

Educación
Elementos formativos

Educación y gestión
Elementos formativos de gestión institucional

ón y gestión
tivos de gestión institucional

JOSÉ ANGEL PERNETT C.

JOSÉ ANGEL PERNETT C.

JOSÉ ANGEL PERNETT C.

EDUCACION Y GESTION

Elementos Formativos de Gestión Institucional

José Angel Pernet C.

EDUCACION Y GESTION
Elementos formativos de gestión institucional
COPYRIGHT

La presentación y disposición en conjunto de EDUCACION Y GESTION: Elementos Formativos de Gestión Institucional son propiedad del autor. Ninguna parte de esta obra puede ser reproducida o transmitida mediante ningún sistema o método electrónico o mecánico (incluyendo el fotocopiado, la grabación o cualquier sistema de recuperación y almacenamiento de información), sin consentimiento por escrito del autor.

Derechos de Autor reservados conforme a la ley
Hecho el depósito legal
Información: J.A. Pernet C.
Tel: 57 3142657284

Primera Edición, Octubre de 2003
Segunda Edición Mayo 2010
Tercer Edición Digital 2016
Impreso en Colombia
ISBN 958-33-5616-6

EDUCACION Y GESTION

ELEMENTOS FORMATIVOS DE GESTION INSTITUCIONAL

José Angel Pernet C.

INDICE

PRESENTACION	Pág. 5
AGRADECIMIENTOS	10
<u>1. ELEMENTOS CONCEPTUALES BÁSICOS</u>	
1.1 La problemática de la educación y de la gestión educativa.....	13
1.2 Una nueva forma de abordar y concebirlas instituciones educativas.....	22
1.3 Procesos sociales y conocimiento.....	32
1.4 Aproximación a un estado del arte de la literatura sobre gestión escolar..	38
1.5 Los procesos de formación del docente y especialista.....	50
1.6 Del concepto a la práctica.....	55
1.7 La elevación de los niveles de calidad bajo un enfoque estratégico.....	59
<u>2. COMPONENTE FORMATIVO DE GESTIÓN</u>	
2.1 La gestión institucional.....	73
2.2 El proceso metodológico para la gestión institucional.....	78
2.3 Construcción de Indicadores de gestión.....	121
2.4 Reconocimiento del PEI institucional.....	130
2.5 Ejes transversales para el análisis.....	130
2.6 Síntesis descriptiva de los ejes transversales.....	133
BIBLIOGRAFIA	140

Presentación

El presente texto que se somete a la consideración del lector, contiene parte de las temáticas desarrolladas en las distintas sesiones de clase de mi larga vinculación a los niveles de educación básica, universitaria y dentro de esta última, la postgradual. También contiene aspectos teóricos y metodológicos que han sido desarrollados a través de la asesoría, consultoría y acompañamiento a instituciones de educación públicas o privadas del nivel formal.

No pretendemos una obra acabada ni absoluta en sus planteamientos, pero sí un aporte para recabar en ciertos núcleos temáticos que comprometen a las instituciones educativas cuando se trata de abordar el complejo problema de la gestión escolar. Es un hecho que el escenario escolar en el país ha cambiado mucho en los últimos años y aunque no es la intención de este documento abordar las características de dichos cambios ni sus orígenes, como tampoco las implicaciones políticas y socio-culturales que de dichos cambios se derivan, sí presentamos ciertos elementos de los mismos que implican nuevas dinámicas en la gestión de la práctica docente sobre todo en la necesidad de que sean considerados desde una perspectiva teórica y metodológica al mismo tiempo; lo que implica, obviamente, un acercamiento al sistema conceptual básico anexo a los procesos adminis-

trativos, organizativos y de la práctica docente, lugar de donde se espera se renueven los compromisos pertinentes al nuevo escenario.

Por esta razón, el libro inicia con la Parte I Elementos Conceptuales Básicos y lo hace a partir de las siguientes preguntas: ¿De dónde debe partirse para un nuevo enfoque de gestión de las instituciones educativas? ¿Cómo debería asumirse la escuela bajo este nuevo enfoque? Esta parte destaca la importancia de ciertos procesos o funciones atribuidas a la educación hoy como es la producción, reproducción y distribución del recurso esencial de la economía: el conocimiento; y recorre las dos grandes líneas de análisis o tendencias que se proponen como alternativa en el proceso de globalización económica: la perspectiva instrumental en la que la educación es un medio o mecanismo fundamental para el logro de la eficiencia económica desde el análisis coste-beneficio de los procesos educativos que entran en juego; y la perspectiva que otorga a la educación una función esencial de consolidación y profundización de espacios democráticos y de participación social, es decir, una función de derecho que constituye Sujetos de derecho.

Esta última perspectiva afecta tanto a actores como a las instituciones. En el nivel de las personas supone renunciar a certezas, seguidores y hábitos hechos rutinas en el trabajo diario y en las instituciones supone la revisión de la organización y de la administración escolar; es un cambio cultural. Allí se exponen los elementos para abordar y concebir las instituciones educativas que es el otro aspecto interesante de esta primera parte de conceptualización básica.

El capítulo Aproximación a un estado del arte de la literatura sobre gestión escolar está hecho a manera de paneo acerca de las aportaciones hechas por autores latinoamericanos y de otras latitudes a la problemática de la gestión escolar. El conjunto de obras estudiadas concluyen que “la gestión incide en el clima organizacional, en las formas de liderazgo y conducción institucionales, en el aprovechamiento óptimo de los recursos humanos y del tiempo, en la planificación de tareas y la distribución del trabajo y su productividad, en la eficiencia de la administración y el rendimiento de los re-

cursos materiales y, por cada uno de estos conceptos, en la calidad de la educación”.

Los capítulos Los procesos de formación del docente y del especialista bajo la gestión de una cultura corporativa y Del concepto a la práctica, abordan casos de la educación superior universitaria, (caso universidad Distrital Francisco José de Caldas), y de la educación básica y media (casos escuelas del distrito capital) para explicar y definir lo que se supone es una cultura corporativa. Los elementos allí expuestos conllevan a un replanteamiento de la figura del profesor, a un cambio de perspectiva del profesional de la docencia, cambio que trasciende el trabajo sobre la materia en que se especializa a un repertorio más amplio de competencias profesionales; entre ellas el diseño de la práctica docente para un cambio institucional. El diseño de la práctica no es algo abstracto, sino que tiene actores determinados y se desenvuelve en unas circunstancias muy concretas y su diseño requiere que sea una propuesta tentativa, singular para un contexto, unos alumnos, una comunidad educativa apoyados en principios interpretables y abiertos.

El último capítulo de la primera parte se refiere a La elevación de los niveles de calidad de los resultados educativos y el mejoramiento del desempeño institucional, y se inicia con el interrogante ¿cómo entender los resultados educativos? Esta pregunta sirve de pretexto para abordar el concepto de calidad educativa, su evolución y algunos criterios de orden general, como por ejemplo el establecimiento de algunas categorías esenciales para su abordaje en las instituciones entre las que se destaca el plan de mejoramiento estratégico.

Conclusiones en este capítulo son: que lo “estratégico” está en el enfoque y no en las técnicas de planificación, pero también en lo ético que es lo que promueve una verdadera cultura corporativa; que una acreditación no es igual a rellenar un conjunto de formatos, sino que ella debe dar cuenta de los diferentes procesos de gestión institucional exitosos que discurren; que a diferencia de una lógica secuencial de pasos metodológicos en forma de algoritmos, se necesita de “criterios” para el análisis y la acción; y por último, que debe reconocerse en tanto que se hace evidente un proceso de cambio el

cual deberá asegurarse a través de tres elementos importantes y esenciales: a) una plataforma didáctica que enfatice aspectos como el razonamiento, el uso y análisis de la información y el contacto con la realidad del país; b) actividades de aprendizaje que fortalezcan la adquisición de habilidades, actitudes y sobre todo, valores; y c) una plataforma tecnológica que permita el acceso a mayor cantidad de información y más actualizada para un mejor trabajo asíncrono y a distancia.

La segunda parte, o Componente Formativo de Gestión, formula ciertos interrogantes conducentes hacia la reflexión en torno a la gestión institucional en concreto y de modo específico según las prácticas de la misma en las instituciones educativas.

Por esta razón, se comienza haciendo referencia al Proceso metodológico para la gestión educativa, y se asume un modelo no inductivo y de ninguna manera deductivo, sino inductivo-deductivo, el mismo que Kaufman asume para los procesos de planificación de los sistemas educativos y el que Chávez Zaldumbide con sus “momentos flexibles” elabora para su propuesta metodológica de intervención.

Este capítulo inserta descriptiva y explicativamente algunas técnicas procedimentales para diagnosticar, identificar procesos, determinar insatisfacciones, analizar sistemáticamente, jerarquizar problemas, determinar causas críticas frente a problemas, etc. Técnicas que obligan al análisis intersubjetivo y que colocan en una relación dialógica e interpretativa a los actores de la comunidad escolar. Y es en esta relación dialogal donde surgen las ideas de renovación conceptual respecto de la noción de Gestión Educativa. En efecto, en la última década la renovación en las ideas y en las prácticas de dirección han sido una de las claves estratégicas para que estudiosos pedagogos y de otras disciplinas junto a instituciones educativas hayan tomado en cuenta para poder adecuarse al nuevo marco de una sociedad globalizada, de mercados dinámicos, de rápidos cambios tecnológicos y de surgimiento de nuevas expresiones identitarias.

“Actualmente se asume que la tarea fundamental en el rediseño de las organizaciones escolares es revisar la disociación existente entre lo específicamente pedagógico y lo genéricamente organizacional. Esto supone visualizar que la palanca de las transformaciones educativas radica en una gestión integrada de la institución educativa estratégica. Sólo una profunda transformación de la forma de trabajo en educación permitirá situar al sistema educativo en óptimas condiciones de avanzar hacia los objetivos estratégicos que lo están desafiando: calidad, equidad, pertinencia del currículo y profesionalización de las acciones educacionales”. Surge el concepto de Gestión Educativa Estratégica. (Competencias para la profesionalización de la Gestión Educativa, IIPE Buenos Aires Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación).

Los otros capítulos tratan de la viabilidad, la evaluación de la gestión y el reconocimiento del Proyecto Educativo Institucional donde la idea central se esboza de la siguiente manera: Los procesos formativos no pueden quedar reducidos únicamente a los programas de las áreas y las disciplinas, sino que deben comprometer a la totalidad de la cultura escolar. Para que exista este comprometimiento, las actividades educativas deben vincularse a las necesidades básicas de aprendizaje y a las expectativas de mejoramiento de la calidad de vida; deben propiciar el desarrollo humano.

Agradecimientos

Agradecimientos especiales a todas aquellas instituciones educativas de nivel básico y universitario que permitieron durante los últimos cinco años mediante el intercambio de experiencias, resumir muchas conclusiones que se exponen en el presente texto; a sus estudiantes que de manera directa e indirecta condujeron a cuestionarnos la realidad institucional y sobre todo a sus maestros con quienes pude compartir ratos de discusiones, a veces con mucha vehemencia, ardientes y llenas de pasión, pero que mantuvieron el deseo por recorrer el camino que debía recorrerse; y desde luego a aquellos que pacientemente y con reconocida dedicación leyeron algunos borradores iniciales de los cuales quedaron impresos en esta libro sus recomendaciones y notas de sugerencias.

Deseo nombrar a esas instituciones: IED Rodrigo Lara Bonilla, IED Lucero Alto-Compartir, IED San Francisco, Colegios Cooperativos de Venecia y Eugenio Díaz Castro, la Universidad Autónoma de Colombia, y desde luego, a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de la ciudad de Bogotá.



CONTENIDO

I

ELEMENTOS CONCEPTUALES BÁSICOS

- 1.1 La problemática de la educación y de la gestión educativa.
- 1.2 Una nueva forma de abordar y concebir las instituciones educativas
- 1.3 Procesos sociales y conocimiento.
- 1.4 Aproximación a un estado del arte de la literatura sobre gestión escolar
- 1.5 Los procesos de formación del docente y especialista bajo la gestión de una cultura corporativa
- 1.6 Del concepto a la práctica
- 1.7 La elevación de los niveles de calidad de los resultados educativos, el mejoramiento del desempeño institucional y el significado de la gestión institucional educativa bajo un enfoque estratégico?

II

COMPONENTE FORMATIVO DE GESTION

- 2.1 La gestión institucional
- 2.2 El proceso metodológico para la gestión institucional
- 2.3 Construcción de Indicadores de gestión
- 2.4 Reconocimiento del PEI institucional
- 2.5 Ejes transversales para el análisis
- 2.6 Síntesis descriptiva de los ejes transversales

**ELEMENTOS
CONCEPTUALES BASICOS**

1.1

La problemática de la educación y la gestión educativa

El modelo de desarrollo educativo común en América Latina coloca la idea de gestión como el conocimiento y el saber hacer precisos para una conducción de las escuelas acorde con sus fines. Conducción que es consciente de las metas, los recursos, la importancia de las condiciones locales y, al mismo tiempo, hábil para combinar, procurar y decidir las mejores posibilidades de acción.

Hoy en día se requiere una intervención creativa y transformadora en la escuela con el fin de fortalecer sus procesos de gestión y planificación; en este sentido numerosos países de América Latina se esfuerzan por avanzar en el diseño de propuestas metodológicas a través de sus denominados “Proyectos de Plantel” o “Proyectos Educativos Institucionales”.

¿De dónde debe partirse para un nuevo enfoque de gestión de las instituciones educativas?

¿Cómo debería asumirse la escuela bajo este nuevo enfoque?

¿Cuáles serían las características esenciales que todo PEI debería tener?

¿Qué bases teóricas soportarían tal enfoque y cómo se aseguraría la participación de los actores en la gestión institucional?

¿Cuáles son los criterios operativos de este enfoque?

Estas y otras preguntas tratan de responderse desde distintas perspectivas y desde luego, algunas bajo la confrontación al continuo proceso de globalización y centralización de la economía, el poder y la comunicación. Hoy es evidente el cambio de modelo económico a escala internacional: “de una economía industrial caracterizada por la monopolización de su aparato productivo como base de la exclusión nacional e internacional a un modelo de economía global, también de naturaleza excluyente, pero cuyo principal recurso ya no es el aparato productivo sino el “conocimiento”, como un recurso también susceptible de ser acumulado en forma desigual y monopólica”¹

Como vemos aumenta la importancia de ciertos procesos o funciones atribuidos a la educación: producción, reproducción y distribución del recurso esencial de la economía; en otras palabras, el conocimiento.

La cientifización de la producción promueve una mayor importancia a la función económica de la educación y ha convertido al conocimiento científico y tecnológico en la principal fuerza productiva de la economía de empresa como de la nación en su conjunto y en una nueva forma de capital que es considerada como la principal ventaja comparativa dinámica en la competencia económica. Esta capacidad endógena del desarrollo científico y tecnológico de igual manera se convierte en la principal condición para el desarrollo económico y social en toda sociedad.

En tal sentido, para salir adelante en el nuevo tipo de relaciones económicas que se presentan en el ámbito mundial, se hace indispensable el desarrollo de una política pública en el ámbito educativo sobre la base de la ciencia y la tecnología como elementos básicos y, desde luego obligatorios, de los planes académicos. De otra parte, las inver-

¹ Conterplan-OEA, 1994

siones en educación e infraestructura serían responsables de poco más de un punto adicional del crecimiento económico en los próximos cuatro años, con un peso relativo superior para inversión en capital humano que para la infraestructura. Amén de los dos puntos adicionales del PIB que se podrían alcanzar, de contar con una economía en paz.

He ahí, por qué la paz debe ser parte integral en cualquier diseño de política pública educativa que se adopte en nuestro país, sobre todo cuando el rediseño del modelo educativo debe ser científico, pero humanista a la vez.

Los estudios sobre el papel que debe jugar una educación contextualizada en el proceso de globalización económica, han llegado a proponer diversas alternativas de reordenamiento del sistema educativo y han estado dirigidas a sus aspectos políticos y administrativos. En nuestro continente son numerosos los trabajos que en ese sentido han sido expuestos en los eventos internacionales lo que ha permitido distinguir varias tendencias que podríamos clasificar en dos grandes líneas de análisis.

Una primera línea de análisis y de propuesta se expresa desde una perspectiva instrumental; La educación es un medio o mecanismo fundamental para el logro de la eficiencia económica global; y como el fin es la producción de recursos humanos de calidad para el nuevo sistema económico, la educación se fortalece como subsistema del sistema social.

Esta propuesta busca es hacer eficientes los procesos educativos desde el análisis costo-beneficio de tal forma que ciertos medios como mejoramiento de la infraestructura, mejoramiento de los textos escolares, capacitación de maestros, etc., efectivamente generen mejores resultados cuantitativos y cualitativos en relación con la inversión.

Calidad y eficiencia económica se complementan, siendo la primera una condición de la segunda la cual será medida desde una categoría: la eficiencia externa del sistema educativo la que obviamente será reconocida a partir de la producción de recursos humanos que contribuyan efectivamente al desarrollo económico.

Este enfoque necesariamente redimensiona el gasto educativo. Por un lado, a través de la eliminación de subsidios que benefician al nivel superior de la educación para destinarlos a la educación básica en la cual se transmiten habilidades formales y competencias de alta flexibilidad antes que conocimientos empíricos; y por el otro lado, a través de la reorganización de los procesos de gestión del sistema educativo, con base en la reducción del estado especialmente de los Ministerios de Educación, los cuales enfatizan en la descentralización para dedicar esfuerzos y recursos a los medios y no a los fines de la educación, como una premisa básica para elevar los niveles del conjunto del sistema.

Por último (para el caso colombiano) a través de una modificación profunda a la ley de competencias y recursos (ley 60) para igualar las transferencias en los diferentes territorios, dado que el actual esquema de transferencias no es viable para el futuro económico del país. En este caso la lógica que se abre campo es la de un sistema educativo “regido por las leyes de la oferta y la demanda, donde cada escuela será una unidad oferente del servicio educativo, que deberá atender las demandas de las familias en tanto clientes de la educación. La escuela como centro de servicios deberá, en consecuencia, regirse por indicadores de productividad, los cuales se diseñan a partir de la relación maestro-estudiante-costos y resultados.

De la relación mencionada se establecerá si una unidad oferente del servicio educativo es eficiente o no. De esta forma, entre menos maestros enseñen a más estudiantes, a menos costos, sin pérdida de tiempos académicos y con mejores resultados, las escuelas permitirán disminuir el presupuesto de la educación (para orientarlo hacia otras urgencias, como la guerra o el pago del servicio de la deuda pública) y ampliar el control político e ideológico sobre la educación pública.”²

Todo lo anterior se corresponde con una política neoliberal que flexibiliza la oferta educativa, cambia el sistema de gestión de la educación y

² Ramírez, Gloria, Revista Educación y Cultura N° 58, editorial, página 5

el perfil profesional del maestro (y desde luego, la competencia profesional del docente) así como reformar profundamente el currículo.

La tesis neoliberal parte del supuesto de que la escuela es ineficaz e ineficiente debido a que no existen formas de competitividad por lo que se hace necesario introducirlas creando relaciones de mercado donde el mérito y el esfuerzo individual se constituyan en dinamizadores del desarrollo del servicio educativo.

El neoliberalismo concretamente propone las siguientes medidas:

- Articular y subordinar la producción educativa a las necesidades impuestas por el mercado laboral.
- Establecer mecanismos de control y evaluación de la calidad de los servicios educativos.
- Aumentar las contribuciones privadas a los costos educativos.
- Flexibilizar las formas de contratación y las retribuciones salariales de los docentes y, al mismo tiempo, desarrollar sistemas estatales de evaluación.
- Disminuir los gastos educativos estableciendo medidas de optimización de la gestión de los recursos para aumentar la eficiencia del sistema educativo.
- Aumentar el número de alumnos por aula con tal de incrementar la productividad del profesorado.

Desde otra perspectiva la educación de ninguna manera es un sistema productor y reproductor de recursos humanos sino un proceso importante para la consolidación y profundización de espacios democráticos y de participación social. Esta visión no otorga a la educación una función instrumental sino una función esencial. Primero, es ante todo un derecho. En tanto derecho humano fundamental es una prerrogativa que tenemos todas las personas (independientemente del nivel de ingreso) de recibirla libre de contraprestaciones económicas, puesto que todos tenemos derecho a acceder a la producción científica, tecnológica y cultural de la humanidad.

Luego, Si bien es cierto que a través de los procesos educativos se genera y se transmite conocimientos, éste como recurso susceptible de acumulación, puede ser redistribuido equitativamente a través de la puesta en marcha de procesos que permitan mayores posibilidades de aprehensión de conocimiento significativo para los distintos sectores de la población que, hasta ahora, han estado excluidos.

Desde esta perspectiva, el concepto de la calidad de la educación hace referencia, no sólo a los indicadores de eficiencia externa o interna del sistema educativo, sino fundamentalmente a la efectiva creación y transferencia de “conocimientos socialmente relevantes” por parte de los niños y los jóvenes de los sectores populares para garantizar su efectiva participación transformadora en los distintos procesos sociales.

Esta línea de análisis y propuesta asume a los procesos de descentralización y de fortalecimiento de los gobiernos locales como un desafío para abrir nuevas posibilidades de participación de los pueblos.

La escuela, desde esta perspectiva, es asumida no como un aparato productor o reproductor de recursos o de ideología, sino como un espacio básico del sistema en el que se presentan contradicciones internas importantes que pueden ser aprovechadas en función de los intereses de los sectores más amplios de la población.

La escuela, entonces, no es un sistema insumo-producto sino un espacio donde se generan procesos internos y donde se construyen factores fundamentales para el mejoramiento de la calidad de la educación. Sin dejar de considerar los factores externos que influyen en los resultados educativos, se parte de la consideración de que esos factores externos también pueden ser modificados a través de la creación y de la reproducción de dinámicas internas de la escuela.

Esta concepción redefine conceptos como el de eficiencia educativa, el cual es entendido no como un criterio que sale de la lógica económica, sino a partir de criterios que se originan en la lógica pedagógica (Aguerrondo, 1993). Un sistema educativo eficiente, no será entonces aquel que tenga menos costo por alumno, sino aquel que, optimizando

los medios de que dispone, sea capaz de brindar educación de calidad a toda la población.

Estos mismos estudios de otra parte muestran los siguientes problemas de los sistemas educativos en la región:³

- a.** Inequidad y segmentación en el acceso al conocimiento: La presencia cada vez mayor de circuitos escolares segmentados que atienden jerárquicamente a los distintos grupos sociales no de acuerdo a sus capacidades sino a su capital educacional y a sus niveles de ingreso.
- b.** Baja calidad de los resultados del aprendizaje: Expresada en la falta de capacidades de los niños para el manejo de los códigos lingüísticos y matemáticos mínimos y en la dificultad de acceder a otros conocimientos socialmente significativos por parte de quienes deberían beneficiarse del proceso enseñanza-aprendizaje.
- c.** Altos niveles de deserción, repitencia y no-promoción de los estudiantes, en todos los niveles del sistema educativo: El 50% de los niños que ingresan a la escuela en América Latina no la terminan. Esto quiere decir que a pesar de la ampliación de la cobertura de la educación primaria, solo uno de cada dos niños concluyen su educación básica.
- d.** Aislamiento de las instituciones de Educación frente a la realidad social y económica del nivel local, regional y del conjunto de los países.
- e.** Parcialización y aislamiento interno entre las distintas unidades y entre los distintos niveles del sistema: Problema que produce un “particularismo” en los contenidos y desarticulación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, con los correspondientes efectos negativos en la formación de los estudiantes.

³ Chaves, Z, Patricio, Un enfoque estratégico para el desarrollo de los Proyectos Educativos Institucionales, versión preliminar, Quito, Ecuador, 1994, págs. 5-6

Otros problemas relacionados con la gestión educativa en la región son los siguientes:⁴

Como producto de la expansión cuantitativa de los sistemas educativos que exigió una fuerte definición formal y normativa por parte del nivel central y que requirió del diseño de patrones homogéneos de control sin contemplar y aceptar diversidades locales e institucionales, las escuelas se han tornado cada vez menos permeables a su medio social, su compromiso único es dar cuenta y responder a resultados y tareas asignadas y definidas por la administración central.

Esto obviamente, ha conducido a una homogeneización en los procesos y a una pauperización en la calidad de los resultados.

La ausencia casi total de procesos de planificación como instrumento esencial de la gestión del sistema y de las instituciones educativas. A pesar de esfuerzos significativos que se están realizando en algunos países de la región (Colombia, Argentina y Venezuela), se puede aún decir que los diferentes niveles del sistema y, con muy pocas excepciones, las instituciones educativas no cuentan con Proyectos Institucionales. Si su formulación y ejecución es casi una “utopía”, peor aún es el caso de los procesos de evaluación de la gestión educativa institucional.

La administración y la gestión escolar parten de criterios sistémico-normativos que se caracterizan por lo siguiente:

La concepción de que la escuela es un sistema cerrado, protegido contra toda influencia exterior y que se puede, por lo tanto, construir el futuro de una institución a partir de la definición de instructivos, de normas y de objetivos del aprendizaje.

La consideración de que la administración y la gestión escolar es una responsabilidad de la dirección y está conducida por un solo hombre o por un pequeño grupo. El resultado generalmente es un plan lógico y

⁴ Idem. Pág. 5.

articulado fundamentalmente a las demandas de orden presupuestario que constituyen el eje de la planificación.

En los contados casos de las instituciones de educación en los cuales se han ensayado procesos y experiencias de planificación, la participación de los grupos involucrados en la gestión educativa, -profesores, alumnos, padres, administrativos, etc.-, ha sido casi inexistente.

La gestión escolar parte de un modelo deductivo en su análisis y en su procedimiento. Esto se expresa en un sistema centralizado que se rige fundamentalmente por las políticas emanadas de los organismos centrales de conducción, y lo que pueden realizar las instituciones es producto de un proceso deductivo desde los propósitos generales hasta los objetivos operativos. No se considera en la acción institucional diferencias de planificación que contemplen la comunidad y las múltiples heterogeneidades que están presentes en la realidad local. Los parámetros de evaluación de los productos del sistema se ciñen a los propósitos generales del mismo y no toman en consideración las diferencias locales e individuales

1.2

Una nueva forma de abordar y concebir las instituciones educativas

Una buena gestión escolar no se construye por decreto. Esto tiene la magnitud de un verdadero cambio cultural. Cambio que afecta tanto a los actores como a las instituciones. En el nivel de las personas supone renunciar a certezas, seguridades y hábitos hechos rutina en el trabajo diario. En las instituciones supone la revisión de la organización y de la administración escolar.

Tal cambio cultural implica cierta identificación con un tipo de racionalidad a través de la cual se seleccionan e interpretan los problemas institucionales en la escuela, aspecto esencial a través del cual se definirían la misión, visión, principios, valores y objetivos de la misma y con los que a la larga se determinarían los ámbitos y el tipo de actividades a realizar en el marco de un Proyecto Educativo Institucional.

Identificar el tipo y los ámbitos de las actividades que comprende la gestión de una institución educativa es de todo punto de vista importante para hallar el sentido a los procesos que en ella se desarrollan especialmente a los que conciernen al PEI. Podemos decir que las ac-

tividades en una institución escolar se desarrollan en tres grande ámbitos:

1. El ámbito de lo pedagógico
2. El ámbito de lo administrativo y de dirección
3. El ámbito del Desarrollo Humano

Son actividades del ámbito pedagógico:

- a) Las estrategias pedagógicas y didácticas
- b) El estudio de las demandas sociales para fundamentar la organización y funcionamiento de los proyectos pedagógicos obligatorios.
- c) Los planes de estudio o la organización de las áreas y las asignaturas
- d) Las ofertas educativas de la institución a la comunidad y a la sociedad
- e) El diseño de las características de la formación de los estudiantes
- f) La selección del personal docente
- g) La coordinación pedagógica
- h) El seguimiento y evaluación del rendimiento académico y del proceso de enseñanza-aprendizaje
- i) La evaluación del desempeño de los docentes
- j) La investigación
- k) Los programas de educaciones no formales e informales como servicios a la comunidad por parte de la escuela.

Son actividades administrativas y de dirección:

- a) Gestión económica y financiera
- b) Gestión en el desarrollo físico de la institución: Infraestructura y dotación
- c) Gestión directiva que comprende la planeación, organización, decisión y coordinación de la tecnología, los recursos, el personal vinculado laboralmente a la institución, en función de las

metas, los objetivos y la misión prevista en el Proyecto Educativo Institucional.

Son actividades propias del Desarrollo Humano:

- a) Formación y capacitación de su personal
- b) Satisfacción personal y profesional.
- c) Servicios complementarios a la comunidad educativa
- d) Formación ciudadana.
- e) Sistema de estímulos y reconocimiento.
- f) Atención a la heterogeneidad
- g) Cuidado y conservación del entorno

Se debe reconocer entonces que la gestión de una institución educativa -GESTION INSTITUCIONAL- comprende los tres tipos de gestión anteriores:

- Gestión Pedagógica
- Gestión Administrativa y de dirección.
- Gestión del Desarrollo Humano.

La gestión es un elemento determinante de la calidad del desempeño de las escuelas, sobre todo en la medida que se incrementa la descentralización de los procesos de decisión en los sistemas educacionales.

Actividades administrativas, actividades pedagógicas y actividades en procura del desarrollo humano tienen en la institución escolar un obligatorio vínculo. Sin embargo el equívoco habitual es que se abordan independiente una de la otra. Cuando se habla de PEI, por lo general se piensa en cambios en el plano curricular y en la formación de los docentes. Los cambios organizativos han sido confiados a la administración o a los administradores. Esto ha contribuido a que propuestas interesantes de cambios en la gestión sean neutralizadas por no haber incidido en la transformación de la estructura institucional que abarca todas las dimensiones anteriormente indicadas.

Escuela es el espacio donde pedagogía y administración coinciden. Este encuentro no se produce en el plano normativo, sino en las interrelaciones que surgen de los agentes educativos que en circunstancias

precisas y diversas organizan y desarrollan sus actividades. En la escuela operan simultáneamente prescripciones de diversa índole. Por eso un verdadero cambio en la escuela se construye desde las transformaciones en lo que se denomina gestión institucional.

He ahí por qué un modelo pedagógico por lo general es coherente con un específico modelo administrativo y de dirección.

El nuevo paradigma educativo hoy, no asume la educación como sistema de producción y reproducción de recursos, es decir de capital humano, sino que parte de la consideración de que ella misma es un proceso indispensable para la consolidación y profundización de espacios democráticos y de participación social. Esta visión se aleja radicalmente de la función instrumental que hasta hace poco se le asignaba y asume la idea de que a través de los procesos educativos se genera y transmite conocimientos el cual puede –en virtud a su carácter acumulativo- redistribuirse equitativamente entre los distintos sectores de la población que hasta hoy se han visto excluidos de su aprehensión.

Desde esta perspectiva se redefinen conceptos y se redireccionan procesos. La calidad de la educación no tomará en cuenta solamente los indicadores de eficiencia interna o externa del sistema educativo, sino la efectiva “transferencia de conocimientos socialmente relevantes” por parte de los niños y los jóvenes estudiantes de los sectores populares para garantizar su efectiva participación transformadora en los procesos sociales.

La escuela, no es un sistema insumo-producto sino que tendrá una dinámica interna que en su gestión pedagógica y administrativa deberá garantizar la calidad del servicio educativo. En su gestión pedagógica, la aprehensión de los conocimientos propone una revisión total y definitiva de los criterios teóricos, metodológicos y didácticos de su quehacer, el cual debe partir del rechazo a toda forma de pedagogía tradicional o amparada en los enfoques conductistas de la tecnología educativa.

En definitiva la gestión pedagógica en la escuela requiere de una estrategia pedagógica (modelo pedagógico) que no se afiance en la con-

ducta verbal o las ejecuciones observables de los alumnos, sino que trate de entender (conjeturar) acerca de lo que sucede en las estructuras internas del sujeto; preocupado por lo que sucede en la mente; preocupado por las construcciones holísticas y no por las adquisiciones de conceptos aislados; que parta de la relación dialéctica Sujeto-Objeto, Organismo-Medio, Personalidad-Ambiente y no de los esquemas basados en Estímulo-Respuesta y Respuesta-Consecuencia.

En consecuencia con lo anterior, la gestión administrativa y de dirección en la escuela requiere de una estrategia que reemplace el paradigma positivista de la racionalidad técnica, donde el proceso administrativo es considerado como un sistema neutral al que no afecta ningún tipo de valores ni de intereses sociales y políticos y que solo se identifica con los hechos empíricamente verificables, razón por la cual lo que importa son los roles de las personas y el cumplimiento de sus funciones, justificadas más desde la normatividad existente y menos desde la posibilidad y la dinámica del consenso o el acuerdo entre los sujetos.

La Administración es un campo de conocimiento que trata de entender por qué, cómo se construyen y evolucionan las organizaciones. Administrar proviene de “ministrare”, que significa servir, dar, conferir; de dicha palabra deriva “ministro”, el que representa a otro o actúa en su nombre con fines de llevar a cabo los fines, políticas y objetivos planteados. Administración" significa el proceso de determinar los fines y las políticas, de fijar los objetivos y la orientación de una organización o de una de las áreas que la conforman.

El proceso administrativo incluye necesariamente las funciones de:

- Diseñar e implementar los planes o programas,
- Organizar el trabajo.
- Distribuir y asignar los recursos.
- Conducir al personal e influenciar sobre el mismo.
- Coordinar el trabajo.
- Controlar y evaluar los resultados.
- Adoptar todas las decisiones.

- Efectuar todas las comunicaciones que sea menester para asegurar cumplir con aquellos fines y aquella política.

Así, el director-administrador debe ser responsable en las cuatro actividades de la administración:

La planificación. Da a la organización sus objetivos y fija el mejor procedimiento para obtenerlos; además, permite que la organización consiga y dedique los recursos que se requieren para alcanzarlos; que los miembros realicen las actividades acordes a los objetivos y procedimientos escogidos y que el progreso en la obtención de los propósitos sea monitoreado para establecer medidas de redireccionamiento en caso de ser insatisfactorio.

El primer paso en la planeación es la selección de las metas de la organización. Después se fijan los objetivos de las secciones. Una vez escogidos los objetivos se fijan los programas para alcanzarlos en una forma sistemática; su factibilidad se determina por el grado de aceptación de toda la comunidad que constituye la institución.

Los planes hechos por la dirección para la organización en general pueden abarcar períodos de hasta cinco años (con el Plan Decenal, algunas instituciones han comenzado a elaborar planes entre cinco y diez años). La planeación que llevan a cabo los administradores de nivel inferior comprende períodos mucho más cortos.

La Organización. Es el proceso de disponer funciones, autoridad y recursos entre los miembros de una organización en una forma tal que puedan lograrse los objetivos de la organización. Objetivos diferentes requerirán un tipo especial de estructura de organización para poder ser realizados:

Los administradores deben adecuar la estructura de la organización con sus objetivos y recursos en un proceso que se denomina diseño organizacional.

El Liderazgo. Implica dirigir, influir y motivar al personal para que asuman el compromiso de las tareas fundamentales. Es una actividad muy concreta; requiere trabajar directamente con la gente. Al estable-

cer la atmósfera adecuada los administradores contribuyen al logro de los propósitos institucionales.

El liderazgo es una cualidad pluridisciplinar que requiere conocer y comprender las necesidades de la institución escolar. Un líder debe poseer las aptitudes necesarias para ocuparse con acierto de individuos y circunstancias.

La función de liderazgo debe ser inherente a la función de dirección; un líder debe saber administrar, ser creativo en los métodos de trabajo y en el seguimiento y acompañamiento de las actividades.

Por último, en *El Control*, el administrador debe cerciorarse de que las acciones de los miembros de la organización la eleven a la obtención de sus metas. Esta función consta de tres elementos:

- Establecer normas de desempeño
- evaluar el desempeño actual
- comparar este desempeño con las normas establecidas.
- Si se detectan deficiencias emprender acciones correctivas.

Mediante la función de control, el administrador mantiene la organización en la vía correcta sin permitir que se desvíe demasiado de sus metas.

Robertz L. Katz “distingue tres tipos básicos de competencias: Técnicas, humanas y conceptuales, que a su juicio, necesitan todos los administradores.

Una *competencia técnica* es la capacidad de utilizar las herramientas, procedimientos y técnicas de una disciplina especializada. El cirujano, el ingeniero, el músico, el contador y el profesor tienen destrezas técnicas en su campo respectivo.

Una *competencia humana* es la capacidad de trabajar con otras personas como individuos o grupos en función de la formación humana y de promoción de los valores universales, además de entenderlos en sus intereses, expectativas y necesidades.

Una *competencia conceptual* es la capacidad mental de coordinar e integrar holísticamente todos los intereses de la organización y sus actividades. Incluye la habilidad de las personas (y del administrador) para verla como un todo y entender como sus partes se relacionan entre sí.

También incluye su capacidad de entender como un cambio en una parte de la organización puede afectarla en su totalidad. Katz afirma que pese a que estas tres competencias son imprescindibles para una buena administración, su importancia relativa para un administrador en particular depende del nivel que ocupe en la organización. La competencia técnica es muy importante en los niveles inferiores de la administración, en contraste con la capacidad humana que es importante para los administradores a cualquier nivel: como los administradores deben trabajar principalmente con otros, la habilidad que posean para detectar la capacidad técnica de sus subordinados es más importante que su propia calificación técnica. Podemos dimensionar el rol directivo a manera de agenda así:

a) La dimensión organizacional (estilo de funcionamiento):

- Los canales de comunicación formal
- La división del trabajo
- La determinación de las tareas
- El uso del tiempo y de los espacios
- Los organigramas.

b) La dimensión administrativa (o las cuestiones de gobierno):

- La planificación de las estrategias.
- Consideración de los recursos humanos y financieros.
- Seguimiento y acompañamiento a las acciones propiciadas
- El sistema de información.

c) La dimensión pedagógica–didáctica (actividad diferencial de otras organizaciones sociales):

- Los vínculos que los actores construyen con los modelos didácticos.

- Las modalidades de enseñanza.
- El valor otorgado a los saberes.
- Los criterios de evaluación.
- Las teorías de la enseñanza.
- Los espacios de reflexión.

d) La dimensión comunitaria (actividades sociales entre los actores institucionales):

- Las demandas, exigencias y problemas con relación al entorno institucional.

Tomar conciencia de nuestras prácticas ya sean pedagógicas o administrativas es un punto de partida con respecto al cambio de paradigma.

El agotamiento de los “paradigmas de la educación” en Latinoamérica han evidenciado que, sin perder de vista la necesidad de la organización de modelos teóricos-explicativos de los procesos sociales y educativos, el mejoramiento de los sistemas educativos de nuestros países requieren del desarrollo de capacidades para “gobernar” y conducir las acciones educativas con el fin de responder a los intereses de los sectores mayoritarios de la población.

Se puede concluir que el desarrollo de la capacidad de gestión debe tener como punto de partida y de llegada la Institución Educativa. Por esto, un tema central en el proceso de gestión de la educación remite a la forma de la administración y dirección de la escuela en todos sus ámbitos, es decir al desarrollo de Proyectos Educativos buscando, desde luego, viabilizarlos económica, técnica y políticamente.

Finalmente, el concepto de gestión educativa se entrelaza con la idea del fortalecimiento, la integración y la retroalimentación del sistema. La gestión educativa supone la interdependencia de:

- a) Una multidisciplinariedad e saberes pedagógicos, direccionales (gerenciales) y sociales;
- b) Prácticas de aula, de dirección, de control, de evaluación y de gobierno;

- c) Juicios de valor integrados en las decisiones técnicas;
- d) Establecimiento de principios y valores para la acción;
- e) Múltiples actores, en múltiples espacios de acción;
- f) Temporalidades diversas personales, grupales y societales superpuestas y/o articuladas (UNESCO 2000).

1.3

Procesos sociales y conocimiento.

“El conocimiento no es una sumatoria de saberes sino el producto objetivado y siempre contradictorio de procesos sociales, históricos, culturales y psicológicos”⁵. Desde este punto de vista, se trata de que la persona asuma un modelo procesal de conocimiento basado en la percepción inicial del todo y que conciba a cada elemento y a su totalidad como el producto de un proceso de elaboración y/o reelaboración individual pero fundamentalmente social. Esto es, considerar el conocimiento como patrimonio cultural y como construcción. De ninguna manera debe ser la búsqueda de modelos homogéneos y sin contradicciones, sino que se comprenda que tales contradicciones son al mismo tiempo los elementos de cambio. “Si se conoce fraccionadamente, se accede a fracciones de conocimiento y si se conoce “procesalmente” se participa en la construcción o reconstrucción de procesos. La falta de comprensión de los procesos deviene en partición del conocimiento y de la construcción de la realidad”⁶.

Así, conocer sería “aprehender saberes socialmente significativos” y estos en la escuela se traducen en una enseñanza basada en:

⁵ Entel, Alicia, escuela y conocimiento, cuadernos FLACSO, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 1988

⁶ Chavez, Patricio, Ibidem, pág, 10

Dominio de Códigos Básicos: lectura, escritura y matemáticas

Habilidades cognitivas: Comprensión, síntesis, definición, análisis e interpretación y capacidad de resolver problemas.

Competencias sociales: Flexibilidad, autonomía, criticidad, toma de decisiones fundamentadas y capacidad de continuar aprendiendo

Pinto Razende⁷, se refiere al proceso de policognición o sea las nuevas habilidades cognitivas requeridas hoy y que constituyen elementos esenciales del proceso de enseñanza; estas son las siguientes:

Pensamiento conceptual con raciocinio abstracto.- Es quizá el objetivo central de la escuela ya que es necesario para comprender ciertas instrucciones no sólo para situaciones laborales, sino para manipular aparatos de uso doméstico.

Capacidad de manipular modelos mentalmente.- Es quizá la característica más importante de las nuevas habilidades cognitivas ya que es necesario operar con representaciones construidas más desde lo digital y que funcionan con códigos de representación diferentes al escrito.

Codificación y descodificación verbal, escrita y de imagen.- Una característica va a ser el lenguaje cada vez más complejo y la manera cómo éste es transmitido a través de procesos de comunicación que puedan correr simultáneamente por vía oral, escrita y digital. Esto va a exigir una comprensión de la comunicación más rápida y de amplia adaptación.

Creatividad y sensualidad.- esta dupla exige de la organización escolar el impulso de procesos administrativo-pedagógicos en los cuales la construcción y la creación en un ámbito de libertad, permitan el desarrollo de habilidades básicas para lograr tanto un comportamiento social que, en su cambio permanente, exige una alta dosis de creatividad

⁷ Pinto, Razende, Máquinas inteligentes dirigiendo hombres u hombres inteligentes dirigiendo máquinas”, en *Conocimiento y producción en América Latina* de Marco Raúl Mejía, 9º Encuentro Universidad Empresa, 1996.

ligada a la velocidad de los cambios como la adaptación a una sociedad que hace una apuesta cada vez más en el horizonte hedonista.

Habilidades innovativas.- Aun cuando las representaciones de la sociedad aparezcan cada vez más homogéneas, la posibilidad de éxito va a estar siempre en la innovación y esto requiere que las personas puedan tener capacidad de crear sobre la marcha, colocando su potencial cognitivo al servicio de una adaptación que hoy significa menos de estabilidad y sí mucho de cambio permanente forjando cualidades personales de tipo sico-cultural.

La clara debilidad institucional de nuestras escuelas en estos dominios, habilidades y competencias, comprometen los resultados de la enseñanza, los cuales deben atribuirse también y con especial atención a la trama administrativa que la prefigura y contiene. Tributaria de esa trama, la organización y la dinámica internas de los establecimientos, sus modos de resolver el trabajo diario -otorgando mayor o menor jerarquía a determinadas funciones y tareas- configuran lo que un grupo de estudiosos de América Latina llama “las condiciones institucionales de enseñanza”.

Estas implican determinadas prácticas que garantizan la gestión educativa. Estamos hablando de poner el conocimiento sobre la gestión en el nivel de ciertos desempeños específicos las cuales se asumen también como funciones⁸: Analizar-Sintetizar; Anticipar-Proyectar; Concertar-Asociar; Decidir-Desarrollar; Comunicar-Coordinar; Liderar-Animar; Evaluar-Reenfocar.

Analizar-Sintetizar. El gestor, o el equipo de gestión es facilitador y realizador de procesos de conocimiento, de análisis y de síntesis orientados por una clara intencionalidad de intervención y de mejoramiento. El gestor realiza el análisis como etapa del diagnóstico, pero requiere llegar a una síntesis, a la reconstrucción de la realidad bajo un esquema, modelo, analogía, todos los instrumentos conceptuales que

⁸ IIPE Buenos Aires – UNESCO, Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa preparados para el Programa de Formación y Capacitación para el Sector Educación, del Ministerio de Educación de Argentina.

posibiliten luego diseñar alternativas de intervención. Posee herramientas para el abordaje de los procesos de cambio e innovación. Para analizar y sintetizar se requiere asimismo conocer cuál debe ser la información para anticiparse a cambios y crisis⁹.

Anticipar-Proyectar. El gestor investiga sistemáticamente las condiciones particulares de las realidades en que trabaja, para anticipar y predecir posibles desarrollos de acción. Anticipar es posicionarse estratégicamente y diseñar un sistema de acciones y de objetivos delimitados. La prospectiva es una actitud ante la toma de decisiones, ante el futuro inmediato y el futuro lejano, que se propone no sólo reaccionar solamente a las situaciones, sino anteponerse a ellas¹⁰.

Concertar-Asociar. Los procesos de negociación, las sesiones de delegación y la generación de amplias redes de trabajo posibilitarán la convergencia de los múltiples actores y su participación. Esto exigirá argumentaciones y visiones capaces de motivar la asociación en busca del mejoramiento de la calidad de la educación. Requerirá competentes gestores con capacidad de generar alianzas con su entorno, con la comunidad educativa, con las fuerzas vivas, para lograr una educación de calidad para todos los niños y los jóvenes¹¹.

Decidir-Desarrollar. El gestor toma decisiones, asume responsabilidades en organizaciones complejas, que involucran a multiplicidad de actores en expresiones temporales diversas, requiere manejar y articular decisiones de corto, mediano y largo plazo. El gestor, en posición de planificador estratégico, es un diseñador sistémico de programas, proyectos, objetivos, y de estrategias y acciones. El pensamiento estratégico y sistémico es crucial para lograr una articulación entre lo deseable, lo posible -en su máxima expresión- lo analizado, lo decidido, y lo diseñado y lo acordado. Supone conducir y articular los distintos programas, objetivos y proyectos hacia buen puerto y en el tiempo oportuno¹².

⁹ Idem, UNESCO, Pág. 30

¹⁰ Ibidem, Pág.30

¹¹ Ibidem

¹² Ibidem

Comunicar-Coordinar. Las funciones de comunicación y de coordinación son a la vez fundamentales y permanentes, se vinculan con la orientación y la información relevante para el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes escolares. En temas de comunicación habrá que decidir qué comunicar, cuándo y a quién. Asimismo cuál es la información necesaria para cada actor educativo en cada momento, así como tomar decisiones sobre los espacios permanentes de comunicación. Cuando se trata de comunicación se refiere también a los espacios de reunión, a los estudios estadísticos sobre estados de un problema o situación, a la realización de estudios de *marketing*, de encuestas de opinión, etc. Comunicación en clave de emisión, pero también en clave de escucha y participación. Como comunicador, el equipo de gestión está atento a las demandas de la comunidad, las aclara, las redefina, genera respuestas y define propuestas¹³.

Liderar-Animar. *Animar* posee distintas acepciones según el diccionario de la Real Academia Española: infundir vigor, incitar a la acción, motivar, dar movimiento, testimoniar energía moral, orientar. El liderazgo representa las actividades del gestor orientadas a unir permanente a los actores con la misión y los objetivos de la organización, aspectos que cotidianamente se separan y dispersan; es el aspecto deliberado y reiterado del equipo de gestión educativa que une, forma, educa, genera transformación por la comunicación y la convocatoria. El liderazgo y sus prácticas colaboran a establecer una dirección, a convocar y motivar a la gente a emprender mejoras y transformaciones¹⁴.

Evaluar-Reenfocar. Finalmente, el gestor desarrolla funciones de evaluación en etapas intermedias y finales de los diferentes programas y proyectos realizados. El pensamiento estratégico no sólo busca crear el futuro proyectado, sino conocer y detectar los avances reales, las demoras producidas, los cambios efectivamente concretados. De esta forma está en condiciones de retroalimentar al sistema, estimulando paso a paso los procesos de innovación y de transformación de largo plazo en el sistema educativo. La evaluación y el volver a ubicar el

¹³ Ibidem

¹⁴ Ibidem

foco en lo esencial son necesidades intrínsecas básicas de una organización abierta al aprendizaje y al mejoramiento continuo de la calidad educativa

1.4

Aproximación a un estado del arte de la literatura sobre gestión escolar

Que es importante una buena gestión institucional para que las escuelas sean exitosas, lo subrayan las últimas aportaciones hechas por autores latinoamericanos y sus estudios. Tales aportaciones concluyen sin lugar a equívocos (y en esto hay consensos tanto en la comunidad académica universitaria como en la que se relaciona directamente con los procesos de enseñanza básica y media) que “la gestión incide en el clima organizacional, en las formas de liderazgo y conducción institucionales, en el aprovechamiento óptimo de los recursos humanos y del tiempo, en la planificación de tareas y la distribución del trabajo y su productividad, en la eficiencia de la administración y el rendimiento de los recursos materiales y, por cada uno de esos conceptos, en la calidad de los procesos educacionales” (Gento Palacios 1996, C. Alvaríño, S. Arzola, J.J. Brunner, M.O. Recart, R.Vizcarra 2000).

Estos mismos investigadores sostienen que sabemos poco y hace falta mucha investigación en nuestros países sobre la vida de la institución escolar y sobre todo lo que en ella se mueve a favor, al margen o en contra de la enseñanza. Indican además, que la organización y operación institucionales constituyen un vasto campo abierto para estudios puntuales, pero que sin embargo, entre lo que ya se conoce

pueden señalarse algunas áreas significativas con miras a localizar puntos de partida útiles para la construcción de nuevas prácticas.

El diagnóstico sobre el escenario latinoamericano después de las reformas de la década pasada permite apreciar que dada la inadecuación de los modelos lineales para evaluar la eficiencia de la educación (ver Gardner 1995, y Texto de la Comisión de Modernización de la Educación Chilena 1995), la Gestión y la administración de la institución escolar cobran especial importancia y sugieren la elaboración de modelos de evaluación de la eficiencia y la calidad de los procesos educativos (Papadopoulos 1994). Modelos que diagnostiquen la capacidad de las unidades educacionales para producir “valor agregado” a dichos procesos tanto los de gestión pedagógica como los de gestión administrativa y de dirección.

Los esfuerzos de mejoramiento se centran alrededor de tres dimensiones:

Formación tecnológica básica e incorporación de las llamadas “nuevas competencias” en el sistema de la educación obligatoria (Middleton, Ziderman y Van Adams 1993; Murnane y Levy 1996);

Mayor conexión en la relación entorno-escuela -mundo laboral:

Sistemas Nacionales de Certificación de la formación, (Marchesi y Martin 1998).

La certificación alude a gestión pedagógica o curricular como a la administrativa. Para el primer caso generalmente se le ha denominado “acreditación”, mientras que se reserva el término de “certificación” para el último.

Braslavsky, enumera dos tendencias con respecto a la gestión escolar¹⁵. Por un lado están aquellos que concluyen que competitividad y necesidades de la globalización conforman las directrices del desarrollo educativo, en el que descentralización, flexibilización,

¹⁵ Braslavsky, C. (1999) *Re-haciendo Escuelas*; Santillana-Convenio Andrés Bello, Buenos Aires (especialmente cap. 4)

evaluación y medición son banderas de este movimiento (Tedesco 1995; Carnoy 1999)..

Por otra parte, se sostiene que dichas tendencias son producto de un cambio de paradigma del desarrollo de las sociedades y la base para construir una educación con equidad (CEPAL-UNESCO 1992), además de reflejar el surgimiento de una nueva cultura evaluativa vinculada a demandas de eficacia, información y *Accountability* (Neave 1988).

Marcos conceptuales, metodologías de análisis, e indicadores con los que se determinaron tales conclusiones son evidentemente diferentes tanto para uno y otro paradigma.

Alvariño, Arzola, Brunner, Recart, Vizcarra 2000 sugieren como seguros antecedentes para configurar un estado del arte acerca de la gestión institucional educativa dos tipos de análisis. Un análisis que denominan “*Desde las desigualdades de origen a los efectos de la escuela*”, el cual compendia tres tipos de enfoques:

- a) Enfoque centrado en las desigualdades, dentro del cual el tema de la gestión aparece inicialmente sólo de manera subordinada);
- b) Enfoque centrado en los factores de incidencia escolar que evoluciona en el sentido de identificar factores de incidencia escolar) y
- c) Enfoque centrado en las variaciones de gestión que avanza hacia el tratamiento de las variables relevantes de gestión. A través de estos enfoques se revisa la capacidad que tendrían las escuelas para superar las desigualdades de origen de sus alumnos.

El otro análisis lo denominan “*Desde las teorías de la gestión a la innovación escolar*” en el que estudian la descentralización actual, las tendencias de la *Accountability* Escolar y la Interactividad con la comunidad escolar. Aquí se revisan los enfoques centrados propiamente en la gestión escolar.

Los norteamericanos Coleman y Jencks a finales de la década de los años sesenta y comienzo de los años setenta centraron la atención sobre el efecto que las variables de origen económico-social tenían para el rendimiento académico de las escuelas. Los resultados de las investigaciones de Coleman sobrecogieron el mundo de la investigación educativa cuando después de varios años de búsqueda en la que se involucraron 4.000 escuelas, 60.000 profesores y 600.000 alumnos mostró que no eran las variables escolares las que explicaban las diferencias de resultados entre las escuelas, sino el origen social y familiar de los alumnos. Aquellas, en cambio, sólo explicaban un 10% de la varianza.

Jencks, más tarde, partiendo de un estudio longitudinal, a diferencia del estudio transversal de Coleman llegó a conclusiones parecidas:

- La escuela no reduce las distancias entre alumnos de distintos estratos económicos;
- El perfil profesional del alumno no está suficientemente afectado por la calidad de la educación;
- El contexto social y el entorno familiar son definitivos en el resultado escolar; otros factores son secundarios;
- La escuela influye menos en los estudiantes que el hogar, la televisión o la calle;
- Un cambio educativo raramente modifica la relación maestro-alumno;
- Esta situación no la transforma una reforma educacional;
- Por lo tanto la desigualdad social no es afectada por la educación escolar por lo que solo queda redistribuir socialmente la riqueza;
- Los cambios culturales en el alumno realizados por la escuela no se mantienen a lo largo del tiempo.

El Informe Coleman y posteriormente Christopher Jencks (1972) y Miller (1983) concluían que la cantidad de dinero que las escuelas emplean en educación o incluso en la docencia propiamente dicha, y las diferencias que el supone entre unas escuelas y otras, influye muy poco en el rendimiento final del alumno. Lo que sí parecía marcar una diferencia es el origen familiar, la clase social, la situación de la escuela en el norte o el sur, en zona urbana o rural, y la influencia y las tradiciones del entorno social más inmediato. En una palabra, los factores no escolares demostraron ser más importantes que las variables escolares (Davis, Thomas, 1992).

Cabe observar que en todo hay parte de cierto y parte de equivocación. Es cierto que los factores familiares y comunitarios, especialmente el estatus socio-económico, inciden en el rendimiento de la escuela; pero también es cierto, que aspectos tales como el clima escolar, la estructura organizativa de la escuela, la forma de dirigirla, el tipo de prácticas docentes, y otros factores internos provocan unas diferencias entre los estudiantes de una escuela y otra. Tanto es así, que muchas escuelas han alcanzado mejores resultados a partir de las experiencias exitosas que se evidencian en los modelos que han sido aplicados a través de los planes de mejoras. Estos hallazgos se encuentran en trabajos sobre la llamada *Escuela Eficaz* (Austin, 1979; Bickel, 1983; Brookover, 1981; Buttram y Kruse, 1988; Clark y McCarthy, 1983; Edmonds, 1978, 1979, 1981, 1982; Mackenzie, 1983; Peterson, 1988).

El Informe Coleman y la documentación que favorecía esta postura contribuyeron al surgimiento del movimiento que se dio en llamar *Escuela Eficaz* liderado por Nathaniel Gage (1978-1985) cuyos resultados investigativos además de realzar el optimismo confirmaron que administradores, directores y profesores podían sin duda adoptar medidas positivas para mejorar la educación.

¿Cómo realizar la intervención escolar? ¿Con qué factores? Entre los estudios sobre psicología del aprendizaje y análisis de la interacción maestro/alumno se realizaron algunas aproximaciones que favorecieron el entendimiento acerca de esta intervención.

Por un lado, “la aproximación de la deficiencia social y cultural, la cual predica que la escuela debe incorporar a los alumnos a los valores y racionalidad escolares a fin de modificar sus situaciones de origen. Por el otro, la aproximación de la diferencia, la cual sostiene que sólo cambiando la escuela y adaptándola a los códigos culturales y de aprendizaje de los alumnos puede lograrse el cambio esperado de éstos”¹⁶.

Los factores de incidencia escolar también han estado diferenciados; Si la escuela logra hacer modificaciones en el ambiente familiar se puede garantizar mejores resultados en los alumnos (Kellaghan et al, 1993); o si se le apuesta a una instrucción más efectiva (Creemers 1994; R. Slavin, 1994; Schereens, 1992) como lo hace la “*effective schooling*” en Norteamérica.

Los investigadores británicos (Rutter et al 1979) hicieron aportaciones a la investigación norteamericana. En efecto¹⁷:

- Insisten en la necesidad de efectuar estudios longitudinales.
- Sugieren la importancia de mediciones sucesivas. Ellos las efectuaron a los 10, 14 y 16 años de los sujetos de su muestra.
- Incorporan variables de proceso curricular.
- Incorporan variables que capturan características de las escuelas, de su clima, gestión y organización.
- Agregan variables ambientales.
- Miden los resultados no sólo mediante la consignación del rendimiento escolar sino agregando además otros criterios como conductas del alumno, su asistencia a clases, etc.

Al final de su estudio Rutter y sus colaboradores concluyeron que:

- Existen efectivamente diferencias de logro entre las escuelas.

¹⁶ Alvaríño, C. *et al* (2000). Gestión escolar: Un estado del arte de la literatura. *Revista Paideia*, 29, pp. 15-43.

¹⁷ Idem

- Éstas no pueden explicarse únicamente por la incidencia de las variables iniciales, aún cuando éstas tienen un peso en la explicación de las diferencias.
- Las diferencias entre escuelas permanecen estables durante períodos de 4 o 5 años.
- Las diferencias están sistemáticamente asociadas con las características de los procesos educativos y los climas organizacionales. Es decir, con factores que pueden ser modificados por las mismas escuelas y la acción de los actores educativos.

Mortimer, otro británico, concluye a comienzos de la década de los ochenta, que¹⁸:

Existe una fuerte relación entre los factores sociales y ambientales con los progresos de los alumnos. Incluso el progreso al inicio de la escolaridad es un buen criterio de pronóstico respecto de resultados futuros en la carrera escolar.

Tales diferencias iniciales muestran la importancia de tener en cuenta “el valor agregado” por los centros educativos (*The School Administrator* 1998). En tal sentido la información pública de resultados obtenidos en test estandarizados por los alumnos de un mismo colegio, como medida de comparación entre establecimientos, podría resultar engañosa. El desafío, más bien, sería informar sobre el incremento de resultados dentro de cada establecimiento y la persistencia de éstos.

Controlados los niveles iniciales y los factores ambientales, las escuelas tienen un especial impacto. Producen diferencias substanciales en sus alumnos.

Mortimer llega a estas conclusiones luego de hacer seguimiento desde 1980 durante cuatro años a 2000 alumnos de siete años y pertenecientes a cincuenta escuelas diferentes de la ciudad de Lon-

¹⁸ Ibidem, pág. 7

dres. Tal seguimiento lo hizo hasta la entrada de dichos alumnos a la enseñanza media.

Sammons et al (1995) resumen diferentes investigaciones realizadas en Gran Bretaña y Estados Unidos. Los factores que enumeran como incidentes a partir de los resultados de esas investigaciones no son demasiado distintos de aquellos mencionados por Rutter y colaboradores¹⁹:

- a) Liderazgo profesional (firme y propositivo, participativo y con competencia profesional).
- b) Visión y metas compartidas (unidad de propósitos, colaboración, consistencia).
- c) Ambiente favorable de aprendizaje (clima ordenado, ambiente de trabajo atractivo).
- d) Concentración en la enseñanza y en el aprendizaje (buen uso del tiempo, énfasis académico, orientación al rendimiento).
- e) Expectativas elevadas (altas expectativas, expectativas comunicadas, proporcionar retos intelectuales).
- f) Refuerzo positivo (disciplina clara y compartida, retroalimentación).
- g) Seguimiento del progreso (estudio de itinerarios, evaluación de la escuela).
- h) Derechos y responsabilidades (autoestima, responsabilidad, control del trabajo).
- i) Enseñanza intencional (organización eficiente intra y extra aula, claridad de objetivos, prácticas adoptadas).

¹⁹ Ibidem, pag. 9

j) Una organización para el aprendizaje (desarrollo de la profesionalización y del clima organizacional)

k) Cooperación familia-escuela (implicación de los padres)

Similares conclusiones se encuentran en investigaciones de Arancibia (1992), Espinoza (1995), Zárata (1992), Servat, (1996) y Alvaríño et al (1999) que resaltan como factores claves de las escuelas efectivas, el sentido de misión compartido por directivos y profesores, un compromiso nítido del equipo del colegio en torno a las metas acordadas — especialmente las de aprendizaje—, un liderazgo efectivo del director y un clima de relaciones cooperativas. En relación con el aprendizaje se señala que los profesores de las escuelas efectivas tienen una actitud positiva frente a las posibilidades de logro de los alumnos y una actitud evaluativa permanente. En cuanto a las relaciones con la comunidad, las escuelas eficaces fomentan la participación de los padres en el aprendizaje de sus hijos²⁰.

Sancho et al (1998) analizan las variables de gestión más relevantes en un grupo de escuelas subvencionadas que han obtenido puntajes SIMCE superiores a un 89%. Entre sus conclusiones destaca que estas escuelas se caracterizan por²¹:

- a) Un director siempre presente y en todo (en lo académico, técnico y humano);
- b) Autonomía técnica pedagógica del establecimiento;
- c) Existencia de una fuerte cultura escolar;
- d) Calidad humana y profesional del profesor que cumple un rol fundamental para la efectividad escolar;
- e) Presencia diaria y constante del docente;

²⁰ Ibidem, pag. 9-10

²¹ Ibidem, pág. 10-11

- f) Sensibilización positiva hacia los niños y padres sobre la educación;
- g) Efectiva utilización de recursos pedagógicos por parte de los docentes;
- h) Tiempo para conversar e intercambiar experiencias educativas.

Existe un estudio²² que identifica las variables externas e internas y que plantea además algunas estrategias de intervención de influencia para los logros del sistema educacional. Insiste el documento en la posibilidad de alterar variables escolares para producir los cambios propuestos, lo que propone a partir de la organización de dichas variables en dos clases o niveles: variables comunes a los colegios (identificadas claramente en investigaciones recientes) y las variables particulares de la organización y cultura específicas de la unidad escolar y que se manifiestan por una experiencia contextualizada de los procesos de gestión escolar. El resultado final es la proposición de un diseño designado como CAFP (Combinación Afortunada de Factores de Producción).

Estos antecedentes conducen por tanto a validar la idea de que los centros educativos pueden alterar en medidas más o menos significativas las variables asociadas a resultados a partir de sus propias propuestas y el desempeño de sus miembros. Y es a partir de aquí, justamente, que se abre la discusión respecto a la importancia de la gestión escolar²³.

El enfoque sobre las variables de gestión.

La taxonomía propuesta por *Alvariño et al*, 2.000 establece tres niveles de gestión:

²² Proyecto Ecos, Université de Paris, Modelo de Producción de la Calidad Educativa. 1996

²³ Alvariño C. et al, pág. 12

a) Las variables de origen inicial. Nivel económico, social y cultural constituyen los parámetros de clasificación. Con determinadas políticas macro-sociales, sobre todo aquellas que inciden en el crecimiento económico y alteran la distribución de la riqueza es posible hacer modificaciones en dichos niveles. Aquí el efecto de la escuela es más a mediano plazo (Banco Mundial 1988)

b) Las variables de naturaleza curricular. Su efecto es más evidente en el mediano y largo plazo donde la planeación, organización y práctica del currículo pueden tener efectos importantes. (Gardner 1995 y Brunner 1996).

c) Nivel de las variables de focalización escolares. Con incidencia en el corto plazo (4 a 6 años) cuando se focalizan aspectos relacionados con la organización y la gestión.

Ahora bien, ¿con qué modelos se analizan y evalúan la gestión?

Algunos modelos como el de “causa y efecto” ya han sido abandonados, (Simon 1976). Mintzberg y Quin 1991, lideran la opinión de que este tipo de modelos no son los más convenientes para el análisis y la evaluación de lo social. Más bien, se postula que “el objetivo alcanzable en estos momentos es construir un cuadro global que permita situar los indicadores más relevantes, establecer relaciones entre determinadas variables y empezar a relacionar los factores modificables con los resultados deseados” (Marchessi y Martín 1998)²⁴. Se han ensayado con suficiente propiedad modelos alternativos del tipo input-output, que son modelos conceptuales cuyo énfasis de evaluación son los contextos y los procesos. Este tipo de modelo ha propuesto la necesidad de elaborar esquemas sistémicos que hagan más comprensible el funcionamiento de la institución escolar, al mismo tiempo que complejiza el análisis. Ello implica “diseñar un concepto integrado de la gestión escolar, el cual debe incluir relaciones entre los distintos niveles, efectos interactivos intermedios y relaciones recíprocas²⁵.” Como consecuencia de la aplicación de los diversos enfoques organizacionales, el estudio de análisis se ha desplazado hacia los métodos de toma de decisión (Simon 1976), la solución de problemas ambiguo-

²⁴ Ibidem, pág. 13

²⁵ Ibidem, pág. 13

os, el juego de racionalidades limitadas, las teorías heredadas del *muddling through* (Lindblom, 1959) tales como “canchas barrosas” y “basureros” (March y Olsen 1976), las situaciones de “caos controlado” (Quinn 1991), etc. “En el campo específico de la educación, los desarrollos recientes más interesantes buscan combinar algunas de esas estrategias conceptuales con la intervención sobre variables endógenas, poniendo el acento más en la evaluación y conducción de procesos de cambio que en los productos finales (Braslavsky 1999)²⁶.

Como conclusión, se subraya la importancia de una buena gestión para la obtención de los propósitos formativos de las instituciones escolares. Ella incide en el clima organizacional, en las formas de liderazgo y conducción institucionales, en el aprovechamiento óptimo de los recursos humanos y del tiempo, en la planificación de las tareas y la distribución del trabajo, en la eficiencia de la administración y el rendimiento de los recursos materiales y, por cada uno de estos conceptos, en la calidad de los procesos educacionales (Gento Palacios 1996).

²⁶ Ibidem, pág. 14

1.5

Los procesos de formación del docente y del especialista bajo la gestión de una cultura corporativa

En el nivel postsecundario y de igual manera en el de educación básica, se insiste mucho en los procesos de identificación de la cultura organizacional y de su concordancia con los principios corporativos. Por lo menos eso es lo que indican todas las acciones desarrolladas en el marco de los decretos 272 de 1998 para el caso de las facultades de educación y el 1860 de 1994 para el nivel de educación básica. Estas circunstancias han obligado a que en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas desde tiempo atrás, más exactamente a partir del proceso de acreditación y de la propuesta del “Plan de Desarrollo Institucional: Por la Universidad que queremos”, se empieza a pensar seriamente en configuraciones más sistemáticas y holísticas para distintos procesos; se intenta a través del Plan de Mejoramiento de la Gestión Universitaria²⁷ introducir la Gestión de la Calidad. Es así como se lee en la descripción del Tercer Programa Principal: Mejoramiento de la Gestión Académica y Administrativa del documento

²⁷ Propuesta de Plan de Desarrollo Institucional, Reflexiones sobre políticas, problemas, prioridades, estrategias y metas para la gestión universitaria. 1999.

mencionado: *“Mejorar la gestión es garantizar la oportunidad, la calidad y la eficiencia de los procesos y recursos de todas las unidades académicas y administrativas, supone lo anterior, hacer bien y desde el principio todas las actividades, lograr la satisfacción tanto de los miembros de la comunidad universitaria, como de los miembros de la sociedad, lograr la coherencia entre lo que se piensa, se siente y se hace en las prácticas cotidianas del quehacer universitario, administración participativa, basada en el sentido de pertenencia institucional y en la identidad con la filosofía, políticas, programas y proyectos de la Universidad, en la búsqueda de soluciones y no de culpables y en la capacidad de trabajar en equipo para mejorar, innovar y transformar la realidad universitaria”*²⁸.

Igualmente en el Proyecto Universitario Institucional y Plan de Desarrollo 2001-2005 “Educación de calidad para la equidad social”, se proponen:

- a)** Plantear una organización académica y administrativa moderna en donde, más que el criterio jerárquico, predomine la concepción del trabajo cooperativo alrededor de tareas y proyectos.
- b)** Propender por formas organizadas de participación que contribuyan a la adopción colectiva de políticas, programas y proyectos institucionales legitimando así la acción universitaria.
- c)** Articular el desarrollo de la labor administrativa con los proyectos y planes institucionales promoviendo la identidad, el sentido de pertenencia y la idoneidad con miras a lograr la eficiencia y productividad en la gestión.

Y a renglón seguido se indica que “el proceso de construcción de calidad administrativa debe contribuir, de una parte, a la generación de una cultura organizacional comprometida con la institución y, de otra, a la apropiación de la calidad como una forma del quehacer de la universidad”.

No cabe duda que este enunciado lo que propone desde un punto de vista estratégico es la formación de una cultura de organización, la

²⁸ Idem. Pág. 49

puesta en marcha de estrategias holísticas de gerencia que deban considerar elementos culturales que favorezcan el “proceso de mejoramiento cualitativo de la gestión académica, administrativa y financiera²⁹.” Esto es lo que podríamos denominar propósitos hacia la búsqueda de una Cultura Corporativa.

Pero, ¿qué es una Cultura Corporativa? Cada organización tiene su propia cultura, distinta de las demás, lo que le da su propia identidad. “La cultura de una institución incluye los valores, creencias y comportamientos que se consolidan y comparten durante la vida empresarial. El estilo de liderazgo a nivel de alta gerencia, las normas, los procedimientos y las características generales de los miembros de la empresa completan la combinación de elementos que forman la cultura de una institución”³⁰. Es decir, es la manera como las organizaciones hacen las cosas, como establecen prioridades y dan importancia a las diferentes tareas empresariales, además de incluir lo que es importante para la institución. Así mismo, la cultura influye en la manera como los directivos resuelven las estrategias planteadas.

Podríamos decir que la Cultura Corporativa es la mayor de las fortalezas de una organización, siempre y cuando ella esté articulada y sea coherente con sus estrategias o con su horizonte institucional, y será una debilidad si ocurre todo lo contrario. Por ello no se deberá separar la cultura organizacional de las estrategias corporativas. Para tal caso es imprescindible que cuando se vayan a definir incluyan acciones y programas que coincidan de tal forma que puedan modificar los elementos culturales que impiden la marcha de las estrategias.

Por todo esto es requerible un conjunto de acciones que graviten alrededor de un horizonte institucional debidamente formulado y como componente del Proyecto Educativo Universitario. En el campo de procesos de gestión sistemáticos y holísticos, o de la planeación estratégica de las organizaciones, la declaración de una misión proporciona el contexto para formular las líneas específicas del servicio

²⁹ Ibidem, pág. 56

³⁰ SERNA, Gómez, Humberto, Gerencia Estratégica Planeación y gestión-Teoría y Metodología, 3R Editores, Santafé de Bogotá, 1997, pág. 105

educativo que se presta y las estrategias mediante las cuales se operará; establece el campo en el cual competirá y determinará la manera como asignará los recursos y cual será el modelo general de crecimiento y dirección del futuro. Dicha declaración debe indicar con claridad el alcance y dirección de las actividades de la organización y, hasta el punto donde le sea posible, debe proporcionar un esquema para la toma de decisiones por parte de las personas pertenecientes a todos los niveles de la empresa”³¹.

El Consejo Nacional de Acreditación al tratar el tema de la misión afirma que “toda institución humana requiere educar la mirada sobre sí misma, de modo que se propicie en ella la construcción de un sentido para la acción y una cierta conciencia de su pasado y de su futuro”. En ese sentido y en esa conciencia se expresa la visión específica de la institución. “Esta visión es una especie de construcción mental, en la cual se integran los fines, la estructura y los procesos que le dan forma. Allí se recogen, para el caso de las instituciones de educación superior, las características de la población objeto de atención, el perfil propio de sus funciones (docencia, investigación y proyección social), el tipo de servicio que pretende ofrecer, la estructura de su gobierno y la manera de relacionarse con su entorno educativo y social”³².

Trasladando estos elementos al Horizonte Institucional de la Universidad Distrital formulado en el Plan de Desarrollo, se afirma que: “La Universidad Distrital es una institución estatal y pública que amplía su acción hacia nuevas formas de conocimiento científico de la realidad natural y social, abordando con sentido holístico la integración de dominios de por sí complejos. (...) asume el compromiso de regular y garantizar a nombre del Estado el derecho social a una educación superior con calidad, equidad y competitividad social. (...) consolida su acción hacia nuevas formas de interacción social, (...) así como la plena vigencia de los derechos humanos y el cumplimiento de los deberes

³¹ SERNA, Gómez, Humberto, Gerencia Estratégica Planeación y gestión-Teoría y Metodología, 3R Editores, Santafé de Bogotá, 1997, pág. 105

³² Pinilla, Pedro, Formación de Educadores y Acreditación Previa, Universidad Autónoma de Colombia, Sistema Universitario de Investigaciones, Santafé de Bogotá, 1999, pág.188

ciudadanos. (...) ejerce la autonomía como garantía de ser un centro superior de pensamiento, con sentido crítico y capacidad creadora”³³.

Ahora bien, en la universidad hacer realidad lo anterior desde las facultades implica crear grandes áreas de oportunidad para su comunidad universitaria. Nuestra forma habitual de actuar necesita cambiar a fin de generar no solamente profesionales al nivel de excelencia en el campo de su especialidad³⁴ sino, adicionalmente, lograr la formación de personas comprometidas con su formación integral y con el desarrollo de sus comunidades y del país. Deberá unirse a la educación especializada y científica a nivel de excelencia la formación social, humanista y cultural del profesional, fomentando un aprendizaje colaborativo y reflexivo.

La formación de personal implica una dinámica académica con alcances más amplios. La Misión establece conjuntos de habilidades, actitudes y valores que deben desarrollarse. ¿Cómo asegurar que los estudiantes adquieran estas habilidades, actitudes y valores a la vez que aprenden conocimientos? ¿Cómo lograr que estos conocimientos no solo sean cada vez más profundos sino, además, más relevantes en la realidad distrital y nacional? Es indudable que para ello no sólo se requieren de acciones de naturaleza diferente a las tradicionales, además de un verdadero cambio en la comunidad académica, sino que también se requiere, por encima de todo, de un sistema de gestión de la calidad o “gestión académico-administrativa”³⁵ que asegure el modelo de cultura corporativa pretendido.

³³ Plan de Desarrollo Institucional, Horizonte Institucional, pág. 21

³⁴ Ver. “*Formación de docentes para la comprensión y transformación de las realidades sociales y culturales*”. Allí se lee: “De lo anterior se deduce que capacitar a los profesionales para la *sociedad del conocimiento* no puede significar solamente hacerlos competentes en un saber específico sino proporcionarles experiencias formadoras que les permitan desarrollar inteligencias múltiples, adquirir conciencia sobre el mundo en el cual se vive y entender los procesos de globalización cultural que más que oportunidades de acceso a la información convocan a nuevas interpretaciones del mundo y a la libre expresión de las culturas”.

³⁵ Ídem, pág. 12. “La facultad asume una concepción de proyecto tanto desde el punto de vista de la *gestión académico-administrativa*, como desde los procesos de diseño, ejecución y evaluación de los Planes de Estudio de sus programas académicos de formación de educadores”.

1.6

Del concepto a la práctica

He aquí un punto nodal del problema y de la propuesta: El concepto Cultura Corporativa, desde el punto de vista académico, se hace realidad a través del aseguramiento de las acciones estratégicas sólo si se incorpora a un sistema categorial a través del cual se materialice la noción del docente como gestor de su propia práctica³⁶.

Y esto es un notable cambio en la práctica cultural del maestro formador de docentes; nos referimos a la *gestión de la práctica docente*, lo cual implica que el diseño de esta práctica emerge hoy como una actividad fundamental dentro de las competencias del profesor. El eje de controversia en este momento es el profesional de la docencia. Su figura aparece, bajo las consideraciones de la Misión de la Universidad y de la Facultad de Educación, como factor prioritario de la deseada mejora educativa. De la forma de abordar la práctica dependen

³⁶ Cosa parecida deberá ocurrir en los distintos campos o áreas de la gestión institucional. Aquí nos queremos diferenciar de aquellos que conceden una exagerada expectativa hacia el maestro casi como determinante de la mejor o peor calidad en el servicio, olvidándose de otros factores y procesos que también contribuyen a dichos resultados y que no son ejecutados propiamente por el cuerpo de maestros. Nos referimos al escenario administrativo y organizativo con toda su nómina de funcionarios y procesos.

por tanto, la calidad y naturaleza de los procesos de aprendizaje y el desarrollo de las nuevas generaciones.

Estas consideraciones nos llevan a un replanteamiento de la figura del profesor, a un cambio de perspectiva del profesional de la docencia. Este cambio trasciende el trabajo sobre la materia en que se especializa a un repertorio más amplio de competencias profesionales entre ellas: *el diseño de la práctica docente*. Desarrollar esta competencia, es desde luego, desentrañar la naturaleza de esta realidad o práctica y la actitud con la que el docente debe acercarse a ella con el fin de entender cómo y en qué sentido y medida puede preverse, diseñarse o programarse. Gimeno Sacristán (1992), considera que la práctica docente se caracteriza por lo siguiente:

Es una actividad predefinida. El profesor no trabaja en el vacío, sino dentro de organizaciones que regulan las prácticas: condiciones de la escolarización, la regulación del currículum realizada fuera de las aulas y la flexibilidad para desarrollar el puesto de trabajo de los docentes.

Es un proceso indeterminado. La educación, la enseñanza y el currículum son procesos de naturaleza social que no se pueden prever del todo antes de ser realizados. De aquí que cualquier diseño deba ser *abierto y flexible*. Este carácter indeterminado obliga a clarificar las ideas y pretensiones de las que se parte para tratar de mantener la coherencia desde que se plantea una meta hasta las prácticas que se realizan.

Es compleja y no admite muchas simplificaciones. Gimeno (1988), Pérez Gómez (1988), Doyle (1977) y otros autores, consideran la práctica como una realidad que se define por las siguientes situaciones:

Multidimensional. Esto es, que en una clase hay sujetos muy diferentes, cada uno con su propia vida, sus diversas capacidades, su forma de estar y de integrarse a la dinámica del aprendizaje, etc. Están también las influencias del ambiente social y de la propia institución. Están los programas y el propio profesor. El docente también ha de abordar tareas tan distintas como impartir información y explicarla,

atender el trabajo de cada uno de los alumnos, juzgar su actividad y proporcionarles “feedback”, atender al grupo como tal y sintonizar emocionalmente con los distintos estados de las personas o sucesos de la clase, distribuir y operar con materiales y recursos. Cada decisión que se tome ha de ser congruente con este estado general de cosas.

Simultaneidad. La cuestión no es sólo que ocurren muchas cosas, sino que ocurren a la vez. El profesor ha de estar pendiente de los alumnos que trabajan y de los que no lo hacen, de los procesos y los resultados, de los contenidos y de las formas de relación.

Impredictibilidad. Son muchos los factores que intervienen en una situación, en la conducta de un alumno o en la de todo un grupo. Los profesores aprenden a predecir cómo van a ir las cosas y a responder los imprevistos. Responden guiados por intuiciones, imágenes generales de cómo comportarse, no tanto por leyes precisas. Proyectan su idiosincrasia, la subjetividad conformada por su biografía personal, la formación y la cultura de procedencia.

Una práctica docente así entendida requiere que su diseño sea una propuesta tentativa, singular para un contexto, para unos alumnos, apoyado en principios interpretables y abiertos. El *diseño de la práctica* no es algo abstracto, sino que tiene unos actores determinados y se desenvuelve en unas circunstancias muy concretas. La incertidumbre como forma de pensar no significa improvisación, sino que incorpora la condición artística como elemento que une las ideas, los principios generales y los contenidos educativos con la realidad práctica. En palabras resumidas, es la convocatoria a la elaboración cultural de la práctica docente o la “intervención consciente en los Procesos de Ejecución Curricular”³⁷. Más tarde volveremos sobre este mismo tema específicamente sobre la clase de intervención en los procesos de ejecución curricular. Por lo pronto retornemos a las ideas dejadas atrás con respecto al significado del vocablo “gestión” y sus implicaciones

³⁷ Ibidem, pág. 12. En el documento analizado se entiende el concepto de “Procesos de Ejecución Curricular” como aquellas acciones ya sean pedagógicas, de investigación o de intervención, con la cual se estructura la acción educativa en el campo de la formación de profesionales de la educación, fundamentada en la participación consciente de los actores en los procesos de construcción del conocimiento o de transformación de la realidad.

y relaciones. Veamos dos de las finalidades de la gestión en una institución educativa: La elevación de los niveles de calidad de los resultados educativos; y el Mejoramiento del desempeño de la institución.

1.7

La elevación de los niveles de calidad de los resultados educativos y el mejoramiento del desempeño institucional

¿Cómo entender los resultados educativos? El Consejo Económico para América Latina (CEPAL, UNESCO, 1991) se refiere a ello como las capacidades y conocimientos básicos que un alumno debe adquirir durante su paso por los distintos niveles del sistema educativo. Estas capacidades se refieren fundamentalmente a la lectura y comprensión de un texto escrito, la comunicación escrita, la observación, descripción y análisis crítico del entorno, la recepción e interpretación de los mensajes de comunicación, el ejercicio de un juicio crítico sobre la información recibida y la participación en los trabajos de grupo.

En términos específicos, la calidad de los resultados educativos de una institución se puede apreciar basándonos en algunos criterios de orden general³⁸:

- Grado de organización y dotación institucional para el desarrollo de las actividades pedagógicas
- Grado de profundidad o de generalidad de los contenidos de la enseñanza

³⁸ CONUEP, La universidad ecuatoriana y el desarrollo nacional, Quito, 1991

- Grado de adecuación de los contenidos de la enseñanza con el medio local y nacional
- Grado de preparación del docente y del investigador
- Grado de efectividad de los procesos de enseñanza aprendizaje
- Grado de generación y aprehensión de los conocimientos para la incorporación crítica a la sociedad.

En definitiva, el fin de la calidad hace referencia al concepto de “adquisición de conocimientos socialmente significativos” analizado anteriormente, como también la adquisición de herramientas de la comunicación, y del pensamiento, las habilidades para establecer relaciones, la capacidad crítica para seleccionar criterios y desarrollar tendencias estéticas, sociales y morales.

Sin embargo este concepto de calidad aplicado a la educación implica la aclaración del término y un poco de su historia. En este sentido, el concepto de “calidad educativa” se posiciona en las instituciones bajo determinados paradigmas que se han construido en momentos determinados y específicos, lo cual determina del mismo modo sus límites y logros.

Eugenio Rodríguez³⁹ (1994), establece varias categorías interpretativas respecto a la calidad de la educación:

a. La calidad en la expansión de la cobertura. Se sitúa en la perspectiva de ampliar la cobertura escolar pero, al decir de Phillips Combs, *los países de todas partes adaptaron sus sistemas de educación, hicieron la expansión, pero no se hicieron muchas preguntas al respecto*⁴⁰. Expresa la relación calidad-resultados y a través de ella se percibe deterioro en la eficiencia y eficacia del sistema de enseñanza,

³⁹ Rodríguez, Eugenio: Criterios de análisis de la calidad en el sistema escolar y sus dimensiones. En: «Revista Iberoamericana de Educación». No. 5. Mayo-agosto de 1994

⁴⁰ Tomado de María. E. Bello y Antonio Arellano, *Recuperar la pedagogía en el contexto del discurso de la calidad de la educación*, en Revista Iberoamericana de Educación, Número 14, Financiación de la Educación, Mayo-Agosto 1997.

dificultades para la apropiación de códigos culturales básicos y ausencia de calidad de los aprendizajes.

Las opiniones desde la economía renacen con una fuerte intervención y es donde calidad se nutre con variables como inversión presupuestaria, aumento del PIB, edificación, dotación de libros, capacitación de maestros, proporcionalidad de alumnos, matrícula, etc.

Sin embargo de este planteamiento que relaciona, como ya dijimos, calidad y resultados se pasa a otro cuestionamiento no menos importante: ¿Cómo dar educación de calidad a todos?

b. Calidad y eficacia del sistema. Para Rodríguez, esta orientación se encuentra cerca del paradigma de gestión entendido como rendir cuentas sobre el éxito de la misma, a través del modelo accountability.

Este modelo⁴¹ subraya la necesidad de llevar en cuenta los procesos al interior del establecimiento y cómo ellos se adecuan y responden a los objetivos de la propia unidad escolar. El concepto de “valor agregado” (*The School Administrator* 1998) pasa a constituirse aquí en el centro de los modelos evaluativos con múltiples variables.

El modelo hace énfasis en la superación de las debilidades del centro a partir del autoaprendizaje del plantel escolar respecto a sus procesos; producción de información desde dentro del establecimiento con el fin de realizar evaluaciones institucionales que posibiliten observar si las unidades funcionales marchan acorde con los propósitos establecidos; tal información tendrá el requerimiento de hacerse público de tal forma que quede disponible al usuario; la participación de los propios actores. Nuevamente la exigencia en los resultados constituye un instrumento de medición de la calidad.

c. Calidad y gestión pedagógica. Las variables en este enfoque son maestro-alumno proceso y el salón de clase adquiere una relevancia notable. Se toman en cuenta los participantes, los alumnos, las condiciones de desempeño del docente, la interacción profesor-alumnos, el curriculum concreto en las escuelas, lo cual permite acercarse a la cal-

⁴¹ Alvaríño, et al, Op. Cit, Pág. 22.

idad desde las especificidades cotidianas donde se despliega la educación⁴².

d. Calidad y gestión administrativa. Asociada con procesos de descentralización municipal en la búsqueda de la integración política y administrativa, para lo cual la calidad escolar debe garantizar la formación ciudadana y la formación de sujetos democráticos.

La política se refiere a la participación directa de los usuarios en tanto que en lo pedagógico se piensa como respuestas a las necesidades educativas de la población: mejoramiento de logros y competencias en los alumnos, currículos significativos y estilos de desarrollo educativo.

Esas categorías, entendidas como tendencias de interpretación, configuran el discurso de la calidad, que se estructura como un cruce de orientaciones que tienen como elemento unificador las exigencias de la competitividad productiva, la globalización económica y el mercado como regulador de las relaciones. De ahí las orientaciones de la CEPAL/UNESCO, 1992, que se pueden condensar de la manera siguiente: la competitividad como objetivo, el desempeño como lineamiento de política y la descentralización en el esquema de lo institucional⁴³.

El concepto de “calidad educativa” de contextura socioeconómica es relativamente reciente en la literatura pedagógica. Deviene del sector industrial y empresarial como tantos otros. La necesidad de cubrir dos frentes: uno cuantitativo que daba cuenta del acceso al sistema escolar y el otro cualitativo en busca del mejoramiento de los niveles de enseñanza impulsa a partir de la segunda guerra mundial en los países centrales un movimiento que tuviera en cuenta las nuevas condiciones socio-históricas y asumiera los nuevos desafíos. Esto hizo que se impusiera en la literatura pedagógica y en las políticas científicas el tema de la “calidad educativa”. De allí surge la idea de que una “mejo-

⁴² Alvaríño et al, *Ibidem*, Pág. 22

⁴³ Bello y Arellano, *Op. Cit.* Pág. 13

ra” en la educación, debía cubrir tanto aspectos cuantitativos como los cualitativos de la misma.

Una gran parte del magisterio colombiano ha ligado el concepto sólo a reformas en el contenido y la adopción de novedosos métodos pedagógicos. De cierta manera es un “reformismo pedagógico” que supone ingenuamente que con una simple “modificación de planes” o de “prácticas pedagógicas” se van a obtener mejores resultados. En realidad esta orientación está ligada a evaluaciones con fuertes connotaciones reductoras, centradas en la obtención de resultados relacionados casi exclusivamente con la esfera de lo cognitivo⁴⁴.

Un ejemplo puede verse en la llamadas pruebas censales que periódicamente se realizan al estudiantado del distrito capital y cuyo propósito es el control de la eficiencia y la eficacia del proceso educativo y limitadas a la evaluación del proceso cognitivo de los aprendizajes. Sobre esto se determina la calidad educativa; es una determinación sobre los resultados académicos.

Este reduccionismo “no alcanza los resultados externos de la educación, como pueden ser aquellos que reflejan la inserción del educando en la sociedad, tanto en su vida familiar y local como en la laboral o de política ciudadana, según haya recibido tal o cual orientación educativa. Tampoco ha sido objeto de estas evaluaciones el impacto que la educación produce en el imaginario social o en la cultura del pueblo, ni el rico acervo cultural que, como conjunto de saberes provenientes en su mayor parte de tradiciones familiares, acompaña a cada educando cuando ingresa a la escuela, y que con su presencia afecta al propio proceso de enseñanza-aprendizaje. La escuela está íntimamente ligada a la cultura y no se la puede evaluar sin hacerlo simultáneamente con la cultura de sus protagonistas”⁴⁵.

e. La «calidad total» educativa. Hoy es común la aplicación del concepto de “Calidad Total” aplicado a la educación. El concepto parece

⁴⁴ Seibold, Jorge, Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad. Revista Iberoamericana de educación, N° 23, agosto 2000

⁴⁵ Ídem.

en el período de posguerra, en Norteamérica y Japón y su propósito inicial fue la elevación de la productividad en empresas de bienes y servicios.

Sus características esenciales son⁴⁶:

- a) La “satisfacción del cliente” la cual requiere de una intervención inteligente que de cuenta de ella;
- b) Mejoramiento de la gestión y de otros procesos administrativos y organizacionales;
- c) La participación de los actores;
- d) y, un fuerte liderazgo que promueva tal participación;

En el campo educativo, como decíamos, se han vertido tales características⁴⁷ aunque, hay que decirlo, ha sufrido reconceptualizaciones, resignificaciones y adaptaciones que no por ello dejan de tener en los maestros prevenciones ya que no olvidan el antecedente de su proveniencia.

Así el “cliente” es ahora el “beneficiario”, es decir el sujeto del proceso educativo, los “participantes” son la “comunidad educativa” y la “gestión de mejora” se entiende como “mejoramiento continuo”, para lo cual se precisa tener claro un proyecto educativo y unas propuestas didáctico-pedagógicas. Vale más una acción continua que muchas esporádicas, se acostumbra a decir.

Que la “calidad total” haya introducido notables novedades en la práctica educativa, es innegable. Su enfoque sistémico permite ver la escuela de forma holística y sobretodo unida a su entorno. Pero, “este parentesco tan estrecho con la cultura de la globalidad imperante hace

⁴⁶ López Rupérez, F.: *La gestión de calidad en educación* Ed. La Muralla S.A., Madrid, 1997, pp. 39 y ss.

⁴⁷ Álvarez, M.: *El liderazgo de la calidad total*, Ed. Praxis, S.A., Barcelona, 1998, Cap. 1; véase también el excelente texto de S. Schmelkes *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*, Interamer, Washington, 1994, donde se aplican a la vida escolar «las nociones fundamentales de la filosofía de la calidad total»

que la “calidad total” endiose la efectividad y la eficiencia como las supremas categorías del funcionamiento escolar correcto”⁴⁸. (...) “De este modo el proyecto educativo queda reducido a la simple correspondencia funcional entre objetivos planificados y rendimientos constatados dados en un proceso de continua adecuación. A esta perspectiva le falta el impulso de los “fines”, que más allá de los “objetivos” inmediatos anima con sus valores trascendentes el “ideario” del proyecto educativo de una institución. Tal carencia de “fines” hace que muchas veces la perspectiva de la calidad total esté también reñida con los más elementales principios de la equidad⁴⁹.

Aquí es donde el concepto de “equidad” debe integrarse en el concepto de calidad”

f. Mejoramiento del desempeño institucional. Asumimos la eficiencia en estrechísima relación con la equidad. Relacionado con la eficacia (metas) y con la eficiencia (medios), se haya la evaluación del rendimiento y el incentivo a la innovación. Una expresión de este fenómeno lo podemos observar en las instituciones que mejoran las capacidades para el diseño, la ejecución y la evaluación del rendimiento de la gestión y de los proyectos educativos institucionales. No es la reducción a la mera consideración de la rentabilidad de los recursos económicos o financieros. “Se entiende por recursos escasos, no solamente a los de orden financieros, sino también aquellos que se encuentran en el orden técnico, institucional y político. Atiende fundamentalmente al grado óptimo de consecución de resultados institucionales con base en la relevancia social que éstos tienen en un proyecto educativo nacional (impactos sociales del proyecto institucional);” (Chávez, 1994)

Desde estas consideraciones:

¿Qué significa entonces gestionar una institución educativa con un enfoque de “calidad”, “calidad integral”, “estratégico” o sencillamente de

⁴⁸ SEIBOLD, Jorge, Op. Cit.

⁴⁹ SEIBOLD, Jorge, Op. Cit. Pág 12

“mejoramiento continuo”, tal como se plantea en el horizonte institucional de muchos centros escolares?

Partamos del siguiente principio: La gestión de una institución educativa se concreta en el diseño, ejecución, y evaluación de su Proyecto Educativo (PUI para el nivel superior de la educación y PEI para el nivel de educación básica y media), fundamentado en el sentido social de la institución, es decir, en la interacción entre ella y su comunidad.

Debido a esto es que la institución se concretiza como un proyecto cultural, es decir, se establece potencialmente para desarrollar acciones pedagógicas, científicas, tecnológicas, culturales, sociales, artísticas, ecológicas, etc. derivadas de su realidad y sobre todo, dispuestas a la solución de necesidades o problemas⁵⁰.

Un PUI o un PEI, es un “compromiso de todos”, un “compromiso de acción” que transversa toda actividad socio-educativa. Acciones desde todo punto de vista realizables a través de mecanismos operativos porque se elaboraron para ese propósito y no para exhibirlo ante demandas o exigencias administrativas de alguna instancia de control educativo. Y en él confluyen todos sus protagonistas:

- Maestros
- Estudiantes
- Directivos.
- Personal administrativo.
- Padres de familia
- Representantes gremiales de la sociedad civil

⁵⁰ N. del A. A ello es que responde el Plan de desarrollo 2001-2005 cuando menciona los Campos estratégicos, las micropolíticas y los programas y en cuyos apartes se lee: “La política de educación permanente para el desarrollo humano y social sostenible procura desarrollar nuevas competencias en la actualización del conocimiento, habilitando en la resolución de problemas humanos, de bienestar social y económico de la sociedad. Lo anterior requiere de la capacitación ética y moral, de la selección de conocimientos, de la pertinencia de los planes de estudio, del fortalecimiento de la investigación y del mejoramiento de las prácticas docentes y pedagógicas de profesores y estudiantes. Esta concepción sobre la universidad y la educación reconoce la necesidad de una alta calidad de los componentes académicos, administrativos y comunicativos de la institución, a partir de la construcción y práctica de una cultura permanente de la auto evaluación, evaluación y acreditación universitaria”.

- Otros, que a juicio de la institución sean necesarios.

Todos ellos constituyen la denominada “comunidad educativa” de la institución. Es así que gestionar una escuela desde un enfoque estratégico significa:

- Considerar la institución como un espacio de procesos contradictorios y heterogéneos;
- Solución de problemas de forma compartida;
- Disposición al mejoramiento de la calidad educativa;

Para ello, se requiere la definición de algunos criterios de orden teórico, metodológico y operativo:

Hacer de la planificación, el eje central del proceso de gestión. A todo nivel. La planificación es un instrumento para intervenir en la realidad. Hace parte de un proceso más amplio: la gestión social, entendiéndose ésta como un proceso de identificación, diseño, ejecución y evaluación de acciones-decisiones que afectan a un grupo social específico. Es a través de la planificación como se sistematiza el proceso de gestión. Un proceso de acreditación debe dar cuenta de cuáles son las acciones que la institución pone en ejecución para implementar la cultura de la planeación; cómo la universidad (o colegio articula sus principios y valores con las actividades planificadas; y por último como la planificación y estrategia forman parte sistemática de los planes de formación

Asumir un método, una metodología y unas técnicas de planificación. Se trata de evitar una confusión muy común en los procesos de la planificación por parte de algunas instituciones educativas que han asumido la “planeación estratégica” como enfoque para el mejoramiento de sus procesos de gestión. El método es una cierta forma de relación con la realidad y se corresponden con intereses políticos e ideológicos del planificador. El método de planificación, es el conjunto de conceptos, criterios, definiciones y categorías que soportan teórica y conceptualmente el proceso de planificación que se hace. La metodología, es el procedimiento que se sigue y constituye la lógica del método. La metodología concretiza el método; la metodología del planificador concretiza el método de la planificación o lo sistematiza.

Finalmente, las técnicas son los instrumentos que permiten poner en práctica el procedimiento, es decir, la metodología. El Análisis Estructural, el Árbol de problemas, la “Espina de pescado”, los Escenarios, el Análisis de sistemas, etc., son técnicas de planificación.

Los procesos pedagógicos. Son fundamentalmente relaciones entre los individuos, pero también relaciones de estos con ciertos dispositivos de la escuela. Es así que en el marco de la acreditación es necesario explicitar el enfoque pedagógico que se establece en cada proyecto curricular, su coherencia con el plan de estudios y cómo éste se ha construido, apropiado y difundido entre la comunidad educativa. Incluye este aspecto también de que manera el proyecto curricular aborda las llamadas nuevas tecnologías y cómo se transforma el trabajo del aula de clase y el rol del docente mediante su utilización. Estamos considerando que una nueva perspectiva de procesos pedagógicos en los diferentes proyectos curriculares debe contemplar una plataforma didáctica y una plataforma tecnológica.

En las relaciones que establece la escuela pueden también considerarse entre las más importantes:

- A. La relación entre sujetos al momento de diseñar el proyecto educativo de la institución.
- B. Las relaciones que establecen maestros-alumnos y alumnos entre sí en el aula y
- C. Las relaciones que establece la escuela con la comunidad.

A partir de estos tres procesos se requiere identificar problemas específicos, vincularlos a la calidad de los resultados y proponer alternativas de solución. Es en la planeación y la gestión institucionales donde la identificación de problemas tiene su centro, los cuales se deben identificar de manera participativa observando las múltiples causas internas o externas que lo generan; este procedimiento metodológico se conoce en algunos círculos académicos como “Procedimiento de Identificación y Análisis Integral de Problemas” o “Criterio de Multidimensionalidad”.

En la gestión se debe tomar en cuenta las contradicciones y los conflictos potenciales. Debido a las características heterogéneas de los actores se presentan diferencias y contradicciones que conforman la vida interna de cada institución y las interrelaciones de esta con la comunidad definen el tipo y la forma así como las características de la metodología a emplear en el proceso de gestión. Esta es la razón por lo cual no es conveniente adaptar una realidad institucional a un modelo, sino, de “construir, a partir de las necesidades y las voluntades y las evidencias propias de cada institución “su” propio modelo organizativo y de gestión.

Conocer la realidad integral y amplia de la institución a través de la puesta en práctica del análisis de reconstrucción intersubjetivo. En la gestión de instituciones educativas, esta consiste en la comprensión de los diferentes actores acerca de los diferentes hechos, procesos, resultados y problemas en el ámbito de la vida interna de la institución. Así se construye una visión cada vez más amplia de los problemas y su dinámica, del proceso enseñanza-aprendizaje y desde luego, una propuesta de acción más rica en compromisos de los sujetos. El criterio de análisis de reconstrucción intersubjetivo lleva implícita la idea de que la planificación no busca la verdad, sino encontrar una forma de intervención en la realidad.

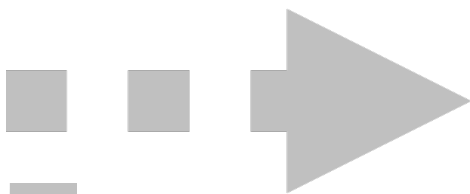
Los resultados deben ser evaluados por toda la comunidad en términos de respeto y por el rescate de los fines últimos de la institución. Esto supone la creación de espacios de participación de los actores, de tal manera que promuevan, a través de sus demandas, determinada orientación del proceso. El espacio educativo se constituye entonces en espacio de poder y en instrumento estratégico no solo propositivo sino transformativo. Supone también una redefinición del concepto de comunidad educativa. Coincidimos con la postura que indica que comunidad educativa es un grupo de personas, ligadas por constantes de tiempo y espacio, que, a partir de una determinada inserción histórica, tienen un conjunto de intereses comunes, suficientes como para dar origen a un proyecto propio.

En conclusión una lógica operativa de una propuesta de gestión institucional educativa como la anterior implica:

- Que lo “estratégico” está en el enfoque y no en las técnicas de planificación. Pero también en lo ético que es lo que promueve una verdadera cultura corporativa.
- Que una acreditación no es igual a rellenar un conjunto de formatos, sino que ella debe dar cuenta de los diferentes procesos de gestión institucional exitosos que discurren.
- Y que a diferencia de una lógica secuencial de pasos metodológicos en forma de algoritmos, se necesita de “criterios” para el análisis y la acción.
- Que debe reconocerse en tanto que se hace evidente un proceso de cambio el cual deberá asegurarse a través de tres elementos importantes y esenciales:
 - a) Una plataforma didáctica que enfatice aspectos como: el razonamiento, el autoestudio, el aprendizaje colaborativo, el uso y análisis de la información y el contacto con la realidad del país;
 - b) Actividades de aprendizaje que fortalezcan la adquisición de habilidades, actitudes y sobre todo valores;
 - c) Una plataforma tecnológica que permita el acceso a mayor cantidad de información y más actualizada para un mejor trabajo asíncrono y a distancia.

2

**COMPONENTE FORMATIVO
DE GESTION**



2

COMPONENTE FORMATIVO DE GESTION

- 2.1 La gestión institucional
- 2.2 El proceso metodológico para la gestión
- 2.3 Construcción de Indicadores de gestión
- 2.4 Reconocimiento del PEI institucional
- 2.5 Ejes transversales para el análisis
- 2.6 Síntesis descriptivas de los ejes transversales.

2.1

La gestión Institucional

El sistema educativo y, en particular, el sistema escolar constituyen subsistemas del sistema social, de modo que el dinamismo del contexto afectará inexorablemente —esta afectando ya— a los centros educativos. Por ello se hace necesario, hoy más que nunca, disponer de un marco de referencia que, a modo de paradigma, sirva de guía, permita anticiparse al futuro y administrar los cambios con el fin de hacer de ellos oportunidades de mejora. La Gestión de Calidad, y la filosofía de gestión de las organizaciones que la sustenta, por su perspectiva globalizadora, constituyen referentes adecuados para promover la mejora continua de las instituciones escolares al incluir conceptos, valores, principios y métodos que son perfectamente adecuables al ámbito educativo.

Cuando se compara de un modo sistemático el patrón de comportamiento de las escuelas eficaces con el correspondiente a las empresas de éxito, se descubre tal colección de analogías que resulta difícil sustraerse a la convicción de que, más allá de sus evidentes diferencias, es mucho más importante lo que tienen en común que lo que las distingue. El papel de un liderazgo efectivo que conduce a la organización hacia los objetivos que le son propios, la preocupación por las

personas que se convierten en el eje de la organización, una cultura compartida que otorga fuerza a los compromisos individuales y les orienta en una misma dirección y, finalmente, el dominio de sus respectivas áreas de actividad, constituyen los cuatro pilares fundamentales en los que reposa la excelencia tanto de las empresas como de las escuelas.

La importancia de las personas en las organizaciones, la calidad como responsabilidad individual, el trabajo bien hecho como exigencia de esa responsabilidad y como fuente de satisfacción personal, la participación, la colaboración y el trabajo en equipo como elementos fundamentales de la organización, el reconocimiento, como signo de humanidad del que lo otorga y del que lo recibe, definen ese trasfondo ético que es característico de una buena gestión y explica, en gran medida, el buen funcionamiento de aquellas organizaciones que lo asumen como propio.

El dinamismo de las sociedades avanzadas afecta al sistema educativo y aconseja la necesaria transgresión de ese undécimo mandamiento señalado por McClure que prescribe: “Dejarás la escuela como ha estado siempre”. Sin ignorar la singularidad de la educación como tarea, ni su elevado cometido social, ni la cuota de especificidad propia de las instituciones educativas, lo cierto es que sin un cambio profundo en la conceptualización de los centros escolares en tanto que organizaciones y en sus prácticas de gestión, la educación colombiana tendrá serias dificultades para adaptarse a los nuevos tiempos, lograr mejores estándares de calidad para todos y contribuir substancialmente al progreso social y económico de nuestro país.

La importancia de la dimensión organizacional, la captación de su complejidad desde una perspectiva sistémica y la implementación de estrategias de gestión acordes con esa visión definen, sin lugar a dudas, un racimo de factores críticos para la mejora de nuestro sistema escolar.

Comúnmente, dentro del mundo académico, cuando se menciona el concepto de gestión, ya sea en una universidad o escuela de educación básica, este se traduce en situación incómoda. Tal vez sea el respeto

por el tipo de tareas que tal actividad exige, o tal vez, por la mayor ignorancia acerca de lo que tal proceso implica. Lo cierto, es que el mundo de la academia sabe apreciar el buen funcionamiento de una biblioteca, de un laboratorio de física o los resultados de un seminario de investigación, pero rara vez atribuyen tal éxito a una buena gestión. La reacción suele ser demostrativa de cierto estado de inconsciencia con respecto a la necesidad de la planificación de acciones a la luz del conocimiento del entorno o a la organización apropiada de labores y recursos, etc.

Lo cierto es que el vocablo “gestión”, está cargado de diferentes significados los cuales se corresponden con sus respectivos enfoques metodológicos y contexto que le otorga el que gestiona.

Un uso por lo general muy común, es el que se refiere a ella como sinónimo de administración de una organización que sigue unos propósitos específicos, perfila la imagen empresarial y exalta la figura de sus directivos. Otra noción incorpora el término de la “autogestión”. En este último sentido la gestión institucional es sinónima de “dirección” y “gobierno”, entendiéndose estos como aquella capacidad de generar procesos de intervención en la realidad. En esta noción subyace la idea de participación colectiva por parte de los miembros de una organización o sistema en los procesos de diseño, decisión y evaluación del funcionamiento de los mismos.

Desde esta perspectiva, “la gestión de instituciones educativas es un proceso amplio que enmarca la formulación, ejecución y evaluación de los proyectos educativos institucionales. Abarca las formas de organización administrativa, financiera y pedagógica, las formas de intervención en el proceso educativo, las relaciones entre los agentes educativos, las formas de interacción con la comunidad y fundamentalmente el grado en que los alumnos y la comunidad acceden al conocimiento como un medio para mejorar sus condiciones socioeducativas, es decir, su calidad de vida. La gestión institucional asume que la transmisión del conocimiento y la cultura no tienen como centro único al currículo escolar, que la realidad no puede ser explicada e intervenida sólo con los contenidos que se obtienen en el aula de clase, que no sólo la familia y los maestros son quienes enseñan y que las tareas de

los agentes involucrados se vuelven más enormes, sino complejas y más comprometidas”⁵¹.

Actualmente uno de los mayores retos es el mejoramiento de la calidad de la educación que reciben los estudiantes. Entre las implicaciones que tiene enfrentar este reto está el de movilizar las voluntades educativas para la transformación de las escuelas de manera que se transforme la gestión escolar, se consolide su capacidad y haciendo de ésta un apoyo fundamental para el mejoramiento de la calidad educativa.

Se distinguen los siguientes obstáculos para llevar a cabo tal transformación:

- Muchas instituciones carecen de un norte claro en relación con los valores, las creencias, los supuestos básicos y los modelos mentales que impregnan las formas de pensar, sentir y actuar.
- Hay dificultades en la definición y mantenimiento de un propósito y una visión clara que guíe las acciones de la escuela.
- La forma como están organizadas las escuelas no facilita al docente la realización especializada de su función.
- En una misma escuela existen enfoques y procedimientos administrativos y pedagógicos diversos e incoherentes.
- Con frecuencia los métodos se definen desde fuera de la institución o de manera poco coordinada por los diversos estamentos escolares, incluso cuando existen fuertes regulaciones y normas exhaustivas, como es el caso del sector oficial.
- Muchas instituciones carecen de identidad, de proyectos particulares y de mística propia: docentes y alumnos se sienten y actúan como extraños en su propia escuela.

⁵¹ Chávez, Patricio, *Ibidem*, pág. 12

- La dirección en las instituciones escolares, especialmente en las oficiales, no es entendida como una función y un componente estratégico. Es, más bien, un cargo burocrático con “carácter decorativo”, al decir de muchos educadores.
- El gobierno escolar no tiene autoridad real sobre la marcha de las escuelas. En el mejor de los casos tienen funciones asesoras y las decisiones en que puede participar no son las más importantes dentro de las instituciones.

Unas cuantas preguntas conducentes hacia reflexiones en torno a la gestión institucional tomaría en cuenta las siguientes:

¿Cómo está organizado nuestro plantel escolar para alcanzar los propósitos que se ha trazado y cual es el estilo de gestión de nuestra institución?

¿Qué instancias de gobierno hay en nuestra institución y qué tanta injerencia tienen en la toma de decisiones?

¿Qué se necesita fortalecer para potenciar el manejo de personal?

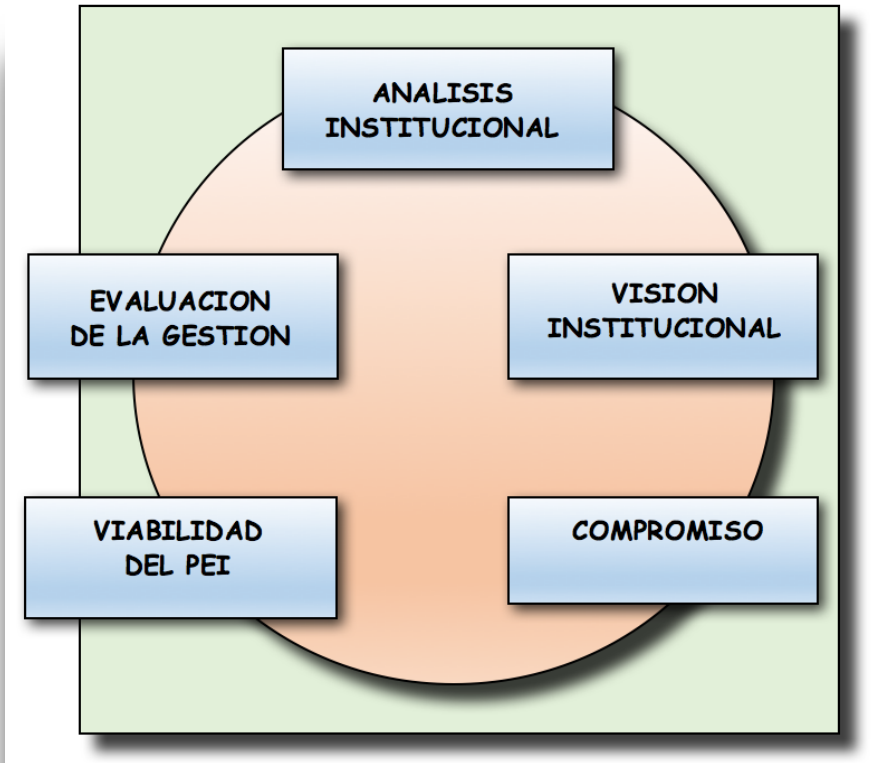
¿Cuál es el plan de acción del plantel en el que laboramos?

¿Qué es recomendable para mejorar el clima escolar?

2.2 Proceso metodológico para la gestión educativa.

El modelo que aquí asumimos no parte del estudio eminentemente local de la institución (modelo inductivo); tampoco del estudio de una escuela definida por el accionar de un sistema centralizado que determina sus objetivos (modelo deductivo). Asumimos un modelo deductivo-inductivo, el mismo que Kaufman⁵² asume para los procesos de planificación de los sistemas educativos. Este modelo parte del estudio de los objetivos y políticas emanados del nivel central del sistema educativo, dado que a nivel de las instituciones estos objetivos son unas fuentes importantes para desarrollar el proceso planificador e identificar prioridades. La escuela deduce aquellas normas que pueden ser aplicables a su problemática educativa singular. Pero por otro lado, en su interrelación con la realidad local la escuela percibe las expectativas y demandas de su comunidad (que pueden o no coincidir con las políticas generales y centrales), las analiza desde el punto de vista de las discrepancias y, a partir, de este análisis, identifica misión, objetivos, acciones prioritarias, etc.

⁵² KAUFFMAN, Roger, Planeación de sistemas educativos: Ideas básicas concretas, Edit. Trillas, 1996, México.



Asumimos también los “momentos flexibles” que Chávez Zaldumbide elabora para su propuesta metodológica de intervención. Estos momentos son: Análisis de la situación; Visión institucional; Compromisos de acción; Viabilidad del PEI y Evaluación de la gestión.

Análisis de la situación

Comprende dos momentos operativos:

- Identificación y posicionamiento de los actores institucionales
- Identificación de los problemas institucionales.

Para el primer momento, se requiere la conformación de los “equipos de trabajo” representativos de los distintos actores de la comunidad

educativa. Sin embargo es necesario distinguir la concepción que sobre el trabajo en grupo impera en la escuela; esta difiere del trabajo en equipo ya que no hay una distribución adecuada de funciones, con responsabilidades particulares, que posibiliten un éxito común. Se hace necesario inducir actividades que permitan interpretar adecuadamente lo que el trabajo en equipo implica. Algunas de los criterios para la conformación de los equipos de trabajo, producto de las experiencias traídas, son las siguientes:

1. Dar conformación a partir de un principio de identidad; por ejemplo, de acuerdo con las áreas curriculares o departamentos; grupos por niveles de enseñanza.
2. Conformación a partir de la representación de todos los actores de la comunidad educativa.
3. Evidenciar diferentes posturas o “posicionamiento”.
4. Cada equipo debe tener un responsable de la coordinación.
5. Cada participante deberá tener una responsabilidad específica en el equipo.
6. Clarificar la intencionalidad o propósitos para la conformación del equipo.
7. Definir las formas de participación de los integrantes del equipo.
8. Fijar cronograma y modalidades de trabajo

El segundo momento operativo, **identificación de los problemas institucionales**, es el punto de partida para la intervención. Un problema institucional es una característica en la escuela con la que la comunidad educativa se haya inconforme y requiere de pronta solución. De otro lado no debe confundirse el problema institucional con la ausencia de solución o falta de “algo”. Por ejemplo: “Falta de equipos y dotación”. Si bien esto es una carencia de medios, el verdadero problema no es la falta de equipos y dotación sino, “la educación de baja calidad que estamos entregando a los estudiantes”. Los problemas pueden ser simples o complejos, y terminales o intermedios.

Es simple cuando son reconocidas exactamente sus características y las causas que lo generan. Ej. Falta de infraestructura educativa. Complejo cuando no se conoce con claridad ni las características ni las causas. Ej. Deficiente calidad de la educación.

El problema es terminal cuando expresa una condición última de las condiciones de vida de la población. Ej. “Deficientes e inadecuados resultados del aprendizaje de los alumnos”; y es intermedio, cuando evidencia una condición causal del problema terminal. Ej. Deficiente equipamiento en los laboratorios de Ciencias”. Una primera indagación puede ser a partir de los tres procesos (relaciones) fundamentales de la escuela:

- El proceso de gestión,
- El proceso de las aulas de clase, y
- La relación con la comunidad.

Luego, la identificación se realiza bajo el análisis intersubjetivo el cual es necesario apoyar con fuentes primarias o secundarias disponibles.

Un problema debe enunciarse considerando el hecho o la situación problemática específica, el momento de su aparición y la magnitud que éste tiene.

Y por último, debe el equipo de trabajo apoyarse en ciertos instrumentos, algunos de los cuales recomendamos por ser de fácil aplicación a la vez que produce resultados confiables. Son ellos:

La tormenta de ideas (brainstorming):

Se trata de una técnica grupal que persigue fundamentalmente la creatividad en los integrantes de un grupo de trabajo. Entre 8 y 12 conocedores o expertos del tema a tratar generan, en un ambiente informal y con total independencia, la mayor cantidad posible de ideas, con el único propósito de disponer de una larga lista de ellas, aunque algunas puedan ser banales. Se logra con este procedimiento la aparición de algunas otras que, por ser las más originales u oportunas, serán las elegidas finalmente, justificando con ello todo el proceso.

La técnica se inicia con el enunciado del tema por parte del animador, tras lo cual el grupo, animado por éste, se lanza a completar una serie ininterrumpida de sugerencias en un tiempo acordado, no habiendo lugar para la crítica. Posteriormente se lleva a cabo la evaluación de estas sugerencias en una nueva sesión.

Los flujogramas de procesos.

INSTRUMENTO 1

Actores	ACTOR 1	ACTOR 2	ACTOR 3
Actividades			
ACTIVIDAD 1		/	
ACTIVIDAD 2			/
ACTIVIDAD 3			/
ACTIVIDAD 4	/	/	/

Para la aplicación de este instrumento primero es necesario identificar un resultado de la institución, luego las actividades que se involucran en dicho proceso y que generan tal resultado; más tarde, los actores o instancias, las interrelaciones para lo cual es necesario graficar éstas últimas y al final se determinan los problemas que se generan en dicho proceso a partir de las siguientes preguntas:

¿Qué actividades faltan?

¿Qué actividades sobran?

¿Qué actor debe intervenir y no lo hace?

¿Qué actor no debe intervenir?

¿Cómo se debería hacer?, etc.

La Ventana del Beneficiario:

INSTRUMENTO 2

1 LO QUIERE Y NO LO RECIBE	2 LO QUIERE Y LO RECIBE
3 NO LO QUIERE Y NO LO RECIBE	4 NO LO QUIERE Y LO RECIBE

Este instrumento permite conocer los problemas institucionales relacionados con los actuales y potenciales beneficiarios de la escuela. Identifica los resultados que se entregan y se dejan de entregar al beneficiario, en función de aquello que quiere o no recibir.

Primero se identifican los principales beneficiarios los que pueden ser actores internos o externos; luego identificar los resultados que la escuela entrega a cada beneficiario; Identificar los resultados de la escuela que quisiera obtener el beneficiario y aquellos que recibe.

En un gráfico o “ventana del beneficiario” se cruza toda la información para determinar lo que se está recibiendo y no se desea y qué no está recibiendo y lo desea; por último, se identifican los problemas institucionales. Los enunciados que se encuentren en los espacios 1 y 4 representan los problemas de la institución por lo que requerirán de un Plan de Modificación.

Análisis Sistémico.

Permite analizar la escuela como un “sistema abierto” en interacción con su entorno, que recibe de éste insumos y a partir de un proceso interno funcional y homeostático, entrega a ese entorno determinados productos. El análisis sistémico se realiza de la siguiente manera:

1. Se identifican los resultados que de obtienen en la escuela y el impacto que tienen en la comunidad y el entorno.
2. Se identifica quienes son los actores, instituciones, sujetos, etc. o beneficiarios de de esos resultados
3. Se identifican los insumos que requiere la escuela para generar tales resultados.

INSTRUMENTO 3

INSTITUCION: _____					
	Producto o Resultado	Beneficiarios	Insumos necesarios	Proveedores	Problemas
ES					
DEBE SER					

Se identifican los actores, instituciones, sujetos o unidades internas y externas de la escuela que proveen los insumos.

Se hace el análisis en función de lo “que es hoy” y lo “que debería ser”

A partir de la brecha entre esos dos términos se identifican los problemas institucionales.

El paso siguiente consiste en la **Jerarquización y clasificación de los problemas** para lo cual es preciso determinar el grado de importancia que el problema tiene para la institución, la capacidad de acción que la institución tiene sobre el problema, el costo de postergación no solo en términos monetarios, sino también en lo político, social, etc. que significaría para la institución si posterga la solución del problema y el grado de motricidad.

Un instrumento que ayuda a la jerarquización y clasificación de los problemas institucionales es el siguiente:

INSTRUMENTO 4

INSTITUCIÓN: _____					
Problemas	Importancia	Capacidad de acción	Costo de postergación	Motricidad	Selección

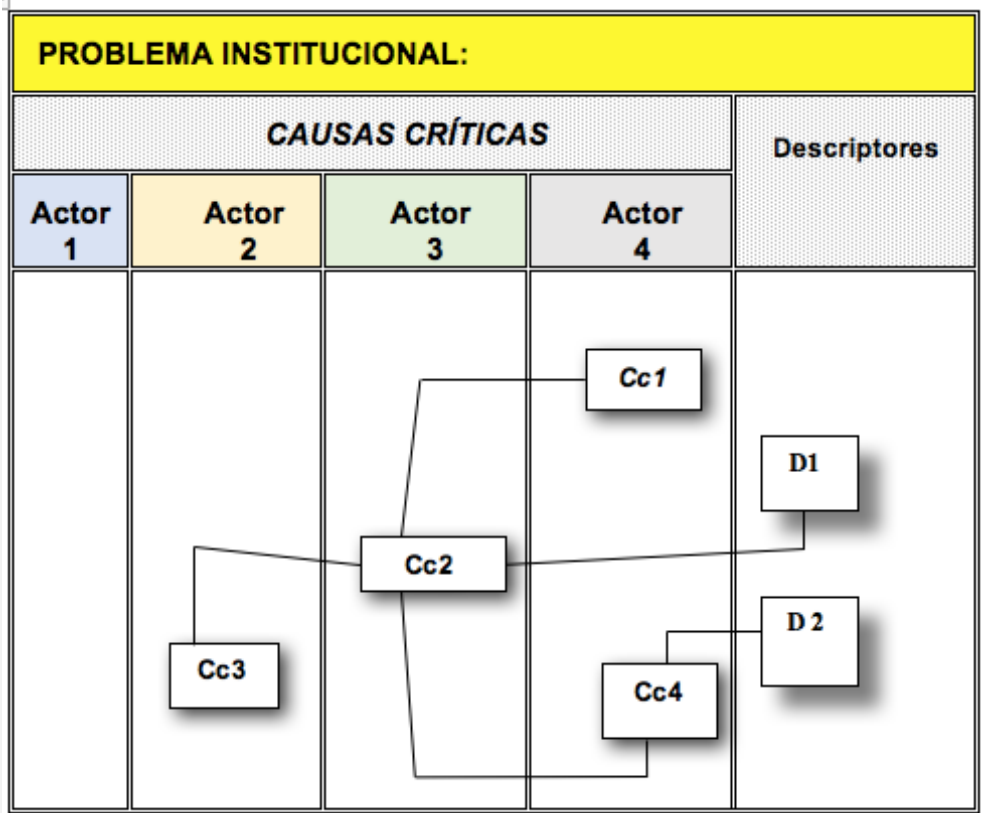
Jerarquizados y seleccionados los problemas se procede a su análisis, es decir, identificar sus descriptores y sus causas. Un descriptor es un indicio que asegura la existencia del problema. Para esto ayudan mucho responder a las siguientes preguntas:

¿Qué es lo que está ocurriendo? (Enunciación)

¿Cómo es que está ocurriendo? (Descripción)

¿Por qué está ocurriendo? (Causalidad)

¿Qué ocurriría si no se soluciona el problema? (Efectos)



El análisis como señalábamos anteriormente, debe hacerse entre todos los participantes de acuerdo a los distintos posicionamientos de cada integrante del equipo de expertos, esto es, el **Análisis Intersubjetivo**.

El otro análisis es el **Análisis de Indicadores y datos**. Estos indicadores o datos por sí mismos no tienen ninguna relevancia si no se articulan a una red explicativa del problema. Ellos no hablan por sí mismos. Sobre este aspecto de los indicadores y su construcción volveremos más adelante; por lo pronto señalaremos una clasificación de acuerdo a los siguientes criterios:

- a) Generales: Recursos para el proceso Enseñanza-aprendizaje: Matrículas, Infraestructura, Número y tipo de docentes, Personal administrativo, Nivel socio-económico, etc.
- b) Desempeño del sistema: Repitencia, Promoción, Deserción, Flujos escolares, etc.
 - Eficiencia del sistema.- Relación Costo-resultados, Costo-efectividad, etc.
 - Adquisición de conocimientos relevantes.- Aprehensión de códigos lingüísticos, matemáticos, etc.
- c) Procesos internos: Tipo de relación entre padres, maestros, directivos, y alumnos, Ambiente escolar, Disciplina, Participación, etc. El análisis de las causas debe llevar a la organización de ellas.

Otras técnicas para el análisis de las causas y los problemas muy recomendables son: *Gráfica de Pareto*, *El Análisis Estructural*, *El Abaco de Reigner*, *Juego de Escenarios*, *Espina de pescado*.

La Gráfica de Pareto.

A principios del S.XX, Vilfredo Pareto (1848-1923), un economista italiano, realizó un estudio sobre la riqueza y la pobreza. Descubrió que el 20% de las personas controlaba el 80% de la riqueza en Italia. Pareto observó muchas otras distribuciones similares en su estudio. A principios de los años 50, el Dr. Joseph Juran descubrió la evidencia para la regla de “80-20” en una gran variedad de situaciones. En par-

ticular, el fenómeno parecía existir sin excepción en problemas relacionados con la calidad: una expresión común de la regla 80/20 es que “el ochenta por ciento de los problemas provienen del veinte por ciento de las causas”.

Por lo tanto, el Análisis de Pareto es una técnica que separa los “pocos vitales” de los “muchos triviales” de manera que un equipo sepa dónde dirigir sus esfuerzos para mejorar. Reducir los problemas más significativos (las barras más largas en una Gráfica de Pareto) servirá más para una mejora general que reducir los más pequeños. Con frecuencia, un aspecto tendría el 80% de los problemas. En el resto de los casos, entre 2 y 3 aspectos serán responsables por el 80% de los problemas.

El Análisis de Pareto se utiliza al identificar un servicio y quiera mejorarse la calidad; cuando existe la necesidad de llamar la atención a los problemas o causas de una forma sistemática; al identificar oportunidades para la mejora; Al buscar las causas principales de los problemas y establecer la prioridad de las soluciones; al evaluar los resultados de los cambios efectuados a un proceso (antes y después); cuando el análisis permite clasificar los datos en categorías; Cuando el rango de cada categoría es importante; cuando hay posibilidades de hacer análisis intersubjetivos.

El Análisis de Pareto es una herramienta de análisis de datos ampliamente utilizada y es por lo tanto útil en la determinación de la causa principal durante un esfuerzo de resolución de problemas. Este permite ver cuáles son los problemas más grandes, permitiéndoles a los grupos establecer prioridades. En casos típicos, los pocos (pasos, servicios, ítems, problemas, causas) son responsables por la mayor parte del impacto negativo sobre la calidad. Si enfocamos nuestra atención en estos pocos vitales, podemos obtener la mayor ganancia potencial de nuestros esfuerzos por mejorar la calidad.

En la institución educativa se puede utilizar la Gráfica de Pareto para varios propósitos durante un proyecto: para analizar las causas; estudiar los resultados; planear un plan de mejoramiento; analizar un “antes” y un “después” con el fin de determinar qué progresos se han logrado.

¿Cómo se utiliza?

Paso 1

- Decida qué clase de problemas son los que usted quiere investigar. *Ejemplo:* Agresión estudiantil por falta de respeto dentro de la institución.
- Decida qué datos va a necesitar y cómo clasificarlos. *Ejemplo:* Por proceso, metodología, hábitos, etc.
- Defina el método de recolección de los datos y el período de duración de la recolección.

Paso 2.

Diseñe una tabla para conteo de datos, con espacio suficiente para registrar los totales

Paso 3.

Diligencie la tabla de conteo y calcule los totales.

Paso 4.

Organice los ítems por orden de cantidad y elabore una tabla de datos para el Diagrama de Pareto con la lista de ítems, los totales individuales, los totales acumulados, la composición porcentual y los porcentajes acumulados. El ítem “Otros” siempre debe ir en el último renglón. Esto se debe a que está compuesto de un grupo de ítems, cada uno de los cuales es más pequeño que el menor de los ítems citados individualmente.

Paso 5.

Dibuje dos ejes verticales y un eje horizontal. En el eje vertical izquierdo marque con una escala desde 0 hasta el total general, y en el eje vertical derecho márkelo con una escala desde 0 hasta 100%. El eje horizontal divídalo en segmentos iguales al número de ítems clasificados.

<u>Categorías</u>	Frecuencia	Total acumulado	Composición porcentual	Porcentaje acumulado
Humillaciones	350	350	50.0	50.0
Pandillas	150	500	21.4	71.4
Indiscreción	80	580	11.4	82.8
Probl. familiares	50	630	7.1	90.0
Falta señalización	20	650	3.0	92.8
Otros	50	700	7.1	100.0
Total	700	--	100.	--

Paso 6

Construya un diagrama de barras.

Paso 7.

Dibuje la curva acumulada. (ver gráfica) y marque los valores acumulados en la parte superior, al lado derecho de los intervalos de cada ítem y conecte los puntos con una línea continua.

Paso 8.

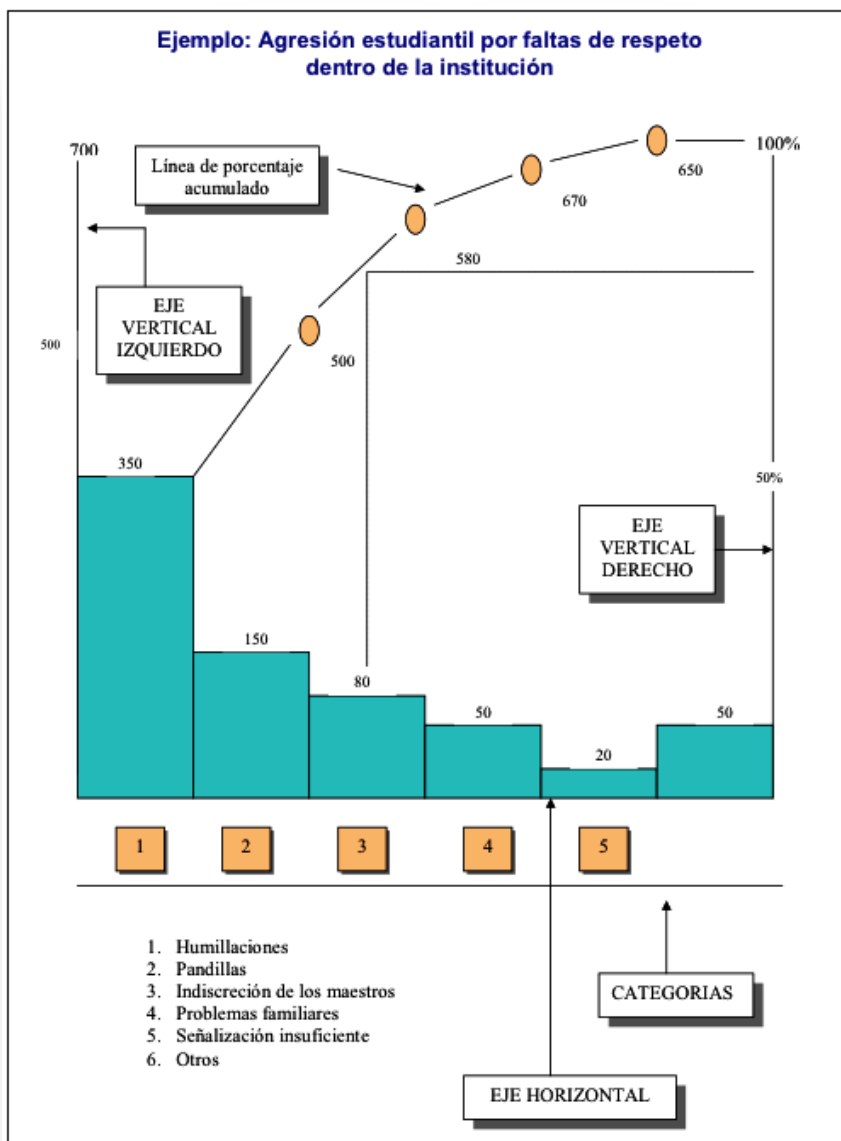
Empiece la interpretación de la gráfica

Consejos para la Construcción/ Interpretación:

Una Gráfica Pareto es una gráfica de barras que enumera las categorías en orden descendiente de izquierda a derecha.

Un equipo puede utilizar una Gráfica Pareto para:

- a. Analizar causas
- b. Estudiar resultados y planear una continua mejora.



Una “trampa” que hay que considerar al tratar de interpretar la Gráfica de Pareto es que algunas veces los datos no indican una clara distinción entre las categorías.

Este problema se manifiesta en una de dos formas:

- a) Todas las barras en una Gráfica Pareto son más o menos de la misma altura.
- b) Se necesita más de la mitad de las categorías para sumar más del 60% del efecto de calidad.

En cualquiera de los casos, parece que el principio Pareto no aplica. Debido a que el principio Pareto se ha demostrado como válido en literalmente miles de situaciones, es muy poco probable que se haya encontrado una excepción. Es mucho más probable que simplemente no se haya seleccionado un desglose apropiado de las categorías. Se deberá tratar de estratificar los datos de una manera diferente y repetir el Análisis de Pareto. Es posible que los porcentajes nunca sean exactos, pero los equipos generalmente encuentran que la mayoría de los problemas viene de sólo unos pocos problemas cuidadosamente estratificados.

La interpretación de una Gráfica de Pareto se puede definir completando las siguientes oraciones: “*Existen (número) casos relacionados con (efecto). Pero estos (número) (enumerar los pocos vitales) corresponden a (número) % del total (efecto). Debemos procurar estas (número) categorías poco vitales ya que representan la mayor opción para superar este problema.*”

Relación con otras Herramientas:

Una Gráfica Pareto generalmente se relaciona con:

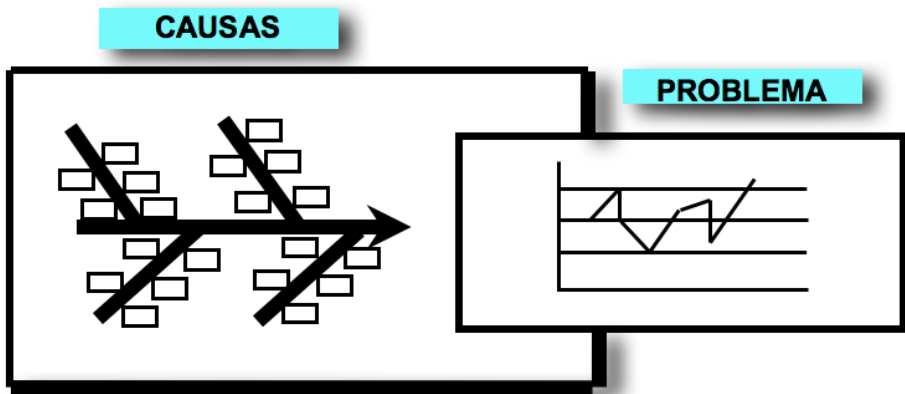
- Diagrama de Causa y Efecto
- Hoja de Revisión
- *Checklist* para la Reunión de Datos.
- Matriz para la Planeación de Acciones

El Diagrama de Causa y efecto

También se le conoce como “Espina de pescado”. Es una herramienta gráfica que ayuda a identificar, ordenar y mostrar las posibles causas de un problema o contribuciones al problema. Permite darle solución a

un problema mediante el análisis de todos los procesos involucrados en este (efecto).

En 1953, Kaoru Ishikawa, profesor de la Universidad de Tokio resumió la opinión de varios encuestados con un diagrama de causa-efecto mientras discutían un problema de calidad. Se afirma que esta fue la primera vez que se dio uso a esta herramienta para la organización de factores en actividades de investigación. Muy pronto el diagrama demostró ser útil y se le dio empleo en numerosas compañías del mundo, hasta se incluyó en la terminología del JIS (Estándares Industriales Japoneses) del control de Calidad, y se definió de la siguiente manera: “Diagrama que muestra la relación entre una característica de calidad y los factores”. Entre los beneficios que se obtendrían al utilizar esta herramienta en la institución educativa, estarían: Indicar las causas más probables de un problema y sus posibles soluciones; Mayor conocimiento del proceso que se está analizando e Identificar las categorías para implementar una posible solución.



El procedimiento para elaborar el diagrama de Causa-efecto mediante determinación de procesos es el siguiente:

Paso 1.

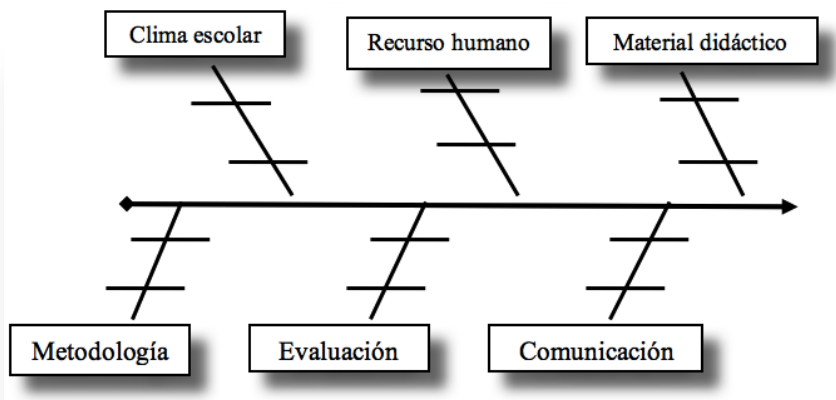
Establezca cuáles son los hechos que ponen en evidencia un problema: Identificar el problema. Se trata de precisar qué debe ser mejorado. *Ejemplo:* Incremento de la deserción.

Paso 2.

Constituya un Equipo, el cual mediante una lluvia de ideas discutirá y hará aclaraciones respecto al problema ya identificado e identificará los campos, áreas o procesos involucrados en dicho problema. *Ejemplo:* El grupo se constituye con el coordinador de convivencia, un directivo, un docente, un padre de familia, un representante de Bienestar Estudiantil y un estudiante. Se nombra un coordinador del equipo y se determinan los siguientes campos, áreas o procesos: Clima escolar, Recurso Humano, Material didáctico, Método de trabajo, Evaluación y comunicación.

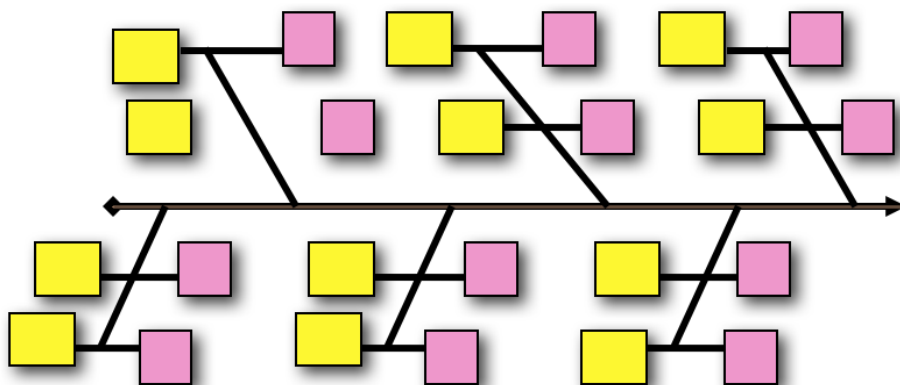
Paso 3.

Elabore dos juegos de tarjetas por cada proceso; unas amarillas, serán las tarjetas de las causas y otras rosadas, que serán las tarjetas de las soluciones.



Paso 4.

Utilizando un pizarrón y mediante el análisis intersubjetivo escriba en las tarjetas amarillas los factores que estén involucrados en cada proceso. Utilice ideas y oraciones completas, escriba una idea principal por tarjeta; sea concreto y específico; en lo posible ponga fecha y firma en las tarjetas. La ubicación de las tarjetas amarillas será el lado izquierdo de cada espina del pescado. Las tarjetas rosadas, las de las soluciones, se colocan del lado derecho de la misma espina analizada y justo correspondiendo a cada factor. *Ejemplo:*

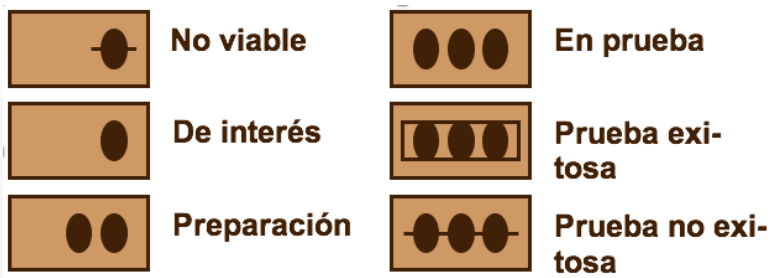


Paso 5.

Escriba en las tarjetas rosadas uno de los siguientes: Recomendaciones, Contramedidas, Acciones Correctivas, Ideas de Mejoramiento o Sugerecias.

Paso 6.

Establezca un sistema de puntos para seleccionar y aprobar ideas de mejoramiento. *Ejemplo:*



Paso 7.

Establezca unos estándares por cada proceso a manera de lista de verificación. Ejemplos:

Proceso Clima escolar: ¿Existen los espacios para la confrontación de opiniones?, ¿los lugares son ordenados?, ¿Hay estrategias para fortalecer los lazos con la comunidad educativa?

Proceso Recurso humano: ¿Tiene problemas de salud?, ¿Se le asignó la función adecuada?, ¿Está calificado con respecto a la innovación o proyecto puesto en marcha?

Proceso Método de trabajo: ¿Existen equipos de trabajo? ¿Se propicia un estilo administrativo colegiado y democrático?

Paso 8.

Elabore e implemente un plan de mejoramiento con las soluciones acordadas.

La Visualización institucional.

Cuando una institución tiene una imagen clara de lo que pretende, es decir, los emociona saber que cuentan con propósitos básicos y además comparten unos valores, entonces podremos decir que tienen un horizonte institucional. Visualizar es “un viaje desde lo conocido hacia lo ignoto y se refiere al proceso de aclarar los valores, centrarse en una misión y extender el horizonte con una visión”⁵³.

La visualización no reemplaza la planeación; ella ocurre antes de la elaboración de cualquier plan; es más, la planeación debe quedar alineada con la visión.

La visualización comprende cinco pasos:

Aclarar los valores. Los valores son fortalezas porque dan poder a las personas para emprender acciones; son emocionales y de ahí lo difícil que resulta modificarlos; proporcionan orientación y por eso ayudan a organizar nuestras vidas y la vida de la organización.

Algunas preguntas para que un grupo aclare sus valores son las siguientes:

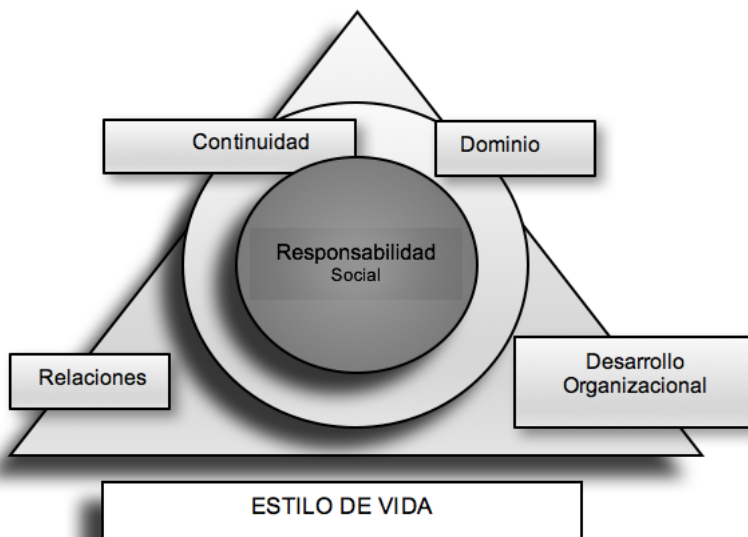
¿Qué representamos?

⁵³ SCOTT, Otros, Construyendo la organización del mañana, pág. 3, Grupo Editorial Iberoamérica, México, 1993

- ¿Qué conductas reflejan estos valores?
- ¿Cómo son las relaciones con la comunidad educativa?
- ¿Cómo queremos tratarnos mutuamente?
- ¿Cómo queremos que nos vea la comunidad?
- ¿Qué actitudes de los miembros de la comunidad queremos recompensar?
- ¿Qué ofrece la institución a sus integrantes por su esfuerzo laboral?

No basta con responder el anterior cuestionario, si de éste no resulta una clasificación de tal forma que podamos formar grupos de valores.

Para esta agrupación hay que anotar que los valores tienen distintos significados para las personas. Algunos valores son expresión de lo que algunos denominan ideales, es decir, son valores buenos por sí mismos; son valores finales o llamados intrínsecos. Otros, se refieren a cómo debemos hacer las cosas, el estilo, la acción y la relación con los demás. Estos se llaman valores instrumentales



El anterior modelo⁵⁴ representa una manera de clasificarlos por categorías específicas: Responsabilidad social, Dominio, Desarrollo organizacional, Relaciones, Continuidad y Estilo de vida.

En el centro se disponen los valores de Responsabilidad social o sea aquellos que mantienen la civilización y la especie humana. Alrededor de estos hay cuatro direcciones de valores. El grupo de Dominio expresa las metas del individuo o de la institución si es el caso; El grupo Desarrollo Organizacional (o propio para el caso de una persona) se asocia con el aprendizaje de experiencias, actualizaciones o búsqueda; Relaciones representa la comunicación, el contacto con personas o instituciones diversas, relaciones personales, ayuda, colaboración, etc. El grupo Continuidad se centra en el mantenimiento de la estabilidad y las cualidades duraderas, la tradición, el orden y el tratamiento para con los demás; y por último el grupo Estilo de vida que hace referencia con las preferencias de una persona o modos de trabajo. Ningún grupo es más importante que otro; no obstante las personas hacen una escogencia respecto al grupo con el cual desarrollarán su actividad laboral, profesional, etc.

Examinar el ambiente. El ambiente interno y externo. Desde este punto de vista ¿Cuáles son las tendencias demográficas, sociales y culturales que afectarán la misión y visión? ¿Hay cambios en el liderazgo político, leyes?, ¿Cuáles son las innovaciones tecnológicas y presiones sociales o económicas que pueden afectar lo que la institución hace?

⁵⁴ SCOTT, Otros, Ídem, pág. 41-43

Taller

IDENTIFICAR LOS VALORES

Objetivos:

- 1) Identificar los valores personales
- 1) Identificar los valores de la institución
- 1) Relacionar valores personales con los de la institución

INTRODUCCIÓN.

“¿Qué es lo que me importa?”. A esta pregunta responden los valores particulares de una persona. “¿Qué es lo que más nos importa en nuestra institución?” A esta pregunta responden los valores colectivos de una organización, como la escuela.

Los valores son estándares; pertenecen al interior de las personas o de las organizaciones; son de carácter subjetivos e influyen en todos los comportamientos de nuestra vida. El propósito de identificar unos valores institucionales, es introyectar prácticas, hábitos y comportamientos en la conducta de las personas. Los valores constituyen una fortaleza organizacional porque otorgan a las personas un cierto poder para emprender las acciones. En palabras de Robert Haas, los valores impulsan la empresa. De otra parte los valores “proporcionan un sentido de dirección común” (C. Scoot, et al, 1993).

Procedimiento:

1. Encontrar el significado de lo que hago.

Responder a la siguiente pregunta mediante un texto coherente y argumentado: ¿Qué significa ver más allá de nuestra limitada descripción de puesto de trabajo?

- Actividad individual
- Tiempo: 5 minutos: dedicar 5 minutos a escritura, no menos.
- Socialización: seleccionar respuestas
- Tiempo total: 10 minutos

2. Una vida en el ejemplo.

Durante nuestro crecimiento y desarrollo personal hemos sabido o conocido de maestros que representaron ejemplos de valores y que fueron impor-

tantes en nuestras propias vidas; a) escriba sus nombres; b) cuales fueron sus valores, c) cómo puedo actuar de acuerdo con estos valores.

- Actividad individual
- Tiempo: 10 minutos
- Socialización: Seleccionar 5 respuestas
- Tiempo total: 15 minutos

3. Valores sí, reglas no.

En nuestra historia de ejercicio profesional hemos estado vinculado a diferentes instituciones de diverso carácter; también pudimos haber realizado actividades independientes o actualmente realizar una de ellas; a) Recuerde alguna regla que se haya utilizado; b) Identifique cual valor respaldaba esta regla; c) Haga una lista de algunos valores que puedan guiar sus acciones en la institución donde labora.

- Actividad individual
- Tiempo: 5 minutos
- Tiempo de socialización 10 minutos
- Tiempo total: 15 minutos

4. Hágase la luz (o, lo que está bajo la superficie y no se explora)

Traer a la luz del día aquellos valores que sabemos existen en nuestra institución pero que no hay conciencia colectiva de ellos.

- Actividad grupal. Trabajar en tríos
- Tiempo: 10 minutos
- Tiempo de socialización: 15 minutos
- Tiempo total: 25 minutos

5. Cambio de valores

Es indudable que hoy somos una institución diferente a la de pocos años o meses atrás. Por tal razón es posible que nuevos valores deban ser incorporados a la nueva realidad en tanto que otros serán desplazados. Esta nueva realidad supone que la institución deba convertirlos en políticas, prácticas y estándares para la conducta y el comportamiento de todos; por eso responda de manera escrita las siguientes preguntas:

- a) ¿Qué es lo diferente en nuestra institución con respecto a algún tiempo pasado?,
- b) ¿Qué valores reflejarían estos cambios?
- c) ¿Qué conductas reflejarían estos valores?, ejemplifique.
- d) ¿Qué queremos decir con la expresión "conducta ética"?

- Actividad grupal. Trabajar en grupos de 4 personas
- Tiempo: 20 minutos
- Tiempo de socialización: 20 minutos
- Tiempo total: 40 minutos

6. El credo de los valores

Crear una declaración de valores en la organización es una poderosa influencia para alinear a toda la comunidad educativa a los principios fundamentales. Un credo de valores no es una afirmación de la misión; expresa los valores importantes. Se procede de la siguiente manera. a) cada participante deberá elegir los cinco valores que quiere se expresen en el trabajo institucional; recordar que no todos los valores apreciados personalmente son adecuados para el trabajo. Elijan los que estén dispuestos a respetar en la institución; b) Cada uno registra en un rotafolio su valor más importante y lo lee en voz alta. Si se repite uno se agrega una marca detrás del rotafolio; c) iniciar una segunda ronda y una tercera, hasta tener cinco rondas de registros y votaciones; d) Ordenar los valores según las marcas en el rotafolio, desde el que tenga más hasta el que tenga menos. Ahora hay un registro de los valores clave en el grupo.

- Enlistar en un pliego de cartulina los valores en sentido de importancia
- Negociar las brechas: organizados en equipos académicos, directivos, administrativos, etc. abrir un debate en torno a los valores seleccionados mediante las siguientes preguntas:
 - a) Cuáles de los valores no se expresan con suficiente frecuencia?;
 - b) ¿Cuáles de los valores tienden a ser olvidados?
 - c) ¿Cuáles de los valores son pasados por alto en tiempos de tensiones?
- Relacionar las conductas con los valores: manteniendo los equipos, escribir en hojas separadas y mediante el esquema que se propone la relación entre el valor y la conducta.

Valor 1. _____

Conductas del equipo que mostrarían que se apoya ese valor.

Definir una misión Institucional. Un buen enunciado de misión permite hallar respuesta a las diez siguientes preguntas (David, p.83)

- ¿Cuál es la imagen pública a que aspira la institución?
- ¿Cuáles son los valores, creencias y aspiraciones fundamentales de la institución?
- ¿Quiénes son nuestros usuarios?
- ¿Cuál es nuestro servicio más importante?
- ¿Hacia qué sectores tenemos interés de proyectar nuestro servicio?
- ¿Cuál tecnología usamos para ofrecer nuestro servicio?
- ¿Cuál es la actitud fundamental de la institución respecto a sus programas?
- ¿Cuáles son las fortalezas y ventajas claves de la institución?
- ¿Pone la institución atención a los deseos e intereses de la comunidad?
- ¿Motiva y estimula a la acción la lectura de la misión?

Nuestro enfoque se basa en el criterio de “reconstrucción intersubjetiva” que consiste en la interacción y articulación de los análisis que realizan distintos sujetos, sobre un hecho mismo o proceso social, a partir de su perspectiva, autoreferencia, y posicionamiento en la realidad. El concepto es asumido desde Habermas y lo adaptamos a la gestión institucional escolar, en el sentido de una búsqueda de acciones que analicen compartidamente entre los diferentes actores del colegio, sobre los hechos, procesos, resultados y problemas que se presentan en los diferentes ámbitos de nuestra vida escolar.

La definición del horizonte institucional será un primer paso metodológico correspondiente al Proyecto Cultura Organizacional, lo que a su vez reportaría Análisis Situacional, identificación de actores (caracterizaciones), identificación de problemas institucionales, así como sus causas críticas y la re-construcción de una visión y misión, permitiendo avanzar más tarde en la definición de objetivos, en el énfasis del proceso de formación y desde luego el modelo pedagógico

Considérense los siguientes elementos para la revisión de la Misión institucional, los siguientes aspectos⁵⁵:

Beneficiarios: Características de los alumnos al ingresar a la institución, perfil socioeconómico de las familias y de la comunidad que atiende.

Resultados del proceso educativo: Hace referencia a los resultados educativos, en términos de satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos. El tipo de calidad de conocimientos que entrega a los alumnos y de los servicios que se ofrecen a la comunidad. Serán insumos: Resultados de las pruebas censales, Exámen ICFES, resultados de los períodos.

Procesos básicos de la institución: Disciplinas que ofrece la institución, procedimientos, metodologías, ambiente escolar, formas de comunicación, Relación con la comunidad, etc.

Impactos sociales del proyecto educativo: efectos, cambios o variaciones que en el contexto comunitario-local generan los procesos y los resultados socio-educativos de la institución.

La identificación y el análisis de los problemas institucionales y la definición de la misión permiten la formulación de los objetivos institucionales. Los objetivos son situaciones deseadas para la institución. Indican el resultado a obtener cuando se han detectado problemas; cada objetivo debe responder a un problema. Estos problemas deberán ser emitidos en forma general. Por eso no es pertinente asumir solamente los objetivos trazados por el MEN para la educación básica o media.

Crear una visión. Una visión es un retrato dinámico del futuro. Es más que un sueño: es una esperanza; ella proporciona el contexto para el diseño de los cambios y transformaciones de la institución. Posibilita el logro de las metas y objetivos. Aun, a pesar de esto, se experimenta en el presente. Crear una visión es comenzar por saber “donde se está

⁵⁵ CHAVEZ, Zaldumbide, Ángel, Gestión de Instituciones educativas, Cinterplan-OEA, 1995, Pág. 49

ahora” y a partir de allí determinar el “donde se quiere estar”. Ambos lados están separados por una brecha que puede en el peor de los casos, y si no se toman las precauciones debidas, llevar a una frustración, como las que han experimentados no solo las personas sino las instituciones que no se aseguran de evitar las amenazas y acechanzas que circulan alrededor de su construcción.

Una de ellas son las tensiones que alteran el ambiente institucional, para lo cual siempre es indispensable saber “darse una espera” en medio de ella.

Otra es la manipulación, promovida por la “obligación” a participar en un proceso del que no se es gustoso, entre otras cosas, porque se le pide que se extienda hasta donde aun no lo considera viable. Siempre se debe recordar que nadie asume comprensivamente la visión que otro quiere otorgar.

La mejor manera de comenzar es centrarla no en resultados específicos, como por ejemplo, altos rendimientos académicos, mayor participación en las reuniones, etc., sino en aspectos propios de las vivencias, como las interacciones entre los miembros de la comunidad educativa, responsabilidad ante los compromisos o la atención al usuario.

Preguntas para crear una visión serían las siguientes:

Si pudiéramos ser lo que queremos dentro de cinco años, ¿qué seríamos?

¿Cómo sabríamos que ya llegamos?

¿Qué clase de organización queremos ser?

¿Cómo nos diferenciaríamos de los demás?

¿Qué cosas correctas debemos hacer?

Siempre es conveniente concentrarse en un punto en el tiempo, por ejemplo, en el año 2020 o 2025.

¿Qué visión se está creando para el 2020?

¿Qué visión se está creando para el año 2025?

Por último se deben ordenar las ideas en una hoja de trabajo como la siguiente:

<i>Resultados</i>	<i>Estado Actual</i>	<i>Límite Mínimo</i>	<i>Límite Satisfactorio</i>	<i>Límite Excelente</i>

Otra forma es partiendo de los descriptores de un problema o las llamadas variables y para cada uno de ellos se identifica su estado actual o situación actual. Luego se proponen tres metas, siendo cada una de ellas un nivel; el primer nivel es el límite mínimo, el segundo nivel, el límite satisfactorio y por último el límite de excelencia. El límite mínimo es el límite entre lo satisfactorio y lo inaceptable.

Posteriormente se especifican tres fechas para cada una de las metas las que también se clasifican en fecha límite, satisfactoria y excelente, entendiéndose esta última como aquella lograda en el menor tiempo posible.

Implementar la visualización. La planeación prepara el proceso para la implementación. Se trata de encontrar el mejor camino para alcanzar el destino puesto que ya se encontró el mejor futuro.

Preguntas para la implementación:

¿Qué estrategias y programas necesitamos?

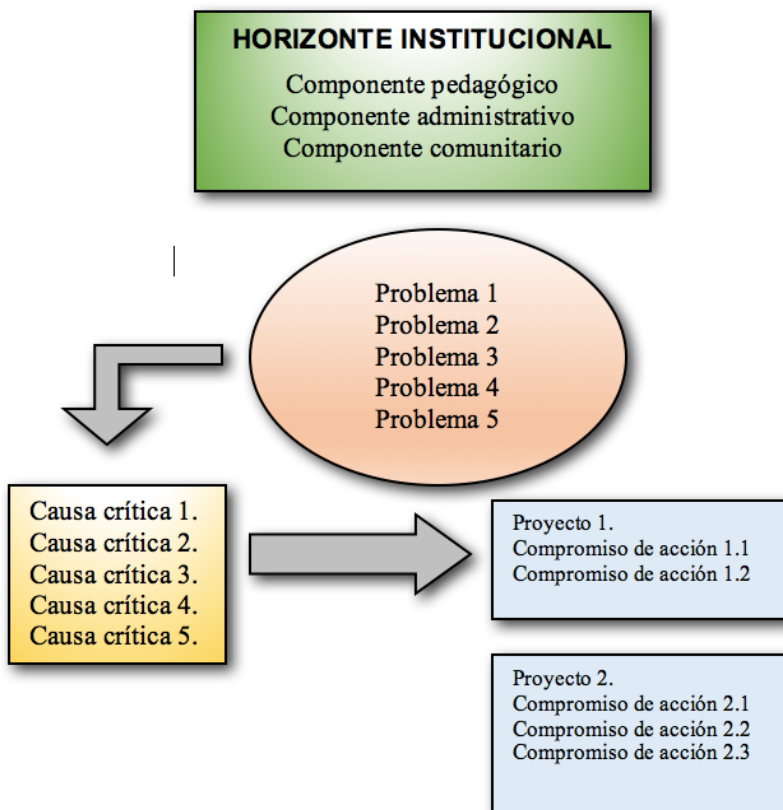
¿Qué debemos seguir haciendo o dejar de hacer?

¿Cómo sabremos cómo van las cosas?

¿Cuáles son las fases de la implementación?

Compromiso de acción. La definición de un compromiso de acción es un proyecto de intervención; es una relación: recursos – responsables – actividades - resultados, cuya dirección consiste en modificar las causas críticas que generaron determinado problema institucional. El desarrollo de este proceso comprende:

- a) Identificación de proyectos específicos;
- b) Formulación de metas y objetivos claros;
- c) Identificar los compromisos de acción;
- d) Identificar los actores;
- e) Desagregar los compromisos de acción: resultados-actividades-recursos-tiempos;
- f) Calculo de costos y
- g) Construcción de indicadores e instrumentos de control y evaluación.



Para monitorear el compromiso de acción es pertinente construir Instrumentos los cuales deberán contener los aspectos arriba mencionados; es decir, a cada causa crítica le debe corresponder una línea que especifique el compromiso, los responsables, el resultado, las actividades, los recur-

sos, el tiempo y los costos. De igual manera es necesario añadir indicadores.

Para monitorear el compromiso de acción es pertinente construir Instrumentos los cuales deberán contener los aspectos arriba mencionados; es decir, a cada causa crítica le debe corresponder una línea que especifique el compromiso, los responsables, el resultado, las actividades, los recursos, el tiempo y los costos. De igual manera, es necesario añadir indicadores.

La Viabilidad.

Viabilidad no es igual a factibilidad; según el Diccionario de la Lengua Española, viable es todo aquello que es posible de hacerse ó llevar a cabo; que puede vivir ó ser; que por sus circunstancias, tiene posibilidad de buen éxito.

Es decir que la viabilidad esta siempre en el campo de lo probable y es por esta razón que se precisa reconocer formas que permitan determinar como la probabilidad se constituye en certeza. Un proyecto es viable cuando existen los medios, condiciones y circunstancias para realizarlo; el análisis de las restricciones y factores limitantes y/o condicionantes, nos permitirá determinar la viabilidad.

En otros términos, podemos decir que no todo lo viable es factible; es decir, la viabilidad es más genérica y por tanto, uno de sus componentes es lo factible, en el sentido de hacerlo realizable. Tales medios y condiciones para la viabilidad de un proyecto, son heterogéneos entre sí, pero solo habrá viabilidad total, cuando lo es todos y cada uno de los aspectos parciales.

Ahora, en la institución escolar confluyen diferentes actores y por lo tanto diversos intereses que establecen heterogéneos niveles de aceptación o de rechazo a las diferentes propuestas frente a un compromiso de acción específico. Esto hace necesario analizar en su perspectiva a los diferentes actores en sus intereses y peso político para determinar el grado de viabilidad para la construcción de estrategias.

Podemos decir que un estudio de viabilidad puede hacerse mediante tres tipos de análisis:

- a) Identificación de las prioridades, es decir, determinar qué proyectos son necesarios y por lo tanto habrán de llevarse a cabo. Este estudio suele hacerse allí donde se presenten recortes presupuestarios o los recursos económicos estén insuficientes;
- b) Análisis prospectivo, con el cual se exploran situaciones futuras y aquellas tendencias que puedan afectar a la institución. La técnica del Análisis Estructural o el Juego de Escenarios suelen ser recurrentes para el caso;
- c) El análisis de la viabilidad socio-política o análisis de los actores que no participan pero se ven afectados por el proyecto.

El Análisis Estructural

Esta técnica hace parte de los métodos prospectivos de visualización del futuro, los cuales están fundamentados en los principios del funcionalismo, el estructuralismo y el post-estructuralismo. “Para determinar los futuros probables, la prospectiva se vale tres medios: Los expertos, los actores, y las leyes matemáticas de la probabilidad. Los expertos son las personas que conocen a cabalidad los respectivos problemas; los actores, son aquellos que toman las decisiones claves con respecto al problema que se está estudiando y las leyes de la probabilidad son unas herramientas que nos permite ordenar y manejar la opinión de los expertos”⁵⁶.

El estructuralismo como corriente de pensamiento tiene dos orígenes: El organicismo de Spencer y la Lingüística de Saussure. Sin embargo fue Levi-Strauss (padre de la etnología) quien aplica en el campo de las ciencias sociales las teorías antes mencionadas aplicando para ellas en su estudio el concepto de *estructura* en 1958. Estructura, para Levi-Strauss, es una realidad que se estudia como un sistema, cuyos elementos guardan relaciones de interdependencia.

⁵⁶ MOJICA, Francisco, La prospectiva; Técnicas para visualizar el futuro, Legis, 1995, Pág. 2

Otros estructuralistas famosos fueron Carlos Marx, Louis althusser, Pierre Bourdieu, Michael Foucoult, Jacques Lacan y Jean Piaget.

El *Análisis estructural*, parte entonces de la definición de *estructura* y su fundamento está en identificar las causas de un problema (variables), sus interrelaciones, es decir el grado en que una variables influyen sobre las otras y el poder o fortalezas dentro de esa mismas variables. Con el Análisis estructural se determinan las más influyentes causas de un problema que aqueje a una comunidad a partir de las cuales se formula el proyecto de intervención para darle solución.

Es muy común en las instituciones educativas formular e iniciar la ejecución de un proyecto con la sola determinación de causas de manera intuitiva, esto es, apoyados en la sospecha o el rumor, pero nunca mediante técnicas que garanticen una solución acertada. Tal circunstancia conlleva numerosos problemas entre los que se cuentan: pérdida de tiempo, dinero, recursos y lo que es peor, la gran frustración al no encontrar el camino de las soluciones.

Para una mejor ilustración acerca de esta técnica utilicemos el siguiente ejemplo.

Problema: Desmotivación de la comunidad educativa para el desarrollo de propuestas pedagógicas.

Reunidos los actores en grupos pequeños y utilizando la lluvia de ideas se identifican las posibles causas de dicho problema. Posteriormente se socializan y se seleccionan las que se consideren pertinentes. Con propósitos de enseñanza⁵⁷ se puede hacer en este momento una Jerarquización de dichas causas. El próximo paso es codificar las variables para lo cual se utilizan las iniciales del enunciado de dichas variables y describir el comportamiento de ellas, es decir definirlas de tal modo que todos comprendan de igual forma el significado de dicha variable. Recordemos que a partir de este momento las causas se con-

⁵⁷ Nota del autor. La Jerarquización permite al final de la aplicación de la técnica comparar lo que fue una escogencia de causas “al ojo” o por sospecha y lo que se deriva de la aplicación del Análisis estructural. Recordemos que de las causas que determinemos es que es posible formular un proyecto educativo.

stituyen en variables y así deberán denominárseles; un ejemplo es el formato que a continuación se presenta.

VARIABLE	Cod.	DEFINICIÓN
Poca valoración a la cultura del intelecto.	PVCI	Tanto el estudio como la labor docente se toman como obligación y no como actividades de enriquecimiento personal.
Falta de comunicación eficaz	FCE	Se dan procesos de información en un solo sentido, pero no hay mecanismos de retroalimentación.
Faltan estímulos positivos.	FEP	No existen reconocimientos e incentivos para realzar los aciertos.
Falta de compromiso y sentido de pertenencia.	FCSP	No hay identificación de cada miembro de la comunidad con la institución.
Diferencias en expectativas institucionales	DEI	Las expectativas e intereses institucionales diferentes respecto a los procesos pedagógicos.
Falta unificación de criterios y objetivos	FUCO	No existe un horizonte institucional plenamente definido.
Relaciones interpersonales conflictivas	RIC	Las diferencias no se dialogan ni se concertan.
Estructura de poder autoritaria	EPA	El poder se ejerce en forma vertical y dogmática.
Temor al cambio y a la innovación.	TCI	Como se realizan cambios sin contextualizarlos, todo cambio es visto como amenaza y genera temor.
Ambiente institucional <u>Desmotivante</u>	AID.	Tanto infraestructura como procesos pedagógicos, administrativos y comunitarios no logran despertar el interés y entusiasmo de la Comunidad Educativa en las actividades curriculares.

En la definición o descripción de las variables se suelen cometer numerosos errores de los cuales hay que tener cuidado (F. Mojica, 1995). Por ejemplo, *aceptar problemas demasiado agregados*, es decir, incluir demasiados problemas en uno solo con el pretexto de que ellos están relacionados. Si bien esto es cierto, la dificultad se presenta al intentar situar el concepto dentro de las matrices que se verán más adelante; *nombrar un problema pero referirse a otro*, o sea, describir otra cosa; *incurrir en el vicio de tautología*, que es lo mismo que describir la variable utilizando las mismas palabras con que se enuncia;

Análisis de Incidencia

El análisis de incidencia es el estudio de influencia de unas variables sobre otras. La influencia puede ser directa o indirecta. Es directa cuando la variable A influye sobre la variable B, esto es, cuando un

cambio en A modifica a B. Cuando es así, el valor asignado a la variable que modifica es igual a 1.

Si la variable A influye sobre la variable B y a su vez esta última influye sobre la variable C, entonces resulta una influencia indirecta de A sobre C; aquí también el valor de la variable A es igual a 1.

Pero es posible que unas variables no ejerzan influencia alguna sobre otras variables; si esto es así, a la variable que no ejerza tal influencia se le asigna un valor de 0 (cero). Así pues, en el Análisis estructural se trabaja con el sistema binario (1, 0).

Influencia directa..... (1)

Influencia Indirecta..... (1)

Ninguna influencia..... (0)

Cód.	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	Σ
PVCI	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	8
FCE	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	8
FEP	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	6
FCSP	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	8
DEI	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	6
FUCO	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	6
RIC	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	8
EPA	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	5
TCI	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	6
AID	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	8
Σ	8	9	4	8	6	8	8	7	5	6	69

Observemos en el cuadro anterior o tabla de incidencia que las variables se cruzan unas con otras y que a estos cruces corresponde un valor que puede ser 1 o 0; pero también hay unas sumatorias de filas (horizontales) y de columnas (verticales).

La sumatoria de cada fila nos indica las veces que cada variable impacta sobre las restantes. La variable PVCI (Poca Valoración a la Cultura del Intelecto) impacta sobre ocho de las variables restantes.

Este número recibe el nombre de *Índice de Motricidad* y con este nombre se da a entender la fuerza que dicha variable tiene en el conjunto de todas las variables.

La sumatoria de cada columna nos indica las veces que cada variable es impactada por las restantes, o lo que es lo mismo decir, lo que cada una depende de las demás. A esta sumatoria se le denomina *Índice de dependencia*.

Tabla de Porcentajes.

Código	Motricidad	%	Dependencia	%
PVCI	8	11.59	8	11.59
FCE	8	11.59	9	13.04
FEP	6	8.69	4	5.79
FCSP	8	11.59	8	11.59
DEI	6	8.69	6	8.69
FUCO	6	8.69	8	11.59
RIC	8	11.59	8	11.59
EPA	5	7.24	7	10.14
TCI	6	8.69	5	7.24
AID	8	11.59	6	8.69

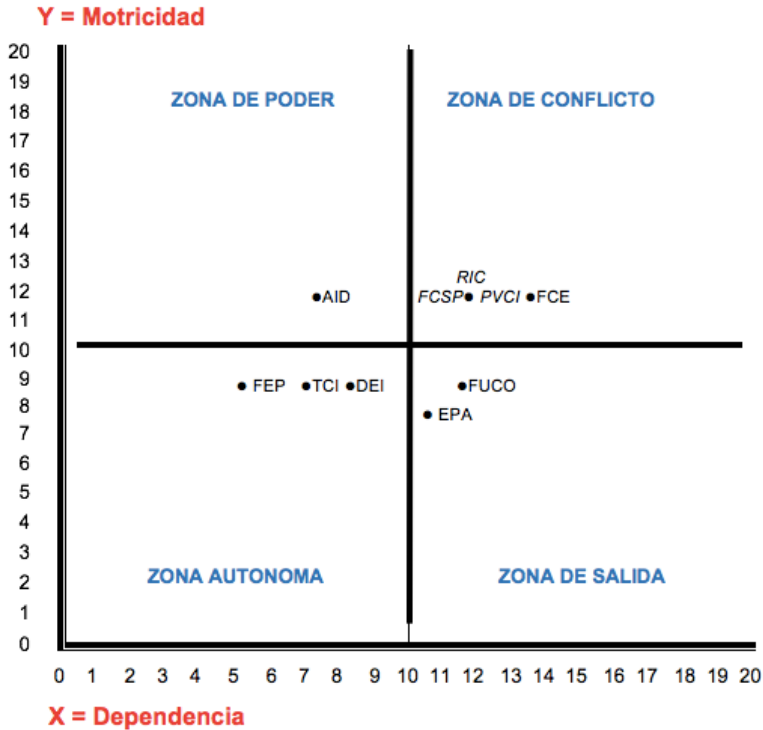
Como la sumatoria de motricidad y dependencia es 69 a cada valor se le determina su porcentaje así: si 69 es el 100%, PVCI que suma 8 en motricidad a cuanto corresponde. De igual modo se determina el porcentaje de dependencia. Para este caso es el mismo, esto es, 11,59%.

Ahora llevemos los porcentajes de motricidad y dependencia al plano cartesiano.

Como podemos observar en el siguiente cuadro, el cuadrante se divide en cuatro zonas: zona de Poder, Zona de conflicto, Zona de Salida y Zona de problemas autónomos.

En la zona de poder se ubican las variables que tuvieron la más alta motricidad y la más baja dependencia; en la zona de conflicto se hayan variables también con alta motricidad pero con alta dependencia;

En la zona de salida se encuentran las variables con baja motricidad y con alta dependencia; y en la zona autónoma se ubicaron las variables que ni influyen ni son influidas, es decir son variables “coladas” que actúan como “ruedas sueltas” con respecto a las demás del sistema.



Ahora bien, como es que aparecen las cuatro zonas. En el plano cartesiano 10 es el Punto Medio (Pm), el cual aparece aplicando la siguiente formula:

$$Pm = 100 / n$$

Donde $n = N^a$ de variables

$$Pm = 100 / 10 = 10$$

Ubicado el punto medio, se sitúan los porcentajes de motricidad y dependencia. En el eje de las X los valores de dependencia y en el eje de las Y, los valores de la motricidad.

Dependiendo del número de variables y de los niveles de influencia y dependencia es posible que en la Zona de poder se ubiquen más de una variable. Frente a esta situación se puede optar por formular un proyecto que agrupe las variables o formular por cada variable un

proyecto específico. Todo dependería de la viabilidad de dichos proyectos.

Con las variables de la zona de conflicto también se pueden formular proyectos y no es conveniente desechar ninguna de estas pues tienen fuerte influencia en el conjunto del problema.

Evaluación de la gestión.

El acto de juzgar o de apreciar la importancia de un determinado objeto o hecho social en relación con ciertas funciones o parámetros que deberían cumplirse, suele denominarse evaluación (Briones, G. 1991). Según Chávez (1994), esta conceptualización tiene las siguientes implicaciones:

Los actores deben ser participantes en la construcción de los parámetros de la evaluación, lo que haría significativo el proceso de evaluación de la gestión institucional.

La evaluación debe ser continua, es decir, antes, durante y después de la ejecución del proyecto educativo. Una manera de realizar este proceso continuo es a través de los tipos de evaluación *ex ante*, *durante* y *ex post*.

Es necesario analizar en qué medida los problemas institucionales seleccionados se modificaron, por lo que es necesario acudir a las variables e indicadores identificados en esos problemas.

Es de todo punto de vista conveniente formularse las siguientes preguntas de cuyas respuestas se pueden establecer criterios y principios para la evaluación institucional.

¿Están los proyectos relacionados con la misión? Sentido de pertenencia.

¿Qué contribuciones ha hecho el proyecto a la solución del problema y al alcance de la misión institucional?

¿Cumple el proyecto los requisitos metodológicos mínimos para poder ser ejecutado y evaluado en sus procesos y resultados?

¿Se realiza presupuesto por acciones identificando actividades, resultados, recursos, costos y fuentes de financiamiento?

Vamos a considerar en forma muy breve dos métodos de evaluación que hoy están muy difundidos en el análisis y evaluación de proyectos y que se conocen como relación Beneficio-Costo, y como el de Costo-Productividad que resulta ser de proyectos educativos.

La relación *Beneficio-costo* es una medida de evaluación muy conocida que se puede definir como la razón entre el flujo actualizado de los beneficios y el flujo actualizado de los costos (a igual tasa), ambos previamente reducidos a unidades monetarias homogéneas.

En el caso de los proyectos educativos la principal dificultad para el uso de la relación beneficio-costo es la evaluación monetaria de los beneficios en razón de que sí bien se han hecho mediciones de esa índole no deja de reconocerse su limitación en el análisis. Por ejemplo, se ha relacionado la tasa de escolaridad con el nivel de ingreso, sin embargo, la relación no puede ser directa en razón de que en los países en desarrollo el empleo no tiene en muchos sectores relación con la escolaridad dado que se subutiliza la mano de obra y se ocupa en labores que nada tienen que ver con la capacidad adquirida. Sin embargo para aquellos tipos de beneficio cuantificables, el indicador puede ser utilizado, sobre todo en los casos en los que además del objetivo educativo se persigue una rentabilidad económica, tal el caso de la llamada educación privada.

La relación beneficio-costo se expresa de forma matemática como

$$\frac{\textit{VP de los beneficios}}{\textit{VP de los costos}}$$

Donde VP = Valor presente

El concepto de valor presente se hace necesario en razón de que los beneficios son normalmente flujos que por su inter-temporalidad deben considerarse como una cifra única en un punto del tiempo. El

$$Va = \sum \frac{B_t}{(1+i)^t}$$

valor actualizado, V_a , si se consideran los beneficios en el tiempo B_0 , B_1 , $B_2 \dots B_n$ e “ i ”, como la tasa de actualización, se expresa como:

En la relación *costo-productividad*, a diferencia de la anterior, de lo que se trata es de relacionar con los costos un factor de beneficios que no necesariamente se debe expresar en forma monetaria, de tal forma que lo que se busca es comparar no solo la situación antes y después del proyecto, sino fundamentalmente la situación con y sin proyecto. En este caso se debe actualizar los flujos de costos para establecer un valor único que los represente y de tal forma poder relacionarlos con el parámetro de los beneficios.

Si por ejemplo, se hace una inversión con el fin de mejorar el rendimiento académico, se puede relacionar la situación per-capita “sin la inversión” y el promedio de calificaciones para compararla con

$$\frac{\text{Indicador de beneficio sin el proyecto}}{\text{VP de los costos}}$$

$$\frac{\text{Indicador de beneficio con el proyecto}}{\text{VP de los costos}}$$

la inversión per-capita “con la inversión” y el nuevo promedio de calificaciones. Como se ve, aquí la variable “beneficio” no asume un valor monetario pero sí es susceptible de comparación y de medida antes y después del proyecto a través de un índice:

De otra parte, vale la pena recabar sobre los estudios de eficacia sobre las escuelas para evaluar la gestión institucional. En este concepto de eficacia se encuentran definidos, implícitamente, dos objetivos de la política educativa colombiana: la calidad y la equidad del servicio. Definiéndose solo a nivel de escuela, lo pertinente a sus principios y conclusiones pueden extenderse a todo el sistema educativo. La calidad se obtiene según el logro promedio de los estudiantes, en tanto que la equidad “representa el poder compensatorio de cada escuela con respecto al estatus socioeconómico de sus estudiantes, es decir, la capacidad del colegio de neutralizar la influencia del nivel socioeconómico de cada alumno sobre su rendimiento. (Bryk & Raudenbusch, 1992; Brandsma & Knuver, 1989)⁵⁸.

Es desde algunos estudios de carácter sociológicos y económicos relacionados con la producción educacional donde podemos encontrar los orígenes del concepto de eficacia escolar. Estos trabajos se caracterizaron por hallar la relación entre insumos escolares y rendimientos estudiantiles.

Los trabajos de Coleman (1966) llamaron la atención acerca de la importancia de la escuela en la formación académica de sus estudiantes. La relación entre las variables de contexto (de entradas) explicaba las varianzas del rendimiento, en tanto que el profesor y la escuela misma desempeñaban un mínimo papel en el desarrollo intelectual de los alumnos. No se establecían relaciones de causalidad después de correlacionar las variables de contexto y los logros.

Las conclusiones pesimistas a las que se llegaban ocasionaron múltiples reacciones que llevaron a la creación del movimiento *escuelas eficaces* cuyo objetivo refutaría las hipótesis sobre el papel de la escuela y el profesor. “Del análisis correlacional se pasó a estudios en donde las variables contexto se utilizaron como variables predictorias del rendimiento. Así se buscaba medir el efecto de la escuela a partir del rendimiento esperado de las variables de contexto.

⁵⁸ Piñeros, Luís/Moreno, Hernando, La eficacia de los colegios de educación media, Ministerio de Educación Nacional, Secretaría Técnica, Grupo de Investigación, Santa fe de Bogotá, 1998, Págs. 14-21.

Cuando las medias de rendimiento de los alumnos superaban las medias predichas se hablaba de escuelas eficaces. (Fernández, 1997)⁵⁹. A partir de los años 80s se produce variaciones interpretativas y metodológicas con respecto a la efectividad de las escuelas. “A diferencia de sus predecesoras, para quienes el foco de interés era la relación entre el nivel de insumos físicos y el rendimiento escolar, éstos centraron su atención en las variables de proceso y su efecto sobre el logro”⁶⁰.

La responsabilidad del mejoramiento del rendimiento de los alumnos se centraba en el profesor. Scheerens y Creemers, 1989, establecen variables claves que estaban contenidas en lo que llaman *modelo de los 5 factores*: Fuerte liderazgo educacional; Altas expectativas sobre logros de los estudiantes; Énfasis en aptitudes básicas; Clima seguro y ordenado; y, por último, Evaluación frecuente del progreso de los alumnos.

Posteriormente, se desarrollarían trabajos híbridos, en donde se analiza la influencia sobre el rendimiento, tanto de variables de proceso (a nivel del profesor y de la escuela) como de insumos físicos y hacia finales de la misma década se desarrollan los *modelos integrados* de eficacia resultado del afán por incorporar los avances logrados en el campo de la teoría de la organización al campo de la educación. Esto se daba en la medida en que las investigaciones empíricas sobre la eficacia de las escuelas se realizaban desde fuera de la administración educativa desconociéndose aspectos importantes para el análisis.

Estos avances fueron acompañados por progresos en otras áreas, como la computación y la estadística, que hicieron posible estimaciones empíricas más precisas sobre factores asociados al rendimiento académico. Ejemplos de estos avances lo constituye el Multilevel Analysis (Análisis Multinivel) desarrollado en el Reino Unido. Para este modelo el *contexto* adquiere suma importancia dado que la escuela no es una unidad cerrada sino un sistema en interacción con el ambiente, en tanto que la naturaleza Multinivel se determina por la forma en que se

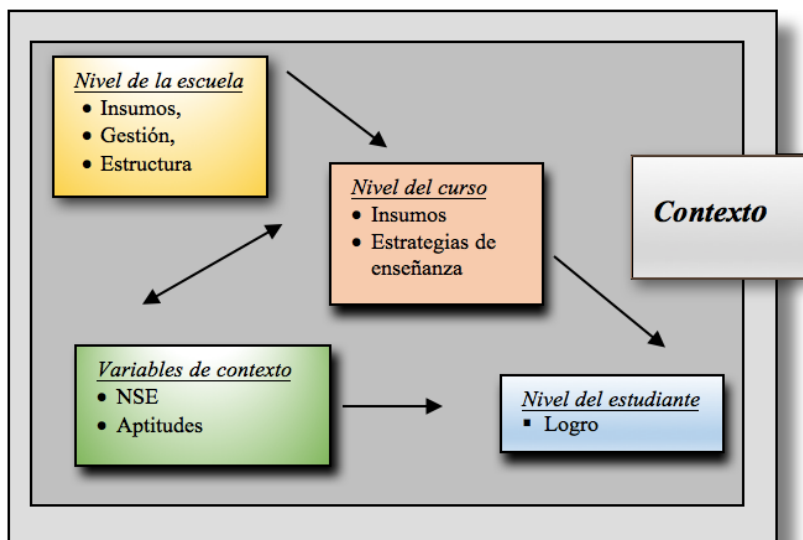
⁵⁹ Ídem, Pág. 15

⁶⁰ Ibidem, pag. 16

dan las relaciones organizacionales, es decir, en niveles: Nivel de organización y administración escolares; Nivel del profesor o de la clase, y un Nivel del contexto y desempeño del estudiante.

El siguiente gráfico muestra como el marco conceptual de un modelo integrado queda definido por las relaciones entre variables, agrupadas en cuatro grupo de factores: contexto, insumos, proceso y producto.

“En campos como la educación, los alumnos están agrupados en salones, los cuales a su vez forman parte de un establecimiento determinado.



Modelo Multinivel de Efectividad Escolar. Fuente: Tomado de Piñeros, Jaime. Fuente Original: Scheerens y Creemers, 1989

En el interior de un mismo colegio, este agrupamiento hace que los alumnos de un curso tengan características o experiencias educativas diferentes de los estudiantes pertenecientes a otros cursos. A nivel de colegio, las diferencias pueden ser aún mayores. Por ejemplo, las condiciones en un colegio privado son diferentes de las de uno oficial. Ese agrupamiento de las variables hace que las técnicas de análisis estadísticos tradicionalmente utilizadas sean de utilidad limitada. Los análisis de mínimos cuadrados ordinarios suponen que cada observación tiene el mismo peso. En estudios en donde las observaciones se encuentran agrupadas por niveles, como en el caso de la educación

(curso y escuela), el supuesto anterior implica estimaciones incorrectas”⁶¹.

Al analizar el rendimiento escolar, por ejemplo, las técnicas multinivel permiten establecer qué parte del logro es explicado por la escuela y qué parte por el estudiante.

⁶¹ Ibidem, p. 19

2.3

Los Indicadores de gestión.

Los indicadores de gestión aplicados a sistemas de evaluación institucional permiten verificar logros, resultados, y usos de recursos. Se definen de diferentes maneras según concepción y enfoque epistemológico del evaluador. Para algunos un indicador es la relación entre variables ya sean cuantitativas o cualitativas (Beltrán, Jaramillo, 1999); para otros, es un sinónimo de medición cuantitativa del comportamiento de unas variables (Domínguez, Gerardo, 1999), en tanto hay quienes los definen como *criterios* para evaluar el comportamiento de las variables (Quintero, Victor, 1995). Desde estos puntos de vista los indicadores pueden ser valores, unidades, índices, series estadísticas, criterios, etc. Cuando las variables son de tipo cualitativo pueden ser expresadas en términos de “logrado” o “no logrado”. De todas formas, cualquiera que sea la interpretación, un indicador es una visión de la realidad que se considera debe ser transformada.

Un indicador no es un dato cualquiera; este agrega un valor el cual viene dado por la información que suministra; es decir, son información y como tal posee los atributos propios de toda información: exactitud, forma, frecuencia, extensión, origen, temporalidad, relevancia, integridad y oportunidad.

También hay que resaltar que los indicadores no pueden convertirse en la meta de las organizaciones, puesto que ellos son un medio mas que un fin; son un medio para alcanzar ciertos y determinados fines. Confundir esto trae consecuencias negativas a la institución en tanto que darle un uso correcto trae las siguientes ventajas⁶²:

- Motivar a los miembros del equipo para alcanzar metas retadoras y generar un proceso de mantenimiento continuo que haga que su proceso sea líder.
- Estimular y promover el trabajo en equipo.
- Contribuir al desarrollo y crecimiento tanto personal como del equipo dentro de la organización.
- Generar un proceso de innovación y enriquecimiento del trabajo diario.
- Impulsar la eficiencia, eficacia y productividad de las actividades de cada uno de los negocios.
- Disponer de una herramienta de información sobre la gestión del negocio, para determinar qué tan bien se están logrando los objetivos y metas propuestas.
- Identificar oportunidades de mejoramiento en actividades que por su comportamiento requieren reformar o reorientar esfuerzos.
- Identificar fortalezas en las diversas actividades, que puedan ser utilizadas para reforzar comportamientos proactivos.
- Contar con información que permita priorizar actividades basadas en la necesidad del cumplimiento de objetivos de corto, mediano y largo plazo.
- Disponer de información corporativa que permita contar con patrones para establecer prioridades de acuerdo con los factores críticos de éxito y las necesidades y expectativas de los usuarios de la institución.

⁶² Beltrán, J. Jesús, *Indicadores de Gestión*, 3R Editores, Bogotá, p. 47-48

- Establecer una gerencia basada en datos y hechos.
- Evaluar y visualizar periódicamente el comportamiento de las actividades claves de la organización y la gestión general de las unidades con respecto al cumplimiento de las metas.
- Reorientar políticas y estrategias con respecto a la gestión de la organización.

Los indicadores de gestión son llamados también Indicadores de Eficiencia, y se refieren a mediciones o valoraciones relacionadas con el modo en que los servicios o productos son generados por la institución; pero también son usuales en el análisis de proyectos educativos institucionales otros indicadores como los de Logro o Eficacia, de Impacto o Efectividad y de Equidad. Vistos así, de manera integral, suelen ser los denominados *factores clave de éxito de la gestión* (algunos autores los llaman factores críticos).

¿Qué información relevante se requiere para evaluar la gestión?

La evaluación de la gestión institucional debe constituirse en un proceso permanente que permita medir el logro de resultados, según parámetros previamente establecidos y acordados por todos sus miembros, para derivar de allí los proyectos y actividades. Claro está, la evaluación a través de indicadores, está condicionada por la capacidad de la institución de generar la información necesaria y de elaborar los indicadores con niveles adecuados de calidad, oportunidad y confiabilidad. La información es crucial para la construcción de indicadores, por lo que su disponibilidad debe ser explicitada al momento de formularlos. En términos generales se pueden distinguir tres tipos de información relevante⁶³ (Guerrero, J. 1999):

Información operacional: Son los datos sobre las actividades de funcionamiento de las distintas Unidades operativas, al igual que la información contable. Deberá ser obtenida de los sistemas de información de la institución.

⁶³ Guerrero G, Juan, bases para la construcción de indicadores de gestión universitaria, Internet, Universidad Católica de Santa María, Perú, 1999

Información financiera-contable: Se obtiene directamente de la Unidad Contable de la institución, sin necesidad de realizar posteriores agregaciones o desagregaciones.

Información de resultados: Es tal vez la más relevante y requiere de la creación y operación de nuevos sistemas de seguimiento y recopilación, tales como encuestas, censos, elaboración de informes, observaciones, etc.

¿Cómo construir los indicadores?

La gestión de una institución educativa requiere del desarrollo de un conjunto armónico y sistemático de indicadores de gestión que abarquen, con un adecuado conocimiento de sus posibles interrelaciones, las dimensiones de Economía (manejo adecuado de los recursos financieros), Eficacia (logro de los objetivos institucionales) Eficiencia (ejecución de las acciones usando el mínimo de recursos) y Calidad del servicio (satisfacción de los requerimientos de los usuarios). La calidad de una gestión solo puede ser evaluada según un definido parámetro base. Por ejemplo; a) con respecto a la calidad de la gestión de la institución en años anteriores; b) con respecto a la calidad de la gestión de instituciones similares; c) con respecto a lo que fue planeado o presupuestado para un período determinado y, c) según la calidad de los indicadores construidos. Un derrotero fácilmente aplicable al sector educativo nos lo proporciona Beltrán Jaramillo a través de los siguientes pasos⁶⁴:

1. Contar con objetivos y estrategias
2. Identificar los factores clave de éxito
3. Definir los indicadores para los factores clave de éxito
4. Determinar estado, umbral y rango de gestión
5. Diseñar la medición
6. Medir y ajustar
7. Estandarizar
8. Mantener en uso y mejorar continuamente

⁶⁴ Beltrán, Jaramillo Jesús, Idem, p. 52

Contar con objetivos y estrategias claros, es decir, tener la posibilidad de verificarse. Para ello es necesario asociarlos a patrones como:

Atributo: Identificación de la meta u objetivo

Escala: Es la unidad de medida en que se especifica la meta

Status: El valor actual de la escala o punto de partida.

Umbral: Es el valor que se desea alcanzar.

Horizonte: Período en el que se ha de alcanzar el umbral

Fecha de iniciación: Inicio del horizonte

Fecha de terminación: Final programado para lograr la meta

Responsable: Persona a cargo de la ejecución de la estrategia.

Supongamos que un objetivo de la institución es mejorar el rendimiento académico y para tal efecto entre sus muchas estrategias se cuenta el adelantar un programa de capacitación para los docentes; el área responsable es el Departamento de Bienestar y Recursos Humanos; entonces:

CARACTERISTICA	EJEMPLO
Atributo	Capacitación
Escala	Maestros capacitados
Status	0
Umbral	48
Horizonte	1 año
Fecha inicio	Abril 01 de 2000
Fecha fin	Agosto 30 2000
Responsable	Andrés Avelino

2. *Identificar factores críticos de éxito*, o sea, aquellos aspectos que requieren estar bajo control para alcanzar el éxito del proyecto. Estos hacen referencia a indicadores de eficiencia, eficacia, productividad, calidad y resultado; para el caso: Inversión (\$), N° de docentes capacitados, Docentes proyectados, puntajes esperados, puntajes obtenidos, costo por docente.

3. Establecer indicadores para cada factor de éxito.

Nº de docentes capacitados

Nº de docentes proyectados

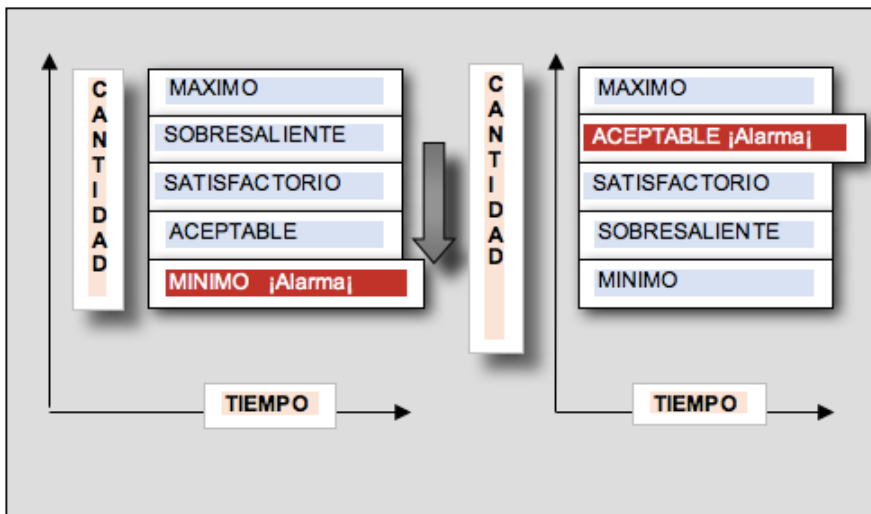
Puntaje obtenido

Puntaje esperado

Costo promedio por docente capacitado

Costo presupuestado

Determinar para cada indicador, estado, umbral y Rango de gestión. El estado corresponde al valor inicial o actual del indicador; umbral se refiere al valor del indicador que se quiere lograr y rango de gestión, es el espacio comprendido entre los valores mínimo y máximo que el



Fuente gráfica: Beltrán, Jaramillo, Jesús,

indicador puede tomar. Jamás se debe asignar un valor único al indicador pues se correría el peligro de que este jamás se logre, ya sea por defecto o exceso. ¿Qué tan cerca o tan lejos se estuvo de lograr la

meta? O ¿a qué distancia de la meta la situación deja de ser favorable para la institución? Estos valores de Mínimo a Máximo pasan por Aceptable, Satisfactorio y Sobresaliente en una escala así:

Como se observa, la zona de alarma cambia de lugar según se determine que el valor del indicador disminuya, esto es, tienda a cero, o por el contrario lo conveniente sería que éste aumentara. Si el valor se encuentra entre Aceptable y Satisfactorio, se configura una zona de estabilidad donde lo más seguro es que se logre el valor Satisfactorio.

5. *Diseñar la medición.* Es el paso para la determinación de las fuentes de la información y la frecuencia de la medición. La fuente debe suministrar datos ágiles y confiables a la persona que se disponga al seguimiento de los indicadores. Continuando con el ejemplo, el indicador “Nivel de aprobación de la capacitación” se compone de dos factores: Total de docentes que aprueban la capacitación y Total de docentes capacitados.

Factor	Indicador	Stat	Umbr	Min	Acept	Satisf	Sob	Max
EFICIENCIA: Cobertura de la capacitación	$\frac{\text{N}^\circ \text{ docentes capacitados}}{\text{N}^\circ \text{ docentes proyectados}}$	0.0	1.0	0.75	1.03	1.0	0.9	1.05
	$\frac{\text{Total de docentes que aprueban la capacitación}}{\text{Total docentes capacitados}}$	0.0	1.5	0.95	0.96	1.0	1.0	1.0
EFICACIA: Calidad de la capacitación	$\frac{\text{Puntaje real obtenido}}{\text{Puntaje esperado}}$	0.0	1.0	0.85	0.90	0.95	1.0	1.0
EFICIENCIA: Costo promedio por docente cap.	$\frac{\text{Costo prom. Doc. Capacit.}}{\text{Costo presupuestado}}$	0.0	1.0	0.75	1.03	1.0	0.9	1.05

Es necesario considerar para el segundo factor la cantidad de docentes que asisten por lo menos al 80% de las sesiones de la capacitación. Así el dato que se utilizará para calcular el indicador será el acumulado o sumatoria de las personas que asisten a cada sesión. Para el primer factor, se tomará en cuenta aquellos que según la escala de aprobación así lo hayan logrado. Es necesario elaborar un registro escrito de ambos factores.

Siendo del conocimiento el tiempo estimado para el desarrollo de la capacitación de los docentes y las fases que lo componen con sus respectivas fechas, así se establecerán tres momentos para la recolección de la información y el análisis de los indicadores:

Primer momento (antes). Es el estado actual inicial frente al estado deseado. Es requerible aquí, indicadores que muestren ese estado inicial, así como el valor de la meta a lograr.

Segundo momento (durante). Nos permite realizar el seguimiento global de lo que se está realizando. Lo necesario es que cada vez que se realice un evento se acopie la información y analicen los indicadores, para lo cual se aplica la información al evento en particular. Así se podrán tomar medidas con respecto a lo que se está realizando.

Tercer momento (después). Este momento tiene dos pasos. El primero es al finalizar el último evento en el cual se analiza lo ocurrido en el evento en particular para tener un consolidado de toda la información correspondiente a todos los eventos y poder analizar todos los indicadores propuestos. El otro paso está relacionado con la asignación de un tiempo para reconocer el impacto de la capacitación en el momento en que los docentes capacitados integren a sus instituciones los conceptos y metodologías que adquirieron en el curso. Así todos los indicadores desaparecerán con excepción del indicador asociado al impacto que se constituye en indicador permanente.

6. *Medir y ajustar el sistema de indicadores.* Lo que se busca es la mayor precisión del sistema, lo cual por lo general siempre se logra entre la cuarta y quinta medición. Aspectos a ajustar son:

- Pertinencia del indicador
- Valores y rangos
- Fuentes de información
- Proceso de toma y presentación de la información
- Frecuencia de la toma de la información
- Destinatario de la información, etc.

7. *Estandarización.* Es la divulgación completa de los indicadores de gestión en la institución. Durante esta fase se recomienda establecerlos en folletos, plegables, cartillas o cualquier otro medio que permita que todos los miembros de la comunidad puedan reconocerlos.

8. *Mantener y mejorar continuamente.* Básicamente se trata de darle continuidad operativa y hacer los ajustes debidos al sistema de indicadores, a la empresa y sus procesos. Deben desde luego los indicadores de gestión agregar valor a las personas usuarias haciéndolos ágiles, oportunos, confiables y sencillos.

2.4

RECONOCIMIENTO DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

Ejes transversales para el análisis de un PEI

Los procesos formativos no pueden quedar reducidos únicamente a los programas de las áreas y las disciplinas, sino que deben comprometer a la totalidad de la cultura escolar. Para que exista este compromiso, las actividades educativas deben vincularse a las necesidades básicas de aprendizaje y a las expectativas de mejoramiento de la calidad de vida; deben propiciar el desarrollo humano.

Los Ejes transversales constituyen grandes temas que articulan áreas del conocimiento, integrando aspectos cognoscitivos, afectivos y de comportamiento para que el estudiante desarrolle una actitud reflexiva y crítica frente a problemas relevantes de la sociedad contemporánea. Pretenden atender a las necesidades de cambio que se opera en la sociedad, por lo que deben ser abordados desde todas las áreas y diferentes procesos de la vida institucional; también deberán ser redimensionados y redefinidos de acuerdo a las necesidades surgidas en los contextos específicos.

Unos ejes son considerados miradas esenciales que deben permear todas las acciones que el establecimiento implementa, de tal modo que la calidad no se reduzca a la mera eficiencia en el funcionamiento y descuide otros elementos que la componen. Tales miradas son:

Desarrollo de la autonomía. Son los distintos procesos y estrategias que se implementan para la autorregulación, promoción y fortalecimiento de la capacidad de la toma de decisiones en la comunidad educativa.

Participación democrática. Se refiere a cómo la institución crea y mejora los mecanismos y formas de promoción de la cultura democrática, fomenta el trabajo en equipo y facilita la participación de la Comunidad Educativa en el diseño, desarrollo y evaluación del PEI

Capacidad de transformación y mejora continua. Indica los mecanismos que se establecen para detectar tendencias y cambios internos y externos, valorarlos, comprenderlos e implementarlos de tal forma que se constituyan en posibilidades de solución a problemas.

Coherencia con la visión estratégica. Establece la manera cómo la comunidad educativa direcciona sus procesos y como se conecta con el proyecto educativo

Interrelación con la comunidad. Son las acciones para articularse con el entorno más próximo con el fin de cualificar las relaciones de las personas en todos sus ámbitos.

Otros ejes transversales capaces de ser formulados como contenidos y que también pueden ser abordados desde todas las áreas son: *Contexto social y natural; Cultura colombiana: Identidad y diversidad; Democracia y participación ciudadana; Ciencia y tecnología; El trabajo como medio de realización personal y base del desarrollo social; Educación y salud, y Creatividad y desarrollo de talentos.*

Para que los Ejes transversales expresen los propósitos educacionales formulados y para facilitar el trabajo de incorporación es necesario elaborar una síntesis descriptiva de ellos en la que en cada uno se incluya:

Definición de la naturaleza del eje

- Contribución del eje al desarrollo humano y de la sociedad colombiana. (o regional o local)
- Propósitos formativos del eje.
- Estrategias de intervención
- Impacto.

Tomando en consideración que los Ejes Transversales están dirigidos al desarrollo de valores, actitudes y normas que promuevan la formación de sujetos democráticos, libres, críticos y creativos, se sugieren unas estrategias metodológicas para abordarlos:

1. Proponer pedagogías cuyos modelos de desempeño y de acción sean fácilmente repetibles en distintos contextos.
2. Énfasis en la toma de decisiones compartidas; técnicas didácticas grupales que fomenten la socialización de los conocimientos; aplicar los conocimientos y competencias a la modificación de situaciones o a la resolución de problemas; desarrollo de la capacidad de toma de decisiones.
3. Partir de las estructuras perceptivas y lógicas de los estudiantes, recuperando las percepciones individuales y grupales que se tiene de la realidad.
4. Partir de las experiencias de la vida cotidiana
5. Incorporar la naturaleza, las metodologías y orientaciones pedagógicas generales de las diversas áreas
6. Proponer opciones alternativas de ejecución de tareas

Síntesis descriptiva de los ejes transversales

Ejemplificaremos tomando en consideración algunas áreas y ejes. Desde luego que la institución escolar a partir de su horizonte institucional y énfasis de formación elabora su misión y visión y de todos ellos determina los ejes transversales.

Definición de la naturaleza del eje.-

Con el desarrollo de este descriptor o ítem se busca establecer de qué manera está comprendiendo el área el eje transversal; cómo desde la epistemología de la ciencia en cuestión se propicia un entendimiento entre la ciencia y las acciones de la vida cotidiana. Tal definición, entre otras, logrará la significatividad de los contenidos del área y favorecerá el establecimiento de criterios para la selección y organización de los mismos. El eje aquí es asumido como un enunciado general que permite articular un conjunto de contenidos de diferentes tipos en torno a una situación o fenómeno natural, social o simbólico considerado relevante.

Posibilita de igual manera la elaboración de ejes temáticos los cuales articulan un conjunto de contenidos de área para facilitar su conexión, abriendo oportunidades de analizar la realidad en el trabajo pedagógico, con un sentido de integralidad y globalidad.

Contribución del eje al desarrollo personal y del contexto local.

Este descriptor es el “valor agregado” que se promueve con el aprendizaje significativo; esos aprendizajes son aquellos:

Vinculados a los conceptos, o referidos a la aprehensión de las características comunes de objetos, fenómenos, situaciones y procesos; Con ellos se posibilita el reconocimiento de la realidad así como su definición y su comprensión. Tal situación se produce a través de la abstracción de aquellas características comunes de los objetos, fenómenos, situaciones y procesos individuales en las que aparecen. Puede tener lugar a través de un proceso inductivo, pero también a través de un proceso deductivo.

Vinculados a los procedimientos, es decir aquellos vinculados a los “modos de hacer” al empleo de estrategias, técnicas, algoritmos, habilidades, métodos y rutinas. Consiste en aprender a operar, a intervenir y a actuar. Contribuye a la adopción de una de las más poderosas herramientas de toda cultura. Aprender procedimientos es aprender a diseñar, utilizar y evaluar un conjunto de acciones ordenadas y orientadas a alcanzar un propósito determinado. El aprendizaje de procedimientos está enlazado a los propósitos formativos del eje y a las estrategias de intervención.

Vinculados a las actitudes o sea al desarrollo e internalización de aquellas motivaciones, percepciones y cogniciones más o menos duraderas sobre algún aspecto del mundo, del ser humano cuestiones éstas que ya se han indicado como formas culturales o contenidos. En la escuela siempre se desarrollan actitudes, pero no siempre de una manera reflexiva y cuidando que las mismas respondan a los valores que las grandes mayorías desean promover.

Aspectos que pueden vincularse con este ítem serían: ¿Qué conocimientos derivados de las disciplinas científicas naturales y sociales, matemáticas artísticas y culturales incorpora e integra? ¿Qué conocimiento del entorno debería producirse como unión conceptual del mundo sensible y del mundo inteligible? ¿Cómo unificar los conocimientos desde el entorno inmediato (micro hábitat socio-cultural-natural) hasta el universo? El medio ambiente como unidad vital de un sistema complejo que integra interactivamente los seres vivientes y los elementos de la realidad natural y social.

Para las ciencias naturales destaca y enfatiza que la vida humana es parte de la vida en el planeta tierra y no el centro de ella y así como que el papel del ser humano en las interacciones de los factores ambientales tiene un aspecto de vital importancia: posee una tremenda capacidad de transformar el ambiente y cambiar los ecosistemas, por lo que la defensa de la calidad de la vida humana y de la integridad del ambiente son una responsabilidad ineludible de los sujetos.

Para las ciencias sociales además de incorporar los conocimientos propios de las ciencias sociales y culturales, aborda el problema de la

paz y la violencia, los conocimientos históricos del sincretismo cultural y sus diversidades, así como el desarrollo histórico de la sociedad colombiana en el contexto del desarrollo de Latinoamérica y del mundo.

Para el área de humanidades incorpora el concepto de competencia de comunicación en el cual están implícitos factores de diversos órdenes: cognitivos, psicolingüísticos, socioculturales, vinculados estrechamente con el medio del sujeto. Incorpora además un componente discursivo, que permita usar cualquier tipo de lengua oral, o escrita en situación de comunicación: la producción de cartas, informes, resúmenes, diálogos, etc. Las intervenciones orales y escritas de la vida diaria pertenecen a este componente; un componente de carácter lingüístico, formal o gramatical que se refiere al uso correcto de la fonética, del léxico, de la gramática, de la oración y del texto, siempre en situación de comunicación; un componente sociocultural, de modo que se hable o escriba en función de las normas sociales, culturales y de interacción de los grupos y por último un componente de tipo referencial, vinculado al conocimiento del mundo y sus relaciones.

En el área de Informática y tecnología se destaca la relación entre la construcción de sociedades más equitativas, libres e independientes económica y políticamente y la contribución adecuada de los recursos científicos y tecnológicos al desarrollo de una sociedad concreta refiriendo dichos saberes al contexto en que se desarrolla. Como modo de saber elaborado y sistematizado la ciencia se concibe como un componente de la cultura y en ese sentido es plural y puede ser abordada desde diferentes niveles de elaboración y sistematización.

Contribución del eje al desarrollo humano y a la sociedad colombiana.- Constituye el valor agregado que las comunidades y las instituciones reciben al desplegarse el eje transversal. Es el beneficio que las comunidades del contexto local, además de la comunidad educativa, recibe al incorporarse el eje al proceso de formación.

En el campo de las ciencias naturales es necesario recabar en el impacto de las acciones de la escuela en el mejoramiento de la calidad de vida y defensa de la integridad del ambiente; la creación de conciencia

sobre la necesidad de evaluar los aspectos favorables o perjudiciales de modelos de desarrollo, planes, programas o proyectos sobre la calidad de vida.

Para las ciencias sociales los ejes contribuirían a la definición de la identidad nacional y una actitud de valoración positiva frente a “lo colombiano”, a través del reconocimiento de los elementos culturales autóctonos, la relación con otras cultural, los aportes de la cultura popular, la importancia de lo cotidiano como forma de aprehender elementos más elaborados de la cultura nacional y universal; el fortalecimiento y desarrollo de los mecanismos democráticos de participación activa de la ciudadanía en los procesos de toma de decisiones que afecta la vida de los individuos, familias y comunidades, así como de la nación.

De igual modo con el tratamiento de los ejes desde el campo de las ciencias sociales se contribuye al desarrollo y fortalecimiento de los procesos de concertación necesarios para resolver los conflictos derivado de las desigualdades sociales y la falta de equidad; aporta a la capacidad de participación consciente de los ciudadanos en todas las formulas organizativas sociales, políticas, económicas y culturales y, por lo tanto al fortalecimiento del concepto de democracia basado en las posibilidades de la participación social. El abordamiento de los ejes desde la perspectiva de las ciencias sociales garantiza la construcción de los conocimientos y el desarrollo de competencias, valores y actitudes que permitan a los sujetos asumir compromisos con una nueva sociedad, mediante la participación en la búsqueda de soluciones a los problemas locales junto a otras instancias de la sociedad civil y el poder político.

Desde la perspectiva del área de humanidades el uso de los ejes transversales permite contribuir a la satisfacción de las necesidades de comunicación del individuo, de expresión y socialización: El sujeto hablante llega a la escuela comunicando y sin la escuela seguirá, sin dudas, comunicando, pero la comunicación es un complejo de usos y modelos diferenciados y colectivos a la vez, según las relaciones socioculturales, las áreas de aplicación de la comunicación, las estrategias y las situaciones de comunicación. En ese sentido la enseñanza

aprendizaje de la lengua propicia en el sujeto el desarrollo de las actividades de comunicación y los modelos diferenciados, en situación de comunicación y acorde con las relaciones socioculturales y las áreas de aplicación.

Satisfacción de las necesidades lingüísticas: conocimiento y uso de la gramática de la lengua: reglas, o leyes de funcionamiento.

Satisfacción de las necesidades intelectuales: Los procesos de conocimiento, análisis, interpretación, argumentación, investigación, criticidad y creatividad los cuales se adquieren y desarrollan conjuntamente con las competencias lingüísticas y de comunicación.

Satisfacción de las necesidades socioculturales: La socialización, el intercambio social, el desarrollo de la identidad cultural y social, el conocimiento y la interpretación y valorización de su medio natural y social son necesidades que se presentan a los sujetos para su desarrollo individual y para el desarrollo de su comunidad; así el estudio de la lengua española contribuye a ampliar los valores y las actitudes de los sujetos, entre los que se destacan: valores éticos y estéticos, valores humanos, respeto y amor a la democracia, la libertad, la naturaleza.

Matriz de articulación de las áreas académicas con los ejes transversales del PEI

Objetivo: Lograr que las diferentes áreas académicas de la institución establezcan la articulación de su trabajo con los ejes transversales y las dimensiones del PEI

Indicaciones y metodología

1. Diligencie de forma individual la matriz y unifique respuestas en el área.
2. Realizar una plenaria donde se exponga la matriz unificada para diseñar una matriz institucional
3. Diseñar estrategias a nivel de cada área y a nivel institucional
4. Establezca tiempos, recursos y espacios.
5. Hacer evaluaciones periódicas sobre el impacto de dichas estrategias de intervención.

EJES DESCRIPTORES	Liderazgo y gestión	Proyecto de vida	Trabajo en equipo	Conservación del medio ambiente	Ciencia y tecnología	Autonomía y participación democrática
Definición de la naturaleza del eje						
Contribución del eje al desarrollo personal y del contexto local						
Propósitos formativos del eje						
Estrategias de intervención						

Propósitos formativos del eje.-

Definiciones de logros en sus diversos aspectos.

Estrategias de Intervención.-

Abordar con un enfoque interdisciplinario los diferentes núcleos problemáticos de tal manera que se permita el conocimiento de la realidad en sus causas, consecuencias y posibles soluciones de los mismos. Describir y establecer técnicas y actividades para alcanzar los propósitos definidos. (Encuestas de campo, trabajo de grupos, sesiones de debates libres, estudios de caso, juegos de simulación, lecturas, análisis de materiales escritos, Informes escritos, sociodramas, elaboración de gráficos, elaboración de historietas ilustradas, ejercicios de superposición con símbolos, juegos de atención a través de tarjetas, etc.

Definimos una estrategia de intervención⁶⁵ como el conjunto coherente de recursos utilizados por un equipo profesional disciplinario o multidisciplinario, con el propósito de desplegar tareas en un determinado espacio social y socio-cultural con el propósito de producir determinados cambios.

El siguiente es el esquema básico para el diseño de estrategias de intervención en el campo general de las Ciencias Sociales:

- 1.- Identificación del contexto o entorno del problema. Se trata de focalizar el conjunto de variables sociales, económicas, políticas, tecnológicas y culturales que intervienen e influyen en un determinado problema de investigación.
2. Análisis e identificación del problema: causas, factores, consecuencias. Se establecen aquí, las causas mediatas e inmediatas, las causas principales y secundarias; los factores centrales que determinan y componen el problema; y los efectos mediatos e inmediatos que resultan de dichos factores.
- 3.- Objetivos generales y operacionales de la estrategia de intervención.

⁶⁵ Manuel Luis Rodriguez, <https://aulasvirtuales.wordpress.com/2011/09/29/estrategia-de-intervencion-notas-metodologicas/>

4.- Medios técnicas y recursos (humanos, financieros, materiales y tecnológicos) que se utilizarán en la intervención. La estrategia de medios debe incluir una estimación de todos los recursos necesarios.

5.- Identificación de metas y logros observables. Un carta Gantt podría ser una herramienta de planificación útil para esta definición de las tareas, las metas y logros esperados los cuales deben ser coherentes con los objetivos de la estrategia.

BIBLIOGRAFIA

- LOPEZ Rupérez, F.: *La gestión de calidad en educación* Ed. La Muralla S.A., Madrid, 1997.
- ALVARIÑO, C. *et a* . Gestión escolar: Un estado del arte de la literatura. *Revista Paideia*, 29, pp. 15-43. 2000.
- AMARANTE, Ana María, Gestión Directiva, Editorial Magisterio del Rio de la Plata, 2000.
- BELTRÁN, J. Jesús, Indicadores de Gestión, 3R Editores, 1998
- BRASLAVSKY C. (1999) *Re-haciendo Escuelas*; Santillana-Convenio Andrés Bello, Buenos Aires (especialmente cap. 4)
- CHAVEZ, Z, Patricio, *Un enfoque estratégico para el desarrollo de los Proyectos Educativos Institucionales*, versión preliminar, Quito, Ecuador, 1994, págs. 5-6
- CHAVEZ, Zaldumbide, Ángel, *Gestión de Instituciones educativas*, Cinterplan-OEA, 1995, Pág. 49
- CINTERPLAN-OEA, 1994
- CONUEP, La universidad ecuatoriana y el desarrollo nacional, Quito, 1991
- ENTEL, Alicia, *Escuela y conocimiento*, Cuadernos FLACSO, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 1988
- GOODSTEIN, Leonard D. Y Otros. *Planeación Estratégica Aplicada*. McGraw Hill, Bogotá, 1998, Tomado de Pinilla, Pedro, *Formación de educadores y Acreditación Previa*.

- GUERRERO G, Juan, *bases para la construcción de indicadores de gestión*, Universidad Católica de Santa María, Perú, 1999.
- IIPE Buenos Aires–UNESCO, *Programa de Formación y Capacitación para el Sector Educación*, **Ministerio de Educación de Argentina**.
- MATAMALA, Ricardo y Muñoz, Antonio, *Administración por políticas, Hoshin-Kanri*, McGraw Hill, 1994.
- KELLS, Herbert, *Procesos de autoevaluación*, Pontificia universidad Católica del Perú, 1997
- KAUFFMAN, Roger, *Planeación de sistemas educativos: Ideas básicas concretas*, Edit. Trillas, 1996, México.
- LIBREROS, Daniel, *Tensiones de las políticas educativas en Colombia, Balance y perspectivas*, Universidad Pedagógica Nacional, 2002
- MOJICA, Francisco, *La prospectiva; Técnicas para visualizar el futuro*, Legis, 1995, Pág. 2
- PERNETT, J.A. *Administración Educativa*, Universidad Autónoma de Colombia Ediciones, 1997
- _____ *Modernidad y modernización en el contexto de los proyectos educativos institucionales*, Universidad Autónoma Ediciones, 1998
- _____ *Modelos Pedagógicos*, Universidad Autónoma de Colombia, Ediciones, 1999
- PINILLA, Pedro, *Formación de Educadores y Acreditación Previa*, Universidad Autónoma de Colombia, Sistema Universitario de Investigaciones, Santafé de Bogotá, 1999, pág.188
- PINTO, Razende, *Máquinas inteligentes dirigiendo hombres u hombres inteligentes dirigiendo máquinas*”, en *Conocimiento y produc-*

ción en América Latina de Marco Raúl Mejía, 9º Encuentro Universidad Empresa, 1996.

- PIÑEROS, Luís, Moreno, Hernando, *La eficacia de los colegios de educación media*, Ministerio de Educación Nacional, Secretaría Técnica, Grupo de Investigación, Santa fe de Bogotá, 1998, Págs. 14-21.
- PROYECTO ECOS, Université de Paris, Modelo de Producción de la Calidad Educativa. 1996
- RAMIREZ, Gloria, Revista Educación y Cultura N° 58, editorial, página 5
- REYES, Alejandro, *Técnicas y modelos de calidad en el salón de clases*, Trillas,-ITESM, 1997.
- RUIZ, María Ileana, *Sistema de planeación para instituciones educativas*, Trillas-ITESM, 2000.
- RODRIGUEZ, Eugenio: *Criterios de análisis de la calidad en el sistema escolar y sus dimensiones*. En: «Revista Iberoamericana de Educación». No. 5. Mayo-agosto de 1994
- SCOTT, Otros, *Construyendo la organización del mañana*, pág. 3, Grupo Editorial Iberoamérica, México, 1993
- SEIBOLD, Jorge, *Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad*. Revista Iberoamericana de educación, N° 23, agosto 2000
- SERNA, Gómez, Humberto, *Gerencia Estratégica Planeación y gestión-Teoría y Metodología*, 3R Editores, Bogotá, 1997.
- SUAREZ, Pedro a. *¿Cómo acreditar su institución?, fundamentos y metodología*, orión editores, 2000.