatividad" los gerentes mueven la organización a través de las fases en un orden consistente con la Teoría Situacional de Liderazgo. Esta teoría propone: "determinar el nivel de madurez de las personas que

²⁸ Véase., Paul Hersey y Kenneth H. Blanchard. Management of Organizational Behavior. Prentice Hall. Inc. Englewood Cliffs. New Jersey, 1977.

trabajan; a la vez que defiende un modelo tridimensional, donde se relacionan la efectividad del líder con la teoría situacional de liderazgo y donde los términos claves son comportamiento en las relaciones, la efectividad y las variables situacionales que determinan la efectividad del líder.

El nivel de madurez del individuo o del grupo supervisado se presenta como una línea continua que va de inmaduro a maduro. La curva de campana significa que mientras el nivel de madurez del grupo se desarrolla en una línea continua de inmaduro a maduro, el estilo de liderazgo apropiado se mueve según la función curvilínea de autocrático a pobre.

Por su parte Meltzer (1986) defiende también que dentro de la organización hay una necesidad constante de información precisa y actualizada para evaluar el desempeño de los programas pasados, las funciones

organizacionales actuales y las oportunidades y opciones futuras²⁹.

El autor sostiene que al igual que los principios administrativos, se requieren principios para la administración, se requieren principios para la administración de la información, como pautas que ayuden a los gerentes a realizar tareas efectivas y eficientes en un mundo actual orientado a la información.

Robert G. Owens sin embargo nos ofrece información sobre la administración tradicional y burocrática, la cual se entiende según la Teoría de Taylor, donde se defiende la aversión de los humanos por el trabajo y por lo cual se dice que el hombre prefiere ser dirigido, desea seguridad y huye de las responsabilidades³⁰.

²⁹ Morton. F. Meltzer. La información: Recurso Fundamental de la Gerencia. Fondo Educativo Interamericano. P. 194.

³⁰ Véase., Robert G. Owens. Organización: Tipos de conducta y Práctica Organizativa. Material Mimeografiado. Cátedra de Teoría y Diseño del Curriculm. Maestría en

Este estilo de gerencia dice que está representado por exceso de papeleo, controles y reglamentos y lo importante son los procedimientos de la organización.

Hasta aquí se presentan las teorías que describen cada perfil.

A continuación se necesita determinar como segundo paso, las acciones para alcanzar cada perfil aspirado representado por cada teoría y para cada agente educativo.

El diseño de estas acciones se convertirán en nuestra estrategia. Sin embargo su elaboración se realiza en el campo del Desarrollo Organizacional (D.O) debido a las deficiencias encontradas en las teorías educativas sobre el tratamiento que se les da a la parte gerencial del cambio planificado.

2.2. Teorización en Desarrollo Organizacional.

2.2.1. Teorías de referencia.

El problema de estudio ha sido delimitado teóricamente, con las características del cambio que nos planteamos realizar de educación tradicional a activa, a partir de las teorías educativas de referencia.

Sin embargo en estas teorías no se encuentra lo referido en el problema sobre el proceso gerencial del cambio planificado, debido a que existe una disciplina específica que se encarga de este objetivo, en el campo del Desarrollo Organizacional (D.O).

A continuación presentamos el D.O. con el objeto de completar el enfoque teórico y a partir del mismo establecer las características de este proceso gerencial para delimitar el problema de estudio.

Las raíces teóricas del D.O. se encuentran en la década de los 60; algunos autores adoptaron un punto de vista personal, otros una perspectiva de grupo y otros una macrovisión tomando como marco de referencia la totalidad de la organización. Burke, (1988)

presenta las diferentes teorías presentes en el D.O. separándolas en tres categorías principales³¹:

- Enfoque del grupo T (Lewin, Argysis y Bion).
- Enfoque de sistema total del cambio (Likert, Lawrence y Lorsch, Levinson)

Sin embargo lo que conviene tener presente es que Burke plantea no haber una sola teoría que abarque la totalidad del Desarrollo Organizacional. Lo que dice es que aquí se tienen solo mini teorías que ayudan a entender determinados aspectos del comportamiento organizacional y del D.O., que tomadas conjunta y comparativamente resultan más útiles para enfrentarse a una organización en constante cambio.

Lo que explica que encuentran es que el Desarrollo Organizacional proviene de muchas fuentes y tienen sus raíces en más de una metodología, así como en cierta diversidad de teorías y conceptos. Y señala que se está

³¹ Véase., W.W. Burke. Desarrollo Organizacional Punto de Vista Normativo. Editorial Addison Wesley Iberoamericana. México, 1988.

de acuerdo en que, aunque los antecedentes sean diversos, todos tienen algo en común, que es el intento de mejorar una organización con métodos que educan a las personas y crean condiciones para aprovechar su aporte.

Sin embargo el autor se refiere a que existe un esfuerzo sostenido por parte de un grupo de iniciadores del D.O. por representar el Desarrollo Organizacional:

-Cuál es su naturaleza (Bennis, 1973 y W. Burke, 1988).

-Cuáles son sus características: estrategias y modelos (Beckhard, 1973), (Fordyce/Weil, 1976) y consultoría de procesos (Schein, 1973).

-Cuáles son sus acciones: dinámica del cambio planificado (Lippit, 1958), diagnóstico (Lawrence y Lorsch, 1973), cuadrilla gerencial "grid" (Blake y Mouton, 1973) conciliación de conflictos (Walton, 1973)

y 2^a edición, 1988), planificación (Galbraith, 1977) e información (Nadler, 1982).

Incluimos a continuación una explicación más detallada de los autores preocupados por los problemas del D.O. y también incluimos otros que reconocen su interés por representarlo.

Beckhard y Harris (1988) replantean algunos problemas básicos sostenidos desde el inicio del D.O.

La obra de Beckhard es un ensayo sistemático que trata de describir las diferentes estrategias y tácticas empleadas en distintas clases de actividades del D.O. y pretende construir un sistema o estructura general, dentro del cual puedan situarse la mayor parte de los programas del D.O. ³²

Los volúmenes de Bennis y Beckhard en conjunto ofrecen una excelente vista panorámica de este campo.

³² Véase, R. Beckhard. Desarrollo Organizacional Estrategias y Modelos. Fondo Educativo Interamericano. México, 1973.

Bennis (1973) dice que poco se ha escrito sobre una teoría en la que se basen las acciones en el D.O. aunque plantea las causas que lo originaron, lo define y señala algunos de sus principales problemas aún no resueltos³³.

Dyer aporta una perspectiva de teoría y método para la formación de equipos (1981) y para el adiestramiento grupal (1972).

En las obras de Walton (1988) y Schein (1973) el énfasis está en el proceso mismo de la consulta. Walton se refiere a la ayuda del consultor en la conciliación de conflictos y Shein explica en detalle la idea de consultoría de procesos, aunque en realidad lo que se propone es el comportamiento momento por momento del consultor, más que el diseño total del programa del D.O. ³⁴

³³ Véase., W.G. Bennis. Desarrollo organizacional: su Naturaleza, sus orígenes y perspectivas. Fondo Educativo Interamericano. México, 1973.

³⁴ Véase., Richard Walton. Conciliación de conflictos. Editorial Addison Westley Iberoamericana. México 1988.

En cuanto a las perspectivas del Desarrollo Organizacional, Partin³⁵ (1977), ofrece en su obra un informe sobre cómo se ha aplicado el D.O. en diferentes contextos.

Dentro de esta perspectiva el habla del D.O. en cualquier tipo de institución: química, del aluminio, farmacéutica, de aviación, espacial, en la banca y en empresas de servicios públicos de salud, dentro del gobierno federal y municipal.

Sin embargo en las escuelas públicas plantea que cuando se piensa en cambio, el enfoque del D.O. es muy poco lo que está presente. Un estudio en este particular corresponde a A. Walden Ends y David J. Mullen profesores respectivamente del Michigan State University y de Bloomberg State College (Pennsylvania)³⁶.

³⁵ Véase., J.J. Partin. Perspectivas del Desarrollo Organizacional. Editorial Fondo Educativo Interamericano. Bogotá, 1973.

³⁶ J.J. Partin Op. Cit. p. 259.

Ellos dicen que aunque existe una experiencia única en las escuelas públicas, ésta recuerda que las teorías del D.O. son útiles y válidas como proceso de cambio en el área educativa.

El análisis de las diferentes perspectivas propuestas por los citados autores, nos ofrece una panorámica teórica no consolidada en el D.O.; además, según ellos mismos dicen, el D.O. está muy lejos de producir teoría.

Hacia 1988 el grupo de los autores se fue ampliando, dando lugar a diversidad de áreas de trabajo organizacionales y tecnologías de intervención.

En este mismo año existió un intento de plantear algunas teorías básicas, con la creciente diversificación de este campo, por ello se comenzaron a revisar los libros originales, con el espíritu de

investigar en torno al problema del cambio planificado y mejora de las organizaciones³⁷.

Dentro de este mismo espíritu Burke (1988) plantea algo muy importante para este estudio y que constituye el tema central en el D.O.: esto es cómo puede ser la medición del avance en el esfuerzo de cambio y cómo es posible decir si hay algún adelanto.

Dice que hay cuatro maneras:

- 1) Sí la naturaleza de los problemas han cambiado.
- 2) Cuando paradójicamente los miembros de la organización expresan frustración.
- 3) Cuando el cambio pasa a ser parte del orden del día.
- 4) Cuando la institución organiza actos para celebrar el proceso del cambio.

Esto lo llama Burke símbolos para apreciar el cambio. Por otra parte S.R. Michael (1981) observa que

³⁷ Véase., W. W. Burke. Desarrollo Organizacional. Punto de Vista Normativo. Editorial Addison Esley Iberoamericana. México, 1988.

la debilidad evidente de la mayoría de las técnicas de dirección de recursos humanos, reside en una ausencia de evaluación sistemática.

Este habla³⁸de un estudio que incluyó 154 compañías seleccionadas, las cuales estaban midiendo las reacciones a los programas de entrenamiento. El autor plantea que en otro estudio se llegó a la conclusión que las empresas creen que se han beneficiado por el progreso en el desempeño de unos empleados y por la satisfacción con el trabajo, pero dicen que han realizado muy pocos esfuerzos para evaluar la efectividad del programa, defendiendo sus conclusiones sólo a partir de experiencias y evidencias anecdóticas más que de datos cuantificables. Comenta que estas evaluaciones son causales y han provocado problemas de credibilidad.

Igualmente destaca que existe una debilidad en el modelo de evaluación como parte del proceso de la

³⁸ Stephen R. Michael. Técnicas para el cambio Organizacional. Editorial Mc Graw Hill. p. 72

modificación de la conducta, el cual consiste en cuatro niveles de educación: a) reacción; b) aprendizaje; c) cambio de la conducta y d) mejoramiento en el desempeño.

En este caso los resultados del cambio generalmente se buscan en aspectos cuantitativos: ganancias, gastos, utilidad, productividad, participación en el mercado.

El análisis del proceso de evaluación en el D.O. propuesto por los diferentes autores de evaluación mencionados, plantea el carácter inferencial y casual de este proceso, representado por un conjunto de acciones que presuponen un resultado táctico.

El análisis del D.O. nos muestra una teoría no consolidada y una evaluación del cambio no sistematizada. Este es el enfoque teórico que nos ofrece este campo.

Este hecho nos plantea la necesidad de integrar las distintas perspectivas teóricas y proponer un sistema de evaluación del cambio.

Sólo así podemos caracterizar el proceso de gerenciar el cambio planificado y a partir de este enfoque, diferenciarlo del propio cambio educacional (cambio hacia la teoría humanista-cognitiva), para delimitar teóricamente nuestro problema de estudio.

Las limitaciones que se observan son en relación al hecho de que las miniteorías no pueden abordar la totalidad del proceso del cambio planificado en las organizaciones.

Lo aprovechable es el intento de consolidación del enfoque en el D.O. y la proposición de un sistema de evaluación para procesos de cambio planificado.

2.2.2. Tendencias recientes.

El proceso gerencial se delimita aún más a partir del análisis de los trabajos de diferentes autores

entre los años 1991-1994 que abordan el cambio en las organizaciones.

En primer lugar se presenta un análisis de estas tendencias para clasificarlas en cuatro perspectivas para abordar el cambio, según se focaliza en: a) la gente b) la tecnología c) los procesos d) el cliente.

a) Primera perspectiva; La gente.

Argyris y Schön (1990) se hacen relevantes para el problema de estudio, en cuanto construyen una "teoría de acción"³⁹ y dos modelos sobre aprendizaje organizacional.

El significado de aprendizaje lo refieren, a desarrollar competencias en actuar y en reflexionar simultáneamente sobre esta acción, con la finalidad de aprender. La acción dicen que es deliberada y con base cognitiva.

³⁹ Véase., Chris Argyris. Overcoming Organizational Defense: Facilitating Organizational Learning. Editorial Harvard University: Ally and Bacon. EE.UU. 1990.

La teoría de acción la definen como instrumental y como un sistema compleja que incluye las normas para la ejecución, las estrategias para las normas de logro y los supuestos que hacen la relación; incluye también los patrones de comunicación y control para el cumplimiento de las normas.

En la teoría de acción los autores dicen que, "actuar" la organización, significa la búsqueda individual de los miembros, la cual es codificada en imágenes privadas y mapas públicos.

Sostienen que la teoría en uso es inferida y táctica; es la que subyace, gobierna y permite investigar el aprendizaje organizacional.

Dicen además que la teoría de acción incluye también la teoría explícita, la cual es lo que se dice que se hace, es lo que se sostiene y puede ser congruente o no con la teoría en uso.

Plantean que el aprendizaje organizacional consiste en modificaciones de la teoría en uso, donde su efectividad depende de la adaptación a los valores y sistemas cambiantes.

En la teoría de acción plantean también como cambios más importante, los que involucran cambios en las variables gobernantes de la teoría presentes en la "norma". Estos los llaman cambios de recorrido doble, para distinguirlos de los de recorrido simple, que involucran aprendizajes de nuevas estrategias para mantener las variables principales existentes.

En el primer caso los individuos pueden confrontar su propia teoría en uso y la de los demás, pueden crear y probar hipótesis importantes, desarrollar aprendizajes de doble recorrido llamados también de segundo nivel, conducentes al descubrimiento, invención y producción de nuevo comportamiento congruente con este aprendizaje. Argyris y Schön han dado a este modelo el nombre de Modelo II.

Los autores se refieren también al aprendizaje de recorrido simple y lo descubren como una dinámica de gana-pierde, de control unilateral de las tareas, de ocultamiento de los sentimientos y del propio yo para evitar el aprendizaje de doble vuelta. Este lo llaman Modelo I.

Argyris y Schön incluyen un nuevo significado de aprendizaje organizacional denominado "deuteroaprendizaje". El mismo significa "aprender a aprender", y ocurre cuando la organización toma como referencia contextos anteriores de aprendizaje; cuando cuestiona o investiga episodios previos de aprendizaje organizacional y describe lo que facilita o inhibe el aprendizaje; cuando es capaz de inventar e implantar nuevas estrategias que después se generalizan.

Las organizaciones para Argyris y Schön no son sólo teoría de acción son también pequeñas sociedades compatibles de personas que ocupan roles en el sistema de tareas.

La coincidencia de este trabajo con nuestro problema de estudio, es que el aprendizaje organizacional que explican estos autores corresponde al cambio planificado que se plantea gerenciar.

El modelo I, representa el funcionamiento de la organización como escuela tradicional en el punto de partida y el Modelo II el funcionamiento como escuela activa en el nivel aspirado de Desarrollo Organizacional.

El deuteroaprendizaje se corresponde con las acciones que representan el proceso gerencial que facilita el cambio planificado, porque la organización aprendió a cambiar con estas acciones y sabe reconocer este proceso.

que se desconoce de la teoría de Argyris y Schön es acerca de cómo las organizaciones aprenden o como se facilita el aprendizaje hasta alcanzar el Modelo II de funcionamiento en la organización.

Nosotros precisamente nos planteamos resolver el problema de gerenciar el cambio planificado, con la elaboración de una estrategia que representa este proceso gerencial para promover el Desarrollo Organizacional.

Peter M. Senge (1992), nos habla de la organización inteligente a partir de cinco disciplinas: el pensamiento sistémico, el dominio personal, los modelos mentales, la construcción de una visión compartida y el aprendizaje en equipo⁴⁰.

El pensamiento sistémico dice que es la quinta disciplina y es la que agrupa todas las demás fusionándolas en un cuerpo coherente de teoría y práctica.

Este pensamiento sistémico dice que es la quinta disciplina y es la que agrupa todas las demás

⁴⁰ Véase., Peter M. Senge. La Quinta Disciplina: El Arte y la Práctica de la Organización Abierta al Aprendizaje. Editorial Gramica. Argentina, 1992.

fusionándolas en un cuerpo coherente de teoría y práctica.

Este pensamiento incluye la visión compartida que alienta un compromiso a largo plazo; los modelos mentales que enfatizan la apertura de las limitaciones de nuestra manera de actuar, de ver el mundo; el aprendizaje en equipo, que desarrolla las aptitudes de grupos y el dominio personal, que orienta la motivación personal para aprender cómo nuestros actos afectan el mundo. Por última sostiene que el pensamiento sistémico permite comprender la nueva percepción que se tiene de sí mismo y del mundo.

Senge propone el aprendizaje con el significado de más allá de absorción de información; y "organización" inteligente" la define como aquella que aprende y continuamente expande su capacidad para crear su futuro.

El autor establece la diferencia entre aprendizaje adaptativo y generativo y la conjugación de ambos califica a la organización como inteligente.

Este aprendizaje generativo lo refiere a la capacidad creativa y la necesidad de un nuevo tipo de administrador.

El habla también de problemas de aprendizaje y dice que se aprende de la experiencia.

Su enfoque del cambio es sistémico porque defiende que no se deben buscar errores individuales; y al término estructura le concede el significado de estructura sistémica, la cual se refiere a las interrelaciones que influyen sobre la conducta a lo largo del tiempo. Dice que no se trata de interrelaciones entre la gente, sino entre variables clave tales como la población, los recursos naturales y la producción alimentaria en los países en desarrollo o las ideas de productos de los ingenieros

y el "know How" (saber hacer) técnico y administrativo en una compañía de alta tecnología.

La quinta disciplina es para Senge la piedra angular de la organización inteligente, con leyes que se derivan de la obra de muchos autores en el área de sistemas.

El pensamiento sistémico dice el autor que es una disciplina para ver totalidades y abarca campos tan diversos como las ciencias físicas y sociales, la ingeniería y la administración de las empresas. También es un conjunto de herramientas y teorías específicas.

Senge dice que la realidad está constituida por círculos pero lo que se ve son líneas rectas. La razón de esta fragmentación surge del lenguaje porque este modela la percepción.

Defiende que uno de los conceptos más importantes en el campo del pensamiento sistémico, son los

patrones estructurales o estructuras genéricas en nuestra vida personal y labora. La familiarización con estos arquetipos dice que contribuyen a solucionar los problemas.

Senge propone una teoría acerca de una experiencia que ocurrió en una compañía y plantea que para construir una organización inteligente, se necesita el domino personal y la quinta disciplina con la integración de la razón y la intuición.

La aplicación de estos principios aparece en una nueva obra de Senge junto a un grupo de colaboradores. En este manual de campo (Fieldbook)⁴¹ se incluyen las estrategias para el aprendizaje de las cinco disciplinas.

Lo común en Senge y nuestro problema de estudio, es en cuenta a la perspectiva teórica, sistémica y

⁴¹ Véase., Peter M. Senge y otros. The fifth Discipline Fieldbook: Strategies and Tools for Building a Learning Organization. Editorial Doubleday. United States, 1994.

holística de cómo abordar el aprendizaje organizacional.

Sin embargo en el Fieldbook, Senge no propone el aprendizaje para una organización así concebida, puesto que habla de estrategias particulares que tienen el objeto de desarrollar también disciplinas particulares de aprendizaje.

Se desconoce como prueba el autor, las consecuencias de estos aprendizajes particulares en las personas en aprendizaje organizacional, a partir del pensamiento sistémico como quinta disciplina.

El mismo dice que sus procedimientos son las experiencias que pueden mostrarnos lo que ocurrió y dice que se trata más bien de "laboratorios experenciales" donde se abordan importantes interrogantes y se generan nuevos conceptos.

Senge expresa no llegar a la elaboración de una teoría, como así es Argyris y Schön, sino que dice que

ofrece un enfoque de cómo abordar el aprendizaje organizacional.

En nuestro trabajo sin embargo, planteamos como problema de estudio, cómo abordar el aprendizaje organizacional a partir de una estrategia, construida en la práctica de la experiencia del cambio como un sistema, en una organización concebida como un todo interrelacionado.

Este "sistema trabajo-aprendizaje" es para lograr el cambio educacional y lograr evaluarlo como proceso planificado.

La estrategia incluye además la construcción de un modelo de funcionamiento, que permite con su aplicación, facilitar el cambio educacional en otras organizaciones.

Covey⁴² propone los "siete hábitos" de la gente altamente efectiva y se refiere a un enfoque centrado

⁴² Stephen R. Covey. The Seven Habits of Highly Effective People. Published by Simon & Schuber. United States, 1990.

en principios basados en el carácter. Su desarrollo por tanto es de adentro hacia afuera. Covey afirma que es un proceso que conduce progresivamente a niveles superiores de independencia, responsabilidad e interdependencia efectiva. Así mismo, define hábitos efectivos como la interiorización de principios y patrones de comportamiento.

El desarrollo que propone es holístico porque intenta relacionar el hacer, sentir y pensar en un solo componente. A lo largo del libro propone sugerencias y ejercicios para instalar un comportamiento en el lector, a partir de la manera particular de utilizar el libro: esto es leyendo cada capítulo como si lo fuera a enseñar a una concurrencia en 48 horas, así dice Covey que se interiorizará; sugiere también que se deben hacer ejercicios de reflexión y poner en práctica las enseñanza. Aunque Covey hace repetidas referencias a la gerencia, su

interés, se centra en el crecimiento de las personas, y dice que esto repercutirá en la organización.

Nosotros al igual que el autor nos ocupamos en nuestro problema de estudio por el desarrollo personal de la gente basado en su congruencia.

Lo que se desconoce sin embargo es como Covey supone el cambio de la organización a partir sólo del desarrollo de los procesos de la gente, sin considerar los otros elementos que conforman el ciclo operativo organizacional.

También se desconoce como Covey aborda el cambio de las personas, salvo su recomendación sobre como leer el libro; tampoco dice cómo evaluar el alcance del esfuerzo, ni tampoco cómo evaluar los resultados de la acción.

Por el contrario este trabajo se plantea el cambio organizacional, pero a partir de un nuevo comportamiento que resulta de educación y evaluación

de los nuevos perfiles de cada uno de los miembros de la organización: la gente y además la organización administrativa y estilo de funcionamiento como un todo; y los responsables de la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje.

b) Segunda perspectiva: la tecnología

Michael Hammer y James Champy (1994) defienden que el camino del cambio es la reingeniería⁴³ definida como el análisis de los fundamentos y el rediseño radical de todo: los procesos de negocio, los sistemas de gerencia, las definiciones de cargo, las estructuras organizacionales, las creencias y el comportamiento con el propósito de alcanzar mejoras dramáticas en la gestión para enfrentar las necesidades del mundo de hoy y dicen que la tecnología de información es la clave del proceso, igualmente que el cambio radical en la forma cómo se trabaja.

⁴³ Véase, Michael Hammer y James Champy. Reingeniería. Editorial Norma. Colombia, 1994.

Se refieren a tres fuerzas como foco del cambio, las cuales deben considerarse diferentes a como fueron en el pasado: los clientes, la competitividad y el concepto de cambio. Los clientes asumen el mando, la competencia se intensifica y el cambio se vuelve constante.

La palabra clave en reingeniería dicen que es "radical" es decir es reinventar el negocio en la manera de hacer el trabajo, no mejorando o modificando.

Su foco o motor de cambio son las tareas, las personas y las estructuras.

Ellos defiende que el nuevo mundo del trabajo propone un cambio de las unidades de trabajo: los oficios cambian de tareas simples a trabajos multidimensionales; el papel del trabajador cambia de controlado a facultado; la preparación para el oficio, de cambio de entrenamiento a educación; el enfoque de medidas de desempeño y compensación se desplaza de

actividad a resultados; cambian los criterios de ascenso, de rendimiento, de habilidad, los valores también cambian de proteccionistas a productores; los gerentes cambian de supervisores a entrenadores; las estructuras organizacionales cambian de jerárquicas a planas; los gerentes cambian de analizadores de tareas a líderes.

Defienden que una compañía que no puede cambiar su modelo de pensar acerca de la informática, no se puede rediseñar. Es por esto que dicen que hay que aprender a aprender pero por inducción es decir reconocer una solución poderosa y buscar los problemas que ella podría resolver.

Plantean que no existen procedimientos de determinadas personas, sino la búsqueda de pautas que puedan estar presentes en distintas experiencias de reingeniería.

Tom Peters (1994) opina que cambiar lo que existe hoy en las organizaciones no es suficiente, se deben

eliminar. Es una revolución, después de dar las razones para ir más allá de lo que existe hoy (cambio, descentralización, repotenciación, lealtad, desintegración, reingeniería y organizaciones inteligentes (organizaciones que aprenden y calidad total) propone un modelo para la organización del mañana⁴⁴:

- 1.- La fuente de todo valor agregado es: el intelecto y la imaginación.
- 2.- Deben fraccionarse las empresas en unidades pequeñas verdaderamente independientes.
- 3.- Eliminar la gerencia media (su valor agregado es negativo). Así la alta gerencia pasa al frente de lucha. Todos en la organización deben ser empresarios. Sugiere a los gerentes medios convertirse en Networkers (elementos de redes) independientes.
- 4.- Fomentar la curiosidad.

⁴⁴ Tom Peters. Crazy Times Calls for Crazy Organizations. Vintage Books a Division of Random House Inc. New York, 1994.

5.- Producir productos asombrosos. Hacer simbiosis con los clientes y sorprenderlos no sólo satisfacerlos.

6.- Hacer todo una y otra vez. Es decir no cesar de innovar.

Los autores de la perspectiva tecnológica se relacionan con nuestro problema de estudio en cuanto a las características del cambio denominado como "radical" según Hammer o de "revolución" según Peters, porque esto es plantearse un cambio en la cultura como dice Beckhard (1972).

Sin embargo a lo largo de los libros de ambos autores lo que ofrecen son algunas sugerencias y dicen, cómo algunas organizaciones han hecho algunas de estas cosas. Se desconoce "como" hacer reingeniería y como evaluar los resultados de la acción como intento premeditado.

En el informe Gartner Group⁴⁵, (1994) plantea un fracaso en las intervenciones de cambio entre un 70% y un 90% y se apunta que a pesar de esto vale la pena seguir intentando.

Nuestro problema de estudio supone un esfuerzo adicional, al plantearnos construir una estrategia que representa el proceso gerencial para el cambio planificado y evaluado, lo que supone reconocer los obstáculos que se presentan durante su implementación, los niveles que se deben recorrer y las estrategias para superarlos.

c) Tercera perspectiva: los procesos.

T. h. Davemport (1993) plantea la innovación de los procesos⁴⁶; el libro presenta los componentes de un enfoque general.

⁴⁵ Véase Garner Group. B. Digrlus. Markets, M. 955-1075. IS Research note. March 18, 1994.

⁴⁶ Thomas H. Davenport. Process Innovation: Reengineering Work Through Information Technology. Harvard Business School Press. United States, 1993.

Dichos componentes son las actividades a realizar durante un proyecto especial de innovación y sostiene que no hay otra forma de ganar experiencia en la nueva manera de pensar: procesos.

El concepto innovación de procesos lo define como una iniciativa de cambio radical de procesos, que incluye nuevas estrategias, reducción de costos y tiempo, mejora en calidad y niveles de servicios, flexibilidad, objetivos nuevos y la implementación en todo su más compleja dimensión tecnológica, humana y organizacional.

Se diferencia con reingeniería en cuanto a que esta sólo se dedica a diseño de nuevos procesos.

Igualmente se diferencia de rediseño de procesos porque allí sólo se persigue hacer el mismo proceso con aumento pequeño de eficiencia y efectividad.

Las actividades que componen el enfoque de innovación de procesos son:

- Identificar el proceso para la innovación
- Identificar propiciadores de cambio (tecnología, información, estructura organizativa y cultura)
- Determinar la visión del proceso.
- Entender el proceso actual.
- Diseñar el prototipo del nuevo proceso.
- Implementar el nuevo proceso.

El autor identifica el cambio organizacional como uno de los mayores riesgos para la implementación exitosa.

Al respecto se refiere con términos como dolor, incertidumbre, cambios de conductas, roles y responsabilidades.

Establece como duración de implantación del proceso de más de 18 meses con un riesgo alto.

Propone y recomienda que se deba construir una efectiva comunicación, actitud, nuevos valores dentro de la organización, alertando que esto último es muy importante y esencial.

El factor de mediación está referido sólo al nuevo proceso mediante los nuevos objetivos.

H. J. Harrington plantea también el mejoramiento de los procesos en la empresa⁴⁷.

El nuevo concepto de empresa u organización planteado en el libro de Harrington, conlleva su focalización en los procesos de negocios más que en los de producción hasta dejar definitivamente de pensar en la estructura organizacional.

El autor plantea una metodología sistemática y desarrolla para la dirección de los procesos en la empresa, la eliminación de desperdicios y la

⁴⁷ H. James Harrington. Business Process Improvement. Editorial Mc. Graw Hill, Inc. San José California, 1991.

burocracia. Provee un sistema que ayuda a simplificar y modernizar las operaciones.

El objetivo primordial es que la organización tenga unos procesos que:

- Eliminen los errores.
- Minimicen las demoras.
- Maximicen el uso de activos.
- Promuevan el entendimiento.
- Sean fáciles de emplear.
- Sean amistosos con los clientes.
- Sean adaptables a las necesidades del cliente.
- Hagan la empresa competente
- Reducan el exceso de personal

La implantación se ejecuta en cinco fases:

1.- Fase de organización, donde se formaliza una estructura organizativa que estará a cargo del análisis del rediseño seguimiento e implantación de los modelos de mejora.

2.- Fase de comprensión, donde se establece el liderazgo, comprensión y compromiso con los modelos de mejoramiento y sus dimensiones.

3.- Fase de modernización, se busca mejorar la eficiencia, efectividad y adaptabilidad.

4.- Fase de mediación y control, donde se establece e implementa un sistema para controlar el proceso que permite un mejoramiento continuo.

5.- Fase de mejoramiento continuo, en el cual se implementa un proceso de mejoramiento continuo mediante la revisión de las calificaciones de cada proceso, la eliminación de los problemas y evaluación del impacto interno y externo.

Estas fases se cumplen en dos años aproximadamente y solo se mantiene la quinta fase.

La importancia del desarrollo de los procesos propuesta por el autor está presente en nuestro problema de estudio aunque disentimos de él en que sea el tipo más generalizado de cambio que se reconoce en las organizaciones.

Se desconoce como el aprendizaje de los procesos genera cambio en la organización, porque este conocimiento no está dirigido a influir en la actitud de la gente que es la promotora del cambio.

Nuestro problema de estudio sin embargo se plantea otro enfoque sistémico e integrado del cambio organizacional de la institución escolar, que además de los procesos incluye el desarrollo de la tecnología, la gente y el cliente.

d) Cuarta perspectiva: el cliente.

Albrecht y Ron Zemke (1992) dicen que la gerencia del servicio es una filosofía, un proceso del pensamiento, de valores y actitudes⁴⁸ y tarde o temprano dicen que será un conjunto de métodos para transformar a toda la organización en una entidad orientada al cliente.

La época, dice el autor, va exigiendo un nuevo enfoque del servicio, lo que en un momento fue el mundo industrial se está convirtiendo en el mundo del servicio. A continuación dentro de este contexto lo entienden como una relación permanente de beneficio mutuo.

Puntualizan que el concepto de manejar los "momentos de verdad" es el meollo mismo de la gerencia del servicio y aclaran que estos momentos son los puntos de contacto en que el cliente hace juicios sobre la empresa.

⁴⁸ Véase., Karl Albrecht y Ron Zemke. Gerencia del servicio. Fondo Editorial Legis. Colombia, 1992.

Los autores dicen que el procedimiento fundamental para manejar esos momentos es construir una cultura que tenga presente el servicio de la organización.

Según Albrecht el triángulo del servicio suministra un marco de referencia para pensar acerca de la calidad del servicio y para deducir las formas de manejar los momentos de verdad.

Nos dicen que en primer lugar hay que investigar el entorno para conocer cómo nos perciben los clientes y sobre su aspiración, podemos establecer la estrategia de servicio.

Defienden que la estrategia de servicio depende del entorno, de las necesidades, expectativas y evaluaciones de sus clientes, de la fuerza de sus principales competidores, de una manera comercial particular, de los principios y valores, de su comprensión y de la opinión que tengan acerca de sus posibilidades.

El sistema de servicio es el otro elemento que proponen los autores como parte del triángulo y se refiere a todos los mecanismos a dispensar a la gente que presta servicio para satisfacer las necesidades del cliente.

Concluyen los autores, que la preparación del proyecto de servicio, permite al planificarlo, identificar los procesos y observar las posibles fallas en el sistema donde la gente es el recurso más importante y es el otro elemento del triángulo.

Para el autor sin embargo lo determinante es la cultura corporativa. A menos que los valores, normas, creencias e ideologías de la organización (la cultura de la organización) estén enfocados claras y consciente hacia el servicio al cliente, no hay ninguna posibilidad de que esa organización pueda dar una calidad constante, y logre una permanente reputación.

Albrecht plantea la necesidad de descubrir cómo es calificada la organización por el cliente a través de una organización por el cliente a través de una investigación que identificará las necesidades y expectativas de los solicitantes.

La evaluación y la retroinformación hacen de la organización una entidad cibernetica es decir que responde sistemáticamente a su medio.

Los autores plantean un segundo método para la mejora de la calidad y productividad del servicio y es el "centrado del empleado", en relación con los círculos de calidad y control total. La idea es impulsar el interés hasta el sitio donde más se deben conocer las causas y ajustes del problema.

Sobre su evaluación⁴⁹, W. Edwards Demming previene que es mucho más fácil determinar lo que se va a medir o evaluar que cómo hacerlo. La parte más difícil, dice él, consiste en preparar un sistema de evaluación que

⁴⁹ Karl Albrecht y Ron Zenke. Op. Cit. P. 139.

descubra los resultados organizacionales deseados y suministre información que pueda tener impacto en el rendimiento de los individuos.

Albrecht dice que existe un proceso sencillo: comenzar por identificar los momentos de verdad y ubicar los aspectos donde entran en contacto el cliente y la empresa.

Lo que dice que es la gerencia necesita la información para controlar el negocio. La primera es objetiva en relación a lo que se supone que se debe alcanzar, la dirección que deben tener las acciones y la calidad del trabajo que se debe realizar. La segunda es de retroacción para confirmar o corregir la calidad, dirección y cantidad del esfuerzo.

También hay información acerca del rendimiento que se refiere a la enseñanza de los conocimientos y destrezas necesarios para llevar a cabo las tareas necesarias del cargo.

Nuestro problema de estudio mantiene presente el valor que le conceden los autores al cliente, como agente determinante en la calidad del proceso de la organización.

Sin embargo lo que se desconoce es como los autores logran cambiar la cultura de la organización a partir de la estrategia que ofrecen, además se desconoce también el proceso de evaluación.

El cambio, como dice Albrecht, es de filosofía de la empresa, donde lo importante es el cambio en la cultura de la organización, lo que determina instalar este enfoque de servicio.

Este cambio significa un cambio de valores, las costumbres, los principios de una organización acostumbrada a "mirarse" y "analizarse" por otra preocupada por cómo es su imagen hacia afuera, cómo es percibida y sobre todo, cómo ajustarse a ese medio donde los clientes tienen lo más importante que decir.

Desconocemos cómo los autores promueven y evalúan este cambio en la cultura a partir de la estrategia que sugieren de proyecto de servicio.

Nuestro interés se centra igualmente en el cambio de cultura, pero nos proponemos construir una estrategia que promueva y evalúe este cambio, lo que significa entenderlo para todos los agentes educativos incluyendo al representante como cliente de la organización.

Este cambio le exige a ésta a desarrollar una aptitud para ajustarse al medio en forma creativa, debido al cambio educacional que se va a realizar.

El análisis anterior de los diferentes trabajos de los autores que representan cada perspectiva, nos permite plantear lo siguiente:

Argyris y Schön proponen una "teoría de acción" sobre el aprendizaje organizacional, con dos modelos

de funcionamiento y concepto de deuteroaprendizaje , pero no proponen como se facilita este aprendizaje.

Los trabajos de los otros autores se refieren a presentar nuevos enfoques de desarrollo organizacional: como organización inteligente (Peter Senge), los siete hábitos de la gente altamente efectiva (S. R. Covey), el cambio radical (Mike Hammer) o revoluciones (Tom Peters) o la mejora de procesos (James Harrington) o innovación (T. Davenport); o también un cambio de visión que convierte al cliente en razón de ser de un nuevo concepto de gerencia del servicio (K. Albrecht) .

Estos autores ofrecen sugerencias para abordar estos nuevos enfoques a partir de su experiencia, la cual está centrada en aspectos peculiares de la organización, aunque defienden, como en el caso de Senge, la importancia de una visión holística y sistémica.

Sin embargo el problema de estudio va más allá, porque se plantea como objeto de investigación como facilitar el cambio en las organizaciones, mediante la elaboración de una estrategia y modelo de su funcionamiento, que evalúe los resultados con un propósito, que trasciende la iniciativa exclusivamente experiencial.

El aspecto más importante del problema es que se plantea establecer el alcance del cambio con la estrategia y la evaluación de su acción.

También se plantea la delimitación del cambio que nos proponemos realizar: educacional o en la cultura de la práctica hacia los valores, principios, normas, teoría humanista- cognitiva y de los resultados en la mejora de los niveles de eficiencia- eficacia (competencia) en el cambio de la organización, concebida a partir del concepto sistémico integrado, que presupone la relación de todos sus agentes como gente, tecnología y procesos, en vez de los intentos

de cambio en cada uno, como mejoras en forma aislada o particular.

2.2.3. Nuestro enfoque teórico en Desarrollo Organizacional

Organizacional

El análisis realizado por nosotros de la literatura sobre D. O., nos lleva a plantearnos consolidar su enfoque teórico.

El mismo nos permite conocer las características de este campo para establecer las del proceso gerencial referido en el problema de estudio.

El enfoque teórico que se ofrece a partir de las proposiciones y limitaciones que aparecen en los trabajos de los siguientes autores.

W. G. Bennis (1972) y R. Beckhrad (1988) presentan una visión centrada en sustentar el Desarrollo Organizacional como campo de conocimiento. Sin embargo no proponen como N. Margulies y J. Wallace (1983)

modelos que interesan para trabajar en intervenciones de cambio planificado.⁵⁰

Por otra parte R. Beckhard, R. T. Harris (1987) proponen un modelo metodológico para el desarrollo organizacional y se refieren al de la investigación de la acción.

Estos autores sugieren reunir los datos en forma sistemática acerca de la naturaleza de ciertos problemas (aspecto de investigación) y luego emprender la acción en función de lo que indican los datos analizados.

W. G. Dyer (1976) ofrece su teorización sobre el concepto de organización y formas de trabajar en equipo⁵¹. Igualmente se recoge de E. F. Huse y J. L. Bowditch (1980) su teorización acerca del método de

⁵⁰ Véase., N. Margulies y J. Wallace. El cambio organizacional Técnicas y Aplicaciones. Editorial Trillas. México, 1985.

⁵¹ W. G. Dyer. Teoría y Método Modernos del Adiestramiento Grupal. Editorial Guadalupe. P. 226

diagnóstico permanente y las diferentes perspectivas de cómo abordar el desarrollo organizacional⁵².

R. Lippitt (1961), J. Watson, B. Westley, (1964) enriquecen teóricamente la explicación sobre la dinámica del cambio planificado y recomiendan los "supuestos" a tener en cuenta el responsable de hacer estos cambios⁵³.

R. W. Napier⁵⁴ y J. C. Hansen (1975)⁵⁵ proponen técnicas de manejo de grupos para abordar el cambio y R. Walton (1988) sobre la atención del cambio en la medida que se superen los conflictos de interrelación a nivel del personal.

⁵² Véase, E. F. Huse y J. L. Bowditch. El comportamiento humano en la organización. Fondo Educativo Interamericano. México, 1980.

⁵³ Véase, R. Lippitt, y otros. La Dinámica del cambio Planificado. Amorrortu Editores. Buenos Aires, 1958.

⁵⁴ Véase, R. W. Napier. Grupos: Teoría y Experiencia. Editorial Trillas. México, 1975.

⁵⁵ Véase, J. C. Hansen, y otros. Asesoramiento de Grupos. Editorial El Manual Moderno. México, 1981.

D. A. Nadler (1982) y M. F. Morton (1983) teorizan también acerca de la importancia de la información como recurso gerencial⁵⁶.

Estas proposiciones teóricas tienen en común el abordar el Desarrollo Organizacional con el propósito de realizar "cambio planificado", cada una por separado tiene sólo el alcance de ser un intento de llegar a formular una teoría.

Nosotros nos planteamos también realizar cambio planificado, pero nuestro caso es poder determinar en cada teoría, el aspecto que describe de nuestra estrategia para el cambio citado.

Esto hace que cada perspectiva teórica tenga que integrarse y en consecuencia convertirse en un referente teórico que trasciende a cada una de ellas en particular.

⁵⁶ Véase, David A. Nadler. La Retroinformación y el Desarrollo Organizacional. Fondo Educativo Interamericano. México, 1982.

Todas las teorías se integran para representar una estructura de acción; y cada una de ellas dentro de esta estructura tendrán un significado no sólo por lo que cada una defiende, sino por la manera como cada una se relaciona con las otras. Esto es construir el cuerpo sistémico que hará posible, la integración de todas en ese referente teórico único.

Nuestro enfoque consiste en organizar la acción de la estrategia e interpretar su funcionamiento a partir del sistema en forma de modelo que representa como constructo teórico, las relaciones que observan las teorías en su interacción en la práctica.

La construcción de este "modelo" significa para el problema un paso más allá, que aprovechar lo que cada teoría ofrece.

El análisis realizado por nosotros de la literatura del D. O., nos lleva a proponer también un criterio de evaluación en este campo.

El mismo nos permite conocer las características de este criterio para establecer las del proceso gerencial referido en el problema de estudio.

El sistema de evaluación que se propone es a partir de las proposiciones y limitaciones de las siguientes autores.

K. L. Leithwood (1980) ofrece un Marco Teórico para la evaluación del cambio planificado en la organización de las instituciones educativas⁵⁷. Sin embargo su aporte se refiere sólo a la cultura de la organización (valores, hábitos, costumbres, normas) pero no incluye la evaluación de los resultados del cambio en términos de eficiencia. Este es el objeto de estudio en la obra de P. Lafourcade (1982); por esto, este autor nos ofrece el recurso de la evaluación de

⁵⁷ Véase., Leithwood y Montgomery. Marco Teórico para la Planificación del Cambio Educacional. (Aplicación e Implementación del programa de Evaluación). Material Mimeografiado. Cátedra Teoría y Diseño del Curriculm. Maestría en Tecnología Educativa. Comisión de Estudios para Graduados. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela. Caracas, 1985.

instituciones educativas centradas en logros⁵⁸. Su limitación sin embargo lo observamos en relación a la dificultad en cumplir con sus tareas de evaluación, pero lo encontramos con Alkin (1969) en su modelo de evaluación de necesidades, quien nos permite saber cómo construir escalas de estimación y medidas para la evaluación de estas tareas⁵⁹.

Estas proposiciones teóricas tienen en común la preocupación por evaluar el proceso de cambio en las instituciones educativas y su eficiencia pero cada una de ellas aborda por separado el problema teórico de la evaluación del cambio.

Nosotros nos planteamos igualmente la misma preocupación, pero nuestro problema es encontrar en estas proposiciones, el basamento teórico que fundamenta el criterio de evaluación de la estrategia

⁵⁸ Véase., Pedro Lafourcade. La Evaluación en Organizaciones Educativas Centradas en Logros. Editorial Trillas. México, 1982.

⁵⁹ Véase., Alkin. Las Evaluaciones de las Necesidades: Un Procedimiento para su Evaluación. Material Mimeografiado. Cátedra de Modelos Actuales en Investigación. Material Mimeografiado. Cátedra de Comisión de estudios para Graduados. Facultad de Humanidades y Traducción de Hernando Salcedo.

en la práctica. Esto hace que cada perspectiva tenga que integrarse entre sí como un sistema y tenga que formar parte del referente teórico. Todas las perspectivas se integran para formar una estructura de evaluación, en relación con el referente teórico construido en forma de cuerpo sistémico.

Nuestro enfoque consiste en evaluar la acción de la estrategia con los resultados y logro del cambio, a partir del sistema de evaluación integrado al modelo teórico de funcionamiento.

La construcción de este sistema significa para el problema de estudio, un paso más allá de los intentos inferenciales de evaluación, que se observan en el campo de D. O.

Por todo esto las interrogantes a plantearse son si se evalúa la acción de la estrategia; si se evalúan los resultados del cambio; y si se logra el cambio en otras instituciones educativas con la aplicación de modelo.

Las respuestas a estas interrogantes mediante el logro de los objetivos correspondientes, representarán los resultados de la investigación y su interpretación permitirá por último, plantear nuestro aporte para enriquecer la perspectiva teórica del Desarrollo Organizacional.

La tesis es que el cambio educacional de escuela tradicional a escuela activa, se logra al gerenciar el cambio planificado como proceso, en la cultura y competencia de la institución escolar, representada por todos los agentes educativos y con la estrategia que evalúa su acción y el logro del cambio en términos de grado de implantación y mejora de la eficiencia-eficacia (competencia); además se evalúa el cambio de otras instituciones educativas con la aplicación del modelo de funcionamiento de la estrategia.

2.3. Objetivo de la investigación

Nuestro objetivo general es elaborar una estrategia como procesos gerencial del cambio

planificado, para evaluar su acción y los resultados del cambio de escuela tradicional a escuela activa en la institución escolar.

En este sentido es nuestra hipótesis general de trabajo, la cual se confirma cuando se cumple con los siguientes objetivos específicos:

1. Evaluar la acción de la estrategia para la puesta en práctica del cambio planificado educacional de escuela tradicional a escuela activa en la institución escolar.
2. Contrastar los resultados de la puesta en práctica del cambio educacional en la institución escolar con la acción de la estrategia para su ajuste permanente.
3. Evaluar la acción de la estrategia para la mejora de los niveles de competencia en el cambio de la institución escolar.
4. Contrastar los resultados de la mejora de los niveles de competencia en la institución

escolar con la acción de la estrategia para su ajuste permanente.

5. Evaluar el logro del cambio en otras instituciones educativas con la aplicación del modelo.

II. METODOLOGÍA

El presente Capítulo describe los métodos y las técnicas utilizados en la ejecución del trabajo de investigación con el objeto de cumplir con los objetivos del estudio. Esto es:

1.- Diseño de la estrategia para la manipulación del objeto de estudio.

2.- Descripción de las técnicas para recoger la información y de los momentos de observación.

3.- Diseño de los instrumentos para evaluar el proceso.

4.- Determinación de los objetivos técnicos-metodológicos.

5.- Descripción de la aplicación de la estrategia.

1. Diseño de la estrategia para la manipulación del objeto del estudio

1.1 Para el cambio planificado educacional.

1.1.1. Definición

Se define como una compleja estrategia educativa, para cambiar las creencias, actitudes, valores y estructura de la organización de la institución escolar, de tal forma que ésta se adapte al cambio educacional.

1.1.2. Alcance

El alcance se refiere al cambio en los valores y principios de la escuela tradicional por otros diferentes y propios de la escuela activa. Este cambio constituirá la nueva cultura que a su vez reclama el cambio en la estrategia administrativa del servicio escolar, para sustituir el modelo burocrático establecido en forma generalizada, por otro centrado en el logro de resultados, propio para asumir la tarea de cambio educacional propuesto y a realizarse en este servicio.

Además es necesario plantearse un cambio en la forma de realizar el trabajo los diferentes agentes educativos, por representar ellos un papel diferente y cumplir por tanto con tareas, relaciones y patrones de influencia también diferentes. Y en consecuencia la institución escolar necesita también adaptarse al ambiente en forma creativa.

1.1.3. Teoría, modelo y método

Teoría.

Nuestro enfoque teórico del cambio en la organización se concentra en la importancia de los factores sociales, en vez de entenderlo a partir de factores asilados (proposición psicoanalítica).

Consideramos la organización como un sistema social con partes interdependientes que se relacionan entre sí. Tal sistema es cambiante, dinámico y no obstante suele lograr un equilibrio interno, a medida que interactúa consigo mismo y con su entorno.

Concebimos la organización como totalidad y su función es para nosotros satisfacer determinadas necesidades humanas, en interacción con otros subsistemas de actividades y recursos en un ambiente particular.

En este sistema consideramos los siguientes subsistemas: el individuo, su percepción del mundo y las comunicaciones, el grupo, la influencia, el poder el liderazgo y el director en la organización. Tenemos en cuenta también los diversos métodos para establecer los objetivos organizacionales y los enfoques de selección y formación de personal.

La perspectiva humana es nuestra posición de análisis y se centra en los modos de interacción en la organización total.

Dentro de la misma, nuestra posición es la de la escuela del desarrollo organizacional interesada en la eficiencia dentro del grupo.

Nuestro intento es de largo alcance destinado a mejorar la aptitud de la organización, tanto para enfrentarse con los cambios del ambiente exterior, como para mejorar su capacidad para resolver problemas internos mediante la construcción de un grupo operativo.

La perspectiva social del cambio, el concepto de organización como totalidad y análisis de sus subsistemas, el enfoque de desarrollo organizacional como eficiencia dentro del grupo, para mejorar la aptitud de la organización mediante el grupo operativo, representa la teoría de nuestro interés, porque nos planteamos alcanzar un cambio educacional en la organización como totalidad y en interacción de sus subsistemas dentro de una perspectiva humana y con interés por la eficiencia del grupo para mejorar la aptitud de la institución escolar, para enfrentarse a los cambios educacionales que exige el mundo de hoy.

Modelo

Nuestro modelo es el de acción-investigación. La noción fue conceptualizada primero por Kurt Lewin (1946), como un estudio a través del cual puede ser integrado el proceso de acción-investigación, el cual se dirige a generar datos que, por medio del aprendizaje, pueden guiar a dirigir el cambio social. Las naciones características de la acción-investigación son por lo tanto, en el contexto del cambio en la organización, dirigidas y planificadas, y son esenciales para determinar y evaluar los esfuerzos del cambio.

Los elementos esenciales de ese modelo para nosotros son: la recopilación de datos y discusión en el grupo, la planificación preliminar de la acción, y la nueva formulación del diagnóstico.

Método

Nuestro método es de diagnóstico permanente, que regula la planificación de la acción y evalúa el proceso de cambio por el grupo operativo.

El carácter grupal del grupo operativo se explica en el método para la mejora de los niveles de eficiencia en el cambio, y su fin es realizar el proceso de acción-investigación mediante el diagnóstico permanente de la organización, con el entrenamiento-evaluación de los agentes educativos.

El entrenamiento consiste en promover modelos de acción, actitud y pensamiento en los agentes educativos mediante el aprendizaje de esta imagen de congruencia como "modelaje" del facilitador⁶⁰.

Somos congruentes cuando todas nuestras conductas verbales y no verbales apoyan nuestro objetivo⁶¹.

⁶⁰ Joseph y Seymour O'CONNOR, Introducción a la Programación Neuro Lingüística. Editorial Urano. España, 1994.

⁶¹ Elaine de Beauport. Las Tres Caras de la Mente. Editorial Galac. Caracas, 1994.

Nuestros valores afectan la congruencia y se relacionan con nuestra identidad; son los principios fundamentales según los que vivimos.

Sostenemos que los valores más duraderos son los elegidos libremente y con conciencia de sus consecuencias.

1.1.4. Evaluación

La evaluación se representa en términos de grado de implantación del cambio planificado educacional en la institución escolar.

La misma permite evaluar el alcance de este cambio con la acción de la estrategia.

Las tareas a realizarse aquí son: a) el planeamiento de la acción de evaluación; b) la implantación del mismo en términos de resultados. Estas tareas cumplen con el modelo de acción-investigación y el método de diagnóstico permanente

elegidos como enfoque para organizar el "sistema de trabajo-aprendizaje" como proceso.

a) Planeamiento de la evaluación del cambio.

A continuación presentamos los conceptos fundamentales, tareas y condiciones a tener presentes para construir nuestro perfil de innovación.

Conceptos Fundamentales

El "Crecimiento" es la innovación educacional de educación activa que proponemos como cambio en la cultura, en la estrategia administrativa y en la forma de realizar el trabajo los diferentes agentes educativos; con su comunicación, patrones de influencia y adaptación al ambiente en forma creativa en la institución escolar con los niveles de Pre-escolar, Básico y Medio Diversificado y según el enfoque del nuevo diseño curricular de Escuela Básica.

El "Sistema Educacional" es el personal docente y directivo, los alumnos, la organización administrativa

y estilo de funcionamiento, la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y los representantes (agentes educativos).

La "Estrategia" es el programa de implantación, de la innovación que se plantea para la formación de los alumnos y entrenamiento técnico-docente y gerencial del personal; también es la información sobre la institución como escuela activa que se ofrece a los representantes.

Condiciones para implantar la innovación

El conocimiento de la imagen presente. Lo conseguimos por el diagnóstico de la institución como centro educativo tradicional.

1) El conocimiento de la imagen preferida. Lo encontramos a partir de los conceptos presentes en nuestro enfoque teórico en educación.

2) La identificación de los cambios que se requiere realizar. Lo puntualizamos según la concepción

teórica con los cambios en el docente "magister" por el docente facilitador, en el alumno receptor de conocimientos por el solucionador de problemas, en la escuela como centro de cultura por laboratorio de la vida; cuando se propone que aprender significa aprender a aprender, a estudiar, a crear, a ser, y a realizarse como ser individual y social, y enseñar significa que el alumno realice tareas. Estos cambios son la innovación en la cultura que queremos implantar, en forma de perfiles de cada agente educativo.

Esta innovación en la cultura, incluye en cambio en la estrategia administrativa, según la concepción teórica de gerencia por objetivos y administración por resultados, de liderazgo situacional y con un nivel determinado de madurez en el comportamiento organizacional y de la información como recurso gerencial.

3) La identificación de los niveles. Se presenta con los niveles intermedios a observarse entre el

punto de partida de escuela con un comportamiento de baja madurez organizacional y el nivel aspirado de escuela activa, con comportamiento organizacional de alta madurez.

Estos niveles se corresponden con los niveles de información que ofrece la institución a los representantes.

- 4) La clasificación de los obstáculos. Se reconoce con los resultados de la aplicación del programa de implantación en la práctica e información al medio social.
- 5) La forma de atención de los obstáculos de crecimiento. Se realizan con el rediseño del programa de implantación del cambio y de la información a los representantes.
- 6) La forma de evaluar el proceso de crecimiento de una etapa a otra, se realiza por efectividad del programa de implantación e información respecto a los usuarios de dicho programa (los agentes educativos).

Tareas para generar un perfil de innovación en
relación a un programa de implantación

- 1) Precisar el carácter relevante de la fuente de información. En nuestro caso está presente en nuestras teorías de referencia.
- 2) Establecer las dimensiones. Se refiere a las competencias de quiénes reciben el programa que son los agentes educativos.
- 3) Realizar la descripción del uso ideal de esta innovación. Se propone con la posición de educación activa presente en la escuela Pre-escolar, Básica y Diversificada e información correspondiente para los representantes.
- 4) Realizar la descripción de las prácticas más discrepantes con el uso que se intenta dar a la innovación. Se propone con la información sobre la posición tradicional a partir de lo que necesita cambio o mejora para convertirse en escuela activa.

Esta práctica discrepante está presente en la información que se ofrece a la comunidad.

- 5) Igualmente se plantea la información sobre las etapas donde aparecen desde el no uso, (escuela tradicional) al uso total de la innovación (escuela activa), utilizando las dimensiones en cada etapa.
- 6) Se propone también la revisión del perfil. Se realiza con el análisis sobre la consistencia vertical y horizontal del uso de la innovación en las dimensiones y en cada nivel de cada agente educativo.
- 7) Por último se valida el perfil con la consistencia de los indicadores conceptualizadores de las dimensiones propuestos por las teorías que los representan. Y la confiabilidad, por la recurrencia de los resultados, aun cuando varié el personal evaluador.
 - b) Implantación de la evaluación del cambio.

A continuación presentamos los cuatro componentes para establecer la naturaleza de nuestro proceso de cambio.

1) Identificación de Dimensiones.

Significa caracterizar la naturaleza del proceso de cambio que nos proponemos, con los indicadores propuestos en las teorías, a partir de conceptos que describen el perfil de innovación en forma de dimensiones. Esto nos obliga a precisarlos en cada teoría.

Las teorías sobre educación tradicional y educación activa se explica en nuestro marco teórico con lo defendido por Rogers y Piaget; y las teorías sobre administración por resultados, se explican con lo defendido también en nuestro marco teórico por P.F. Drucker (1954); Kepner y Tregoe (1982); y K.H. Blanchard (1977).

Los indicadores se incluyen a continuación:

Indicadores presentes en las teorías de Rogers y Piaget que describen a partir de conceptos el perfil del alumno y de los responsables de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en forma de dimensiones.

Perfil del alumno como solucionador de problemas intelectuales, personales y ético sociales, como ser integral y miembro del grupo de clase, institución y medio social.

Perfil de los responsables de la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje para el desarrollo integral de la población estudiantil, de forma armoniosa e interrelacionada y con una enseñanza sistematizada.

Niveles de comportamiento a evaluarse en el alumno del nivel Básico y Medio Diversificado.

Descripción del término comportamiento en lo individual y social.

El comportamiento lo representamos con los siguientes términos:

Captación en el aprendizaje: posibilidad de atrapar en el aprendizaje y hacer de uno; recoger.

Talento para la creación: producir en forma espontánea y con finalidad de aplicación en la experiencia.

Eficiencia en el estudio: realización de una tarea y/o estudio en un mínimo de tiempo.

Auto-control en la conducta emocional social: equilibrio, dominio propio.

Definición de términos relacionados al comportamiento.

Niveles de madurez en el desarrollo.

Comprensión: Nivel de profundidad en que el alumno posee el conocimientos.

Evocación: Posibilidad de memorizar el conocimiento.

Extensión: Utilización del conocimiento en una situación nueva.

Improvisación de conocimientos: Posibilidad de realizar tareas en forma espontánea.

En lo individual.

Organización de hábitos: Repetición, sistematización del procedimiento.

Organización de valores: Reflexión racional del sujeto para la formación de los patrones de conducta.

Organización de normas: reflexión racional del sujeto para la formación de los patrones de conducta.

En lo social.

Realización del individuo dentro de su realidad social: El grupo entendido como sociedad, y particularmente el grupo de clase, es la realidad del individuo donde sólo él mismo se realiza.

Integración del individuo como miembro del grupo:
El individuo en el grupo como parte del sistema de
relaciones de una estructura de fenómenos complejos.

Interacción del individuo en el grupo: Individuo en
relación con la dinámica del grupo.

Actividades intelectuales: Consisten en:

Identificar: reconoce

Discriminar: diferenciar

Clasificar: ordenar respecto a una clase

Estructurar: organizar de acuerdo a un patrón

Ubicar las ideas: Situar la información dentro de
un esquema general.

Actividades emocionales: Consisten en:

*Auto-crítica: voluntad y reflexión frente a
situaciones del propio sujeto.

*Auto-disciplina: voluntad y reflexión frente a
normas.

*Interrelaciones sociales: voluntad y reflexión frente a Tabla de Compromiso del grupo.

Aspecto pensamiento. Procesos:

*Razonamiento: se define como pensar siguiendo un método. **Ocurre** cuando el alumno "acomoda" en forma relevante los rasgos CAPACIDADES (área intelectual).

*Atención: se define como interrelación dinámica sujeto-objeto. **Ocurre** cuando el alumno acomoda en forma relevante los rasgos NECESIDADES E INTERESES (área social) y CAPACIDADES (área intelectual).

Lenguaje: se define como sustitución de un significante por un significado. **Ocurre** cuando el alumno acomoda en forma relevante CAPACIDADES Y ACCIONES SENSO-MOTRICES Y PSICO-MOTRICES (área intelectual).

Aspecto destrezas

Ejercitación: se define como acciones mentales organizadas siguiendo un patrón para el logro de una

destreza. **Ocurre** cuando el alumno acomoda en forma relevante los rasgos APTITUDES Y HABILIDADES (área física), CAPACIDADES (área intelectual).

Ejercitación en situaciones nuevas: se define como acciones mentales y emocionales genuinas de acuerdo a una acción espontánea y siguiendo un patrón; creación en un principio no sujete a leyes y después sujeta a leyes. **Ocurre** cuando el alumno acomoda en forma relevante los rasgos ACTITUDES (área emocional) CAPACIDADES (área intelectual) APTITUDES Y HABILIDADES (área física) en forma original.

Aspecto conciencia moral y social

Confrontación: se define como proceso de carácter mental-emocional mediante el cual el sujeto descubre y hace suyos por sí mismo los valores acordes con su capacidad. **Ocurre** cuando el alumno acomoda en forma relevante los rasgos ACTITUDES (área emocional) y CAPACIDADES (área intelectual).

Motivación: se define como la acción de carácter integral a partir de INCENTIVOS ajenos al sujeto y MOTIVOS particulares del sujeto que estimulan a situaciones de orden afectivo; en el sujeto frente a cualquier hecho o situación y siempre en función de un logro. **Ocurre** cuando el alumno acomoda en forma relevante los rasgos INTERESES y NECESIDADES (área social) y ACTITUDES (área emocional).

Niveles de apresto a evaluarse en el alumno del nivel pre-escolar

Descripción del término apresto

El apresto lo representamos en términos de nivel de desarrollo propio de cada área:

Intelectual

Pensamiento: acciones interiorizadas.

Representación: concepto de imagen y adquisición del concepto de símbolo.

Motriz

Sensomotricidad: actos realizados con los sentidos y movimientos.

Psicomotricidad: interiorización y representación mental de los actos sensomotorios.

Emocional

Equilibrio: desarrollo armonioso del individuo en cada una de sus áreas como ser integral, los cuales representan su propio desarrollo.

Definición de términos relativos al aprestoOrganización mental:

Pre-operatorio: reflexión por aproximación: regulaciones en vez de razonamiento.

Verbal:

Habla: la imagen representada por el símbolo palabra.

Pre-Lectura: la imagen representada por el símbolo palabra escrita, reconocida y articulada.

Pre-Escritura: la imagen representada por el símbolo palabra y por la ejecución del signo gráfico.

Destreza Motriz:

Coordinación motriz: movimientos organizados de carácter global.

Coordinación de la dinámica manual: organización de conocimientos interiorizados de carácter fino.

Percepción

Apreciación visual: representación interiorizada mediante el sentido de la vista.

Apreciación auditiva: representación interiorizada mediante el sentido del oído.

Conciencia

Experiencias: superación del egocentrismo, canales abiertos para recibir información.

Destreza

Auto confianza: creer en sí mismo como ser humano capaz.

Autoestima: sentimiento de propia aceptación.

Interacción Social

Aceptación: conocimiento del lugar que ocupa en el mundo.

Aprobación: sentimiento de apoyo.

Niveles de rendimiento a evaluarse en el alumno

Taxonomía de J.A. Piaget: niveles de conocimiento.

Conocer= manejo de información

Entender= manejo de características

Comprender= manejo de relaciones

Aplicar= uso de la información en situaciones nuevas

Indicadores presentes en la teoría de Rogers que describen a partir de conceptos el perfil del docente, como facilitador que genere cambios cualitativos y cuantitativos posibles de evaluar en forma de dimensiones. La evaluación cualitativa y cuantitativa del alumno aparece explicada en los indicadores del perfil del alumno.

Nivel técnico docente como facilitador manejo de la técnica de interacción grupal

Actividades

Situación= motivación del grupo

Ubicación= relación del tema con su contexto

Presentación= proposición del tema

Explicación= ofrecer información

Bombardeo= preguntas para la integración del grupo

Discusión= opiniones acerca del tema a tratar

Centración= descripción de conductas

Chequeo= preguntas sobre el tema

Manejo de recursos para el aprendizaje

Aprender a aprender

Secuencia

- Precisar la situación
- Hacer asociaciones
- Buscar alternativas
- Elegir la consecuencia que se busca

Aprender a crear

Secuencia

- Reorganización del material
- Complejidad en la reorganización
- Fluidez en las proposiciones
- Síntesis para la nueva idea
- Idea novedosa

Aprender a estudiar

Secuencia

- -Reconocer la unidad del pensamiento del autor
- -Reconocer el orden y las ideas del pensamiento del autor
- -Reconocer las relaciones en forma de estructura del libro

Indicadores presentes en la teoría de P.F. Drucker; Kepner y Tregoe, que describen, a partir de criterios, el perfil del directivo como gerente de acción sistematizada, para el logro de los objetivos presentes en el plan en forma de dimensiones.

Análisis de situaciones

Criterios:

Definición= el nombre de la desviación.

Descripción= las características de la generalidad y especificidad de la desviación.

Distinción= la comparación entre la generalidad y la especificidad.

Deducción= la selección de la especificidad deseada.

Determinación= comprobación de la especificidad.

Análisis de Decisiones:

Criterios:

Enunciado= nombre de la decisión.

Requisitos= condiciones a satisfacerse, deseables y obligatorias.

Alternativas= diferentes maneras de satisfacer los requisitos.

Consecuencias adversas= evaluación en cuanto a generalidad y posibilidad de los resultados en cada alternativa.

Decisión= elección de la mejor alternativa.

Plan gerencial de mejoras

Criterios:

Planificación= establecer los posibles escenarios.

Organización= relación entre funciones tareas y objetivos (estrategias).

Dirección= establecer responsabilidades.

Evaluación= establecer la norma.

Control= motivación y reconocimiento por alcanzar los objetivos con el apoyo de las áreas claves.

Indicadores presentes en la teoría de Kenneth y Blanchard, que describe a partir de conceptos, el perfil de la organización administrativa y estilo de

funcionamiento del personal, como grupo maduro para alcanzar los objetivos presentes en el plan en forma de dimensiones.

Estilos de liderazgo

Autocrático= alta tarea y baja relación

Democrático= alta tarea y alta relación

Country Club= alta relación con baja tarea

Pobre= baja tarea y baja relación

Indicadores que permiten reconocer el perfil del representante, a partir de cómo percibe la institución, para la formación de ciudadanos de la sociedad en democracia e individuos maduros en el manejo de su realidad.

Movimiento de matrícula de los alumnos según el porcentaje de ingreso y egreso para cada año escolar.

2) Definición del Programa de Implementación Total

Se establece con el patrón para comparar los cambios que se operan en nuestro proceso, el cual se define como implantación total.

Nuestro patrón es para quien recibe el programa: los agentes educativos.

Las bases para cada descripción propias de cada nivel y de cada usuario (agentes educativos) serán las derivadas del propio trabajo de investigación y probarán su efectividad por los resultados obtenidos en cada nivel.

El primer nivel se representa con la descripción sobre el comportamiento inicial de la institución escolar como sistema integrado por todos los agentes educativos, con los cambios progresivos en los subsiguientes niveles, hasta el logro aspirado.

Las características de estas descripciones se propondrán con un detalle específico para cada una de ellas.

Caracterizamos también el incremento:

- a) Según el número de niveles, que en nuestro caso es según el número de niveles, que en nuestro caso es según el referente teórico; y
- b) Según las fases cómo esos niveles se justifican, que en nuestro caso son de carácter empírico.

El enfoque para la implantación de nuestro programa se refiere al desarrollador del programa. Este es el responsable del programa de implantación, de los resultados de la investigación y de los hallazgos observados en la evaluación.

Para recoger la información proponemos técnicas estructuradas y auto-reportes.

El programa de implantación total incluye las competencias, obstáculos y estrategias en cada agente educativo, caracterizadas por las teorías correspondientes, en los niveles de aspiración y observados en la práctica de investigación.

3) Definición de los niveles o etapas de crecimiento.

Son las conductas posibles entre el nivel inicial y el aspirado. El primero representado por el planteamiento del cambio y el último por el conocimiento sistematizado en la práctica espontánea de la escuela activa, con administración por resultados y forma de trabajo consecuente.

La transición entre estos dos (2) niveles, ocurre a través del tiempo con logros intermedios de aspiración. Estos son: Nivel 2, el deseo por realizar el cambio. Nivel 3, el conocimiento de la posición humanista y cognitiva e igualmente, de la administración por resultados. Nivel 4, su práctica espontánea por los agentes educativos.

4) Descripción del último nivel del programa de implantación en relación a un perfil de innovación.

Se identifica con el último nivel del programa de implantación, correspondiente para cada agente educativo.

c) La evaluación del cambio en términos de resultados: Se refiere a la evaluación del comportamiento organizacional durante el perfil de innovación, con los conceptos de rendimiento y comportamiento correspondientes a los indicadores de las teorías, que describen el perfil en forma de dimensiones. Para esta evaluación se construyen instrumentos estructurados de observación y autoevaluación de todos los agentes educativos.

Este proceso nos permite evaluar la acción y contrastar los resultados para el ajuste de la estrategia.

Esto es establecer el enfoque, sobre el cual organizar el “sistema trabajo-aprendizaje” en forma de proceso evaluado.

A continuación este "sistema" según el enfoque establecido: consiste en: 1) el programa de implantación del cambio, el cual evalúa la acción de la estrategia; 2) el perfil de innovación de escuela activa, a alcanzarse en cada agente educativo en relación en el programa. Este perfil es el proceso de contrastar los resultados del cambio educacional en la institución escolar, de tradicional (punto de partida), a escuela activa (nivel aspirado), y niveles intermedios; y 3) el programa de implantación total, con las competencias de cada agente educativo y las estrategias para vencer los obstáculos, durante el proceso de ajuste permanente que caracteriza la acción de la estrategia, aún alcanzado el último nivel de cambio.

Consiste también en la construcción del programa de información a los representantes, sobre la institución escolar como escuela activa.

Estos programas se organizan según el enfoque establecido con el carácter social del cambio y el desarrollo de la organización como totalidad, dentro de la perspectiva humana y en la eficiencia o aptitud para el cambio, con el modelo de acción-investigación y el método de diagnóstico permanente de la institución a realizarse con el grupo operativo y a evaluarse el cambio en términos de grado de implantación. Previamente con la definición de la estrategia y explicación de los cambios que asumimos realizar, nos permite delimitar el carácter y el alcance del cambio que nos proponemos con nuestra estrategia.

Hasta aquí se explica el diseño de la estrategia como proceso evaluado en forma de "sistema trabajo-aprendizaje" con el programa para realizar la acción del cambio planificado educacional en la institución escolar.

1.2 Para la eficiencia-eficacia (competencia) del cambio

1.2.1. Definición

Se define como un esfuerzo 1) planeado, 2) para toda la organización, 3) dirigido desde arriba y 4) para aumentar la eficiencia de la organización, mediante intervenciones planeadas en los procesos de la organización usando los conocimientos e la ciencia del comportamiento.

1.2.2. Alcance

El alcance se refiere en nuestro caso a la mejora de los niveles de competencia con el enfoque sistémico integrado de las diferentes perspectivas de cómo abordar el Desarrollo Organizacional. La organización es eficaz en la consecución de sus objetivos y eficiente en el uso de sus recursos. La organización competente es eficaz y eficiente (Etzioni, 1964). Este enfoque sistémico considera simultáneamente los

procesos, la tecnología y la gente con el acento puesto en uno u otro punto de vista según el momento apropiado.

1.2.3. Teoría, modelo y método.

Teoría

Nuestro enfoque teórico del cambio en la organización es sistémico, el cual describe a la organización con las siguientes características, la adaptabilidad, el sentido de identidad, la capacidad para comprobar la realidad, la necesidad de integración y la consideración simultánea de las diferentes perspectivas.

La posición sistémica representa para nosotros plantearnos alcanzar un cambio en la mejora de los niveles de eficiencias de la organización, capaz de comprobar su realidad y sentido de adaptabilidad a una nueva identidad de cambio educacional. Nos proponemos mejorar la competencia de la institución según las

nuevas exigencias educacionales, mejorar el sistema de gestión del trabajo, en sus tareas debidamente integradas y diferenciadas según la jerarquía, establecer el uso del sistema de retroinformación y combinar la estructura formal e informal, que permite interactuar al personal dentro de un marco global de la organización, para tratarla tanto en su totalidad como en sus partes constitutivas.

Modelo

Nos referimos a los "supuestos" a tener presentes durante la tarea de diagnóstico, de descubrir los problemas y establecer la relación de asistencia, las formas de identificar los problemas, las posibilidades de cambio con las dimensiones, las fases y los métodos de asistencia.

Estos aspectos son el factor principal para determinar que hechos considerará el sistema cliente como válidos para su propia situación, por lo tanto debemos comprender muy bien la utilidad de los

supuestos que nos permitan ofrecer una asistencia eficaz para el enfoque adecuado de la tarea del cambio planificado.

Debemos identificar los problemas y evaluar las direcciones deseables, por la disposición del cliente.

Igualmente debemos tener en cuenta las dimensiones según **1)** la relación de asistencia donde aparecen las metas; **2)** el proceso de asistencia; y **3)** nuestro papel cuando prestamos ayuda.

Sobre las fases de cambio y el papel del agente, decimos que varía a medida que progresá el proceso.

Este lo analizamos con dos criterios para:

1.- Intervenir solamente el nivel necesario para dar soluciones duraderas a los problemas que enfrente el individuo o la organización.

2.- Usar un nivel de estrategia de intervención en el que los recursos y la energía de la organización

puedan orientarse, más apropiadamente, hacia el cambio y la resolución de problemas.

Método

Nuestro método es el diagnóstico permanente, para evaluar los resultados de la mejora de los niveles de competencia del cambio, en relación con la preparación del personal para realizar sus tareas en forma de trabajo en equipo. El mismo es resultado de haber superado las fases de cambio, con el fin de realizar el personal sus tareas. El carácter grupal del equipo de trabajo se propone a continuación. El mismo permite explicar también el carácter del grupo operativo.

Nuestra orientación es según la teoría de sistemas⁶². Aquí se trata de comprender el proceso del grupo como un sistema de elementos conectados. Por ejemplo, posiciones y roles, dedicando una especial atención al "input" y al "output" del grupo.

⁶² Véase, Emiro Rotundo, Introducción a la Teoría General de los Sistemas. Publicaciones Universidad Central de Venezuela, Caracas. 1973

El "input" es algo que se encuentra en el grupo como sistema procedente del entorno. El "input" de un sistema social es muy complejo: información, personas, energía, materiales. De igual manera cada tipo de "input" es también muy complejo y variado.

Una vez que el "input" entra en el sistema sufre una transformación. Una vez transformados estos "inputs" en "outputs" ya están listos para abandonar el sistema. En otras palabras, el "output" que entrega el sistema es el resultado de un proceso de transformación.

La meta general de cualquier programa de desarrollo de equipos es mejorar la efectividad del grupo que debe trabajar en conjunto para lograr resultados. Consideramos tres condiciones como características de una organización o unidad organizacional efectiva: **(1)** la habilidad de recopilar la información pertinente; **(2)** la habilidad de elegir o tomar decisiones en una forma vocacional, libre e

informada; y **(3)** la habilidad de llevar a cabo estas decisiones con compromiso pleno. Con estas guías, el esfuerzo de formación de equipo se concentra en el desarrollo de tales habilidades en la organización como habilidades de dirección y gerencia.

Nuestro trabajo como equipo consiste en: a) fase de preparación; b) de solución de problemas y análisis del proceso de retroinformación; c) de planeamiento de la acción; y d) de seguimiento.

La información se considera como un recurso fundamental en el trabajo grupal.

El concepto de retroinformación se refiere a que la información influye sobre el comportamiento y se define como la propiedad de ser capaz de ajustar la conducta futura en base al desempeño pasado.

1.2.4. Evaluación

La evaluación se representa en términos de resultados en la mejora de los niveles de eficiencia-

eficacia (competencia) del cambio educacional, en la institución escolar.

La misma permite evaluar también el alcance de este cambio con la acción de la estrategia.

Las tareas a realizarse aquí son a) determinación de los objetivos institucionales, b) planteamiento de la estrategia de logro y controles de gestión, c) determinación de las condiciones generales de logro, d) determinación de las condiciones reales de logro, e) determinación del potencial de ajuste y f) planificación de la estrategia de restauración para una nueva evaluación. Estas tareas cumplen con los supuestos a tener en cuenta como modelo y el método de diagnóstico permanente, elegidos como enfoque para organizar el sistema de trabajo-aprendizaje.

a) Determinación de los Objetivos

1) Los objetivos se refieren a las determinadas condiciones a estar presentes en la institución

escolar para la mejora de los niveles de competencia del cambio educacional.

2) Responden a nuestro enfoque teórico en educación.

3) Se ajustan al criterio de evaluar los niveles de eficiencia en términos de los resultados del cambio planificado educacional en la institución escolar.

4) Se formulan con el criterio de compromiso de logro de los agentes educativos, para mejorar los niveles de eficiencia de la escuela activa.

5) Se incluye la medida de consecución esperada con la construcción del patrón de rendimiento por el equipo evaluador, de las condiciones de logro a estar presentes en los agentes educativos.

6) En su consecución participarán todos los afectados, representados por un grupo de agentes educativos de la institución como equipo evaluador.

b) Planeamiento General de las Estrategias de Logro y pertinentes gestiones de Control

Corresponden a nuestro "Sistema Trabajo-Aprendizaje" con el programa de preparación técnico administrativo según determinada orientación diagnóstica.

c) Determinación de las Condiciones Generales de Logro

Son las condiciones generales que tenemos presentes como patrón en el servicio educativo. Los indicadores del mismo son capacidad y compromiso de logro. Los indicadores del mismo son capacidad y compromiso de logro. El primero está referido con el grado que algo, dispuesto para un fin dado, dispone de las condiciones requeridas para su consecución. El segundo se relaciona con la medida en que algo se moviliza deliberadamente para su satisfacción.

Esto significa el diagnóstico de los niveles de competencia en términos de resultados, del cambio planificado educacional en la institución escolar, según la capacidad y el compromiso de logro, como

objetivos de la evaluación, usando el patrón de rendimiento de los objetivos elegidos por equipo evaluador, como medida de consecución esperada.

Este diagnóstico se refiere al nivel de competencia en el comportamiento técnico-administrativo de la organización y funcionamiento del ciclo operativo.

d) Determinación de las Condiciones reales de Logro

Son los resultados de la institución frente al patrón previamente construido para su comparación.

e) Determinación del Potencial de Ajuste y de la Factibilidad de Restauración

Es conocer la capacidad organizacional para reducir los obstáculos al logro.

f) Planificación de las Condiciones de Restauración

Se refiere a restablecer las condiciones de logro. Estas tareas se realizan en este trabajo con el

procedimiento correspondiente al concepto de evaluación de necesidades, que permite determinar la clase de condiciones que hay que seleccionar, colectar e interconectar la información requerida para tomar decisiones. A continuación su descripción.

Evaluación de necesidades

Primera Etapa

Se elabora una lista de posibles objetivos por el equipo evaluador, que representan las condiciones de logro para los alumnos, docentes, directivos y estilo de funcionamiento de la organización y representantes, jerarquizados con una escala de acuerdo a su importancia.

Se establece que las calificaciones de la población estudiantil representan los niveles de eficiencia en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Segunda Etapa

Se determina con un valor ponderado, la importancia relativa de los objetivos ya jerarquizados y esto constituye el patrón de rendimiento del compromiso de logro como objetivo, para evaluar los niveles de eficiencia en términos de resultados del cambio educacional en la institución escolar (agentes educativos).

Se determina la comparación trimestral de las calificaciones de la población estudiantil y esto constituye el patrón de rendimiento del compromiso de logro como objetivo, para mejorar los niveles de eficiencia en términos de resultados del cambio en la institución escolar (calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje como agente educativo).

Esto es nuestra tarea de determinación de objetivos que corresponden a la determinación de las condiciones generales de logro de la institución

Tercera Etapa

Identificamos la discrepancia entre el resultado de la evaluación de la importancia de los objetivos, según los agentes educativos, y el patrón del equipo evaluador. El tamaño de la discrepancia se observa con la siguiente escala: grande cuando es mayor que 2; pequeña cuando es igual o menor que 1 coincidencia cuando es igual o menor que 5,5.

Esto es nuestra tarea para la determinación de las condiciones reales de logro.

Cuarta Etapa

El tamaño de la discrepancia permite establecer la necesidad o prioridad de atención de determinados objetivos con la siguiente clasificación: extrema y mucha necesidad de atención de objetivos cuando la discrepancia es mediana: alguna atención cuando existe una coincidencia entre 0.0 y 0.5 con el patrón.

La necesidad de atención de los objetivos nos permite determinar el potencial de ajuste y la planificación de la estrategia de restauración.

El potencial de ajuste consiste en:

1. La posibilidad de modificación de los agentes educativos para la atención y logro de los objetivos según el porcentaje de agentes que coincide con el patrón. La tabla es: muy alta posibilidad de modificación, cuando se presenta no coincidencia con el patrón entre 0 y 15% de los agentes educativos; alta posibilidad de modificación cuando se presenta no coincidencia entre el 16% y el 30% de los agentes educativos; moderada-alta posibilidad de modificación, cuando la no coincidencia con el patrón es entre el 31% y hasta el 45%; moderada posibilidad de modificación, cuando la no coincidencia con el patrón es entre el 46% y el 60%. Moderada-baja posibilidad de modificación, cuando la no

coincidencia con el patrón es entre el 61% y 75%; baja posibilidad de modificación, cuando la no coincidencia con el patrón es entre el 91% y 100%.

2. Las resistencias internas a modificaciones de los agentes educativos se presentan según el porcentaje de agentes educativos se presentan según el porcentaje de agentes educativos con discrepancia mayor que 1. La tabla es: muy alta resistencia cuando el porcentaje de agentes educativos con discrepancias es entre el 91% y 100%; alta cuando el porcentaje es entre el 76% y 90%, moderada alta cuando el porcentaje es entre el 61% y 75%; moderada cuando el porcentaje es entre el 46% y 60%; moderada-baja entre el 31% y 45%; baja entre el 16% y 30%; muy baja entre 0 y 15%.

3. Los esfuerzos humanos y resistencias externas deberán también mantenerse presentes como parte del potencial de ajuste. Esto es la determinación

del potencial de ajuste. A continuación se incluye la explicación de la tarea de planificación de la estrategia de restauración.

Esta tarea se realiza en este trabajo con el plan permanente de acción, después de establecer en nivel de compromiso de los agentes educativos, según el porcentaje de ellos que permanece en la institución con relación al año anterior (no se toma en cuenta la deserción por razones externas a la institución). La tabla es la siguiente: muy bajo nivel de compromiso cuando el porcentaje de agentes que permanecen en la institución es entre el 0% y el 15%; bajo nivel de compromiso cuando el porcentaje es entre 16% y 30%; moderado-bajo cuando el porcentaje es entre el 31% y 45%; moderado cuando el porcentaje es entre 46% y 60%; moderado-alto entre el 61% y 75%; alto entre el 76% y el 90%; y muy alto entre el 91% y el 100%.

La planificación de la estrategia de restauración incluye el tiempo requerido para la restauración del plan y el esfuerzo humano y económico que se requiere.

Incluye también la evaluación de los resultados del plan. Ésta proporciona información acerca de los resultados en los niveles de eficiencia para el ajuste del programa, según la coincidencia de los resultados de los agentes educativos con el patrón y de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estos resultados últimos son consecuencia de los resultados de la evaluación de las condiciones de logro de los demás agentes educativos y los elegimos para representar la mejora de los niveles de competencia en el cambio.

Estas tareas nos permiten evaluar la acción y contrastar los resultados para el ajuste de la estrategia.

Esto es establecer el enfoque sobre el cual organizar el "sistema de trabajo-aprendizaje" en forma de proceso evaluado.

A continuación este "sistema" según el enfoque establecido: consiste en el programa de preparación técnico-administrativo, según determinada orientación diagnóstica, para la competencia del cambio educacional, como planteamiento de las estrategias de logro y pertinentes gestiones de control. Este programa consiste en un plan de acción: 1) la determinación de objetivos, con el patrón de rendimiento, el diagnóstico de la institución y el plan de acción inicial con su evaluación; es evaluar la acción de la estrategia. 2) La evaluación del progreso entre los resultados del diagnóstico y los resultados del plan inicial; es contrastar los resultados del cambio en la institución escolar. 3) La determinación de las potencias de ajuste y planificación de la estrategia de restauración; es el

ajuste permanente de la estrategia, aún alcanzada la coincidencia con el patrón de los niveles de competencia.

Este programa se organiza según el enfoque establecido con la teoría sistémica integrada (procesos-tecnología-gente), los supuestos como el modelo de la dinámica del cambio planificado y el método de diagnóstico permanente de la institución a realizarse por el equipo de trabajo y a evaluarse según las organizaciones centradas en logros. Previamente, la definición de D.O. y la explicación de las diferentes perspectivas y enfoque integrado para mejorar el funcionamiento de la organización, nos permiten delimitar el carácter y alcance del cambio que nos proponemos con la estrategia.

Hasta aquí se explica el diseño de la estrategia como proceso evaluado, en forma de "sistema trabajo-aprendizaje", con el programa para realizar la acción

de la mejora de los niveles de competencia del cambio planificado educacional en la institución escolar.

1.3. Para la construcción del modelo

La construcción del modelo se realizará con la representación de las relaciones que se observan en la experiencia de la interacción de las teorías que describen la doble acción de la estrategia.

Esto explica el criterio de cómo debe ser construido el modelo para la evaluación del cambio en otras instituciones educativas.

En síntesis, la estrategia se diseña con dos acciones en forma de proceso: 1.- de cambio planificado educacional, 2.- de la eficiencia-eficacia en el cambio, y 3.- con la construcción de un modelo de esta doble acción.

La acción uno (1), tienen carácter educativo y alcance de cambio en la cultura de escuela tradicional a escuela activa, tiene un enfoque social del cambio

en la organización de la institución escolar, para la formación integral del alumno en los niveles de Pre-Escolar, Básico y Medio Diversificado, y se plantea la organización como sistema total, a mejorar su aptitud mediante el Desarrollo Organizacional; responde al modelo de acción-investigación; el método que se utiliza es el de diagnóstico permanente de la organización por el grupo operativo, con la evaluación en el grado de implantación del cambio planificado, para establecer el "sistema trabajo-aprendizaje", con el programa de implantación del cambio para la evaluación de la acción, el perfil de innovación para contrastar los resultados y el programa de implantación total para el ajuste permanente de la estrategia.

La acción dos (2), tiene carácter de intervención, y alcance en el nivel de competencia del comportamiento y funcionamiento de su personal: tiene un enfoque teórico integrado de las perspectivas para

mejorar la organización según el enfoque sistémico; responde a los supuestos a tener en cuenta como modelos de orientación diagnóstica durante la dinámica del cambio planificado; el método es el de diagnóstico permanente por el equipo de trabajo, con la evaluación de la organización centrada en logros, para establecer el "sistema trabajo-aprendizaje", con el programa de preparación técnico-administrativo según determinada orientación diagnóstica, como planeamiento de las estrategias de logro y pertinentes gestiones de control. Este programa consiste en el Plan de Acción: de evaluación del diagnóstico de la organización y realización del plan inicial para evaluar la acción de la estrategia; de evaluación del progreso para contrastar los resultados; y de la determinación del potencial de ajuste y planificación de la estrategia de restauración para el ajuste permanente de la estrategia.

3.- La construcción del modelo se representa con la proposición teórica del funcionamiento en la experiencia, de la doble acción de la estrategia elaborada con las teorías del campo del Desarrollo Organizacional para el cambio de otras instituciones educativas.

2. Descripción de las técnicas para recoger la información y momentos de observación.

Las técnicas utilizadas en este estudio son: a) técnica de observación, b) análisis de registros, c) pruebas y d) cuestionarios.

Técnicas e observación: a) La observación nos permite verificar entre otros los siguientes aspectos:

- -El grado de dominio o competencia de cada agente educativo, en cada nivel de aspiración o el grado de implantación del cambio.

- Los obstáculos presentes en cada agente educativo para superar los diferentes grados de implantación hasta el logro del nivel aspirado.
 - -Las acciones que identifican la superación de los obstáculos
 - -Los efectos que produce en los agentes educativos una alternativa de innovación presente en la estrategia
- b) El análisis de registros nos permite advertir tendencias, efectos no previstos y desajustes en el proceso de cambio en la institución escolar, con la doble acción de la estrategia.
- c) Pruebas. Permiten cuantificar los resultados del grado de implantación del cambio y de la mejora de los niveles de eficiencia en términos de puntajes, dentro de una escala determinada (de 0 a 20 puntos).

Las pruebas se refieren a la evaluación del rendimiento sobre sectores de contenidos del Programa

Oficial del Ministerio de Educación, agrupados de comprensión correspondientes a lo propuesto en la teoría de Jean Piaget. Se tiene en cuenta si se refieren a puntos intermedios o productos terminados.

Las pruebas se destinan a verificar qué logros se han producid sobre productos curriculares esperados, y se realizan con las siguientes tareas:

- Verificación de la validez del contenido.
- Fijación de la cantidad de ítems.
- Descripción de los "standars" sobre los que se considera la exigencia curricular.
- Verificación de los criterios en la calidad de la construcción de los ítems.

Las tareas posteriores a la aplicación de pruebas son:

- El análisis de los ítems.
- La confiabilidad en los resultados de la prueba.

- Las decisiones a tomar según los resultados obtenidos en clase.

d) Cuestionarios. Permiten averiguar hechos relacionados con los procesos y prácticas vigentes en la institución escolar, así como las actividades y opiniones de los agentes educativos.

Los cuestionarios permiten averiguar los resultados del grado de implantación del cambio y del logro de la mejora en los niveles de eficiencia en el funcionamiento de la organización escolar.

A continuación presentamos nuestros momentos de observación de los agentes educativos para realizar la evaluación del cambio educacional y de la eficiencia del cambio con las hojas de registro, pruebas y cuestionarios correspondientes.

Evaluación del cambio educacional

Docente Facilitador. Nivel Básico y Medio Diversificado. Cada semana el facilitador realiza un "quiz", sobre el material de estudio pendiente; diariamente asignará tarea y estudio en el hogar y observará a los alumnos en la situación de clase. Las calificaciones de los alumnos se anotan en la ficha de evaluación continua de rendimiento y comportamiento bajos los títulos correspondientes de "quiz", "tareas" y "situación de clase" (ver anexo N° 1). En esta hoja se incluye la información recogida en las fichas para la evaluación de los trabajos de investigación, prácticos, y de laboratorio (ver anexo N° 2); Educación para el Trabajo en Artes Plásticas; y en otras áreas de Educación para el Trabajo (ver anexo N°3); y la información sobre las tareas diarias del alumno en cada materia (ver anexo N°4). Los facilitadores de Educación Física utilizan la ficha de evaluación continua de rendimiento y comportamiento del alumno en el nivel Básico y Medio Diversificado (ver anexo N°5). El anexo 1 y 5 se entregan al

departamento de informática quien realiza a su vez la hoja de resumen anual de rendimiento (ver anexo N°8).

El análisis de los resultados de los alumnos en la prueba trimestral se realiza según el acta del Consejo de Sección correspondiente (ver anexo N° 9).

El facilitador responsable de la biblioteca, utiliza el control de los libros requeridos por los alumnos cuando éstos los soliciten. Igualmente el directivo responsable utiliza este control de los libros cuando son requeridos por los facilitadores (ver anexo N°10).

Nivel Pre-Escolar. Cada semana los facilitadores y jefe de Pre-escolar realizan la evaluación de los alumnos según la ficha de evaluación continua del rendimiento y apresto del alumno en el nivel Pre-Escolar (ver anexo N° 11). Esta información se entrega al departamento de informática para realizar aquí el boletín de calificaciones (ver anexo N° 12).

En las reuniones de coordinación (semanal) los facilitadores realizan las hojas de remisión de alumnos emergentes (anexo N°13). Esta información se analiza con el coordinador y jefe de área, en relación con las calificaciones obtenidas por el facilitador con su grupo de alumnos y el promedio esperado por el facilitador.

El facilitador entrega un pase de salida al alumno de clase para que éste pueda deambular por la institución en el momento necesario y también para remitir al alumno a coordinación (anexo N° 14). El facilitador realiza el control diario: de clases técnico-administrativo con el anexo N° 15; de inasistencias de alumnos con el anexo N° 16; y el control mensual de talones de boletas y circulares (anexo N° 17). El facilitador analiza cada año la planificación anual y realiza los ajustes pertinentes en colaboración con el jefe de área (anexo N° 18), igualmente la planificación mensual en el nivel Básico

y Medio Diversificado (anexo N° 19) y en el nivel Pre-Escolar (anexo N° 20); y realiza cada mes la preparación de clase y laboratorio según el anexo N° 21.

El facilitador envía al Departamento de Informática la reseña de modificación de notas mensual y trimestral de sus alumnos (anexo N° 22). Trimestralmente envía a los representantes los contenidos a evaluarse y fecha de la prueba "no regular" de sus representados (anexo N° 23).

Personal Directivo

Coordinador y Jefe de Área. Durante la situación extra-clase, el docente facilitador es observado por el coordinador respecto a las actividades administrativas y extra-clase con los alumnos; y el jefe de área, cada día, elige un grupo de facilitadores para observarlos en su situación de clase respecto a la tarea de manejo de las relaciones y situaciones del grupo de alumnos: a) con la técnica

de interacción grupal, b) y recursos para el aprendizaje c) metodología de la especialidad y d) además de los contenidos programáticos del "pensum" de estudio. Esta información se anota en la ficha de observación de clase y extra clase del docente facilitador den Pre-Escolar (anexo N° 24), Básica y Media Diversificada (anexo N° 25).

Coordinador. Lleva un registro de las remisiones de los alumnos en la hoja de control de remisiones a los alumnos (anexo N° 26) con el objeto de remitir al tutor los alumnos con situaciones irregulares repetidas; lleva también un registro del control diario del espacio físico y mobiliario (anexo N° 27). El coordinador en quien controla los pases de entrada de los alumnos (anexo N° 28) y los permisos de retiro (anexo N° 29). Lleva también la relación mensual de asistencia e inasistencias del personal (anexo N° 30) a enviar al departamento de administración para elaborar la nómina u otro control.

En las reuniones de coordinación con los facilitadores, los directivos (coordinadores y jefes de área) llevan el control de asistencia a las reuniones de coordinación (anexo N° 31) también realizan acuerdos y el seguimiento de los mismos en relación con las tareas de los facilitadores (anexo N° 32). Este anexo es la agenda del directivo. El jefe de área realiza también el control de planificaciones y preparación de clase con sus facilitadores (anexo N° 33) y el envío de circular de actuación destacada para determinados facilitadores (anexo N° 34).

Tutor. El control de remisiones enviadas por el coordinador (anexo N° 35) le permite al tutor decidir la citación de los representantes de los alumnos que presentan una situación irregular repetida, para su ingreso en el servicio de orientación o cualquier otra acción (anexo N° 36) y la suspensión del alumno (anexo N° 37) si el caso fuere necesario.

Servicio de Orientación. Establece un contrato con el representante en relación a las acciones a seguir con el alumno (anexo N° 38).

Todos los directivos realizan permanentemente la tarea de análisis de situaciones (anexo N° 39), la tarea de toma de decisiones (anexo N° 40) y seguimiento de acciones (anexo N° 41) y cada semana presentan las hojas correspondientes en la reunión semanal de gerencia.

Todos los directivos realizan también cada mes la tarea de auto-evaluación en las hojas correspondientes; jefe de área (anexo N° 42); coordinador (anexo N° 43); sub-director y director (anexo N° 44).

Organización Administrativa y estilo de Funcionamiento. Existe un cuestionario sobre el desarrollo de la capacidad del líder (DEAL), el cual responden todos los directivos de la institución antes y después del entrenamiento que reciben. (Anexo N° 45).

Calidad del proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Los directivos, jefes de área y tutor, realizan cada semana y cada día, respectivamente, la tarea de descripción y análisis de resultados en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. El tutor en relación al control de alumnos (ver anexo N° 46) y el jefe de área en relación al control de los facilitadores (ver anexo N° 47).

Igualmente el tutor realiza cada mes, una estadística de alumnos en situación irregular (ver anexo N° 48) y el jefe de área realiza, igualmente cada mes, una estadística de facilitadores en situación irregular (ver anexo N° 49).

El servicio de informática, elabora la hoja de registro mensual de las calificaciones de la población estudiantil, y % de logro de docentes y directivos según información de los docentes, como guía de gerencia mensual (ver anexo N° 50) de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje para la orientación

de las tareas del personal en el próximo mes. Esta información permite elaborar al subdirector, en consenso con los directivos, el plan gerencial de mejor mensual, trimestral y anual (ver anexo N° 51).

Representantes. El departamento de informática genera el balance mensual de egresos y cambios de alumnos, según la información suministrada por el departamento de administración (ver anexo N° 52), y seguidamente genera la síntesis anual del movimiento de alumnos inscritos y retirados (ver anexo N° 53).

Evaluación de la eficiencia-eficacia (competencia)
del cambio

Alumnos, docentes, directivos, organización
administrativa y estilo de funcionamiento y
representantes.

Existe el cuestionario sobre gerencia del cambio (ver anexo N° 54) que permite el diagnóstico, la evaluación de los resultados de la estrategia con el

plan inicial, la evaluación del progreso de los resultados, su ajuste, la planificación y posterior evaluación del plan permanente para comparar el estado de logro de la mejora en el nivel de eficiencia.

Calidad del proceso de enseñanza aprendizaje. El servicio de informática elabora la hoja de registro como guía de gerencia trimestral (ver anexo N° 55), con las calificaciones entregadas por los docentes-facilitadores, para la orientación de las tareas del personal directivo, en el próximo lapso trimestral. Esta información permite elaborar al sub-directivos, en consenso con todos los directivos, el plan gerencial de mejoras trimestral y anual (ver anexo N° 51).

Aquí culmina la presentación de los momentos de observación.

3. Diseño de los instrumentos para evaluar el proceso.

A continuación se proponen los instrumentos para evaluar el proceso del cambio educacional.

Alumno y Docente Facilitador.

Ficha de evaluación continua del rendimiento y comportamiento del alumno en el Nivel Básico y Medio Diversificado (ver anexo N° 1). Es un instrumento de recolección de información el cual, en el proceso de análisis, sirve para anotar los resultados de la evaluación del nivel académico del alumno en cuanto a los objetivos del programa de clase, por la evaluación continua de su rendimiento y comportamiento.

Reverso de la ficha:

Los aspectos a evaluarse son: los contenidos de conocimiento, propios de las diferentes materias de estudio y el método de aprender a aprender y crear mediante el "quiz" semanal. Esta calificación se anota en la columna "quiz" semanal. También los contenidos de las materias de estudio y el método de aprender a

estudiar mediante las tareas y estudio en el hogar. Esta calificación se anota en la columna "tareas". Los principios y normas presentes en el reglamento de la institución escolar mediante el manejo por parte del alumno de las situaciones que se le presentan en clase y extra-clase. Esta calificación se anota en la columna "situación en clase y extra-clase".

También se evalúan los contenidos de laboratorio de las materias, física, química, biología, ciencias de la tierra y naturales mediante prácticas de laboratorio; los contenidos de cualquier materia se evalúan mediante trabajos prácticos y de investigación. La calificación se anota en todo caso en la columna correspondiente a "investigación", "laboratorio o trabajo práctico".

La distribución de porcentajes de estas calificaciones está especificado a continuación.

Distribución de porcentajes cuando se realizan trabajos de investigación, laboratorio o trabajos

prácticos; situación de clase 10%, tareas 10%, "quiz" semanal 10%, investigación, laboratorio o trabajo práctico 20%. A continuación se anota Σ de estos porcentajes y el porcentaje del examen mensual.

Anverso de la ficha:

Los aspectos a evaluarse son respecto a los contenidos de la materia Educación para el Trabajo de Artes Plásticas con su respectivo patrón de rendimiento y en otras áreas. La calificación, en cada caso, se nota respectivamente en la columna trabajos prácticos en "artes plásticas y en otras áreas. Se evalúa también la situación de clase y extra clase. La distribución de porcentajes de estas calificaciones está especificada a continuación.

Distribución de porcentajes de Educación para el Trabajo: Artes Plásticas y otras áreas. Situación de clase 10%, trabajos prácticos 50%; trabajo final 40%; a continuación se anota la Σ de los porcentajes y el porcentaje del trabajo final. La validez de este

instrumento se determina con los criterios establecidos en la teoría de Jean Piaget.

La confiabilidad de este instrumento se establece por la recurrencia de los resultados del alumno con los resultados de las calificaciones previstas por el facilitador en sus tareas de evaluación, planificación y docencia.

Hojas de patrón de rendimiento para:

Trabajos de investigación en el Nivel Básico y Medio Diversificado, trabajos prácticos y prácticas de laboratorio (ver anexo N° 2). Educación para el Trabajo: en Artes Plásticas y otras áreas (ver anexo N° 3) Tareas. Patrón de Rendimiento (ver anexo N° 4). Los tres son patrones de rendimiento sobre los determinados puntajes distribuidos para cada uno de los aspectos a evaluarse en cada caso y a partir de la escala de 0 a 20, propuesto por el equipo de docentes del área. Estos patrones sirven para realizar el proceso de evaluación presente en la Ficha de

Evaluación Continua del Rendimiento y Comportamiento del Alumno del Nivel Básico y Medio Diversificado (anexo N° 1).

Ficha de Evaluación Continua de Rendimiento y Comportamiento del Alumno en el Nivel Básico y Medio Diversificado en Educación Física (anexo N° 5). Es un instrumento de recolección de información el cual en el proceso de análisis sirve para anotar los resultados de los alumnos en los objetivos del programa de Educación Física, por la evaluación continua de su rendimiento y comportamiento.

Los aspectos a evaluarse son: el nivel de habilidad del alumno en el área psicomotora. La calificación se anota en la columna "área psicomotora". La calificación de los trabajos teóricos, se anota en la columna "trabajos". Las inasistencias en la columna "inasistencias" y por último se anota la calificación definitiva.

La distribución de porcentajes de estas calificaciones se especifica a continuación: situación de clase 5%; área psicomotora 60%; trabajo 30%, asistencia 5%. Con estos porcentajes se construye la calificación definitiva.

Boletín de Calificaciones del Nivel Básico y Medio Diversificado (ver anexo N° 6). Es un instrumento que sirve para presentar los resultados de los alumnos cada mes, lapso y durante el año escolar en el nivel de comportamiento y rendimiento. Esta ficha se elabora a partir de la evaluación continua del rendimiento y comportamiento del alumno del nivel Básico y Medio Diversificado (ver anexo N° 1).

Hoja de Calificaciones de Exámenes Trimestrales (ver anexo N° 7). Este instrumento sirve para recoger la información de la calificación del examen de lapso.

Hoja de Resumen Anual de Rendimiento del Nivel Básico y Medio Diversificado (ver anexo N° 6). Recoge también la información sobre las calificaciones de los

alumnos en el rendimiento de cada lapso y durante el año escolar.

Acta de Consejo de Sección. Este instrumento sirve para el análisis de los resultados de los alumnos en comportamiento y rendimiento durante el lapso trimestral (ver anexo N° 9).

Control de Biblioteca. Esta hoja permite el control de los libros usados por los alumnos y el personal de la institución (ver anexo N° 10).

Ficha de Evaluación Continua del Nivel de Rendimiento y Apresto del Alumno en Pre-Escolar (ver anexo N° 11). Es un instrumento de recolección de información, el cual en el proceso de análisis, sirve para anotar los resultados de la evaluación del nivel académico del alumno, en los objetivos del programa de clase, por la evaluación continua de su rendimiento y apresto.

Los aspectos a evaluarse son: las nociones básicas, pre-conceptos y conocimientos mediante la realización de las actividades de carácter intelectual. La calificación se anota en la columna de actividades de carácter intelectual. Los movimientos de motricidad global, fina, de noción de imagen y símbolo mediante la realización de las actividades psicomotrices. La calificación se anota en la columna de actividades psicomotrices. La calificación se anota en la columna de actividades psicomotrices; los contenidos de desarrollo humano (círculo mágico) mediante la realización de las actividades de carácter emocional. La calificación se anota en la columna de actividades de carácter-emocional-social. La validez de este instrumento se determina con los **criterios** establecidos en el programa oficial propios de la teoría de Jean Piaget.

La confiabilidad se establece con la recurrencia de los resultados del alumno, con los resultados

previstos por el facilitador en sus tareas de evaluación, planificación y docencia.

Boletín de Calificaciones del Nivel Pre-Escolar (ver anexo N° 12). Este instrumento sirve para presentar los resultados de los alumnos de cada mes en el nivel de apresto y rendimiento.

Ficha de Remisión de Alumnos Emergentes en el Nivel Básico y Medio Diversificado (ver anexo N° 13). Este instrumento sirve para recoger la información sobre la remisión del alumno en situación emergente en clase. Consiste en el análisis de la situación del alumno y la toma de decisión de quien realiza la remisión.

Pase de Salida de Clase. El instrumento sirve para recoger la información acerca de la situación regular del alumno fuera de clase (ver anexo N° 14).

Control Diario de Caso Técnico-Administrativo (ver anexo N° 15). Es una hoja que sirve para anotar las

inasistencias de los alumnos y los objetivos y contenidos impartidos en clase. Es un documento oficial.

Control Semanal de Inasistencias de Alumnos (ver anexo N° 16). Es una hoja que sirve para anotar el facilitador, las inasistencias de los alumnos e informar al coordinador y llamar al representante desde el control de estudio.

Control de Talones de Boletas y Circulares (ver anexo N° 17). Es una hoja que sirve para el control de los talones firmados contra entrega de boletas y circulares a los representantes. Esta información se anota en el anexo N° 1 "columna circulares".

Hoja de Planificación Anual (ver anexo N° 18). Es un instrumento que sirve para registrar por bloques los contenidos de cada materia o actividad del Programa

Oficial. Hoja de Planificación Mensual del Nivel Básico y Medio Diversificado (ver anexo N° 19). Esta sirve para registrar los objetivos, contenidos, procedimiento y tabla de especificación correspondiente a cada materia según el enfoque de escuela activa.

La Tabla de Especificación del Plan Mensual incluye los contenidos de las diferentes materias de Estudios del Programa Oficial y los niveles de comprensión determinados en la teoría de Jean Piaget: conocer, entender, comprender y aplicar. La confiabilidad está representada por la "equivalencia fundamental" del instrumento aplicado una sola vez por la plantilla de respuesta.

Hoja de Planificación Mensual del Nivel Pre-Escolar (ver anexo N° 20). Este instrumento sirve para registrar el diagnóstico de las áreas de desarrollo del alumno, a partir del cual se formulan los objetivos a trabajar durante el mes, haciendo uso de

la "Guía Práctica" de actividades para niños de Pre-Escolar, propuesta por el organismo oficial, con sus respectivas estrategias e indicadores de evaluación presentes en la teoría de Jean Piaget.

Hoja de Preparación de Clase (ver anexo N° 21). Sirve para recoger el facilitador la información sobre la preparación del contenido programático y estrategias, para la docencia en clase.

Hoja de Modificación de Notas. Sirve para enviar al departamento de informática los cambios de calificaciones realizadas por el facilitador al alumno (ver anexo N° 22).

Notificación a los representantes de los contenidos a evaluarse y de la fecha de la prueba "no regular" de los alumnos. Sirve para informar a los representantes el material de las pruebas no regulares a los alumnos durante el año escolar y la fecha de estas pruebas (ver anexo N° 23).

Personal Directivo. Jefe de Área. Ficha de Observación de Clase y extra-clase del Facilitador del Nivel Pre-Escolar (ver anexo N° 24) y en el nivel Básico y Medio Diversificado (ver anexo N° 25). Sirve para recoger la información sobre la evaluación del nivel técnico-administrativo del docente como facilitador, por la comparación del porcentaje de logro en rendimiento y comportamiento del grupo de alumnos respecto al promedio esperado y el manejo del grupo de alumnos y recursos del aprendizaje por el facilitador. La validez se determina por criterios propuestos por Jean Piaget y C. Rogers.

La confiabilidad de las fichas de evaluación está representada por la comparación entre los resultados del facilitador en sus tareas con los resultados del jefe de área y las calificaciones obtenidas por el grupo de alumnos según lo esperado por el facilitador.

Coordinador. Control de Remisiones a los Alumnos (ver anexo N° 26). Sirve para recoger el número de

remisiones del alumno fuera de clase por facilitador durante el mes. Control Diario del Espacio Físico y Mobiliario de Clase y Extra-Clase (ver anexo N° 27). Es para recoger información sobre los bienes de muebles e inmuebles de la institución. Control de Pases de Entrada (ver anexo N° 28). Es un carnet para registrar con perforaciones las entradas irregulares (fuera de horario) del alumno al plantel- Permiso de Retiro (ver anexo N° 29). Sirve como control de las ausencias del alumno en el plantel. Relación Mensual de Asistencia e Inasistencias del Personal (ver anexo N° 30) y Control de Asistencia de los Facilitadores a las Reuniones de Coordinación (ver anexo N° 31). Sirve para enviar al departamento de administración la relación de asistencia del personal para elaborar la nómina (si ese es el caso) o para cualquier otro fin de control.

Hoja de Acuerdos y Seguimiento de Acciones con Facilitadores (ver anexo N° 32). Es la agenda de los directivos.

Control de Planificaciones (ver anexo N° 33) sirve para controlar, el jefe de área, las carpetas de planificaciones usadas por los facilitadores.

Circular de Actuación Destacada del Facilitador (ver anexo N° 34). Es un recurso del jefe de área para motivar la labor del facilitador.

Tutor. Control de Remisiones (citación al representante) (ver anexo N° 35). Sirve para recoger información para el representante sobre el número de remisiones del alumno fuera de clase en el mes. Minuta de Entrevista con Representantes (ver anexo N° 36) sirve para recoger información acerca de los compromisos que el representante asume según la situación del alumno en la institución. Suspensión del alumno (ver anexo N° 37). Sirve para notificar al

representante la decisión de la institución sobre la suspensión del alumno.

Hoja de Entrevista con Representantes (ver anexo N° 38). Permite guardar la información sobre el asunto a tratar y la acción a seguir entre la institución y los representantes.

Hoja de Análisis de Situaciones (ver anexo N° 39) y Hoja para la Toma de Decisiones (ver anexo N° 40). Sirven para registrar las acciones del directivo respecto al análisis de una situación con los siguientes criterios: definir, describir, distinguir, deducir y determinar; y respecto a la toma de decisiones con los siguientes criterios: enunciado, requisitos y alternativas a tener en cuenta para tomar una decisión pertinente. Los criterios propuestos se establecen a partir de Charles H. Kepneer y Benjamín B. Tregoe.

Hoja de Seguimiento de Acciones de los Directivos (ver anexo N° 41). Es el instrumento de control de las acciones a seguir por los directivos.

Fichas de Evaluación: del Jefe de Área (ver anexo N° 42), del Coordinador (ver anexo N° 43), y la Autoevaluación del Sub-Director y Director (ver anexo N° 44). Es un instrumento de recolección de información el cual en el proceso de análisis sirve para evaluar el nivel gerencial del directivo. Es una autoevaluación y una evaluación del directivo inmediato superior. Los aspectos a evaluar son las acciones del directivo de "Análisis de Problemas" y "Toma de Decisiones" en relación al control de sus tareas con el personal. La validez de estos instrumentos se determina por los criterios propuestos por Charles H. Kepner y Benjamín B. Tregoe. La confiabilidad se determina por la recurrencia de los resultados de los facilitadores con su grupo de

alumnos y el promedio de calificaciones aspirado por el directivo.

Organización Administrativa y Estilo de funcionamiento

Cuestionario de la Eficiencia y de la Adaptabilidad del Líder (DEAL) de Paul Hersey y Kennet H. Blanchard. Centro de Estudios de Liderazgo de la Universidad de Ohio. Training Development Journal, Febrero 1974. (Ver anexo N° 45). Evalúa el nivel de madurez organizacional por el nivel de eficiencia y adaptabilidad del personal directivo como líder respecto a su grupo. La variable que mide el DEAL es la capacidad de diagnóstico del directivo, sobre las situaciones de liderazgo que se presentan en el personal a su cargo, según la madurez de éstos con su tarea.

El uso del instrumento es para el propio directivo a evaluarse antes y después del entrenamiento para el aprendizaje del diagnóstico de dichas situaciones, por

la evaluación de sus pares, y por la evaluación del personal a su cargo.

El cuestionario hace posible pensar en lo que cada quien hará en cada una de las doce (12) situaciones que se incluyen para su análisis y después realizar la escogencia de una alternativa entre cuatro opciones, la cual se piensa, refleja de forma más acertada el propio comportamiento ante la situación objeto de análisis.

El factor clave de este instrumento es la determinación del nivel de adaptabilidad del líder, por la distribución de las doce alternativas elegidas como respuesta a los estilos de liderazgo más correspondientes con las doce situaciones a diagnosticarse, según las cuatro opciones que incluye cada situación: autocrática, democrática, country club y pobre. La escala para evaluar el nivel de adaptabilidad es de tres respuestas correspondientes a cada uno de los cuatro estilos de liderazgo. La

determinación del nivel de eficiencia del líder es por el promedio de los puntajes obtenidos con el número de puntos que representa cada alternativa elegida, como respuesta entre -2 y 2, según la escogencia sea la alternativa más alejada, hasta la más correspondiente respectivamente con la situación a diagnosticarse. La escala para evaluar el nivel de eficiencia es entre -24 y 24.

Calidad del Proceso de Enseñanza- Aprendizaje.

Descripción y estudio de resultados, en la calidad de proceso de enseñanza-aprendizaje. Control de Estudiantes (ver anexo N° 46). Registra, cada día, el nivel académico institucional por materia, número de obligaciones y en los ítems auto-control, eficiencia y captación, por los resultados de las calificaciones diarias obtenidas por los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para desarrollar las acciones permanentes y mejorar los resultados.

Descripción y Estudio de Resultados de la Calidad del Proceso de Enseñanza-aprendizaje. Control de Facilitador (ver anexo N° 47). Registra el nivel académico institucional como escuela activa, por el control de los resultados de los facilitadores según la comparación de los cuadernos de los alumnos de toda una sección y la planificación del docente; y la comparación de los objetivos y la validez y confiabilidad de las pruebas del docente y los resultados de los alumnos.

Estadística de Alumnos en Situación Irregular (ver anexo N° 48). Estadística de Facilitadores en Situación Irregular (ver anexo N° 49). Registran la información de los alumnos y facilitadores en situación irregular para llevar un seguimiento de las acciones cumplidas por alumnos y facilitadores respectivamente.

Guía de Gerencia Mensual (ver anexo N° 50). Registra el nivel académico de la institución, cada

mes, en rendimiento y comportamiento, por niveles e institucional.

Plan Gerencial Mensual, Trimestral y Anual (ver anexo N° 51). Registra las acciones mensuales, trimestrales y anuales en las áreas claves de resultados, por el análisis de situaciones para el logro del promedio aspirado en el nivel institucional, según el proceso administrativo de planificación, organización, dirección, control, supervisión y evaluación. A partir de los resultados se establecen los resultados que se esperan al finalizar el año y las acciones a realizar en el ejercicio próximo.

Representantes. Ingresos, Egresos y Cambio de Alumnos (ver anexo N° 52). Balance Mensual y síntesis Anual de Alumnos en el Año Escolar (ver anexo N° 53). El Balance Mensual registra el movimiento en la matrícula de alumnos reinscritos procedentes del año anterior y el número de alumnos nuevos y el total mensual de alumnos en la institución; con esta

información se realiza la Síntesis Anual con el número de alumnos nuevos y el total de alumnos en la institución en cada año escolar.

A continuación se proponen los instrumentos de evaluación de la mejora en los niveles de eficiencia, en el cambio educacional de la organización administrativa y estilo de funcionamiento de la institución escolar.

Alumnos, Docentes, Directivos, Organización Administrativa y Estilo de Funcionamiento, Representantes.

Cuestionario sobre la Gerencia del Cambio en la Escuela. Modificación y adaptación del Cuestionario de Desarrollo Organizacional en la Escuela (CDOE), de A. Walden Ends y David Mulle, Universidad de Georgia, 1971 (ver anexo N° 54). Es un instrumento de recolección de información de los docentes, directivos, representantes, alumnos y organización administrativa, con el fin de identificar los

problemas particulares relacionados con los procesos y las prácticas organizacionales utilizados en la escuela y en el sistema concebido como un todo.

En nuestro caso se refieren a los procesos y a las prácticas organizacionales respecto a las condiciones que deben estar presentes para la mejora de los niveles de eficiencia de la institución, en los resultados de cada agente educativo; según la evaluación del compromiso de logro a partir de la actitud de cada uno, representado en el siguiente patrón de rendimiento. Este es, para cada agente educativo: conseguir un clima institucional abierto; aceptar la actitud de cambio; identificarse con los objetivos de la institución, además en el caso de los docentes y directivos, el patrón de rendimiento incluye conocer su actitud según cumple con los objetivos de la escuela activa; utilizar las estrategias de trabajo propias de escuela activa; mantener los mecanismos de coordinación y disponer de

instrumentos de evaluación. El agente educativo "organización administrativa", cuenta con el siguiente patrón de rendimiento: conseguir un clima institucional abierto, representado con el promedio correspondiente a los otros agentes educativos en la evaluación de este objetivo.

Este patrón coincide con las variables que incluye el CDOE: 1) Intimidad y Confianza, 2) Comunicación, 3) Toma de Decisiones, 4) Control y 5) Satisfacción Organizacional. Las variables uno y dos nos ofrecen información sobre el clima de la organización. La variable tres nos la ofrece sobre el uso, por parte del personal, de la estrategia propia de escuela activa. La variable cuatro nos ofrece información sobre los mecanismos de coordinación y suficiencia de los instrumentos de evaluación que posee la organización. La variable cinco, ofrece información sobre la identificación del personal con los objetivos de la organización y su aceptación de la actitud de

cambio y de la actitud del personal según cumple con los objetivos de escuela activa.

El uso de los cuestionarios se realiza de la forma siguiente: para los docentes y directivos se incluyen 19 ítems), para recoger información sobre la identificación de los objetivos de escuela activa, sobre si se utiliza la estrategia de escuela activa, se mantiene los mecanismos de coordinación y si se dispone de los instrumentos de valuación. También se somete a modificaciones de redacción los "ítems" 3, 4, 5, 6, 11, 13, 16, 21 y 36 y a modificaciones de interpretación, los "ítems" del cuestionario original y se recoge información sobre cómo conseguir en la institución un clima abierto, la identificación con los objetivos de la institución y la aceptación de la actitud de cambio. En este cuestionario también se someten a modificaciones los mismos números de "ítems" antes mencionados. Respecto a los representantes se construyen 20 "ítems" nuevos, para recoger información

sobre su identificación con los objetivos de escuela activa y su conocimiento sobre la misma, su aceptación y actitud de cambio.

El programa para calificar este instrumento, permite al sistema, determinar los procesos y las prácticas organizacionales que pueden estar causando la mayoría de los problemas. Se pueden analizar también los alumnos, docentes, directivos y representantes"... el factor clave en este instrumento es la determinación de las condiciones tales como son ahora y tales como se desearía que fuesen. Por medio de una fórmula de calificaciones que se obtienen con un factor que indica la disparidad entre lo que debería ser y lo que es, en esencia es una medida del Desarrollo Organizacional"⁶³

La fórmula en el presente cuestionario es la siguiente: el equipo evaluador, (siete personas del nivel docente y directivo), determinan por consenso

⁶³ J. J. Partin. *Op. Cit.*, p. 272.

las condiciones en el comportamiento organizacional y el funcionamiento del personal, como se desearía que fuesen en la institución escolar; y le asignan un puntaje en la escala de 1 a 5 puntos por cada "ítem". Esto es la plantilla de respuesta y se formula para evaluar los diferentes agentes educativos. La disparidad es la diferencia entre el valor-respuesta de cada "ítem" de cada agente educativo en relación con la plantilla.

Los datos recogidos en el Cuestionario "La Gerencia del Cambio en la Escuela", se procesan con el computador y se devuelven a los equipos de Desarrollo Organizacional, poco después de que hayan completado sus programas de entretenimiento, para así sostener y aumentar el interés, el entusiasmo y las energías generadas dentro de los equipos de D.O.

Calidad del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

Guía de Gerencia Trimestral (ver anexo N° 55).

Registra la mejora de los resultados de la institución en cada trimestre en comparación con el mes inicial.

4. Determinación de los objetivos técnico-metodológicos.

4.1. Determinación de los objetivos técnico-metodológicos para evaluar el cambio planificado educacional:

Se elige el "perfil de innovación como objetivo para evaluar el grado de implantación del cambio planificado educacional. Consiste en convertir: a) el perfil aspirado de cada agente educativo, en cada uno de los objetivos, para evaluar el cambio educacional de escuela tradicional a escuela activa en la institución escolar y establecer: b) las metas a evaluarse, c) los indicadores, y d) el patrón de rendimiento. (Ver cuadro página siguiente).

4.2 Determinación de los objetivos metodológicos para evaluar la mejora de los niveles de eficiencia-eficacia del cambio planificado.

Se elige el "compromiso de logro" como objetivo para evaluar los resultados de la mejora de los niveles de competencia del cambio educacional. Consiste en presentar: a) el compromiso de cada agente educativo en cada uno de los objetivos, para evaluar el logro, y para mejorar los niveles de competencia de la escuela activa en la institución escolar y establecer: b) las metas a evaluarse, c) los indicadores, y d) el patrón de rendimiento. (Ver cuadro a continuación).

5. Aplicación de la estrategia

5.1. Para el cambio planificado educacional en la institución escolar.

Le hemos realizado como un proceso, en forma de "sistema trabajo-aprendizaje" para "aprender a cambiar".

A continuación presentamos el programa de implantación del cambio y de inmediato hacemos la reseña para cada agente educativo.

Alumnos del nivel Básico y Medio Diversificado. Nos planteamos la formación de los alumnos para su participación activa con el aprendizaje significativo a partir de las herramientas intelectuales (métodos de aprender, a aprender, estudiar), cualidades personales (aprender valores, normas y a crear), destrezas básicas (a partir de la experiencia; el alumno del nivel Pre-Escolar aprende pre-conceptos y nociones preliminares y se promueve su desarrollo humano).

Docentes y directivos. Realizamos el aprendizaje de los modelos de acción, actitud y pensamiento del personal en sus temas. Esto es: la técnica de interacción grupal y recursos para el aprendizaje

significativo de los contenidos del Programa Oficial y la enseñanza de valores y normas (cualidades personales); talleres gerenciales para el análisis de problemas, toma de decisiones, y sobre la información como recurso gerencial (herramientas intelectuales). Además el personal aprende también, el funcionamiento general de la institución como educación activa y servicio de orientación (destrezas).

Organización (todo el personal del nivel gerencial). Realizamos el aprendizaje del modelo de actitud. El programa que utilizamos consiste en liderazgo situacional, comunicación y motivación.

Realizamos el aprendizaje del modelo de actitud. El programa que utilizamos consiste en liderazgo situacional, comunicación y motivación.

Responsables de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Realizamos el aprendizaje del mecanismo de acción-evaluación-análisis-feed back,

para producir el grupo operativo con la nueva forma de realizar las tareas del personal.

Nuestro programa de entrenamiento para representantes, consiste en el programa de información sobre el servicio que ofrece la institución, presente en la misión, propósito y objetivos propios de escuela activa.

Este programa representa también, haber contrastado los resultados de los niveles intermedios de cambio, correspondientes a niveles intermedios de aspiración. Esto significa construir nuestro perfil de innovación, en relación a las estrategias de acción intermedias correspondientes a los obstáculos también intermedios. En la página siguiente aparece el perfil y las estrategias.

Los resultados intermedios del perfil de cambio, obedecen a obstáculos no superados por nosotros en la organización, durante el proceso de cambio de la institución escolar. Estos obstáculos aparecen a

ALUMNOS	DOCENTES	DIRECTIVOS	ORG. ADM. Y ESTILO DE FUNCIONAMIENTO	CALIDAD DEL PROCESO ENS-APR	REPRESENTANTES
a) PERFIL DE CAMBIO ASPIRADO COMO OBJETIVO					
Convertir al alumno en solucionador de problemas intelectuales, personales y ético-sociales como ser integral y miembro de un grupo de clase, institución y medio social	Convertir al Docente en Facilitador que genera cambios cuantitativos en los alumnos posibles de evaluar.	Convertir al Directivo en gerente de acción sistematizada en el logro de los objetivos presentes en el plan.	Convertir la Organización administrativa y estilo de funcionamiento en un grupo maduro para alcanzar los objetivos presentes en el plan.	Alcanzar el desarrollo integral de la población estudiantil en cada una de sus áreas en forma armoniosa e interrelacionada y mediante una enseñanza sistematizada	Percibir la Institución para la formación de alumnos como ciudadanos de una sociedad en democracia e individuos
b) METAS					
Evaluar el nivel académico del alumno	Evaluar el nivel técnico administrativo del docente como facilitador.	Evaluar el nivel gerencial del directivo en la administración por resultados y gerencia por objetivos.	Evaluar el nivel de madurez en el comportamiento organizacional	Evaluar el nivel académico institucional como escuela activa	Evaluar el nivel de aceptación de la institución por el representante de la comunidad.
c) INDICADORES					
Resultado del alumno en el logro de los objetivos del programa de clase y extra-clase.	Resultado del facilitador por el promedio del grupo de alumnos en los objetivos del programa de clase.	Resultados del directivo en el logro de los objetivos de las áreas claves de resultados.	Resultados del liderazgo del directivo por su capacidad de diagnóstico sobre la madurez de su grupo para realizar las tareas.	Resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje por el % mensual de aprobados y aplazados por materias y sección y comportamiento y rendimiento	Resultados de la matrícula de alumnos cada año escolar.
d) PATRÓN DE RENDIMIENTO					
El promedio mensual de las calificaciones de los alumnos en el nivel Básico y Medio Diversificado de su nivel de comportamiento y rendimiento y los alumnos del nivel de Pre-Escolar sobre el nivel de comportamiento (apresto) y rendimiento	El porcentaje de logro por el docente facilitador en el promedio de calificaciones del grupo de alumnos respecto al promedio mensual aspirado por el facilitador para ese grupo, en comportamiento y rendimiento; comportamiento (apresto) y rendimiento	El porcentaje de logro por el directivo en el promedio mensual de calificaciones del grupo de alumnos de cada facilitador correspondiente al jefe de área, tutor, coordinador, subdirector y director respecto al promedio esperado por el directivo en rendimiento; comportamiento (apresto) y rendimiento.	El nivel de adaptabilidad y eficiencia de cada directivo como líder respecto a su grupo	El problema mensual de calificaciones durante el año escolar de la población estudiantil en rendimiento y comportamiento (nivel Básico y Medio Diversificado) en rendimiento comportamiento (apresto) nivel Pre-Escolar.	El aumento en la matrícula y disminución en el porcentaje de deserción de los alumnos en la institución escolar, responsabilidad del representante

ALUMNOS	DOCENTES	DIRECTIVOS	ORG.ADM. Y ESTILO DE FUNCIONAMIENTO	CALIDAD DEL PROCESO DE ENS-APR	REPRESENTANTES
a) COMPROMISO DE LOGRO COMO OBJETIVO					
Mejora la capacidad en el logro de los objetivos de educación activa. Disposición al logro de los objetivos de educación activa.	Mejorar la capacidad para el funcionamiento, técnico administrativo. Empeño por el cambio de educación tradicional a educación activa.	Mejora la capacidad para el funcionamiento administrativo en la educación activa. Empeño por el cambio de gerencia tradicional a gerencia por resultados.	Mejorar la capacidad de logros de la institución.	Mejorar la capacidad de la institución en mejorar los resultados en el promedio de calificaciones de la población estudiantil.	Mejora el grado de apoyo del núcleo familiar respecto a los objetivos de la institución como educación activa.
b) METAS					
Evaluar el comportamiento del alumno en la educación activa.	Evaluar el comportamiento del docente como facilitador en la educación activa.	Evaluar el comportamiento del directivo como gerente en la educación activa.	Evaluar el comportamiento en la organización como administración por resultados.	Evaluar los resultados de la institución.	Evaluar el comportamiento de los representantes.
c) INDICADORES					
Actitud del alumno	Actitud del docente.	Actitud del directivo.	Actitud del equipo de trabajo.	Índice académico	Actitud del representante
d) PATRON DE RENDIMIENTO					
Los valores de los siguientes objetivos. Actitud de cambio (satisfacción organizacional), en comparación con los agentes educativos hasta alcanzar la coincidencia con el patrón	Los valores de los siguientes objetivos. Identificación con los objetivos. Aceptación del cambio. Actitud de cambio (satisfacción organizacional). Aceptación del perfil del facilitador (Toma de Decisiones) en comparación con los agentes educativos hasta alcanzar la coincidencia con el patrón.	Los valores de los siguientes objetivos. Identificación con los objetivos. Aceptación del cambio (satisfacción organizacional). Suficiencia de instrumentos de evaluación válidos y confiables para la información de los estados de logros. Mecanismos de coordinación para un esfuerzo en conjunto y sistemático de logro (Control) en comparación con los agentes educativos hasta alcanzar la coincidencia con el patrón.	Los valores de los siguientes objetivos. Clima institucional abierto (Intimididad y confianza). (Comunicación) en comparación con los agentes educativos hasta alcanzar la coincidencia con el patrón.	Los valores de los siguientes objetivos. Nivel del promedio de calificaciones de la población estudiantil cada trimestre en comparación con el mes inicial (RESULTADO INSTITUCIONAL). Aceptación del cambio (Satisfacción Organizacional) hasta alcanzar mejores resultados	Los valores de los siguientes objetivos. Identificación con los objetivos. (Satisfacción Organizacional) en comparación con los agentes educativos hasta alcanzar la coincidencia con el patrón.

PROGRAMA DE IMPLANTACIÓN DEL CAMBIO EDUCACIONAL

AGENTES EDUCATIVOS			
PLANTEAMIENTO DE LA ACCIÓN EN APRENDIZAJE	PERFIL DE CAMBIO ASPIRADO	TAREAS	RESULTADOS
	En el ALUMNO, convertirse en solucionador de problemas intelectuales, personales y ético-sociales; como ser integral y miembro del grupo de clase, institución y medio social.	Participación activa del alumno en la institución y medio social para el logro de los objetivos presentes en el Plan de Estudios. Con el aprendizaje significativo mediante herramientas intelectuales, cualidades personales y destrezas básicas.	EN EL PROMEDIO de los alumnos en el nivel Básico y medio Diversificado; sobre su nivel de comportamiento y rendimiento; de los alumnos de nivel Pre-Escolar sobre el nivel de comportamiento (apresto y rendimiento).
	Es el DOCENTE convertirse en facilitador que genera cambios cualitativos y cuantitativos posibles de evaluar	DOCENCIA (CLASE-EXTRACLASE) PLANIFICACIÓN EVALUACIÓN CON EL NUEVO MODELO DE COMPORTAMIENTO	EN EL PORCENTAJE logrado por el facilitador, en el promedio esperado de los alumnos en rendimiento, comportamiento, (apresto) y rendimiento.
	En el DIRECTIVO convertirse en gerente de acción sistematizada en el logro de los objetivos presentes en el plan.	OBSERVACIÓN de clase de los jefes de área sobre las tareas de los facilitadores en clase. OBSERVACIÓN extraclasses del coordinador sobre las tareas de los facilitadores extraclasses P.G.M. Plan Gerencial de Mejoras. Nuevo modelo de comportamiento.	EN EL PORCENTAJE logrado por el directivo, en el promedio de calificaciones del grupo de alumnos de cada facilitador, correspondiente a cada jefe de área y coordinador, subdirector y director respecto al promedio esperado en rendimiento y comportamiento; apresto y rendimiento.
	En la ORGANIZACIÓN ADMINISTRATIVA y estilo de funcionamiento, convertirse el personal en un grupo maduro para alcanzar los objetivos presentes en el plan.	DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS de los resultados del personal como grupo de participación por consenso en la práctica de trabajo. Nuevo modelo de comportamiento	EN EL NIVEL DE ADAPTABILIDAD y eficiencia de cada directivo como líder de acuerdo a su grupo.
	En la CALIDAD DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE, alcanzar en el desarrollo integral de la población estudiantil en cada una de sus áreas, de forma armoniosa e interrelacionada debido a una enseñanza aprendizaje sistematizado. El servicio de orientación sostiene una relación de ayuda en los resultados de la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje de la institución escolar.	REUNIONES DE COORDINACIÓN REUNIONES DE GERENCIA REUNIONES DE DIRECTIVA como GRUPO OPERATIVO, para el análisis de los resultados de la evaluación institucional. Aprendizaje del mecanismo evaluación-educación-análisis Feed-back	EN EL PROMEDIO MESUAL DE CALIFICACIONES durante el año escolar e la población estudiantil en rendimiento y comportamiento (Nivel Básico y Medio Diversificado); y rendimiento y apresto en el nivel Pre-Escolar.
	En los REPRESENTANTES, percibir la institución, para la formación de ciudadanos en democracia e individuos maduros en el manejo de su realidad.	REUNIONES Y ENTREVISTAS con los representantes procedentes de la comunidad para información sobre educación y según la realidad social actual y el papel de la institución escolar.	EN EL AUMENTO DE MATRÍCULA Y DISMINUCIÓN en el porcentaje de deserción de los alumnos en la institución escolar responsabilidad del representante.
ANÁLISIS			

continuación y se reconocen en el programa de implantación total, con las competencias de cada agente educativo y estrategias, que representan el ajuste permanente que caracteriza la estrategia, aún alcanzado el último nivel con el programa de implantación del cambio.

A continuación presentamos nuestro programa de implantación total:

Competencia de los Educandos

Nivel 1: Acumulador de conocimientos del "pensum" de estudio.

Nivel 2: Acumulador de conocimientos y métodos sobre el "pensum" de estudio.

Nivel 3: Acumulador de conocimientos, métodos, principios y juicios sociales y morales del "pensum" de estudio y relaciones del alumno en clase de institución.

Nivel 4: Solucionador de problemas del "pensum" de estudio y relaciones del alumno en clase e institución.

Nivel 5: Solucionador de problemas intelectuales, personales y ético sociales como ser integral y miembro de un grupo de clase, institución y medio social.

Competencia del Personal Docente

Nivel 1: Docente magistral que genera cambios cuantitativos.

Nivel 2: Docente magistral que genera cambios cuantitativos pero desea ser un facilitador.

Nivel 3: Docente magistral que genera cambios cuantitativos y sabe lo que es ser un facilitador.

Nivel 4: Docente facilitador que genera cambios cuantitativos y cualitativos no sistemáticos.

Nivel 5: Docente facilitador que genera cambios cuantitativos y cualitativos posibles de ser evaluados.

Competencias del Personal Directivo

Nivel 1: Directivo tradicional que trabaja según los procedimientos.

Nivel 2: Directivo tradicional que trabaja según los procedimientos pero desea ser un gerente de acción sistematizada.

Nivel 3: Directivo tradicional que trabaja según los procedimientos y sabe lo qué es la gerencia de acción sistematizada.

Nivel 4: Directivo como gerente de acción no sistematizada para el logro de los resultados previstos en el plan.

Nivel 5: Directivo como gerente de acción sistematizada para el logro de los resultados presentes en el plan.

Competencias de la Organización Administrativa y
Estilo de Funcionamiento

Nivel 1: Organización y funcionamiento técnico-administrativo lineal y autocrático del personal con un estilo único de liderazgo.

Nivel 2: Organización y funcionamiento técnico-administrativo lineal, con deseo de cambio en la forma de participación en las relaciones del personal.

Nivel 3: Organización y funcionamiento técnico-administrativo del personal en forma lineal, con el deseo de cambio en la forma de participación en las relaciones interpersonales y se sabe lo que es la forma de participación por consenso.

Nivel 4: Organización y funcionamiento técnico-administrativo del personal como grupo de participación por consenso no sistematizado, con determinados niveles de crecimiento y crisis.

CRECIMIENTO NIVEL DE INSPIRACIÓN	PERFIL DE INNOVACIÓN					
	SISTEMA: AGENTES EDUCATIVOS					
	ALUMNO	PERSONAL DOCENTE	PERSONAL DIRECTIVO	ORGANIZACIÓN ADMINISTRATIVA	CALIDAD/ PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	REPRESENTANTES
Posición tradicional y planteamiento de la posición de escuela activa. Administración por resultados, gerencia por objetivos y forma de trabajo consecuente.	Acumulador de conocimientos del pensum de estudio.	Docente magistral que genera cambios cuantitativos.	Directivo tradicional que trabaja según los procedimientos.	Organización y funcionamiento técnico-administrativo lineal y autocrático del personal con un estilo único de liderazgo	Enseñanza es aprendizaje para el conocimiento memorizado de la población estudiantil.	Percepción de la institución por el representante procedente de la comunidad según el marco tradicional de valoración por los años de funcionamiento y magnitud de las instalaciones.
Deseo de cambio.	Acumulador de conocimientos y de métodos sobre el pensum de estudio.	Docente magistral que genera cambios cuantitativos pero desea ser un facilitador	Directivo tradicional que trabaja según los procedimientos, pero desea ser un gerente de acción sistematizada.	Organización y funcionamientos técnico-administrativo lineal con deseo de cambio en forma de participación en las relaciones del personal.	Aprendizaje es por el conocimiento memorizado de la población estudiantil y la enseñanza es para el desarrollo integral del alumno en el área psicomotriz y cognitiva	Percepción de la institución por el representante procedente de la comunidad como educación para los alumnos con problemas específicos y generales de aprendizaje.
Conocimiento de la posición de escuela activa. Administración por resultados, gerencia por objetivos y forma de trabajo consecuente.	Acumulador de conocimientos, métodos, principios y juicios morales y sociales del pensum de estudio y relaciones del alumno en clase e institución.	Docente magistral que genera cambios cuantitativos y sabe que es ser un facilitador.	Directivo tradicional que trabaja según los procedimientos y sabe que en la gerencia de acción sistematizada.	Organización y funcionamiento técnico-administrativo del personal en forma lineal con el deseo del cambio en las relaciones interpersonales y se sabe lo que es la forma de participación por consenso.	Aprendizaje es por el conocimiento memorizado de la población estudiantil y la enseñanza es para el desarrollo integral del alumno en el área cognitiva, psicomotriz y emocional social.	Percepción de la institución por el representante procedente de la comunidad como educación para los alumnos con fracaso escolar, repitentes o retirados de otra institución.
Práctica espontánea de la posición de escuela activa con administración por resultados, gerencia por objetivos y formas de trabajo consecuente.	Solucionador de problemas del pensum de estudio y de relaciones del alumno en clase e institución.	Docente facilitador que genera cambios cuantitativos y cualitativos no sistematizados.	Directivo como gerente de acción no sistematizado para el logro de los resultados previstos en el plan.	Organización y funcionamiento técnico-administrativo del personal como grupo de participación por consenso no sistematizado con determinados niveles de crecimiento y crisis	Aprendizaje es por el desarrollo integral de la población estudiantil en cada una de sus áreas de forma no interrelacionada debido a la enseñanza no sistematizada.	Percepción de la institución por el representante procedente de la comunidad como educación para los alumnos con fracaso escolar, repitentes o retirados de otra institución.
Conocimiento sistematizado de la práctica espontánea de la posición de escuela activa con administración por resultados, gerencia por objetivos y forma de trabajo consecuente.	Solucionador de problemas intelectuales, personales y ético sociales como ser integral y miembro del miembro de clase, institución y medio social.	Docente facilitador que genera cambios cuantitativos y cualitativos posibles de ser evaluados	Directivo como gerente de acción sistematizada para el logro de los resultados presentes en el plan.	Organización y funcionamiento técnico-administrativo del personal como grupo maduro para alcanzar los objetivos presentes en el plan.	Aprendizaje es por el desarrollo integral de la población estudiantil forma armoniosa e interrelacionada y debido a la enseñanza sistematizada.	Percepción de la institución por el representante procedente de la comunidad para la formación de alumnos como ciudadanos de la sociedad en democracia e individuos maduros en el manejo de su realidad.

ESTRATEGIAS					
ALUMNO	PERSONAL DOCENTE	PERSONAL DIRECTIVO	ORGANIZACIÓN ADMINISTRATIVA	CALIDAD/PROCESO DE ENSZA-APREND	REPRESENTANTE
Resolver problemas en el área cognitiva con la aplicación del método reflexivo para aprender y el método para estudiar.	Preparación en la técnica de grupo y en la metodología para la enseñanza de métodos de aprender a aprender, crear y estudiar para la enseñanza del programa de clase en educación activa.	Preparación en la práctica de trabajo según el programa de labores administrativas propias de la gerencia por objetivos y administración por resultados.	Preparación en la práctica de trabajo del personal en el sistema de relaciones por participación por consenso.	Preparación en la práctica de trabajo del personal en el sistema de relaciones por participación por consenso.	Análisis del directivo acerca de los resultados de la evaluación de los alumnos en relación con la acción del facilitador.
Resolver problemas en el área cognitiva afectiva y social mediante la aplicación de los métodos ya mencionados y con el aprendizaje de juicios morales y sociales propios de la escuela activa en el grupo de clase e institución.	Preparación en la técnica de grupo y en la metodología citada y enseñanza de principios morales y sociales para la enseñanza del programa de clases en educación activa y su fundamentación.	Preparación en la técnica de trabajo según el programa de labores administrativas propias de la gerencia por objetivos y sus fundamentación en la administración por resultados.	Preparación del personal en un sistema de relaciones de participación por consenso durante la realización de las tareas para su conocimiento.	Preparación del personal en un sistema de relaciones de participación por consenso durante la realización de las tareas para su conocimiento.	Análisis del directivo acerca de los resultados de la evaluación de los alumnos para el ajuste del facilitador.
Resolver problemas con la aplicación de los métodos en forma interrelacionada y como parte de las materias de estudio en el grupo de clase e institución.	Preparación sobre el propósito de la institución como educación activa en relación a la experiencia de trabajo en clase e institución.	Preparación sobre el propósito de la institución como educación activa en relación con la experiencia, en las tareas y el funcionamiento técnico administrativo de la gerencia por objetivos y administración por resultados.	Desarrollar en el personal la actitud de participación por consenso durante la realización de las tareas.	Desarrollar en el personal la actitud de participación por consenso durante la realización de las tareas.	Análisis del directivo acerca de los resultados de la evaluación de la población estudiantil en relación con la acción y entrenamiento de los agentes educativos.
Resolver problemas con la aplicación de los métodos como parte de las materias de estudio en forma no sistematizada en el grupo de clase, institución y medio social.	Preparación sobre el aprendizaje y ejercicio de las tareas técnicas administrativas en la práctica de institución para el logro del propósito de educación activa.	Preparación en el proceso de administración por resultado y gerencia por objetivos PARA EL LOGRO DEL PROPÓSITO DE EDUCACIÓN ACTIVA	Desarrollar en el personal la conducta individual y grupal de la participación por consenso.	Organización del grupo operativo para el análisis de resultados de la evaluación del nivel institucional.	Información a los representantes procedentes de la comunidad sobre la organización y funcionamiento de la institución como educación activa.
Participación activa en clase, institución y medio social para el logro de los objetivos presentes en el plan de estudio.	Realización de las tareas de docencia en clase y extra-clase, planificación y evaluación.	Realización de las tareas del directivo: observación de clase y extra-clase y plan gerencial de mejoras.	Descripción y análisis de resultados como grupo de observación de participación por consenso en la práctica de trabajo.	Reuniones de coordinación, gerencia y directiva como grupo operativo para el análisis de los resultados de la evaluación a nivel institucional.	Reuniones, entrevista para los representantes procedentes de la comunidad sobre la información acerca de la educación según la realidad social actual y el papel de la institución escolar.

Nivel 5: Organización y funcionamiento técnico-administrativo del personal como grupo maduro para la tarea.

Competencia del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje

Nivel 1: Enseñanza aprendizaje es entendido como el conocimiento memorizado de la población estudiantil.

Nivel 2: Aprendizaje es entendido como el conocimiento memorizado, de la población estudiantil y la enseñanza es para el desarrollo integral del alumno: área cognitiva y psicomotriz.

Nivel 3: Aprendizaje es entendido como el conocimiento memorizado, de la población estudiantil y la enseñanza es para el desarrollo integral del alumno: área cognitiva, psicomotriz y emocional-social.

Nivel 4: Aprendizaje es entendido como el desarrollo integral de la población estudiantil en

cada una de sus áreas, de forma no interrelacionada, debido a la enseñanza no sistematizada.

Nivel 5: Aprendizaje es para el desarrollo integral de la población estudiantil, en cada una de sus áreas, de forma armoniosa en interrelacionada y debido a la enseñanza sistematizada.

Competencias del Representante Procedente de la Comunidad

Nivel 1: Percepción de la institución por el representante procedente de la comunidad, según el marco tradicional de valoración, por los años de funcionamiento y magnitud de las instalaciones físicas.

Nivel 2: Percepción de la institución por el representante de la comunidad, como educación para alumnos con problemas específicos y generales de aprendizaje.

Nivel 3: Percepción de la institución por el representante de la comunidad, como educación para alumnos con fracaso escolar, repitentes o retirados de otra institución.

Nivel 4: Percepción de la institución por el representante de la comunidad escuela y activa y célula de choque con la educación tradicional.

Nivel 5: Percepción de la institución por el representante de la comunidad, para la formación de alumnos como ciudadanos de la sociedad en democracia e individuos maduros en el manejo de su realidad.

Obstáculos y Estrategias del Alumno

Nivel 1: El obstáculo es la pasividad del alumno y la estrategia es resolver problemas en el área cognitiva, con la aplicación del método reflexivo para aprender y el método para estudiar (modelo de pensamiento).

Nivel 2: El obstáculo es la participación activa del alumno sin límites, ni normas. La estrategia es resolver problemas en el área cognitiva, afectiva y social, mediante la aplicación de los métodos mencionados, y con el aprendizaje de juicios morales y sociales propios de la escuela activa en el grupo de clase e institución (modelo de actitud).

Nivel 3: El obstáculo es la solución de problemas por parte del alumno, según principios y valores equivocados de escuela activa, y la estrategia es resolver problemas con la aplicación de los métodos en forma interrelacionada y como parte de las materias de estudio en el grupo de clase e institución (modelo de acción).

Nivel 4: El obstáculo es la dificultad del alumno en usar con propiedad los principios y valores de la escuela activa, para resolver problemas con la aplicación de los métodos, como parte de las materias de estudio en forma no sistematizada en el grupo de

clase, institución y medio social (congruencia no sistematizado).

Nivel 5: Este es el nivel de aspiración deseado para el alumno. La estrategia es la participación activa en clase, institución y medio social, para el logro de los objetivos presentes en el plan de estudio (congruencia en el hacer-sentir-pensamiento).

Obstáculos y Estrategias del Docente

Nivel 1: El obstáculo es la formación del docente como transmisor de conocimientos. La estrategia es la preparación del docente en la técnica de interacción grupal y en la metodología para la enseñanza de métodos de aprender a aprender, crear y estudiara y para la enseñanza del programa de clase en educación activa (modelo de pensamiento).

Nivel 2: El obstáculo es los valores tradicionales del docente en su formación cultural. La estrategia es la preparación del docente en la técnica y metodología

citadas, y en la enseñanza de principios morales y sociales, para la enseñanza del programa de clase en educación activa y su fundamentación (modelo de actitud).

Nivel 3: El obstáculo es la aceptación de los valores de escuela activa como actitud individual del docente. La estrategia es la preparación del docente, sobre el propósito de la institución como educación activa, en relación con la experiencia de trabajo en clase e institución (modelo de acción).

Nivel 4: El obstáculo es la dificultad del docente en proyectar como modelo, los valores y principios de la educación activa. La estrategia es la preparación del docente, sobre el aprendizaje y ejercicio de tareas técnico-administrativas en la práctica de la institución, para el logro del propósito de educación activa (congruencia no sistematizada de los modelos).

Nivel 5: Este es el nivel de aspiración deseado para el docente. La estrategia es la realización de

las tareas de docencia en clase y exta-clase, planificación, evaluación y reuniones de coordinación (congruencia en el hacer-sentir-pensamiento).

Obstáculos y Estrategias del Personal Directivo

Nivel 1: El obstáculo es la formación profesional del directivo como gerente, con principios administrativos tradicionales y burocráticos. La estrategia es la preparación en la práctica del trabajo según el programa de labores administrativas, propios de la gerencia por objetivos y administración por resultados (modelo de pensamiento).

Nivel 2: El obstáculo es los valores del directivo como gerente, con principios administrativos tradicionales. La estrategia es la preparación en la práctica e trabajo, según el programa de labores administrativas, propias de la gerencia por objetivos y su fundamentación en la administración por resultados (modelo de actitud).

Nivel 3: El obstáculo es la aceptación por el directivo de los principios de la gerencia por objetivos y administración por resultados, como actitud individual. La estrategia es la preparación, sobre el propósito de la institución como educación activa, en relación la experiencia de las tareas y el funcionamiento técnico administrativo de la gerencia por objetivos y administración por resultados (modelo de acción).

Nivel 4: El obstáculo es la dificultad del directivo, en la puesta en práctica de los principios de la gerencia por objetivos y la administración por resultados. La estrategia es la preparación en el proceso de la administración por resultados y gerencia por objetivos, para el logro del propósito de la educación activa (congruencia no sistematizada de los modelos).

Nivel 5: Este es el nivel de aspiración deseado. La estrategia es la realización de las tareas del

directivo: observación de clase y extra-clase, descripción y análisis de resultados, reuniones de coordinación -gerencia-directiva (congruencia en el hacer-sentir-pensamiento).

Obstáculos y Estrategias de la Organización Administrativa

Nivel 1: El obstáculo es el esquema tradicional de las organizaciones, con un sistema de relaciones lineal y autocrático. La estrategia es la preparación en la práctica de trabajo del personal en el sistema de relaciones de participación por consenso (modelo de pensamiento).

Nivel 2: El obstáculo es el esquema tradicional, presente en el funcionamiento de las organizaciones. La estrategia es la preparación del personal en el sistema de relaciones de participación por consenso para su conocimiento durante la realización de las tareas (modelo de actitud).

Nivel 3: El obstáculo es la aceptación en la organización, de las relaciones en forma de participación por consenso, pero no en su funcionamiento. La estrategia es desarrollar en el personal la actitud de participación por consenso durante la práctica de sus tareas (modelo de acción).

Nivel 4: El obstáculo es la crisis de liderazgo en el funcionamiento de la organización con un sistema de relaciones de participación por consenso. La estrategia es desarrollar en el personal la conducta individual y grupal de participación por consenso (integración no sistematizada de los modelos).

Nivel 5: Este es el nivel de aspiración deseado. La estrategia es el funcionamiento del personal como grupo por participación por consenso en la práctica de trabajo (congruencia en el hacer-sentir-pensamiento).

Obstáculos y Estrategias de la Calidad del Proceso de Enseñanza Aprendizaje

Nivel 1: El obstáculo es el concepto tradicional de enseñanza-aprendizaje, para la transmisión de conocimientos y evaluación de los mismos; transmisión de valores culturales y de la moral. La estrategia es el análisis del directivo acerca de los resultados de la evaluación de los alumnos en relación con la acción del facilitador (modelo de pensamiento).

Nivel 2: El obstáculo es la presencia del criterio de enseñanza-aprendizaje, basado en la transmisión de conocimientos, y evaluación de los mismos, transmisión de valores culturales y de la moral. La estrategia es el análisis del directivo acerca de los resultados de la evaluación de los alumnos, en relación con el entrenamiento del facilitador (modelo de actitud).

Nivel 3: El obstáculo es la aceptación del nuevo esquema de enseñanza-aprendizaje y su evaluación, con el propósito de educación activa. La estrategia es el análisis del directivo acerca de los resultados de la evaluación de la población estudiantil, en relación

con la acción y entrenamiento de todos los agentes educativos (modelo de acción).

Nivel 4: El obstáculo es la experiencia es la experiencia institucional en el manejo del esquema de enseñanza-aprendizaje, de participación activa del alumno. La estrategia es la organización del grupo operativo para el análisis de los resultados de la evaluación del nivel institucional (integración no sistematizada de los modelos).

Nivel 5: Este es el nivel de aspiración deseado. La estrategia es la construcción del grupo operativo para el análisis de los resultados de la evaluación a nivel institucional, según la acción-investigación de los agentes educativos (integración en el hacer-sentir-pensamiento).

Obstáculos y Estrategias del Representante

Nivel 1: El obstáculo es el concepto que existe en la sociedad sobre la educación exitosa. La estrategia

es la información a los representantes procedentes de la comunidad, sobre la necesidad de enseñar al alumno a aprender a aprender y aprender a estudiar (modelos de pensamiento).

Nivel 2: El obstáculo es, los valores y principios de la escuela tradicional presentes en la sociedad. La estrategia es, la información a los representantes procedentes de la comunidad, sobre la necesidad de enseñar al alumno su autocontrol emocional y social, además de conocimiento y los métodos antes propuestos (modelos de actitud).

Nivel 3: El obstáculo es la no aceptación por parte de los representantes, del cambio de educación tradicional a educación activa. La estrategia es la información a los representantes procedentes a la comunidad sobre la necesidad de la educación activa (modelo de acción).

Nivel 4: El obstáculo es la resistencia, por parte de los representantes, del cambio de la educación

tradicional a la educación activa. La estrategia es la información a los representantes procedentes de la comunicad sobre la organización y funcionamiento de la institución como educación activa (congruencia no sistematizada de los modelos).

Nivel 5: Este es el nivel de aspiración deseado. La estrategia es la realización de reuniones, entrevistas con los representantes procedentes de la comunidad, sobre la información acerca de la educación, según la realidad social actual y el papel de la institución escolar (congruencia en el hacer-sentir-pensamiento).

Hasta aquí la descripción de nuestra aplicación de la estrategia con el programa de implantación del cambio.

Los resultados del cambio representan el nivel de rendimiento de la institución con el nuevo comportamiento del personal en relación con el nuevo perfil de persona educada en relación con los

resultados de la institución. Estos resultados representarían el comportamiento con la nueva cultura en la forma de realizar el trabajo.

5.2 Para la mejora de los niveles de competencia del cambio en la institución escolar.

Lo hemos realizado como un proceso en forma de "sistema trabajo-aprendizaje" para el construir la red alienada de trabajo de las acciones de la organización tras las políticas institucionales.

A continuación presentamos su explicación con el programa de preparación técnico-administrativo.

En la página siguiente aparece el programa y su orientación. A continuación de su explicación se presenta el ajuste del programa.

La orientación diagnóstica ha sido la guía para el enfoque de nuestras tareas como agente de cambio. Esta guía se refiere a los supuestos a tener en cuenta: de diagnóstico, de descubrimiento e identificación de los

problemas, de relación de asistencia y de posibilidades de cambio; también de las fases a observar en la organización y los métodos de asistencia.

El programa de preparación técnico administrativo incluye el plan de acción; esto es la evaluación del diagnóstico y del plan inicial a partir de la determinación de los objetivos por el equipo evaluador, como patrón de rendimiento de los agentes educativos (ver página siguiente) y con el patrón de rendimiento de la mejora de los niveles de eficiencia en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. A continuación la explicación de ambos patrones.

El patrón primero es la siguiente lista de objetivos, sobre las condiciones del logro de los agentes educativos, sobre las condiciones del logro de los agentes educativos, elaborada por el equipo evaluador (7 personas del nivel docente y directivo de la institución donde se planifica el cambio): alumnos,

docentes, directivos, organización, administrativa y representantes. El mismo asigna un valor en puntos de importancia de los objetivos en la escala de 1 a 5 puntos. El patrón es: Objetivo No. 1 conseguir un clima institucional abierto (4.2 puntos). Objetivo No. 2 aceptar la actitud de cambio (4.5). Objetivo No. 3 identificarse con los objetivos de escuela activa (4.9 puntos). Objetivo No. 4 conocer la actitud del facilitador según cumple con los objetivos de escuela activa (5.0 puntos). Objetivo No. 5 utilizar la estrategia de trabajo de escuela activa (4.6 puntos). Objetivo no. 6 mantener los mecanismos de coordinación (4.4 puntos). Objetivo No. 7 disponer de los instrumentos de evaluación (5.0 puntos). Objetivo No. 8 adquirir los representantes, los conocimientos y comprensión sobre escuela activa (4.5 puntos). Objetivo No. 9 conocer la actitud de los representantes sobre escuela activa (4.9 puntos). Los objetivos No. 1 al 6 ambos inclusive, son los correspondientes a los docentes y directivos; los

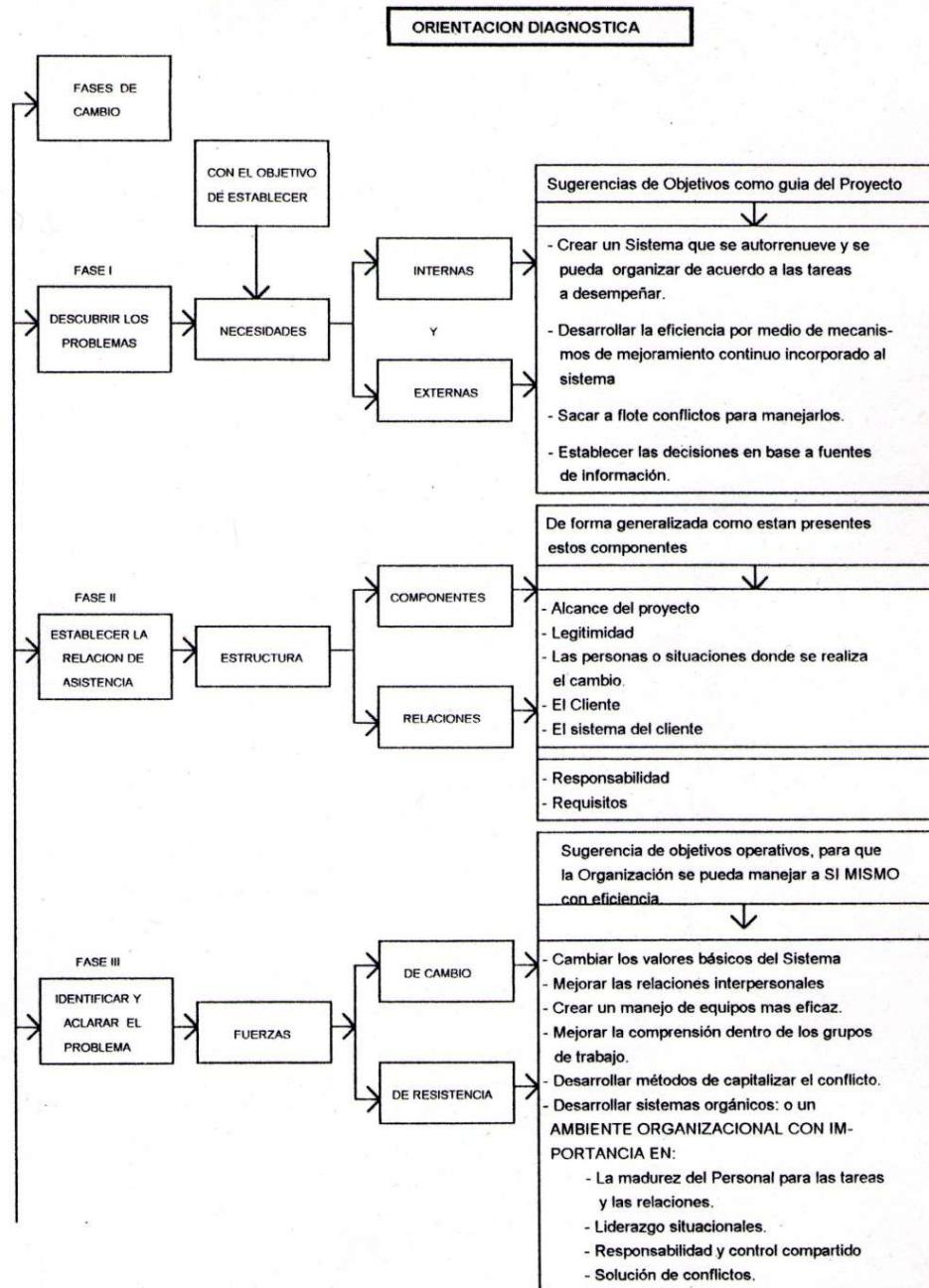
objetivos No. 1 al 3 ambos inclusive, son correspondientes a los alumnos, los objetivos No. 3, 8 y 9 son propios de los representantes. El objetivo No. 1 como promedio de los resultados de los agentes educativos, es el valor correspondiente a los resultados del agente educativo, organización administrativa.

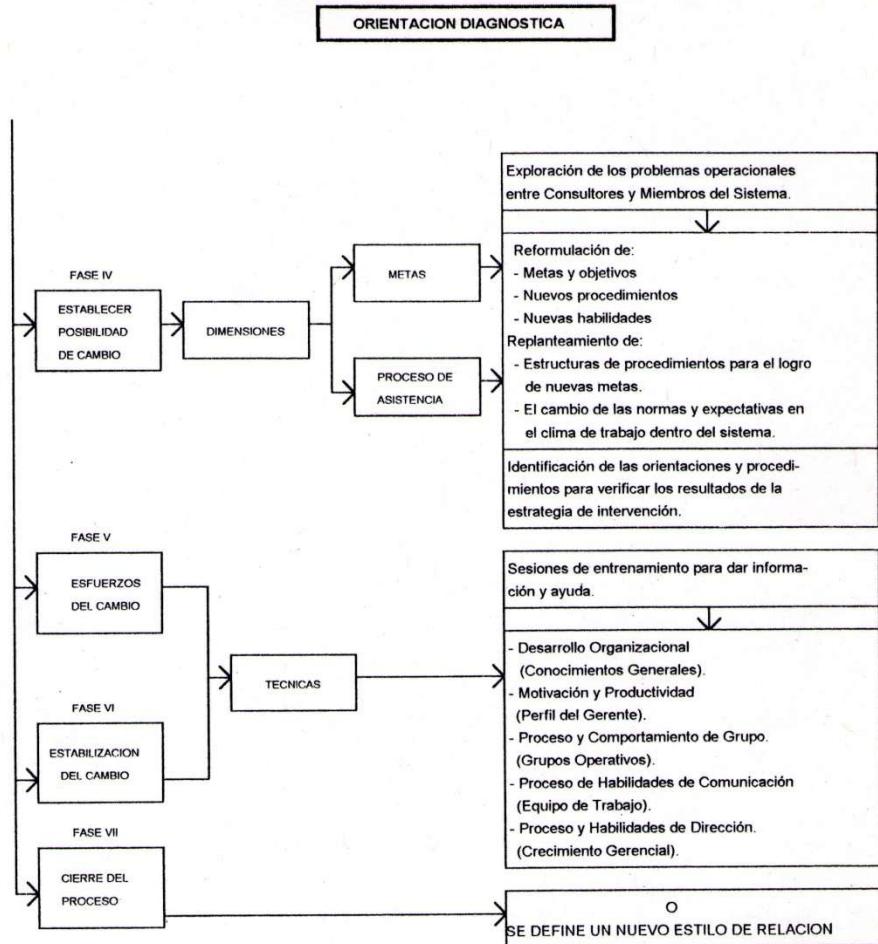
Los objetivos elegidos cumplen con los requisitos de pertinencia, criterios de eficiencia y representación de los resultados y medidas de consecución o patrón de rendimiento, de las condiciones de logro para la comparación de las condiciones generales y de las condiciones reales de la institución escolar.

El segundo patrón es la comparación trimestral de las calificaciones de la población estudiantil en relación con el mes inicial, como mejora de los niveles de eficiencia de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

PROGRAMA DE PREPARACIÓN TÉCNICO ADMINISTRATIVA PARA LA EFICIENCIA- EFICACIA (COMPETENCIA) DEL CAMBIO SEGÚN ORIENTACIÓN DIAGNÓSTICA

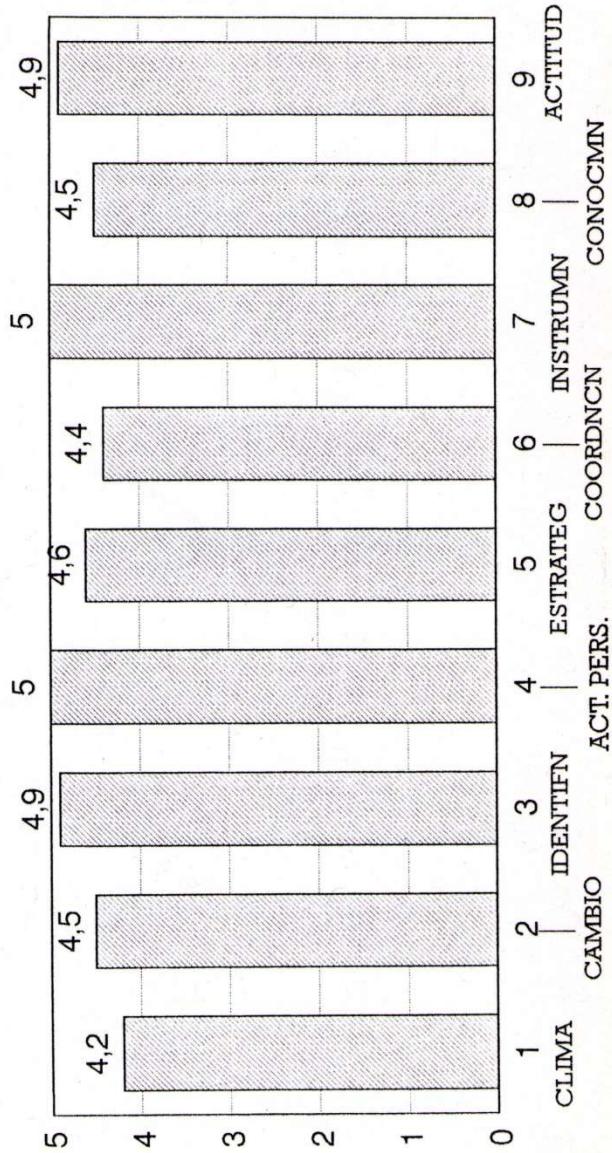
PLAN DE ACCIÓN		RESULTADOS	EVALUACIÓN
Plan Inicial	Plan Permanente	Condiciones del logro	Objetivos
Sistematización de los modelos y tareas críticas por el uso del personal hasta integrarlas	Sistematización de las tareas de agenda. Plan de mejoras. Equipo de trabajo	1.- Clima 2.- Estrategias de cambio 3.- Mecanismos de coordinación 4.- Instrumentos de evaluación	1.-Crear un clima objetivo y seguro (4.2) 2.-Utilizar las estrategias del cambio (4.5) 3.-Mantener los Mecanismos de coordinación (5) 4.-Usar los Instrumentos de evaluación (4.9)
El individuo de forma permanente y convertirlos en 4 condiciones para mejorar los resultados de la organización	Hasta convertirlo en 3 condiciones para mejorar los resultados de la organización.	5.- Cumplimiento de los objetivos de cambio 6.- Aceptación del cambio 7.- Identificación con el cambio	5.-Cumplir con los objetivos de cambio (4.6) 6.-Aceptar el cambio (4.4) 7.-Identificarse con los objetivos de cambio (5)





VALOR PATRON DE LOS OBJETIVOS

DOC/DIR: 1 a 7. ALUMN: 1 a 3. REPRESN: 3,8 y 9. ORGANIZAC. 1



El plan de acción incluye también nuestro plan inicial. Aquí nos planteamos el aprendizaje de los nuevos modelos de acción, pensamiento y actitud.

Igualmente nos planteamos en esta etapa inicial el aprendizaje del alumno sobre estos modelos en su grupo de clase, extraclase e intergrupo a nivel institucional y realidad social; y la información sobre la institución que se ofrece a los nuevos representantes a integrarse como agentes educativos.

Los resultados del cambio se obtienen cuando producimos las condiciones a estar presentes para establecer ellas el compromiso y capacidad de logro en la mejora de los niveles de productividad.

Esta productividad se evalúa en términos de discrepancia y su tamaño en relación con cada patrón.

El plan de acción incluye la evaluación del progreso de la institución en los resultados entre el diagnóstico y el plan inicial para contrastar los

resultados. Incluye también la necesidad de atención de los objetivos para la determinación del potencial de ajuste de la organización y planificación de la estrategia de restauración.

El ajuste es según el porcentaje (%) de agentes educativos que no coinciden con el patrón, y su tabla correspondiente para establecer la posibilidad de modificación de la organización, los responsables y la resistencia interna de los agentes educativos según el porcentaje (%) de agentes con discrepancia mayor que uno y su tabla correspondiente; el esfuerzo humano que se requiere y la resistencia externa del medio. La planificación de la estrategia de restauración. Es según el porcentaje (%) de agentes educativos que permanecen en la institución, en relación al año anterior y su tabla correspondiente, para conocer el nivel de compromiso de los agentes educativos, el tiempo de restauración del plan, los esfuerzos humanos y los esfuerzos económicos que se requieren.

El plan aprobado se llama permanente y es para mantener el esfuerzo del cambio con los mismos modelos del plan inicial, y se propone en forma particular la estabilización y eficiencia del cambio y cierre del proceso. Por esto los objetivos a evaluar son los mismos hasta comprobar la coincidencia de los resultados con el patrón.

El plan permanente se refiere al aprendizaje de los modelos en la práctica, (sistematización de los modelos) a partir de las habilidades intelectuales, destrezas básicas y cualidades personales desarrolladas para la formación del equipo de trabajo y quien es responsable de la interacción del plan de acción y los resultados de las condiciones del logro y la evaluación de los objetivos significa que los resultados de evaluación presentan diferentes niveles de competencia en relación con cada patrón, a superar según las tablas del potencial de ajustes y estrategias de restauración, que representan el ajuste

permanente que caracteriza la estrategia, aún alcanzados los objetivos con el ajuste de este programa. A continuación incluimos las tablas, después, el ajuste del programa.

El programa de ajuste se plantea alcanzar los niveles de competencia del cambio en los mismos términos de resultados que el programa original.

Esto es porque el funcionamiento de este programa en la experiencia:

1.- Determinó la construcción de cada patrón: de los objetivos para la evaluación (diagnóstico) de las condiciones de logro en la organización y de la mejora de los niveles de competencia en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.- Determinó las fases a observar en el proceso de cambio de la organización.

3.- Determinó también la construcción de las tablas (2) de ajuste, sobre la capacidad de la

organización (agentes educativos) para vencer los obstáculos y para la planificación de la estrategia de restauración.

Esta información nos permite identificar y superar los problemas particulares, relacionados con los procesos en las prácticas organizacionales de la institución escolar como un todo (proceso- tecnología-gente), que determinan las condiciones de logro para alcanzar los niveles de competencia en la institución escolar.

Estos niveles son capacidad, disposición y empeño en el logro de los objetivos, para la mejora de los niveles de productividad de la institución, en mejorar los resultados en el promedio de las calificaciones de la población estudiantil.

El patrón de rendimiento de los resultados del cambio, es, en este programa, el correspondiente a la evaluación de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje como productividad, porque estos

resultados son consecuencia de las condiciones de logro ya presentes por parte de todos los agentes educativos en el ciclo operativo.

Estos resultados hacen posible a la organización mejorar su nivel de competencia en la eficacia y eficiencia del ciclo operativo.

El plan de la acción del programa de ajuste, permite la realización del plan hasta construir el equipo de trabajo: con 1) la preparación de la información, 4) la solución de problemas y análisis del proceso de retroinformación, 2) planteamiento de la acción y 3) seguimiento.

Aquí culmina la descripción de la aplicación de la estrategia para la mejora de los niveles de competencia en el cambio planificado de la institución escolar. En la página siguiente se incluye el programa de ajuste.

5.3 Descripción de la aplicación del modelo para el cambio en otras instituciones educativas.

Lo hemos realizado con la representación de las relaciones en la experiencia, de las teorías en interacción que describen el funcionamiento del sistema trabajo anteriormente descrito, para el cambio en la cultura y en la eficiencia del cambio.

La descripción del modelo para el cambio en la cultura es la siguiente:

1.- Es un programa educativo muy complejo sobre el aprendizaje congruente de los modelos de acción, actitud y pensamiento) para el cambio en las creencias, valores y hábitos de la organización.

2.- Su alcance es para el cambio en la cultura, (creencias, valores y hábitos) de la organización como sistema social, que "aprende a cambiar" como forma de interrelacionarse el personal (perspectiva humana)

TABLA PARA LA DETERMINACIÓN DEL POTENCIAL DE AJUSTE

TABLA PARA LA PLANIFICACIÓN DE LA ESTRATEGIA DE RESTAURACIÓN

AGENTES EDUCATIVOS	NIVEL DE COMPROMISO		TIEMPO DE RESTAURACIÓN DEL PLAN	ESFUERZO HUMANO	ESFUERZO ECONÓMICO (COSTO)
	%DE AGENTES EDUCATIVOS QUE PERMANECEN EN LA INSTITUCIÓN EN RELACIÓN AL AÑO ANTERIOR	TABLA SEGÚN EL %DE AGENTES EDUCATIVOS QUE PERMANECEN EN LA INSTITUCIÓN			
DOCENTES DIRECTIVOS DOCENTES DIRECTIVOS	0% A 15%	MUY BAJO	TODO EL AÑO EN CADA AÑO	TIEMPO	PRESUPUESTO
	16% A 30%	BAJO			HORAS HOMBRE
	31% A 45%	MODERADO BAJO			DE
	46% A 60%	MODERADO			ENTRENAMIENTO
	61% A 75%	MODERADO ALTO			PARA
	76% A 90%	ALTO			IMPLEMENTAR
ALUMNOS REPRESENTANTES ORGANIZACIÓN ADMINISTRATIVA	91% A 100%	MUY ALTO			EL PLAN

3.- La dinámica del cambio sigue el modelo de acción-investigación- análisis- feed back y su método es de diagnóstico permanente por el grupo operativo.

4.- Lo evaluamos con los resultados obtenidos por los agentes educativos en el perfil aspirado (Escuela Activa) del programa de implementación total y su impacto en los resultados de la organización.

La descripción del modelo para la competencia del cambio es la siguiente:

1.- Es un programa de intervención planeada (plan de acción) desde la más alta jerarquía apoyada en las ciencias del comportamiento y para la organización.

2.- Su alcance es para mejorar los niveles de competencia en el comportamiento y funcionamiento del personal con un enfoque sistémico integrado, en una "red de trabajo" capaz de descubrir y resolver sus dificultades.

3.- La dinámica del cambio supone previa orientación diagnóstica, la interacción del plan, los resultados y su evaluación, y el método es de diagnóstico permanente por el equipo de trabajo.

4.- Lo evaluamos con los resultados obtenidos en las tareas del personal y su impacto en la productividad de la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje; a partir de los agentes educativos en las condiciones del logro, en los objetivos alcanzados con la interacción del plan de acción, mediante el programa de preparación técnico administrativo.

En la página siguiente se incluyen el modelo para el cambio en la cultura y, a continuación, el modelo para la mejora de los niveles de competencia.

Estos modelos de funcionamiento operan de forma integrada con el correspondiente "sistema trabajo-aprendizaje"

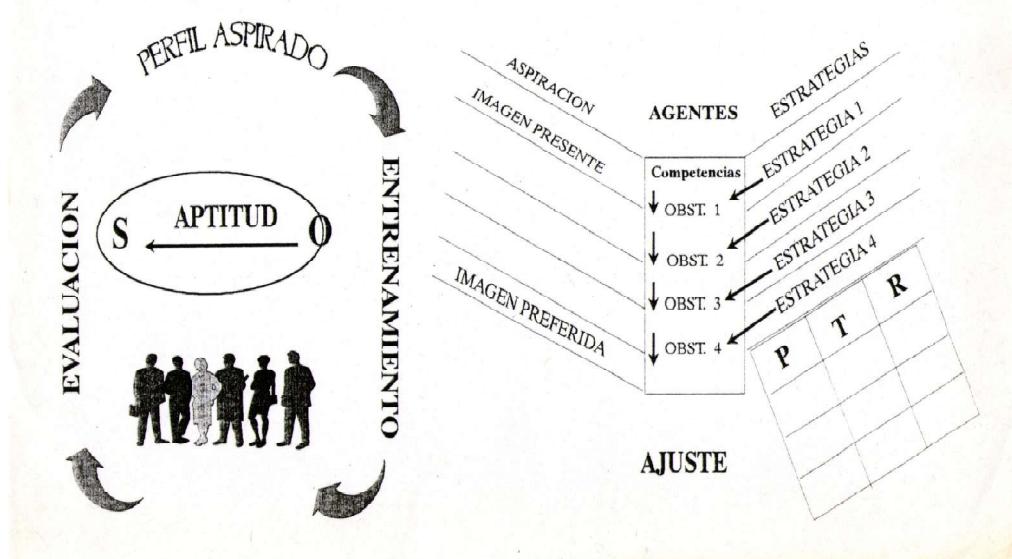
El "sistema trabajo integrado" consiste en actividades estructuradas en forma de seminarios, asesoría, seguimiento y el patrón de resultados en forma de tabla. A continuación su descripción

Seminario I. (toda la institución)

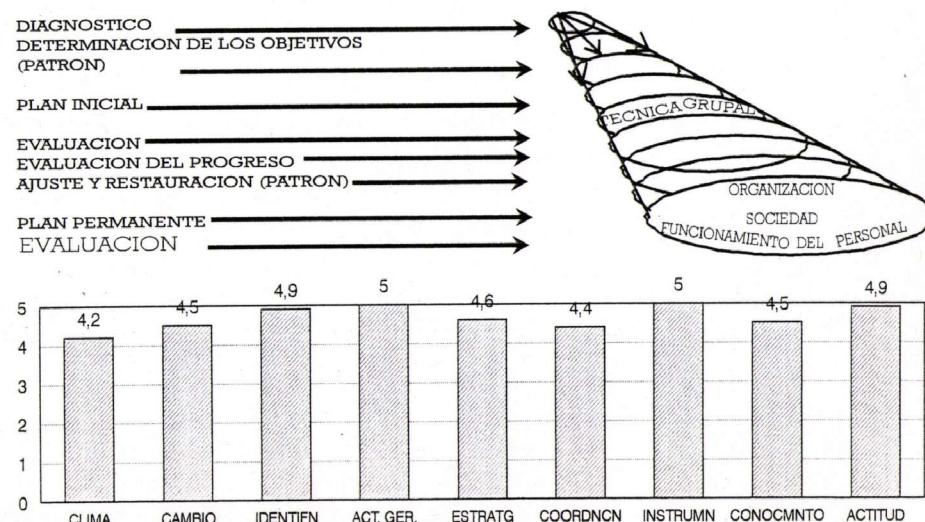
- 1.- Se presentan los programas de cambio educacional y mejora de los niveles de competencia
- 2.- La forma en la cual se desarrollarán los mismos.
- 3.- Las metas que se desean obtener. Estas se proponen a todo el personal de la institución según sus necesidades; y en primer lugar esta información debe ser transmitida al director.

Con el Seminario I se cumple la presentación de la doble acción de la estrategia.

MODELO PARA EL CAMBIO EN LA CULTURA

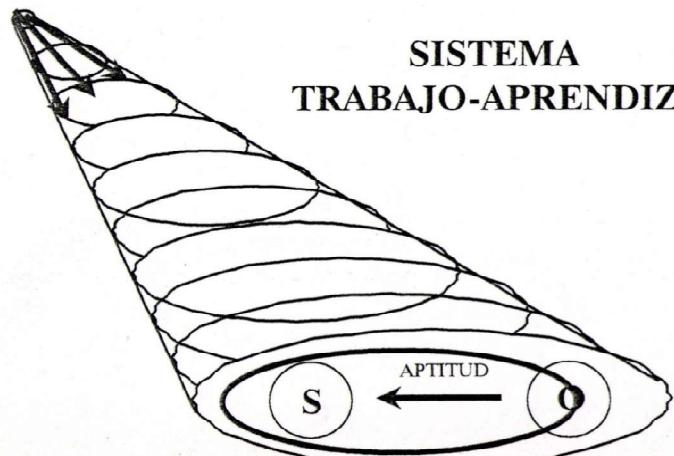


MODELO PARA LA EFICIENCIA DEL CAMBIO



**MODELO PARA EL CAMBIO EN LA
CULTURA Y EN LA COMPETENCIA**

**SISTEMA
TRABAJO-APRENDIZAJE**



Criterio de Evaluación

Los resultados deben mostrar el nivel de responsabilidad del director como agente de cambio en la institución, según la toma de conciencia de las necesidades educacionales presentes en la realidad social y de su institución y deben mostrar el diagnóstico de la unidad escolar por el personal del plantel.

Seminario II A práctico y teórico para directivos
y Seminario II B teórico para los docentes.

Directivos

1.- Para instalar los modelos de acción, actitud y pensamiento en las tareas de los directivos: plan gerencial y observación del personal.

Los directivos, como grupo, representan la organización con la tarea de análisis de resultados.

Igualmente representan su responsabilidad en la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje con la tarea de reuniones.

2.- Para la realización de estas tareas en la práctica.

Docentes

1.- Para instalar los tres modelos en las tareas de los docentes: docencia, planificación y evaluación.

Con los Seminarios II A y II B se implanta "el mecanismo" para el cambio en la nueva forma de realizar el trabajo.

Criterio de Evaluación.

Se refiere a los resultados en la calidad del proceso de enseñanza- aprendizaje en relación a los nuevos perfiles, responsabilidad del "grupo operativo" construido para la atención de este proceso.

Seminario IIA Práctico (Directivos) y Seminario
IIB Teórico y Práctico (Docentes)

Asesoría y Seguimiento

Directivos y Docentes

1.- Para optimizar los modelos de acción y actitud en las tareas (plan inicial) de los agentes educativos en la práctica de trabajo.

Con los seminarios IIA y IIB se implanta el plan de_interacción para la mejora del nivel de competencia del ciclo operativo.

Criterio de Evaluación

Se refiere también a los resultados en relación al nivel de calificaciones para la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje responsabilidad del "equipo de trabajo" construido para la atención de este proceso.

Seminario III. Asesoría y Seguimiento

Asesoría y Seguimiento

1.-Para la realización de las tareas en la práctica de trabajo de todo personal.

Seminario III (todo el personal)

2.- Para la realización del plan de acción permanente.

Criterio de Evaluación

Los resultados deben mostrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en comportamiento y rendimiento de la población estudiantil, en cada lapso y en relación con el mes inicial y como lo perciben los alumnos y representantes.

El "grupo operativo" y "equipo trabajo" deben mostrar su conocimiento sobre el proceso de cómo aprendieron a cambiar a resolver sus dificultades (metacognición).

Los resultados establecidos en el criterio de evaluación son los que aparecen en la página siguiente con la tabla de resultados esperados en cada etapa de

cambio. Estas tablas permiten prever la acción y los resultados del cambio educacional y en la eficiencia de cada institución con la doble acción de la estrategia.

Aquí culminan las actividades estructuradas en el "sistema trabajo -aprendizaje" con la tabla de resultados. El funcionamiento de este sistema en la experiencia se representa con el modelo correspondiente, el cual se incluye a continuación, y representa la interacción simultánea de los modelos antes descritos. Este se organiza en un sistema asesor electrónico basado en el conocimiento.

Aquí culmina la construcción del modelo para el cambio de otras instituciones educativas.

En el capítulo de conclusiones, será propuesto como un conjetura en términos de popperianos, la teoría del aprendizaje del cambio planificado de las organizaciones, hacia una perspectiva humanista-cognitiva.

TABLA DE RESULTADOS ESPERADOS EN CADA ETAPA DE CAMBIO EDUCACIONAL (CULTURA) Y EN COMPETENCIA DE LA ORGANIZACIÓN (AGENTES EDUCATIVOS)

Niveles de cambio

Nivel 1	Posición Tradicional
Nivel 2	DESEO DE CAMBIO por parte de los agentes educativos sobre educación activa
Nivel 3	CONOCIMIENTO por parte de los agentes educativos sobre educación activa
Nivel 4	Práctica NO SISTEMATIZADA de educación activa por parte de los agentes educativos.
Nivel 5	Puesta en Práctica de la educación activa en FORMA SISTEMATIZADA por parte de los agentes educativos.

Fases de Cambio

- I) Se descubre la necesidad de asistencia
- II) Se establece y define la relación de asistencia.
- III) Se identifica y aclara el problema de cambio.
- IV) Se examinan las posibilidades de cambio, las alternativas y se establecen metas o intenciones de cambio.
- V) Se emprenden esfuerzos de cambio en la situación de realidad de la organización.
- VI) El cambio se generaliza y estabiliza
- VII) La relación de asistencia termina o se define una nueva relación.

Etapas

- I) Fases I, II, III y IV
- II) Fase V
- III) Fases VI y VII

AJUNSTE
PROGRAMA DE PREPARACIÓN TÉCNICO ADMINISTRATIVA PARA LA
COMPETENCIA DEL CAMBIO SEGÚN ORIENTACIÓN DIAGNÓSTICA

PLAN DE ACCIÓN	RESULTADOS DEL CAMBIO EDUCACIONAL	PATRÓN DE RENDIMIENTO
1.Diagnóstico (Patrón)		
2.Plan de acción inicial Construcción del equipo de trabajo en las reuniones de coordinación, gerencia y directiva en forma de: PREPARACIÓN GERENCIAL TEÓRICO PRÁCTICO DEL PERSONAL en forma de Talleres. PREPARACIÓN DEL ALUMNO en forma de trabajo en grupo a nivel de clases institución y realidad social. INFORMACIÓN A LOS REPRESENTANTES sobre los resultados que se plantea la institución en forma de sesiones.	<p>Mejorar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacidad en el logro de los objetivos y funcionamiento técnico-Administrativo de educación activa. - Disposición al logro de los objetivos de educación activa y - Empeño por el cambio de educación tradicional a educación activa. 	
Tabla Potencial de Ajuste Tabla de Restauración		
3.Plan de Acción Permanente (Equipo de trabajo) Reunión de: Coordinación, Gerencia y Directiva para: <ul style="list-style-type: none"> - Análisis de los resultados de las tareas de los agentes educativos en relación con la preparación en la etapa inicial. 		Comparación del promedio de calificaciones de la población estudiantil en cada lapso con el mes inicial hasta alcanzar mejores resultados.
4. Evaluación del Plan permanente.	<p>Mejorar:</p> <p>Capacidad de la institución en mejorar los resultados en el promedio de las calificaciones de la población estudiantil.</p>	

Esta teoría se sustentará en los resultados de presente estudio y se expresará en términos refutables tal y como lo recomienda Popper (19991), para la construcción de teoría científica.

ETAPAS DE CAMBIO

	A	D	Dir	O.A.	C.P-EA	R
NIVEL 1	X					X
NIVEL 2		X				
NIVEL 3			X	X		
NIVEL 4					GR.OP	
NIVEL 5						

ETAPA I

	A	D	Dir	O.A.	C.P-EA	R
NIVEL 1						
NIVEL 2	X					
NIVEL 3						
NIVEL 4		X	X	X	X.	
NIVEL 5						

ETAPA II

	A	D	Dir	O.A.	C.P-EA	R
NIVEL 1						
NIVEL 2						
NIVEL 3						
NIVEL 4	X	X	X			X
NIVEL 5				X	GR.OP	

ETAPA III

(*) NIVELES Y CRISIS

LEYENDA

- | | |
|--------|--|
| GR.OP. | - GRUPO OPERATIVO |
| A. | - ALUMNOS |
| D. | - DOCENTES |
| Dir. | - DIRECTIVOS |
| O.A. | - ORGANIZACION ADMINISTRATIVA Y ESTILO DE FUNCIONAMIENTO |
| C.P.EA | - CALIDAD DEL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE |
| R. | - REPRESENTANTES |

III. ANALISIS DE DATOS

1. Presentación de Resultados

El análisis de datos se refiere a la presentación e interpretación de como evaluar la acción de la estrategia y como evaluar los resultados del cambio en la institución escolar. Se refiere también a la presentación e interpretación de como evaluar el ogro del cambio en otras instituciones con la aplicación de modelo. Este análisis es la respuesta a las interrogantes formuladas y al logro de los objetivos propuestos en este estudio.

Los datos representan cómo se evalúa la acción de la estrategia y como se evalúa los resultados del cambio planificado educacional y en la eficiencia-eficacia (competencia) de este cambio en la institución escolar (agentes educativos); representan también como evaluar el logro del cambio en otras instituciones con la aplicación del modelo. Esta

evaluación del modelo tiene el alcance de "conjeturas" para someterlo a "refutación" (Popper, 1991).

La institución escolar fue fundada en el año 1978-1979, previa planificación de nueve (9) años (1969-1970) cuando se inicia el servicio de orientación.

Los integrantes son los agentes educativos siguientes: representantes, alumnos, docentes-facilitadores, directivos, organización, (nivel gerencial) y responsables de la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje. Son directivos los jefes de área, sección, asignatura; coordinador o jefe de departamento, tutor, sub-director y director. La institución cuenta también como línea de apoyo con el servicio de orientación y de informática.

Las otras instituciones se refieren al sector escolar público y otros sectores (bancario, industrial y comercial). Pero sólo se incluyen los resultados de la evaluación del cambio en la escuela pública, por ser la última experiencia y por disponer de

evaluadores externos: Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Ciencia (CENAMEC).

1.1 Presentación de los resultados para el cambio educacional en la institución escolar.

Los resultados se refieren a la evaluación de la acción de la estrategia para la puesta en práctica del cambio educacional mediante el programa de implantación.

Se refiere también a la contrastación continua de los resultados del grado de implantación, para el ajuste permanente de la estrategia.

Este cambio se describió mediante teorías, que explican en forma de dimensiones, a partir de los conceptos de rendimiento-comportamiento de los agentes educativos en la nueva educación como patrón.

El nivel aspirado representa el alcance del cambio educacional con la acción de la estrategia, en la cultura de la institución escolar, en lo

administrativo, en la forma de realizar el trabajo los agentes educativos, en las relaciones, patrones de influencia y adaptación de la institución al ambiente en forma creativa.

Los resultados del cambio por acción de la estrategia se presentan para los representantes, en términos de movimiento de matrícula (alumnos inscritos y retirados) que observa la institución escolar durante el proceso de cambio; para la organización, en términos de adaptabilidad y eficacia del directivo como líder respecto a su grupo; y para los demás agentes educativos en términos de % de logro en rendimiento y comportamiento de los alumnos en la nueva educación para evaluar el perfil aspirado.

El tratamiento de los datos para la evaluación del cambio educacional, es la comparación en el tiempo (años 1986-87, 1987-88, 1988-89) de los resultados de cada agente educativo en l institución escolar.

A continuación se presenta cada agente educativo evaluado.

En el caso de los representantes procedentes de la comunidad, se refiere al número de alumnos inscritos nuevos y reinscritos del año anteriores, alumnos graduados y alumnos retirados por los mismos representantes durante los años mencionados. Esto significa:

En el año 1986-87, el número de alumnos reinscritos y procedentes del año anterior es de 280 más 156 alumnos nuevos son un total de 436 alumnos. El total del año anterior es de 439; de estos alumnos 280 se reinscriben, se gradúan 72 y la deserción es de 87 alumnos, que representa el 24% de deserción.

En el año 1988-89, el número de alumnos reinscritos y procedentes del año anterior es de 325, más 223 alumnos nuevos son un total de 548 alumnos. El total del año anterior es de 472; de estos alumnos 325

se reinscriben, se gradúan 88 y la deserción es de 59 alumnos, que representa el 15.0% de deserción.

En el caso de los otros agentes educativos (alumnos, docentes, directivos, organización y responsables de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje), el tamaño muestra es del 100% de los integrantes de la institución escolar

El detalle se presenta a continuación:

TOTAL AGENTES EDUCATIVOS EVALUADOS			
	1986-87	1987-88	1988-89
Alumnos (Por nivel grado y sección)	436	472	548
Docentes	25	25	25
Docentes Directivos	5	5	5
Directivos	2	2	2
Organización (Directivos: 1 Coord. y 3 Jefes de área)	--	--	4
Responsables de la Calidad del proceso enseñanza-aprendizaje (Población estudiantil)	436	472	548

1.2. Presentación de resultados para la eficiencia-eficacia (competencia) del cambio en la institución escolar.

Los resultados se refieren a la evaluación de la acción de la estrategia, mediante el programa de preparación técnico-administrativo.

Se refieren también a la contrastación continua de los resultados obtenidos en la eficiencia-eficacia (competencia) del cambio, para el ajuste permanente de la estrategia.

Este cambio se describe mediante teorías sobre la evaluación de las organizaciones centradas en logros.

Estos autores ofrecen en su enfoque el criterio y el procedimiento que sirve para evaluar este compromiso, a partir de las condiciones que deben estar presentes como patrón.

El compromiso de logro representa el alcance del cambio en la eficiencia con la acción de la estrategia

en el nivel de competencia del comportamiento técnico-administrativo en la organización de la institución educativa.

Los resultados del cambio con la acción de la estrategia se presentan en términos de resultados de las condiciones que deben estar presentes en los agentes educativos, en comparación con el patrón acerca de su discrepancia, su tamaño y prioridad de atención de los objetivos; para determinar el potencial de ajuste de la organización y establecer la estrategia de restauración.

El tratamiento de los datos para la evaluación del cambio en la eficiencia, es la comparación en el tiempo (años 1986-1987, 1987-1988 1988-1989), de los resultados de los agentes educativos en la institución escolar.

A continuación se presenta cada agente educativo evaluado.

En el año 1986-87; el grupo de alumnos evaluados representa el 58%; 253 alumnos de la totalidad, de 436 alumnos de 5º grados (un grupo), 25 alumnos de 6º grado (dos grupos), 33 alumnos de 7º grado (dos grupos), 37 alumnos de 8º grado (dos grupos), 55 alumnos de 9º grado (tres grupos), 47 alumnos de 1er. Año del nivel Medio Diversificado, mención Humanidades (un grupo) y 43 alumnos mención Ciencias (dos grupos).

El personal docente y directivo evaluado incluye el 78%; 25 profesionales de la totalidad de 32 profesionales (18 docentes, 5 docentes directivos y 2 directivos).

El grupo de representantes evaluados representa el 7%, 23 personas de la totalidad de 308 representantes.

En el año 1987-88: el grupo de alumnos evaluados representa el 46%; 219 alumnos de la totalidad de 472 alumnos en la institución. Este grupo está constituido por 16 alumnos de 5º grado (un grupo), 31 alumnos de 6º grado (dos grupos), 32 alumnos de 7º grado (dos

grupos), 46 alumnos de 8º grado (dos grupos), 66 alumnos de pº grado (tres grupos); 10 Alumnos del 1er.

Año del Nivel Medio Diversificado, mención Humanidades (un grupo) y 18 alumnos mención Ciencias (dos grupos).

El personal docente directivo evaluado incluye el 41%; 20 profesionales de la totalidad de 49 profesionales (13 docentes, 5 docentes directivos y 2 directivos).

El grupo de representantes evaluados corresponde al 8%, 27 personas de la totalidad de 319 representantes.

En el año 1988-89; el grupo de alumnos evaluados representa el 44%; 242 alumnos de la totalidad de 548 alumnos en la institución. Este grupo está constituido por 29 alumnos de 5º grado (un grupo); no se evaluó 6º grado; 43 alumnos de 7º grado (dos grupos), 58 alumnos de 8º grado (dos grupos), 65 alumnos de 9º grado (tres grupos), 47 alumnos del 1er. año del Nivel Medio

Diversificado, mención Humanidades (un grupo) y 18 alumnos mención Ciencias (dos grupos).

El personal docente y directivo evaluado incluye el 62%; 26 profesionales de la totalidad de 42 profesionales (19 docentes, 5 docentes directivos y 2 directivos).

El grupo de representantes evaluados corresponde al 39%, 139 personas de la totalidad de 356 representantes.

El grupo de agentes educativos evaluados como organización, es en este caso de evaluación, igual a la sumatoria del 100% de alumnos, docentes y directivos de la muestra señalada para cada año: 1986-87, 468 agentes; 1987-88, 521 agentes; 1988-89, 590 agentes.

El grupo de agentes evaluados como responsables de la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje corresponde en cada año al porcentaje de alumnos

evaluados: 186-87, 253 alumnos; 1987-88, 219 alumnos;
1988-89, 242 alumnos.

El tratamiento de la muestra es el siguiente. No se incluye el grupo de alumnos que corresponden al nivel Pre-Escolar y Básico de 1º a 4º grados, por ser difícil para ellos la comprensión del cuestionario a responder.

Se descartan los cuestionarios incompletos. También las personas inasistentes el día de su aplicación.

Las posibles restricciones son: el instrumento para la evaluación es aplicable sólo a partir de los alumnos del nivel Básico de 5º grado.

Por otra parte, las personas con idioma materno diferente al castellano, presentan dificultades para contestar el mismo.

1.3. Presentación de los resultados del cambio en otras instituciones con la aplicación del modelo.

Los resultados se refieren a la evaluación del cambio en otras instituciones con la tabla de resultados previstos en el cambio educacional y en la eficiencia del cambio.

Los resultados previstos son los niveles y fases que transcurren en cada etapa de cambio educacional y en la eficiencia (I, II y III) con la aplicación del modelo.

El tratamiento de los datos para el cambio en otras instituciones es el siguiente: la comparación de los resultados del cambio educacional y de la eficiencia del cambio en los determinados agentes educativos de la institución escolar, a partir de la tabla de resultados previsto para cada etapa de cambio; y la comparación de los resultados de la mejora de los niveles de eficiencia en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de la institución escolar, a partir de la comparación de las

calificaciones de la población estudiantil antes y después de aplicado el modelo.

A continuación se presenta el agente educativo evaluado:

Una unidad educativa pública elegida por los evaluadores externos (CENAMEC), que atiende los niveles de Pre-Escolar, Básico y Medio Diversificado en el doble turno de la mañana y tarde.

Los integrantes son 3.500 alumnos. 1 Directora y 6 Sub-Directores. En Educación Media 39 profesores tiempo completo y 65 profesores por hora, 17 personas que conforman el personal administrativo. En educación Pre-Escolar y Básica 6 coordinadores, 45 docentes y 15 personas que conforman el personal administrativo, 8 orientadores, 6 psicopedagogos y 45 personas que conforman el personal subalterno.

1.4. Presentación de los Datos del Cambio Educacional.

A continuación incluimos los resultados correspondientes a los agentes educativos en el cambio educacional de la institución escolar, comenzando con los "representantes" procedentes de la comunidad.

Los resultados que aparecen en la página siguiente (cuadro N° 1), incluyen la información sobre el movimiento de los alumnos inscritos nuevos, reinscritos y retirados por los representantes en los años 1986-87, 1987-88 y 1988-89. Los momentos de evaluación son al final de cada año escolar.

El aumento de la matrícula y disminución del porcentaje de deserción de los alumnos, son los indicadores como patrón de rendimiento, para la evaluación del perfil aspirado de escuela activa en representante procedente de la comunidad, sobre la dimensión de su percepción de la Institución, para la formación de los alumnos como ciudadanos de una

sociedad en democracia, e individuos maduros en el manejo de su realidad.

Este cuadro muestra los siguientes resultados: total de alumnos inscritos cada año escolar: 436 alumnos en el año de 1986-87, 472 en el año escolar 1987-88 y 548 en el año 1988-89. El aumento de los alumnos nuevos inscritos es 156 en el año 1986-87, 173 en al año 1987-88 y 223 alumnos en el año 1988-89. El porcentaje (%) de deserción de alumnos cada año escolar es 24% en el año 1986-87, 15% en el año 1987-88 y 15% en el año 1988-89, lo que significa una disminución de 9% en el año 1987-88 con respecto al año anterior.

La transición ente el punto de partida y estos resultados se hace posible con el programa de información al representante sobre la educación según la realidad social actual: misión, propósito y objetivos de la institución como escuela activa.

A continuación presentamos los resultados de la evaluación del agente educativo "alumnos".

En el apéndice aparecen los cuadros serie A.1 al A. 10 con los resultados de la evaluación del comportamiento-rendimiento, de los alumnos en el nivel Básico y Medio Diversificado en los años 1986-87, 1987-88 y 1988-89; y comportamiento (apresto)-rendimiento de los alumnos del nivel de Pre-Escolar, en los años 1987-77 y 1988-89; según el promedio mensual de los promedios de calificaciones de los alumnos de cada nivel, grado y sección en comportamiento-rendimiento y comportamiento (apresto)-rendimiento.

Los momentos de evaluación son cada mes y durante el año escolar.

En la página siguiente se incluye esta información en forma de Cuadro Sumario I; en el mismo aparece también la media (\bar{X}) y desviación típica (σ) correspondiente a la población de promedios.

El promedio es la suma de las calificaciones de todas las secciones dividido entre el número de secciones.

El promedio mensual de las calificaciones de los alumnos en el nivel Básico y Medio Diversificado, de su comportamiento y rendimiento; y de los alumnos en el nivel Pre-Escolar de su comportamiento (apresto) y rendimiento, son los indicadores como patrón de rendimiento, para la evaluación del perfil aspirado de escuela activa: sobre la dimensión del alumno, como solucionador de problemas intelectuales, personales y ético-sociales, como ser integral y miembro de un grupo de clase, institución y medio social.

Los cuadros A.1.1. al A.1.5, incluyen los resultados de la evaluación del comportamiento de los alumnos del nivel Básico Medio Diversificado en el año 1986-87. En la institución (1º grado a 2º año del nivel Medio a Diversificado), el promedio mensual de las calificaciones es 12.5, la X 12.5 y la desviación

típica es 2.4. Esto representa el 19,2% de la media y el promedio mensual de calificaciones del 67% de la población, se encuentran entre 10.1 y 14.9. En el nivel de primero a sexto grados, el promedio mensual es 133.3, la \bar{X} es 15, la desviación típica es 2.2, igual al 14.7% de la media, y el promedio mensual de las calificaciones del 67% de la población, están entre 11.1 y 15.5. En el nivel de 7º a 2º año del nivel Medio Diversificado, el promedio mensual de cada año y sección es 12.1, la \bar{X} es 10.6 y la desviación típica es 2.3, igual al 21.7% de la media y el promedio mensual de las calificaciones del 67% de la población, es entre 9.8 y 14.4 puntos.

Los cuadros A.2.1 al A.2.6, incluyen los resultados de la evaluación del comportamiento de los alumnos del nivel Básico y Medio Diversificado en el año 1987-88. En la institución (1º grado a 2º año del nivel Medio Diversificado), el promedio mensual de las calificaciones es 12.7, la \bar{X} es 13.1 y la desviación típica es 2.4, igual al 18.3% de la media y el

promedio mensual de las calificaciones del 67% de la población es entre 10.3 y 15.1. En el nivel de primero a sexto grado, el promedio mensual de cada grado y sección es 13.5, la \bar{x} es 15

y la desviación típica es 2.1, igual al 14.0% de la media y el promedio mensual de las calificaciones del 67% de la población, está entre 11.4 y 15.6. En el nivel de 7º grado a 2º año del nivel Medio Diversificado, el promedio mensual de cada año y sección es 12.4, la \bar{x} es 11.9 y la desviación típica es 2.4, igual al 20.2% de la media y el promedio mensual de las calificaciones del 67% de la población, es entre 10 y 14.8 puntos.

Los cuadros A.3.1 al A3.5, incluyen los resultados de la evaluación del comportamiento de los alumnos del nivel Básico y Medio Diversificado en el año 1988-89. En la Institución (1º grado a 2º año del nivel Medio Diversificado), el promedio mensual de las calificaciones es 1.5 la \bar{x} es 10.6 y la desviación

típica es 2.1, igual al 19.8% de la media y el promedio mensual de las calificaciones en el 67% de la población, es entre 9.4 y 13.6. En el nivel de primero a sexto grado, el promedio mensual de cada grado y sección, es 13.6, la X es 15 y la desviación típica 1.9, igual al 12.7% de la media y el promedio mensual de las calificaciones del 67% de la población está entre 11.7 y 15.5. En el nivel de 7º grado a 2º año del nivel Medio Diversificado, el promedio mensual es 10.6, la X es 10 y la desviación típica 1.3, igual al 13% de la media y el promedio mensual de las calificaciones del 67% de la población está entre 9.3 y 11.9 puntos.

Los cuadros A.4.1 al A.4.6, incluyen los resultados de la evaluación del rendimiento de los alumnos del nivel Básico y Medio Diversificado en el año 1986-87. En la Institución (1º grado a 2º año del nivel Medio Diversificado), el promedio mensual de las calificaciones es 14.1 la X es 14 y la desviación

típica es 1.6, igual al 11.4% de la media y el promedio mensual de las calificaciones en el 67% de la población, es entre 12.5 y 15.7.

En el nivel de primero a sexto grado, el promedio mensual de cada grado y sección, es 15.4, la \bar{x} es 15.4 y la desviación típica 1.4, igual al 9.1% de la media y el promedio mensual de las calificaciones del 67% de la población está entre 14.0 y 16.8. En el nivel de 7º grado 2º año del nivel Medio Diversificado, el promedio mensual es 12.7, la \bar{x} es 13 y la desviación típica 2.1, igual al 16.2% de la media y el promedio mensual de las calificaciones del 67% de la población está entre 10.6 y 14.8 puntos.

Los cuadros A.4.1 al A.4.6, incluyen los resultados de la evaluación del rendimiento de los alumnos del nivel Básico Y Medio Diversificado en el año 1987-88. En la Institución (1º grado a 2º año del

CUADRO 1. MOVIMIENTO DE ALUMNOS INSCRITOS NUEVOS, REINSCRITOS Y RETIRADOS POR LOS REPRESENTANTES.

EN LOS AÑOS 1986/87; 1987/88; 1988/89

		1986/87			AÑO ANTERIOR				
AÑO ESCOLAR 1986/87	ALUMNOS	ANTIGUOS (1)	NUEVOS (2)	TOTAL (1+2)	TOTAL A	REINSCRITOS B	GRADUADOS C	DESERCIÓN D=A-B-C	DISERCIÓN % D/ (A-C)
	PRE- ESCOLAR	5	17	22	15	5	5	5	50%
	BÁSICA 1º A 6º GRADO	73	51	124	113	73	19	21	22%
	MEDIA 7º A 2º AÑO DIV.	202	88	290	311	202	48	61	23%
	TOTAL DE ALUMNOS	280	156	436	439	280	72	87	24%
1987/88					AÑO ANTERIOR				
AÑO ESCOLAR 1986/87	ALUMNOS	ANTIGUOS (1)	NUEVOS (2)	TOTAL (1+2)	TOTAL A	REINSCRITOS B	GRADUADOS C	DESERCIÓN D=A-B-C	DISERCIÓN % D/ (A-C)
	PRE- ESCOLAR	9	10	19	22	9	8	5	36%
	BÁSICA 1º A 6º GRADO	71	60	131	124	71	29	24	25%
	MEDIA 7º A 2º AÑO DIV.	219	103	322	290	219	46	25	10
	TOTAL DE ALUMNOS	299	173	472	436	299	83	54	15%
1988/89					AÑO ANTERIOR				
AÑO ESCOLAR 1988/89	ALUMNOS	ANTIGUOS (1)	NUEVOS (2)	TOTAL (1+2)	TOTAL A	REINSCRITOS B	GRADUADOS C	DESERCIÓN D=A-B-C	DISERCIÓN % D/ (A-C)
	PRE- ESCOLAR	14	30	44	19	14	2	3	18%
	BÁSICA 1º A 6º GRADO	94	73	167	131	94	31	6	6%
	MEDIA 7º A 2º AÑO DIV.	217	120	337	322	217	55	50	19
	TOTAL DE ALUMNOS	325	223	548	472	325	88	59	15%

nivel Medio Diversificado), el promedio mensual de las calificaciones es 13.8 la X es 13.8 y la desviación típica es 1.5, igual al 10.9% de la media y el promedio mensual de las calificaciones en el 67% de la población, es entre 12.3 y 15.3. En el nivel de 7° a 2° año del nivel Medio Diversificado, el promedio mensual es 13.2, la X es 13 y la desviación típica 1.1, igual al 8.5% de la media y el promedio mensual de las calificaciones del 67% de la población está entre 12,1 y 14.3 puntos.

Los cuadros A.5.1 al A.5.6, incluyen los resultados de la evaluación del rendimiento de los alumnos del nivel Básico y Medio Diversificado en el año 1987-88. En la Institución (1° grado a 2° año del nivel Medio Diversificado), el promedio mensual de las calificaciones es 13.8, la X es 13.8 y la desviación típica es 1.5, igual al 10.9% de la media y el promedio mensual de calificaciones del 67% de la población, se encuentra entre 12.3 y 15.3. En el nivel

de primero a sexto grado, el promedio mensual es 15.1, la \bar{x} es 15.6 y la desviación típica es 1.3, igual al 8.3% de la media, y el promedio de calificaciones en el 67% de la población está entre 13.8 y 16.4. En el nivel de 7º grado a 2º año del nivel Medio Diversificado, el promedio mensual es 13.2, la \bar{x} es 13 y la desviación típica 1.1, igual al 8.5% de la media y el promedio mensual de las calificaciones del 67% de la población está entre 12.1 y 14.3 puntos.

Los cuadros A.6.1 al A.6.5, incluyen los resultados de la evaluación del rendimiento de los alumnos del nivel Básico y Medio Diversificado en el año 1988-89. En la Institución (1º grado a 2º año del nivel Medio Diversificado), el promedio mensual de las calificaciones es de 13.5, la \bar{x} es 13.6 y la desviación típica es 2.0, igual al 14.7% de la media y el promedio mensual de calificaciones del 67% de la población es entre 11.5 y 15.5. En el nivel de primero a sexto grado es 15.5, la \bar{x} es 15.7 y la desviación

típica 1.1, igual al 7% de la media y el promedio mensual de las calificaciones del 67% de la población se encuentra entre 14.4 y 16.6. En el nivel de 7º grado a 2º año del nivel Medio Diversificado, el promedio mensual en cada año y sección es de 12.5, la \bar{x} es 12.5 y la desviación típica 1.5, igual al 12% de la media y el promedio mensual de las calificaciones del 67% de la población se encuentra entre 11.0 y 14.0 puntos. La desviación típica 3.0, igual al 16.7% de la media y el promedio mensual de las calificaciones del 67% de la población, se encuentran entre 13.8 y 15.5 puntos. En el año 1988-89, el promedio es 14.3, la \bar{x} 15,0, la desviación típica 2.6, igual al 17.3% de la media y el promedio mensual de las calificaciones del 67% de la población, se encuentran entre 13.8 y 15.5 puntos. En el año 1988-89, el promedio es 14.3, la \bar{x} 15,0, la desviación típica 2.6, igual al 17.3% de la media y el promedio mensual de las calificaciones del 67% de la población, se encuentran entre 13.8 y 15.5 puntos. En el año 1988-89, el promedio es 14.3, la \bar{x}

CUADRO SUMARIO I.

RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL COMPORTAMIENTO-RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS DEL NIVEL BÁSICO Y MEDIO DIVERSIFICADO COMPORTAMIENTO (APRESTO) - RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS DEL NIVEL PRE-ESCOLAR, MEDIA (X), Y DESVIACIÓN TÍPICA DE LA POBLACIÓN DE LOS PROMEDIOS EN LOS AÑOS 1986-87, 1987-88, 1988-89

AÑO 1986-87 COMPORTAMIENTO	PROMEDIO PUNTOS	MEDIA	DESVIACIÓN	DESVIACIÓN %	67% DE LA POBLACIÓN ENTRE:
Institución 1° a 6° grado 7° grado a 2 año	12,5 13,3 12,1	12,5 15,0 10,6	2,4 2,2 2,3	19,2% 14,7% 21,7%	10,1 14,9 11,1 15,5 9,8 14,4
RENDIMIENTO	PROMEDIO PUNTOS	MEDIA	DESVIACIÓN	DESVIACIÓN %	67 % DE LA POBLACIÓN ENTRE:
Institución 1° a 6° grados 7° grado a 2 año	14,1 15,4 12,7	13,1 15,4 13,0	1,6 1,4 2,1	11,4% 9,1% 16,2%	12,5 15,7 14,0 16,8 14,8 10,6
AÑO 1987-88 COMPORTAMIENTO	PROMEDIO PUNTOS	MEDIA	DESVIACIÓN	DESVIACIÓN %	67% DE LA POBLACIÓN ENTRE:
Institución 1° a 6° grados 7° grado a 2 año	12,7 13,5 12,4	13,1 15,0 11,9	2,4 2,1 2,4	18,3% 14,0% 20,2%	10,3 15,1 11,4 15,6 10,00 14,8
RENDIMIENTO	PROMEDIO PUNTOS	MEDIA	DESVIACIÓN	DESVIACIÓN %	67% DE LA POBLACIÓN ENTRE:
Institución 1° a 6° grados 7° grado a 2 año	13,8 15,1 13,2	13,8 15,6 13,0	1,5 1,3 1,1	10,9% 8,3% 8,5%	12,3 115,3 13,8 16,4 12,1 14,3
AÑO 1988-89 COMPORTAMIENTO	PROMEDIO PUNTOS	MEDIA	DESVIACIÓN	DESVIACIÓN %	67% DE LA POBLACIÓN ENTRE:
Institución 1° a 6° grados 7° grado a 2 año	11,5 13,6 10,6	10,6 15,0 10,0	2,1 1,9 1,3	19,8% 12,7% 13,0%	9,4 13,6 11,7 15,5 9,3 11,9
RENDIMIENTO	PROMEDIO PUNTOS	MEDIA	DESVIACIÓN	DESVIACIÓN %	67% DE LA POBLACIÓN ENTRE:
Institución 1° a 6° grados 7° grado a 2 año	13,5 15,5 12,5	13,6 15,7 12,5	2,0 1,1 1,5	147% 70% 120%	11,5 15,5 14,4 16,6 11,0 14,0
AÑO 1987-88 COMPORTAMIENTO	PROMEDIO PUNTOS	MEDIA	DESVIACIÓN	DESVIACIÓN %	67% DE LA POBLACIÓN ENTRE:
(Apresto) Pre-Escolar	16,8	18,0	3,0	16,7%	13,8 15,5
RENDIMIENTO	PROMEDIO PUNTOS	MEDIA	DESVIACIÓN	DESVIACIÓN %	67% DE LA POBLACIÓN ENTRE:
Pre-Escolar	16,5	18,0	3,6	20,0%	12,9 20,0
AÑO 1988-89 COMPORTAMIENTO	PROMEDIO PUNTOS	MEDIA	DESVIACIÓN	DESVIACIÓN %	67% DE LA POBLACIÓN ENTRE:
(Apresto) Pre-Escolar	14,3	15,0	2,6	17,3%	11,7 16,8
RENDIMIENTO	PROMEDIO PUNTOS	MEDIA	DESVIACIÓN	DESVIACIÓN %	67% DE LA POBLACIÓN ENTRE:

15,0, la desviación típica 2.6, igual al 17.3% de la media y el promedio mensual de las calificaciones del 67% de la población, se encuentra entre 11.7 y 16.8 puntos.

Los cuadros A.9 y A.10, incluyen los resultados de la evaluación en el nivel de rendimiento de los alumnos del nivel Pre-Escolar. En el año 1987-88, el promedio mensual es 16.5, la \bar{x} es 18.0, la desviación típica 3.6 igual al 20% de la media y el promedio mensual de las calificaciones del 67% de la población, se encuentran entre 12.9 y 20 puntos. En el año 1988-89, el promedio mensual es 14.0, la \bar{x} 15.0, la desviación típica 1.9, igual al 12.7% de la media y el promedio mensual de las calificaciones del 67% de la población, se encuentran entre 12.1 y 15.9 puntos.

La transición entre el punto de partida y estos resultados se hace posible con el aprendizaje por parte del alumno de su participación activa para un aprendizaje por parte del alumno de su participación

activa para un aprendizaje significativo en clase, institución y medio social, para llegar al logro de los objetivos presentes en el plan de estudios.

A continuación presentamos los resultados de la evaluación del agente educativo docente.

En el Apéndice aparecen las figuras, serie A.1 al A.5 con los resultados de la evaluación del porcentaje de logro de los docentes. Años 1986-87, 1987-88, 1988-89; según la relación entre el promedio esperado por el docente y el promedio de calificaciones en rendimiento y comportamiento (apresto) del grupo de alumnos, correspondientes a cada facilitador.

Los momentos de evaluación son en los meses elegidos al azar (noviembre, febrero y mayo) y anual.

En la página siguiente se incluye esta información en forma de Cuadro Sumario II.

El porcentaje de logro del facilitador, según el promedio mensual de las calificaciones de su grupo de

alumnos, respecto al promedio esperado por el facilitador en comportamiento (apresto) y rendimiento es el indicador como patrón de rendimiento, para la evaluación del perfil aspirado de escuela activa: sobre la dimensión del docente como facilitador, que genera cambios cuantitativos posibles de evaluar.

El promedio de los meses determinados y anual de calificaciones en comportamiento y rendimiento, esperado por los facilitadores para cada grupo de alumnos durante los tres años de evaluación, es 15.5 puntos en el nivel institucional (1º grado hasta el 2º año del nivel Medio Diversificado), 16 puntos en el nivel Básico de 1º a 6to grado; 15 puntos desde 7º grado a 2º año del nivel Medio Diversificado; 16 puntos en comportamiento (apresto) y rendimiento.

Las figuras A.1.1 al A.1.6 incluyen los resultados de la evaluación de los docentes en la Institución (1º grado a 2º año del nivel Medio Diversificado). Años 1986-87, 1987-88 y 1988-89. Los resultados del

promedio anual del grupo de alumnos durante esos tres años de evaluación, alcanza en el año 1988-89, 14.5 puntos en rendimiento y 12.5 puntos en comportamiento. Esto significa un porcentaje de logro de los facilitadores alrededor del 94.0% y 81% en relación con el promedio esperado de 15.5 puntos. En estos resultados se observa el impacto que tiene sobre los mismos, el bajo porcentaje de logro propio del nivel de 7º a 2º año del nivel Medio Diversificado, tanto en comportamiento como en rendimiento.

Las figuras A.2.1 al A.2.6 incluyen los resultados de la evaluación de los docentes del nivel Básico de 1º a 6to grado. Años 1986-87, 1987-88 y 1988-89.

En el año 1987-87, los resultados en el promedio anual, es de 15 puntos en rendimiento y 13.5 puntos en comportamiento. Esto significa un porcentaje de logro de los facilitadores del 94% y 83% respectivamente, en relación con el promedio esperado de 16 puntos. En el año 1987-88, los resultados en el promedio anual, es

de 15 puntos en rendimiento y 14 puntos en comportamiento, con un porcentaje de logro de los facilitadores del 94% y 87% respectivamente, en relación con el promedio esperado de 16 puntos. En el año 1988-89, los resultados en el promedio anual de los alumnos, es de 16 puntos en rendimiento y 14 puntos en comportamiento, con un porcentaje de logro de los facilitadores del 100% y 87% respectivamente, en relación con el promedio esperado de 16 puntos. Estos resultados significan que en el año 1988-89 se cumplen las expectativas esperadas por los docentes facilitadores, en el rendimiento de su grupo de alumnos.

Las figuras A.3.1 al A.3.6. Incluyen los resultados de la evaluación de los docentes del nivel Medio Diversificado de 7º a 2º año. Años 1986-87, 1987-88 y 1988-89. El promedio anual es en estos años, alrededor de 13 puntos en rendimiento y 12 puntos en comportamiento. Esto significa un porcentaje de logro

de los facilitadores alrededor del 81% y 75% en relación al esperado de 15 puntos esperado por el facilitador. Estos resultados representan un "déficit" en el porcentaje de logro del docente con el promedio de sus alumnos, en relación al esperado de 15 puntos por los docentes de este nivel.

Las figuras A.4.1 al A.4.4. incluyen los resultados de la evaluación de los docentes en la Institución (1er. grado a 2do. Año del nivel Medio Diversificado) y de los docentes del nivel Pre-Escolar. Años 1987-88, y 1988-89. El promedio anual es alrededor de 15 y 14 puntos en rendimiento para cada año respectivamente, y 14 y 13 puntos en comportamiento (apresto). Esto significa un porcentaje de logro del 94% y 87% para cada año en rendimiento y 87% y 81% en comportamiento (apresto) para cada año, sobre el promedio esperado de 16 puntos. En el año 1988-89 se observa una disminución en el porcentaje de logro de los docentes, tanto en rendimiento como en el

nivel de comportamiento (apresto). En estos resultados se observa el impacto que tienen sobre los mismos, la disminución de los porcentajes en rendimiento y comportamiento (apresto), de los facilitadores del nivel Pre-Escolar.

Las figuras Serie A.5.1 al A.5.4, incluyen los resultados de la evaluación de los docentes del nivel Pre-Escolar. Años 1987-88 y 1988-89. El promedio anual es de 17 y 14 puntos respectivamente, en rendimiento y apresto para cada año de evaluación. Estos significan un porcentaje de logro del 100% y 82% para cada año respectivamente, en rendimiento y apresto respecto al promedio esperado de 17 puntos. Estos resultados significan que sí se cumplen las expectativas de los facilitadores, en el primer año de evaluación y no se cumplen en el año 1988-89.

Los resultados propuestos para los docentes son producto de sus tareas como facilitadores. En el Apéndice se incluyen las figuras Serie A.6, A.7, A.8,

A.9 y A.10 con los resultados de la evaluación del entrenamiento en las tareas del docente, durante los años 1986-87, 1987-88 y 1988-89 para la comparación de estos resultados, con el promedio de calificaciones de su grupo de alumnos correspondientes.

Los momentos de evaluación son los mismos meses elegidos al azar (noviembre, febrero, mayo) y anual.

En la página siguiente se incluye esta información en forma de Cuadro Sumario III. El entrenamiento a evaluarse en el docente-facilitador, es su tarea de planificación, docencia y evaluación del alumno en clase y extra-clase, a partir de su aprendizaje de la técnica de dinámica de upo y el aprendizaje de la enseñanza de los métodos para aprender a prender y crear, estudiar, principios y normas (relaciones y situaciones: relcn. y sit.) y el aprendizaje de los conocimientos para realizar las tareas de planificación y evaluación (planifcn./eval.). Estos aprendizajes se representan en las figuras del

CUADRO SUMARIO II.

RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL PORCENTAJE DEL LOGRO DE LOS DOCENTES EN LA INSTITUCIÓN (1ºGRADO A 2º AÑO DEL NIVEL MEDIO DIVERSIFICADO) DE 1º A 6º GRADO Y DE 7º A 2º AÑO DEL NIVEL MEDIO DIVERSIFICADO EN LOS AÑOS 1986-87, 1987-88 Y 1988-89 Y LOS DOCENTES DE LA INSTITUCIÓN CON LOS DOCENTES DEL NIVEL PRE-ESCOLAR Y DEL NIVEL DE PRE-ESCOLAR EN LOS AÑO 1987-88 Y 1988-89

	RENDIMIENTO	COMPORTAMIENTO
1986-1987		
DOCENTES INSTITUCIÓN	14.3 SOBRE 15.5 = 92%	13 SOBRE 15.5 = 84%
DOCENTES 1º A 6º GRADO	15 SOBRE 16 = 94%	13.5 SOBRE 16 = 83%
DOCENTES 7º A 2º AÑO DIV.	13 SOBRE 15 = 81%	12 SOBRE 15 = 75%
DOCENTES INST. CON PRE-ESC.	---	---
DOCENTES PRE-ESCOLAR	---	---
1987-1988		
DOCENTES INSTITUCIÓN	14 SOBRE 15.5 = 90%	13 SOBRE 15.5 = 84%
DOCENTES 1º A 6º GRADO	15 SOBRE 16 = 94%	14 SOBRE 16 = 87%
DOCENTES 7º A 2º AÑO DIV.	12 SOBRE 15 = 75%	12 SOBRE 15 = 75%
DOCENTES INST. CON PRE-ESC.	15 SOBRE 16 = 75%	14 SOBRE 16 = 87%
DOCENTES PRE-ESCOLAR	17 SOBRE 17 = 100%	17 SOBRE 17 = 100%
1988-1989		
DOCENTES INSTITUCIÓN	14.5 SOBRE 15.5 = 94%	12.5 SOBRE 15.5 = 81%
DOCENTES 1º A 6º GRADO	16 SOBRE 16 = 100%	14 SOBRE 16 = 87%
DOCENTES 7º A 2º AÑO DIV.	13 SOBRE 15 = 81%	11 SOBRE 15 = 68%
DOCENTES INST. CON PRE-ESC.	14 SOBRE 16 = 87%	13 SOBRE 16 = 81%
DOCENTES PRE-ESCOLAR	14 SOBRE = 82%	14 SOBRE 17 = 82%

Apéndice de las abreviaciones propuestas (grupo, relcn. y sit., planificn./eval.).

Las figuras A.6.1, A.7.1 y A.8.1, incluyen los resultados de los decentes en el entrenamiento de sus tareas, en el nivel institucional, (1º grado a 2º año del nivel Medio Diversificado). Años 1986-87, 1987-88 y 1988-89. En el manejo de las relaciones y situaciones el resultado es entre 10 y 16.1 puntos, en la técnica de grupo entre 8 y 16.7 puntos, y en planificación entre 9.5 y 18.1 puntos.

Las figuras A.6.2., A.7.1 y A.8.1, incluyen los resultados de los docentes en el entrenamiento de sus tareas, en los niveles de 1º a 6º grados. Años 1986-87, 1987-88 y 1988-89. En el manejo de relaciones y situaciones el resultado es entre 11 y 19.7 puntos, en técnica de grupo entre 10 y 20 puntos y en planificación entre 9.5 y 20 puntos.

Las figuras A.6.3., A.7.3 y A.8.3, incluyen los resultados de los docentes en el entrenamiento de sus

tareas en los niveles 7º grado a 2º año del nivel Medio Diversificado.

Años 1986-87, 1987-88 y 1988-89. En el manejo de relaciones y situaciones están entre 09 y 17 puntos, en técnica de grupo entre 06 y 17.9 puntos y en planificación entre 9.5 y 20 puntos.

Las figuras A.9.1. y A.9.2, incluyen los resultados de los decentes en entrenamiento de sus tareas en el nivel Institucional (1º grado a 2º año del nivel Básico y Medio Diversificado) y de los docentes del nivel Pre-Escolar. Años 1987-88 y 1988-89. Los resultados en relación al manejo de relaciones y situaciones el resultado es entre 14 y 19 puntos, en técnica de grupo entre 12 y 18 puntos y en planificación entre 12 y 19 puntos.

Las figuras A.10.1. y A.10.2, incluyen los resultados de los docentes en el entrenamiento de sus tareas en el nivel de Pre-Escolar. Años 1987-88 y 1988-89. Los resultados en relación al manejo de

relaciones y situaciones están entre 15 y 20 puntos, en técnica de grupo entre 13 y 20 puntos y en planificación entre 18 y 20 puntos.

A continuación se incluye la comparación de los resultados de la evaluación del entrenamiento sobre las tareas del docente como facilitador y el resultado de los promedios de las calificaciones de los grupos de alumnos por cada facilitador en los años 1986-87, 1987-88 y 1988-89. Esta información aparece en la página siguiente en forma de Cuadro Sumario IV.

En el nivel de la Institución (1º grado a 2º año del nivel Medio Diversificado), el promedio de los alumnos está por debajo del promedio esperado por el facilitador y los resultados de la evaluación de las tareas del facilitador, observa una mejora en cada año que se evalúa, lo que representa un dominio progresivo en el manejo de sus tareas, con logros correspondientes también progresivos, en los resultados de los promedios de las calificaciones del grupo de alumnos.

CUADRO SUMARIO III.

**RESULTADOS DEL ENTRENAMIENTO EN LAS TAREAS DE LOS DOCENTES:
EN LA INSTITUCIÓN (1° GRADO A 2° AÑO DE NIVEL MEDIO
DIVERSIFICADO). DE 1° A 6° GRADO Y DE 7° A 2° AÑO DEL NIVEL
MEDIO DIVERSIFICADO EN LOS AÑOS 1986-87, 1987-88 Y 1988-89; Y
DE LOS DOCENTES EN LA INSTITUCIÓN CON LOS DOCENTES DE NIVEL
PRE-ESCOLAR, Y DE LOS DOCENTES EN EL NIVEL PRE-ESCOLAR EN LOS
AÑOS 1987-88 Y 1988-89**

	RELACIONES Y SITUACIONES	GRUPO	EVALUACION PLANIFICACION
DOCENTES INSTITUCIÓN 1986-87 1987-88 1988-89	ENTRE 10 Y 15 ENTRE 13 Y 16 ENTRE 13 Y 16.1	ENTRE 08 Y 12 ENTRE 12.8 Y 16.4 ENTRE 11.8 Y 16.7	ENTRE 11.5 Y 18 ENTRE 9.5 Y 17.8 ENTRE 9.3 Y 18.1
DOCENTES 1° A 6° GRADO 1986-87 1987-88 1988-89	ENTRE 11 Y 16 ENTRE 15 Y 19.7 ENTRE 13.2 Y 17.8	ENTRE 10 Y 12.5 ENTRE 12.9 Y 20 ENTRE 13.2 Y 16.7	ENTRE 12 Y 18 ENTRE 9.5 Y 20 20
DOCENTE 7° A 2° AÑO DIV. 1986-87 1987-88 1988-89	ENTRE 09 Y 14 ENTRE 10.8 Y 13 ENTRE 14 Y 17	ENTRE 06 Y 11.5 ENTRE 10.9 Y 13.7 ENTRE 14 Y 17.9	ENTRE 11 Y 18 ENTRE 9.5 Y 16.2 20
DOCENTES INST. CON PRE ESC. 1986-87 1987-88 1988-89	---	---	---
DOCENTES PRE ESCOLAR 1986-87 1987-88 1988-89	---	---	---

En el nivel de 1° a 6° grados, el promedio de las calificaciones de los alumnos, sí corresponden con el promedio esperado por el facilitador en al año 1988-89 y los resultados de la evaluación del entrenamiento del docente en sus tareas es el siguiente: no existen puntajes por debajo de 10, salvo en un solo momento del año 1987-88 y en una sola tarea sobre planificación; las calificaciones en el año 1988-89 se encuentran entre 11.8 y 20 puntos y en el año 1986-87 entre 0.8 y 18 puntos.

En el nivel de 7° grado a 2° año del nivel Medio Diversificado en el año 1986-87, el promedio de las calificaciones de los alumnos, está por debajo del promedio esperado por el facilitador y las calificaciones de los facilitadores en el entrenamiento de la técnica de dinámica de grupo, se encuentra entre 0.6 y 11.5 puntos. En el año de 1987-88 los resultados de la evaluación de las tareas de los docentes presentan resultados con calificaciones

por arriba de los 10.0 puntos. Sin embargo el bajo promedio en el resultado del entrenamiento en planificación, influye en el bajo promedio de las calificaciones del grupo de alumnos, por ser el recurso del facilitador para la organización de los contenidos, valores y normas a impartir en clase.

En el nivel de la Institución con Pre-Escolar, los resultados están por debajo del promedio esperado por el facilitador pero los resultados de la evaluación del entrenamiento de las tareas de los docentes de este nivel son mejores.

En el nivel de Pre-Escolar, los promedios en las calificaciones de los alumnos sí corresponden en el año 1987-88 con el promedio de calificaciones esperado por los docentes, y en el año 1988-89, no corresponden con el promedio esperado. La evaluación de los docentes en el entrenamiento de sus tareas, presenta las calificaciones entre las más altas con relación a los otros niveles de educación.

La comparación de estos resultados permite comprender el por qué se plantea el facilitador un nivel de 15.5 puntos como aspiración en el nivel institucional, para el promedio de calificaciones de su grupo de alumnos, en vez del nivel óptimo de 20 puntos que ofrece la escala que se utiliza como unidades de evaluación; y el por qué, de 7º a 2º año del nivel Medio Diversificado, se observa un "déficit" en relación con el promedio esperado por el docente-facilitador. La respuesta es las bajas calificaciones en los resultados de la evaluación del entrenamiento de las tareas del docente de este nivel, como facilitador.

Igualmente en el docente de Pre-Escolar en el año 1988-89.

La transición entre el punto de partida y estos resultados se hace posible con el aprendizaje del papel del docente como facilitador en la nueva forma

de realizar sus tareas de docencia en clase y extraclase, planificación y evaluación.

A continuación presentamos los resultados correspondientes al agente educativo "directivo".

En el Apéndice aparecen las figuras serie A. 11 al A.17 con los resultados de la evaluación del porcentaje de logro de los directivos. Años 1986-87, 1987-88 y 1988-89, según la relación entre el promedio esperado por el directivo y el promedio de calificaciones en rendimiento más comportamiento (apresto) del grupo de alumnos de cada facilitador correspondiente a cada directivo.

Los momentos de evaluación son en los meses elegidos al azar (noviembre, febrero y mayo) y anual.

En la página siguiente se incluye esta información en forma de Cuadro Sumario V.

CUADRO SUMARIO IV.

COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL ENTRENAMIENTO SOBRE LAS TAREAS DEL DOCENTE COMO FACILITADOR Y RESULTADO DE LOS PROMEDIOS DE LAS CALIFICACIONES DE LOS GRUPOS DE ALUMNOS DE CADA FACILITADOR EN LOS AÑOS 1987-87, 1987-88 Y 1988-89

A) RESULTADO DEL PROMEDIO DE CALIFICACIONES DEL GRUPO DE ALUMNOS DE CADA FACILITADOR			
	RENDIMIENTO	COMPORTAMIENTO	
1986-1987 DOCENTES INSTITUCIÓN DOCENTES 1° A 6° GRADO DOCENTES INST. CON PRE-ESC. DOCENTES PRE-ESCOLAR	14.3 SOBRE 15.5 15 SOBRE 16 13 SOBRE 15 --- ---	13 SOBRE 15.5 13.5 SOBRE 16 12 SOBRE 15 --- ---	
1987-1988 DOCENTES INSTITUCIÓN DOCENTES 1° A 6° GRADO DOCENTES 7° A 2° AÑO DIV. DOCENTES INST. CON PRE-ESC. DOCENTES PRE-ESCOLAR	14 SOBRE 15.5 15 SOBRE 16 12 SOBRE 15 15 SOBRE 16 17 SOBRE 17	13 SOBRE 15.5 14 SOBRE 16 12 SOBRE 15 14 SOBRE 16 17 SOBRE 17	
1988-1989 DOCENTES INSTITUCIÓN DOCENTES 1° A 6° GRADO DOCENTES 7° A 2° AÑO DIV. DOCENTES INST. CON PRE-ESC. DOCENTES PRE-ESCOLAR	14.5 SOBRE 15.5 16 SOBRE 16 13 SOBRE 15 14 SOBRE 16 14 SOBRE 17	12.5 SOBRE 15.5 14 SOBRE 16 11 SOBRE 15 13 SOBRE 16 14 SOBRE 17	
B) RESULTADO DEL ENTRENAMIENTO EN LAS TAREAS DEL DOCENTE			
	RELACIONES Y SITUACIONES	GRUPO	EVALUACIÓN
1986-1987 DOCENTES INSTITUCIÓN DOCENTES 1° A 6° GRADO DOCENTES DE 7° A 2° AÑO DIV. DOCENTES INST. CON PRE-ESC. DOCENTES PRE-ESCOLAR	ENTRE 10 Y 15 ENTRE 11 Y 16 ENTRE 09 Y 14 --- ---	ENTRE 08 Y 12 ENTRE 10 Y 12.5 ENTRE 05 Y 11.5 --- ---	ENTRE 11.5 Y 18 ENTRE 12 Y 18 ENTRE 11 Y 18 --- ---
1987-1988 DOCENTES INSTITUCIÓN DOCENTES 1° A 6° GRADO DOCENTES 7° A 2° AÑO DIV. DOCENTES INST. CON PRE-ESC. DOCENTES PRE-ESCOLAR	ENTRE 13 Y 16 ENTRE 15 Y 19.7 ENTRE 10.8 Y 13 ENTRE 14 Y 19 ENTRE 15 Y 20	ENTRE 12.8 Y 16.4 ENTRE 12.9 Y 20 ENTRE 10.9 Y 13.7 ENTRE 12 Y 18 ENTRE 13 Y 20	ENTRE 9.5 Y 17.8 ENTRE 9.5 Y 20 ENTRE 9.5 Y 15.2 ENTRE 12 Y 19 ENTRE 18 Y 20
1988-1989 DOCENTES INSTITUCIÓN DOCENTES 1° A 6° GRADO DOCENTES 7° A 2° AÑO DIV. DOCENTES INST. CON PRE-ESC. DOCENTES PRE-ESCOLAR	ENTRE 13 Y 16.1 ENTRE 13.2 Y 17.8 ENTRE 14 Y 17 ENTRE 16 Y 19 ENTRE 15 Y 20	ENTRE 11.8 Y 16.7 ENTRE 13.2 Y 16.7 ENTRE 14 Y 17.9 ENTRE 13 Y 18 ENTRE 13 Y 17	ENTRE 9.3 Y 18 20 20 ENTRE 12 Y 19 20

El porcentaje de logro del directivo, según los resultados del grupo de alumnos de los facilitadores a su cargo es el indicador para la evaluación de los resultados del perfil aspirado de escuela activa sobre la dimensión en el directivo, como gerente de acción sistematizada para el logro de los objetivos presentes en el plan.

El promedio de los meses determinados y anual esperado por el directivo durante los tres años de evaluación es de 15.5 puntos en la Institución, 16 puntos en el área de Básica 1° a 6° grado, 15 puntos en el área de Ciencias y Humanidades (7° a 2° año del nivel Medio Diversificado) 16 puntos en la institución con Pre-Escolar 17 puntos en el área de Pre-Escolar y 15.5 en el coordinador (en este caso el promedio se refiere al comportamiento). El promedio del subdirector y director es igual al promedio de la institución con Pre-Escolar.

Las figuras N° A.11.1 al A.11.3, incluyen los resultados de la evaluación del porcentaje de logro de los jefes de área de la Institución (Jefe de Básica 1° a 6° grados y Jefes de Área Ciencias y Humanidades de 7° a 2° año del nivel Medio Diversificado). Años 1986-87, 1987-88 y 1988-89. Estos se mantienen entre 13.0 y 14 puntos, con un porcentaje de logro entre 84% y 90% respectivamente, sobre el promedio esperado de 15.5 en cada caso. Estos resultados obedecen al impacto que tienen sobre los mismos, el bajo porcentaje de logro propio del área de Humanidades y aún más bajo en el área de Ciencias (7° y 2° año del nivel Medio Diversificado).

Las figuras N° a.12.1 al A.12.3, incluyen los resultados de la evaluación del porcentaje de logro de los jefes de área de Básica (1° a 6° grados). Años 1986-87, 1987-88 y 1988-89. Estos son entre 14.0 y 16 puntos, con un porcentaje de logro entre 87% y 100% respectivamente, sobre el promedio esperado de 16

puntos. Estos resultados significan que sí se cumplen las expectativas de los directivos.

Las figuras N° A.13.1 al A.13.6, incluyen los resultados de la evaluación del porcentaje de logro, del jefe de área de Humanidades y jefe de área de Ciencias (7° a 2° año del nivel Medio Diversificado). Años 1986-87, 1987-88 y 1988-89. Los resultados del jefe de área de Humanidades, son entre 11 y 14 puntos, con un porcentaje de logro entre 68% y 87% sobre el promedio esperado de 15 puntos. Estos resultados significan que no se cumplen las expectativas de los directivos en Humanidades. Los resultados del jefe de área de Ciencias, son entre 10 y 14 puntos con un porcentaje de logro del 62% y 87% sobre el promedio esperado de 15 puntos. Estos resultados significan que no se cumplen las expectativas de los directivos en Ciencias.

CUADRO SUMARIO V.

RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL PORCENTAJE DEL LOGRO DE LOS DIRECTIVOS EN LA INSTITUCIÓN (JEFE DE ÁREA DE 1° A 6° GRADO, JEFES DE ÁREA DE CIENCIAS Y HUMANIDADES DE 7° A 2° AÑO DEL NIVEL MEDIO DIVERSIFICADO), JEFE DE ÁREA DE 1° A 6° GRADO, JEFES DE ÁREA DE CIENCIAS Y HUMANIDADES DE 7° GRADO A 2° AÑO DEL NIVEL MEDIO DIVERSIFICADO Y ADEMÁS, EL JEFE DE ÁREA DEL NIVEL PRE-ESCOLAR, COORDINADOR Y FUB-DIRECTOR/DIRECTOR EN LOS AÑOS 1986-87, 1987-88 Y 1988-89

1986-1987	PORCENTAJE DEL LOGRO
JEFES DE ÁREA DE LA INSTITUCIÓN JEFE DE ÁREA DE BAS. 1° A 6 GRADO JEFE DE ÁREA HDS. 7 A 2° AÑO DIV. JEFE DE ÁREA CNCS. 7° A 2° AÑO DIV. COORDINADOR SUB-DIRECTOR/DIRECTOR	ENTRE 13.3 Y 13.8 SOBRE 15.5=ENTRE 86% Y 89% ENTRE 14.7 Y 15.6 SOBRE 16=ENTRE 91% Y 97% ENTRE 12.3 Y 13.3 SOBRE 15=ENTRE 76% Y 83% ENTRE 12 Y 12.9 SOBRE 15=ENTRE 75% Y 80% ENTRE 12.5 Y 13 SOBRE 15.5 ENTRE 81% Y 84% 13 SOBRE 16= 81%
1987-1988	PORCENTAJE DEL LOGRO
JEFES DE ÁREA DE LA INSTITUCIÓN JEFE DE ÁREA BAS. 1° A 6° GRADO JEFE DE ÁREA HDS. 7 ° A 2° AÑO DIV. JEFE DE ÁREA CNCS. 7° A 2° AÑO DIV. JEFES DE ÁREA DE INSTITUCIÓN CON PRE-ESC. JEFE DE ÁREA DE PRE-ESCOLAR COORDINADOR SUB-DIRECTOR-DIRECTOR	ENTRE 13 Y 14 SOBRE 15.5=ENTRE 84% Y 90% ENTRE 15 Y 16 SOBRE 16=ENTRE 94% Y 100% ENTRE 12 Y 14 SOBRE 15=ENTRE 75% Y 87% ENTRE 12 Y 14 SOBRE 15= ENTRE 75% Y 87% ENTRE 14 y 16 SOBRE 16=ENTRE 87% Y 100% ENTRE 13 Y 19 SOBRE 17=ENTRE 75% Y 113% ENTRE 14 Y 15 SOBRE 15.5=ENTRE 90% Y 97% ENTRE 14 Y 16 SOBRE 16= ENTRE 87% Y 100%
1988-1989	PORCENTAJE DEL LOGRO
JEFES DE ÁREA DE LA INSTITUCIÓN JEFE DE ÁREA BAS. 1° A 6° GRADO JEFE DE ÁREA HDS. 7° A 2° AÑO DIV. JEFES DE ÁREA DE INSTITUCIÓN CON PRE-ESC. JEFE DE ÁREA DE PRE-ESCOLAR COORDINADOR SUB-DIRECTOR/DIRECTOR	ENTRE 13 Y 14 SOBRE 15.5=ENTRE 84% Y 90% ENTRE 14 Y 16 SOBRE 16=ENTRE 87% Y 100% ENTRE 11 Y 13 SOBRE 15=ENTRE 68% Y 81% ENTRE 10 Y 12 SOBRE 15=ENTRE 62% Y 75% ENTRE 13 Y 14 SOBRE 16=ENTRE 81% Y 87% ENTRE 13 Y 16 SOBRE 17=ENTRE 76% Y 94% ENTRE 12 Y 13 SOBRE 15.5=ENTRE 77% Y 84% ENTRE 14 Y 15 SOBRE 16=ENTRE 87%Y 94%

Las figuras A.14.1 y a.14.2, incluyen los resultados de la evaluación del porcentaje de logro de los jefes de área de la Institución con el jefe de área de Pre-Escolar. Años 1987-88, y 1988-89. Los resultados durante el año 1987-88 son entre 14 y 16 y

en el año 1988-89 entre 13 14 puntos, con un porcentaje de logro entre el 87% y 100% y entre 81% y 87% respectivamente, sobre el promedio esperado de 16 puntos por los directivos. Estos resultados obedecen al impacto que tiene sobre los mismos el promedio de la institución.

Las figuras A.15.1 y A.15.2, incluyen los resultados de la evaluación en el porcentaje de logro del jefe de área del nivel Pre-Escolar. Años 1987-88, y 1988-89. Los resultados en el año 1987-88 son entre 13 y 19 puntos, y en el año 1988-89 entre 13 y 15 puntos, con un porcentaje de logro dentro 75% y 113% y entre 76% y 94% respectivamente, sobre el promedio esperado de 17 puntos por los directivos. Esto significa que sobrepasa las expectativas del directivo en el año 1987-88, y no se cumplen en el año 1988-89.

Las figuras A.16.1 al A.16.3, incluyen los resultados de la evaluación del porcentaje de logro del coordinador. Años 1986-87, 1987-88, y 1988-89. Los

resultados son en el año 1986-87 de 13 puntos, en el año 1987-88 entre 14 y 16 puntos y en el año 1988-89 entre 14 y 15 puntos. Esto significa un porcentaje de logro de 81%, entre 87% y 100% y entre 87% y 94% respectivamente sobre el promedio esperado de 16 puntos. Esto significa que no se cumplen las expectativas del directivo.

Las figuras A.17.1 al A.17.3, incluyen los resultados de la evaluación del porcentaje de logro del subdirector y director. Años 1986-87, 1987-88, y 1988-89. Los resultados son en el año 1986-87 de 13 puntos, en el año 1987-88 entre 14 y 16 puntos y en el año 1988-89 entre 14 y 15 puntos. Esto significa un porcentaje de logro de 81%, entre 87% y 100% y entre 87% y 94% respectivamente sobre el promedio esperado de 16 puntos. Esto significa que no se cumplen las expectativas del directivo.

La figura A.18 incluye la comparación con el año 1989-90 del porcentaje de logro de los directivos en

los años 1986-87, 1987-88 y 1988-89 (jefes de área, coordinación, sub-director y director) para explicar el por qué del descenso de los resultados de la evaluación. Este descenso significa la interrupción prolongada de las actividades escolares durante el año 1988-89, a causa de desórdenes en el área social y política en al ámbito nacional del país. En las figuras del Apéndice aparecen los nombres con las abreviaciones siguientes: Jefe de Área Básica: JABAS; Jefe de Área Ciencias: JACNC; Jefe de Área Humanidades: JAHUM; Coordinador: COORD; Director: DIRECT.

Los resultados de los directivos, son producto de sus tareas como gerente. En el Apéndice se incluyen las figuras Serie A.19 al A.26 con resultados de la evaluación del entrenamiento en las tareas de los directivos durante los mismos años para la comparación de los resultados con el promedio de las

calificaciones del grupo de alumnos de cada facilitador correspondiente a cada directivo.

Los momentos de evaluación son los mismos meses elegidos al azar.

Esta información aparece en la página siguiente en forma de Cuadro Sumario VI.

El entrenamiento a evaluarse en el directivo es sobre sus tareas. Esta evaluación consiste en una autoevaluación y evaluación del directivo superior

Los nombres de los directivos aparecen en el Apéndice de forma abreviada: Jefe de Área y la abreviatura del mes evaluado: JANOV. JAFEB., JAMAY. Coordinador-Supervisor y la abreviatura del mes evaluado: SUPNOV; SUPFEB; SUPMAY. Sub-Director y Director: S-DNOV; S-DFEB; S-DMAY.

El jefe de área se evalúa con la tarea de observación del facilitador en clase (OBS) y descripción y análisis de resultados (ADR) sobre el

comportamiento y rendimiento del grupo de alumnos de cada facilitador. Estas tareas del directivo se realizan a partir del análisis de problemas (enunciado: enun; requisitos: requ; alternativas: alt; condiciones adversas: con adv) y análisis de decisiones (definición: def; descripción: desc; distinción: dis; deducción: deduc; determinación: deter). En las figuras del Apéndice aparecen estos nombres con las abreviaciones propuestas.

El coordinador se evalúa con la tarea de observación de las tareas extra-clase de los facilitadores, sobre el comportamiento del grupo de alumnos de cada facilitador (OBS).

El subdirector y director se evalúan con las tareas de proposición de políticas, descripción y análisis de resultados en la Institución. Observación de las tareas del personal: jefes de área y coordinador, sobre el comportamiento y rendimiento del grupo de alumnos de cada facilitador. Estas tareas

también se realizan a partir del análisis de Problemas y Toma de Decisiones, para realizar el proceso de Planificación y Organización institucional, de Dirección, Control y Evaluación de su gestión gerencial. (Plan Gerencial de Mejoras).

CUADRO SUMARIO VI.

RESULTADO DE LA EVALUACION DEL ENTRENAMIENTO EN LAS TAREAS DE LOS DIRECTIVOS: EN LA INSTITUCIÓN (JEFE DE ÁREA DEL NIVEL BÁSICO 1° A 6° GRADO, JEFES DE ÁREA DE CIENCIAS Y HUMANIDADES 7° A 2° AÑO DEL NIVEL MEDIO DIVERSIFICADO) JEFE DE ÁREA DEL NIVEL BÁSICO 1° A 6° GRADO, JEFES DE ÁREA DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE 7° A 2° AÑO DEL NIVEL MEDIO DIVERSIFICADO, DE LOS DIRECTIVOS DE LA INSTITUCIÓN CON EL JEFE DE ÁREA DEL NIVEL PRE-ESCOLAR; JEFE DEL NIVEL PRE-ESCOLAR, Y COORDINADOR, SUB-DIRECTOR Y DIRECTOR, AÑO 1986-87, 1987-88 Y 1988-89.

1986-1987	ANAL. PROBLEMAS		ANAL. PROBLEMAS	
	AUTO EVAL.	DIERCT. SUP.	AUTO EVAL.	DIERCT. SUP.
JEFES DE ÁREA INSTITUCIÓN JF. DE ÁREA BÁS. 1° A 6° GRADO JF. DE ÁREA HDS. 7° A 2° AÑO DIV. JF. DE ÁREA CNCS. 7° A 2° AÑO DIV. JEFES DE ÁREA INST. CON PRE-ESC. JEFE DE ÁREA PRE- ESCOLAR COORDINADOR SUB- DIRECTOR/DIRECTOR	ENTRE 12.5 Y 17.2 ENTRE 16 Y 17 ENTRE 13 Y 18 ENTRE 08 Y 15 ENTRE 12 Y 15 ENTRE 12 Y 15	ENTRE 12.6 Y 17.2 ENTRE 16 Y 17 ENTRE 13 Y 18 ENTRE 08 Y 15 ----- -----	ENTRE 12 Y 16 ENTRE 17 Y 20 ENTRE 10 Y 15 ENTRE 09 Y 13 ----- -----	ENTRE 12 Y 16 ENTRE 17 Y 20 ENTRE 10 Y 15 ENTRE 09 Y 13 ----- -----
1987-1988	ANAL. PROBLEMAS		ANAL. PROBLEMAS	
JEFES DE ÁREA DE LA INSTITUCIÓN JF. DE ÁREA BAS. 1° A 6° GRADO JF. DE ÁREA HDS. 7° A 2° AÑO DIV. JF. DE ÁREA CNCS. 7° A 2° AÑO DIV. JEFES DE ÁREA DE INSTL CON PRE-ESC. JEFE DE ÁREA DE PRE-ESCOLAR COORDINADOR SUB- DIRECTOR/DIRECTOR	ENTRE 11 Y 16 ENTRE 12 Y 18 ENTRE 10 Y 15 ENTRE 09 Y 16 ENTRE 11 Y 15 ENTRE 10 Y 17 ENTRE 05 Y 20 ENTRE 11 Y 15	ENTRE 08 Y 16 ENTRE 12 Y 18 ENTRE 10 Y 15 ENTRE 09 Y 16 ENTRE 11 Y 15 ENTRE 10 Y 17 ENTRE 10 Y 20 -----	ENTRE 10 Y 16 ENTRE 10 Y 20 ENTRE 10 Y 15 ENTRE 08 Y 15 ENTRE 11 Y 16 ENTRE 10 Y 18 ENTRE 05 Y 15 ENTRE 12 Y 16	ENTRE 10 Y 16 ENTRE 10 Y 20 ENTRE 10 Y 15 ENTRE 08 Y 15 ENTRE 11 Y 16 ENTRE 10 Y 18 15 -----
1987-1988	ANAL. PROBLEMAS		ANAL. PROBLEMAS	
JEFES DE ÁREA DE LA INSTITUCIÓN JF. DE ÁREA BAS. 1° A 6° GRADO JF. DE ÁREA HDS. 7° A 2° AÑO DIV. JEFES DE ÁREA DE INST. CON PRE-ESC. JEFE DE ÁREA DE PRE-ESCOLAR COORDINADOR SUB- DIRECTOR/DIRECTOR	ENTRE 15 Y 17 ENTRE 16 Y 18 ENTRE 16 Y 18 ENTRE 14 Y 18 ENTRE 16 Y 18 ENTRE 11 Y 20 ENTRE 15 Y 17 ENTRE 15 Y 17	ENTRE 15 Y 17 ENTRE 16 Y 18 ENTRE 14 Y 16 ENTRE 14 Y 18 ENTRE 15 Y 17 ENTRE 11 Y 20 ENTRE 15 Y 17 -----	ENTRE 16 Y 18 ENTRE 16 Y 18 ENTRE 13 Y 18 ENTRE 13 Y 18 ENTRE 16 Y 18 ENTRE 10 Y 18 ENTRE 10 Y 15 ENTRE 15 Y 17	ENTRE 15 Y 17 ENTRE 16 Y 18 ENTRE 13 Y 16 ENTRE 13 Y 18 ENTRE 15 Y 17 ENTRE 10 Y 18 ENTRE 15 Y 20 -----

Las figuras A.19.1 al A.19.6, incluyen los resultados de la autoevaluación de los jefes de área de la institución: jefe de área básica (1º a 6º grados), jefe de área de humanidades y ciencias (7º grado a 2º año del nivel Medio Diversificado) y del directivo superior subdirector en el entrenamiento de sus tareas. Años 1986-87, 1987-88 y 1988-89. Los resultados son en Análisis de Problemas durante los tres años, con puntaje entre 11 y 17 puntos. En Análisis de Decisiones son, en los tres años, entre 10 y 18 puntos, con una autoevaluación igual y similar a la que otorga el directivo superior.

Las figuras A.20.1 al A.20.6, incluyen los resultados de la autoevaluación del jefe de área de Básica (1º a 6º grado) y el directivo superior subdirector en el entrenamiento de sus tareas. Años 1986-87, 1987-88 y 1988-89. En Análisis de Problemas los resultados son iguales entre 12 y 18 puntos. En Análisis de Decisiones son, en los tres años, entre 10

y 18 puntos, con una autoevaluación igual y similar a la que otorga el directivo superior. En Análisis de Decisiones son entre 10 y 20 puntos, con la autoevaluación igual a la que otorga el directivo superior.

Las figuras A.21.1 al A.21.6, incluyen los resultados de la autoevaluación del jefe de área de Humanidades (7º grado a 2º año del nivel Medio Diversificado) y el directivo superior subdirector en el entrenamiento de sus tareas. Años 1986-87, 1987-88 y 1988-89. Los resultados son en Análisis de Problemas, durante los tres años, con puntajes entre 10 y 18 puntos. En el último año se observa una autoevaluación c es superior a la que otorga el directivo superior. En el Análisis de Decisiones los resultados son entre 10 y 18 puntos. En el último año se observa una autoevaluación con puntajes más altos que los que otorga el directivo superior.

Las figuras A.22.1 al A.22.6, incluyen los resultados de la autoevaluación del jefe de área de Ciencias (7º grado a 2º año del nivel Medio Diversificado) y el directivo superior subdirector en el entrenamiento de sus tareas. Años 1986-87, 1987-88 y 1988-89. Los resultados son en Análisis de Problemas y Toma de Decisiones, durante los tres años, con puntajes entre 0.8 y 18 puntos. En el Análisis de Decisiones existe una autoevaluación con puntajes iguales que los que otorga el directivo superior.

Las figuras A.23.1 al A.23.4, incluyen los resultados de la auto-evaluación de los jefes de área de la Institución (jefe de área Básica: 1º a 6º grados y jefes de área Ciencias y Humanidades: 7º grado a 2º año nivel Medio Diversificado) con el jefe de área de Pre-Escolar y el directivo superior sub-director y director en el entrenamiento de sus tareas. Años 1987-88 y 1988-89. Los resultados en el Análisis de Problemas y Toma de Decisiones son entre 11 y 18

puntos, durante dos años, con una autoevaluación institucional similar a la que otorga el sub-director y director.

Las figuras A.24.1 al A.24.4, incluyen los resultados de la autoevaluación de los jefes de área de Preescolar y el directivo superior igual a la que otorga el directivo superior sub-director en el entrenamiento de sus tareas. Años 1987-88, 1988-89 y 1988-89. Los resultados son el Análisis de Problemas y Análisis de Decisiones, son entre 10 y 20 puntos, durante los dos años, con una autoevaluación igual a la que otorga el directivo superior.

Las figuras A.25.1 al A.25.6., incluyen los resultados de la autoevaluación del coordinador y el directivo superior sub-director en el entrenamiento de sus tareas. Años 1986-87, 1987-88 y 1988-89. Los resultados son el Análisis de Problemas y Análisis de Decisiones, con puntajes entre 05 y 20 puntos, los dos primeros años de evaluación. En el año 1988-89 son

entre 10 y 20 puntos, durante los dos años, con una autoevaluación igual a la que otorga el directivo superior.

Las figuras A.26.1 al A.26.6, incluyen los resultados de la autoevaluación del subdirector y el director en el entrenamiento de sus tareas. Años 1986-87, 1987-88 y 1988-89. Los resultados son en Análisis de Problemas en el año 1986-87, entre 12 y 15 puntos; en el año 1987-88, entre 11 y 15 puntos y en el año 1988-89, entre 15 y 17 puntos. En Análisis de Decisiones en 1986-87, entre 12 y 16 puntos; en 1987-88, entre 11 y 16 puntos y en el año 1988-89, entre 15 y 17 puntos.

A continuación se incluye la comparación de los resultados de la evaluación del entrenamiento sobre las tareas del directivo, y los resultados de los promedios de las calificaciones del grupo de alumnos de cada facilitador correspondiente con cada directivo, en los años 1986-87, 1987-88 y 1988-89.

Esta información aparece en la página siguiente en forma de Cuadro Sumario VII.

En el nivel institucional, el promedio mensual de las calificaciones de comportamiento más rendimiento de los alumnos de cada facilitador, correspondiente más rendimiento de los alumnos de cada facilitador, correspondiente con cada directivo, está por debajo del promedio esperado por los directivos. Las calificaciones más altas representan mejores porcentajes de logro del grupo de alumnos de cada facilitador, correspondiente a cada directivo, aun cuando no se alcance el nivel de calificaciones esperado por él. Los resultados de la evaluación del entrenamiento de las tareas por los directivos en la institución es el siguiente: durante los años 1986-87 y 1987-88 se encuentras entre 10 y 17.2 puntos. En el año 1988-89 los resultados son entre 15.0 y 18.0 puntos.

En los niveles de 1º a 6º grados de Educación Básica, el promedio mensual de las calificaciones en comportamiento más rendimiento de los alumnos de cada facilitador, está alrededor del promedio esperado por el directivo y los resultados de la evaluación del entrenamiento en sus tareas es el siguiente: los puntajes más bajos entre 10.0 y 20 puntos, aparecen en el primer momento de la evaluación durante los años 1968-87, 1987-88, y las calificaciones durante el año 1988-89 se encuentran entre 16.0 y 18.0 puntos.

En el área de Humanidades, el promedio mensual de las calificaciones en comportamiento más rendimiento del grupo de los alumnos de cada facilitador, está por debajo de las expectativas del directivo y los resultados de la evaluación del entrenamiento es el siguiente: en el año 1986-87 las calificaciones son más altas, entre 10 y 18.0 puntos; en 1987-88 bajan entre 10.0 y 15 puntos, y vuelven a subir entre 13.0 y 18.0 puntos en el año 1988-89.

En el área de Ciencias, el promedio mensual de las calificaciones en comportamiento más rendimiento, del grupo de los alumnos de cada facilitador, es el más bajo de las expectativas del directivo; y los resultados de la evaluación del entrenamiento en sus tareas ese el siguiente: 1986-87 y 1987-88 es 0.8 y 16.0 en cada uno de los aspectos del Análisis de Problemas, y Toma de Decisiones, salvo en la definición de problemas que presentan puntajes más altos. En el año 1988-89, los resultados son más altos entre 13.0 y 18.0 puntos.

En el nivel de la institución en Pre-Escolar sí se cumplen las expectativas del directivo en el año 1987-88 pero no se cumplen en el año 1988-89 pero los resultados de la evaluación del entrenamiento de las tareas de los directivos en el último año son mejores.

En el área Pre-Escolar, el promedio mensual de calificaciones en comportamiento (apresto) y rendimiento del grupo de los alumnos de los

facilitadores de Pre-Escolar correspondiente al directivo de Pre-Escolar, sí se cumplen en el año 1987-88, y no se cumplen en año 1988-89; los resultados de la evaluación del entrenamiento del directivo es el siguiente: son más altas las calificaciones del segundo año, que las calificaciones del primer año.

En el caso del coordinador, el promedio mensual de calificaciones en comportamiento, del grupo de alumnos de los facilitadores correspondientes al coordinador, no cumplen las expectativas del directivo; los resultados del entrenamiento del coordinador en sus tareas es el siguiente: entre 12 y 16.0 puntos en el año 1986-87, entre 5 y 20 puntos en el año 1987-88 y, entre 10 y 17 puntos en el año 1988-89.

En el caso del sub-director y director, el promedio mensual de las calificaciones de los facilitadores con su grupo de alumnos correspondiente a cada directivo, no cumplen con las expectativas del

sub-director y director salvo en el año 1987-88; los resultados de la evaluación del entrenamiento en sus tareas es el siguiente: entre 11 y 18.0 puntos.

La comparación de estos resultados, nos permite comprender el por qué se plantea el directivo, el promedio de 17 puntos en Pre-Escolar, 16 puntos en el nivel Básico y 15 puntos en el nivel Medio Diversificado, 15.5 para la Institución, coordinador, sub-director y director, como aspiración para el promedio del grupo de alumnos en comportamiento-rendimiento, en vez del nivel óptimo de 20 puntos que propone la escala que se utiliza como unidad de evaluación; y el por qué de los porcentajes de logro más altos, durante el año 1988-89 respecto a los anteriores 1986-87 y 1987-88, debido también a calificaciones más altas, en los resultados de la evaluación del entrenamiento de las tareas del directivo. La excepción es el área del nivel Pre-escolar, donde los alumnos presentan inasistencia e

interrupciones prolongadas debida a desórdenes político-sociales en el año escolar 1988-89, y donde los facilitadores se enfrentan a un seguimiento de un jefe de área más preparado.

La transición entre el punto de partida y estos resultados se hace posible con el aprendizaje del papel del directivo como gerente desarrollado en forma integral, en la nueva forma de realizar sus tareas de observación de clase y extra-clase, observación del personal y Plan Gerencial de Mejoras.

A continuación incluimos los resultados del agente educativo "organización" (nivel gerencial).

Los resultados que aparecen en el siguiente cuadro, incluyen la información sobre el nivel de adaptabilidad y eficiencia de cada directivo como líder respecto a su grupo, durante el año escolar 1988-89 (cuadro N°2).

CUADRO SUMARIO VII.

COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL ENTRENAMIENTO SOBRE LAS TAREAS DEL DIRECTIVO Y LOS RESULTADOS DE LOS PROMEDIOS DE LAS CALIFICACIONES DEL GRUPO DE ALUMNOS DE CADA FACILITADOR CORRESPONDIENTE CON CADA DIRECTIVO EN LOS AÑOS 1986-87, 1987-88 Y 1988-89

A) RESULTADOS DEL PROMEDIO DE CALIFICACIONES DEL GRUPO DE ALUMNOS DE CADA FACILITADOR CORRESPONDIENTE CON CADA DIRECTIVO	
1986-1987	<p>DIRECTIVOS DE LA INSTITUCIÓN JEFE DE ÁREA BAS. 1° A 6° GRADO JEFE DE ÁREA HDS. 7° A 2° AÑO DIV. JEFE DE ÁREA CNCS. 7° A 2° AÑO DIV. DIRECTIVOS DE INST. CON PRE-ESC. JEFE DE ÁREA PRE-ESCOLAR COORDINADOR (SE EVALÚA SOLO COMPORT.) SUB-DIRECTOR/DIRECTOR</p> <p>ENTRE 13.3 Y 13.8 SOBRE 15.5= ENTRE 86% Y 89%</p> <p>ENTRE 14.7 Y 15.6 SOBRE 16= ENTRE 91% Y 97%</p> <p>ENTRE 12.3 Y 13.3 SOBRE 15= ENTRE 76% Y 83%</p> <p>ENTRE 12 Y 12.9 SOBRE 15= ENTRE 75% Y 80%</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>ENTRE 12.5 Y 13 SOBRE 15.5= ENTRE 81% Y 84%</p> <p>13 SOBRE 16= 81%</p>
1987-1988	<p>DIRECTIVOS DE LA INSTITUCIÓN JEFE DE ÁREA BAS. 1° A 6° GRADO JEFE DE ÁREA HDS. 7° A 2° AÑO DIV. JEFE DE ÁREA CNCS. 7° A 2° AÑO DIV. DIRECTIVOS INSTITUCIÓN CON PRE-ESC. JEFE DE ÁREA DE PRE-ESCOLAR COORDINADOR (SE EVALÚA SOLO COMPORT.) SUB-DIRECTOR/DIRECTOR</p> <p>ENTRE 13 Y 14 SOBRE 15.5= ENTRE 84% Y 90%</p> <p>ENTRE 15 Y 16 SOBRE 16= ENTRE 94% Y 100%</p> <p>ENTRE 12 Y 14 SOBRE 15= ENTRE 75% Y 87%</p> <p>ENTRE 12 Y 14 SOBRE 15= ENTRE 75% Y 87%</p> <p>ENTRE 14 Y 16 SOBRE 16= ENTRE 87% Y 100%</p> <p>ENTRE 13 Y 19 SOBRE 17= ENTRE 75% Y 113%</p> <p>ENTRE 14 Y 15 SOBRE 15.5= ENTRE 90% Y 97%</p> <p>ENTRE 14 Y 16 SOBRE 16= ENTRE 87% Y 100%</p>
1988-1989	<p>DIRECTIVOS DE LA INSTITUCIÓN JEFE DE ÁREA BAS. 1° A 6° GRADO JEFE DE ÁREA HDS. 7° A 2° AÑO DIV. JEFE DE ÁREA CNCS. 7° A 2° AÑO DIV. DIRECTIVOS INSTITUCIÓN CON PRE-ESC. JEFE DE ÁREA DE PRE-ESCOLAR COORDINADOR (SE EVALÚA SOLO COMPORT.) SUB-DIRECTOR/DIRECTOR</p> <p>ENTRE 13 Y 14 SOBRE 15.5= ENTRE 84% Y 90%</p> <p>ENTRE 14 Y 16 SOBRE 16= ENTRE 87% Y 100%</p> <p>ENTRE 11 Y 13 SOBRE 15= ENTRE 68% Y 81%</p> <p>ENTRE 10 Y 12 SOBRE 15= ENTRE 62% Y 75%</p> <p>ENTRE 13 Y 14 SOBRE 16= ENTRE 81% Y 87%</p> <p>ENTRE 13 Y 16 SOBRE 17= ENTRE 76% Y 94%</p> <p>ENTRE 12 Y 13 SOBRE 15.5= ENTRE 77% Y 84%</p> <p>ENTRE 14 Y 15 SOBRE 16= ENTRE 87% Y 94%</p>

B) RESULTADO DEL RENDIMIENTO DE LAS TAREAS DEL DIRECTIVA				
1986-1987	ANAL. PROBLEMAS		ANAL. DECISIONES	
	AUTO EVAL.	DIRECT. SUP.	AUTO EVAL.	DIRECT. SUP.
DIRECTIVOS DE LA INSTITUCIÓN	ENTRE 12.6 Y 17.2	ENTRE 12.6 Y 17.2	ENTRE 12 Y 16	ENTRE 12 Y 16
JF. DE ÁREA BAS. 1° A 6°	ENTRE 16 Y 17	ENTRE 16 Y 17	ENTRE 17 Y 20	ENTRE 17 Y 20
GRADO	ENTRE 13 Y 18	ENTRE 13 Y 18	ENTRE 10 Y 15	ENTRE 10 Y 15
JF. DE ÁREA HDS. 7° A 2° AÑO	ENTRE 08 Y 15	ENTRE 08 Y 15	ENTRE 09 Y 13	ENTRE 09 Y 13
DIV.	-----	-----	-----	-----
JF. DE ÁREA CNCS. 7° A 2° AÑO	-----	-----	-----	-----
DIV.	ENTRE 12 Y 15	ENTRE 12 Y 15	ENTRE 12 Y 16	ENTRE 12 Y 16
DIRECTIVOS INST. CON PRE-ESC.	ENTRE 12 Y 15			ENTRE 12 Y 16
JEFE DE ÁREA PRE-ESCOLAR				
COORDINADOR				
SUB-DIRECTOR/DIRECTOR				
1987-1988	ANAL. PROBLEMAS		ANAL. DECISIONES	
	AUTO EVAL.	DIRECT. SUP.	AUTO EVAL.	DIRECT. SUP.
DIRECTIVOS DE LA	ENTRE 11 Y 16	ENTRE 08 Y 16	ENTRE 10 Y 16	ENTRE 10 Y 16
INSTITUCIÓN	ENTRE 12 Y 18	ENTRE 12 Y 18	ENTRE 10 Y 20	ENTRE 10 Y 20
JF. DE ÁREA BAS. 1° A 6°	ENTRE 10 Y 15	ENTRE 10 Y 15	ENTRE 10 Y 15	ENTRE 10 Y 15
GRADO	ENTRE 09 Y 16	ENTRE 09 Y 16	ENTRE 08 Y 15	ENTRE 08 Y 15
JF. DE ÁREA HDS. 7° A 2°	ENTRE 11 Y 15	ENTRE 11 Y 15	ENTRE 11 Y 16	ENTRE 11 Y 16
AÑO DIV.	ENTRE 10 Y 17	ENTRE 10 Y 17	ENTRE 10 Y 18	ENTRE 10 Y 18
JF. DE ÁREA CNCS. 7° A 2°	ENTRE 05 Y 20	ENTRE 10 Y 20	ENTRE 05 Y 15	15
AÑO DIV.	ENTRE 11 Y 15	-----	ENTRE 12 Y 16	-----
DIRECTIVOS INST. CON PRE-ESC.				
JEFE DE ÁREA DE PRE-ESCOLAR				
COORDINADOR				
SUB-DIRECTOR/DIRECTOR				
1988-1989	ANAL. PROBLEMAS		ANAL. PROBLEMAS	
	AUTO EVAL.	DIRECT. SUP.	AUTO EVAL.	DIRECT. SUP.
DIRECTIVOS DE LA	ENTRE 15 Y 17	ENTRE 15 Y 17	ENTRE 16 Y 18	ENTRE 15 Y 17
INSTITUCIÓN	ENTRE 16 Y 18	ENTRE 16 Y 18	ENTRE 16 Y 18	ENTRE 16 Y 18
JEFE DE ÁREA BAS. 1° A 6°	ENTRE 16 Y 18	ENTRE 14 Y 16	ENTRE 13 Y 18	ENTRE 13 Y 16
GRADO	ENTRE 14 Y 18	ENTRE 14 Y 18	ENTRE 13 Y 18	ENTRE 13 Y 18
JEFE DE ÁREA HDS. 7° A 2°	ENTRE 16 Y 18	ENTRE 15 Y 17	ENTRE 16 Y 18	ENTRE 13 Y 18
AÑO DIV.	ENTRE 11 Y 20	ENTRE 11 Y 20	ENTRE 10 Y 18	ENTRE 10 Y 18
JEFE DE ÁREA CNCS. 7° A 2°	ENTRE 15 Y 17	ENTRE 15 Y 17	ENTRE 10 Y 15	ENTRE 15 Y 20
AÑO DIV.	ENTRE 15 Y 17	-----	ENTRE 15 Y 17	-----
DIRECTIVOS INST. CON PRE-ESC.				
JEFE DE ÁREA DE PRE-ESCOLAR				
COORDINADOR				
SUB-DIRECTOR/DIRECTOR				

La evaluación del nivel de adaptabilidad y eficiencia de cada directivo como líder respecto a su grupo, es el indicador para la evaluación del perfil aspirado sobre la dimensión en la organización administrativa y estilo de funcionamiento, por participación y consenso en la toma de decisiones, para alcanzar los resultados en el logro de los objetivos presentes en el plan.

Los resultados del nivel de adaptabilidad de los directivos son: su autoevaluación después del taller de entrenamiento. Directivo 1.- la distribución es: 4, 3, 4, 1; Directivo 2.- la distribución es: 3, 3, 4, 2; Directivo 3.- la distribución es: 2, 4, 4, 2; según la distribución patrón de 3, 3, 3, 3 N° de respuestas distribuidas en cada uno de los cuatro estilos de liderazgo: autocrático, democrático, country-club y pobre.

La evaluación de los pares y los subordinados respecto a los directivos, representan una

distribución con una concentración de respuestas una distribución con una concentración de respuestas en el estilo autocrático y democrático; en comparación con los estilos country club y pobre donde el número de respuestas es más bajo.

Los resultados del nivel de eficiencia de cada directivo respecto a su grupo son: su situación después del taller de entrenamiento, a evaluarse con un total de puntos respectivamente para cada directivo de 15, 23, 10 y 19 puntos acumulados, con los valores entre menos dos (-2) y dos puntos, en cada respuesta elegida, según la escala de evaluación propia del cuestionario entre -24 y 24 puntos.

Estos resultados representan el cambio del punto de partida de la organización con funcionamiento autocrático y de estilo único de liderazgo.

La transición entre el punto de partida y estos resultados se hace posible con el aprendizaje del nivel gerencial dirigido al crecimiento

organizacional, en la nueva forma de realizar sus tareas de análisis y descripción de resultados, del personal como grupo de participación por consenso en la práctica de trabajo.

Solamente se incluyen los resultados del año escolar 1988-89, por ser ese el único año en que se atiende con entrenamiento a este agente educativo. Hasta entonces, se evalúa el liderazgo por el logro que ese grupo obtiene con los objetivos, y estos resultados sólo representan niveles intermedios de implantación del cambio.

Por último se presentan los resultados del agente educativo responsable de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Nivel Básico y Medio Diversificado. En las siguientes figuras aparecen los resultados de la evaluación, del promedio de calificaciones de la población estudiantil, en comportamiento más rendimiento, y el promedio de comportamiento y rendimiento en cada año

escolar, de los alumnos en cada nivel, año y sección durante los años 1986-87, 1987-88 y 1988-89. En las figuras 1 y 2 los resultados del año 1986-87; en las figuras 3 y 4 el año 1987-88; y en las figuras 5 y 6 el año 1988-89. (En el Apéndice aparece la fuente de datos cuadro A: 11).

Nivel Pre-Escolar. En las siguientes figuras aparecen los resultados de la población estudiantil en comportamiento (apresto) más rendimiento y comportamiento (apresto) y rendimiento. En las figuras 7 y 8 aparecen los resultados en el año 1987-88, y en las figuras 9 y 10 del año 1988-89. (En el Apéndice aparece la fuente de datos cuadro A.12).

El promedio mensual de las calificaciones de la población estudiantil durante el año escolar, en rendimiento (nivel Básico y Medio Diversificado), y comportamiento en Pre-Escolar, son el indicador para la evaluación del perfil aspirado sobre la dimensión en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje,

CUADRO 2. NIVEL DE ADAPTABILIDAD Y EFICIENCIA DE CADA DIRECTIVO COMO LÍDER RESPECTO A SU GRUPO EN EL AÑO 1988-89

DIRECTIVO #1						AUTOEVALUACIÓN			
ESTILOS	SEGÚN SUS PARES		SEGÚN SUS SUBORDINADOS		ANTES DEL TALLER		DESPUES DEL TALLER		
	ADAPTABILIDAD DISTRIBUCION	EFICIENCIA PUNTOS	ADAPTABILIDAD DISTRIBUCION	EFICIENCIA PUNTOS	ADAPTABILIDAD DISTRIBUCION	EFICIENCIA PUNTOS	ADAPTABILIDAD DISRIBUCION	EFICIENCIA PUNTOS	
AUTOCRATA	3	-1	5	0	1	-2	4	4	
DEMOCRATA	1	1	5	2	8	5	3	3	
C.CLUB	5	1	2	1	2	-2	4	6	
POBRE	3	-1	0	0	1	2	1	2	
TOTALES		0		3		3		15	
DIRECTIVO #2		AUTOEVALUACIÓN							
ESTILOS	SEGÚN SUS PARES		SEGÚN SUS SUBORDINADOS		ANTES DEL TALLER		DESPUES DEL TALLER		
	ADAPTABILIDAD DISTRIBUCION	EFICIENCIA PUNTOS	ADAPTABILIDAD DISTRIBUCION	EFICIENCIA PUNTOS	ADAPTABILIDAD DISTRIBUCION	EFICIENCIA PUNTOS	ADAPTABILIDAD DISRIBUCION	EFICIENCIA PUNTOS	
AUTOCRATA	3	-1	5	2	5	-2	3	6	
DEMOCRATA	6	1	5	2	5	3	3	6	
C.CLUB	2	-1	2	2	2	3	4	7	
POBRE	0	1	0	0	0	0	2	4	
TOTALES		0		6		4		23	
DIRECTIVO #3		AUTOEVALUACIÓN							
ESTILOS	SEGÚN SUS PARES		SEGÚN SUS SUBORDINADOS		ANTES DEL TALLER		DESPUES DEL TALLER		
	ADAPTABILIDAD DISTRIBUCION	EFICIENCIA PUNTOS	ADAPTABILIDAD DISTRIBUCION	EFICIENCIA PUNTOS	ADAPTABILIDAD DISTRIBUCION	EFICIENCIA PUNTOS	ADAPTABILIDAD DISRIBUCION	EFICIENCIA PUNTOS	
AUTOCRATA	4	-1	3	1	4	-4	3	-2	
DEMOCRATA	4	2	6	4	8	4	3	5	
C.CLUB	3	2	2	2	2	3	3	2	
POBRE	1	0	0	1	0	0	3	5	
TOTALES		3		8		3		10	
DIRECTIVO #4		AUTOEVALUACIÓN							
ESTILOS	SEGÚN SUS PARES		SEGÚN SUS SUBORDINADOS		ANTES DEL TALLER		DESPUES DEL TALLER		
	ADAPTABILIDAD DISTRIBUCION	EFICIENCIA PUNTOS	ADAPTABILIDAD DISTRIBUCION	EFICIENCIA PUNTOS	ADAPTABILIDAD DISTRIBUCION	EFICIENCIA PUNTOS	ADAPTABILIDAD DISRIBUCION	EFICIENCIA PUNTOS	
AUTOCRATA	4	0	6	1	2	0	2	4	
DEMOCRATA	8	4	7	4	8	4	4	4	
C.CLUB	2	2	3	3	2	3	4	8	
POBRE	0	0	1	0	0	0	2	3	
TOTALES		6		8		7		19	

como desarrollo integral de la población estudiantil, en cada una de las áreas, en forma armoniosa e interrelacionada y mediante una enseñanza-aprendizaje sistematizada.

Las figuras 1 y 2 incluyen los resultados de la evaluación del promedio de calificaciones mensuales, de la población estudiantil del nivel Básico y Medio Diversificado, en el año 1986-87. Los resultados en rendimiento más comportamiento son entre 13.3 y 14.3 puntos; en rendimiento y comportamiento son: en rendimiento con calificaciones más altas, 14 y 15 puntos, sin embargo el comportamiento presenta calificaciones más bajas entre 12 y 13.5 puntos.

Las figuras 3 y 4 incluyen los resultados de la evaluación del promedio mensual, de la población estudiantil del nivel Básico y Medio Diversificado en el año 1978-88. Los resultados en rendimiento más comportamiento son: en rendimiento con calificaciones entre 13.6 y 14.6 puntos, sin embargo el

comportamiento presenta calificaciones más bajas entre 11.9 y 13.7 puntos.

Las figuras 5 y 6 incluyen los resultados de la evaluación del promedio mensual, de la población estudiantil del nivel Básico y Medio Diversificado, en el año 1988-89. Los resultados en rendimiento más comportamiento están entre 11.5 y 14.0 puntos. En rendimiento y comportamiento son: en rendimiento con calificaciones entre 13.5 y 15.0 puntos, sin embargo el comportamiento presenta calificaciones más bajas entre 11.5 y 13.5 puntos.

Las figuras 7 y 8 incluyen los resultados de la evaluación del promedio mensual de la población estudiantil, del nivel Pre-escolar en el año 1987-88. Los resultados en rendimiento más comportamiento (apresto) están entre 11.5 y 19.4 puntos. En rendimiento y comportamiento (apresto) son: en rendimiento con calificaciones entre 10.7 y 20 puntos,

y el comportamiento presenta calificaciones entre 12.3 y 19.3 puntos.

Las figuras 9 y 10 incluyen los resultados de la evaluación del promedio mensual de la población estudiantil del nivel Pre-escolar en el año 1988-89. Los resultados en rendimiento más comportamiento (apresto) están entre 12.3 y 17.8 puntos. En rendimiento y comportamiento (apresto) son: en rendimiento con calificaciones entre 12.7 y 16.3 puntos sin, embargo en comportamiento (apresto) entre 11.7 y 19.3 puntos.

Los resultados en el promedio mensual de las calificaciones de la población estudiantil, durante cada año escolar, en rendimiento y comportamiento, en el nivel Básico y Medio Diversificado, y en los promedios de comportamiento (apresto) rendimiento, del nivel Pre-escolar, son la consecuencia que resume las acciones de todos los agentes educativos, (representantes, alumnos, docentes, directivos y

organización administrativa), por esta razón dependen de los resultados de la evaluación del entrenamiento para cada uno de los agentes educativos propuestos.

La transición entre el punto de partida y estos resultados se hace posible con el aprendizaje de los responsables de la calidad del proceso integral, con las reuniones de coordinación, gerencia y directiva como grupo operativo.

1.5. Presentación de los Datos del Cambio en la Eficiencia-eficacia (competencia).

A continuación incluimos los resultados correspondientes a los agentes educativos, en la mejor de los niveles de competencia del cambio educacional en la institución escolar.

Comenzamos con los resultados de los agentes educativos, alumnos, docentes, directivos, organización y representantes.

Después se incluyen por último los resultados de la evaluación de los responsables del proceso enseñanza-aprendizaje.

Alumnos, docentes, directivos, organización y representantes. En principio se incluyen los resultados del diagnóstico, correspondientes a la situación inicial de la institución escolar. A continuación se presenten los resultados de la evaluación de la mejora de los niveles de competencia con la acción de la estrategia.

En la página siguiente aparece la figura 11, con los objetivos determinados, para la evaluación de los resultados de la mejora de los niveles de eficiencia-eficacia (competencia) en el cambio, y su valor propuesto por el equipo evaluador como patrón, en términos de importancia es una escala de 0 a 5 puntos, y el número de objetivos correspondientes a cada agente educativo.

Los resultados que aparecen en los cuadros N° 3 a 1 N°5 incluyen la evaluación inicial o diagnóstico de la institución en el año 1986 (octubre) sobre los resultados de los agentes educativos en comparación con el patrón en valores de importancia, la discrepancia y tamaño de la discrepancia. La fuente de estos resultados aparece en los cuadros del Apéndice N° A.13 y A. 14. Los resultados que aparecen en la figura 12 incluyen la información sobre las condiciones reales de la institución en el año 1986 (Octubre) en comparación con las condiciones generales presentes en el patrón; y en la figura 13, la prioridad de atención de los objetivos en el mismo año. Estos son el resultado del diagnóstico y se refieren al nivel de cambio educacional antes de esta acción de la estrategia.

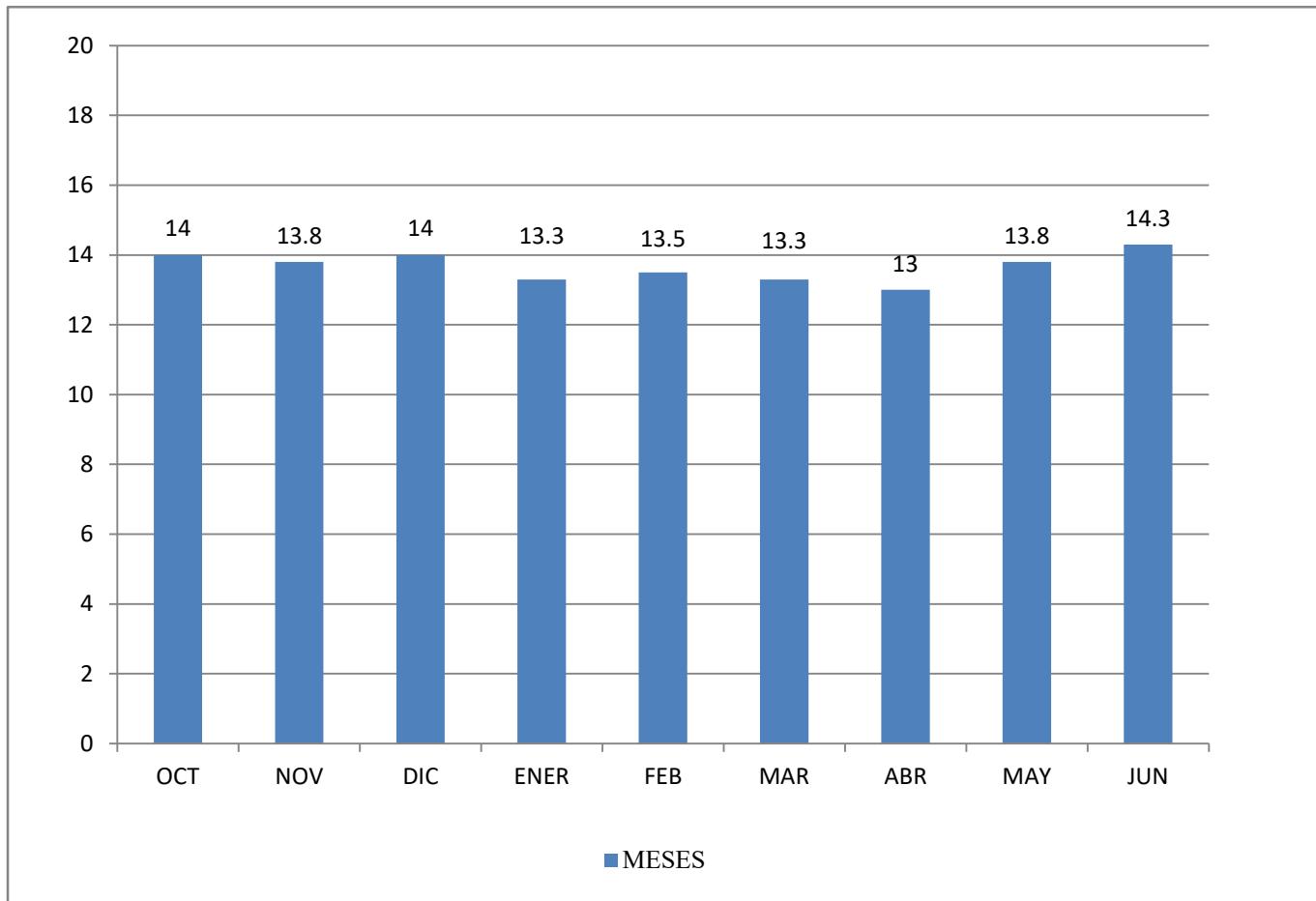
A continuación aparecen los cuadros desde el N° 6 al N° 8 con la evaluación de la institución, después de la acción de la estrategia (plan inicial), en el año

1987 (Junio), sobre los resultados de los agentes educativos en comparación con el patrón en valores de importancia, discrepancia y tamaño de la discrepancia. La fuente de estos datos aparece en los cuadros del Apéndice N° A.15 y A.16. A continuación aparecen, en la figura 14, las condiciones reales de la institución en el año 1987 (Junio) en comparación con las condiciones generales de logro presentes en el patrón; y en la figura 15 la prioridad de atención de los objetivos en el mismo año.

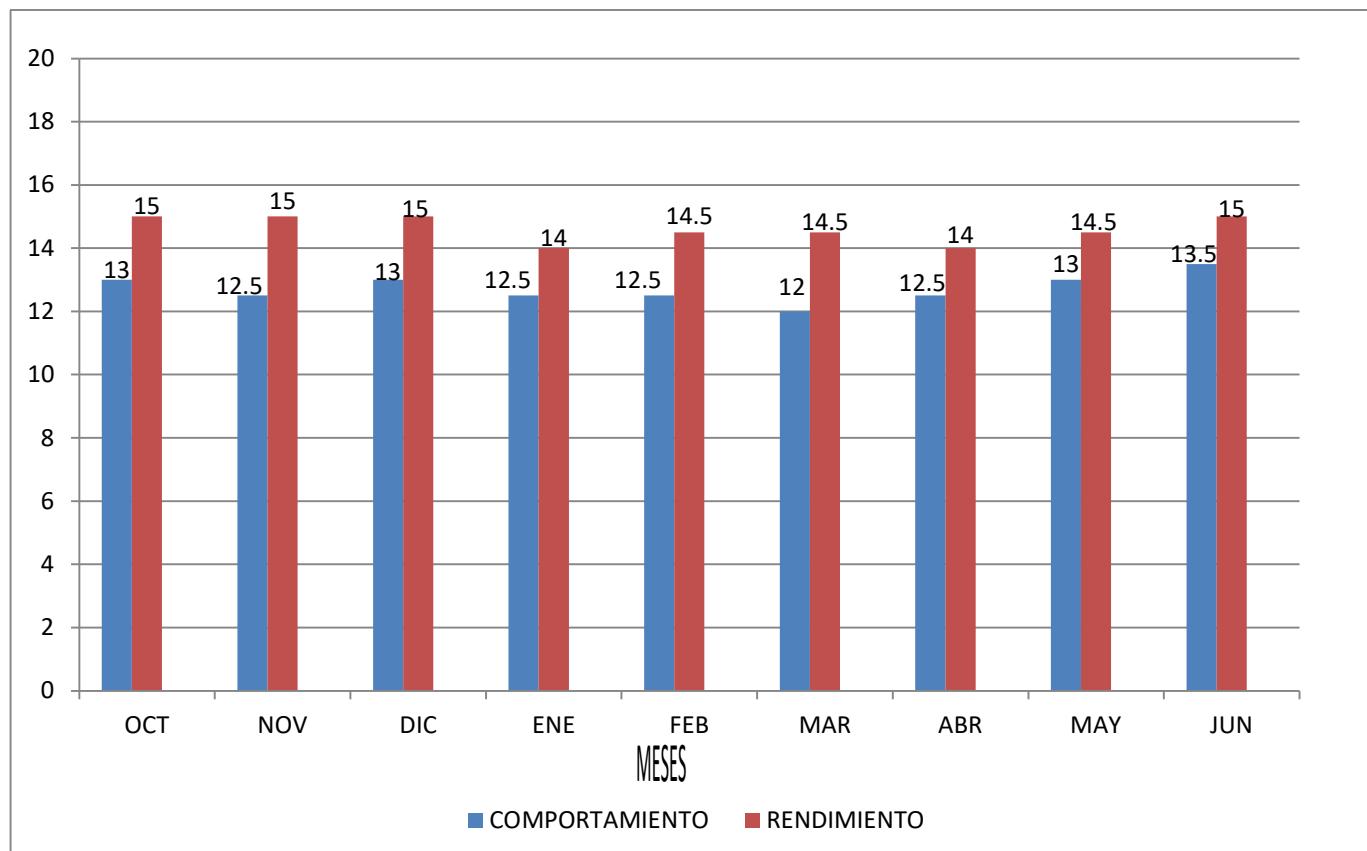
Después aparecen las figuras N° 16 a N° 19, ambas inclusive, con la comparación de los resultados de la evaluación del diagnóstico en el año 1986 (Octubre) y del año 1987 (Junio), después del plan inicial que representa la evaluación del progreso antes y después de esta acción de la estrategia.

En la tabla 1 se incluye a continuación el potencial de ajuste de los resultados de la evaluación de la institución en el año 1987 (Junio). La fuente de

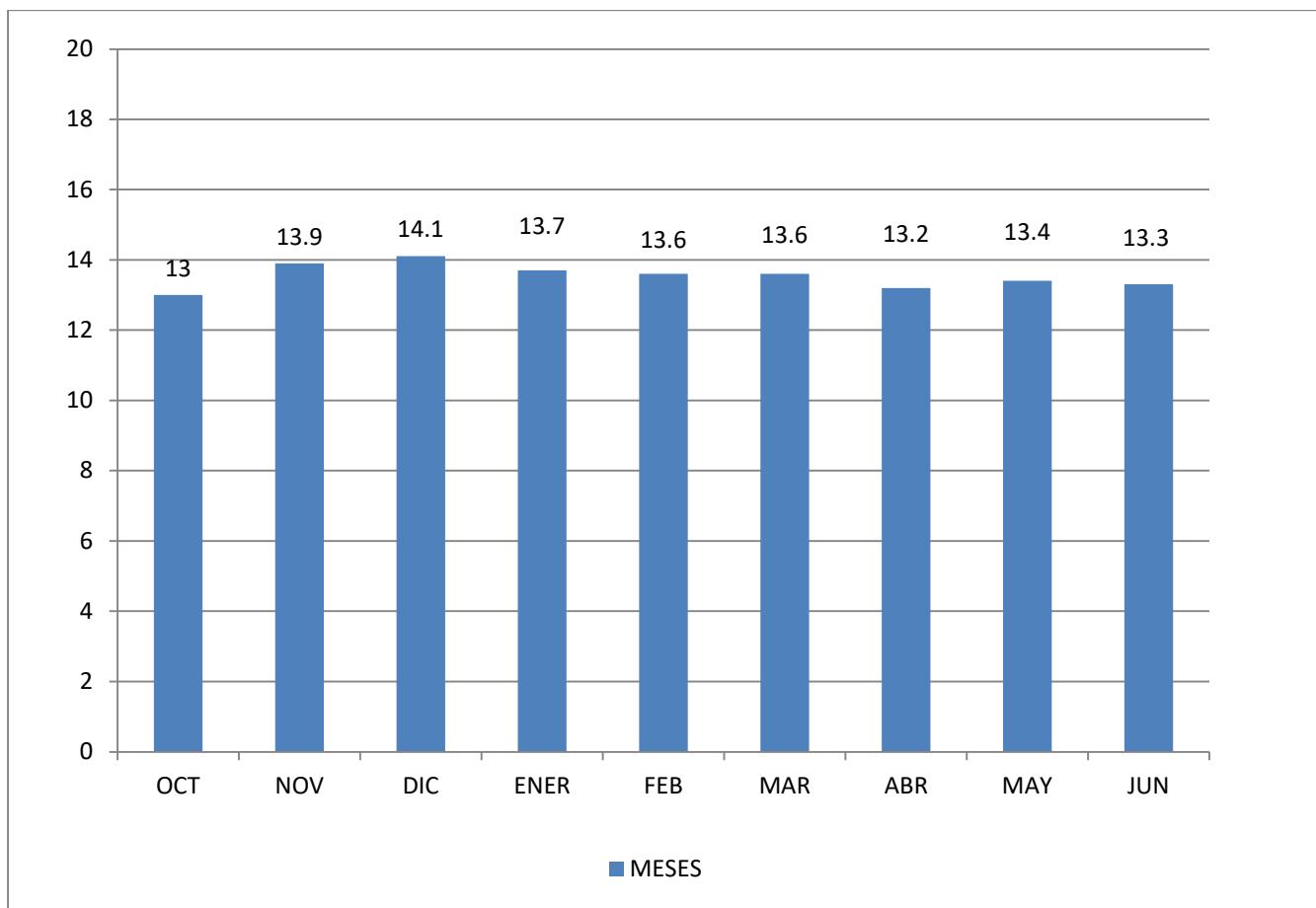
**FIG. 1 Promedio Mensual de la Población Estudiantil
(Básico y Medio Diversificado) Comportamiento más
Rendimiento. Año 1986-87**



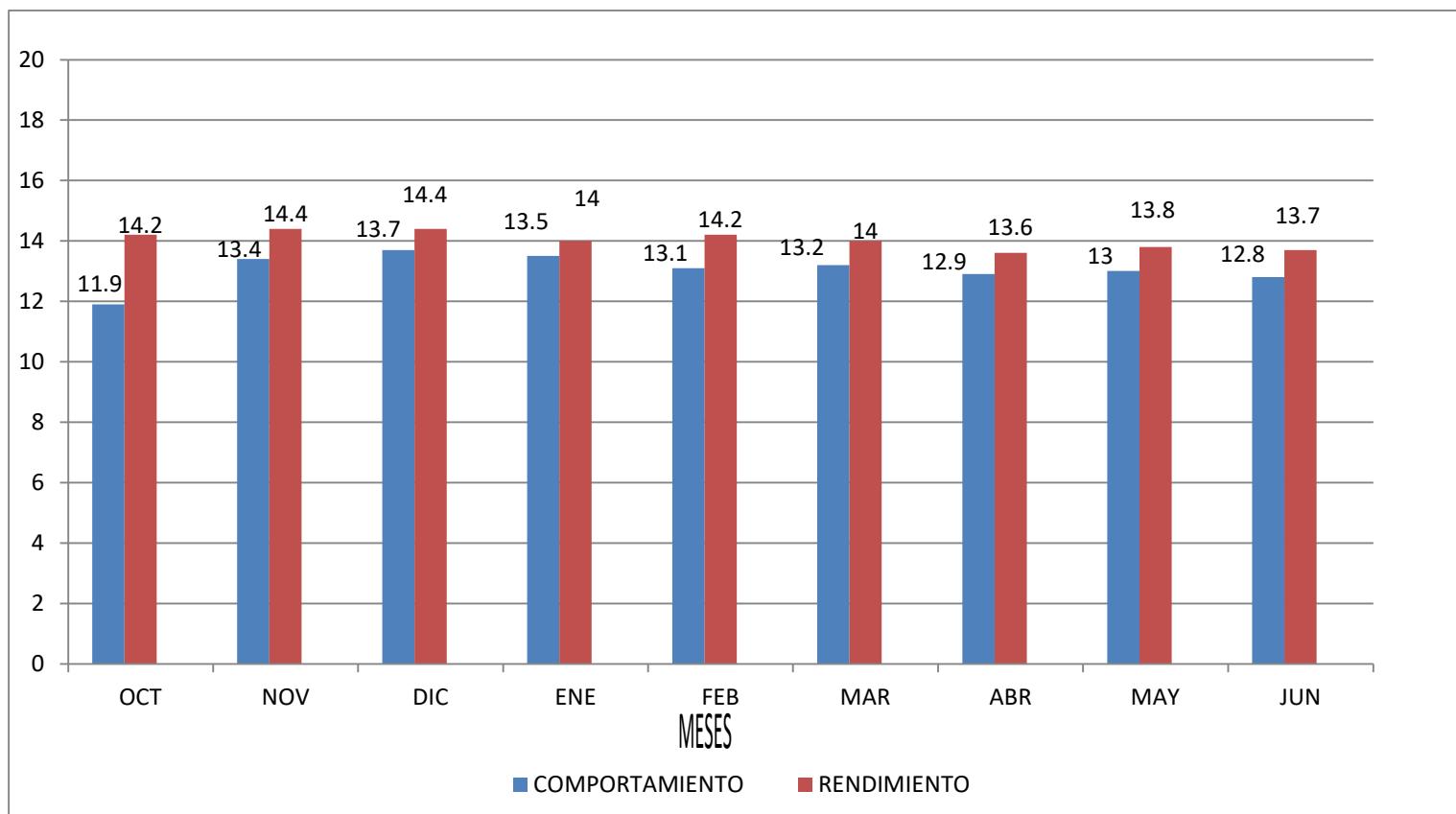
**FIG. 2 PROMEDIO MENSUAL DE LA POBLACION ESTUDIANTIL
(BASICO Y MEDIO DIVERSIFICADO)
COMPORTAMIENTO Y RENDIMIENTO. AÑO 1986-87**



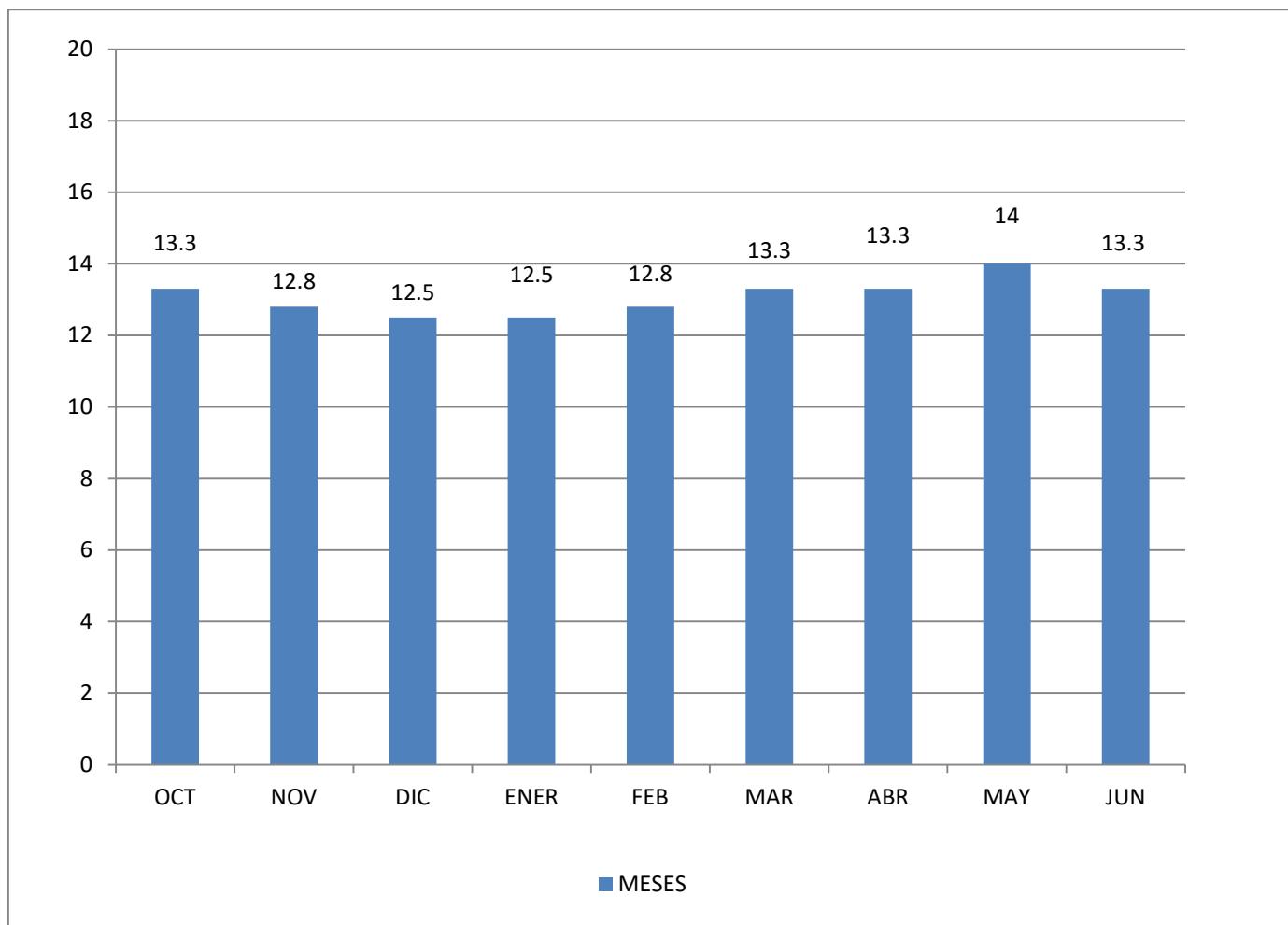
**FIG. 3 PROMEDIO MENSUAL DE LA POBLACION ESTUDIANTIL
(BASICO Y MEDIO DIVERSIFICADO) COMPORTAMIENTO MÁS
RENDIMIENTO. AÑO 1987-88**



**FIG. 4 PROMEDIO MENSUAL DE LA POBLACION ESTUDIANTIL
(BASICO Y MEDIO DIVERSIFICADO)
COMPORTAMIENTO Y RENDIMIENTO. AÑO 1987-88**

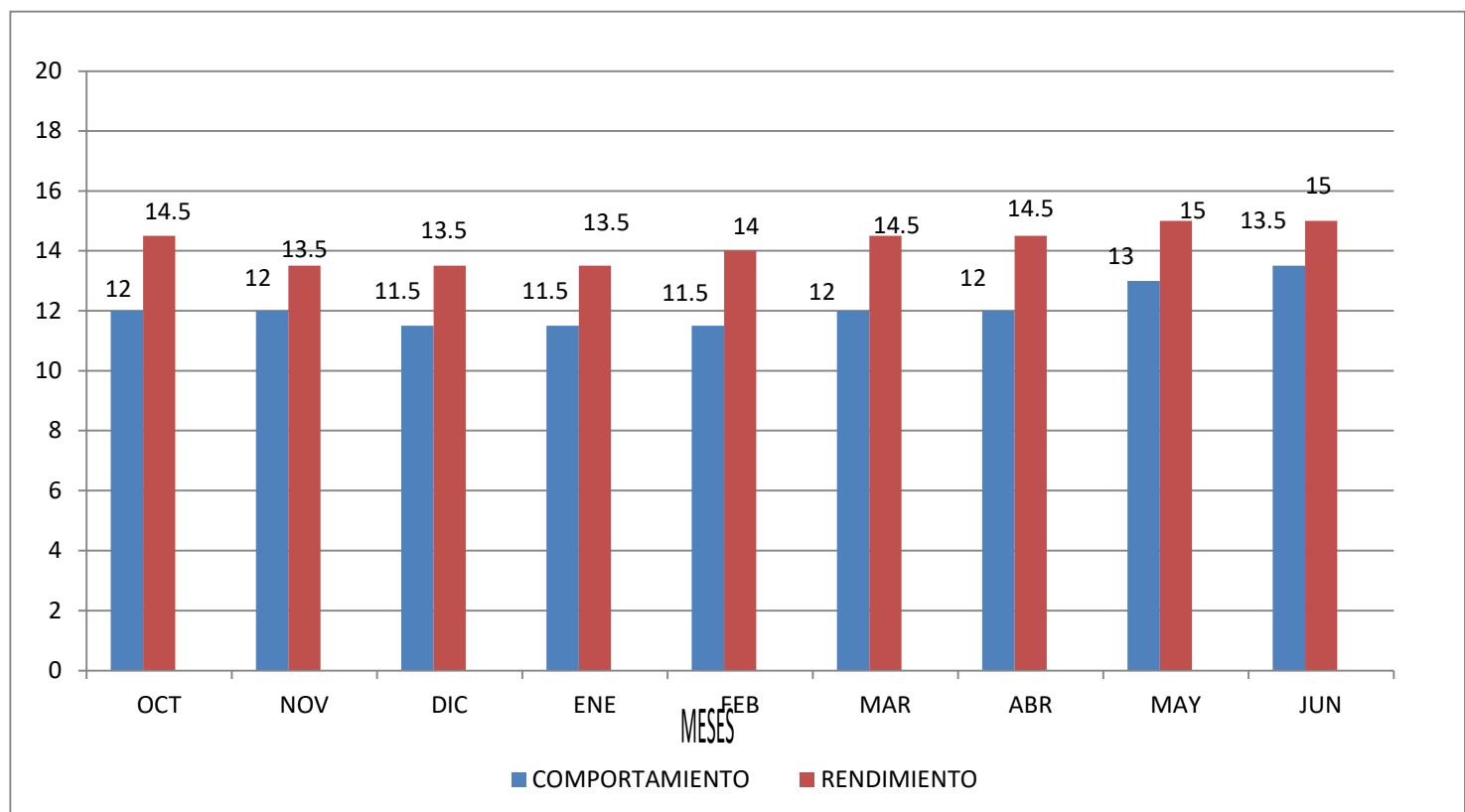


**FIG. 5 PROMEDIO MENSUAL DE LA POBLACION ESTUDIANTIL
(BASICO Y MEDIO DIVERSIFICADO) COMPORTAMIENTO MÁS
RENDIMIENTO. AÑO 1988-89**

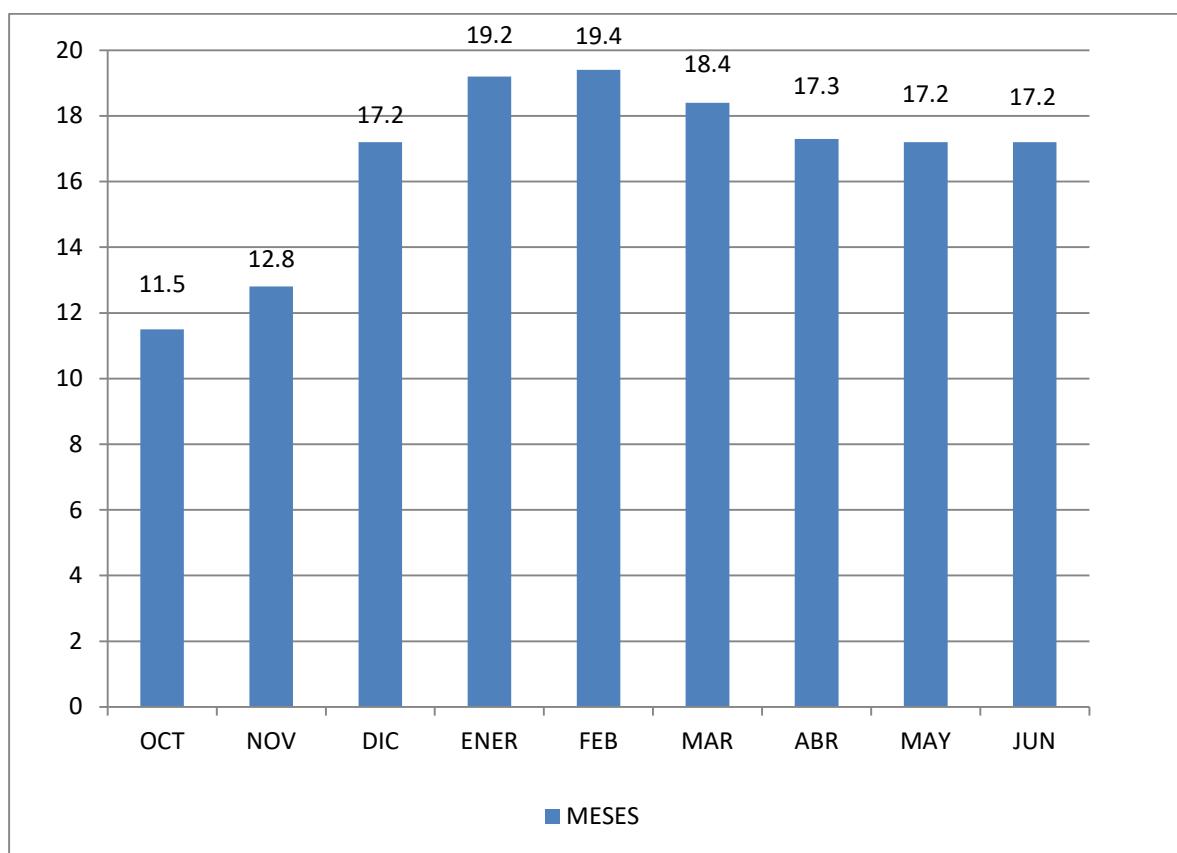


**FIG. 6 PROMEDIO MENSUAL DE LA POBLACION ESTUDIANTIL
(MEDIO DIVERSIFICADO)**

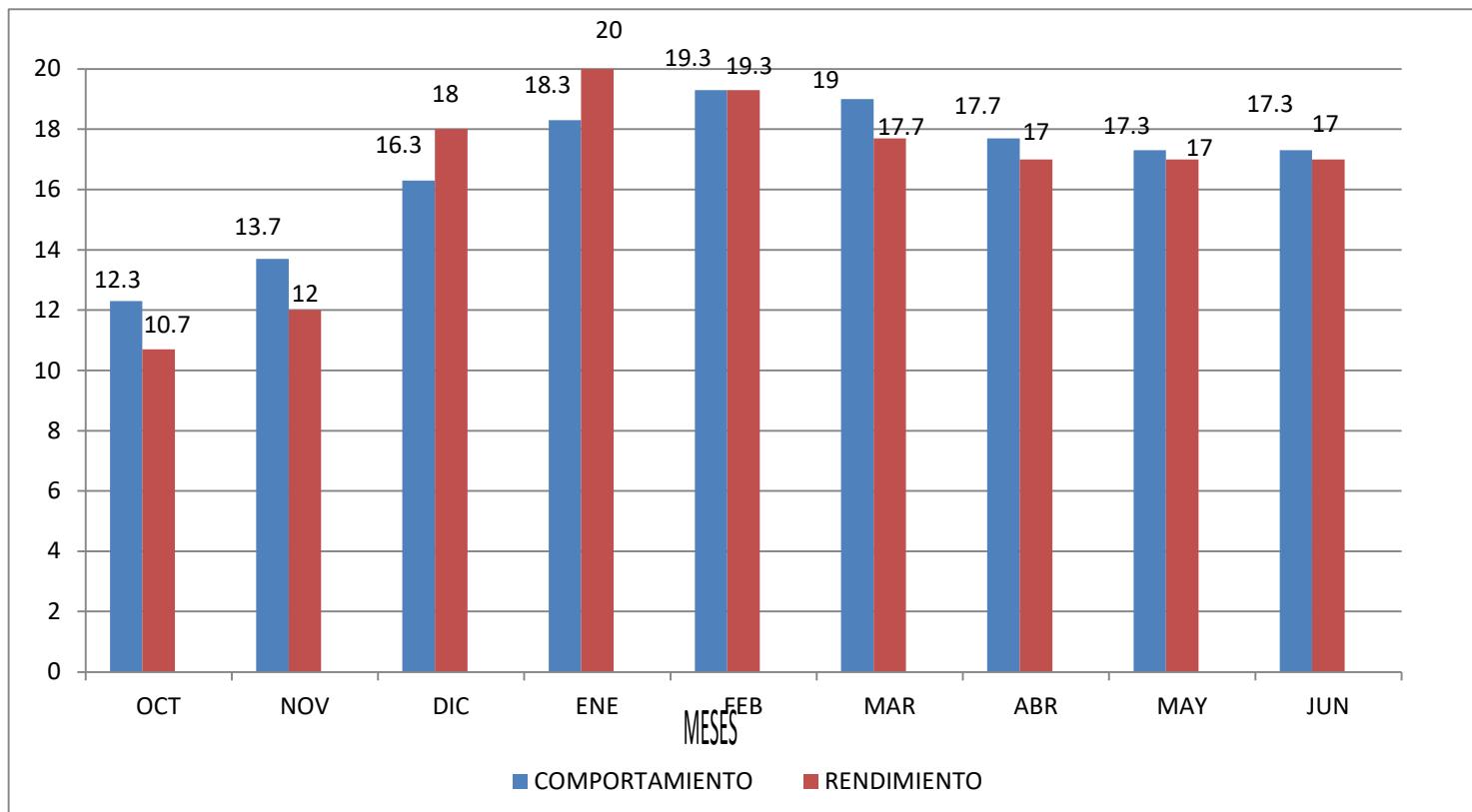
COMPORTAMIENTO (APRESTO) Y RENDIMIENTO. AÑO 1988-89



**FIG. 7 PROMEDIO MENSUAL DE LA POBLACION ESTUDIANTIL
(PRE-ESCOLAR)
COMPORTAMIENTO (APRESTO) MÁS RENDIMIENTO. AÑO 1987-88**



**FIG. 8 PROMEDIO MENSUAL DE LA POBLACION ESTUDIANTIL
(PRE-ESCOLAR)
COMPORTAMIENTO (APRESTO) Y RENDIMIENTO. AÑO 1987-88**



**FIG. 9 PROMEDIO MENSUAL DE LA POBLACION ESTUDIANTIL
(PRE-ESCOLAR) COMPORTAMIENTO (APRESTO) MÁS
RENDIMIENTO. AÑO 1988-89**

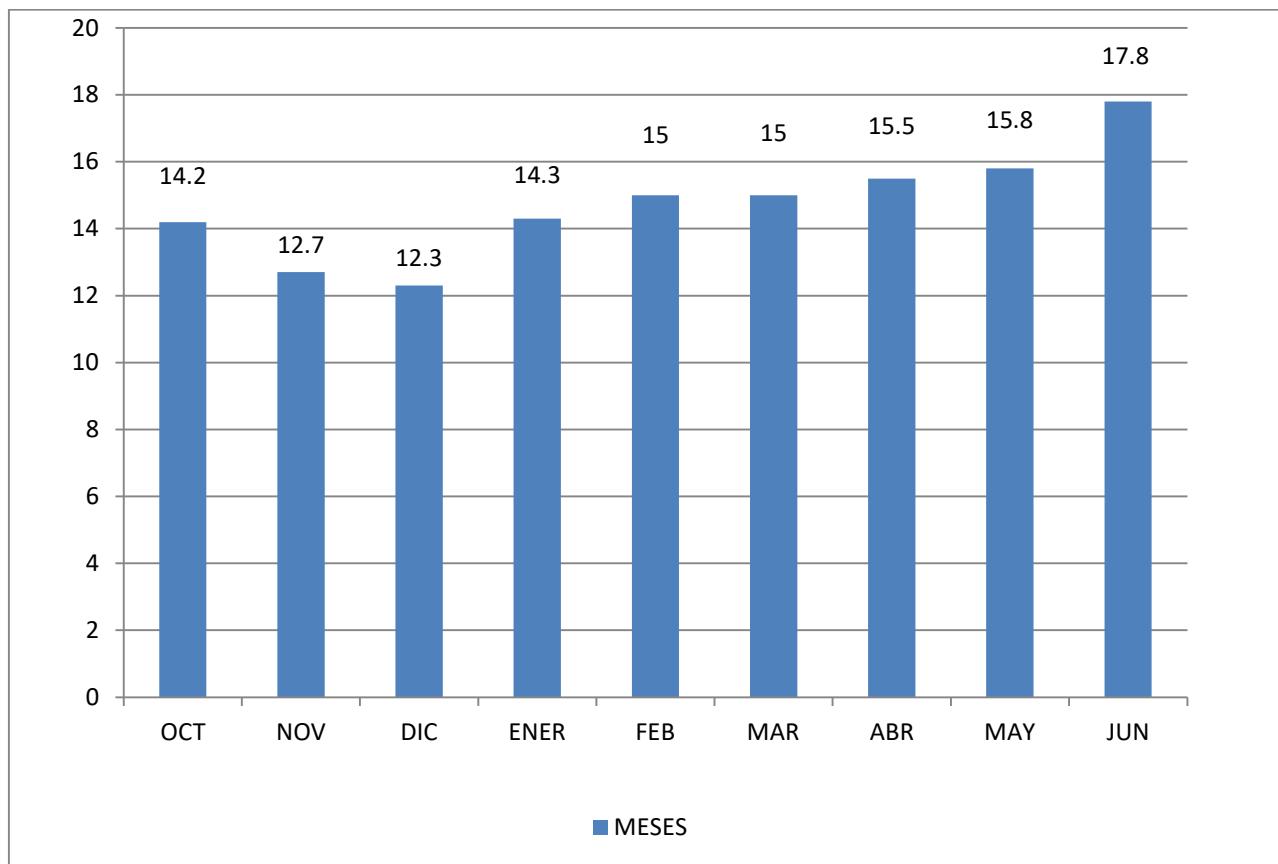
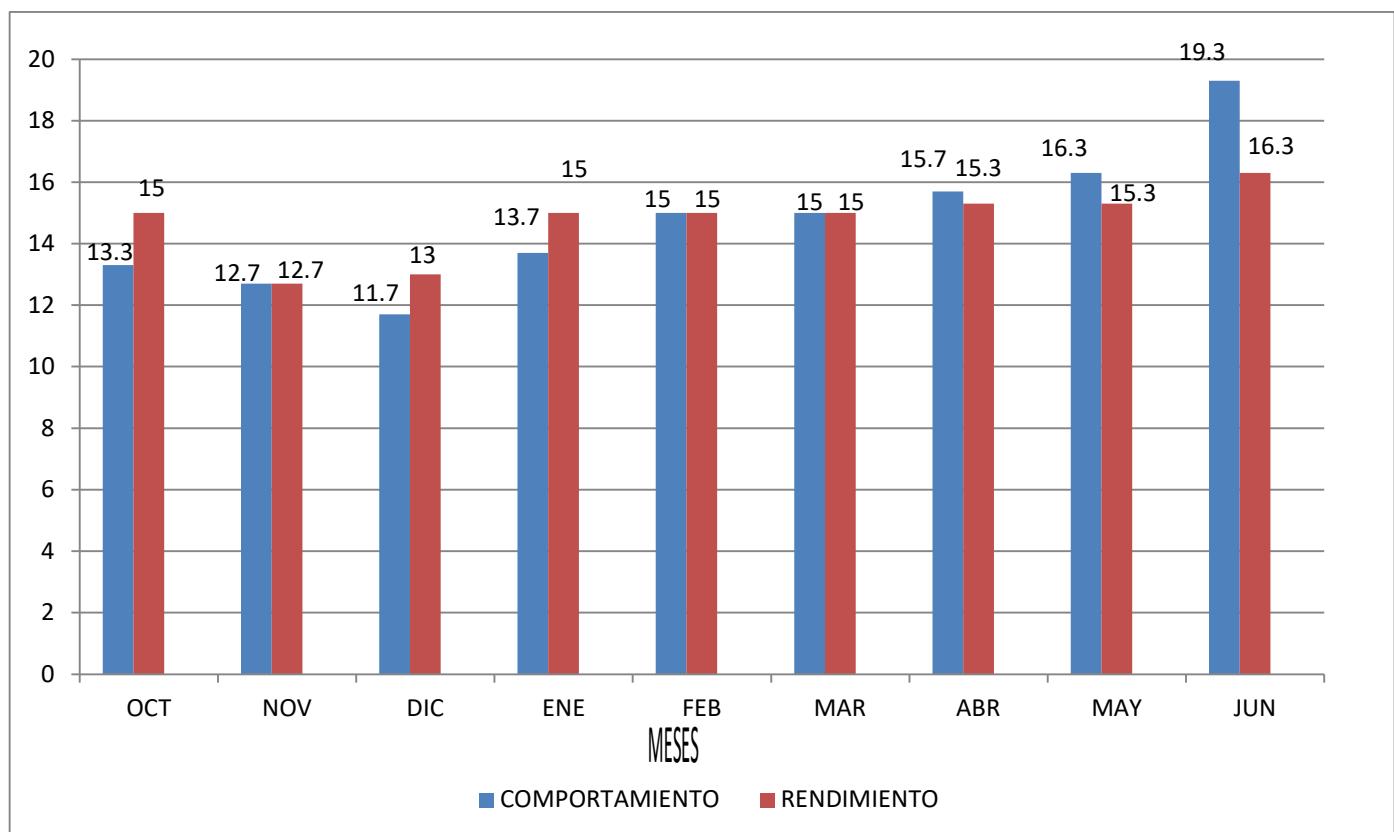


FIG. 10 PROMEDIO MENSUAL DE LA POBLACION ESTUDIANTIL
(PRE-ESCOLAR) COMPORTAMIENTO (APRESTO) Y RENDIMIENTO.
AÑO 1988-89



esta información aparece en el cuadro del Apéndice N° A. 17 y en la tabla 2, la estrategia de restauración para los agentes educativos. La fuente de esta información aparece en el Apéndice con el cuadro N° A.18.

Por último se incluyen los cuadros N° 9 al N°11 con la evaluación de la institución, después de esta acción de la estrategia (plan permanente) en el año 1989 (Junio), y los resultados de los agentes educativos en comparación con el patrón en valores de importancia, discrepancia y tamaño de la discrepancia. La fuente de estos datos aparece en los cuadros del Apéndice A.19 y A. 20. A continuación aparecen, en la figura 20, las condiciones reales de la institución en el año 1989 (Junio), en comparación con las condiciones generales presentes en patrón, y en la figura 21, la prioridad de atención de los objetivos en el mismo año.

La evaluación es de los resultados en el año 1986 (Octubre), en comparación con la mejora de los niveles de eficiencia en el cambio en términos de resultados, de la institución en el año 1989 (Junio), en relación con el patrón en valores de importancia, discrepancia y prioridad de atención de los objetivos; y es la condición representativa como patrón de rendimiento para la evaluación de la mejor de los niveles de competencia en términos de resultados del cambio educacional, según la capacidad y compromiso del personal y del funcionamiento técnico-administrativo en la institución escolar.

El cuadro N° 3, incluye los resultados de la evaluación mensual sobre la importancia de los objetivos en cada agente educativo: los docentes y directivos conceden una importancia que oscila entre los valores de 3.6 y 4.0. Los alumnos presentan valores entre 2.9 y 3.3. Los representantes presentan

valores entre 3.5 y 3.8. La organización observa un valor de 3.1.

El cuadro N° 4, incluye los resultados en la discrepancia de la evaluación de los objetivos en el año 1986 en cada agente educativo; en los docentes y los directivos son entre los valores 0.6 y 1.3. En los alumnos los valores oscilan entre 1.2 y 1.6. Los representantes presentan valores entre 1.0 y 1.4. La organización observa un valor de 1.1.

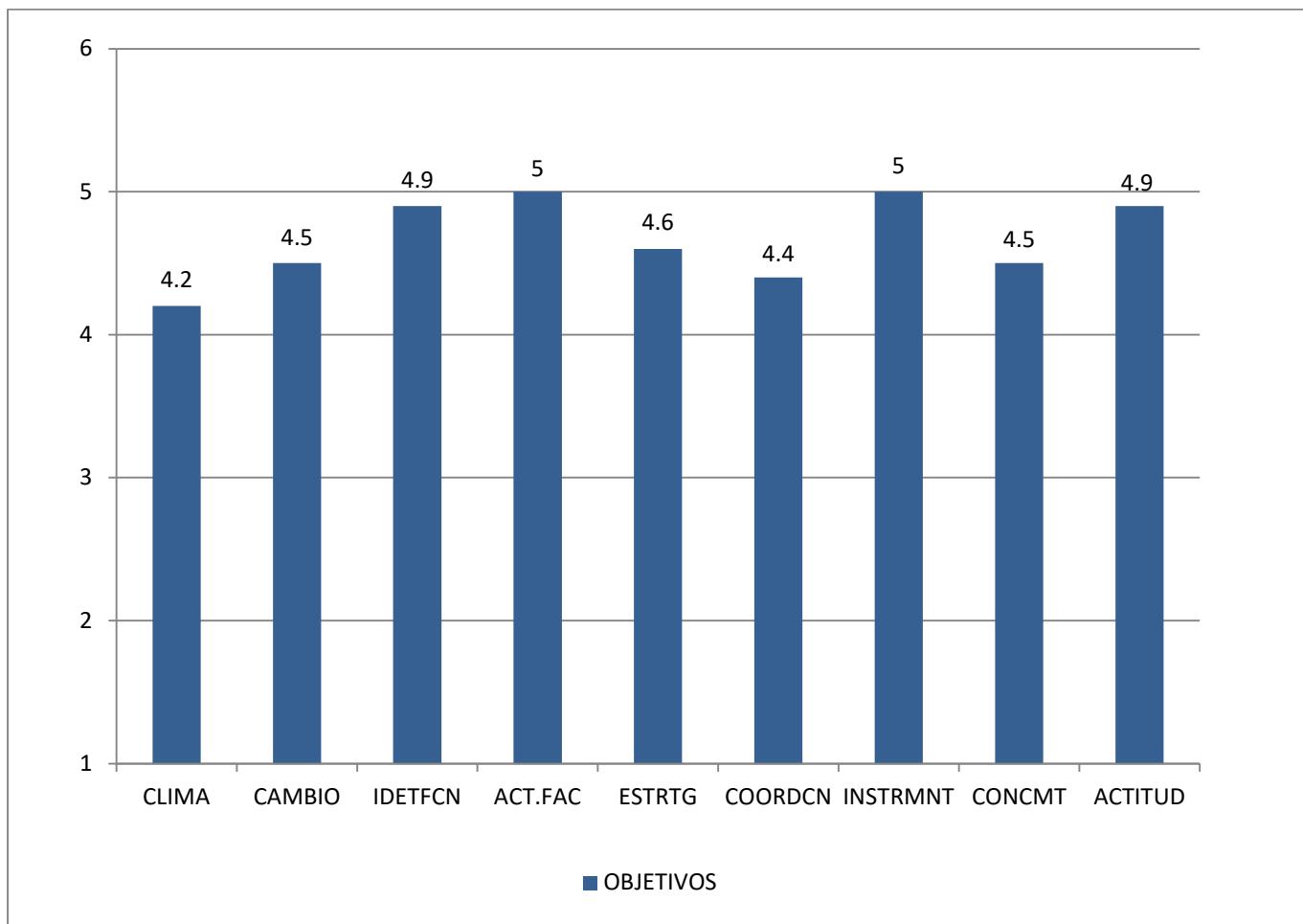
El cuadro N° 5, incluye los resultados sobre el tamaño de las discrepancias de los objetivos respecto al patrón.

Los docentes y directivos presentan en algunos objetivos 1, 2, 5, 6 y 7 una discrepancia pequeña ($X < 1$) y en los objetivos 3 y 4 una discrepancia mediana ($1 < X < 2$).

Los alumnos presentan en los tres objetivos evaluados una discrepancia mediana ($1 < X < 2$).

FIG. 11 OBJETIVOS DETERMINADOS PARA LA EVALUACIÓN DE LA EFICIENCIA-EFICACIA (COMPETENCIA)

PATRON



Los representantes presentan en los tres objetivos evaluados una discrepancia mediana ($1 < x < 2$) en los objetivos 3 y 9, y en el objetivo 8 una discrepancia pequeña.

La organización presenta en los tres objetivos evaluados una discrepancia mediana ($1 < x < 2$) en el único objetivo evaluado 1.

En la figura 12 aparecen los resultados de los agentes educativos en el año 1986 (Octubre). Estos niveles son las condiciones reales d la institución en la situación inicial de diagnóstico.

En la figura 13 aparece la prioridad de atención de todos los objetivos correspondientes a los agentes educativos en el año 1986 (Octubre).

Los docentes y directivos planean "alguna" necesidad de atención en los cinco objetivos, 1, 2, 5, 6, y 7, con un tamaño de discrepancia pequeña, y una

necesidad "media" de atención con los objetivos 3 y 4 con un tamaño de discrepancia mediana con el patrón.

Los alumnos plantean una necesidad "media" de atención con los tres objetivos evaluados, por el tamaño de discrepancia mediana con el patrón.

Los representantes plantean una necesidad "media" de atención en los objetivos 3 y 9, con una discrepancia mediana con el patrón y "alguna" necesidad de atención con el objetivo 8, con un tamaño de discrepancia pequeña con el patrón.

La organización plantea una necesidad "media" de atención en el único objetivo N° 1, con un tamaño de discrepancia mediana con el patrón.

La fuente de estos datos aparece en los cuadros del Apéndice N° A.13 y A.14.

Estos resultados son el diagnóstico o situación inicial de la institución escolar donde se implanta el

cambio educacional, a mejorarse en el nivel de competencia.

El cuadro N° 6 incluye los resultados de la evaluación en el año de 1987 (Junio) después del plan inicial. Los resultados de cada agente educativo son: en los docentes y directivos con valores entre 3.7 y 4.4. Los alumnos presentan valores entre 2.9 y 3.1. Los representantes presentan valores entre 3.6 y 3.9. La organización administrativa presenta el valor de 3.0.

El cuadro N° 7 propone la discrepancia en la evaluación de la importancia de los objetivos en el año 1987: los docentes y directivos entre 0.1 y 1.3; los alumnos entre 1.3 y 1.8; en el caso de los representantes es entre 0.8 y 1.3 y en el caso de la organización es 1.2.

En el cuadro N° 8 se incluye el tamaño de la discrepancia de los objetivos respecto del patrón. Los

docentes y directivos presentan un tamaño de discrepancia pequeña ($X<1$) en los objetivos evaluados; mediana ($1<X<2$) en el objetivo 4 y un tamaño de coincidencia entre ($0.0<X<0.5$) en los objetivos 1, 2, y 5.

Los alumnos presentan un tamaño de discrepancia mediana ($1<X<2$) en los tres objetivos evaluados No 1, 2 y 3.

Los representantes presentan un tamaño de discrepancia pequeña ($X<1$) en el objetivo 8, y mediana ($1<X<2$) en los objetivos 3 y 9.

La organización presenta un tamaño de discrepancia "mediana" ($1<X<2$) en el objetivo 1, por el cual se evalúa.

La figura 14 explica los niveles de logro de los agentes educativos en el año 1987 (Junio), en los objetivos propuestos en el patrón. Estos niveles son

las condiciones reales de la Institución, después de la acción del plan inicial.

La figura 15 incluye los resultados sobre los objetivos que presentan la necesidad de mejora en cada agente educativo, o lo que es lo mismo la prioridad de atención de los objetivos.

Los docentes y directivos plantean: "ninguna" necesidad de atención en los objetivos 1, 2 , y 5, porque presentan coincidencia con el patrón; "alguna" necesidad de atención en los objetivos 3, 6 y 7, con un tamaño de discrepancia pequeña; y una necesidad "media" de atención en el objetivo 4, con un tamaño de discrepancia mediana con el patrón.

Los alumnos plantean: una necesidad de atención "media" en los objetivos 1, 2 y 3 por el tamaño de la discrepancia, mediana, con el patrón.

Los representantes plantean "alguna" necesidad de atención, en los objetivos 3 y 8 con un tamaño de

discrepancia pequeña; y una necesidad "media" de atención, en el objetivo 9, con un tamaño de discrepancia mediana con el patrón.

La organización presenta una necesidad "media" de atención en el único objetivo 1 evaluado, con un tamaño de discrepancia mediana con el patrón.

La fuente de datos de los cuadros N° 6, 7 y 8 y las figuras 14 y 15 aparecen en el Apéndice con los cuadros A. 15 y A. 16.

Las figuras 16 a 19, incluyen información sobre la comparación en valor puntos, sobre los resultados de la evaluación en relación con el patrón del diagnóstico en el año 1986 (Octubre) y después de la acción del Plan Inicial en el año 1987 (Junio), para determinar el progreso en el estado de logro antes y después de la acción del Plan. Docentes y directivos. Los resultados de la evaluación en relación con el patrón son, el año 1987, de un valor en puntos más

alto y más cercano al patrón que en el año 1986, en todos los objetivos, con excepción del objetivo 4 con igual valor y son mejora en relación con el patrón.

Alumnos. El objetivo 2 es el que presenta un valor en puntos más alto y más cercano al patrón en 1986. El objetivo 9 presenta un valor más bajo y más alejado del patrón en el año 1987 en relación con el año 1986.

Organización. En el objetivo 1, presenta un valor más bajo en puntos y más alejado del patrón, en el año 1987, en relación con el año 1986.

Estos resultados representan la mejora de los agentes educativos en el logro después de aplicado el Plan Inicial.

A continuación se incluye la Tabla 1 con el potencial de ajuste de los resultados de la evaluación del año 1987 (Junio), para determinar la capacidad de la organización para superar los obstáculos presentes

en la evaluación de este año escolar. La fuente de datos aparece en el Apéndice con el cuadro N° A. 17.

Docentes y Directivos. El siguiente porcentaje (%) representa la no coincidencia de los agentes (Docentes

CUADRO 4

RESULTADOS DE LA EVALUACION DE LA DISCREPANCIA EN LA EVALUACION DE LA IMPORTANCIA DE LOS OBJETIVOS SEGUN LOS AGENTES EDUCATIVOS Y EL PATRON DEL EQUIPO EVALUADOR EN EL AÑO 1986 (OCTUBRE)

DISCREPANCIAS DE LOS AGENTES EDUCATIVOS		OBJETIVOS EVALUADOS EN LOS DOCENTES Y DIRECTIVOS						
DOCENTES Y DIRECTIVOS		Clima institucional abierto	Actitud de cambio	Identificación con los objetivos de escuela activa	Actitud frente al perfil del facilitador	Conocimiento de efectivas estrategias de logro	Mecanismos de coordinación para un esfuerzo conjunto y sistematizado	Suficiencia de instrumentos de evaluación
		1	2	3	4	5	6	7
DISCREPANCIAS DE LOS AGENTES EDUCATIVOS	0.6		0.8	1.1	1.3	0.9	0.8	1.0
	OBJETIVOS EVALUADOS EN LOS ALUMNOS		OBJETIVOS EVALUADOS DE LOS REPRESENTANTES				OBJETIVOS EVALUADOS EN LA ORGANIZACIÓN ADMINISTRATIVA Y ESTILO DE FUNCIONAMIENTO	
ALUMNOS	1.2		1.6	1.6				
REPRESENTANTES					1.4	1.0	1.1	
ORGANIZACIÓN ADMINISTRATIVA Y ESTILO DE FUNCIONAMIENTO								1.1

CUADRO 5

RESULTADOS DE LA EVALUACION DEL TAMAÑO (X) DE LAS DISCREPANCIAS EN LA EVALUACION DE LA IMPORTANCIA DE LOS OBJETIVOS SEGÚN LOS AGENTES EDUCATIVOS EN RELACION CON EL PTARON DEL EQUIPO EVALUADOR EN EL AÑO 1986 (OCTUBRE)

TAMAÑO DE LA DISCREPANCIA (X) GRANDES>2 MEDIANA 1<X<2 PEQUEÑA X<1 COINCIDENCIA 0.0 <X<0.5	OBJETIVOS EVALUADOS EN LOS DOCENTES Y DIRECTIVOS						
	Clima institucional abierto	Actitud de cambio	Identificación con los objetivos de escuela activa	Actitud frente al perfil del facilitador	Conocimiento de efectivas estrategias de logro	Mecanismos de coordinación para un esfuerzo conjunto y sistematizado	Suficiencia de instrumentos de evaluación
DOCENTES Y DIRECTIVOS	X<1 Pequeña	X<1 Pequeña	1<x<2 Mediana	1<X<2 Mediana	X<1 Pequeña	X<1 Pequeña	X<1 Pequeña
TAMAÑO DE LA DISCREPANCIA (X) GRANDES>2 MEDIANA 1<X<2 PEQUEÑA X<1 COINCIDENCIA 0.0 <X<0.5	OBJETIVOS EVALUADOS EN LOS ALUMNOS			OBJETIVOS EVALUADOS DE LOS REPRESENTANTES			OBJETIVOS EVALUADOS EN LA ORGANIZACIÓN ADMINISTRATIVA Y ESTILO DE FUNCIONAMIENTO
DOCENTES Y DIRECTIVOS	Clima institucional abierto 1	Aceptar la actitud de cambio 2	Identificación con los objetivos de escuela activa 3	Identificación con los objetivos de la escuela activa 3	conocimiento y comprensión sobre la escuela activa 8	Actitud frente a la escuela activa 9	Clima institucional Abierto 1
ALUMNOS	1<X<2 Mediana	1<X<2 Mediana	1<X<2 Mediana				
REPRESENTANTES				1<X<2 Mediana	1<X Pequeña	1<X<2 Mediana	
ORGANIZACIÓN ADMINISTRATIVA Y ESTILO DE FUNCIONAMIENTO							1<X<2 Mediana

FIG.12 CONDICIONES REALES DE LA INSTITUCIÓN EN EL AÑO 1986 (OCTUBRE)

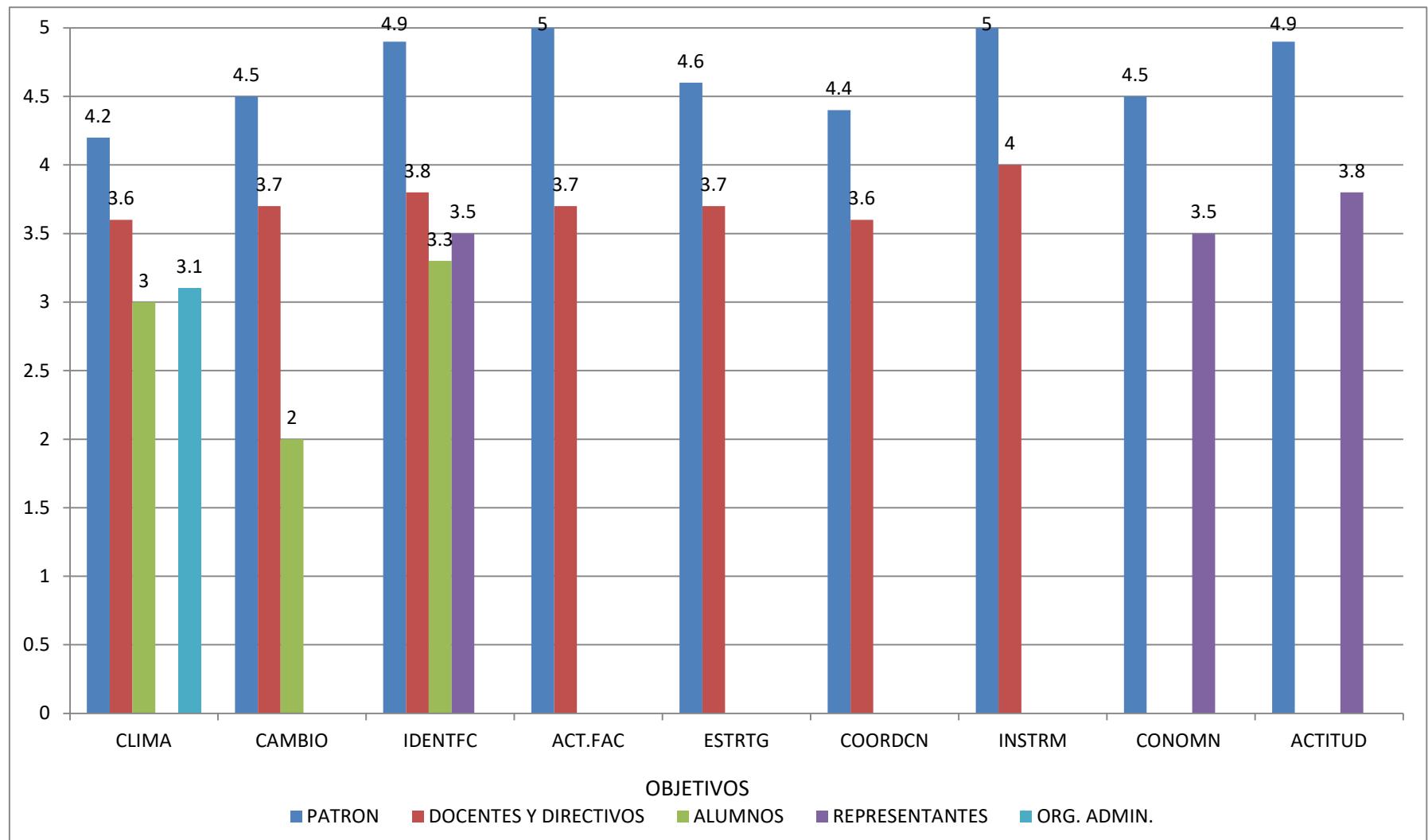
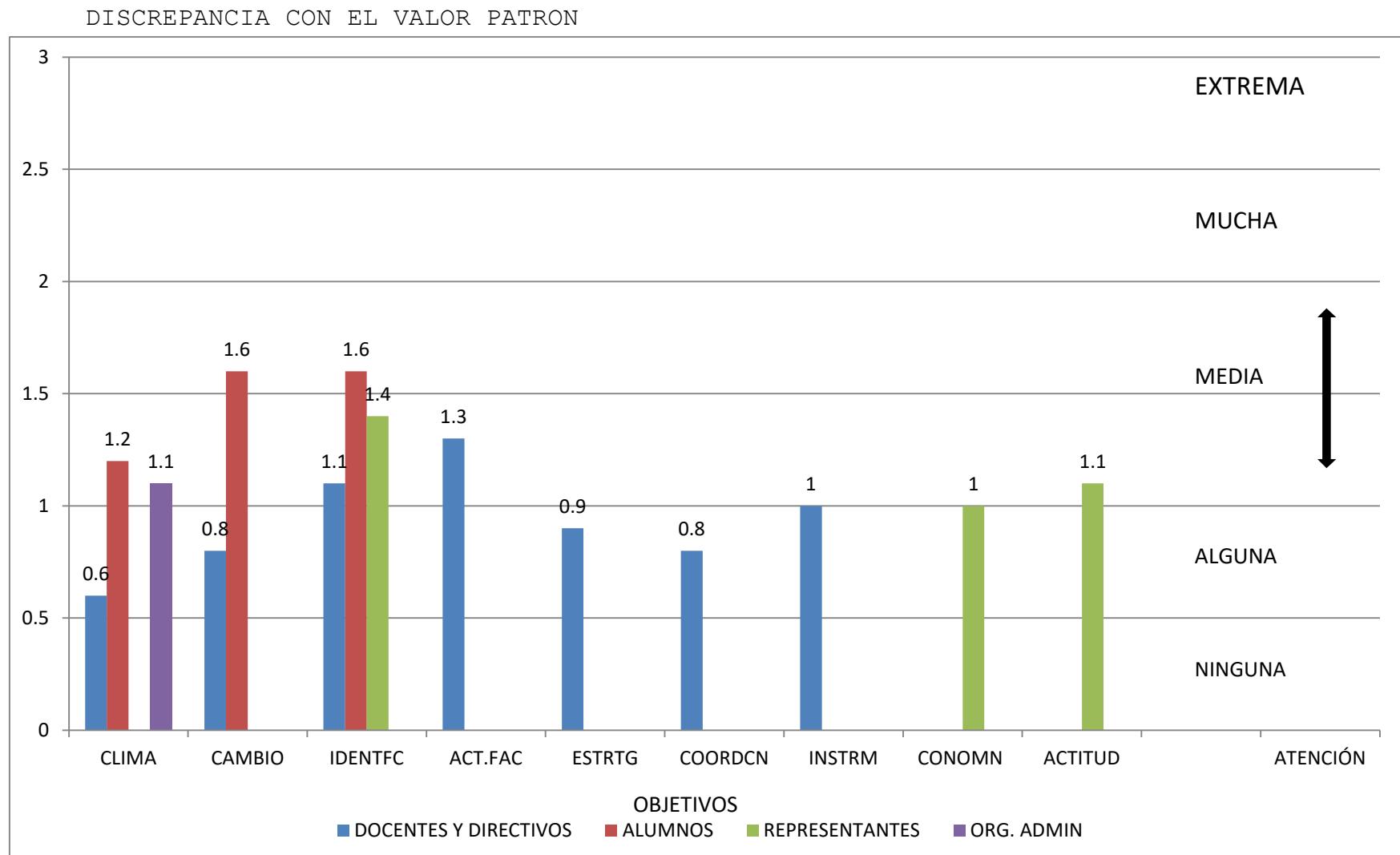


FIG. 13 PRIORIDAD DE ATENCIÓN DE LOS OBJETIVOS EN EL AÑO 1986 (OCTUBRE)



CUADRO 6
RESULTADOS DE LA EVALUACION DE LA IMPORTANCIA DE LOS OBJETIVOS SEGUN LOS AGENTES EDUCATIVOS EN RELACION CON EL PATRON DEL EQUIPO EVALUADOR EN EL AÑO 1987 (JUNIO)

AGENTES EDUCATIVOS EQUIPO EVALUADOR	OBJETIVOS EVALUADOS EN LOS DOCENTES Y DIRECTIVOS							
	Clima institucional abierto 1	Actitud de cambio 2	Identificación con los objetivos de escuela activa 3	Actitud frente al perfil del facilitador 4	Conocimiento de efectivas estrategias de logro 5	Mecanismos de coordinación para un esfuerzo conjunto y sistematizado 6	Suficiencia de instrumento de evaluación 7	
DOCENTES DIRECTIVOS	4.1 4.2	4.4 4.5	4.1 4.9	3.7 5.0	4.1 4.6	3.8 4.4	4.2 5.0	
PATRÓN								
AGENTES EDUCATIVOS EQUIPO EVALUADOR	OBJETIVOS EVALUADOS EN LOS ALUMNOS					OBJETIVOS EVALUADOS EN LOS REPRESENTANTES		OBJETIVOS EVALUADOS EN LA ORGANIZACIÓN ADMINISTRATIVA Y ESTILO DE FUNCIONAMIENTO
	Clima institucional abierto 1	Aceptar la actitud de cambio 2	Identificación con los objetivos de la escuela activa 3	Identificación con los objetivos de la escuela activa 3	Conocimiento y comprensión sobre la escuela activa 8	Actitud frente a la escuela activa 9	Clima institucional abierto 1	
DOCENTES DIRECTIVOS								
PATRÓN								
ALUMNOS	2.9 4.2	3.0 4.5	3.1 4.9					
PATRÓN								
REPRESENTANTES				3.9 4.9	3.7 4.5	3.6 4.9		
PATRÓN								
ORGANIZACIÓN ADMINISTRAT Y ESTILO DE FUN PATRÓN							3.0 4.2	

CUADRO 7

RESULTADOS DE LA EVALUACION DE LA DISCREPANCIA EN LA EVALUACION DE LA IMPORTANCIA DE LOS OBJETIVOS SEGUN LOS AGENTES EDUCATIVOS Y EL PATRON DEL EQUIPO EVALUADOR EN EL AÑO 1987 (JUNIO)

DISCREPANCIAS DE LOS AGENTES EDUCATIVOS	OBJETIVOS EVALUADOS EN LOS DOCENTES Y DIRECTIVOS						
	Clima institucional abierto 1 2	Actitud de cambio	Identificación con los objetivos de escuela activa 3	Actitud frente al perfil del facilitador 4	Conocimiento de efectivas estrategias de logro 5	Mecanismos de coordinación para un esfuerzo conjunto y sistematizado 6	Suficiencia de instrumentos de evaluación 7
DOCENTES Y DIRECTIVOS	0.6	0.8	1.1	1.3	0.9	0.8	1.0
DISCREPANCIAS DE LOS AGENTES EDUCATIVOS	OBJETIVOS EVALUADOS EN LOS ALUMNOS			OBJETIVOS EVALUADOS DE LOS REPRESENTANTES			OBJETIVOS EVALUADOS EN LA ORGANIZACIÓN ADMINISTRATIVA Y ESTILO DE FUNCIONAMIENTO
	Clima institucional abierto 1 2	Aceptar la actitud de cambio	Identificación con los objetivos de escuela activa 3	Identificación con los objetivos de la escuela activa 3	Conocimiento y comprensión sobre la escuela activa 8	Actitud frente a la escuela activa 9	Clima institucional Abierto 1
ALUMNOS	1.3	1.5	1.8				
REPRESENTANTES				1.0	0.8	1.3	
ORGANIZACIÓN ADMINISTRATIVA Y ESTILO DE FUNCIONAMIENTO							1.2

CUADRO 8

RESULTADOS DE LA EVALUACION DEL TAMAÑO (X) DE LAS DISCREPANCIAS EN LA EVALUACION DE LA IMPORTANCIA DE LOS OBJETIVOS SEGÚN LOS AGENTES EDUCATIVOS EN RELACION EL PATRON DEL EQUIPO EVALUADOR EN EL AÑO 1987 (JUNIO)

TAMAÑO DE LA DISCREPANCIA (X) GRANDE S>2 MEDIANA 1<X<2 PEQUEÑA X<1 COINCIDENCIA 0.0 <X<0.5	OBJETIVOS EVALUADOS EN LOS DOCENTES Y DIRECTIVOS						
	Clima institucional abierto 1	Actitud de cambio 2	Identificación con los objetivos de escuela activa 3	Actitud frente al perfil del facilitador 4	Conocimiento de efectivas estrategias de logro 5	Mecanismos de coordinación para un esfuerzo conjunto y sistematizado 6	Suficiencia de instrumentos de evaluación 7
DOCENTES Y DIRECTIVOS	0.0<X<0.5 Coincidencia	0.0<X<0.5 Coincidencia	X<1 Pequeña	1<X<2 Mediana	0.0<X<0.5 Coincidencia	X<1 Pequeña	X<1 Pequeña
TAMAÑO DE LAS DISCREPANCIAS GRANDE X>2 MEDIANA 1<X<2 PEQUEÑA X<1 COINCIDENCIA 0.0 <X<0.5	OBJETIVOS EVALUADOS EN LOS ALUMNOS			OBJETIVOS EVALUADOS DE LOS REPRESENTANTES			OBJETIVOS EVALUADOS EN LA ORGANIZACIÓN ADMINISTRATIVA Y ESTILO DE FUNCIONAMIENTO
	Clima institucional abierto 1	Aceptar la actitud de cambio 2	Identificación con los objetivos de escuela activa 3	Identificación con los objetivos de la escuela activa 3	Conocimiento y comprensión sobre la escuela activa 8	Actitud frente a la escuela activa 9	Clima institucional Abierto 1
DOCENTES Y DIRECTIVOS							
ALUMNOS	1<X<2 Mediana	1<X<2 Mediana	1<X<2 Mediana				
REPRESENTANTES				1<X<2 Mediana	X<1 Pequeña	1<X<2 Mediana	
ORGANIZACIÓN ADMINISTRATIVA Y ESTILO DE FUNCIONAMIENTO							1<X<2 Mediana

FIG. 14 CONDICIONES REALES DE LA INSTITUCIÓN EN EL AÑO 1987 (JUNIO)

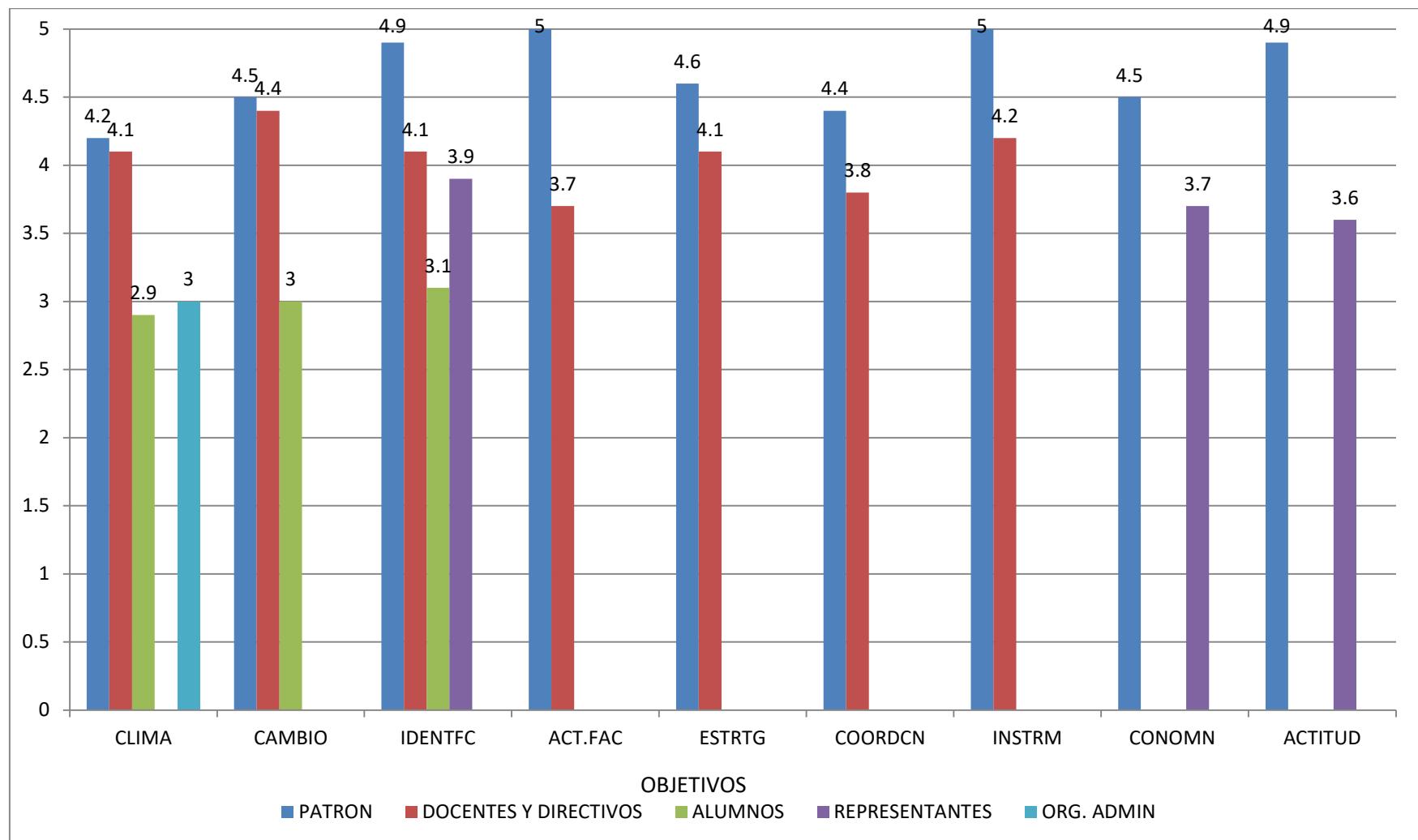
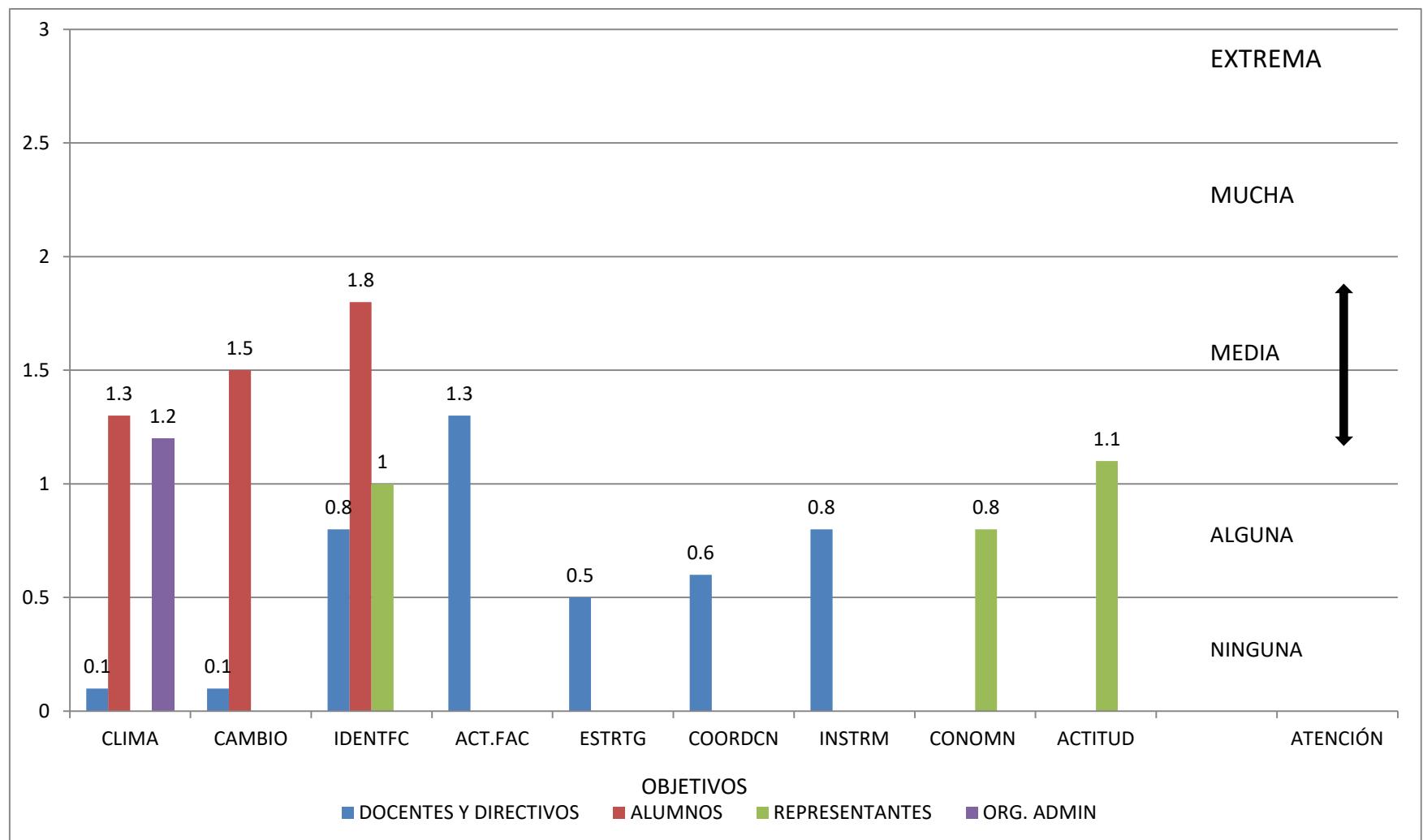


FIG. 15 PRIORIDAD DE ATENCIÓN DE LOS OBJETIVOS EN EL AÑO 1987 (JUNIO)

DISCREPANCIA CON EL VALOR PATRÓN



y Directivos), con el patrón, en cada uno de los objetivos; y la tabla según este porcentaje (%), representa la posibilidad de modificación del resultado en la consecución de los objetivos; en el objetivo 1 el porcentaje de discrepancia es de 48%; en el objetivo 2 es de 84%; en el objetivo 3 es de 100%; en el objetivo 4 es de 100%, en el objetivo 5 es 76%; en el objetivo 6 es 80%; en el objetivo 7 es 100%. La tabla según estos porcentajes (%) representa la siguiente posibilidad de modificación de los resultados en la consecución de los objetivos: en el objetivo 1 moderada; en los objetivos 2, 5, y 6, baja y en los otros objetivos 3, 4 y 7, muy baja. Los responsables de estos porcentajes (%) son los directivos, coordinador, tutor, jefes de área y facilitadores. La resistencia interna de cada agente educativo al cambio, se representa con el porcentaje (%) de agentes educativos con discrepancia mayor que uno y su tabla correspondiente: el objetivo 1 baja, el

objetivo 2 muy baja, el objetivo 3, moderada alta, el objetivo 4 alta, el objetivo 5 moderada baja , y los objetivos 6 y 7 moderada. El esfuerzo humano que se requiere, es la preparación técnico-administrativa y gerencial de los agentes educativos para su funcionamiento como equipo de trabajo. Las resistencias externas son la formación y experiencia del personal en la escuela tradicional.

Alumnos. El siguiente porcentaje (%) representa la no coincidencia con el patrón de agentes educativos (alumnos) y la tabla según este porcentaje (%), representa la posibilidad de modificación del resultado en la consecución de estos objetivos: en el objetivo 1 el porcentaje de discrepancia es 94.5%; en los objetivos 2 y 3 es el 100%. La tabla, según estos porcentajes (%), representa muy baja posibilidad de modificación de los objetivos. Los responsables de estos porcentajes (%) son el tutor, coordinador, jefes de área y docentes. Las resistencias internas se

representan con el porcentaje (%) de agentes educativos con discrepancia mayor que uno (1), y su tabla correspondiente es alta; los esfuerzos humanos que se requieren son el control del alumno por parte del personal en clase y extra-clase, y la ayuda en el campo de la orientación. La resistencia externa son los valores tradicionales presentes en la sociedad y en la educación.

Representantes. El siguiente porcentaje (%) representa la no coincidencia con el patrón de los agentes educativos (representantes); y la tabla, según este porcentaje (%), representa la posibilidad de modificación en el resultado de la consecución de los objetivos: en los objetivos 3, 8 y 9 el porcentaje de discrepancia es del 100%. La tabla según estos porcentajes (%) representa muy baja la posibilidad de modificación. Los responsables de estos porcentajes (%) son director y subdirector. La resistencia interna al cambio se representa con el porcentaje (%) de

agentes educativos con discrepancia mayor que uno (1) y su tabla correspondiente es alta en el objetivo 3, y moderada en el objetivo 8 y muy alta en el objetivo 9. Los esfuerzos que se requieren son un programa de información. La resistencia externa es el desconocimiento por parte del representante del contenido del concepto de escuela activa.

Organización. El siguiente porcentaje (%) representa la no coincidencia con el patrón de los agentes educativos (organización) y la tabla, según el porcentaje (%), representa la posibilidad de modificación del resultado en la consecución de los objetivos; el porcentaje de discrepancia en el objetivo 1 es 90%. La tabla según este porcentaje (%) representa baja posibilidad de modificación de este objetivo. Los responsables de este porcentaje (%) son todo el personal y alumnos. La resistencia interna se representa con el porcentaje de estos agentes educativos con una discrepancia mayor que uno (1), y

su tabla correspondiente es moderada-alta en este objetivo. El esfuerzo humano que se requiere es el funcionamiento del personal como grupo de trabajo y la resistencia externa es la experiencia burocrática de los agentes educativos en la administración escolar.

En la tabla 2 aparece la estrategia de restauración a partir del año 1987. La fuente de estos datos aparece en el Apéndice con el cuadro A. 18. El siguiente porcentaje (%) de agentes educativos se refiere a los que permanecen en la institución en relación con el año anterior. Este porcentaje (%) es 64% de docentes, 100% de directivos y 72% de docentes y directivos, 85% de los alumnos, 85% representantes y 84% de la organización administrativa.

La tabla según este porcentaje (%) representa el nivel de compromiso de estos agentes educativos y es como sigue: en los docentes es moderado-alto, en los directivos es muy alto, en los docentes y directivos el nivel es moderado-alto, en los alumnos es alto; en

los representantes es alto y en la organización es alto.

El tiempo de restauración del plan es todo el año, cada año.

El esfuerzo humano corresponde a la inversión de tiempo por parte de los agentes educativos y el esfuerzo económico supone el presupuesto para la implantación de la estrategia.

El cuadro 9 incluye los resultados de la evaluación del año 1989 (Junio), sobre la importancia de los objetivos en cada agente educativo con el patrón del equipo evaluador: los docentes y directivos conceden a los objetivos una importancia que oscila entre 3.6 y 4.3. Los alumnos presentan valores entre 3.4 y 3.7. Los representantes presentan valores entre 3.5 y 3.8. La organización administrativa presenta un valor de 3.7. El cuadro 10. incluye la discrepancia en la evaluación de la

importancia de los objetivos; en el caso de los docentes y directivos es entre los valores 0.3 y 0.8. Los alumnos entre 0.5 y 1.5. Los representantes entre 0.9 y 1.4. En la organización es 0.5.

El cuadro 11 incluye el tamaño de la discrepancia en la evaluación de la importancia concedida a los objetivos por los agentes educativos, respecto al patrón.

**FIG. 16 COMPARACIÓN DE RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE DOCENTES Y DIRECTIVOS
AÑOS 1986 (OCTUBRE) Y 1987 (JUNIO)**

PUNTOS

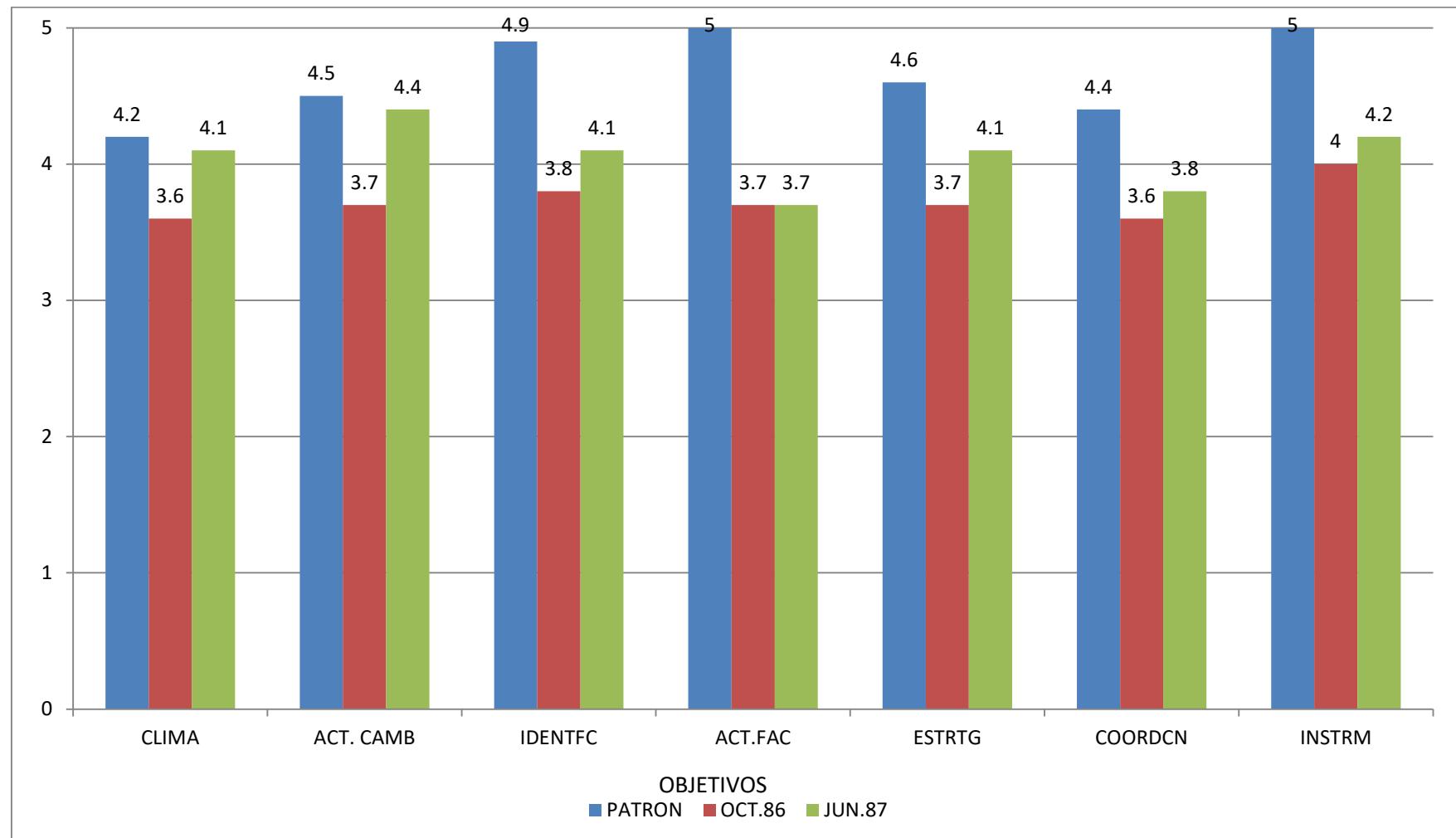


FIG. 17 COMPARACIÓN DE RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS
EN LOS AÑOS 1986 (OCTUBRE) Y 1987 (JUNIO)

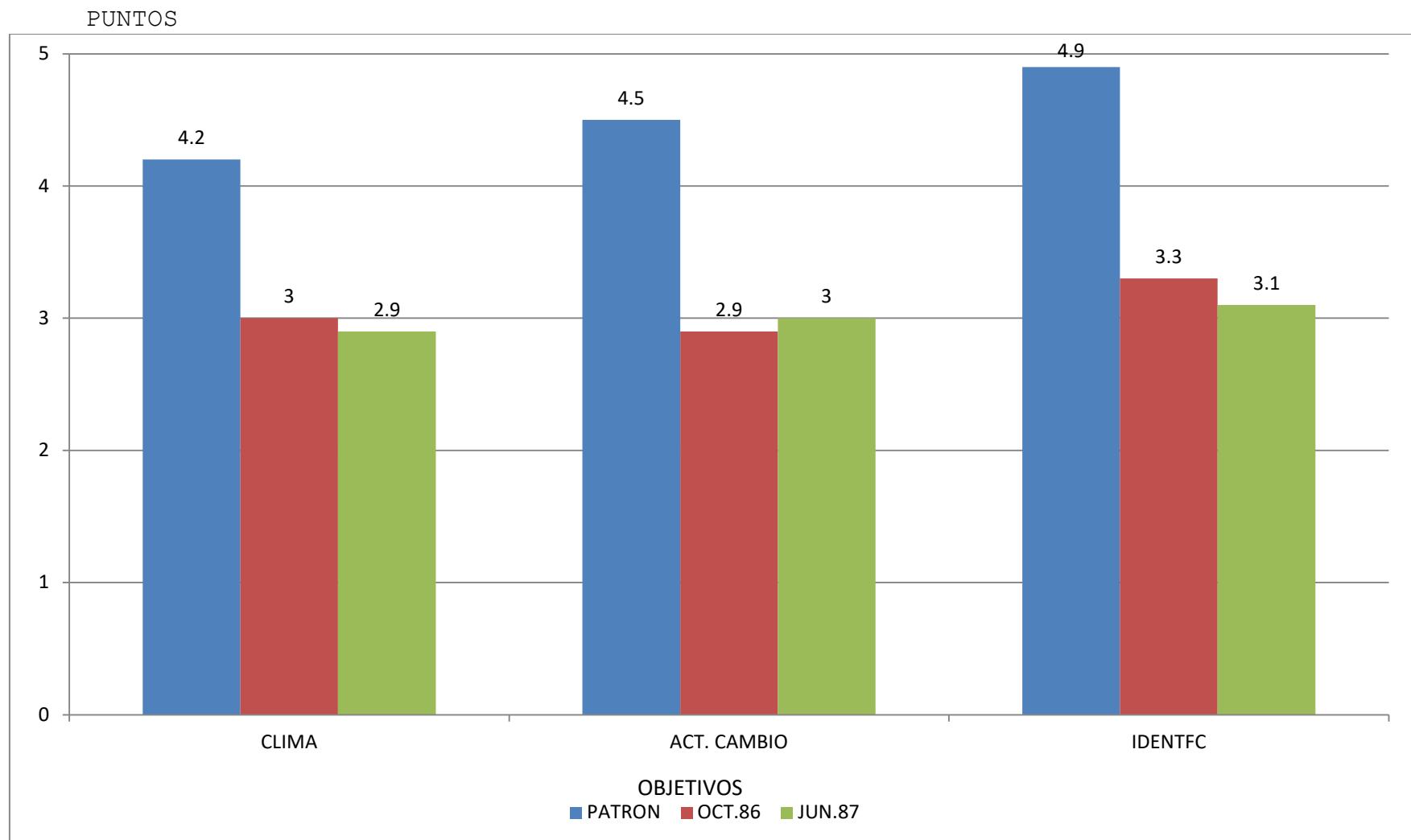


FIG. 18 COMPARACIÓN DE RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE LOS REPRESENTANTES
AÑOS 1986 (OCTUBRE) Y 1987 (JUNIO)

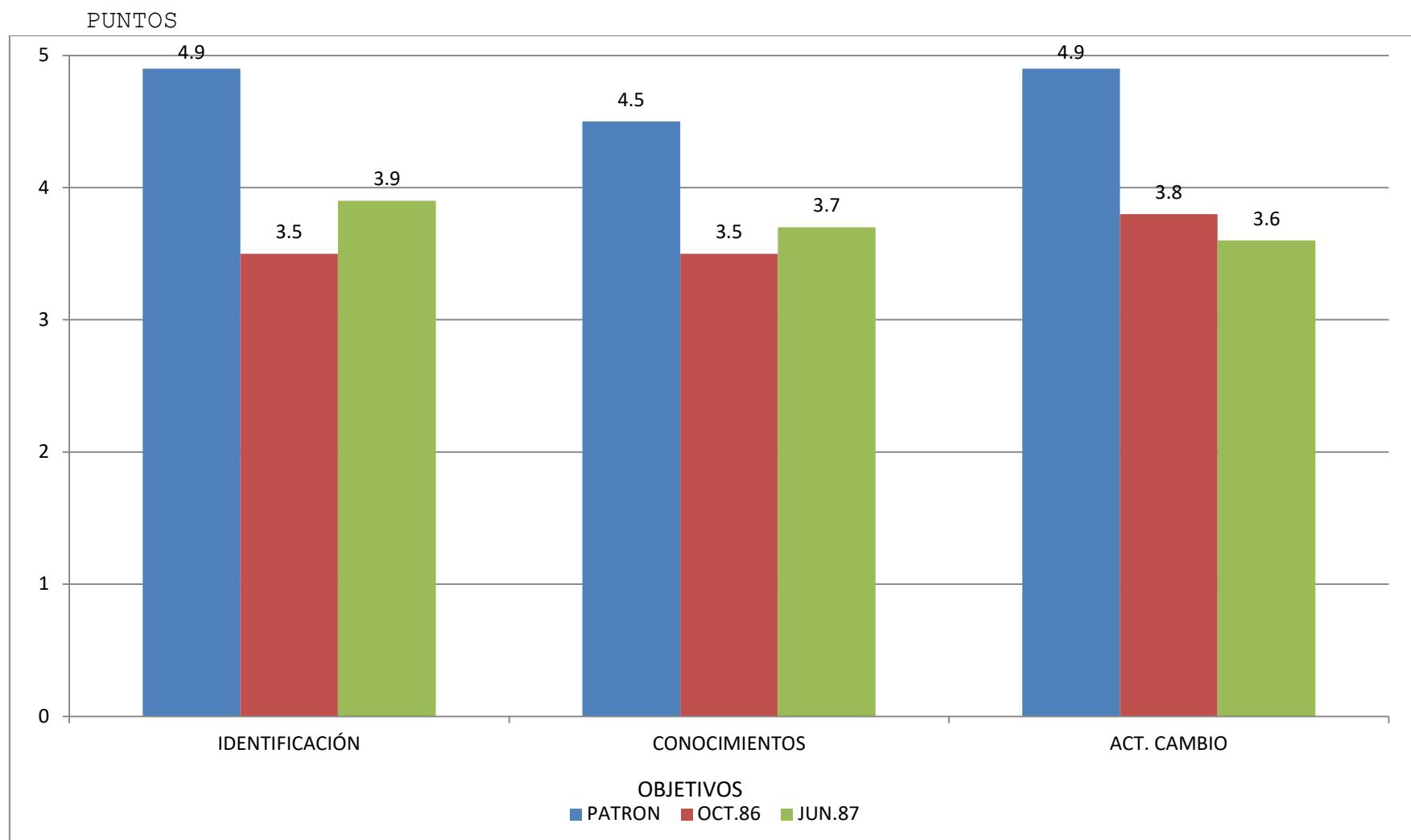


FIG. 19 COMPARACIÓN DE RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE LA ORG. ADMINISTRATIVA
EN LOS AÑOS 1986 (OCTUBRE) Y 1987 (JUNIO)

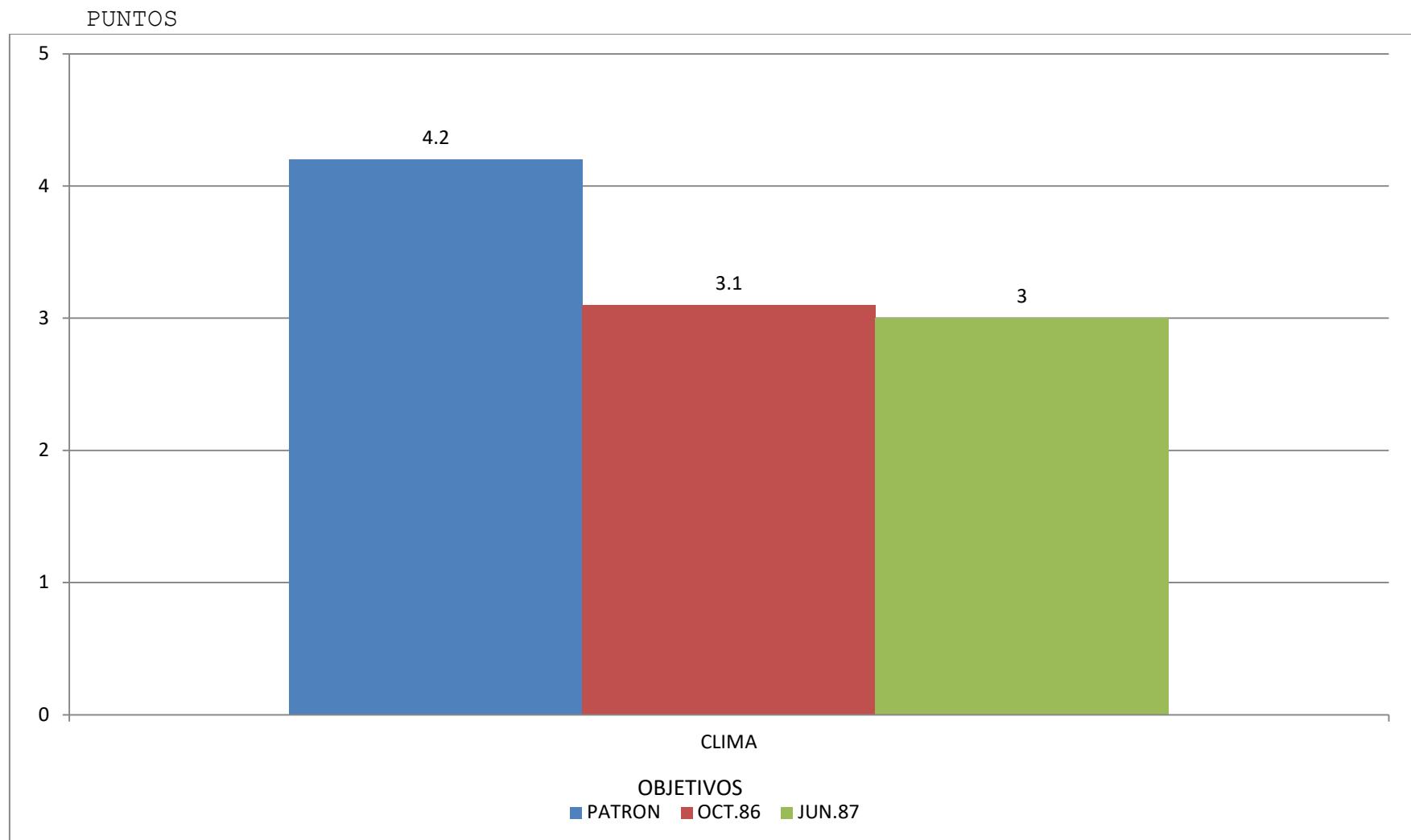


TABLA 1.
POTENCIAL DE AJUSTE DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACION EN LA INSTITUCION. AÑO 1987 (OCTUBRE)

Agentes Educativos	Posibilidad de Modificación		Responsable	Resistencia Interna		Esfuerzo Humano	Resistencias Externas
Objetivos	% de los Agentes Educativos en no coincidencia con el patrón	Tabla según % de los Agentes Educativos		% Agentes con discrepancias mayor de 1.0	Tabla según % de los Agentes Educativos		
<u>Docentes y Directivos Clima Institucional abierto</u> Aceptar la actitud de cambio Identificarse con los objetivos de la Institución Observar el docente la actitud de facilitador de la Esc. Act. Utilizar la estrategia de grupo y recursos propios de Esc. Act. Mantener los mecanismos de coordinación en la Esc. Act. Disponer de los instrumentos de evaluación en la Esc. Act.	48% 84% 100% 100% 76% 76% 76%	Moderada Baja Muy Baja Muy Baja Baja Baja Baja	Directivos Docentes Directivos Docentes Directivos Coordinador Jefe de Área Tutor Coordinador Jefes de Área Coordinador Jefes de Área Tutor Directivos	16% 12% 72% 88% 40% 48% 48%	Baja Muy Baja Moderad-Alta Alta Moderada-Baja Moderada Moderada	Preparación técnico-administrativa y Gerencial de los Agentes Educativos para su funcionamiento como equipo de trabajo	Preparación y experiencia del personal en la escuela tradicional
<u>Alumnos</u> Clima institucional abierto Aceptar la actitud de cambio Identificarse con los objetivos de la Institución	94.5% 94.5% 94.5%	Muy Baja Muy Baja Muy Baja	Tutor Coordinador Jefes de Área Docentes	75.9% 87% 87.4%	Alta Alta Alta	Control de alumno por parte del personal en clase y extra clase y la ayuda en el campo de la orientación	Valores tradicionales presentes en la sociedad y en la educación
Representantes							
Identificarse con los objetivos de la institución	100%	Muy Baja	Director y Sub-Director (a)	87%	Alta	I N F O R M A C I Ó N	Desconocimiento de la Escuela Activa
Conocimiento y comprensión de los representantes sobre Escuela Activa	100%	Muy Baja		48%	Moderada		
Actitud de los representantes frente a Escuela Activa	100%	Muy Baja		100%	Muy Alta		
<u>Organización Administrativa y Estilo de Funcionamiento</u> Clima Institucional abierto	100%	Muy Baja	Todo el personal y alumnos	70%	Moderada-Alta	EQUIPO DE TRABAJO	Experiencia burocrática en la administración escolar.

Los docentes y directivos presentan un tamaño de discrepancia pequeña ($X<1$) en los objetivos 3, 4, 6 y 7; y un tamaño de coincidencia entre ($0<X<0.5$) en los tres objetivos 1, 2 y 5.

Los alumnos presentan un tamaño de discrepancia mediana ($i<x<2$) en el objetivo 3, un tamaño de discrepancia pequeño ($X<1$) en el objetivo 2, y un tamaño de coincidencia $0<x<0.5$) en el objetivo i.

Los representantes presentan un tamaño de discrepancia mediana en los objetivos 3 y 9, y un tamaño de discrepancia pequeña ($X<1$) en el objetivo 8.

La organización presenta una coincidencia de ($0<x<0.5$) en el único objetivo 1, por el cual se la evalúa.

La figura 20 incluye estos resultados que explican los niveles de logro de los agentes educativos en el año 1989, en los objetivos propuestos en el patrón. Estos niveles representan las condiciones reales de la institución.

La figura 21 incluye estos resultados que permiten establecer cuáles son los objetivos que presentan la necesidad de mejora en cada agente educativo o lo que es lo mismo, cual es prioridad de atención para cada uno de los agentes educativos en todos y cada uno de los objetivos.

Los docentes y directivos plantean "ninguna" necesidad de atención en los objetivos 1, 2, y 5, que presentan una coincidencia con el patrón y "alguna" atención en los objetivos 3, 4, 6 y 7, con un tamaño de discrepancia pequeña con el patrón.

Los alumnos plantean: una necesidad de atención "media" en el objetivo 3 con discrepancia mediana, y "alguna" necesidad de atención en el objetivo 2 con discrepancia pequeña y "ninguna" atención en el objetivo 1 que presenta coincidencia con el patrón.

Los representantes plantean una necesidad de atención "media" en los objetivos 3 y 9, con un

TABLA 2.
**ESTRATEGIA DE RESTAURACION PARA LOS AGENTES EDUCATIVOS DE LA
 INSTITUCIÓN EN EL AÑO 1987 (OCTUBRE)**

Agentes Educativos	% de Agentes Educativos que permanecen la Institución	Tabla según el % de Agentes Educativos que permanecen en la Institución	Tiempo de Restauración del Plan	Esfuerzo Humano	Esfuerzo Económico
Docentes	90%	Muy Alto	T O		Presupuesto de horas/hombre
Directivos	100%	Muy Alto	D O	T I E	de entrenamiento para implantar el
Docentes y Directivos	92%	Muy Alto	E L	M P O	plan
Alumnos	85%	Alto	A Ñ O	C A D	
Representantes	84%	Alto	A Ñ O	A D A	
Organización Administrativa	85%	Alto	A Ñ O		

CUADRO 9
RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE LA IMPORTANCIA DE LOS OBJETIVOS SEGÚN LOS AGENTES EDUCATIVOS EN RELACIÓN EN EL PATRÓN DEL EQUIPO EVALUADOR EN EL AÑO 1989

		OBJETIVOS EVALUADOS EN LOS DOCENTES Y DIRECTIVO						
AGENTES EDUCATIVOS	EQUIPO EVALUADOR	Clima Institucional Abierto	Actitud de cambio	Identificación con los objetivos de escuela activa	Actitud frente al perfil del facilitador	Conocimientos de efectivas estrategias de logro	Mecanismos de coordinación para un esfuerzo conjunto y sistematizado	Suficiencia de instrumentos de evaluación
		1	2	3	4	5	6	7
DOCENTES DIRECTIVOS	PATRÓN	3.9	4.0	4.3	4.2	4.1	3.6	4.3
		4.2	4.5	4.9	5.0	4.6	4.4	5.0
AGENTES EDUCATIVOS	EQUIPO EVALUADOR	OBJETIVOS EVALUADOS EN LOS ALUMNOS			OBJETIVOS EVALUADOS DE LOS REPRESENTANTES			OBJETOS EVALUADOS EN LA ORGANIZACIÓN ADMINISTRATIVA Y ESTILO DE FUNCIONAMIENTO
		Clima institucional abierto	Aceptar la actitud de cambio	Identificación con los objetivos de la escuela activa	Identificación con los objetivos de la escuela activa	Conocimiento y comprensión sobre la escuela activa	Actitud frente a la escuela activa	Clima institucional abierto
DOCENTES DIRECTIVOS	PATRÓN	1	2	3	3	8	9	1
ALUMNOS	PATRÓN	3.7	3.7	3.4				
		4.2	4.5	4.9				
REPRESENTANTES	PATRÓN				3.8	3.6	3.5	
					4.9	4.5	4.9	
ORGANIZACIÓN ADMINISTRATIVA Y ESTILO DE FUN	-PATRÓN							3.7
								4.2

CUADRO 10

RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE LA DISCREPANCIA EN LA EVALUACIÓN DE LA IMPORTANCIA DE LOS OBJETIVOS SEGÚN LOS AGENTES EDUCATIVOS Y EL PATRÓN DEL EQUIPO EVALUADOR EN EL AÑO 1989

DISCREPANCIAS DE LOS AGENTES EDUCATIVOS	OBJETIVOS EVALUADOS EN LOS DOCENTES Y DIRECTIVOS						
	Clima institucional abierto	Actitud de cambio	Identificación con los objetivos de escuela activa	Actitud frente al perfil del facilitador	Conocimiento de efectivas estrategias de logro	Mecanismos de coordinación para un esfuerzo conjunto y sistematizado	Suficiencia de instrumentos de evaluación
	1	2	3	4	5	6	7
DOCENTES Y DIRECTIVOS	03	05	0.6	0.8	0.5	0.8	0.7
DISCREPANCIAS DE LOS AGENTES EDUCATIVOS	OBJETIVOS EVALUADOS EN LOS ALUMNOS			OBJETIVOS EVALUADOS DE LOS REPRESENTANTES			OBJETIVOS EVALUADOS EN LA ORGANIZACIÓN ADMINISTRATIVA Y ESTILO DE FUNCIONAMIENTO
	1	2	3	4	5	6	7
ALUMNOS	0.5	0.8	1.5				
REPRESENTANTES				1.1	0.9	1.4	
ORGANIZACIÓN ADMINISTRATIV A Y ESTILO DE FUNCIONAMIENT O							0.5

CUADRO 11

**RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL TAMAÑO (X) DE LAS DISCREPANCIAS EN LA
EVALUACIÓN DE LA IMPORTANCIA DE LOS OBJETIVOS SEGÚN LOS AGENTES
EDUCATIVOS EN RELACIÓN CON EL PATRÓN DEL EQUIPO EVALUADOR EN AL AÑO
1989**

TAMAÑO DE LA DISCREPANCIA (X)	OBJETIVOS EVALUADOS EN LOS DOCENTES Y DIRECTIVOS						
	Clima institucional abierto 1	Actitud de cambio 2	Identificación con los objetivos de escuela activa 3	Actitud frente al perfil del facilitador 4	Conocimiento efectivas estrategias de logro 5	Mecanismos de coordinación para un esfuerzo conjunto y sistematizado 6	Suficiencia de instrumentos de evaluación 7
GRANDE S X>2 MEDIANA 1<X<2 PEQUEÑA X<1 COINCIDENCIA 0.0 <X<0.5							
DOCENTES Y DIRECTIVOS	0.0<X<0.5 Coincidencia	0.0<X<0.5 Coincidencia	X<1 Pequeña	1<X<2 Mediana	0.0<X<0.5 Coincidencia	X<1 Pequeña	X<1 Pequeña
TAMAÑO DE LAS DISCREPANCIAS GRANDE X>2 MEDIANA 1<X<2 PEQUEÑA X<1 COINCIDENCIA 0.0 <X<0.5	OBJETIVOS EVALUADOS EN LOS ALUMNOS			OBJETIVOS EVALUADOS DE LOS REPRESENTANTES			OBJETIVOS EVALUADOS EN LA ORGANIZACIÓN ADMINISTRATIVA Y ESTILO DE FUNCIONAMIENTO
	Clima institucional abierto 1	Aceptar la actitud de cambio 2	Identificación con los objetivos de escuela activa 3	Identificación con los objetivos de la escuela activa 3	Conocimiento y comprensión sobre la escuela activa 8	Actitud frente a la escuela activa 9	Clima institucional Abierto 1
DOCENTES Y DIRECTIVOS							
ALUMNOS	00<X<0.5 Mediana	X<1 Mediana	1<X<2 Mediana				
REPRESENTANTES				1<X<2 Mediana	X<1 Pequeña	1<X<2 Mediana	
ORGANIZACIÓN ADMINISTRATIVA Y ESTILO DE FUNCIONAMIENTO							0.0<X<0.5 Mediana

Fig. 20 condiciones reales de la institución en el año

1989 (JUNIO)

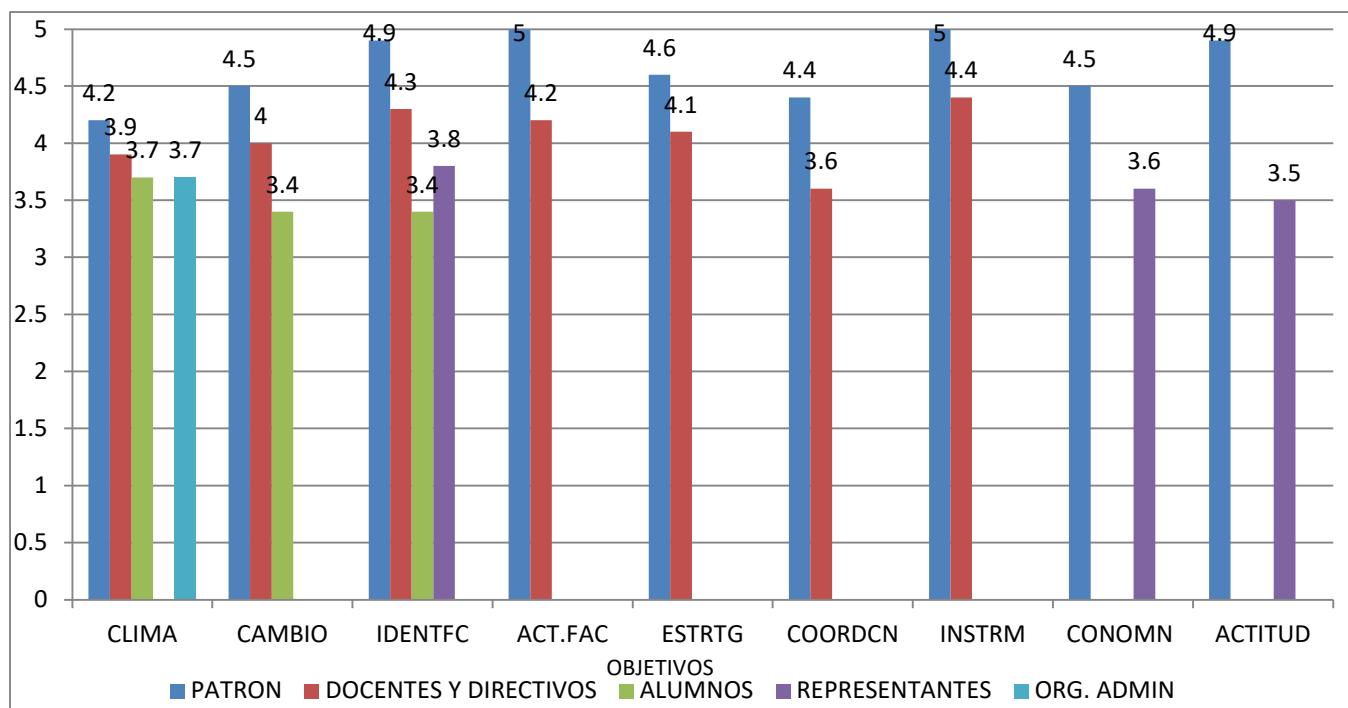
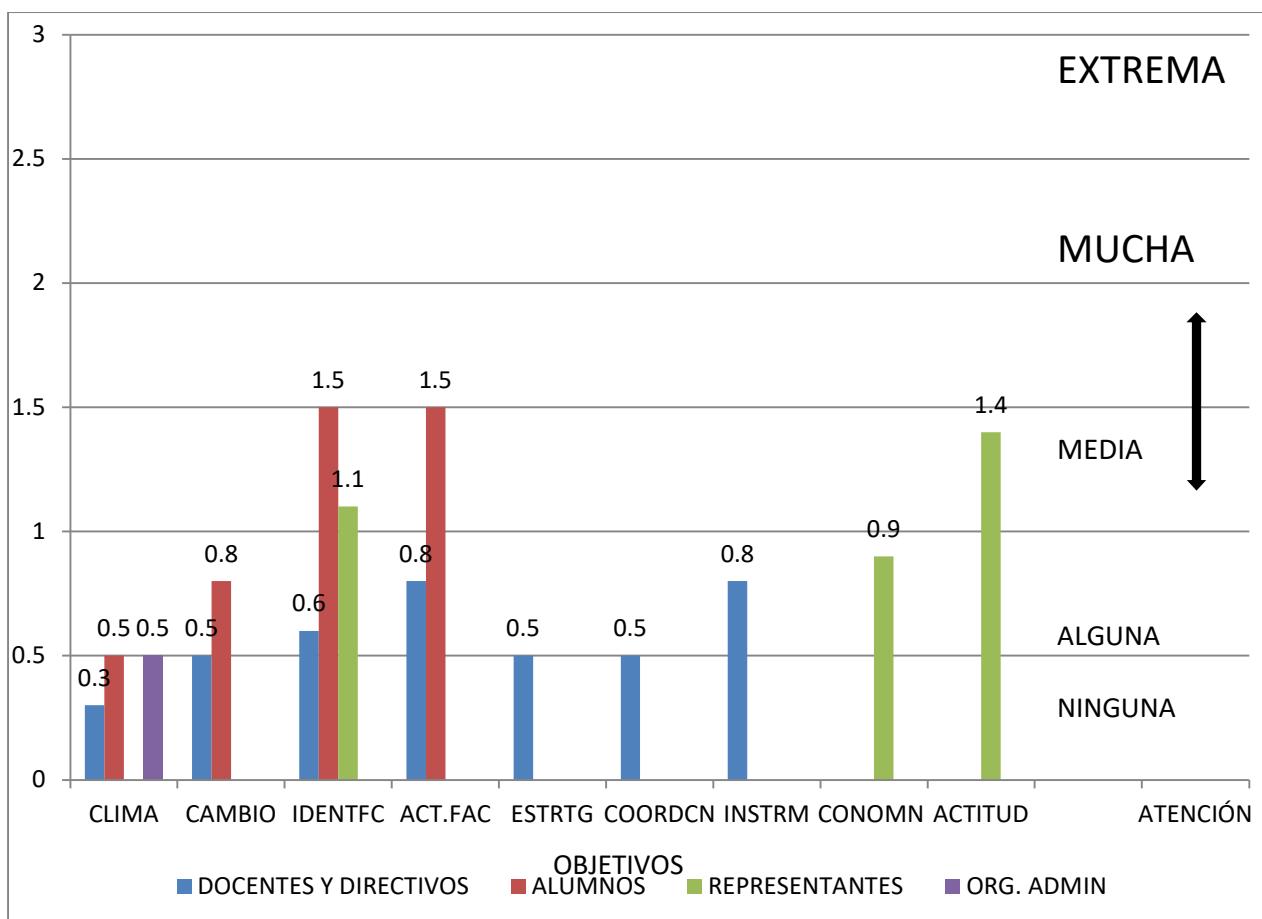


FIG. 21 PRIORIDAD DE ATENCIÓN DE LOS OBJETIVOS EN EL AÑO 1989

(JUNIO)



tamaño de discrepancia mediana, y "alguna" necesidad de atención en el objetivo 8, con un tamaño de discrepancia pequeña en relación al patrón.

La organización, presenta "ninguna" necesidad de atención en el objetivo 1, que presenta una coincidencia con el patrón.

La fuente de los datos de los cuadros Np 9 al 11, y las figuras 20 y 21 aparecen en el Apéndice con los cuadros A.19 y A.20.

Estos resultados representan la mejora en la institución escolar de los niveles de competencia en el cambio en el año 1989 (Junio), en comparación con el nivel del cambio educacional de la institución presente en la evaluación inicial del diagnóstico en el año 1986 (Octubre).

La mejora de los niveles de eficiencia en el cambio, se hace posible con la interacción del plan de acción, de los resultados y su evaluación. Por parte del equipo de Trabajo a realizarse en las

reuniones, agenda institucional, y plan alineado de mejoras el ciclo operativo de la organización y su impacto en la productividad.

Responsables de la calidad del proceso enseñanza aprendizaje. Por último incluimos los resultados de la evaluación de la institución correspondientes a los agentes responsables de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A continuación aparecen las figuras con el promedio de la población estudiantil cada trimestre, (lapso I, II y III) en comparación con el promedio del mes inicial (Octubre), en rendimiento y comportamiento (apresto en Pre-escolar).

La evaluación es el resultado de la comparación del promedio de la población estudiantil en el mes inicial (Octubre), con la mejora de los niveles de eficiencia en el cambio, en términos de resultados de los promedios de la población estudiantil en cada lapso (I, II y III); y es la condición representativa

como patrón de rendimiento para la evaluación de los niveles de competencia del cambio educacional de la organización y su impacto en la capacidad y compromiso del personal en mejorar los resultados.

Nivel Básico y Medio Diversificado. En las siguientes figuras aparecen los resultados del promedio de los alumnos en comportamiento más rendimiento, comportamiento y rendimiento cada trimestre en comparación con el mes inicial, durante los años 1986-87, 1987-88 y 1988-89.

En las figuras 22 y 23, el año 1986-87, en las figuras 24 y 25, el año 1987-88, y en las figuras 26 y 27 el año 1988-89. La fuente de datos aparece en el cuadro A.21 del Apéndice.

Nivel Pre-escolar. En las siguientes figuras aparecen los resultados del promedio de los alumnos en comportamiento (apresto) más rendimiento, comportamiento (apresto) y rendimiento en comparación con el mes inicial, durante los años 1987-88 y 1988-

89. En las figuras 28 y 29 aparecen los resultados en el año 1987-88, en las figuras 30 y 31 el año 1988-89.

89. La fuente de datos de estas figuras, aparece en el cuadro del Apéndice N° A.22. Los momentos de la evaluación son el mes de Octubre como mes inicial y los tres lapsos trimestrales de cada año escolar de evaluación.

La figura 22 incluye el promedio de los resultados de la población estudiantil cada lapso (trimestre), en comparación con el mes inicial (Octubre), en comportamiento más rendimiento de los alumnos del nivel Básico y Medio Diversificado en el año 1986-87. El promedio es 14.0 en Octubre, sobre el repaso de los conocimientos de la población estudiantil en el año escolar anterior; y cada lapso presenta un nivel decreciente con los promedios, de 13.8 en los lapsos I II y III en relación con el mes de Octubre donde el promedio es 14.0.

La figura 23 incluye el promedio de los resultados de la población estudiantil cada lapso

(trimestre), en comparación con el mes inicial (Octubre) en comportamiento y rendimiento, de los alumnos del nivel Medio Diversificado en el año 1986-87. El promedio en comportamiento es 13 puntos y en rendimiento es 15 puntos en el mes inicial. En el lapso I el comportamiento es 12.5, y rendimiento 15.0. En el lapso II el rendimiento es 12.5 y rendimiento 15.0, y en el lapso III se mantienen iguales las calificaciones con muy poca diferencia respecto al mes inicial (Octubre).

La figura 24 incluye el promedio de los resultados de la población cada trimestre, en comparación con el mes inicial de Octubre, en comportamiento más rendimiento de los alumnos del nivel Medio Diversificado en el año 1987-88. El promedio es de 12.5 en el mes de Octubre y cada lapso presenta un nivel ascendente con los promedios de 13.7 en el Lapso I, 15.4 en el lapso II y 14.7 en el lapso III.

FIG. 22 PROMEDIO DE LA POBLACIÓN ESTUDIANTIL CADA LAPASO EN COMPARACIÓN CON EL MES INICIAL (OCTUBRE) EN COMPORTAMIENTO MÁS RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS (NIVEL BÁSICO Y MEDIO DIVERSIFICADO) AÑO 1986-87

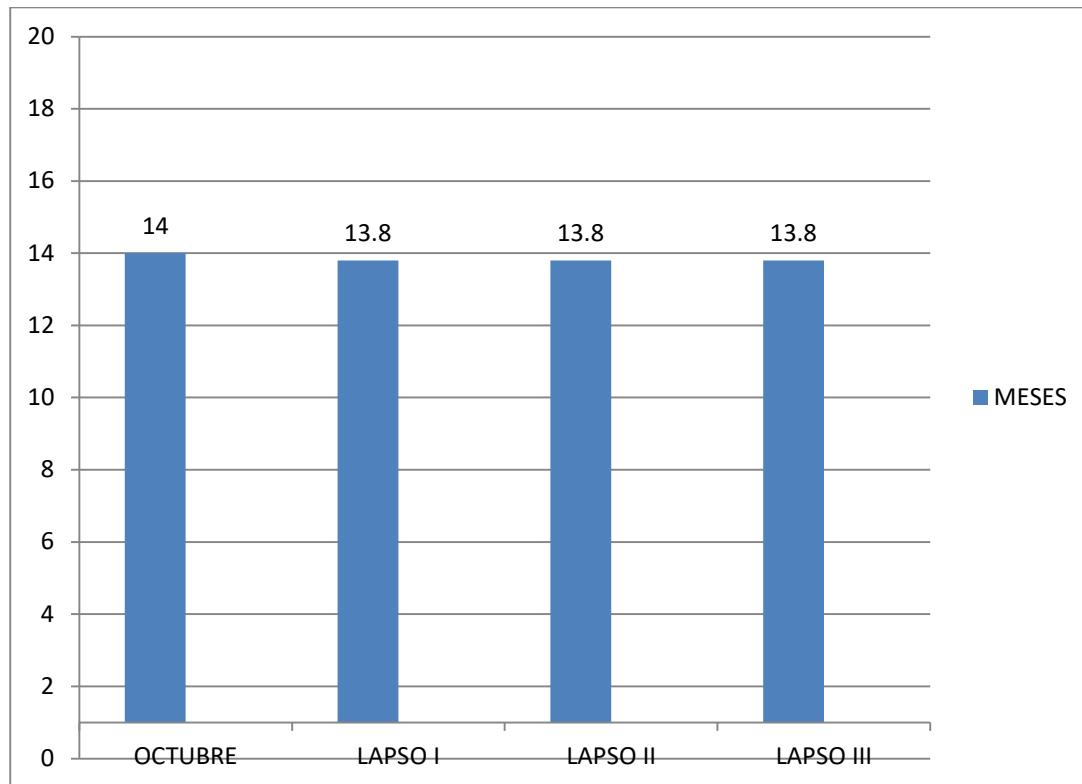
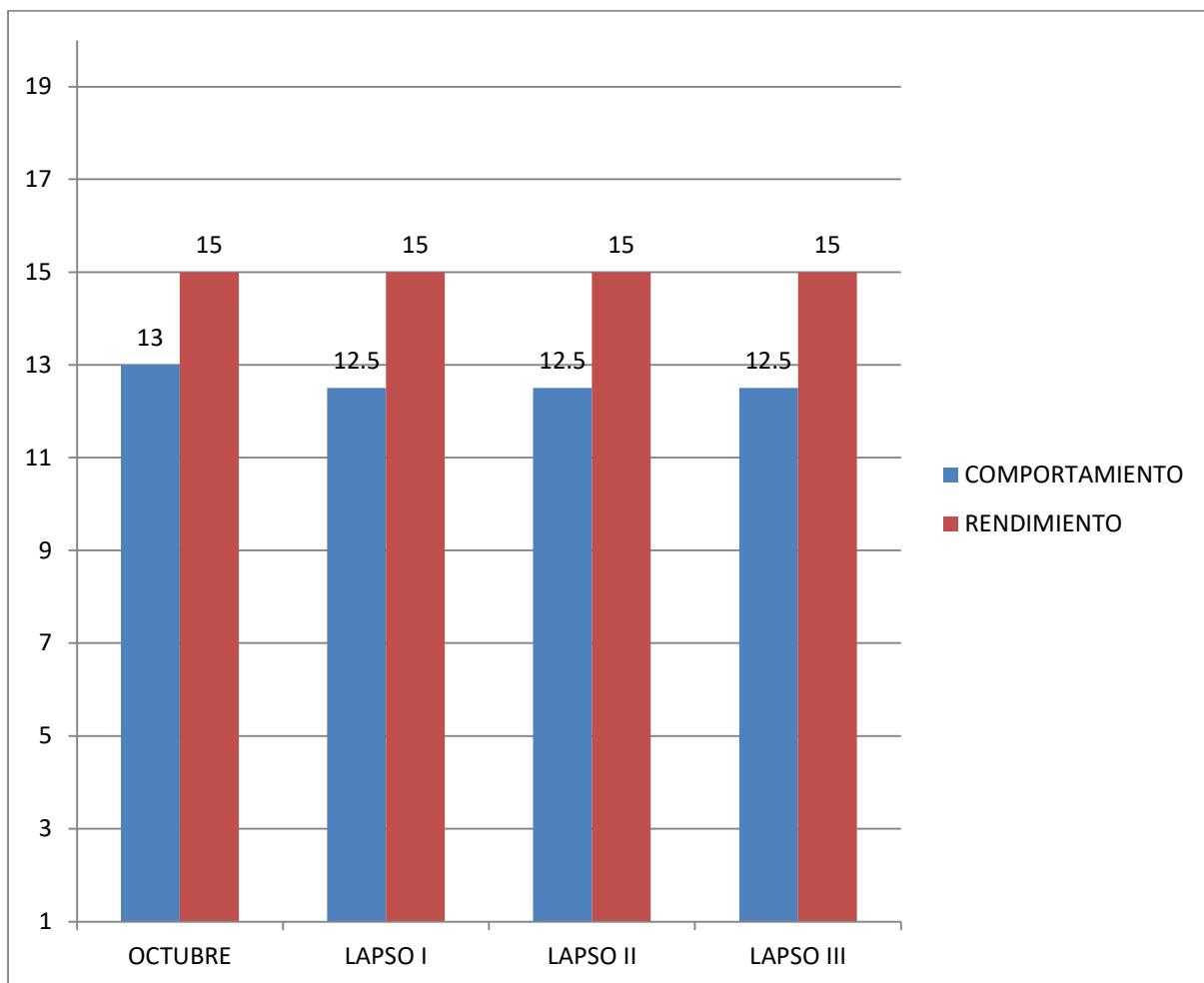


FIG. 23 PROMEDIO DE LA POBLACION ESTUDIANTIL CADA LAPSO EN COMPARACION CON MES INICIAL (OCTUBRE) EN COMPORTAMIENTO Y RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS (NIVEL BASICO Y MEDIO DIVERSIFICADO). AÑO 1986



La figura 25 incluye el promedio de los resultados de la población estudiantil cada trimestre, en comparación con el mes inicial (Octubre) en comportamiento y rendimiento de los alumnos del nivel Básico y Medio Diversificado, en el año de 1987-88. El promedio en comportamiento es 12.0 y en rendimiento es 13 puntos en el mes inicial de Octubre. En el lapso I, el comportamiento es 13.4 y el rendimiento es 14.1, en el lapso II es 14.9 en comportamiento y 15.8 en rendimiento, y en el lapso III el comportamiento es 14.9 y el rendimiento es 14.4 con calificaciones más altas en relación con el mes inicial.

La figura 26 incluye el promedio de la población estudiantil cada trimestre, en comparación con el mes inicial (Octubre), en comportamiento más rendimiento de los alumnos del nivel Básico y Medio Diversificado en el año de 1988-89. El promedio es 13.6 puntos en el mes inicial de Octubre sobre el repaso de la población estudiantil de los conocimientos adquiridos

el año anterior; y en el lapso I con 12.6 puntos, el lapso II 13.6 puntos y el lapso III con 14.7.

La figura 27 incluye el promedio de la población estudiantil cada trimestre, en comparación con el mes inicial (octubre), en comportamiento y rendimiento de los alumnos del nivel Básico y Medio Diversificado en el año 1988-89. El promedio en comportamiento es 12.4, y el nivel de rendimiento es 14.7. En el lapso I bajan los promedios en comportamiento a 11.9 puntos y rendimiento a 13.3 puntos. En el lapso II suben en comportamiento a 13.2 y en rendimiento a 14.0 puntos. En el lapso III suben en comportamiento a 14 .1 puntos y en rendimiento 15.2 puntos en relación al mes inicial.

La fuente de datos de las figuras 22 a 27 aparecen en el cuadro A.21 del Apéndice.

FIG. 24 PROMEDIO DE LA POBLACION ESTUDIANTIL CADA LAPSO EN COMPARACION CON EL MES INICIAL (OCTUBRE) EN COMPORTAMIENTO MÁS RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS (NIVEL BASICO Y MEDIO DIVERSIFICADO).
AÑO 1987-88

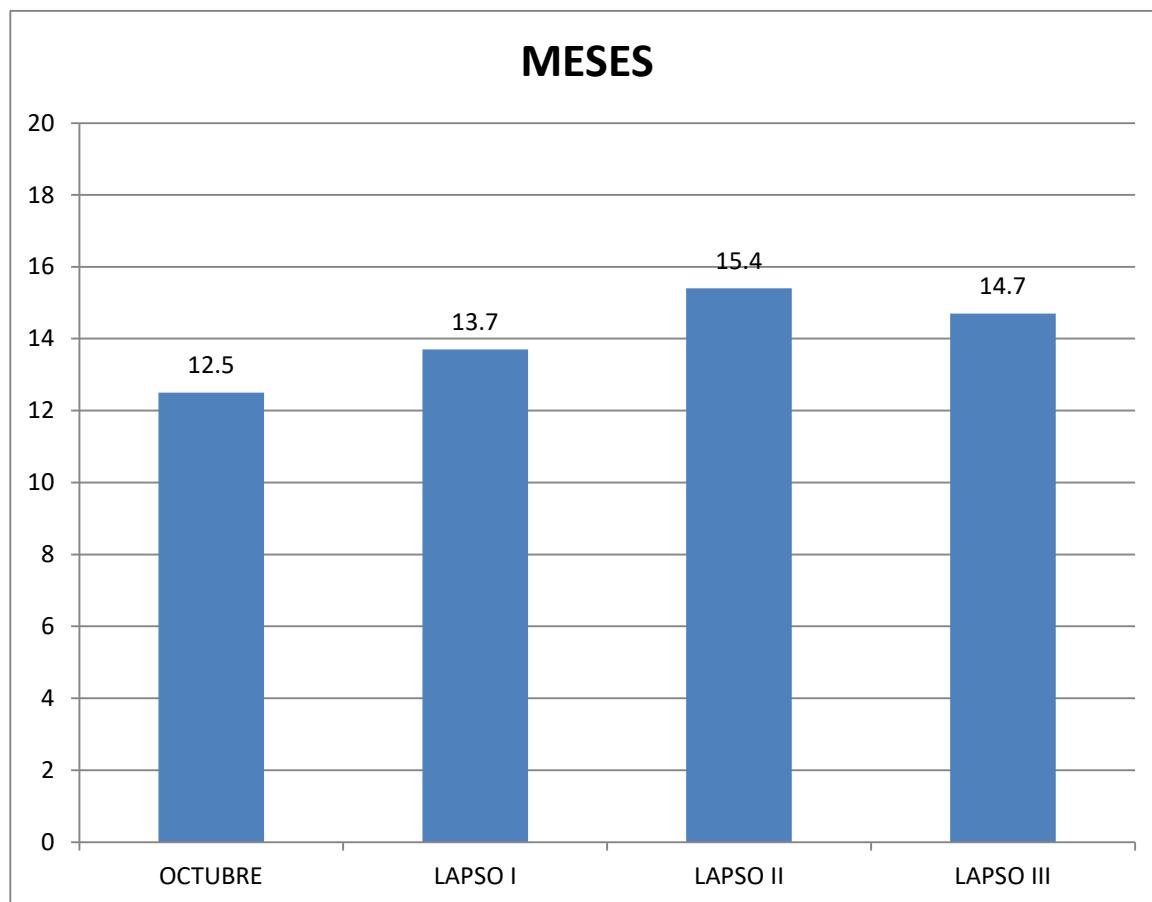


FIG. 25 PROMEDIO DE LA POBLACION ESTUDIANTIL CADA LAPSO EN COMPARACION CON EL MES (OCTUBRE) EN COMPORTAMIENTO Y RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS (NIVEL BASICO Y MEDIO DIVERSIFICADO). AÑO 1987-88

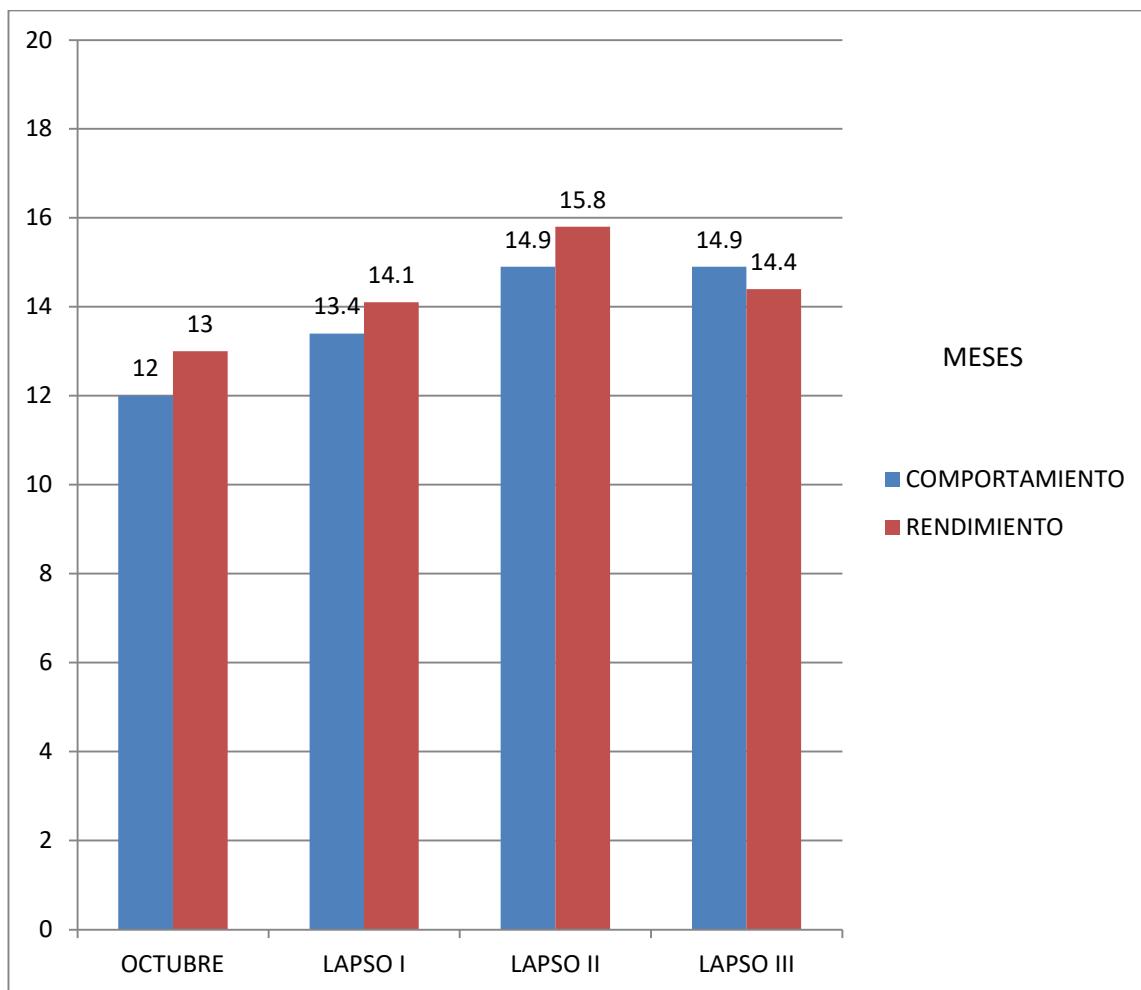
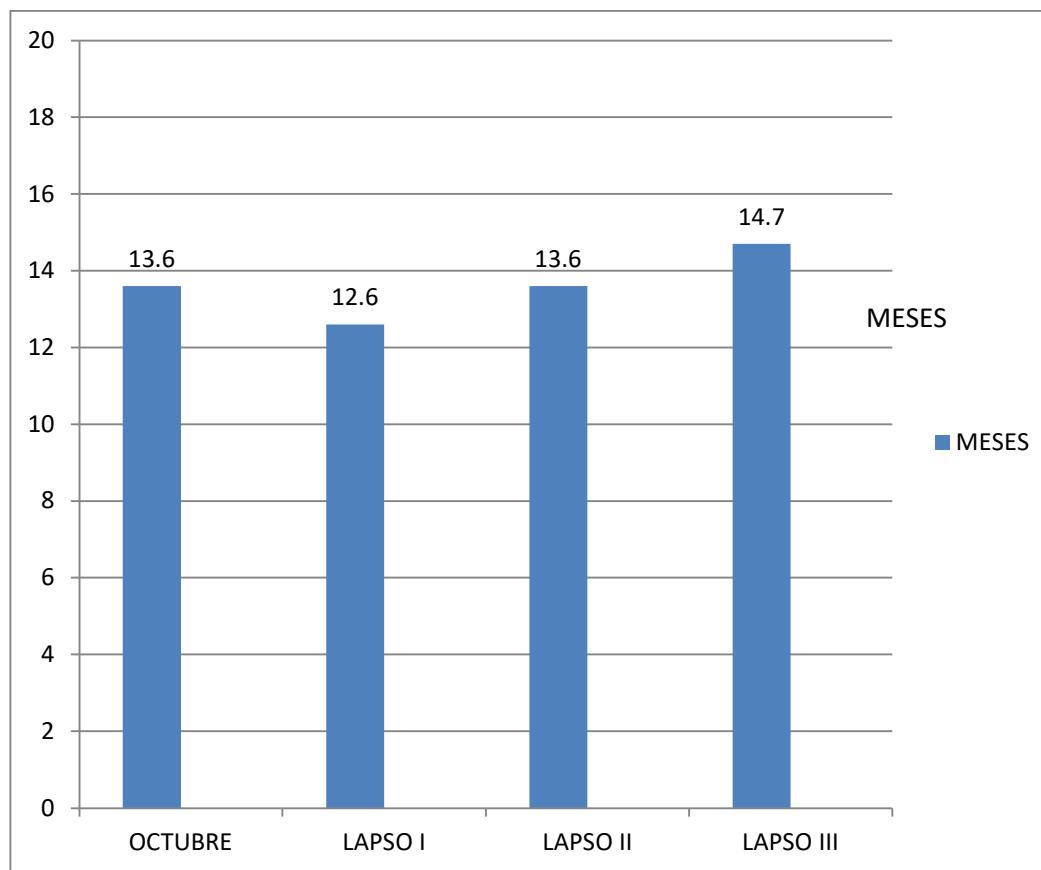


FIG. 26 PROMEDIO DE LA POBLACION ESTUDIANTIL CADA LAPSO EN COMPARACION CON EL MES INICIAL (OCTUBRE) EN COMPORTAMIENTO MÁS RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS (NIVEL BASICO Y MEDIO DIVERSIFICADO).

AÑO 1988-89



La figura 28 incluye el promedio de la población estudiantil cada trimestre, en comparación con el mes inicial (Octubre), en comportamiento (apresto) más rendimiento de los alumnos del nivel Pre-escolar en el año 1987-88. El promedio es 11.5 en el mes inicial de Octubre. En el lapso I, 13.9, en el lapso, II 18.4 y en el Lapso III, 17.6.

La figura 29 incluye el promedio de la población estudiantil cada trimestre, en comparación con el mes inicial (Octubre), en comportamiento (apresto) y rendimiento de los alumnos del nivel Pre-escolar, en el año 88 el promedio del comportamiento (apresto) es 12.3 y en rendimiento es 10.7 en el mes de Octubre. En el lapso I en comportamiento (apresto) es 14.5, y en rendimiento 13.3. En el lapso II en comportamiento (apresto) es 18 y en rendimiento es 18.8. En el lapso III en comportamiento (apresto) es 18.2 y en rendimiento es 17.0.

La figura 30 incluye el promedio de la población estudiantil cada trimestre, en comparación con el mes

inicial (Octubre), en comportamiento (apresto) más rendimiento de los alumnos del nivel Pre-escolar, en el año 89 el promedio es 14.2 en el mes inicial de Octubre. En el Lapso I es 11.8, en el lapso II 14.8 y en el lapso III es 16.1.

La figura 31 incluye el promedio de la población estudiantil cada trimestre, en comparación con el mes inicial (Octubre), en comportamiento (apresto) y rendimiento de los alumnos del nivel Pre-escolar, en el año 1988-89. El promedio de comportamiento (apresto) es 13.3 y en rendimiento es 15 en el mes de Octubre. En el lapso I el comportamiento (apresto) es 11.8 y en rendimiento es 11.9. En el lapso II en comportamiento y rendimiento (apresto) es 14.7 y en rendimiento es 15. En el lapso III el comportamiento (apresto) es 16.4 y en rendimiento es 15.7.

FIG. 27 PROMEDIO DE LA POBLACIÓN ESTUDIANTIL CADA LAPSO EN COMPARACIÓN CON MES INICIAL (OCTUBRE) EN COMPORTAMIENTO Y RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS (NIVEL BÁSICO Y MEDIO DIVERSIFICADO). AÑO 1988-89

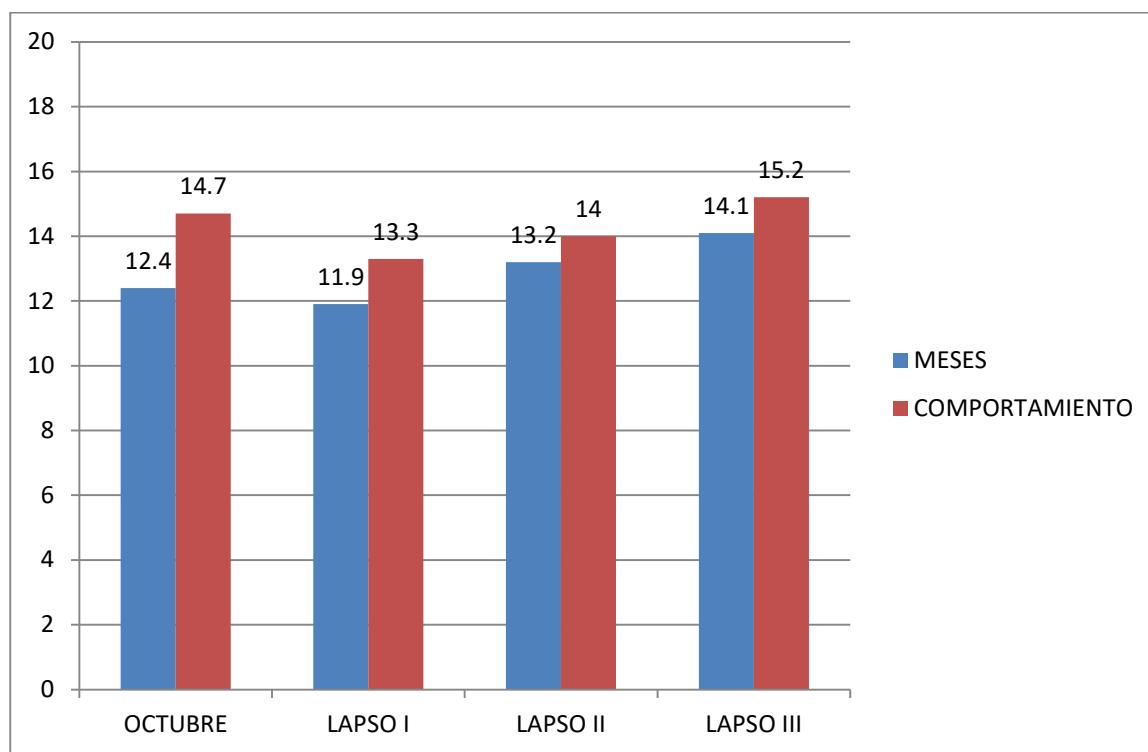


FIG. 28 PROMEDIO DE LA POBLACION ESTUDIANTIL CADA LAPSO EN COMPARACION CON EL MES INICIAL (OCTUBRE) EN COMPORTAMIENTO (APRETO) MAS RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS (NIVEL PRE-ESCOLAR).

AÑO
1987-88

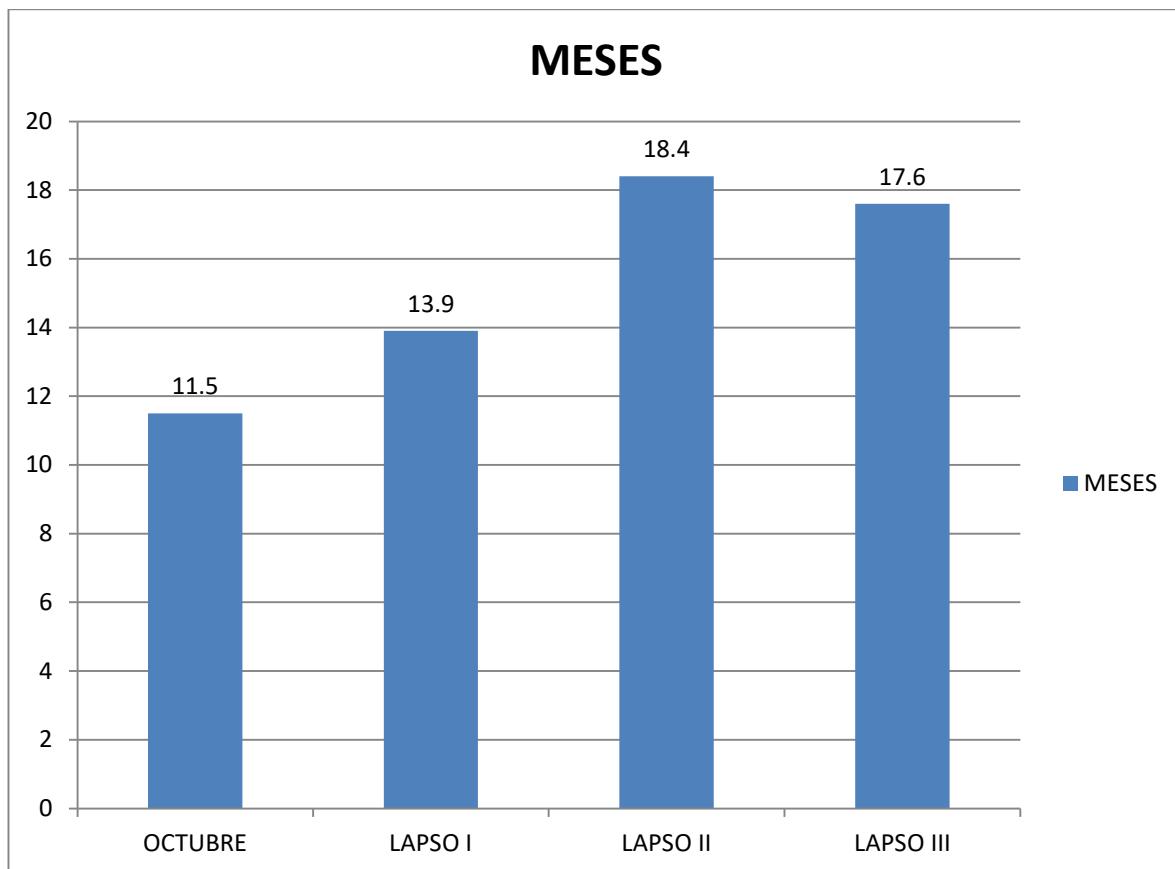
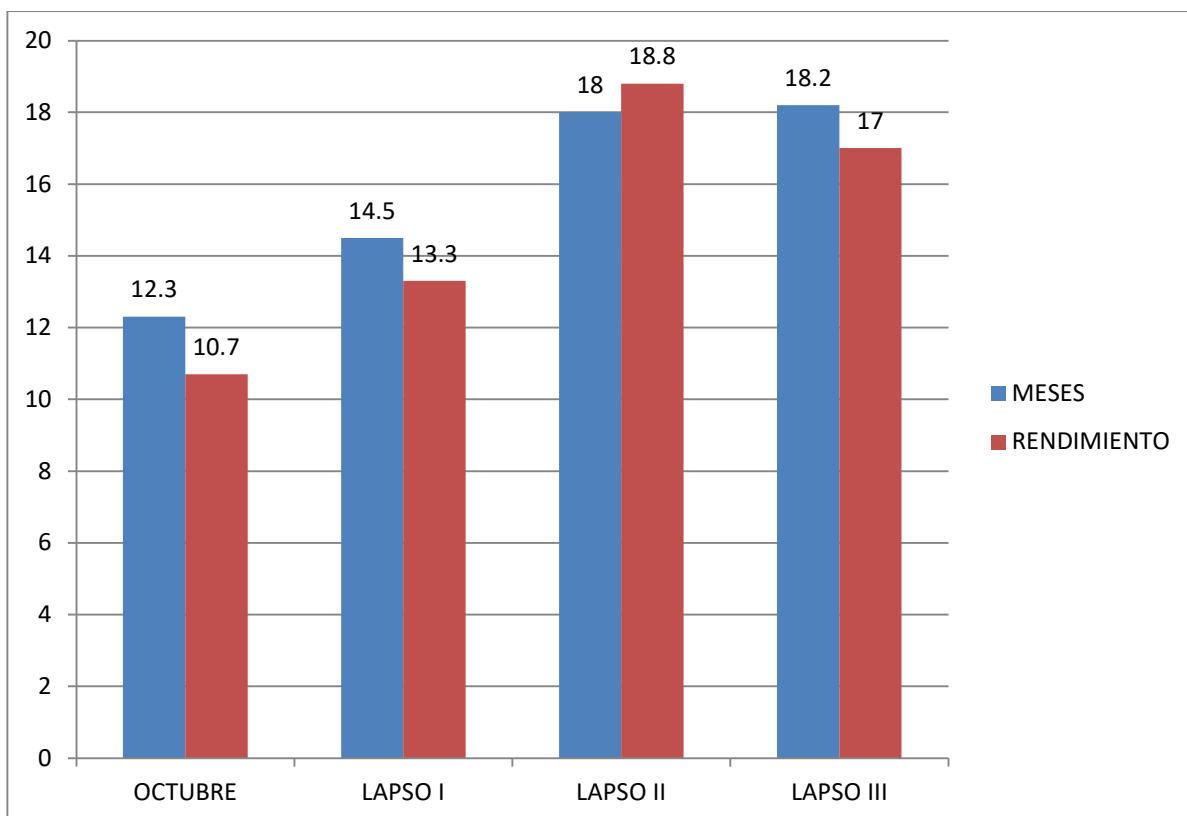


FIG. 29 PROMEDIO DE LA POBLACION ESTUDIANTIL CADA LAPSO EN COMPARACION CON EL MES INICIAL (OCTUBRE) EN COMPORTAMIENTO Y RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS (NIVEL PRE-ESCOLAR). AÑO 1987-88



La fuente de datos de las figuras 28 a la 31 aparece en. El cuadro A.22 del Apéndice.

La mejora del nivel de competencia entre el punto de partida (Octubre) y estos resultados se hacen posible con la interacción del plan por parte de la institución escolar.

1.6. Presentación de los resultados del cambio en otras instituciones con la aplicación del modelo.

A continuación incluimos la comparación de los resultados de cambio educacional y en la eficiencia del cambio de los determinados agentes educativos de la institución escolar oficial, a partir de la tabla de resultados previstos en cada etapa de cambio (I, II y III etapas); y la comparación de los resultados de la mejora de los niveles de eficiencia en los responsables de la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje.

Resultados del cambio educacional y en la eficiencia eficacia (competencia) de los agentes educativos en la Institución escolar oficial.

ETAPA I.

Los resultados son:

Directivos, organización, alcanzan el aprendizaje del cambio de educación tradicional a educación activa, (nivel 3).

También se construye el grupo operativo como responsable de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. (Nivel 4).

Los docentes alcanzan el deseo de cambio, (nivel 2).

Los alumnos y representantes no observan ningún cambio.

Simultáneamente la organización recorre las "Fases" I, II, III y IV en la eficiencia del cambio de educación tradicional educación activa.

FIG. 30 PROMEDIO DE LA POBLACION ESTUDIANTIL CADA LAPSO EN COMPARACION CON EL MES INICIAL (OCTUBRE) EN COMPORTAMIENTO (APRESTO) MAS RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS (NIVEL PRE-ESCOLAR).
AÑO 1988-89

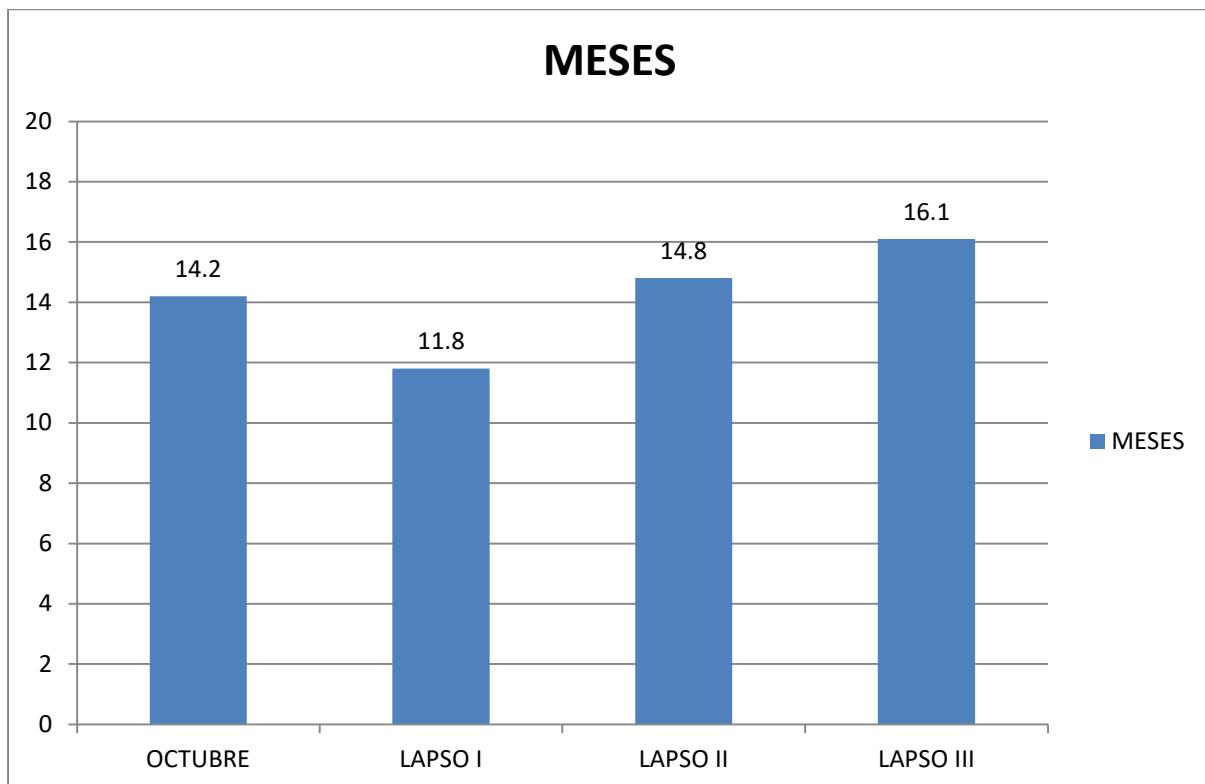
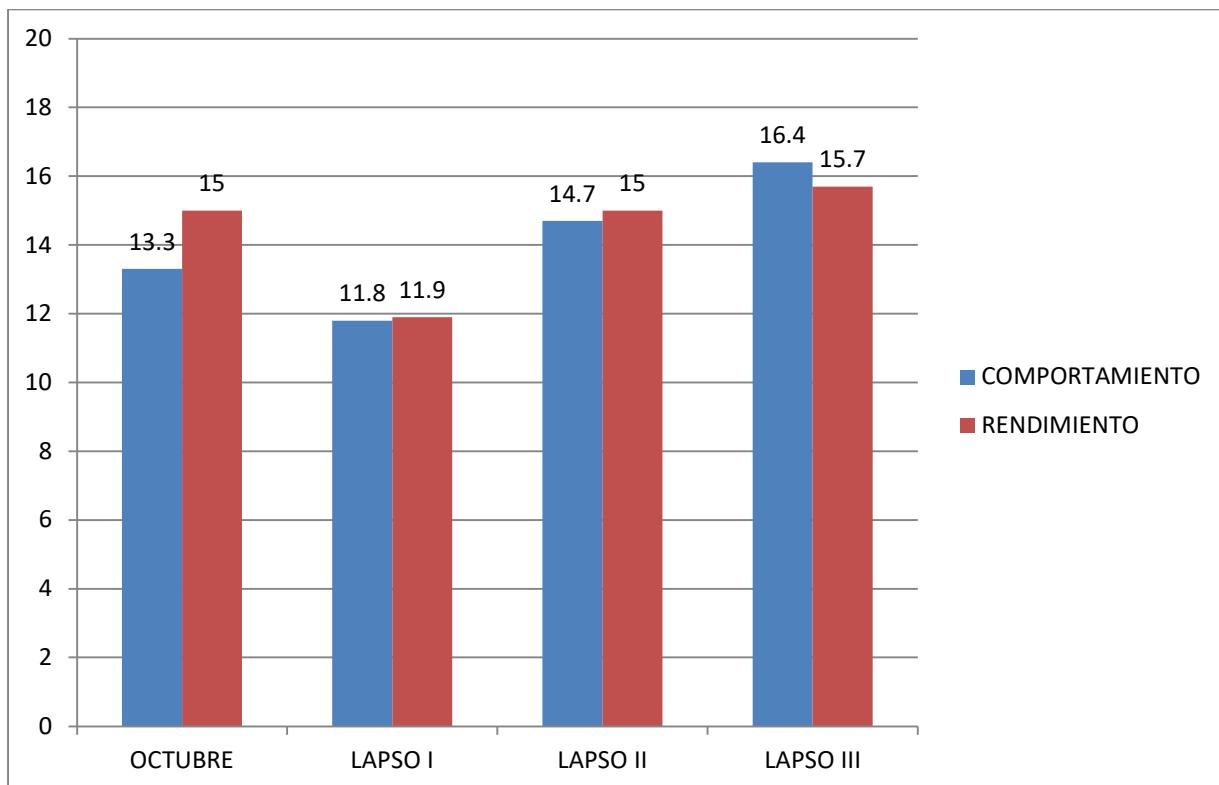


FIG. 31 PROMEDIO DE LA POBLACIÓN ESTUDIANTIL CADA LAPSO EN COMPARACIÓN CON MES INICIAL (OCTUBRE) EN COMPORTAMIENTO (APRESTO) Y RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS (NIVEL PRE-ESCOLAR). AÑO 1988-89



ETAPA II.

Los resultados son:

Docentes, directivos, organización y responsables de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje alcanzan la acción no sistematizada dentro del cambio, (nivel 4).

Los alumnos y representantes alcanzan el deseo de cambio, (nivel 2).

Simultáneamente la organización alcanza la Fase V en la eficiencia de cambio.

ETAPA III.

Los resultados son:

Todos los agentes educativos alcanzan la acción no sistematizada dentro del cambio, (nivel 4); mientras que el agente responsable de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje alcanza la acción sistematizada en el perfil de cambio aspirado, (nivel 5).

Simultáneamente la organización recorre las Fases VI y VII en la eficiencia del cambio.

Resultados de la mejora de los niveles de eficiencia-eficacia (competencia) en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de la institución escolar oficial.

A continuación aparecen los cuadros con el promedio de calificaciones de la población estudiantil en el 1er trimestre del año 1993-94 en comparación con el promedio del 1er trimestre del año 1992-93.

La evaluación es el resultado de comparar el promedio de calificaciones de la población estudiantil en el 1er trimestre del año 1992-93 con la mejora de los niveles de competencia en el cambio, representado en términos de resultados de los promedios de calificaciones del primer lapso del año 1993-94 después de la aplicación del modelo; y es la condición representativa como patrón de rendimiento para la evaluación de la mejora de los niveles de eficiencia

del cambio educacional en términos de resultados según la capacidad, empeño y disposición del personal y del funcionamiento técnico administrativo en la institución escolar.

Nivel 1 Básico de 1º a 6º grado.

En los siguientes cuadros aparecen los resultados: Cuadro 12 Comparación de la notas por materia de los alumnos de 1º a 6º grado del año 1993-94 en relación a l año 1992-93; Cuadro 13 Comparación del porcentaje de alumnos aprobados de I o a 6º grado en los años 1993-94 en relación con e l año 1992-93.

Comparación de las notas por materia de los alumnos de 1º a 6º grado del año 1993-94 en relación a l año 1992-93.

La comparación se establece en el primer trimestre de ambos años; esta relación (x), se consigue al dividir el resultado final del año 1993-94 entre e l resultado final de 1992-93. Hay mejoría cuando ($x>1$)

CUADRO No. 12
COMPARACIÓN DE LAS NOTAS POR MATERIA DE LOS ALUMNOS DE 1° A 6°
GRADO DEL AÑO 1993-94 EN RELACIÓN A L AÑO 1992-93. INSTITUCIÓN
OFICIAL

	CASTELLANO	MATEMÁTICAS	CIENCIAS	SOCIALES	ED. EST.	ED. TRAB.
MAÑANA	*.	*.	*.	*.	*.	*.
1° GRADO "A1"	0.90	1.09	0.91	0.85	0.89	0.89
1° GRADO "A 2"	1.09	1.21	1.14	1.16	1.30	1.04
1° GRADO "A 3"	1.05	1.06	1.01	1.03	1.07	1.15
2° GRADO " A 1"	1.07	1.09	1.15	1.04	1.16	1.24
2° GRADO A 2"	1.35	1.36	1.20	1.12	1.23	0.98
2° GRADO "A 3"	1.06	1.06	0.94	1.04	0.92	0.95
3° GRADO " A 1"	.88	0.89	0.85	0.79	1.03	1.02
3° GRADO "A 2"	1.00	0.99	0.98	0.77	0.86	0.97
3° GRADO "A 3"	1.05	1.07	1.03	1.04	0.91	0.98
4° GRADO " A 1"	--	--	--	--	--	--
4° GRADO "A2"	0.91	0.98	0.94	0.96	0.96	0.96
4° GRADO "A3"	1.06	0.90	0.92	1.02	1.09	1.01
5° GRADO " A 1"	0.81	0.82	0.78	0.78	0.84	0.83
5° GRADO "A2"	0.97	1.00	0.97	1.00	0.87	0.97
5° GRADO "A3"	1.10	1.00	1.15	1.09	1.37	1.06
5° GRADO "A4"	--	--	--	--	--	--
6° GRADO " A 1 "	1.06	1.37	0.83	--	1.09	0.89
6° GRADO "A2"	1.21	1.23	0.85	--	0.90	1.25
	CASTELLANO	MATEMÁTICAS	CIENCIAS	SOCIALES	ED. EST.	ED. TRAB.
TARDE	*.	*.	*.	*.	*.	*.
1° GRADO "B1"	0.98	--	--	--	--	--
1° GRADO "B2"	1.11	1.03	1.06	1.07	1.13	1.25
1° GRADO "B3"	1.03	1.49	1.19	0.99	1.19	1.20
2° GRADO "B1"	0.95	1.05	1.15	1.03	1.10	1.04
2° GRADO "B2"	0.91	1.06	1.13	1.06	0.98	1.07
2° GRADO "B3"	1.16	0.99	0.89	0.96	0.94	1.01
3° GRADO "B1"	--	1.15	1.11	1.19	1.01	1.02
3° GRADO "B2"	1.07	--	--	--	--	--
3° GRADO "B3"	1.06	0.97	1.03	0.93	0.99	0.99
4° GRADO "B1"	1.09	1.06	1.03	1.03	1.14	1.06
4° GRADO "B2"	1.13	0.98	1.13	1.14	1.06	1.15
4° GRADO "B3"	1.00	1.10	1.01	1.01	1.13	1.18
5° GRADO "B1"	0.87	1.03	0.99	0.97	0.99	1.04
5° GRADO "B2"	0.96	0.85	0.98	0.98	0.90	1.03
5° GRADO "B3"	1.27	1.11	0.92	1.11	0.97	0.90
6° GRADO "B1"	1.36	1.31	1.13	1.31	1.24	1.00
6° GRADO "B2"	0.99	1.47	1.31	1.09	1.03	0.92
6° GRADO "B3"	0.00	1.02	1.03	0.93	1.05	0.92

* = VALOR DE X

CUADRO No. 13
COMPARACION DEL PROCENTAJE DE ALUMNOS APROBADOS DE 1 ° A 6 °
GRADO
EN LOS AÑOS 1993-94 EN RELACION CON 1992-93. INSTITUCION
OFICIAL

		CASTEL LANO	MATEMÁTICA S	CIENCIAS	SOCIALES	ED. EST.	ED. TRAB.
MAÑANA	.	*	*	*	*	*	*
PROMEDIO	1 •	1.90	1.18	1.05	1.07	1.00	1.01
GDOS "A"							
PROMEDIO	2 "	1.05	1.08	1.01	1.04	1.33	--
GDOS "A"							
PROMEDIO	3 "	0.98	0.94	0.95	0.81	1.02	1.00
GDOS "A"							
PROMEDIO	4 *	1.40	1.04	1.02	1.09	1.00	1.00
GDOS "A"							
PROMEDIO	5 °	0.96	--	--	--	--	--
GDOS "A"							
PROMEDIO	6 ° '	--	--	--	--	--	--
GDOS "A"							
TARDE	*	CASTEL LANO	MATEMATICA S	CIENCIAS	SOCIALES	ED. EST.	ED. TRAB.
TARDE	*	*	*	*	*	*	*
PROMEDIO	1 °	1.02	1.08	1.02	0.98	1.01	1.03
GDOS "B"							
PROMEDIO	2 °	1.02	0.97	0.92	1.13	--	0.97
GDOS "B"							
PROMEDIO	3 °	1.51	1.53	1.47	1.58	1.58	--
GDOS "B"							
PROMEDIO	4 °	1.03	1.05	1.03	1.06	0.96	--
GDOS "B"							
PROMEDIO	5 °	1.08	1.03	1.21	1.25	1.07	0.92
GDOS "B"							
PROMEDIO	6 °	1.00	0.91	0.89	0.92	1.01	--
GDOS "B"							

* = VALOR DE X

hay disminución cuando ($x < 1$) y no hay variación cuando ($x = 1$).

Turno de la Mañana

Existe un total de 18 secciones, pero sólo 16 presentan notas en todas las materias excepto en sociales que hay 14 notas. En estos grupos la puntuación fue la siguiente:

En castellano: hubo mejoría en 10 grupos (62%) que son:

GRADO	MEJORIA	GRADO	MEJORIA
1º A2	9%	3º A3	5%
1º A3	5%	4º A3	6%
2º A1	7%	5º A3	10%
2º A2	35%	6º A1	6%
2º A3	6%	6º A2	21%

En Matemáticas: se observa una mejoría en 9 grupos de los 16 (56.3%) los cuales son:

GRADO	MEJORIA	GRADO	MEJORIA
1° A1	9 %	2° A3	6%
1° A2	21%	3° A3	7%
1° A3	8%	6° A1	37%
2° A1	9%	6° A2	23%
2° A2	36%		

En ciencias: se observa una mejoría en 6 grupos de los 16 (37.5%) los cuales son:

GRADO	MEJORIA	GRADO	MEJORIA
1° A2	14%	2° A2	20%
1° A3	1%	3° A3	3%
2° A1	15%	5° A3	15%

En sociales: se observa que existe una mejoría de las notas en 8 grupos de los 14 (57.1%), no existe información sobre los dos grupos de 6° A3 y A4. Las mejorías son:

GRADO	MEJORIA	GRADO	MEJORIA
1° A2	16%	2° A2	4%
1° A3	3%	3° A3	4%
2° A1	4%	5° A3	2%
2° A2	12%	5° A3	9%

En educación Estética: se observa que hubo mejoría en 8 grupos de los 16 (50%). estos son:

GRADO	MEJORIA	GRADO	MEJORIA
1° A2	30%	3° A1	3%
1° A3	7%	4° A3	9%
2° A1	16%	5° A3	37%
2° A2	23%	6° A1	9%

En educación para el trabajo: se observa que mejoraron 7 grupos de los 16 (43.8%). Estos son:

GRADO	MEJORIA	GRADO	MEJORIA
1° A2	4%	4° A3	1%
1° A3	15%	5° A3	6%
2° A1	24%	6° A2	25%
3° A2	2%		

En síntesis se puede decir que para un total de 94 materias: 49 aumentaron, es decir el 52.1%, 4 no presentaron variación y 42 disminuyeron, es decir el 44.7%, de los cuales 10 tienen una disminución igual o inferior al 5%.

El análisis de la comparación de las notas de los estudiantes del turno de la tarde es como sigue:

Existen 18 secciones; pero sólo 16 presentan notas en todas las materias excepto en Castellano que hay 17 notas.

En estos grupos la puntuación es la siguiente:

En castellano hubo una mejoría en 9 grupos (52.9%) distribuidos de la siguiente manera:

GRADO	MEJORIA	GRADO	MEJORIA
1º B2	11%	4º B1	9%
1º B3	3%	4º B2	13%
2º B3	16%	5º B3	27%
3º B3	7%	6º B1	36%
3º B3	6%		

En matemáticas: se presenta mejoría en 12 grupos de los 16 (75%) de la siguiente manera:

GRADO	MEJORIA	GRADO	MEJORIA
1º B2	3%	4º B3	10%
1º B3	49%	5º B1	3%
2º B1	5%	5º B3	11%
2º B2	6%	6º B1	31%
3º B1	15%	6º B2	47%
4º B1	6%	6º B3	2%

En ciencias: la mejoría se observa de nuevo en 12 grupos (75%) distribuidos de la siguiente manera:

GRADO	MEJORIA	GRADO	MEJORIA
1° B2	6%	4° B1	3%
1° B3	19%	4° B2	13%
2° B1	15%	4° B3	1%
2° B2	13%	6° B1	13%
3° B1	11%	6° B2	31%
3° B3	3%	6° B3	3%

En sociales: se observa una mejoría en 10 grupos

de los 16 (62.5%) como se describe a continuación:

GRADO	MEJORIA	GRADO	MEJORIA
1° B2	7%	4° B3	1%
2° B1	3%	5° B3	11%
2° B2	6%	6° B1	31%
3° B1	19%	6° B2	9%
4° B1	3%		
4° B2	14%		

En educación Estética: mejoran de nuevo 10 grupos

de los 16 (62.5%) de la siguiente manera:

GRADO	MEJORIA	GRADO	MEJORIA
1° B2	13%	4° B1	14%
1° B3	19%	4° B2	6%
2° B1	10%	4° B3	13%
3° B1	1%	6° B1	24%
		6° B2	3%
		6° B3	5%

En educación para el Trabajo: la mejoría se observa en 11 grupos de los 16 (68.7%), como se describe a continuación:

GRADO	MEJORIA	GRADO	MEJORIA
1º B2	25%	4º B1	6%
1º B3	20%	4º B2	15%
2º B1	4%	4º B3	18%
2º B2	7%	5º B1	4%
2º B3	1%	5º B2	3%
3º B1	2%		

En síntesis se puede observar que de un total de 96 materias, 29 (30.0%) presentaron resultados inferiores al año anterior, 2 materias se mantuvieron iguales y 65 (67.7%) presentan resultados superiores.

Comparación del porcentaje de alumnos aprobados de 1º a 6º grado del año 1993-94 en relación al año 1992-93.

Los resultados son los siguientes en la segunda contrastación:

La segunda comparación realizada se refiere al porcentaje de alumnos aprobados de 1º a 6º grado en

los turnos de la mañana y de la tarde, del año 1993-94, en relación a l mismo grupo del año 1992-93.

En general se puede observar que las disminuciones son menores que los incrementos. Además e l porcentaje de alumnos aprobados en Básica de los grados I o a 60 en ambos turnos aumentó en 62.5% en la mañana y 68.7% en la tarde.

2. Interpretación de los resultados.

Hasta aquí la presentación de los datos del cambio educacional y de la competencia en e l cambio, para cumplir con los objetivos de este estudio.

A continuación se incluye la interpretación de los resultados de la evaluación del cambio educacional, de la competencia del cambio y del uso generalizado de la estrategia, y responder a las interrogantes.

2.1. Interpretación de los resultados de la evaluación del cambio educacional.

Las interrogantes a responder son:

1. ¿Cómo se evalúa la acción de la estrategia para la puesta en práctica del cambio

educacional de escuela tradicional a escuela activa, en la institución escolar? 2. ¿Cómo se evalúan en la institución escolar, los resultados del cambio educacional producido con la acción de la puesta en práctica de la estrategia, para su ajuste permanente?

Las respuestas son las siguientes:

Respuesta 1. - Se logró producir un sistema trabajo aprendizaje capaz de evaluar la acción de la estrategia, con los conceptos de rendimiento-comportamiento en la nueva educación. Esto es el patrón de rendimiento que sirve para evaluar el perfil aspirado; el cual contiene los indicadores que ofrecen las teorías que lo explican mediante dimensiones y en relación con la acción a evaluarse de la estrategia. A continuación se presenta este patrón, después se presenta el perfil y por último la acción a evaluarse de la estrategia.

Patrón de Rendimiento

En el representante procedente de la comunidad, con el aumento de matrícula y disminución en el porcentaje de deserción de los alumnos en la institución escolar, durante los años de evaluación, responsabilidad del representante.

En el alumno, con el promedio, en el nivel Básico y Medio Diversificado, de sus niveles de comportamiento y rendimiento; de los alumnos del nivel Pre-escolar de sus niveles de comportamiento (apresto) y rendimiento.

En el docente, con el porcentaje de logro del facilitador, según el promedio mensual de calificaciones de su grupo de alumnos en comportamiento y rendimiento, respecto al promedio esperado por el facilitador.

En el directivo, con el porcentaje de logro, según el promedio mensual de calificación es del grupo de alumnos de cada facilitador, correspondiente a cada

directivo (Jefe de área, coordinador sub-director, director) en comportamiento (apresto en Pre-escolar) más rendimiento respecto a l promedio esperado por el directivo.

En la organización administrativa y estilo de funcionamiento, con el nivel de adaptabilidad y eficiencia del directivo como líder en relación con su grupo.

En los responsables de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, con e l promedio mensual de calificaciones de la población estudiantil en el año escolar, en rendimiento más/y comportamiento (nivel Básico y Medio Diversificado), y en rendimiento más/y comportamiento (apresto) en el nivel Pre-escolar.

Perfil

En el representante que proviene de la comunidad; es su percepción de la institución para la formación de ciudadanos, de una sociedad en democracia e individuos maduros en e l manejo de su realidad.

En el alumno; es como solucionador de problemas intelectuales, personales y ético-sociales como ser integral y miembro de un grupo de clase, institución y medio social.

En el docente; es como facilitador que genera en los alumnos cambios cuantitativos y cualitativos, posibles de evaluar.

En el directivo; es como gerente de acción sistematizada en el logro de los objetivos presentes en el plan.

En la organización administrativa y estilo de funcionamiento; es el personal como grupo maduro para la tarea.

En la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje; es el desarrollo o integral de la población estudiantil en cada una de sus áreas, en forma armoniosa e interrelacionada mediante una acción sistematizada.

Acción a evaluarse en la estrategia

Se refiere al programa de implantación del último nivel de cambio.

En el representante; es la información en las reuniones y entrevistas sobre la educación, según la realidad social actual y el papel de la institución escolar.

En el alumno; es el aprendizaje por parte del alumno de su participación activa para el aprendizaje significativo en clase, institución y medio social, para el logro de los objetivos presentes en el plan de estudios.

En el docente; es el aprendizaje del papel del docente como facilitador, en la nueva forma de realizar sus tareas de planificación, docencia y evaluación.

En el directivo; es el aprendizaje del papel del directivo como gerente desarrollado en forma integral en la nueva forma de realizar sus tareas de

observación de clase, extra-clase y Plan Gerencial de Mejoras.

En la organización; es el aprendizaje de todo el personal en el nivel gerencial para el crecimiento organizacional, en el análisis y descripción de resultados, como grupo de participación por consenso en la práctica de trabajo.

En los responsables de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje; es el aprendizaje de los responsables del desarrollo en la calidad del proceso integral en las reuniones de coordinación, gerencia y directiva para realizarse como grupo operativo.

Respuesta 2. Se logró producir un sistema trabajo aprendizaje capaz de evaluar los resultados del cambio educacional en la institución escolar. Según se contrastan los resultados de cada agente educativo con el patrón de rendimiento del perfil de escuela activa.

Los resultados de los representantes procedentes de la comunidad en los tres años de evaluación son: cada año se presenta un mayor número de representantes que inscriben un mayor número de alumnos en la institución. En el año 1986-87 la inscripción es de 436 alumnos, en el año 1987-88, 472 y en el año 1988-89, 548 alumnos. Cada año se presenta un número menor de representantes que retira a los alumnos de la institución. En el año 1986-87 la deserción es 24%, en 1987-88 15%, y en 1988-89 15%. Estos resultados son del perfil de cambio aspirado en el representante, de percepción de esta institución para la formación de alumnos como ciudadanos de una sociedad en democracia e individuos maduros en el manejo de su realidad.

Los resultados de los alumnos en la institución durante los tres años de evaluación 1986-87, 1987-88, 1988-89 son: 12.5, 12.7 y 11.5 respectivamente, de promedio de las calificaciones del grupo en comportamiento donde el 67% de la población se encuentra entre 10.1 y 14.8; 10.3 y 15.1; 8.4 y 13.8 y

en rendimiento es de 14.1, 13.8 y 13.5 respectivamente con el 67% de la población entre 12.5 y 15.7; 12.3 y 15.3; 11.5 y 15.5. Estos resultados son el perfil de cambio aspirado en el alumno como solucionador de problemas intelectuales, personales y ético sociales como ser integral y miembro de un grupo de clase, institución y medio social.

Los resultados de los docentes en la institución durante los tres años de evaluación 1986-87, 1987-88 y 1988-89 son: 13, 13 y 12.5 puntos, respectivamente, de promedio mensual, las calificaciones del grupo de alumnos de cada facilitador en la institución, en comportamiento; y en rendimiento es 14.3, 14 y 14.3 puntos, respectivamente, en relación con el promedio de 15.5 puntos esperado por el facilitador para ambos casos. Estos resultados representan, el 84% y 80% de logro en los tres años de evaluación, del comportamiento del grupo de alumnos de cada facilitador, y el 92.2% y 90% de logro en los años 1986-87, 1987-88 y 1988-89 del rendimiento. Estos

resultados son el perfil del cambio aspirado en el docente como facilitador que genera cambios cuantitativos y cualitativos posibles de evaluar.

Los resultados de los directivos en la institución durante los tres años de evaluación 1986-87, 1987-88 y 1988-89 son: 13, 14 y 13 puntos respectivamente de promedio mensual, de las calificaciones del grupo de alumnos de cada facilitador correspondiente a cada directivo, en comportamiento más rendimiento para cada año de evaluación, en relación con el promedio de 15.5 puntos esperado por el directivo. Estos resultados representan el 84%, 90% y 84% de logro respectivamente. Estos resultados son el perfil de cambio aspirado en el directivo como gerente de acción sistematizada para el logro de los objetivos presentes en el plan.

Los resultados de la organización en el único año de evaluación 1988-89 son: la siguiente distribución para el nivel 1 de adaptabilidad de cada directivo respecto a su grupo: directivo 1: 4, 3, 4, 1;

directivo 2: 3, 3, 4, 2; directivo3: 3, 3, 3, 3;
directivo 4: 2, 4, 4, 2, en relación con el patrón de
3, 3, 3, 3, número de escogencias de una alternativa
entre cuatro opciones en cada uno de los estilos de
liderazgo: autocrático, democrático, country club y
pobre. Los siguientes puntajes para el nivel de
eficiencia de cada directivo en relación a su grupo:
15, 23, 10 y 19 puntos acumulados con los valores
entre -2 y 2, de cada escogencia elegida entre las
opciones sobre la práctica de los estilos de
liderazgo, según la escala de -24 y 24 puntos. Estos
resultados son el perfil de cambio aspirado en la
organización administrativa y estilo de
funcionamiento, como de participación por consenso
hasta alcanzar el personal un grupo de trabajo ya
maduro.

Los resultados de los responsables de la calidad
del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el nivel
Básico Medio Diversificado durante los años de
evaluación 1986-87, 1987-88 y 1988-89, son, al

finalizar cada año escolar, de 14.3, 12.4 y 13.7, respectivamente, en rendimiento más comportamiento para cada año de evaluación; y en el nivel Pre-escolar, durante los años 1987-88 y 1988-89 son, al finalizar el año escolar, 17.2 y 17.7 para cada año de evaluación. Estos resultados son el perfil de cambio en la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje sobre el nivel de desarrollo integral de la población estudiantil en cada una de sus área en forma armoniosa e interrelacionada y mediante una enseñanza-aprendizaje sistematizada. El servicio de orientación sostiene una relación de ayuda en los resultados de la calidad del proceso.

2.2. Interpretación de los resultados de la evaluación del cambio en la eficiencia - eficacia (competencia). Las interrogantes a responder son: 3.- ¿Cómo evaluar la acción de la estrategia, para la mejora de los niveles de competencia en el cambio del funcionamiento de la organización de la institución escolar?, también 4. - ¿Cómo evaluar en la institución

escolar, la mejora de los niveles de competencia en el cambio con la acción de la estrategia?

Las respuestas son las siguientes:

Respuesta 3.- Se logró producir un sistema trabajo aprendizaje capaz de evaluar la acción de la estrategia con las condiciones que deben estar presentes en la organización. Esto es el patrón de rendimiento que sirve para evaluar el compromiso de logro del cambio en cada agente educativo; el cual contiene el criterio y procedimiento que ofrecen las teorías que lo explican mediante las condiciones requeridas y en relación a la acción de la estrategia a evaluarse. Además se logró evaluar también con la comparación de las calificaciones de la población estudiantil en relación con el mes inicial (calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje).

Respuesta 4. - Se logró producir un sistema trabajo aprendizaje capaz de evaluar en la institución

escolar, los resultados de los niveles de competencia en el cambio.

Según se contrastan los resultados de los agentes educativos a partir del patrón de rendimiento en las condiciones de logro a estar presentes en la organización.

Los resultados de la evaluación de los responsables de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje son: en el nivel Básico y Medio Diversificado (Año 1986) no hay mejora en los niveles de eficiencia (13.6 en el lapso I, 13.5 en los lapsos II y III) en relación al mes inicial con el promedio 14.0.

En el año 1987-88 sí hay mejora en la eficiencia porque aumenta el promedio de calificaciones (13.7 en el lapso I, 15.2 en el lapso II y 14.3 en el lapso III) en relación al mes inicial con el promedio 12.9.

En el año 1988-89 aumenta también el promedio de calificaciones (12.6 en el lapso I, 13.6 lapso II y

14.8 lapso III) en relación al mes inicial con el promedio 13.3.

En el nivel Pre-escolar (año 1987) hay mejora en los niveles de eficiencia (13.8 en el lapso I, 18.3 en el lapso II y 17.5 en el lapso III) en relación con el mes inicial con el promedio 11.5.

En el año 1988-89 también mejora la eficiencia (11.8 en el lapso I, 14.8 en el lapso II y 16.1 en el lapso III) en relación con el mes inicial con el promedio de 14.2.

Los docentes y directivos plantean en el año 1989, niveles de coincidencia con el patrón, que representan una mejora de los niveles de eficiencia en relación a los años 1986 y 1987. En el año 1989 los objetivos 3, 4, 6 y 7 presentan una discrepancia pequeña con el patrón y con alguna necesidad de atención. Los objetivos 1, 2 y 5 presentan una coincidencia con el patrón, y por esta razón "ninguna" necesidad de atención.

Los alumnos plantean en el año 1989 niveles de coincidencia con el patrón que representan una mejora en los niveles de eficiencia en relación a los del año 1986 y 1987. En el año 1989 el objetivo 1 presenta un valor de coincidencia con el patrón y ninguna necesidad de atención.

El objetivo 2 presenta una discrepancia pequeña con el patrón y "alguna" necesidad de atención. El objetivo 3 presenta una discrepancia mediana con respecto a l patrón y una necesidad "media" de atención.

Los representantes plantean en el año 1989 resultados de coincidencia con el patrón que representa una mejora en los niveles de eficiencia a los años 1986 y 1987. En el año 1989 los objetivos 3 y 9 presentan una discrepancia mediana con el patrón y con necesidad de atención "media". El objetivo 8 presenta una discrepancia pequeña con el patrón y "alguna" necesidad de atención.

La organización administrativa y estilo de funcionamiento plantea en el año 1989 resultados de coincidencia con el patrón, que representa mejora en los niveles de eficiencia en relación a los años 1986 y 1987. El único objetivo evaluado, el N° 1, presenta una coincidencia con el patrón y "ninguna" necesidad de atención.

2.3. Interpretación de los resultados del cambio en otra institución educativa con la aplicación del modelo.

La interrogante a responder es: 5.- ¿Cómo evaluar el logro del cambio en otra institución educativa con la aplicación del modelo?

La respuesta es la siguiente:

Respuesta 5.- Se logró el cambio de otra institución escolar con la aplicación del modelo, que representa el sistema trabajo-aprendizaje con los resultados que fueron los previstos en los niveles y fases recorridos en cada etapa de cambio. Estos

resultados se observaron a partir de la mejora de las calificaciones de la población estudiantil en el año 1993-94, en relación al año 1992-93, después de la aplicación de la estrategia.

Estos resultados se desvinculan de las personas que elaboraron la estrategia, porque son correspondientes a una institución oficial, que opera con personal y características

Diferentes a la institución donde se elaboró la estrategia.

Estos resultados evidencian que el modelo funciona independientemente del desarrollador del programa de cambio.

Los resultados se refieren a la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje:

Se han realizado dos análisis distintos y complementarios de las notas de los estudiantes de Básica (1º a 6º grado). Estos son:

1. Comparación de las calificaciones de los estudiantes en el primer lapso del año escolar 1993-94 con las notas de los estudiantes en el primer lapso del año 1992-93 en el turno de la mañana y de la tarde.

2. Comparación del porcentaje de aprobados del mismo grupo de estudiantes, en el mismo período, de los mismos años.

Primera contrastación (calificaciones)

Turno de la mañana.

Son 16 secciones y 94 materias: 49 materias presentan aumento en las calificaciones de los alumnos (52.1%); 4 materias no presentan variación (4.2 %); y 42 materias disminuyen las calificaciones de los alumnos (44.7%), de las cuales 10 de estas últimas, presentan una disminución igual o inferior al 5%.

Turno de la tarde.

Son 16 secciones y 96 materias: 65 materias presentan aumento en las calificaciones de los alumnos (67.7%); 2 materias no presentan variación (2.5 %); y 29 materias presentan resultados inferiores (30.0%). De estas, 15 materias presentan una disminución igual o inferior al 5%.

Segunda contrastación (comparación de % de aprobados).

Turno de la mañana

Son 6 grados, 24 materias comparadas, 15 materias presentan aumento en el número de alumnos aprobados (62.5 %); 4 materias no presentan variación (16.6%) y 5 materias disminuyen el porcentaje de alumnos aprobados (20.8%).

Turno de la tarde.

Son 6 grados y 32 materias comparadas; 22 materias presentan aumento en el número de alumnos aprobados (6

8.7 %); 1 materia no presenta variación (3%) y 9 materias presentaron disminución de alumnos aprobados (28.1%).

En general se puede observar que el valor de las disminuciones es menor que el valor de los incrementos.

Además el porcentaje de alumnos aprobados en Básica (1º a 6º) en ambos turnos aumentó en 58%; 50% en la mañana y 64% en la tarde.

Aquí culmina la interpretación de los resultados.

Los resultados del cambio educacional obtenidos con la acción de la estrategia se entienden en el contexto del Desarrollo Organizacional (D.O.), resultados obtenidos a causa de una compleja estrategia educativa implementada, para el cambio en la cultura, estrategia administrativa, comunicación, patrones de influencia y adaptación al ambiente en forma creativa , según la teoría social del cambio, e l modelo de acción investigación, e l método de

diagnóstico permanente a realizar se con el grupo operativo, y la evaluación de la acción y los resultados en el grado de implantación del cambio planificado , para establecer el "sistema trabajo-aprendizaje ".

Los resultados de la mejora en los niveles de competencia en el cambio con la acción de la estrategia, se entienden también dentro del contexto del Desarrollo Organizacional (D.O.), producidos a causa de la acción de la estrategia de intervención, para la mejora, en el nivel de competencia, de la organización y funcionamiento de su personal, según la teoría sistémica integrada de la mejora organizacional, el modelo de orientación diagnóstica durante la dinámica del cambio planificado y el método de diagnóstico permanente por el equipo de trabajo , como desarrollo organizacional , con la evaluación de la acción y de los resultados de la mejora de los niveles de eficiencia , para establecer el "sistema trabajo -aprendizaje".

Estos resultados evidencian que el modelo funciona independientemente del desarrollador del programa de cambio.

Para finalizar, el hecho de haber logrado probar que es posible evaluar la acción de la estrategia, los resultados del cambio y el logro del cambio en la aplicación del modelo, constituye el aporte más relevante de este estudio; porque denota la posibilidad del elaborar el procedimiento de evaluación del cambio, por considerarlo la condición necesaria y confiable para aceptar críticamente el logro efectivo del cambio por medio del dispositivo utilizado y no por causas aleatorias contingentes o desconocidas.

En otras palabras el trabajo demostró cómo obtener por medio del sistema trabajo - aprendizaje, la evaluación y el logro del cambio que se ha planificado logrando los objetivos y satisfaciéndola hipótesis general del trabajo.

3. Aplicaciones.

La aplicabilidad del modelo ya elaborado y confirmado según los resultados propuestos en esta investigación, es su utilización en el problema del cambio educacional de interés nacional, continental y universal donde se expresa la necesidad de formar un hombre con el perfil según las necesidades del mundo de hoy y futuro, capaz de adaptarse al cambio además del aprendizaje de conocimientos.

Es también disponer de un recurso para promover la formación de ciudadanos con funcionamiento pleno como personas maduras, y congruentes sin las que no podría haber desarrollo económico y social (posición humanista cognitiva).

La aplicación igualmente hace posible trasladar la experiencia a otras instituciones de otros sectores donde se planteen cambios en la cultura y en la competencia y además constituye un aporte significativo para la teoría educativa con la teoría

del aprendizaje del cambio planificado organizacional y para la teoría del Desarrollo Organizacional con la consolidación de teorías y fundamento para la evaluación del cambio planificado.

IV. RESUMEN Y CONCLUSIONES

Resumen.

En la segunda mitad del Siglo XX, se inició una discusión acerca de los problemas de fondo que se presentaron en el campo de la teoría educativa, para enfrentar las exigencias de cambio en la post - guerra.

Rogers sostuvo que la educación enfrentaba ciertos retos y también que el concepto tradicional de "persona educada" ya no tenía sentido en nuestra sociedad moderna.

Rogers y Piaget señalan como problemas de la educación, los que se encuentran en los procesos de enseñanza-, aprendizaje y los vinculan con las teorías de la psicología del aprendizaje.

Pozo dice que el Siglo XX está dividido en dos mitades casi iguales. Una primera del dominio de la psicología conductista y una segunda de la psicología cognitiva.

Esto denota la manera de como se fue gestando para ese momento, la visión de la educación que nos toca tomar en cuenta.

Rogers señala la necesidad de salir de las dificultades de la educación memorística calificada por él como tradicional, y a l mismo tiempo visualiza, la dificultad de implementar el aprendizaje significativo para el alumno, el cual concibe como la participación de toda la persona, integrando sus actitudes y conducta.

Piaget se refiere a la necesidad de instalar los métodos activos.

Este escenario nos planteó la necesidad de investigar a título de ensayo de aplicación, las dificultades de la educación tradicional, y de llevar a la práctica el aprendizaje significativo y los métodos activos para el desarrollo integral del alumno.

Nuestro ensayo arrojó información sobre el origen del fracaso escolar y las limitaciones de la escuela tradicional, y puso en evidencia el conjunto de problemas generados por esta escuela, que se corresponden con la descripción de Chadwick (1978).

Este autor la describe como centro de saber, donde la participación activa del alumno se percibe como perturbadora y su evaluación se refiere solamente al nivel de conocimientos; además señala que sólo los alumnos con gran inteligencia y motivación se benefician con este modelo clásico, pero igualmente dice que se beneficiarían con cualquier otro.

Nuestro ensayo nos dio también las pautas, sobre los aspectos que deberían ser estructurados para cambiar hacia un tipo de escuela tal como la describe Rogers.

Sin embargo implantar esta nueva educación significaba superar la dificultad, como dice este autor, del cambio en la administración de la institución escolar.

Lo que ahora conocemos sobre los problemas de fondo es que se vinculan con el aprendizaje memorístico.

También se puso en evidencia el papel que juega el cambio de la escuela como organización, para implantar la nueva educación con el aprendizaje significativo.

Simultáneamente con nuestro esfuerzo, existían recientes experiencias en acciones de cambio (A. S. Neil, 1963; Iván Illich, 1977; E. A. Bernard, 1975; Thomas Gordon, 1979; Lee L. Smith, 1970).

Sin embargo las mismas ofrecían soluciones particulares, porque se planteaban cambios para lograr el desarrollo afectivo del alumno o cambios en la organización de la escuela. Tampoco proponían la evaluación de estas acciones.

Sin embargo nuestro caso era diferente, porque constatamos la necesidad de promover el desarrollo

integral del alumno, mediante el aprendizaje significativo y los métodos activos que permiten el nuevo perfil de "persona educada" propuesto por Rogers y Piaget.

Este consistió en determinar cómo gerenciar un cambio planificado en la institución escolar, de la educación tradicional hacia la educación activa y evaluar el grado de implantación del cambio y la mejora de sus niveles de eficiencia-eficacia (competencia).

Este cambio se refiere a:

- a) promover y evaluar el desarrollo integral del alumno.
- b) desarrollar el personal de la organización para lograr un aprendizaje significativo.
- c) los métodos activos en el proceso de aprendizaje.

Los niveles de competencia se refieren a los niveles de desarrollo en la capacidad y compromiso del

personal en mejorar los resultados de la organización como condiciones básicas.

A continuación hacemos un resumen de la discusión teórica acerca de nuestro problema de estudio con la teorización presente en educación.

Nuestro problema de estudios es el cambio de educación tradicional a educación activa y las características de este cambio permiten del imitarlo teóricamente.

En primer lugar abordamos el estudio del significado de educación tradicional y de la educación activa dentro del marco general de la educación.

Encontramos tres significados.

De los tres, establecemos que la escuela tradicional se fundamenta en los dos primeros: como proceso de instrucción y como desarrollo de los procesos mentales; y el último corresponde a la escuela activa, como desarrollo integral del alumno en relación con su medio.

A continuación analizamos la teoría educacional correspondiente a la educación tradicional y la educación activa a partir de Marc Belth (1971) desde su perspectiva de filósofo de la educación.

El mismo nos permitió identificar la teoría educacional memorística en la educación tradicional y la otra teoría que defiende el desarrollo integral del hombre en la educación activa.

Por último nos centramos en la discusión del posible carácter científico de las teorías educativas y del diferente enfoque teórico de la enseñanza-aprendizaje.

El análisis del material (Brunner, 1969; Skinner, 1968; Rogers, 1972; Piaget, 1975) nos llevó a considerar las características de la investigación en el campo de la educación, en relación con el método y objeto de estudio, diferentes a las teorías experimentales.

Estas características nos permitieron establecer el alcance del cambio el tratamiento de los datos, la evaluación y la prueba empírica, sujetas a los recursos metodológicos que el campo ofrece.

Una vez hecho esto pasamos a considerar los diferentes enfoques teóricos de la enseñanza-aprendizaje.

Una piedra angular de esta temática son Brunner y Skinner, quienes formulan una teoría de la instrucción y una tecnología efectiva para organizar y mejorar la enseñanza, respectivamente.

En contraste, encontramos que Rogers y Piaget dicen que la enseñanza está sobreestimada y que la función del maestro es facilitar el aprendizaje.

Así podemos ver dos enfoques en la educación tradicional, uno centrado en una teoría de la enseñanza o instrucción (Skinner) y el de la educación activa centrado en una teoría del aprendizaje (Rogers y Piaget).

El análisis realizado hasta aquí sobre las características del cambio, nos hizo posible delimitar teóricamente el cambio educacional que se plantea como problema de estudio: 1) es el cambio de educación como proceso de instrucción a la de educación como fenómeno social.

2) es el cambio de la teoría educacional memorística tradicional a otra que defiende el desarrollo integral. 3) es el posible carácter científico de las teorías educativas. 4) es el cambio del enfoque teórico centrado en una teoría de la enseñanza a otro centrado en una teoría del aprendizaje.

Esta delimitación se enriqueció aún más, a partir del análisis de los trabajos actuales (1981-1990) en investigación educacional, clasificados en cuatro áreas, de acuerdo a los elementos que estas enfatizan, para comparar estos trabajos con nuestro problema de estudio.

El resultado del análisis hizo posible reconocer, en estos trabajos, el interés por el estudio de la perspectiva teórica para ayudar la práctica educativa, bien del aprendizaje o de la preparación del docente, del cambio de perfil del alumno, del currículum y supervisión. También encontramos un interés por el estudio de las nuevas realidades que debe enfrentar la educación.

Sin embargo, aún cuando el mismo interés está presente en nuestro estudio, nuestra visión del problema es diferente, porque nos planteamos el cambio de la práctica educativa a partir de cada uno de los agentes que intervienen en el proceso. Este cambio promovería la formación integral del alumno, con el nuevo perfil de hombre educado.

El enfoque holístico al cual llegamos, representa la importancia del estudio, porque trasciende los intentos particulares presentes en los estudios recientes analizados en investigación educacional.

En resumen nuestro enfoque teórico en educación es como sigue.

Las nuevas realidades promueven la necesidad de cambios en la educación, con un nuevo enfoque del conocimiento y una responsabilidad diferente de la escuela en la formación del hombre educado.

Estos nuevos requerimientos solicitan un cambio en la educación que debe superar a la educación tradicional.

Rogers y Piaget la califican como memorística y proponen promover el pleno desarrollo de la personalidad humana.

Sin embargo señalan la dificultad de implantar la nueva educación, por los cambios que exige en la administración de la escuela o de el sistema educativo.

Las limitaciones que encontramos en la escuela tradicional se manifiestan en relación con el fracaso escolar. Y se nos planteó la necesidad del cambio de

la institución como organización, para implementar el aprendizaje significativo, los métodos activos y la evaluación del desarrollo integral del alumno.

Las experiencias consultadas en acciones de cambios (Neil, Illich, Gordon, Weill, Barnard, Smith) nos muestran sólo la existencia de soluciones particulares, porque se plantean cambios para lograr el desarrollo afectivo del alumno, o cambios en el docente o en la organización.

Estos intentos resultan ser alternativas particulares como vía para el cambio, además de no procurar una evaluación de la acción, por lo que se desconoce su alcance y resultados.

Igualmente encontramos en los resultados del análisis de los trabajos recientes en investigación educacional (1981- 1990), el interés por ayudar a la práctica educativa del aprendizaje, o de la preparación del docente, o del cambio de perfil de l

alumno, o del currículum o supervisión pero no de todos él lo s conjuntamente.

En este caso es claro el valor que los mismos nos ofrecen, pero tampoco resuelven la necesidad de llevar a la práctica los nuevos postulados teóricos de la educación, salvo mejoras educativas también parciales.

Sin embargo e l problema del estudio, se plantea con e l objeto de superar la forma particular , como estos estudios abordan e l cambio en la educación, que se dirigen a determinados agentes educativos y no a la institución como un todo organizacional, representado por todos los agentes.

Nuestro problema es determinar como gerenciar e l cambio planificado en la institución tradicional a escuela activa y estos supone e l cambio en e l significado del concepto de educación, de teoría educativa y de enfoque acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional hacia la teoría humanista - cognitiva. Los resultados de la

investigación y su interpretación nos permitirá plantear por último nuestro aporte para enriquecer la teoría educativa.

Este intento coloca el énfasis de nuestra investigación, en encontrar las acciones pertinentes para llevar a la práctica el cambio de una escuela, modificándola de manera tal que alcance el perfil de escuela activa.

El primer paso es la identificación de los agentes educativos presentes en la situación inicial y el perfil aspirado para cada uno de ellos con las teorías correspondientes; estas son para cada uno de los agentes educativos y además de Piaget y Rogers, las posiciones teóricas P.F. Drucker (1954) sobre los principios de la administración y la gerencia; Ch. Kepner y B.B. Tregoe (1982) sobre el directivo racional; P.H. Hersey y K.H. Blanchard (1977) sobre el comportamiento de la organización.

Como segundo paso se requiere determinar las acciones para alcanzar el perfil aspirado representado por cada teoría y para cada agente educativo.

El diseño de estas acciones se convertirá en nuestra estrategia. Sin embargo su elaboración se realiza en el campo del Desarrollo Organizacional (D.O.), debido a las deficiencias encontradas en las teorías educativas, sobre el tratamiento que se le da a la parte gerencia del cambio planificado.

Esta situación nos plantea la necesidad de incluir en nuestra discusión la teorización en Desarrollo Organizacional (D.O.).

A estos efectos en primer lugar nos dedicamos al estudio del D.O. con el objeto de completar el enfoque teórico y a partir del mismo establecer las características de este proceso gerencial para delimitar en esta faceta el problema de estudio.

El análisis de las diferentes perspectivas propuestas por los autores, Burke, 1988; Dyer, 1981;

Walton, 1988; Schein, 1973 y Partin 1977 nos ofreció una panorámica teórica no consolidada en el D.O.; además según él los mismos dicen, el D.O. está muy lejos de producir teoría.

Dentro de este mismo espíritu, Burke (1988) y S. R. Michael (1981), plantean algo muy importante para este estudio y que constituye el tema central en el D.O.: esto es, cómo puede ser la medición del avance en el esfuerzo de cambio y cómo es posible decir si hay algún adelanto.

La reflexión sobre estos autores nos permitió clasificar el carácter inferencial y casual de este proceso, representado por un conjunto de acciones que presuponen un resultado tácito.

El análisis del D.O. nos muestra una teoría no consolidada y una evaluación del cambio no sistematizada. Este es el enfoque teórico que encontramos en este campo.

Este hecho nos planteó la necesidad de integrarlas distintas perspectivas teóricas y proponer un sistema de evaluación del cambio.

Sólo así podemos caracterizar el proceso de gerenciar el cambio planificado y a partir de este enfoque, diferenciarlo del propio cambio educacional, para delimitar teóricamente nuestro problema de estudio.

Las limitaciones que observamos son en relación a que las mini teorías no puedan abordar la totalidad del proceso del cambio planificado en las organizaciones.

Lo aprovechable es el intento de consolidación del enfoque teórico en el D.O. y la proposición de un sistema de evaluación para procesos de cambio planificado.

Una vez clarificado lo anterior, procedemos a l análisis del proceso gerencial, el cual se delimita aún más a partir del análisis de los trabajos de

diferentes autores entre los años 1991-1994, que abordan el cambio en las organizaciones.

En primer lugar nos avocamos a un análisis de estas tendencias para clasificarlas en cuatro perspectivas para abordar el cambio, según se focaliza en: a) la gente b) la tecnología c) los procesos d) el cliente.

El análisis de los diferentes trabajos de los autores que representan cada perspectiva, nos permitió plantear lo siguiente:

Argyris y Schön proponen una "teoría de acción" sobre el aprendizaje organizacional, con dos modelos de funcionamiento y el concepto de deuteroaprendizaje, pero no proponen cómo se facilita este aprendizaje.

Los trabajos de los otros autores se refieren a presentar nuevos enfoques de desarrollo organizacional: como organización inteligente (Peter Senge), los siete hábitos de la gente altamente efectiva (S. R. Covey), el cambio radical (Mike

Hammer) o revoluciones (Tom Peters) o la mejora de procesos (James Harrington) o innovación (T. Davenport); o también un cambio de visión que convierte al cliente en razón de ser de un nuevo concepto de gerencia del servicio (K. Albrecht).

Estos autores ofrecían sugerencias para abordar estos nuevos enfoques a partir de su experiencia, la cual está centrada en aspectos particulares de la organización, aunque defienden como en el caso de Senge, la importancia de una visión holística y sistémica.

Sin embargo nuestro problema de estudio va más allá, porque se plantea como objeto de investigación, el determinar la posibilidad de facilitar el cambio en las organizaciones, mediante la elaboración de una estrategia y un modelo de su funcionamiento, que evalúe los resultados con un propósito, que trasciende la iniciativa exclusivamente experiencial.

Otro aspecto importante de nuestro problema es que se establece el alcance del cambio conjuntamente con la estrategia, para la evaluación de su acción; y la necesidad de establecer la delimitación del cambio que nos proponemos realizar: educación o en la cultura, y de los resultados en la mejora de los niveles de competencia de la organización, concebida a partir del concepto sistémico integrado, que presupone la relación de todos sus agentes como gente, tecnología y procesos, en vez de los intentos de cambio en cada uno, como mejoras en forma aislada o particular.

Estos aspectos tampoco son tratados en las teorías antes analizadas.

Como producto de la discusión anterior, llegamos a nuestro enfoque teórico en Desarrollo Organizacional el cual es como sigue.

El enfoque teórico es elaborado a partir de las proposiciones y limitaciones que aparecen en los trabajos de diferentes autores (Bennis, 1972;

Beckhard, 1988; Margulies, 1983; Dyer, 1976; Huse y Bowditch; Lippit, 1961; Napier, 1975; Nadler, 1982). Estas proposiciones teóricas tienen en común el abordar el Desarrollo Organizacional con el propósito de realizar "cambio planificado", pero cada una por separado tiene sólo el alcance de ser un intento de llegar a formular una teoría.

Por esta razón nos planteamos también la necesidad de realizar cambio planificado, pero nuestro problema es poder determinar, en cada teoría, el aspecto que describe, incorporado a nuestra estrategia en la práctica. Esto hace que cada perspectiva teórica tenga que integrarse y en consecuencia convertirse en un referente teórico que trasciende a cada una de ellas en particular. Todas las teorías se integran para representar una estructura de acción; y cada una de ellas se integraron dentro de esta estructura para que así puedan tener un significado diferente, y valer no solo por lo que cada una defiende, sino por la manera como se relaciona con las otras. Con esta labor,

construimos el cuerpo sistémico que hizo posible la integración de todas en ese referente teórico único.

Esto fue necesario porque nuestro enfoque consiste en organizar la acción de la estrategia e interpretar su funcionamiento a partir de estas teorías, hasta organizar un sistema que las trasciende en forma de modelo y que representa como constructo teórico, las relaciones que observan su interacción en la práctica.

Este análisis realizado por nosotros de la literatura sobre el D.O., nos llevó también a plantearnos la proposición de un criterio de evaluación. El mismo nos permitió conocer las características del sistema de evaluación en este campo, para establecer así las del proceso gerencial referido en el problema de estudio.

El sistema de evaluación que se diseñó fue en principio, a partir de las proposiciones y limitaciones de los siguientes autores: Leithwood, 1980; Lafourcade, 1982; Alkin, 1969.

Estas proposiciones teóricas tenían en común su preocupación por evaluar el proceso de cambio en las instituciones educativas y su eficiencia - eficacia (competencia), pero cada una de él las abordaba por separado el problema teórico de la evaluación del cambio.

Nosotros nos planteábamos igualmente la misma preocupación, pero nuestro problema era encontrar en estas proposiciones, el basamento teórico que fundamentase el criterio de evaluación de la estrategia en la práctica.

Esto nos llevó hacer que cada perspectiva teórica se integrara en la conformación de un sistema, que forma parte del referente teórico. Todas las perspectivas se integran así para formar una estructura de evaluación, en relación con el referente teórico construido en forma de cuerpo sistémico.

Esto fue necesario porque nuestro enfoque consiste en evaluar la acción de la estrategia, los resultados y

logro del cambio, a partir del sistema de evaluación integrado al modelo teórico de funcionamiento.

La construcción de este sistema significaba para el problema de estudio un paso más allá, en relación con los intentos inferenciales de evaluación, que se observaban en el campo del D.O.

Este enfoque teórico, así desarrollado, es lo que nos permite plantear nuestras interrogantes en relación así se evalúa la acción de la estrategia; si se evalúa los resultados del cambio; y si se logra el cambio en otras instituciones educativas con la aplicación del modelo.

Las respuestas a estas interrogantes mediante el logro de los objetivos correspondiente, representaran los resultados de la investigación y su interpretación permitirá por último, plantear nuestro aporte para enriquecer la perspectiva teórica del Desarrollo Organizacional.

La tesis es que el cambio educacional de escuelas tradicional a escuela activa, se logra al gerenciar el cambio planificado como proceso, en la cultura y competencia de la institución escolar, representada por todos los agentes educativos y con la estrategia que evalúa su acción y evalúa los resultados del cambio en términos de grado de implantación y mejora de la eficiencia - eficacia (competencia); además se evalúa el logro del cambio de otras instituciones educativas con la aplicación del modelo de funcionamiento de la estrategia.

Por todo lo antes planteado nuestro objetivo general se concentró en elaborar una estrategia como proceso gerencial del cambio planificado, para evaluar su acción, los resultados y el logro del cambio de escuela tradicional a escuela activa.

En este sentido es nuestra hipótesis general de trabajo, que se logra cuando se cumplen los siguientes objetivos específicos.

1. Evaluar la acción de la estrategia con teoría la puesta en práctica del cambio planificado educacional de escuela tradicional a escuela activa, en la institución escolar.
2. Contrastar los resultados de la puesta en práctica del cambio educacional en la institución escolar con la acción de la estrategia para su ajuste permanente.
3. Evaluar la acción de la estrategia para la mejora de los niveles de competencia en el cambio de la institución escolar.
4. Contrastar los resultados de la mejora de los niveles de competencia en la institución escolar con la acción de la estrategia para su ajuste permanente.
5. Evaluar el logro del cambio en otras instituciones educativas con la aplicación del modelo.

A continuación se describe la metodología utilizada con la descripción de los métodos y las

técnicas utilizados en la ejecución del trabajo de investigación, con el objeto de cumplir con los objetivos del estudio. Esto es:

1) Diseño de la estrategia para la manipulación del objeto de estudio en el cambio educacional.

Se define como una compleja estrategia educativa y el alcance se refiere al cambio en los valores y principios de la escuela tradicional por otros de la escuela activa que constituirían la nueva cultura.

Nuestro enfoque teórico del cambio en la organización se concentra en la importancia de los factores sociales.

La perspectiva humana es nuestra posición de análisis y nuestro intento es mejorar la aptitud de la organización para enfrentar los cambios.

Nuestro modelo es de acción-investigación y nuestro método es de diagnóstico permanente, que regula la planificación de la acción y evalúa el proceso de cambio por el grupo operativo.

La evaluación se representa en términos de grado de implantación del cambio educacional.

Este proceso nos permite evaluar la acción y contrastar los resultados para el ajuste de la estrategia.

Esto es establecer el enfoque sobre el cual organizar el "sistema trabajo-aprendizaje" como proceso evaluado para el cambio educacional.

En el cambio de la eficiencia-eficacia (competencia) la estrategia se define como de "intervención" y el alcance se refiere a la mejora de los niveles de competencia con el enfoque sistémico integrado de las diferentes perspectivas de cómo abordar el Desarrollo Organizacional el enfoque sistémico integrado de las diferentes perspectivas.

La organización es eficaz en la consecución de sus objetivos y eficiente en el uso de sus recursos. La organización competente es eficaz y eficiente (Etzioni, 1964).

Nuestro enfoque teórico de la organización es sistémico y el modelo se refiere a los "supuestos" a tener presentes en la tarea de diagnóstico.

Igualmente nuestro método es de diagnóstico permanente del personal en la realización de sus tareas, en forma de equipo de trabajo.

El carácter grupal del equipo de trabajo se entiende a partir de la teoría de sistemas, donde la información se considera como un recurso fundamental.

La evaluación se representa en términos de resultados en la mejora de los niveles de eficiencia-eficacia (competencia del cambio educacional).

Este proceso nos permite evaluar la acción y contrastar los resultados para el ajuste de la estrategia.

Esto es establecer el enfoque sobre el cual organizar el "sistema trabajo-aprendizaje" en forma de proceso evaluado para la competencia del cambio.

Para la construcción del modelo.

La construcción del modelo se realizó con la representación de las relaciones que se observan en la experiencia, y que se establecen con la interacción de las teorías que describen la doble acción de la estrategia.

Esto explica el criterio de cómo debe ser construido el modelo para la evaluación del cambio en otras instituciones educativas.

En síntesis la estrategia se diseña con dos acciones en forma de proceso: 1.- de cambio planificado educacional 2.-de la eficiencia- eficacia (competencia) en el cambio 3.- con la construcción de un modelo de esta doble acción.

2) Descripción de las técnicas para recoger la información y los momentos de evaluación. Son a) técnicas de observación, b) análisis de registros c) pruebas d) cuestionarios

3) Construcción de los, instrumentos de evaluación para el registro del cambio. Se construyen 44 hojas de registro que cumplen con el Modelos Sistémico para el cambio educacional y en la competencia

4) Determinación de los objetivos técnico-metodológicos para evaluar el cambio educacional; con el "perfil de aspiración" como objetivo para evaluar el grado de implantación del cambio educacional. Consiste en convertir a) el perfil aspirado de cada agente educativo, en objetivos para evaluar el cambio educacional, b) establecer las metas a evaluarse, c) los indicadores y d) el patrón de rendimiento.

Se determinan también los objetivos técnico-metodológicos para evaluar los niveles de la competencia del cambio; con el "compromiso de logro" como objetivo, para evaluar en términos de resultados la mejora de estos niveles.

Consiste en presentar a) el compromiso de logro del cambio en cada agente educativo en términos de

resultados de implantación de las condiciones a e s t a r presentes en la organización de la institución escolar y b) establecer las metas a evaluarse, c) los indicadores y d) el patrón de rendimiento.

5) Presentar la aplicación de la estrategia para el cambio educacional.

Se realiza como un proceso, en forma de "sistema trabajo-aprendizaje" para aprender a cambiar.

A continuación explica este proceso con el programa de implantación. Este se refiere al aprendizaje de los modelos de acción-actitud-pensamiento por parte de los alumnos, personal técnico, docente y gerencial y de información a los representantes. Esto es con el objeto de construir un mecanismo de acción-evaluación-análisis>feed back, responsabilidad del Grupo Operativo.

Este programa significa también haber contrastado los resultados de los niveles intermedios de cambio, correspondientes a niveles intermedios de aspiración.

Esto es el perfil de innovación en relación a estrategias intermedias correspondientes de acción.

Los resultados intermedios del perfil de cambio obedecen a obstáculos no superados en la organización de la institución escolar. Estos obstáculos con las competencias correspondientes de los agentes educativos y cada estrategia de acción, son reconocidos en el programa de implantación total y representan el ajuste permanente que caracteriza la estrategia, aún alcanzado el último nivel con el programa de implantación del cambio.

Los resultados del cambio, representan el nivel de rendimiento de la institución, con el nuevo comportamiento del personal en el nuevo perfil de persona educado, en relación con los resultados de la institución. Estos resultados representarían el comportamiento con la nueva cultura en la forma de realizar el trabajo.

La aplicación de la estrategia para la eficiencia-eficacia del cambio también se realiza como un proceso, en forma de "sistema de trabajo-aprendizaje".

A continuación explicamos este proceso con el programa de preparación técnico-administrativo.

Este es la interacción del plan de acción un plan de que incluye una guía para el enfoque de las tareas del agente de cambio durante este plan.

El plan inicial incluye la sistematización de los modelos de comportamiento: pensamiento, acción y actitud.

Los resultados del cambio se obtienen cuando producimos las condiciones a estar presentes, para establecer con ellas el compromiso, y capacidad de logro en la mejora los niveles de productividad. Esta, misma se evalúa, en términos de discrepancia y en relación con cada patrón.

El plan de acción incluye la comparación entre los resultados del diagnóstico y el plan inicial; la determinación de ajuste y de restauración. El plan aprobado se llama permanente y se lleva a cabo con la construcción del equipo de trabajo quien es responsable de la interacción del plan de acción, los resultados y su evaluación.

Este programa significa también haber contrastado los resultados de diferentes niveles de eficiencia, correspondientes a niveles de capacidad de la organización para vencer los obstáculos. Estos niveles aparecen en las tablas de determinación del potencial de ajuste y restauración en relación a planes intermedios de acción.

El programa de s ajuste se plantea alcanzar los niveles de competencia en los mismos términos de resultados que el programa original, pero al mismo tiempo nos permite identificar y superar los problemas particulares relacionados con los procesos-tecnología-gente, que determinan las condiciones de logro para

alcanzar los niveles de competencia en la institución escolar.

El patrón de rendimiento es en este programa el correspondiente a la evaluación de la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje como productividad, porque estos resultados son consecuencia de las condiciones de logro ya presentes en todos los agentes educativos en el ciclo operativo.

Estos resultados hacen a la organización mejorar su nivel de competencia en la eficacia y eficiencia del ciclo operativo.

Igualmente presentamos la descripción de la aplicación del modelo para el cambio en otra institución educativa.

Se realiza con la representación de las relaciones en la experiencia, de las determinadas teorías en interacción que describen el funcionamiento de los programas que conforman el sistema trabajo, para el

cambio en la cultura y nivel de competencia en el cambio.

Son dos modelos que operan de forma integrada con el correspondiente ""sistema trabajo- aprendizaje".

El funcionamiento de este sistema en la experiencia se representa con el modelo correspondiente, el cual consiste en la interacción simultánea de los dos modelos antes mencionados. Este se organiza en un sistema asesor electrónico basado en el conocimiento.

El análisis de los datos se refiere a la presentación e interpretación de cómo evaluar la acción de la estrategia y cómo evaluar los resultados del cambio en la institución escolar. Se refiere también a la presentación e interpretación de cómo evaluar el logro del cambio en otras instituciones con la aplicación del modelo. Este análisis es la respuesta a las interrogantes formuladas y al logro de los objetivos propuestos en este estudio.

Esta evaluación del modelo tiene el alcance de "conjetura" para someterla a "refutación" (Popper, 1991).

La institución escolar donde ocurre la experiencia fue fundada en 1978-1979, previa planificación de nueve (9) años (1969-70) cuando se inicia el ensayo de aplicación para reconocer las dificultades de la educación tradicional.

Los integrantes son los agentes educativos siguientes: representantes, alumnos, docentes-facilitadores, directivos, organización (todo el personal) y responsables de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las otras instituciones se refieren al sector escolar público y otros sectores (bancario, industrial y comercial). Pero sólo se incluyen los resultados de la evaluación del cambio en la escuela pública por ser la última experiencia y por disponer de evaluadores

externos (CENAMEC: Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Ciencia).

Presentación de los datos del cambio educativo.

Resultados correspondientes a los representantes.

El aumento de matrícula y disminución de porcentaje de deserción, son los indicadores como patrón de rendimiento, para la evaluación del perfil aspirado de escuela activa en el representante procedente de la comunidad; sobre la dimensión de su percepción de la institución para la formación de los alumnos, como ciudadanos de una sociedad en democracia e individuos maduros en el manejo de su realidad.

La transición entre el punto de partida y estos resultados se hace posible con el programa de información al representante, sobre la educación según la realidad social actual: misión, propósito y objetivos de la institución como escuela activa.

Resultados de la evaluación del agente educativo alumnos.

El promedio mensual de las calificaciones de los alumnos, en el nivel Básico y Medio Diversificado , de su comportamiento y rendimiento; y de los alumnos del nivel Preescolar, de su comportamiento (apresto) y rendimiento, son los indicadores como patrón de rendimiento, para la evaluación del perfil aspirado de escuela activa; sobre la dimensión del alumno como solucionador de problemas intelectuales , personales y ético-sociales como ser integral y miembro de un grupo de clase , institución y medio social.

La transición entre el punto de partida y estos resultados se hace posible en el aprendizaje, por parte del alumno, de su participación activa, para un aprendizaje significativo en clase, institución y medio social, para llegar al logro de los objetivos en el plan de estudios.

Resultados de la evaluación del agente educativo docente.

El porcentaje de logro del facilitador, según el promedio mensual de las calificaciones de su grupo de alumnos, respecto al promedio esperado por el facilitador en comportamiento (apresto) y rendimiento, es el indicador, como patrón de rendimiento, para la evaluación del perfil aspirado de escuela activa; sobre la dimensión del docente como facilitador, que genera cambios cualitativos y cuantitativos posibles de evaluar.

La transición entre el punto de partida y estos resultados, se hace posible, con el aprendizaje del papel del docente como facilitador, que son las tareas críticas o competencias claves, que hace posible la nueva forma de realizar sus tareas de docencia en clase, extraclase, planificación y evaluación.

Resultados del agente educativo directivos.

El porcentaje de logro del directivo, según los resultados del grupo de alumnos de los facilitadores a su cargo, es el indicador, como patrón de rendimiento, para la evaluación de los resultados del perfil aspirado de escuela activa; sobre la dimensión en el directivo como gerente de acción sistematizada para el logro de los objetivos presentes en el plan.

La transición entre el punto de partida y estos resultados se hace posible, con el aprendizaje del papel del directivo como gerente del desarrollado en forma integral, en la nueva forma de realizar sus tareas de observación de clase y extra -clase, observación del personal y plan gerencial de mejoras.

Resultados del personal como organización.

La evaluación del nivel de adaptabilidad y eficiencia de cada directivo como líder respecto a su grupo, es el indicador, como patrón de rendimiento, para la evaluación del perfil aspirado; sobre la dimensión en

la organización por participación y consenso, en la toma de decisiones para alcanzar los resultados presentes en el plan.

La transición entre el punto de partida y estos resultados se hace posible, con el aprendizaje para el crecimiento organizacional, en la nueva forma de realizar sus tareas de análisis y descripción de resultados del personal, como grupo de participación por consenso en la práctica de trabajo.

Resultados de los responsables de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El promedio mensual de las calificaciones de la población estudiantil, durante el año escolar, en rendimiento (nivel Básico y Medio Diversificado), y comportamiento en Pre escolar, son el indicador para la evaluación del perfil aspirado sobre la dimensión en la calidad del proceso de aprendizaje para el desarrollo integral de la población estudiantil, en cada una de las áreas, en forma armoniosa e

interrelacionada y mediante una enseñanza aprendizaje sistematizada.

La transición entre el punto de partida y estos resultados con los responsables de la calidad del proceso de aprendizaje se hace posible con los resultados de la se hace posible con los responsables de las reuniones de la coordinación gerencia.

Presentación de los datos del cambio en la eficiencia.

En principio se presentan los resultados del diagnóstico o situación inicial. Después se presentan los resultados de la mejora de los niveles de competencia de los agentes educativos en el logro de los objetivos después del plan inicial.

Resultados del potencial de ajuste y estrategia de restauración.

Estos resultados, representan la mejora de los niveles de competencia, en el cambio de la institución escolar en el año 1989 (Junio), en comparación con el

nivel del cambio educacional presente en la evaluación del diagnóstico en el año 1986.

La mejora de los niveles de competencia en el cambio, se hace posible con la evaluación del plan de acción los resultados y su evaluación por parte del equipo de trabajo, a realizarse en las reuniones y agenda institucional, para mejorar el ciclo operativo de la organización.

Resultados del cambio educacional y en la eficiencia-eficacia (competencia) del cambio de los agentes educativos en la institución escolar oficial.

Se refieren al cambio educacional y en la competencia.

En el cambio educacional la institución recorre los niveles y fases de cambio presentes en el sistema trabajo-aprendizaje.

En la competencia los resultados se presentan con la comparación de las notas por alumno en el año 1993-1994 en relación al año 1992-1993. Y comparación de

porcentajes de los alumnos aprobados en los mismos años.

Las respuestas a las interrogantes planteadas, son el resultado de la discusión teórica y la manipulación del estudio empírico para la resolución de nuestro problema de investigación una vez concluido el estudio, las cuales son las siguientes:

Respuesta 1.- Se logró producir un sistema trabajo aprendizaje capaz de evaluar la acción de la estrategia, con los conceptos de rendimiento-comportamiento en la nueva educación. Esto es el patrón de rendimiento que sirve para evaluar el perfil aspirado; el cual contiene los indicadores que ofrecen las teorías que lo explican mediante dimensiones y en relación con la acción a evaluarse de la estrategia.

Respuesta 2.- Se logró producir un sistema trabajo-aprendizaje capaz de evaluar los resultados del cambio educacional en la institución escolar. Según se contrastan los resultados de cada agente

educativo, con el patrón de rendimiento del perfil de escuela activa:

DIRECTIVOS; Porcentaje de logro del personal a su cargo en Relación con el aspirado (15.5).

COMPORTAMIENTO MAS RENDIMIENTO:

1986-87 entre 13.3 y 13.8 sobre 15.5 entre 86% y 89%

1987-88 entre 13.0 y 14.0 sobre 15.5 entre 84% y 90%

1988-89 entre 13.0 y 14.0 sobre 15.5 entre 84% y 90%

DOCENTES: Porcentaje de logro de sus alumnos en relación con el aspirado (15.5).

COMPORTAMIENTO: 1986-87

13 /15. 5 84 0 %

1987-88

13 /15. 5 84 0 %

1988-89

12. 5/15.5 81 0 %

RENDIMIENTO: 1986-87

14. 3/15.5 92 0 %

1987-88

14 /15. 5 90 0 %

1988-89

14. 5/15.5 94 0 %

ALUMNOS: Rango del promedio en comportamiento y rendimiento de la institución escolar.

COMPORTAMIENTO: Promedios
67% de la población

1986-87 12. 5

entre 10.1 y 14.9

1987-88 12. 7

entre 10.3 y 15.1

1988-89 11.5

entre 9.4 y 13.6

RENDIMIENTO: Promedios
67% de la población

1986-87 14 .1

Entre 12.3 y 15.

1987-88 13. 8

entre 12.3 y 15.3

1988-89 13. 5

entre 11.5 y 15.5

ORGANIZACION ADMINISTRATIVA: Funcionamiento, Participación y consenso	
NIVEL DEL LIDER	
ADAPTABILIDAD	EFICIENCIA
(4,3,4,1)	15,23,10,19
(3,3,4,2)	ESCALA
(3,3,3,3)	- 24 a+24
(2,4,4,2)	
	PATRON
	(3,3,3,3)

CALIDAD DEL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE: Desarrollo Integral de la población estudiantil.
Promedio mensual en el nivel institucional en rendimiento más comportamiento
Al finalizar 1986-87 Nivel Básico entre 13.3 y 14.3 1987-88 y Medio entre 13.0 y 14.1 Diversificado 1988-89 12.5 y 14.0 Pre- escolar 1987-88 11.5 y 19.4 1988-89 entre 12.3 y 17.8

REPRESENTANTES: Percepción de la Institución		
Aumento de alumnos inscritos y % de deserción por período		
Año	Alumnos Nuevos	Deserción
86-87	156	24%
87-88	173	15%
88-89	223	15%

Respuesta 3.- Se logró producir un sistema de trabajo-aprendizaje capaz de evaluar la acción de la estrategia, con las condiciones o competencias claves que deben estar presentes en la organización. Esto es el patrón de rendimiento que sirve para evaluar el compromiso de logro del cambio en cada agente

educativo; el cual contiene el criterio y procedimiento que ofrecen las teorías que lo explican, mediante las condiciones requeridas y en relación a la acción de la estrategia a evaluarse. Además se logra evaluar también con la comparación de las calificaciones de la población estudiantil en relación con el mes inicial (calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje).

Respuesta 4.- Ser logró producir un sistema trabajo-aprendizaje capaz de evaluar, en la institución escolar, los resultados de los niveles de competencia. Según se contrastan los resultados de los agentes educativos con el patrón de rendimiento de las condiciones de logro a estar presentes en la organización:

COMPARACION DE DISCREPANCIAS DE LOS OBJETIVOS CON EL PATRON PARA ESTABLECER LA PRIORIDAD DE ATENCION DE LOS OBJETIVOS.
--

Escala de evaluación 1 al 5.
 (Octubre 86, Junio 87, Junio 89)

Agente: DOCENTES Y DIRECTIVOS. AÑO 1989	
OBJETIVOS	
CLIMA-ACTITUD DE CAMBIO ESTRATEGIAS DE CAMBIO.	"Ninguna", prioridad de atención por coincidencia con el patrón.
IDENTIFICACION CON LOS OBJETIVOS DE ESCUELA ACTIVA.	
ACTITUD DEL FACILITADOR CON LA ESCUELA ACTIVA.	
MECANISMOS DE COORDINACION- INSTRUMENTOS DE EVALUACION:	
	"Alguna" prioridad de atención por discrepancia menor que 1 ($X < 1$) con el patrón

ORGANIZACION ADMINISTRATIVA
OBJETIVOS
CLIMA:
"Ninguna" Prioridad de atención por coincidencia con el patrón

ALUMNOS	
OBJETIVOS	
CLIMA:	"Ninguna" prioridad de atención por coincidencia con el patrón.
ACTITUD DE CAMBIO:	"Alguna" Prioridad de atención por discrepancia menor que 1 ($X < 1$) con el patrón.
IDENTIFICACION CON LOS OBJETIVOS DE ESCUELA ACTIVA:	"Media" prioridad de atención por discrepancia mayor que 1 ($X > 1$) con el patrón

REPRESENTANTES.	
OBJETIVOS	
CONOCIMIENTO ACERCA DE LA ESCUELA ACTIVA:	"Alguna" prioridad de atención por discrepancia menor que 1 ($X < 1$) con el patrón
ACTITUD EN RELACION A ESCUELA ACTIVA:	"Media" prioridad de atención por discrepancia mayor que 1 ($X > 1$) con el patrón.
IDENTIFICACION CON LOS OBJETIVOS DE ESCUELA ACTIVA:	"Media" prioridad de atención por discrepancia mayor que 1 ($X > 1$) con el patrón.

CALIDAD DEL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE: NIVEL BASICO Y MEDIO DIVERSIFICADO				
COMPARACION DE CADA LAPSO CON EL MES INICIAL				
COMPORTAMIENTO MAS RENDIMIENTO				
Nivel Básico y Medio Diversificado	Octubre	Lapso I	Lapso II	Lapso III
1986-87	14	13.8	13.8	13.8
1987-88	12.5	13.7	15.4	14.7
1988-89	13.6	12.6	13.6	14.7
Nivel Pre escolar				
1987-88	11.5	13.9	18.4	17.6
1988-89	14.2	11.8	14.8	16.1

Respuesta 5.- Se logró el cambio de otra

institución escolar (colegio público) con la aplicación del modelo, que representa el sistema trabajo-aprendizaje, con los resultados que fueron los previstos en los niveles y fases recorridos en cada etapa de cambio. Estos resultados se observan a partir de la mejora de las CALIFICACIONES de la población estudiantil en el año 1993-94, después de la aplicación de la estrategia en relación al año escolar 1992-93.

Estos resultándose refieren al proceso de enseñanza-aprendizaje:

COMPARACION DE CALIFICACIONES DE LOS ESTUDIANTES EN EL PRIMER LAPSO DEL AÑO ESCOLAR 1992-93 CON EL AÑO ESCOLAR 1993-94	
16 SECCIONES	52.1% DE AUMENTO (EN LA MAÑANA) Y
94 MATERIAS	67.7% (EN LA TARDE), EN LAS CALIFICACIONES DE LOS ALUMNOS EN BASICA (1° A 6° GRADOS)

COMPARACION DE PORCENTAJES % DE APROBADOS DEL MISMO GRUPO DE ESTUDIANTES EN EL MISMO PERIODO DE LOS MISMOS AÑOS.
62.5% (EN LA MAÑANA) Y 68.7% (EN LA TARDE) DE AUMENTO DE ALUMNOS APROBADOS

Estos resultados se desvinculan de las personas que elaboraron la estrategia, porque son correspondientes a una institución oficial, que opera con personal y características diferentes, aquélla donde se elaboró la estrategia.

Estos resultados evidencian que el modelo funciona independientemente del desarrollador del programa de cambio.

Para finalizar, el hecho de haber logrado probar que es

Possible evaluar la acción de la estrategia, los resultados del cambio y el logro del cambio en la aplicación del modelo, constituye el aporte más relevante de este estudio; porque denota la

posibilidad de plantearnos elaborar el procedimiento de evaluación del cambio, por considerarlo la condición necesaria y confiable para aceptar críticamente el logro efectivo del cambio que se obtiene por medio del dispositivo utilizado y no por causas aleatorias contingentes o desconocidas.

En otras palabras el trabajo demostró cómo obtener por medio del sistema trabajo-aprendizaje la evaluación de la acción de la estrategia, y el logro del cambio que se había planificado, logrando los objetivos y satisfaciendo la hipótesis general del trabajo.

La aplicabilidad del modelo ya elaborado y confirmado según los resultados propuestos en esta investigación, es su utilización educacional de interés nacional, continental y universal.

La aplicación igualmente hace posible trasladar la experiencia a otras organizaciones en general donde se planteen cambios en la cultura y la competencia del cambio, además el estudio constituye un aporte

significativo a la teoría educativa con la teoría del aprendizaje del cambio. Además el estudio planificado organizacional y para la teoría del Desarrollo Organizacional con la consolidación de teorías y fundamentación para la evaluación del cambio planificado.

Conclusiones

Este capítulo trata de presentar los principales resultados que arrojó el estudio y cómo los enriquecen el marco teórico de referencia.

Estos resultados nos permiten proponer una teoría del aprendizaje del cambio planificado organizacional, la cual expondremos a continuación.

En ciencias sociales existen diferentes formas de formular teoría (Festinger y Katz, 1953).

La mayoría de ellas han caído recientemente ante las críticas de Popper.

Estamos conscientes que nuestro estudio tendría serias objeciones si nos damos a la tarea de proponer nuestra teoría vía inducción; falla que Popper critica de una manera sostenida y completa; pero el mismo Popper nos ofrece un camino para superar el problema

de la inducción (los problemas de la causalidad y la inducción en Hume)⁶⁴

Este problema lo llama de "demarcación y refutabilidad". Popper defiende el enfoque crítico, con el propósito de descubrir los puntos débiles de la acción racional. Es el papel de la argumentación lógica, no para demostrar nuestras teorías sino para descubrir las implicaciones y de este modo criticarlas de manera efectiva.

Se trata de una teoría de ensayo y error de conjeturas y refutaciones.

Siguiendo este planteamiento popperiano, describimos a continuación nuestra secuencia⁶⁵

En principio describimos la situación inicial o problema, que la teoría debe permitirnos explicar.

⁶⁴ Karl R. Popper. Conocimiento Objetivo. Editorial Tecnos. p. 86.

65 K. R. Popper. Conjeturas y Refutaciones. Editorial Paidós, págs.. 23-93

Popper recomienda también plantear el criterio teórico para establecer el carácter científico de las teorías.

Igualmente recomienda buscar similitudes e interpretarlas en función de las leyes que inventamos nosotros, hasta la formulación de la teoría.

Dice Popper también que debemos realizar el análisis del operacionalismo, porque revela necesidad de una teoría general de la evaluación, que no asume evaluación como dada, sino que la explique analizando su función en la testación.

Además Popper nos sugiere testar la teoría con cada una de las consecuencias más remotas. Esto es, consecuencias que no se puedan captar en una inspección inmediata.

También propone que la nueva teoría debe ser refutable. Por último nos referimos a las nuevas perspectivas de investigación que se abren, a otros aportes del estudio y su importancia.

La situación inicial corresponde al planteamiento del problema de estudio el cual debemos explicar con nuestra teoría. El mismo consiste en la solución de cómo gerenciar un cambio planificado en la institución escolar hacia una educación activa y evaluar el grado de implantación del cambio y la mejora de sus niveles de competencia.

Esto es precisamente lo que nos planteamos en nuestro problema de estudio, llevar a la práctica de los principios teóricos de la Educación Humanística-Cognitiva.

Por eso identificamos con las teorías correspondientes la situación inicial y el perfil aspirado de los agentes educativos de la institución escolar.

También nos planteamos explicar cómo realizar en la práctica, el cambio hacia esta nueva educación.

Esto se hizo no solamente en el contexto educacional, sino también dentro del campo del

Desarrollo Organizacional, que se plantea como objeto de estudio el cambio planificado en las organizaciones.

Nuestro aporte al Desarrollo Organizacional consiste en lo siguiente:

1.- Haber elaborado un constructo teórico que se fundamenta en todo un conjunto de elementos hasta el momento fragmentarios, que cobran una relevancia y se hacen más efectivos al colocarlos en la debida conexión tal y como hemos hecho.

2.- Haber incorporado en este constructo teórico al sistema de evaluación descrito.

3.- Haber incorporado al D. O. el dispositivo del aprendizaje sobre la gerencia del cambio planificado.

Vale la pena la pena destacar que el punto 2 y 3 ofrecen una respuesta a los problemas en el D. O. que hasta ahora no habían sido resueltos.

El diseño de la estrategia consistió en construir una serie de programas para el logro del perfil de cambio en forma de sistema trabajo-aprendizaje.

Los resultados de la aplicación de la estrategia, probaron ser un sistema de trabajo-aprendizaje para el aprendizaje del cambio planificado en la institución escolar, a partir de los programas de implantación y de preparación técnico-administrativa; y estos programas promovieron el desarrollo integral del alumno y su evaluación; además promovieron la preparación del personal para generar el aprendizaje significativo y la adopción de los métodos activos.

Al mismo tiempo, las interrogantes del estudio se proponen determinar cómo evaluar la acción de la estrategia y de los resultados del cambio.

Para ello se construyó un perfil de innovación en relación el programa de implantación, para contrastar los resultados del cambio y realizar el ajuste

permanente de la estrategia, con la correspondiente evaluación de su acción.

Esto constituye el perfil de innovación nos permitió representar el proceso de evaluación de los resultados del cambio, que significa reconocer los obstáculos; y el proceso de evaluar las acciones para superarlos y se convierte en un instrumento a utilizar por la organización, como mapa de su propio proceso.

Este mapa es un aporte al D. O. porque representa el patrón para evaluar el cambio como proceso y no como un evento.

El cambio de otra institución educativa con la aplicación del modelo se abordó en una institución escolar pública, la cual alcanzó los resultados previstos. Esto es lo que la teoría del aprendizaje del cambio planificado debe explicar.

La validación del modelo de funcionamiento de la estrategia sustenta nuestro criterio teórico, para establecer el carácter científico de nuestra teoría.

Este modelo se acerca de como aprenden las organizaciones a cambiar y construir una red alineada de trabajo para someter esta conjetura a refutación (Popper, 1991)

Integradas las conclusiones y analizando su impacto en forma conjunta, nos ha permitido elaborar una propuesta de teoría del aprendizaje del cambio planificado organizacional. En nuestro caso no es la búsqueda de la certeza, sino lo que interesa es articular la teoría y testar con la esperanza de descubrir en qué estamos equivocados.

Lo que fundamenta esta necesidad obedece al haber reflexionado sobre el significado de la aplicación de nuestro sistema trabajo-aprendizaje, en forma de modelo, como estrategia, para gerenciar el cambio planificado organizacional.

Significa proponer este modelo para el desarrollo integral del alumno; para desarrollar al personal con

el aprendizaje significativo y para adoptar los métodos activos.

El modelo de funcionamiento del sistema trabajo-aprendizaje es nuestra propuesta teórica de aprendizaje organizacional que hace posible el cambio que nos proponemos que significa en nuestra dimensión teórica un cambio en el concepto de educación de teoría educativa y del aprendizaje.

En otras palabras el trabajo demostró obtener por medio de la estrategia, la evaluación de la acción y el logro del cambio que se había planificado, logrando los objetivos y satisfaciendo la hipótesis general de trabajo.

Esto es nuestro aporte a la teoría educativa.

La aplicación de la estrategia nos permite presentar las similitudes encontradas y su interpretación, las cuales nos permiten llegar a la siguiente formulación teórica.

El sistema trabajo-aprendizaje es capaz de realizar el cambio en las organizaciones para "Aprender a Cambiar" y construir la "Red Alineada de Trabajo". No las acciones particulares de la empresa, sino el patrón de relaciones que corresponde al "Sistema Trabajo- Aprendizaje".

Las similitudes encontradas son que el sistema genera sinergia, cuando se construye el mecanismo de Acción-Evaluación- Análisis- Feed Back en la organización, para Aprender a Cambiar y cuando se realiza la Interacción entre el Plan de Acción los resultados y su evaluación para construir la Red de Trabajo.

La dinámica de esta sinergia se consigue con el aprendizaje por parte del personal de los Modelos de Pensamiento (herramientas intelectuales); Modelos de Acción (destrezas básicas); Modelos de Actitud (cualidades personales).

El sistema Trabajo- Aprendizaje se operacionaliza en forma de construcción de un mecanismo y de la

interacción por la adopción de los nuevos Modelos de Acción, Pensamiento y Actitud para conseguir el personal, la nueva forma de realizar las tareas y el nuevo funcionamiento del ciclo operativo de la organización. Esto es producir un Grupo Operativo y un Equipo de Trabajo.

El análisis del operacionalismo nos revela la teoría de la evolución de los resultados del cambio con el Sistema Trabajo- Aprendizaje, los cuales representan el nivel de rendimiento de la organización, con el nuevo comportamiento del personal, con el nuevo perfil de persona educada, en relación con los resultados de la organización; y representan también las condiciones a estar presentes que muestran ellas el compromiso y capacidad de personal en la mejora de los resultados de la organización.

La obtención, en la práctica, de estos resultados hace posible a la organización el nuevo comportamiento, de acuerdo a los valores presentes en

la nueva cultura organizacional, en la forma de realizar el trabajo; y mejorar la competencia en la eficiencia y eficacia del ciclo operativo, para mantener el aprendizaje del cambio cada vez con mayor alcance (cultura y competencia), hasta insertarse la organización en el nuevo paradigma de producción de la sociedad.

Esto ocurre mediante un proceso de testación que consiste en:

1.- Evaluar el cambio con grados de implementación hasta construir el perfil de innovación con el logro del cambio aspirado de escuela activa el programa de implantación total con las competencias y el cambio para cada agente educativo y el programa de implantación del cambio con el perfil aspirado, tareas críticas y los resultados que se esperan.

2.- para evaluar los resultados en la mejora de los niveles de eficiencia y eficacia del acto operativo de la organización se construyó la determinación de los

objetivos, la evaluación del plan en relación a la importancia de los objetivos potencial de ajuste, y estrategia restauración y plan permanente de acción (programa técnico administrativo)

El impacto que podemos captar con el sistema Educación- Trabajo es la nueva forma de realizar el personal sus tareas, su cambio de mentalidad y el desarrollo de la capacidad de aprendizaje organizacional (cultura) con los nuevos modelos de comportamiento y tareas críticas competencias claves Organizacionales (Programa de Implantación).

También es el nuevo estilo de funcionamiento y la nueva acción gerencial con la capacidad y compromiso que desarrolla el personal con las competencias claves que son condiciones que mejoran los resultados de la organización (Programa técnico- administrativo).

Por otra parte el cambio, nosotros lo conservamos cuando la organización Aprender a Cambiar y la Red Alineada de Trabajo.

Nuestro aporte teórico consiste en proponer la sinergia necesaria que desarrolla nuestro sistema de Trabajo- Aprendizaje la cual cumple con el patrón de relaciones que nosotros proponemos como constructo teórico, el cual provoca la sinergia y su dinámica esperada en la organización como globalidad. Este sistema es holístico y sistémico.

Hemos observado que, si las relaciones que se establecen en el sistema trabajo- aprendizaje no se ajustan al patrón establecido del mecanismo e interacción, no se genera la misma sinergia. Este "patrón" se refiere al mecanismo de acción-evaluación y a la interacción entre el plan, los resultados y su evaluación.

El "seguimiento" del patrón estaría asegurado por el "Grupo Operativo" quien hace sustentable el cambio y el equipo de trabajo quien es responsable de la alineación de la Red de Trabajo.

Si el personal mantuviera los modelos de acción, actitud y pensamiento, haría posible el mismo código verbal y perceptivo para la interacción del individuo-organización y se establecería la "resonancia" en la comunicación como dinámica de la sinergia.

El mismo código verbal y perceptivo lo entendemos como el mensaje unificado de todo el personal de la organización en cuanto a valores y principios costumbres, hábitos y normas que representan y comparten todos como cultura de la organización.

La resonancia en la comunicación la entendemos como la coherencia en la comunicación cuando se intercambia información hasta sincronizarse en una unidad sin perder las características individuales.

Lo genérico de estas proposiciones pertenece a la física cuántica.

Hemos visto que si el sistema no se mantiene en la organización, es porque se establecen otras

prioridades y en este caso se corre el riesgo de perder o destruir la sinergia que lo garantiza.

El sistema no funcionaría cuando no existe el perfil, por eso no se realizan las tareas de áreas en interacción con las tareas críticas. Tampoco funcionaría cuando no se están presentes las 7 condiciones que aseguran objetivos las condiciones básicas organizacionales.

Hay que distinguir los conflictos propios del sistema Trabajo- Aprendizaje, cuando opera en el proceso de implantar el cambio y los otros que aparecen muy diferentes cuando el Sistema se cae. Esto ocurre cuando se deja de hacer algo previsto y por tanto desaparecen las relaciones que deberían estar presentes.

Esto significa que no se asume la misma "intención" cuando se altera el patrón del mecanismo e interacción; ni la misma "postura". Esta última se refiere a la no adopción de los modelos en la forma de

realizar el trabajo y a la ausencia de las 4 primeras condiciones básicas o competencias clave organizacionales.

Esto significa además alterar la dinámica de la sinergia. Esta dinámica representa la toma de conciencia del sistema Trabajo-Aprendizaje que (mecanismo) que significa convertirse el personal de la unidad de aprendizaje para promover ellos el cambio cualitativo que persigue la organización. Esto es desarrollar su aptitud de adaptación a la dinámica social; esta misma hoy se plantea mover los ejes de la vida de las personas y de las organizaciones en el nuevo siglo.

La toma de conciencia de este hecho, hace posible percibir la realidad como diferente, es como moverse en otras dimensiones, cambiando la visión de la organización para estar en congruencia con esta realidad.

Tomar "conciencia" del cambio significa también formar parte del Sistema Trabajo. Significa no alejarse de la "postura" o "intención" del cambio, para no perder la función de liderazgo que debe estar presente y no salirse del sistema.

La toma de "conciencia", convertiría a la organización en una "unidad de aprendizaje" y en un equipo de trabajo, para hacerla adaptable e innovadora y sobre todo capaz de incorporarse a los nuevos modos de producción

Esta toma de "conciencia" se instala en cada uno de sus miembros y significa la capacidad de reflexionar sobre el cambio que se quiere realizar y querer la organización Aprender a Cambiar y mejorar su competencia.

Esta toma de "conciencia" se instala en cada una de sus miembros de la organización: el personal obrero, técnico y especializado y los gerentes como tales,

como miembros de la organización y como responsables de la calidad del proceso integral.

Nuestro modelo queda refutado cuando aplicándose la estrategia, no se producen los resultados de la sinergia necesaria para conseguir la "intención", "postura" y "resonancia" previstas.

Igualmente queda refutado si no se producen los resultados con la dinámica de la sinergia, para "tomar conciencia" del cambio cualitativo que persigue la organización.

También queda refutado si no se producen los resultados con el "tipo de energía" para el cambio de paradigma.

El carácter sistémico de la estrategia permitió construir una tecnología y organizar el flujo de información de la institución escolar con un sistema electrónico basado en el conocimiento.

Esto es un programa de computación que permite la evaluación de todos los agentes educativos a partir de la evaluación de los alumnos.

Estos resultados abren una perspectiva para nuevos trabajos de investigación sobre la aplicación del modelo en organizaciones no educativas para el cambio en su cultura y competencia en el cambio.

Estas conclusiones sobran mayor relevancia por las nuevas realidades a enfrentar en el tiempo futuro, que exigen "Aprender a Aprender" y "Aprender a Cambiar" mediante el desarrollo del ser humano como ser integral.

ES aquí donde la importancia del estudio crece, porque el problema de la educación se incrementa cada día, por la necesidad de desarrollar los procesos que nada tienen que

Ver con la memorización ni la repetición.

Estas conclusiones del estudio son también respuestas a los problemas de fondo que se presentaron en los

procesos educativos desde la segunda mitad del Siglo XX, sobre el fracaso de la educación tradicional y la necesidad de la nueva educación y nuestro aporte con la Teoría del Aprendizaje del cambio Planificado Organizacional.

BIBLIOGRAFIA. FUENTES HEMEROGRAFICAS, PONENCIAS

PRESENTADAS EN ENCUENTROS Y CONGRESOS

BIBLIOGRAFIA

ALBRECHT, Karl; ZEMKE, Ron. Gerencia de Servicio.
Fondo Editorial Legis. Colombia, 1992.

ANDER EGG, Ezequiel. Técnicas de Investigación Social.
Editorial Humanista. Buenos Aires, 1982.

ARGYS, Chris. El individuo dentro de la Organización.
Editorial Humanista. Buenos Aires, 1982.

----- Overcoming Organizational Defenses:
Harvard University; and Bacon, 1990.

ALKIN. Las Evaluaciones de las Necesidades: Un procedimiento para su evaluación. Material mimeográfico. Cátedra de los Modelos Actuales e Investigación. Maestría en Tecnología Educativa. Comisión de Estudios Universidad Central de Venezuela. Caracas, 1986. Traducción de Hernando Salcedo.

ARY, D. L. y otros. Introducción a la investigación Pedagógica. Editorial Interamericana. México, 1982.

ATKINSON, Christine. Making Sense of Piaget. (The Philosophical Roots). Boston, Routleg & Kegan Paul, Boston, 1983

AUSBEL, D. P. Psicología Evolutiva, un Punto de vista Cognocitivo. Editorial Trillas. México 1982.

BEAL C. M. y otros. Conducción y Acción Dinámica de Grupo. Editorial Kapeluz. Buenos Aires, 1964.

BEAPORT, E. Las Tres Caras de la Mente. Editorial Galac. Caracas, 1994

BECKHRAD, Richard. Desarrollo Organizacional: Estrategias y Modelos. Fondo Educativo Interamericano. México, 1973.

----- . Transiciones Organizacionales. (Administración del Cambio). Addinson Westley Iberoamericana. México, 1988.

BELTH, Marc. La Educación como Disciplina Científica. Editorial El Ateneo. Buenos Aires, 1971.

BENNIS, Warren G. Desarrollo Organizacional; su Naturaleza, sus Orígenes y Perspectivas. Fondo Educativo Interamericano. México, 1973.

BERNARD, E. La Escuela Abierta. Editorial Fontanella. Barcelona, 1975.

BEST, J. W. ¿Cómo Investigar en Educación? Ediciones Morata. Madrid, 1972.

BION, W. R. Experiencia en Grupos. Editorial Paidós. Buenos Aires, 1974

BIRKENBIHL, M. Aprender a Dirigir. Edición Española. Madrid 1970.

BLAKE, Robert y James Mouton. El Modelo de Cuadro Organizacional 'Grid'. Fondo Educativo Interamericano. México, 1973.

BLAUG, Mark. Educación y Empleo. Instituto de Estudios Económicos. Madrid, 1981

BOYD William y Edmund J. King. Historia de la Educación. Editorial Huemul. Buenos Aires, 1977.

BRETH, Robert D. Las Comunicaciones en la Dirección de Empresas. Fondo Educativo Interamericano. Bogotá, 1974.

BROWDY S., Harry. Una Filosofía de la Educación. Editorial Limusa-Willey. México, 1966.

BURKE, W. W. Desarrollo Organizacional, Punto de Vista Normativo. Addison-Westley Iberoamericana. México, 1988.

CODIGNOLA, E. Historia de la Educación y de la Pedagogía. Editorial El Ateneo. Buenos Aires, 1969.

COOK, T.D. y CH.S. Reichardt. Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa. Editorial Morata. Madrid, 1986.

COVEY, Stephen R. The Seven Habits of Highly Effective People. Published by Simon J Schusler. United State, 1990.

CHADWICK, Clifton. Tecnología Educacional para el Docente Editorial Paidós. Buenos Aires, 1978.

DAVENPORT, Thomas H. Process Innovation: Reengineering Work Through Information Technology. Harvard Business School Press. United State, 1993.

DEAL, T. E. y A.A. Kennedy. Culturas Corporativas. Fondo Educativo Interamericano. México, 1982.

DRUCKER, Peter F. The Practice of Management. Harper & Row Publisher, New York and Evanston, 1954.

-----. Managing for Results. Harper & Row
Publisher. N.Y., 1964.

-----. Las Nuevas Realidades. Editorial Norma.
Colombia, 1989.

DURKHEIM, Emile. Educación y Sociología. Ediciones
Península. Barcelona, 1975.

DYER, G. Teoría y Métodos Modernos del Adiestramiento
Grupal. Editorial Guadalupe. Buenos Aires, 1972.

-----. Formación de Equipos. Fondo Educativo
Interamericano. Puerto Rico, 1981.

EGAN, Gegard. El Laboratorio de Relaciones
Interpersonales. Editorial Paidós. Buenos Aires,
1976.

ESSENFELD, Senta. Ayudar a Ser. Fondo Editorial para
el Desarrollo de la Educación Superior. Caracas, 1979.

FAURE, Edgar y otros. Aprender a Ser. UNESCO. Madrid,
1973.

FESTINGER, L. y D. Katz. Los Métodos de Investigación
en las Ciencias Sociales. Editorial Paidós. Buenos
Aires, 1953

FOMBEUR, J. J. La Formación en Profundidad. Dinámica
de Grupos y Psicodrama. Editorial Guadiana
Publicaciones. Madrid, 1974.

FOURDYCE, Jack y Raymond Weil. Métodos de Desarrollo
Organizacional para Ejecutivos. Fondo Educativo
Interamericano, México, 1973.

GAGNE, Robert y Leslie J. Briggs. La Planificación de
la Enseñanza. Editorial Trillas. México, 1983.

GALBRAITH, Jay. Planificación de Organizaciones. Fondo Educativo Interamericano. México, 1973.

GARRET, Henry E. Estadística en Psicología y Evaluación. Editorial Prides. Buenos Aires, 1976.

GIBB, Jack R. Dinámica de Grupos. Editorial Humanista. Buenos Aires, 1964.

-----.Teoría y Práctica del Grupo T. Editorial Paidós. Buenos Aires, 1975

GLASER, Barney G. y Uselm L. Strauss. The Discovery of Grounded Theory. (Strategies for Qualitative Research). Aldine Publishing Company. Chicago, 1970.

GOODLAD, J. J y R. H. Anderson. La Escuela sin Grados. Editorial El Ateneo. Buenos Aires, 1963.

GORDON, Th. Maestros Eficaces y Técnicamente Preparados. Editorial Diana. México, 1979.

HARE, A. Paul. Creatividad y Grupos Pequeños. Editorial Pirámide. Madrid, 1982.

HAMMER, Michael y CHAMPY, James. Reingeniería. Editorial Norma. Colombia, 1994.

HANSEN, J. C. y otros. Asesoramiento de Grupos. Editorial. El Manual Moderno. México, 1981.

HARRINGTON, H. James. Business Process Improvement: The Breakthrough Strategy for Total Quality Productivity and Competitiveness. Mc Graw-Hill, Inc. San José California, 1991.

HERSEY, Paul y Kenneth H. Blanchard. Management of Organizational Behavior Pretince Hall Inc, Englewood Cliffs. New Jersey, 1977.

HUMBLE, John. La Dirección por Objetivos. Editorial Mc Graw-Hill. Madrid, 1970.

HUSE, Edgar y James L. Bowditch. El Comportamiento Humano en la Organización. Fondo Educativo Interamericano. México, 1980.

ILLICH, I. En América Latina, ¿Para qué sirve la Escuela? Ediciones Bosqued. Buenos Aires, 1973.

----- Un Mundo sin Escuelas. Editorial Nueva Imagen. México, 1977.

ISHKAWA, Kaoru. ¿Qué es el Control Total de Calidad? Editorial Norma. Colombia, 1985.

ITURBE, T. El Departamento de Orientación en el Centro Escolar. Narcea Ediciones. Madrid, 1973.

KEPNER, Charles H. y B.B. Tregoe. El Nuevo Directivo Racional. (Análisis de Problemas y Toma de Decisiones). Editorial Mc Graw-Hill. México, 1982.

KNELLER, George. Introducción de la Filosofía. Editorial Norma. Colombia, 1978.

KOBALLA, Thomas R. y otros. A Summary of Research in Science Education 1988. Washington, D.C., Office of Education Research and Improvement. 1989.

LAFOURCADE, Pedro. La Evaluación en Organizaciones Educativas Centradas en Logros. Editorial Trillas. México, 1962

LARROLLO, F. y otros. Fundamentos de la Educación. Eudeba UNESCO. Buenos Aires, 1966.

LAWRENCE, Paul R. y Jay W. Lorsh. Desarrollo de Organizaciones: Diagnóstico y Acción. Fondo Educativo Interamericano. México, 1973.

LEITHWOOD y Montgomery. Marco Teórico, 1980

LIPPITT, R. y otros. La Dinámica del Cambio Planificado. Amorrortu Editores. Buenos Aires, 1958.

LUZURRIAGA, Lorenzo. Historia de la Educación. Editorial Losada. Buenos Aires, 1973.

-----. Pedagogía Social y Política. Editorial Losada. Buenos Aires, 1978.

MARGULIES, Newton y John Wallace. El Cambio Organizacional. (Técnicas y Aplicaciones). Editorial Trillas. México, 1985.

MARTINEZ M., Manuel. Nuevos Métodos para la Investigación del Comportamiento Humano. Universidad Simón Bolívar. Caracas, Enero, 1985.

Mc. CONKEY, Dale D. Administración por Resultados. Editorial Nueva. Colombia, 1982

Mc. GREGOR, Douglas. El Aspecto Humano de las Empresas. Editorial Diana. México, 1972.

MELTZER, Morton F. La Información: Recurso Fundamental de la Gerencia. Fondo Educativo Interamericano. Colombia, 1983.

MERTON, Robert K. Teoría y Estructura Sociales. Fondo de Cultura Económica. México, 1992.

MICHAEL, Stephen R. Técnicas para el Cambio Organización al. Editorial Mc Graw Hill.

MONTILVA, Joñas A. Desarrollo de Sistemas de Información. Publicaciones Universidad de Los Andes. Mérida, 1986.

MORGAN, C. T. y J. Deese J. Cómo Estudiar. Editorial Magisterio Español. Madrid, 1967.

NADLER, DAVID A. La Retroinformación y El Desarrollo Organizacional. Fondo Educativo Interamericano. México, 1982.

NAPIER, R.W; GERSHENFELD. H. K. Grupos; Teoría y Experiencia. Editorial Trillas, México 1975.

NIEL, A. S. Summerhill. Fondo de Cultura Económica. México, 1963.

NOHL, HERMAN. Teoría de la Educación. Editorial Losada México, 1968.

O' CONNOR, R. F. La Gerencia Humanizada. Editorial Stella. Bogotá, 1977.

O' CONNOR, Josephh y Seymour. Introducción a la Programación Neurolingüística Editorial Urano. España, 1994.

OLMSTED, M. S. El Pequeño Grupo. Editorial Paidós. Buenos Aires, 1966.

PARTIN, J. Jennings. Perspectivas del Desarrollo Organizacional. Fondo Educativo Interamericano. México, 1973.

PATTERSON, C. H. Bases para una Teoría de la Enseñanza y Psicología de la Educación. Editorial El Manual Moderno. México, 1982.

PETERS, Tom. Crazy Times Call or Crazy Organizations.
Vintaje Books a Division of Random House, Inc. New York, 1994.

PIAGET, Jean A. A Dónde va la Educación. Editorial Teide. Barcelona, 1975.

-----. Psicología de la Inteligencia.
Editorial Psique. Buenos Aires, 1972.

-----. Seis Estudios de Psicología. Editorial Ariel, 1973

-----. El Estructuralismo. Editorial Proteo. Buenos Aires, 1969.

-----. Psicología y Educación. Editorial Teide. Barcelona, 1975.

-----. Psicología y Epistemología. Editorial Ariel, Barcelona, 1973

-----.La Construcción de lo Real. Ediciones Noa Visión. Barcelona, 1976.

-----. Génesis de las Estructuras Lógico Elementales. Editorial Guadalupe. Buenos Aires, 1976.

POLEO P., Francisco. Paradigmas de la Información. Publicaciones de la Universidad de los Andes, Mérida, 1985.

POPPER, K. Conocimiento Objetivo. Editorial Tecnos. Madrid, 1990.

-----.Conjeturas y Refutaciones. Editorial Paidós. España, 1991.

POZO, J. I. Teorías Cognitivas del Aprendizaje.
Editorial Morata. Madrid, 1989.

RAMA, Germán. Educación, Imágenes y Estilos de Desarrollo. Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe. UNESCO, CEPAL, PNUD, 1977.

RATHS, Louis. C. ¿Cómo Enseñan a Pensar? Editorial Paidós. Buenos Aires, 1981.

REBOLLEDO, Guillermo. Evolución del Segmento Educativo en América Latina y en Venezuela. U.C.V. Caracas, 1976.

ROGERS, Cari R. El Proceso de Convertirse en Persona.
Editorial Eudeba. Buenos Aires, 1972.

----- . Libertad y Creatividad en Educación.
Editorial Eudeba. Buenos Aires, 1972.

ROTUNDO, Emiro. Introducción a la Teoría General de los Sistemas. Publicaciones Universidad Central de Venezuela. Caracas, 1973.

SABINO, Carlos. Proceso de Investigación. Editorial Panapo. Caracas, 1992.

SCHEIN, Edgar H. Consultoría de Procesos: Su Papel en el Desarrollo Organizacional. Fondo Educativo Interamericano. México, 1973.

SELLTIZ, C; Jahoda, M; Deutch, M. y Cook S. W. Métodos para Investigación en Relaciones Sociales. Editorial Rialp. Madrid, 1971.

SMITH, Leel. Cómo enseñar en la Escuela sin Grados.
Editorial Estrada. Buenos Aires, 1970.

SENGE, Peter M. The Fifth Discipline Fieldbook: Strategies and Tools for Building a Learning Organization. Doubleday United States of America, 1994.

-----.La Quinta Disciplina: El Arte y la Práctica de la Organización Abierta a l Aprendizaje. Granica. Argentina, 1992.

SHAW, Marvin E. Dinámica de Grupo. Editorial Herder. Barcelona, 1986.

SPROTT, W. J. H. Grupos Humanos. Editorial Paidós. Buenos Aires, 1976.

TAYLOR, S. S.; BOGDAN D. Introducción a los Métodos Cualitativos en Investigación. Ediciones Paidós. México, 1992.

TYLER, Leona E. La función del Orientador. Editorial Trillas. México, 1974.

VAIZEY, J. Educación y Economía. Ediciones Rialp. S. A. Madrid, 1962.

VAN DALEN, D. B. y Meyer W. J. Manual de Técnica de la Investigación Educacional. Editorial Paidós. Buenos Aires, 1981.

VILLAVERDE, Cirigliano. Dinámica de Grupos y Educación. Editorial Humanista. Buenos Aires, 1972.

WALTON, Richard E. Conciliación de Conflictos. Editorial Addison-Wesley Iberoamericana. México, 1988.

WEISGERBER Robert A. Tendencias Actuales de la Enseñanza Individualizada. Ediciones Anaya. Madrid, 1980.

WEISS, Carol H. Investigación Educativas. Editorial Trillas. México, 1983.

FUENTES HEMEROGRAFICAS

BRUFFEE, Kenneth A. Liberal Education, Scholarly Community, and the Authority of Knowledge en "Liberal Education". s. d, vol. 71, N° 3, 1985, pp. 231-239.

HACKER, R. G. , A Hierarchy of Intellectual Development in Science, en "British Journal of Educational Psychology". vol. 54. N° 2, Australia, Junio, 1984, pp. 137-151.

MARTIN, Barbara y Marcy P. Driscoll. Instructional Theories: Maximizing Their Strengths for Application, en "Performance and Instruction", s. d, vol. 23, N° 6, Agosto, 1984, pp. 1-4.

NELSON, Jack. Charting a Course Backwards: A Response to the National Commissions Nineteenth Century Social Studies Program, en "Social Education", vol. 54, N° 7, Noviembre-Diciembre, 1990, pp. 434-437.

PAUL, Richard W. Critical Thinking and The Critical Person, en "Opinion Paper", California, 1986, pp. 44.

POSNER, George. A Cognitive Science Conception of Curriculum and Instruction , en "Journal of Curriculum Studies", s. e., vol . 14, N° 4, Octubre-Diciembre, 1982. pp. 343-351.

PRESSEISEN, Barbara. Thinking Skills: Meanings, Model and Materials, en Publicación de "National Inst. of Education", Washington, D.C., 1984, pp. 24.

S.N. Contributions of Piaget to Science Education, en "Sciencie Curriculum Concept", Paper N° 2, Oregon, 1989. pp. 13.

STRAUSS, Andre. Does Teaching Involve Informing? en "Journal of Technical Writing and Communication", vol. 11, N° 1, Francia, 1981, pp. 1-8.

THOMAS, Alan y Edward Ploman. Learning and Development: A Global Perspective, en publicación de "Ontario Institute for Studies in Education", Ontario, 1986, pp. 222 .

VON-GLASERSFELD, Ernst. An Exposition of Constructivism: Why Some Like It Radical, en publicación de "National Science Foundation", Massachusetts, 1989, pp. 14.

WEST, Leo H. y otros. How Rational is Rationality? "en "Science-Education", vol. 67, N° 1, Enero, 1983, pp. 37-39.

PONENCIAS PRESENTADAS EN ENCUENTROS Y CONGRESOS

HALL, Vernon y Marie Espósito. What Does Research on Metacognition Have to Offer Educators?, en "The Annual Meeting of the Northeastern Educational Research Association, Ellenville, 24-26 Octubre 1984, pp. 48.

HAMACHEK, Dom E. Humanistic-Cognitive Applications to Teaching and Learning: Theoretical Philosophical Bases, en "The Annual Convention of the American Psychological Association". Los Angeles, 23-27 Agosto 1985, pp.35.

KIEREN, T.E. y otros. A Note on Determinism and Predictability in Education Research and Practice, en "The Annual Meeting of the American Educational Research Association". Boston, 17-20 Abril 1990. pp. 13.

MOORE, William. S. Tuning into Student voices: Assessment & The Perry Scheme of Intellectual & Ethical Development, en "American Association for Higher Education Assessment Forum". Washington D.C., Junio 1990, pp. 25.

O'LOUGHLIN, Michael y Malcom B. Campell. Teacher Preparation, Teacher Empowerment and Reflective Inquiry: A Critical Perspective, en "The Annual Meeting of The American Association of Colleges for Teacher Education", New Orleans, 17-20 Febrero 1988, pp. 48.

PEMBERTON, Deboras. A New Direction in Education: A Framework for Designing and Interpreting Research in Excellence in Teaching en "The Meeting of the American Association of Colleges for Teacheng Education", San Antonio, 1-4 Febrero 1984, pp. 28.

SHORT, Edmund C. Significant Trust Our Society Has Failed to Learn at School, en "The Annual Conference of the Association for Supervision and Curriculum Development", New York, 9-13 Marzo 1984, pp. 31.

SOCKETT, Hugh. The Challenge to Action-Research, en "The Annual Meeting of the American Educational Research Association", San Francisco, 27-31 Marzo 1989, pp. 30.

STAVER, John R. The Constructivist Epistemology of Jean Piaget, en "The United States-Japan Seminar on Science Education", Honolulú, 12-20 Septiembre 1986, pp. 28.

TAYLOR, Peter C.S. The Influence of Teacher's Beliefs on Constructivist Teaching Practices en "The Annual Meeting of the American Educational Research Association", Boston, 17-20 Abril 1990, pp. 31