

Gestión de calidad en la institución educativa

JORGE CAPELLA
RIERA*

Nadie duda que vivimos un cambio de época con grandes transformaciones que se manifiestan en diferentes ámbitos de nuestra vida cotidiana, como en el clima del planeta, en la conformación de bloques económicos, en las posibilidades de acceso y uso de la información, en las normas y valores en la sociedad. Y ante ello nos preguntamos, ¿qué hace la institución escolar para responder a los cambios?, ¿cómo pueden los docentes estar reparados para educar para los mismos?, ¿cuáles son los contenidos de la educación para preparar al individuo que vivirá en el futuro?

Estas y otras cuestiones aún no han sido totalmente resueltas. Sin embargo, desde hace un cierto tiempo, el énfasis en el estudio de nuestra realidad se ha ido desplazando hacia la transformación productiva, hacia la equidad y hacia la educación de calidad (CEPAU-UNESCO1992); y en la actualidad el tema de la calidad de la educación constituye una constante y retadora preocupación que se deja sentir a todo nivel, en las instancias

políticas, en el sector educación, en el quehacer propiamente pedagógico y en las investigaciones sobre la materia.

En realidad, la calidad constituye una revolución en el pensamiento, pues implica crear nuevas formas de organizar el sistema educativo y repensar el proceso de aprendizaje. Debemos ser conscientes: la calidad en educación guarda relación con el tema de la equidad. Todos tienen derecho a una educación de calidad. Más aún, se ha señalado que, en la práctica, resulta muy difícil distinguir entre *calidad de la educación* e *igualdad de oportunidades* (OCDE).

Se trata de un tema muy complejo y por ende amplio, y, para ser fieles a lo que nos ha solicitado el Colegio, abordaremos el tema de la calidad de la gestión de instituciones educativas. Al hacerlo, hemos pensado emplear un esquema que parte de la naturaleza de una institución

* Doctor en Educación y profesor principal del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

educativa inteligente y culmina en la evaluación de la calidad de la docencia en el nivel de la educación superior. El tema central es la gestión de calidad, y en él analizamos una serie de planteamientos que van desde la idea de calidad de la educación hasta los criterios y estándares a tener en cuenta en la evaluación de la gestión de una institución educativa.

Ahora bien, antes de entrar en el tema que nos ocupa, y para dotar de mayor claridad a nuestra intervención, deseamos hacer una aclaración y definir operacionalmente las dos categorías básicas que intervienen en él. La aclaración consiste en indicar que, cuando empleamos el término *institución educativa*, nos referimos a toda organización o entidad que ofrece servicios educativos. Así, las definiciones operacionales son las siguientes.

—*La institución educativa*. Arreche y Rodríguez (2004) mencionan que, en la Sociedad del Conocimiento, la escuela debe transformarse en una “organización que aprende”. Coincido con Bolívar (2000), según quien para producir esta transformación es necesario un cambio cualitativo muy fuerte, ya que actualmente “las instituciones escolares están diseñadas, en sus reglas gramaticales básicas de funcionamiento para que los alumnos aprendan, no para que los que trabajan en

ellas aprendan a hacerlo mejor”. Diferentes líneas teóricas confluyen en mostrar la escuela como una de las instituciones educativas prioritarias para la mejora de la educación, antes que cualquier ministerio, organismo técnico o cuerpo de asesores expertos. Pero, para que ello suceda, se requiere optimizar, entre otras cosas, la situación organizativa que presentan en la actualidad.

Consideramos que el concepto de *organización que aprende* expresa correctamente una idea de proceso antes que de producto final; alude a una visión de aquello a lo que aspira una institución, una meta que ordena el cambio continuo y la autotransformación de la escuela.

—*Gestión de calidad en la educación*. Resulta difícil —por no decir imposible— hablar de un concepto unívoco de calidad de la educación. Parece más lógico postular, como lo hace Miranda (1983), el concepto de calidad como “multidimensional”. La institución educativa, por lo tanto, es asumida como una organización compleja. Dicha complejidad ha sido reconocida entre quienes lideran el pensamiento sobre una concepción global de la noción de calidad de la educación. Y por ello concordamos con López Rupérez

(1999), cuando señala que “esa concepción global o integral de la noción de calidad escolar nos remite, necesariamente, a la correspondiente aproximación global o integral en la forma de gestionarla. La gestión de la calidad en los centros docentes ha de ser, pues, global, incidiendo sobre las personas, sobre los recursos, sobre los procesos y sobre los resultados; promoviendo sus acciones recíprocas y orientando el sistema, en su conjunto, hacia ese estado cualitativo que caracteriza las instituciones educativas excelentes”.

1. LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INTELIGENTE

Las instituciones educativas poseen un determinado y particular nivel de desarrollo, debido a circunstancias particulares: su historia, sus directivos, docentes y demás miembros de la comunidad educativa. La propia idea sobre la mejora configura diferencias y les da una personalidad única que las hace no comparables con otras realidades. Cada una puede mejorar respecto de la situación en que se encuentra, es decir, avanzar como organización de acuerdo con su proyecto pedagógico y su compromiso sociocultural. Pero ¿por qué las instituciones educativas no pueden aprender?, ¿qué dificulta su mejora

y qué hay que hacer para evitar resistencias?

Una organización que aprende —sostiene Garvin (2000)— es una organización experta en crear, adquirir y transferir conocimiento, y en modificar su conducta para adaptarse a esas nuevas ideas y conocimientos. Herreros de las Cuevas (2002) es más explícito: la empresa inteligente crea y re-crea continuamente su futuro; asume que el aprendizaje es una actividad continua y creativa de sus componentes humanos, y se transforma continuamente como respuesta a las necesidades de los individuos que la componen y también las de las empresas, organizaciones e individuos con las que se relaciona (clientes, proveedores, grupos sociales, etcétera). La empresa que decide abordar este proceso experimenta un cambio cualitativo. Para diseñar y ejecutar ese modelo de estrategia emergente, se necesita crear o modificar la visión de la empresa, y por lo tanto su misión, ser sensible para captar los cambios, para analizar cómo afectan a la empresa y prever las posibilidades de acción; y todo ello relacionado con la medida en que desarrollamos, mantenemos y utilizamos nuestras capacidades humanas fundamentales. Si no construimos y empleamos nuestras habilidades para pensar crítica y creativamente, para comunicar ideas

y conceptos, y para cooperar en la indagación y en la acción, podemos estar construyendo sobre las arenas movedizas la visión de la empresa, las percepciones de la realidad y nuestras expectativas.

La organización inteligente se basa sobre y recompensa con —no necesariamente con premios materiales— habilidades, actitudes, conocimiento y comprensión, que contribuyen a añadir valor a la empresa; la empresa con alto valor se caracteriza por una red en continua expansión de personas muy capaces y con capacidad de profundizar en sus análisis. No es sorprendente que, a medida en que se avanza por este camino, se produce una identificación progresiva del nexo social; es decir, se refuerzan los vínculos que nos unen.

Senge (1992) afirma que una organización inteligente está conformada de forma consistente con la naturaleza humana, e indica que en ella deben desarrollarse cinco tipos de competencias:

—*Calidad de juicio.* Se trata de pensar en las organizaciones y en sus entornos como sistemas en los que existen conexiones, de manera que una actuación en una parte afecta al sistema en su conjunto. Nos permite la visión a largo plazo, así como y ver *todos* y no solo *partes*.

—*Dominio personal.* Es la competencia para clarificar y profundizar en la visión personal al captar la realidad con más claridad, para ver relaciones más que recursos aislados y pautas o estructuras más que acontecimientos aislados.

—*Gestionar los modelos mentales.* Aflorar nuestras visiones internas del mundo —el *cómo funciona*— para, una vez en la superficie, someterlas a escrutinio. Requiere la práctica de la conversación que equilibra la indagación de las posiciones de los demás y la defensa de las nuestras, es decir, exponer nuestro pensamiento y estar abierto al de los demás.

—*Armonizar las visiones personales.* Es la capacidad de liderazgo para construir una visión compartida por toda la empresa. Las visiones son siempre personales y por eso tienen que ser armonizadas por quienes dirigen, no por medio del “mando y control”, sino porque toda la empresa lo desea.

—*Aprendizaje en equipo.* Los equipos inteligentes están conformados por personas inteligentes. El trabajo en grupo no puede ni debe aplastar al individuo.

Para lograr organizaciones inteligentes y mantenerlas —pues son siempre procesos inacabados—, se

utilizan herramientas del pensamiento sistémico, entendido como la ciencia y el arte de realizar inferencias de comportamiento desarrollando una mayor y profunda comprensión de la estructura subyacente. El pensamiento sistémico es un punto de observación y un conjunto de habilidades reflexivas; un método de aprendizaje que incluye procesos, lenguaje y tecnología.

De Arreche y Rodríguez (2004) nos llevan a pensar y a actuar específicamente en y sobre las instituciones educativas inteligentes: “En los años venideros un importante desafío para la comunidad internacional consistirá en garantizar la libre circulación del conocimiento, la información, los datos y las prácticas idóneas, así como el acceso equitativo a éstos en todos los sectores y disciplinas. Para que la libre circulación sea efectiva, no bastará el mero acceso al conocimiento. También se deberán atender otras necesidades, como la creación de capacidades humanas y competencias técnicas y la elaboración de contenidos, necesarias para transformar los conocimientos y la información en factores de autonomía y producción” (UNESCO 2002).

A lo último habría que añadir lo que señalan estos mismos autores: la organización educativa se enfrenta al desafío de generar un nuevo tipo de acto pedagógico para un nuevo tipo

de estudiante y de sociedad; y, ante ello, es necesario dejar atrás viejos modelos o, dicho de otro modo,

–pasar del profesor competente que transfiere conocimientos al profesor mediador que intermedia entre el conocimiento socialmente válido y las demandas del alumno en contextos cambiantes y con necesidades concretas;

–entender el proceso de enseñanza-aprendizaje realmente como un proceso de doble vía en el que mejoran ambas partes al compartir el conocimiento: el maestro o profesor aporta patrones de evaluación; conoce el valor del conocimiento que aporta el alumno en aluvión; el alumno aporta al profesor las nuevas necesidades, las líneas por donde el conocimiento fluye y se desarrolla, para que juntos puedan trabajar sobre las nuevas necesidades que aporta el alumno, con el criterio evaluador riguroso y científico que aporta el profesor;

–dejar atrás la idea de transmisión de un saber inalterable para centrarse en el procesamiento de la información y en la capacidad de organizar el conocimiento, de saber dónde integrar los nuevos saberes en conexión con los saberes anteriores;

–desestandarizar el pensamiento y la información y privilegiar el contraste de la información recibida, la enseñanza de métodos críticos, al develar perspectivas ocultas en la información masiva;

–respetar valores, creencias y culturas minoritarias frente a la imposición poderosa de poder uniformador de las nuevas tecnologías, entendiendo que la formación en los valores es columna vertebral del mundo globalizado;

–formar al profesorado en valores independientes y éticos —que puedan utilizar e integrar en su enseñanza— seleccionando del aluvión de información lo verdaderamente formativo para los alumnos;

–dar mayor importancia al proyecto educativo de la escuela al privilegiar los objetivos de la comunidad y la escuela, definidos y aceptados por todos frente a las tendencias “de moda”;

–privilegiar el aprendizaje selectivo —frente a la sobreabundancia de información— y de nuevos códigos y lenguajes, ya que la información que circula por las redes utiliza diversidad de sistemas comunicativos, cuya configuración y estructura difiere y

configura el mensaje forma particular; y por último

–manejar con soltura las redes de la información y de los instrumentos que canalizan esa información, así como la rápida identificación de la fuente de la que procede la comunicación y sus ventajas y carencias.

Nadie puede discutir que la escuela es poseedora de conocimiento, y que representa su principal transmisora para las generaciones futuras; empero, este conocimiento es entendido generalmente como el *conocimiento acabado*, cuya fuente es el currículo mediado por el maestro o profesor. Existe otra clase de conocimiento dentro de las escuelas, que es el conocimiento que cada una posee sobre sí misma y sobre sus propias maneras de hacer las cosas. Este tipo de conocimiento ya no tiene a la escuela y a los docentes como *transmisores*, sino como verdaderos *creadores* de nuevo conocimiento e incluso como *cuestionadores* del conocimiento transmitido por el currículo y las didácticas oficiales.

Cantón (2002) nos advierte que las instituciones educativas seguirán siendo necesarias para una etapa de la vida de las personas, pero habrá que plantearse un fuerte cambio en contenidos y metodología. A esto se une la diferente concepción del conocimiento de tipo diacrónico

que se extiende durante toda la vida y que se mezcla con el trabajo. Ello ha llevado a cuestionar el valor de la educación. Está claro que seguirá existiendo una amplia base educativa para los primeros años de la vida de las personas, pero habrá que plantearse cómo y en qué cosas educar: de conocimientos válidos para toda la vida, a preparar para aprender durante toda la vida.

Por ello cobra especial importancia el aprendizaje de habilidades y actitudes frente al de conocimientos inamovibles. Recuperar centros educativos centrados en valores éticos, solidarios o humanos es ahora una cuestión casi de supervivencia. En el nuevo modelo, lo que se valora son las competencias y las capacidades y estas deben desarrollarse en cada trabajador de forma única. Los recursos humanos se han de gestionar más de modo individual que colectivo. Se trata de que nos demos cuenta de que hay que construir una sociedad nueva para la humanidad, no para la tecnología.

Por lo tanto, debemos ser conscientes de que Internet se nos presenta en una doble faceta: se revela como una *telepolis* o *pangea* que permite todo tipo de actividad social, formativa, instructiva, de ocio, etcétera. Es una nueva forma de organización social que transforma el planeta en la aldea global, utopía soñada hace unos cuantos años y

hoy convertida en realidad. Pero paralelamente se da en este modelo de sociedad de la información, escolar por antonomasia, una tendencia a la autodestrucción que algunos han tildado de “organizaciones suicidas” (Garzón). Para evitar que las escuelas se sacrifiquen a sí mismas en favor de la modernidad y las nuevas tecnologías, para conseguir calidad matizada de equidad, es necesario que no se confunda *diversidad* —tanto cultural como personal— con *relativismo moral*: se deben fijar límites basados en criterios educativos que distingan las líneas educativas de las puramente tecnológicas y comerciales.

2. CONCEPCIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Casassus (1997) afirma que todas las formulaciones de política educativa en América Latina sitúan a la calidad de la educación como un concepto estratégico en torno del cual se estructuran las otras políticas. Es importante destacar esta coincidencia, pero más notable aún es el hecho de que en el centro de las políticas educativas se sitúa un concepto que tiene un estatus socialmente ambiguo. Esta ambigüedad se debe a que tanto la educación como la calidad son objetos culturales. Edwards (1993) plantea esta situación como un problema teórico

ante el cual es necesario construir y explicitar en cada caso el significado de calidad.

Al definir el concepto de calidad en el campo de la educación, Tedesco (1985) resalta su condición de *producto histórico*, Magendzo (1988) enfatiza la relación directa entre *calidad* y *cultura*, y Rodríguez (1987) concentra su concepción en el *clima académico*. Y al explicitar la definición, hay autores que, por su especialización o interés, se interesan preferentemente por los factores de la calidad (Diez Hochleitner 1996); por sus dimensiones (Schiefelbein 1990, Arancibia 1992, Frigerio, Poggi y Tiramonti, Espinola); por sus componentes (Chafee, Sherr, Sallis); por los requisitos imprescindibles (Mayorga); por los indicadores (Sheldon y Park, Ruby, Darling-Hammond, Nuttall); por los principios para desarrollar un sistema de indicadores (Nuttall); por la filosofía y herramientas de la calidad total, etcétera.

Para nosotros, la calidad de la educación es la pertinencia de los sistemas educativos para responder a las demandas socioculturales y, por ende, para mejorar la vida de todos los ciudadanos, para garantizar la máxima participación en la toma de decisiones políticas en sociedades cada vez más abiertas y para demostrar que tiene capacidad para compensar las desigualdades sociales y culturales de la población.

3. LA GESTIÓN DE LA CALIDAD DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

El modelo de gestión de las organizaciones centrado en la gestión del conocimiento constituye, en nuestra opinión, un modelo que sintetiza, integra y quizá supera anteriores formas de gestionar la mejora de las organizaciones escolares. No obstante, en el caso presente, dividimos el quehacer de la gestión educativa de calidad en dos grandes apartados: el administrativo y el pedagógico.

3.1. La gestión de la calidad en el ámbito administrativo

García-Huidobro (2002) sustenta la tesis de que el buen funcionamiento de las escuelas es una condición necesaria para lograr la calidad de la educación. Señala que hasta los años setenta se enfatizaba en la investigación educativa el peso de los factores socioeconómicos sobre los resultados, con lo cual se invisibilizaba la responsabilidad de la escuela sobre el logro de los aprendizajes. Señala que fue a partir de los años ochenta cuando se comenzó a centrar la mirada en el “efecto establecimiento”, identificando los factores de productividad propios del modo de funcionamiento de las escuelas. Fue así como se estudiaron las características de las escuelas

eficaces, el clima predominante en ellas, el factor *identidad* en torno de objetivos compartidos. Asimismo, las políticas educativas transitan desde políticas centralizadas a otras crecientemente descentralizadas; desde políticas centradas en la acción estatal a políticas que integran la acción privada; y desde políticas prescriptivas a políticas orientadoras, que reconocen cierto grado de autonomía a las escuelas para tomar decisiones administrativas y técnico-pedagógicas. A partir de este análisis, concluyó que la unidad más apropiada para la promoción de los cambios educativos era la propia escuela.

3.1.1. *Hacia un modelo de gestión educativa*

La necesidad de conceptualizar un modelo de gestión integral de calidad para los centros escolares —afirma Herrera (2002)— surge desde tres constataciones:

- el reconocimiento de la escuela como una organización compleja;
- la percepción de que el rol de la escuela ha cambiado sin que se perciban señales profundas de su transformación; y
- la necesidad de concebir una gestión capaz de articular en forma sistémica las innovaciones que impulsan los procesos de reforma educacional.

En cuanto al cambio de rol de la escuela, este se avizora desde distintas perspectivas. La revolución científica y tecnológica —y su consiguiente impacto en los modos de producción y organización social— ha desplazado a la escuela como *locus* del conocimiento. Se reconoce que el conocimiento navega, circula, se reproduce y se multiplica a una velocidad inimaginable, y que ningún currículo que descansa sobre contenidos será capaz de contenerlo. En efecto, debido a la aceleración en la producción de nuevos conocimientos, el currículo se distancia cada vez más de ellos, lo que lleva inevitablemente a su obsolescencia.

Desde otra óptica, se observa la pérdida de capacidad de socialización de la escuela, si tomamos en consideración que la familia ha cambiado radicalmente su estructura a lo largo del último siglo, en tanto la escuela se ha mantenido incólume a los cambios de época. Desde los proyectos de desarrollo económico y social, asimismo, se constata el desvanecimiento de la *promesa social* de la escuela como vehículo privilegiado de ascenso social. La devaluación de la educación y el desempleo ilustrado —fenómenos antes solo propios de las sociedades desarrolladas— son realidades que nos golpean día a día.

Igualmente, la crisis de identidad —producto de la globalización y

los cambios de la sociedad—, que afecta a toda la sociedad, pero en particular a los jóvenes, obliga a repensar la gestión de la escuela a través de una visión sistémica de la organización que permita articular la mirada en torno de la ocurrencia de los aprendizajes, con lo cual se les otorgaría sentido y dirección estratégica.

Frente a todo ello, es bueno tomar en cuenta lo planteado por Indacochea (2002), a quien seguimos en esta parte, cuando señala que en el proceso de organización, sobre todo cuando se trata de ordenamientos escolares, existe dos conceptos parecidos a la innovación: creatividad y cambio. Estos, en el trajín diario de las escuelas, se usan como sinónimos, cuando obviamente no lo son. Una mayoría de especialistas en la materia hace la distinción cuando se los aplica a los centros educativos. Así, se entiende por

—*creatividad organizacional* la producción de ideas nuevas y útiles por parte de un docente o un equipo de docentes de la institución educativa; por

—*innovación organizacional* la práctica exitosa de esas ideas creativas dentro de la escuela; esta funciona en tanto coadyuva a lograr los objetivos estratégicos que la escuela se ha planteado; y por

—*cambio organizacional* el proceso creativo e innovador sostenido en el mediano plazo, que afecta tanto la configuración orgánica o algunos de sus componentes, como la tecnología, los procesos, los actores, el ambiente, en el que se tiene poco margen de acción.

Luego, es viable distinguir que la innovación es una etapa previa al cambio, pero está implicada por la creatividad, por aquellas ideas nuevas llevadas a la práctica dentro del ordenamiento de la escuela que no emergen espontáneamente en el colectivo, sino que están condicionadas por la investigación individual o grupal para alcanzar eficacia, efectividad y eficiencia. El esquema *1+1* (investigación más innovación) resulta clave para la transformación.

3.1.2. *Procesos de cambio*

Los procesos de cambio organizacional no están libres de paradojas, dado que conceptualmente son contradictorios con el hecho de que la naturaleza de la organización sea, precisamente, opuesta al cambio. Toda estructura orgánica —dice Indacochea— se asienta sobre estándares, eficiencia, equidad, competitividad, integración; sin embargo, contradictoriamente, la innovación organizacional descansa sobre los siguientes parámetros:

–*descentralización*, para el logro de la identidad de la escuela, al brindar un servicio de calidad para un efectivo producto de calidad;

–*participación*, que incentiva la colaboración de los actores educativos de modo que se sientan parte del esfuerzo común en la formación de las nuevas generaciones;

–*emulación*, cooperación competitiva, no en la práctica capitalista sino con una conciencia más ligada a las relaciones sociales humanas de reciprocidad y tolerancia;

–*autonomía*, mayores libertades de decisión o con menor presencia del Estado en la escuela, de tal manera que cada establecimiento escolar funcione mejor; y

–*creatividad organizacional*: la creatividad es esencialmente personal, aunque la cultura organizacional de la escuela también es un agente importante en su desarrollo.

Se tienen, además, dos dimensiones:

–*Dimensión dinámica para la creatividad organizacional*. La creatividad personal se facilita cuando el docente, en su labor diaria, demuestra:

- persistir en la tarea con curiosidad, con sensibilidad, con compromiso con ideas originales;

- asumir riesgos y acepta desafíos constantemente con pensamiento constructivo;
- revelar capacidad técnica y conocimiento científico de dominio en la tarea que realiza;
- utilizar el pensamiento heurístico, de modo que sea un estilo cognitivo de desarrollo profesional; y
- trabajar en equipo desde la definición de los objetivos de desempeño.

Pero, así como aquellos facilitan el proceso de creación organizacional, este es perturbado o se frena cuando los actos creadores deben enfrentar los siguientes elementos adversos:

- falta de motivación interna laboral para el desempeño profesional;
- desactualización profesional en el desempeño de la función docente;
- pensamiento rígido, formalizado, burocrático, facilitado en muchas ocasiones por el rutinarismo y el procedimentalismo;
- dificultad en la integración social en los grupos docentes;
- tendencia a sesgar interpretaciones personalistas de la realidad educativa; y

- relaciones humanas contradictorias que generan un clima tenso y de excesivo control sobre las tareas y acciones que se desarrollan en la escuela.

—*Dimensión estática de la creatividad organizacional.* La segunda dimensión resulta cuando la propia organización de la escuela es facilitadora del pensamiento creativo, y se da en las siguientes circunstancias:

- clima de libertad a los docentes y los grupos para el trabajo innovador;
- priorización de recursos materiales y económicos dentro de las condiciones de estrechez que tiene la escuela;
- fomento del trabajo cooperativo, de modo que motive la presencia de nuevas ideas Incentivo al pensamiento creador en todos los desempeños de los actores educativos;
- valoración de los desafíos y la competitividad en su real dimensión, sin excesos ni falsos triunfalismos; y
- liderazgo participativo que promueva las iniciativas, muestre energía, motive la autoestima, y se interese en las tareas.

Asimismo, son circunstancias negativas para la creatividad organi-

zacional, cuando la escuela presenta los siguientes elementos:

- modelo de dirección no participativo;
- falta de compromiso del personal en la toma de decisiones estructurales;
- centralización de las decisiones;
- no priorización de los escasos recursos;
- defensa del *status quo*;
- liderazgo coercitivo; y
- desinformación acerca de los logros de la escuela.

3.1.3. *Innovación organizacional*

Aquí también nos encontramos con un campo en el que se juegan diversos aspectos, entre los cuales nos ha parecido pertinente considerar los tipos de innovación, así como sus categorías y modelos explicativos.

a. *Tipos de innovación*

En la literatura especializada —señala Indacochea—, se puede distinguir varios tipos de innovaciones organizacionales en los establecimientos escolares:

—*Administrativas.* Introducen cambios en los sistemas, órganos, cargos, procedimientos, métodos de trabajo —por ejemplo, adoptar procedimientos novedosos con

soporte informática para simplificar trámites en el otorgamiento de certificados de estudios—.

–*Técnicas*. Inciden en el proceso de la organización o modifican el proceso de enseñanza aprendizaje de modo que se concrete una nueva práctica pedagógica —lograr eficacia en los aprendizajes en los estudiantes adultos, por ejemplo—.

–*Procesos*. Afectan el curso de desarrollo organizacional que se despliega en la institución educativa, por el cual —por ejemplo— las funciones del equipo directivo de la escuela se reducen y rota la dirección de la entidad educativa, la cual asume una cogestión colegiada y con responsabilidad compartida para la rendición de cuentas.

–*Producto*. Conlleva revisiones en los logros de la escuela. Sucede cuando se realizan controles sobre el “producto”, es decir, en la formación integral del educando, expresado a través de indicadores que muestran un seguimiento de los egresados del centro educativo hasta su inserción en el mundo del trabajo, los estudios o en otros planos de su realización personal

Además, se debe considerar que en muchos casos las innovaciones

organizacionales son impuestas desde las prescripciones regladas de la administración de la educación —por ejemplo, en los procesos de reforma educativa—.

Dammampour ha identificado los factores que determinan, moderan o inhiben las innovaciones en las organizaciones escolares. De todos los determinantes, cuatro resultan negativos para desarrollar una cultura de la innovación organizacional en los centros educativos. Entre ellos destacan (a) la normalización excesiva, pues regular demasiado la actuación de los actores educativos tiene consecuencias contra la creatividad y desde luego contra la innovación; (b) el tiempo en el cargo, pues al igual que el horizonte temporal de un Proyecto de Centro (PDI/PEI), los directivos de escuela no deberían permanecer más allá de cinco años; (c) la centralización, y (d) la diferenciación vertical, la jerarquía tipo militar.

b. Categorías en la innovación organizacional

Se puede, por consiguiente, afirmar que para la innovación organizacional existen tres categorías siempre presentes:

- la motivación para innovar;
- la disponibilidad de recursos; y/o

—el tipo de liderazgo que desarrollen los actores educativos directos permanentes.

La intersección de estos tres factores es el mayor motivador para las innovaciones, cuyo ideal es una composición con 33,3% de cada uno de ellos, pero que en la realidad concreta de la escuela tiene que ver con los perfiles de los actores educativos.

Preguntas centrales son, ¿por qué en determinada organización escolar se decide innovar y en otras no?, ¿es una decisión racional o producto de motivaciones subjetivas? En cuanto a las innovaciones, o se las acepta o se las rechaza. Por la primera resulta evidente que se asume en todos los casos que la innovación es buena; en la segunda se presume repercusión negativa en la efectividad de la escuela.

El marco racional de afrontar innovaciones organizaciones tiene pautas claras. Es consecuencia de las discrepancias o distancia entre la organización actual de la escuela y las exigencias de la comunidad. Ello produce un desfase entre sus objetivos y los que debe alcanzar para el logro de su prestigio, por lo que esa tensión, discrepancia o distancia persuade a los actores educativos directos permanentes a asumir el desafío de la innovación, buscando la efectividad, eficacia y eficiencia.

Pero también se puede dar el caso de otras motivaciones no racionales, como la presión de agencias externas con intereses innovativos, la imitación de innovaciones de otras escuelas, dado el componente de incertidumbre en que se halla para aceptarlas.

c. Modelos explicativos de la innovación

Hay, pues, muchos modelos explicativos acerca de por qué se producen las innovaciones en las escuelas.

Uno de ellos es el de *resolución de problemas*, que parte de las tesis del desarrollo organizacional teniendo como estrategia la sensibilización respecto de lo nuevo, investigación acción, revisión de la información, aprendizaje a través del trabajo en equipo.

Otro es el de *interacción social*, que se basa en la presunción de la información como fuente principal de las innovaciones, de ahí que la mejor forma de lograrlas sea mediante las actualizaciones donde el docente se expone ante esas relaciones mutuas para generar, luego, nuevas ideas.

Un tercer modelo de explicación es el de *investigación, desarrollo y difusión*, que facilita el trabajo en el marco de reformas amplias y con llegada hasta las propias aulas. Para ello

se recomienda (a) construir una secuencia lógica entre la investigación, desarrollo y sistematización, antes de proceder a su difusión, a tener planes de innovaciones organizacionales de largo plazo, (b) desagregar en detalle de tareas y acciones, (c) actuar con sentido de oportunidad para presentar las innovaciones, tanto en el tiempo, lugar y forma pertinentes, o (d) tener presente que los beneficios de la innovación se aprecian a mediano plazo.

3.1.4. El cambio organizacional

El cambio organizacional es consecuencia de los procesos anteriores, que se pueden realizar en línea o en paralelo. Ello depende de las condiciones reales de la escuela. Entre las teorías que explican el cambio organizacional, hay dos que sintetizan esas posiciones: la *teoría del ciclo vital* o *evolutiva* (prescriptiva) y la *teoría dialéctica*.

La teoría del ciclo vital se asienta sobre el paradigma estructural funcionalista. Se fundamenta en la noción de *organismo* y explica el cambio como un curso interno, natural, progresivo, programado en la entidad, y cuyas etapas y fases son reguladas por el propio proceso. El paso de etapas y fases es un proceso acumulativo y las condiciones externas muy poco inciden en él. Además de la acumulación cuantitativa para

el paso por la secuencia evolutiva, también ocurre que son conjuntivos; es decir, existe una concatenación explícita entre fases y pasos.

Por su parte, la teoría dialéctica sostiene que las organizaciones escolares son entornos de conflictos en los cuales se dan contradicciones, expresadas en valores y fuerzas contrapuestas que luchan constantemente entre sí por el poder. Fruto de estas confrontaciones son sucesivas combinaciones que, a su vez, constituyen nuevos escenarios de luchas que van más allá de posiciones y oposiciones.

Paralelamente, una de las teorías contemporáneas más adecuadas del cambio organizacional es la de la *alta implicación*, que explica la efectividad organizacional por el grado de identificación de los actores educativos con la tarea educativa, lo cual permite identificar escuela con “alta” o “baja” capacidad de innovación y de cambio, de acuerdo con factores internos y externos.

Las escuelas que cambian son aquellas que han desarrollado capacidades de aprender nuevos procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades e incluso actitudes con el propósito de conseguir una mejor adaptación al cambio externo del ambiente y a las nuevas condiciones internas que, como consecuencia de lo anterior, debe enfrentar el centro.

Existe, pues, un *aprendizaje organizacional* por el cual las escuelas requieren de nuevos sistemas y estructuras con capacidades crecientes de respuestas a los cambios. Ello, por cierto, incide en el carácter procesal de las organizaciones: escuela que no aprende es escuela que no puede enseñar.

Empero, pensar en aprendizajes organizacionales lleva a considerar otros procesos implicados, como el *desaprendizaje* y el *reaprendizaje*, fenómenos que suceden con mayor frecuencia que la que se quiere reconocer. Todos ellos son enormemente complejos y en ocasiones conflictivos, dado que generan enormes resistencias políticas, personales y psicológicas al cambio; sus explicaciones se pueden hallar en los complejos mecanismos de defensa del *yo* ante la percepción de momentos de turbulencia que se avecinan.

Como es fácil comprender, a veces la perspectiva del cambio y del *aprendizaje*, *desaprendizaje* o *reaprendizaje* implican desarrollar situaciones de anomia y, en muchos casos, de ansiedad en el funcionamiento rutinario. Se tiene que dejar las cosas como se estuvieron haciendo y aprender a hacerlas de forma diferente.

Así, se pueden sintetizar ocho factores facilitadores del aprendizaje organizacional:

- estudio y exploración del ambiente en el que opera la escuela;
- evaluación constante de la eficiencia y de la efectividad;
- énfasis en la experimentación sobre la base de procesos internos;
- compromiso con el proceso de perfeccionamiento permanente de los actores educativos;
- utilización de varias alternativas para el logro de objetivos;
- facilitación la presencia de defensores de las nuevas ideas y alternativas a los procesos de la escuela;
- liderazgo participativo en el esfuerzo de aprender, dando el ejemplo; y
- conciencia de conjunto de la escuela supeditando la parte al todo.

En suma, la necesidad de cambio e innovación conduce al diseño organizacional concreto de la escuela. Como queda establecido, un insumo central dentro del enfoque de mejora de la gestión es que el proceso esté al servicio de la finalidad última del centro escolar: lograr aprendizajes con calidad, desarrollar integralmente a estudiantes que no solo sean *proactivos*, sino principalmente *endoactivos*, con una estructura reflexiva para la autoeducación.

3.2. Gestión de calidad en el ámbito pedagógico

Si el ámbito administrativo es vasto, el pedagógico lo es más. En tal sentido, hemos preferido centrarnos en la gestión del pensamiento, en el pensamiento sistémico y la sinergia entre disciplinas en un enfoque de enseñar a pensar, en la calidad y los medios, en las competencias para la acción, en la incidencia de la tecnología y en las cualidades que el mundo del trabajo demanda a la escuela.

3.2.1. La gestión del pensamiento

Enebral (2002) considera que, aunque parece recomendable llevar diariamente la mente a su *estado alfa* (relajación), para “sujetarnos” a nuestro cuerpo y neutralizar la agitación habitual, lo cierto es que trabajamos con la mente en *estado beta* (actividad), poniendo a prueba constantemente nuestras competencias cognitivas. En efecto, sin olvidar la necesidad de las competencias emocionales (intra e interpersonales), no podemos perder de vista que también hay habilidades cognitivas de necesidad cotidiana. Directivos y trabajadores del conocimiento, en general, hemos de hacer frecuente uso, por ejemplo, de nuestra habilidad para manejar conceptos, de nuestra perspectiva sistémica, de nuestra capacidad de síntesis y de otras diversas capacidades.

Pensamos con diferentes propósitos: recordar, comprender, analizar, sintetizar, establecer conexiones, tener ideas, tomar decisiones, solucionar problemas... Todo ello contribuye a nuestro desarrollo personal y profesional, y a la mejora de nuestra comunicación con otras personas. Pensando nos entendemos mejor a nosotros mismos y entendemos mejor a los demás. Podemos, por otra parte, pensar a solas y también, en cierto modo, pensar en equipo (con sus ventajas y riesgos). Las organizaciones se beneficiarían si todos pensáramos mejor las cosas cada día.

Sin duda, hay profesionales y directivos que lo hacen bien, pues

- analizan con esmero y diligencia los problemas que encaran;
- atienden a las causas y las consecuencias de cada actuación;
- ubican cada parte en el todo a que pertenece;
- leen entre líneas,
- escuchan con atención;
- descubren los problemas subyacentes;
- parecen ver más allá del horizonte;
- abren espacio a su intuición;
- reflexionan sobre sus actos;
- poseen un sentido crítico edificante;

- se anticipan a los acontecimientos;
- crean modelos inteligibles para abordar la complejidad;
- generan valiosas ideas innovadoras;
- perciben la evolución de los sistemas;
- advierten conexiones escondidas;
- concluyen y sintetizan con facilidad y precisión;
- toman decisiones adecuadas;
- enfocan bien sus planes;
- manejan rigurosamente los conceptos estableciendo sus dependencias jerárquicas; y
- deducen y diagnostican con acierto.

Sin embargo, dice el mismo Enebral, hemos de admitir que no siempre es así, que no siempre utilizamos satisfactoriamente nuestra capacidad de pensar. Hemos de desarrollar nuestra capacidad de reconocer los errores, a priori o a posteriori, pero sobre todo y para evitarlos tenemos que desarrollar nuestro pensamiento analítico, conceptual, sistémico, estratégico, holístico, crítico, divergente, reflexivo, sintético, proactivo, convergente, conciliador... Cada intervención intelectual requiere un determinado conjunto de estas y otras competencias cognitivas

—y seguramente también algunas emocionales—, y hemos de utilizar la fórmula-mezcla con la dosis precisa de ingredientes.

En función de la trascendencia del reto intelectual, en cada caso debemos estar seguros de haber tenido en cuenta todos los *considerandos* y de haber llegado a la mejor solución. El ejercicio profesional nos exige cada vez más abundancia en el saber, control en el sentir y —lo que aquí nos ocupa— agudeza en el pensar.

También cabe hablar de *pensamiento en equipo* como parte de la liturgia y doctrina del trabajo en equipo; pero en el pensamiento colectivo se ha de progresar en sintonía: todos en la misma onda, al mismo tiempo. De cualquier manera, cada individuo ha de tomar conciencia autocrítica del límite de sus capacidades intelectuales, e intentar alejarlo progresivamente en beneficio propio y de su entorno profesional. El objetivo es utilizar a tope nuestros recursos intelectuales disponibles.

3.2.2. *El pensamiento sistémico y la sinergia entre disciplinas*

Con el pensamiento sistémico o quinta disciplina, se facilita la creación de organizaciones inteligentes, porque pueden aprender. Para Senge (1992), este tipo de pensamiento

es el articulador de otras cuatro disciplinas:

- el modelo mental;
- el dominio personal;
- la visión compartida; y
- el aprendizaje en equipo.

Estas cuatro disciplinas suponen los componentes que deben funcionar articuladamente para lograr la innovación, en este caso, del comportamiento organizacional. El autor hace una comparación con la innovación tecnológica, afirmando que del invento a la innovación hay un trecho que se conoce como “capacidad de reproducir sin contratiempos en gran escala y a costos prácticos”.

Para Senge, “disciplina” se refiere a un modo de pensar y comportarse. La disciplina viene a desempeñar un rol similar al de la tecnología en una innovación. La innovación a partir de prácticas de disciplinas consistiría en lograr una organización que “aprende a aprender en conjunto”, con lo cual se transforma en una comunidad abierta al aprendizaje.

La organización inteligente es aquella donde se experimentan el aprendizaje y la producción en equipo, donde existe confianza, donde se complementan virtudes sobre la base de metas comunes, que son siempre más amplias que las individuales.

El contexto en el que surgen estas definiciones —considera Senge— es

el de sociedades industriales, donde la abundancia material ha satisfecho necesidades básicas, referidas a la trascendencia del conocimiento en el trabajo: “La opulencia material de la mayoría ha desplazado gradualmente el enfoque del trabajo. La gente ha pasado de lo que Yankelovich llamaba una visión ‘instrumental’ del trabajo a una visión más ‘sagrada’ donde la gente busca los beneficios intrínsecos del trabajo. El fermento continuará hasta que construyamos organizaciones que guardan mayor coherencia con aspiraciones humanas que no se restrinjan al alimento, el refugio y la pertenecía a un grupo”.

Contar con organizaciones inteligentes no asegura que se hayan innovado; por lo tanto, la quinta disciplina —o pensamiento sistémico— ofrece la posibilidad de pasar de la tradicional organización de control a aquella donde el dominio de las disciplinas hace sinergia para el aprendizaje y la construcción de conocimiento explícito.

Este pensamiento sistémico presenta algunas características: por un lado, se comprende el conjunto, pero no se percibe la influencia porque está oculta; por otro, se activa por patrones y tiene un marco conceptual, un corpus y herramientas. Como disciplina, el pensamiento sistémico permite distinguir la complejidad dinámica de la complejidad

de los detalles. Cuando se capta la complejidad dinámica, se percibe el proceso de cambios de variables que están interrelacionadas. Por ejemplo, a una mayor demanda de calificación exigida en el mercado laboral, se producirá una mayor oferta de instituciones que ofrezcan servicios de calificación y acreditación, con lo cual los niveles de exigencia académica y estrategias de venta aumentarán. Mientras tanto, la complejidad de los detalles radica en la ubicación de las partes de un conjunto, pero sin establecer relaciones de comportamiento entre estas grandes partes. Un ejemplo de complejidad de los detalles estaría en el análisis de la variedad de cursos y carreras que aparecen en el mercado sin establecer una relación entre ellas y la dinámica del mercado.

La complejidad dinámica exige la puesta en marcha de diferentes racionalidades y, por tanto, del pensamiento complejo. Ello explica por qué el pensamiento sistémico es la quinta disciplina que articula a las demás: captar el contenido de una visión compartida solo es posible a través de una disposición adquirida, que se gana con el dominio personal y el aprendizaje de equipo, y el cambio estará relacionado con la flexibilidad del modelo mental que facilite el pensamiento complejo.

3.2.3. Un enfoque para enseñar a pensar

Frente a la enseñanza del pensamiento, se han dado diversas respuestas que podemos agrupar arbitrariamente en dos posiciones: aquellos que sostienen que es posible mejorar el pensamiento mediante la enseñanza centrada en los contenidos; y aquellos que sostienen que para mejorar el pensamiento es necesario enseñar en forma explícita el funcionamiento de habilidades intelectuales de nivel superior.

La primera posición —llamada *enfoque del expertizaje*— postula que el pensamiento mejora su calidad cuando el sujeto posee un sólido conocimiento sobre un área disciplinaria, un contenido específico. La segunda postura —enmarcada en el enfoque de la *modificabilidad cognitiva*— sostiene que, para mejorar la calidad del pensamiento, es necesario enseñar en forma explícita habilidades intelectuales que capaciten al sujeto a acceder en forma autónoma a la información. Sobre esta línea, es importante distinguir dos modelos: los que enseñan directamente las destrezas del pensamiento, prescindiendo de los contenidos curriculares propiamente —como por ejemplo el programa de Feuerstein (1980) y el de De Bono (1983)—; y aquellos que se han denominado *programas de infusión del pensamiento*

—tales como el de Swartz y Perkins (1992), Beas (2000)—, que intentan enseñar explícitamente las destrezas intelectuales, aunque a través de los contenidos del currículum escolar.

Los programas de infusión del pensamiento, si bien han pasado exitosamente las evaluaciones iniciales, son experiencias que tienen menos tiempo de aplicación y, por lo tanto, es importante ser cautelosos en cuanto a su implementación. Beas (2000), luego de su vasta experiencia, sostiene que, no obstante ser un asunto polémico y complejo, la enseñanza del pensamiento es un tema que la educación no puede soslayar, y nos propone enseñar a pensar en un sentido amplio. Según Paul (1992), ello implica no solo la comprensión de cómo debe ser una persona educada, sino que también debería llevarnos a repensar el diseño del currículum escolar, y este rediseño debería considerar en su base una íntima conexión entre “el pensamiento crítico, la integridad moral y el sentido de ciudadanía”. Así, la escuela debería apuntar a las llamadas *virtudes intelectuales*, que comprenden, entre otros aspectos, algunos tales como empatía y perseverancia intelectual, fe en el propio razonamiento, honestidad y justicia en los juicios, coraje intelectual, y reconocimiento de fortalezas y debilidades del propio punto de vista y del ajeno.

Esta propuesta de Paul se ve complementada y enriquecida con las ideas de otro importante estudio de los hábitos mentales: Costa (1999), quien nos presenta un listado de hábitos que habría que desarrollar en la escuela y en la familia. Sin la pretensión de ser exhaustivo, señala doce hábitos: persistencia, control de la impulsividad, escuchar con comprensión y empatía, flexibilidad en el pensamiento, metacognición, tendencia a verificar la exactitud y la precisión, formular preguntas y plantear problemas, usar conocimientos previos en situaciones nuevas, precisión en el lenguaje y en el pensamiento, uso de todos los sentidos, asombro y curiosidad y creatividad e innovación.

El análisis de los hábitos intelectuales descritos toca por cierto no solo la dimensión cognitiva de la personalidad, sino también aspectos socioafectivos y morales. Se trata de mejorar el desempeño de las personas en todas las dimensiones de su personalidad a fin de que puedan procesar crítica y creativamente la información básica para la toma de decisiones que debe ejercer cualquier persona en una sociedad democrática. La enseñanza de estos hábitos debe ser persistente y realizarse en todas las áreas del currículo, incluyendo actividades de transferencia a la vida diaria del aprendiz en forma permanente. Para ilustrar la idea de

los hábitos mentales, presentamos a continuación una clasificación que contiene ejemplos en tres áreas del pensamiento: el juicio crítico, el pensamiento creativo y el pensamiento metacognitivo. Se entiende que el logro de estos hábitos en su conjunto debería configurar una actitud general del sujeto frente a sí mismo y frente al mundo que lo rodea.

Este amplio espectro de *hábitos del pensamiento de buena calidad* nos permite formarnos una idea general sobre la compleja tarea que la enseñanza del pensamiento representa para la escuela y la familia. Un somero análisis señala que no solo incluye aspectos tradicionalmente considerados dentro del ámbito cognitivo, sino que, como todo análisis del comportamiento humano, implica una imbricación de destrezas, habilidades, actitudes y capacidades que son imposibles de considerar aisladamente o de clasificar dentro de un área específica. Son logros o metas amplias y comprensivas que se van consiguiendo gradualmente, con paciencia y perseverancia, y que por lo tanto exigen un tratamiento amplio e integrado. Al contemplar su conjunto, se entiende por qué Paul habla de “virtudes morales” y por qué entendemos este conjunto de comportamientos ligados a la idea de la convivencia democrática y a la integridad moral.

¿Qué sentido tendría, por ejemplo, aprender a “tener una mente abierta y ver las cosas desde la perspectiva de los demás” si no vinculamos tal aprendizaje con la necesidad de “ser justos” (dimensión moral) y de sentir la obligación de “escuchar y considerar a los demás como a nosotros mismos” (convivencia democrática)? ¿Qué importancia tendría el hábito del pensamiento creativo “dar curso y permitir la fluidez de las ideas frente a una pregunta o situación” si no estuviera inspirado por un sentimiento de empatía, respeto por las ideas ajenas (convivencia democrática e integridad moral) y de interés por el tema que se discute (dimensión cultural)?

La interdependencia entre el pensamiento, la integridad moral y la responsabilidad ciudadana implica metas amplias y comprensivas, de corte transversal, cuyos logros son de largo plazo y necesitan tiempo para su internalización. Se trata, por cierto, de una acción pedagógica más difícil y costosa, pero que permite asegurar no solo un comportamiento ajustado a la razón, sino también correcto desde el punto de vista social y moral.

3.2.4. *Calidad y medios*

Desde Dewey, los teóricos han argumentado que el aprendizaje debe tener lugar en contextos significativos en

Hábitos del pensamiento de buena calidad

Pensamiento crítico	Pensamiento creativo	Pensamiento metacognitivo
<ul style="list-style-type: none"> - Ser preciso y buscar la precisión - Ser claro y buscar la claridad - Tener una mente abierta, ver las cosas desde la perspectiva de los demás - Restringir la impulsividad, evitar las conclusiones precipitadas - Tomar una posición frente a una situación - Ser sensible a los conocimientos y sentimientos de los demás - Suspender el juicio cuando las evidencias son insuficientes - Cambiar la posición cuando hay nuevas evidencias - Usar fuentes fiables y mencionarlas - Buscar lo central de una tesis o una pregunta - Tratar de estar bien informado 	<ul style="list-style-type: none"> - Dar curso y permitir la fluidez de las ideas frente a una pregunta - Crear nuevas formas de mirar una situación - Ser flexible en la consideración de las alternativas - Valorar la exploración y el entusiasmo por lo novedoso - Ser tolerante y diferente frente a la crítica de la creación propia y ajena - Ser persistente en la tarea aun cuando la solución no aparezca de inmediato - Valorar inicialmente todas las ideas aun cuando parezcan poco pertinentes - Acoger y aceptar las soluciones raras - Ser capaz de anticipar un bosquejo del producto de la creación - Generar, mantener y confiar en los propios estándares de evaluación - Ser capaz de realizar relaciones inusuales 	<ul style="list-style-type: none"> - Tener conciencia del propio razonamiento - Tener interés por conocer las fortalezas y debilidades del propio pensamiento - Ser capaz de evaluar las fortalezas y debilidades del propio razonamiento - Ser sensible a la retroalimentación externa - Observar y valorar todas las posibles soluciones de un problema - Prestar atención y valorar las formas de resolución de problemas de otras personas - Utilizar el autoconocimiento para planificar estrategias planificar estrategias futuras - Confiar en la capacidad para monitorear su propio pensamiento - Identificar cuándo, cómo y por qué aplicar una determinada estrategia

los que los alumnos trabajen cooperativamente para solucionar problemas cotidianos. Más recientemente, esta idea ha proporcionado la base para un sinnúmero de enfoques educativos, incluyendo el aprendizaje cognitivo (Brown, Collins, y Duguid), el aprendizaje basado en proyectos (Blumenfield, Soloway, Marx, Krajcik, Guzdial y Palincsar), los ambientes de aprendizaje intencional apoyado por computadora (Scardamalia, Bereiter, McLean, Swalow, Woodruff) y la enseñanza recíproca (Brown y Campione). Sobre el particular, vamos a ocuparnos del diseño del aprendizaje cognitivo, de los valores en el diseño del aprendizaje auténtico y de las competencias para la acción.

a. Diseño del aprendizaje cognitivo

Se defiende la idea de que “el entendimiento se desarrolla a través del uso continuo y situacional”. Se ha sugerido que el aprendizaje cognitivo debe ser diseñado de modo que los alumnos se vean inmersos en la cultura de los dominios. Para los defensores de los enfoques de aprendizaje situado, la provisión de actividades auténticas en el aula es una manera de aumentar el compromiso cognitivo, de apoyar el aprendizaje significativo y de facilitar la transferencia.

De acuerdo con Cunnimgham, una simulación duplica algún aspecto esencial de la realidad para propósitos de experimentación, predicción, evaluación o aprendizaje. Una simulación educativa está diseñada para incrementar la habilidad para responder apropiadamente en un mundo real o ambiente de transferencia. Ello permite al aprendiz practicar la toma de decisiones, solución de problemas y/o práctica de roles en el contexto de una representación o modelo controlado, de una situación real.

Dentro del contexto de Pea de inteligencia distribuida, las simulaciones asistidas por computadora tienen el potencial de reorganizar los procesos mentales por medio del “cierre de los vacíos temporales entre pensamiento y acción y entre la hipótesis y el experimento”.

En contraste, Smith considera que el factor de la realidad —esencial en una simulación— no es su forma, sino las demandas de progresos de información que impone en el alumno. Él ha llamado a esto “realismo cognitivo”, el grado hasta el cual la simulación compromete a los participantes en una toma de decisión o proceso de solución de problemas, que sea paralelo a la actividad mental requerida en la situación de transferencia.

Carrol ha sugerido que, para facilitar la transferencia, promover el aprendizaje afectivo y metacognitivo, apoyar un patrón motivacional de aprendizaje adaptable y fomentar un alto grado de pertenencia y relevancia personal, los educadores deben brindar entrenamiento en tareas reales. Similarmente, Spiro, Vispoel, Schmitz, Samarapungavan y Boeger creen que “los casos y ejemplos deben ser estudiados como ellos realmente ocurren, en sus contextos naturales, no como ‘ejemplos de libros’ que ilustran convenientemente algún principio”. Desde esta perspectiva, el rol de la instrucción cambia del control del aprendizaje del alumno a través de la imposición de una estructura simplificada del ambiente, al desarrollo de “andamios”, incluyendo nuevas estrategias, herramientas y recursos que apoyen al alumno para funcionar dentro del contexto de aprendizaje auténtico.

Los teóricos sostienen una variedad de puntos de vista acerca de cuándo mantener la complejidad de la situación de transferencia dentro de la situación de aprendizaje y cuándo simplificar esta situación. El concepto de Vygotsky (1983) concerniente a la inteligencia distribuida aparece particularmente relevante acerca de esto. Las zonas de desarrollo próximo (ZPD) representan los límites del desarrollo de un individuo y se definen como la

distancia entre solución independiente de problemas y lo que una persona puede lograr bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces. Por su parte, Pea ha sugerido que la tecnología, en términos vygotskianos, puede expandir las ZPD, lo cual posibilitaría que los principiantes se enrolen en actividades de solución de problemas que, de otra manera, podrían permanecer lejos de su alcance. Desde esta perspectiva, la inteligencia podría ser distribuida a través de un sistema, no solo a través de esfuerzos colaborativos, sino también como resultado de la sociedad entre el aprendiz y la computadora.

Esto sugiere el siguiente principio: “La complejidad de la situación de aprendizaje no debe exceder la capacidad del ambiente de expandir adecuadamente las ZPD a través de estructuras tecnológicas y sociales”. Así, la autenticidad es principalmente una cualidad del ambiente de tarea mayor, según como lo entiende el alumno.

b. Valores en el diseño del aprendizaje auténtico

Según la filosofía y la práctica constructivistas, en el pensamiento de alto nivel, el logro de la motivación y los ambientes de aprendizaje colaborativo apoyados por computadora, se han identificado tentativamente

una serie de valores interrelacionados que podrían guiar a los educadores en el diseño de ambientes de aprendizaje auténtico.

De acuerdo con lo que describe como una emergente agenda post-moderna para el currículo, los valores tradicionales de replicabilidad, confiabilidad, comunicación y control (Heinich) aparecen crecientemente restrictivos. Un juego alternativo de valores —y no necesariamente mutuamente exclusivo— ha emergido, intuyendo investigación mutua, colaboración, perspectivas múltiples, pluralismo, autonomía personal, actividad, reflexión, generatividad, autenticidad, complejidad, relevancia personal, autorregulación, pertenencia y transformación (Lebow). Estos valores están apoyados por un creciente cuerpo de investigación educativa y por una teoría que defienden los enfoques generativos y holísticos y el uso de tecnología para ayudar a los alumnos en el desarrollo de pensamiento de alto nivel y en el de disposiciones importantes para el largo plazo hacia el aprendizaje.

Los más significativos son los siguientes:

–*Colaboración* (collaboration). Brinda oportunidades a los alumnos para comprometerse con actividades tradicionalmente reservadas para profesores (a)

cambiando la noción de “todos los alumnos aprendiendo las mismas cosas” por la de “diferentes alumnos aprendiendo diferentes cosas”; (b) creando situaciones grupales de solución de problemas, que dan a los alumnos responsabilidad para contribuir con el aprendizaje de todos; y (c) ayudando a los alumnos a ver el valor de lo que ellos están aprendiendo y a compartir ese valor.

–*Pertenencia* (ownership). Apoya el desarrollo de la autoconciencia reflexiva y otras habilidades de aprendizaje autorreguladas como base para asumir responsabilidades personales para el aprendizaje (a) brindando una nueva estructura: procesando retroalimentación relevante y suficiente tiempo para apoyar la reflexión acerca de aprendizaje y ayudar a los alumnos a experimentar el valor del monitoreo personal; (b) modelando y ofreciendo prácticas dirigidas para la auto-pregunta y otras habilidades metacognitivas para el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico y el control ejecutivo de las actividades de aprendizaje para la evaluación intelectual de productos, incluyendo el propio; y (c) promoviendo actividades metaefectivas para aumentar la habilidad para concentrarse y perseverar.

–*Significado* (meaning). Apoya el desarrollo de un aprendizaje frente a la orientación gradual hacia la empresa académica y ayuda a los aprendices a construir la responsabilidad hacia sus metas (a) fijando razones para el aprendizaje de algo dentro de la situación de aprendizaje y ayudando a los alumnos a aprender algo de una forma que incluya la experimentación de su significancia o función; y (b) brindando oportunidades para que los alumnos experimenten cómo aumentar el compromiso cognitivo está atado al logro de metas personales relevantes.

–*Práctica* (practice). Apoya el desarrollo de la flexibilidad cognitiva brindando (a) experiencia en solución de problemas en contextos de casos múltiples y desde perspectivas variadas dentro del mismo contexto; y (b) práctica repetida en ambientes similares a aquellos en los cuales los aprendices usarán sus habilidades de solución de problemas.

En resumen, la actividad auténtica concuerda con una perspectiva generativa y holística del aprendizaje y la motivación, la cual enfatiza el aprendizaje autodirigido y el desarrollo de habilidades metacognitivas necesarias para apoyarlo. Desde esta perspectiva, la grieta tradicional

entre lo cognitivo y lo afectivo es vista como una frecuente aplicación improductiva del pensamiento reduccionista. Cuando la actividad auténtica es el modelo para la actividad de aprendizaje apropiada, las percepciones del alumno y las posibilidades del ambiente representan un inseparable e integral contexto de alumno/ambiente. Las implicancias para la instrucción son principalmente tres:

–el diseño debe apoyar al alumno en el establecimiento de una empresa de aprendizaje dentro de un ambiente de tarea global mayor;

–la situación de aprendizaje debe posibilitar las clases de actividades esenciales para tener éxito en el ambiente de transferencia; y

–el diseño instruccional debe basar las decisiones de diseño en valores consistentes con los principios constructivistas de enseñanza y aprendizaje.

3.2.5. *Competencias para la acción*

Para Contreras y Schink (1995), los postulados de una pedagogía orientada hacia el logro de competencias para la acción desarrollan su fecundidad en dos direcciones:

–La acción práctica se constituye en una fuente para la construc-

ción y/o asimilación del conocimiento a través de un enfrentamiento intencional con la realidad; esta intencionalidad estaría —en los procesos de aprendizaje sistemáticamente organizados— pedagógicamente mediada.

—El pensamiento, a su vez, es visto como la búsqueda y/o actualización de conocimientos relevantes, su ordenamiento y la elaboración de planes para el actuar. De esta manera, el pensamiento tiene, por mediatizado que sea, su intencionalidad en el actuar: está ligado a un sujeto que se enfrenta de manera práctica/activa con el mundo circundante. En consecuencia, su desarrollo puede alcanzarse de manera óptima a través de actividades de aprendizaje en ambientes pedagógicamente organizados y culturalmente significativos.

Por el contrario, si el acto pedagógico se constituye en una práctica democrática de construir el conocimiento participativa y creativamente, entonces el producto y el proceso aprendido será el democrático. Según lo entiende Pinto (1995), el acto pedagógico es el proceso de constitución del sujeto social que tarde o temprano se integra a la sociedad. Si este acto se constituye en una práctica democrática de construir el conocimiento participativa

y creativamente, entonces el producto y el proceso aprendido serán los democráticos.

En términos de Saviani, la actividad educacional tiene esta característica: el producto no es separable del acto de producción. La actividad de formar en el aula, por ejemplo, es alguna cosa que supone al mismo tiempo la presencia del profesor y la presencia del alumno. O sea, el acto de formar es inseparable del acto de producción de la formación y del consumo del mismo. El conocimiento es, pues, producido y consumido inmediatamente por el profesor y los alumnos. En consecuencia, por la naturaleza del acto formativo, lo pedagógico es lo que permite obtener uno u otro producto social.

3.2.6. Incidencia de la tecnología en la educación

UNINET, fundación para la investigación en el desarrollo de la globalización y la cibersociedad, afirma que la tecnología modificará trascendentalmente todos los componentes de la educación (pedagogía, metodología, didáctica, etcétera) y que ello le dará una nueva perspectiva, una nueva óptica. Por eso decimos que estamos ante un nuevo paradigma: el paradigma de la educación desincronizada en tiempo y espacio o *educación virtual*.

Para comprender la dimensión de la educación virtual, además de conocer holísticamente sus paradigmas y 105 paradigmas precedentes, debemos enfocarla dentro de un contexto universal, toda vez que fluye por un sistema global de telecomunicaciones. Por ello la inmersión en educación virtual requiere una cosmovisión, que implica el estudio de sus dimensiones antropológica, teleológica, geográfica e histórica.

La cosmovisión que requiere la educación virtual, por ser holística, se enmarca en lo que se ha denominado *pensamiento complejo*, y requiere de lo que 105 neurolingüistas clasifican como “alta inteligencia corporativa”. Sin embargo, no todos creemos en el valor determinante de la tecnología de la comunicación para asegurar una educación de calidad. Farah (2003) nos da dos ejemplos sobre cómo algunos autores perciben estas tecnologías. Gates, por ejemplo, ha llamado la atención “de que ni siquiera las empresas que han realizado inversiones significativas en tecnologías de la información obtienen 105 resultados que cabría esperar. La diferencia entre lo que gastan las empresas y lo que consiguen a cambio proviene de un entendimiento incompleto de las posibilidades, combinado con falta de visión en cuanto al potencial que ofrece la tecnología para hacer llegar la información oportuna en el

momento oportuno a cualquier persona de la empresa”.

Drucker, por su lado, ha señalado que “muchas discusiones se concentran en la tecnología. Esta preocupación nos hace perder de vista la naturaleza fundamental de la información en la organización actual. Para organizar la manera de hacer el trabajo hay que empezar con el oficio específico, luego con el insumo de información y, finalmente, con las relaciones humanas necesarias para realizar ese trabajo”. Por esa razón, antes de adentrarse en una aventura para insertar las tecnologías de información en una empresa u organización cualquiera, es necesario dedicar recursos a la capacitación de los niveles directivos, gerenciales y el personal operativo.

En la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información, que tuvo lugar en Ginebra en 2003, para definir un plan de acción para mejorar el acceso a las tecnologías de la información, Utsumi, Secretario General de la Unión Internacional de las Telecomunicaciones (UIT), señaló enfáticamente que no se trata de proporcionar más computadoras y teléfonos a los países pobres, sino de “ampliar el acceso a la información y centrarse en cómo pueden utilizarse estas tecnologías para conseguir objetivos sociales y económicos más ambiciosos, como erradicar la pobreza”.

3.2.7. Destrezas y cualidades que el trabajo demanda a la escuela

El Informe Scans (1992), al analizar los posibles cambios en el mundo del trabajo y las implicaciones que estos tienen para el aprendizaje, llega a la conclusión de que las destrezas básicas, las destrezas racionales y las cualidades personales que el trabajo requiere de las escuelas son las siguientes:

–*Destrezas básicas.* Lee, escribe, realiza cálculos aritméticos y matemáticos, escucha y se expresa.

- *Lectura.* Localiza, entiende e interpreta datos escritos ordinarios y en documentos tales como manuales, gráficos y programas.
- *Redacción.* Comunica los procedimientos, las ideas, la información y los mensajes por escrito; crea documentos tales como cartas, instrucciones manuales, informes, gráficos y diagramas de flujo.
- *Aritmética / matemática.* Realiza cálculos básicos y trata los problemas prácticos al escoger adecuadamente entre varias técnicas matemáticas.
- *Escucha.* Recibe, atiende, interpreta y responde a mensajes verbales y otras indicaciones.

- *Expresión.* Organiza las ideas y las comunica oralmente.

–*Destrezas racionales.* Piensa creativamente, toma decisiones, resuelve problemas, visualiza, sabe aprender y razonar.

- *Pensar innovador.* Genera nuevas ideas.
- *Toma de decisiones.* Especifica las metas y las limitaciones, genera alternativas, piensa en los riesgos y evalúa y escoge la mejor alternativa.
- *Solución de problemas.* Reconoce los problemas y presenta e implementa planes de acción.
- *Visualización.* Organiza y procesa símbolos, ilustraciones, gráficos, objetos y otros datos.
- *Saber aprender.* Emplea técnicas de aprendizaje apropiadas para adquirir y aplicar nuevos conocimientos y destrezas.
- *Razonamiento.* Descubre una regla o un principio que es la base de la relación entre dos o más objetos y los aplica en la solución de problemas.

–*Cualidades personales.* Demuestra responsabilidad, autoestima, sociabilidad, autocontrol e integridad y honradez.

- *Responsabilidad.* Hace un gran esfuerzo y persiste hasta lograr metas.

- *Autoestima*. Cree en su propia valía y mantiene una opinión positiva de sí mismo.
- *Sociabilidad*. Demuestra comprensión, simpatía, interés en los problemas ajenos y cortesía al estar en grupo.
- *Autocontrol*. Se evalúa atinadamente, establece metas personales, está pendiente del progreso y demuestra autocontrol.
- *Integridad / honradez*. Obra de acuerdo con principios.

4. LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DEL SERVICIO EDUCATIVO

Por último, en este apartado nos vamos a dedicar a lo específicamente referido a la evaluación de la calidad del servicio que prestan las instituciones educativas. Para ello vamos a acudir a los aportes de Castells, Casassus y de los investigadores del Centro de Investigación y Desarrollo – CINDA. Para la presentación, trabajaremos los componentes para el análisis de la calidad, los criterios al establecer la calidad, los criterios y estándares para tal efecto, los indicadores y sistemas de indicadores para la evaluación de la eficacia del proceso educativo y, finalmente, trataremos el caso de la evaluación de la calidad de la docencia a nivel superior.

4.1. Componentes para el análisis de la calidad

Casassus (1997) sostiene que los resultados de los procesos educativos, lejos de provenir de una causa unidimensional, son causados por el tejido de interacciones en las que se encuentran sumidos los alumnos. Ellas abarcan una multiplicidad de procesos que incluyen, entre otros, los dominios afectivos, éticos, sociales y estéticos. Por eso, la preocupación por los logros cognoscitivos de los alumnos conduce a la indagación de otros dominios, donde radican los factores que determinan los resultados.

Este autor (1997) refiere que algunos estudiosos (Chafee, Sherr 1992, Sallis) identifican tres componentes de la calidad en educación:

–*Calidad en el diseño*. Se refiere tanto al diseño de los resultados como al de los procesos. Cuando hablamos de calidad del diseño del resultado, nos referimos a la determinación de lo que se desea lograr con la actividad educativa.

–*Calidad en los procesos*. Se refiere a la manera en que se organizan los distintos factores que conducen al logro del resultado. En realidad, todo lo que ocurre en educación son *procesos*. Un proceso bien diseñado, con información acerca de lo que ocurre, estableciendo controles de

calidad incorporados a lo largo del mismo, producirá calidad en los resultados.

—*Calidad de los resultados.* Trata acerca de qué y cuánto han aprendido los alumnos, qué porcentaje de logro han alcanzado.

Estos componentes pueden ser considerados —y, de hecho, lo han sido— separadamente. Sin embargo, si en la planificación de las acciones las instituciones educativas se toman en conjunto, pasan a constituirse en un circuito de mejoramiento continuo de la calidad.

4.2. Criterios al establecer la calidad

Por lo expresado hasta aquí, podemos colegir que los juicios sobre calidad en el campo de la educación son socialmente construidos y que varían según las culturas y estratos sociales. Además, la calidad es histórica; es decir, tiene sentido en una situación concreta y no abstracta. Por lo tanto, no es un concepto absoluto, sino cambiante y dinámico, y esto hace que los criterios y los indicadores varíen según las circunstancias.

Castells (2001) sostiene que la promesa de la era de la información es la liberación de una capacidad productiva sin precedentes por el poder de la mente: pienso, luego

produzco. Al hacerla, tendremos tiempo libre para experimentar con la espiritualidad y la posibilidad de reconciliarnos con la naturaleza, sin sacrificar el bienestar material de nuestros hijos.

No obstante, existe una brecha extraordinaria entre nuestro sobre-desarrollo tecnológico y nuestro sub-desarrollo social. Nuestras economía, sociedad y cultura están construidas sobre intereses, valores, instituciones y sistemas de representación que, en general, limitan la creatividad colectiva, confiscan la cosecha de la tecnología de la información y desvían nuestra energía a una confrontación autodestructiva.

Por ello, este autor establece una distinción analítica entre las nociones de *sociedad de la información* y *sociedad informacional*. El término *sociedad de la información* destaca el papel de esta última en la sociedad. Pero él señala que la información, en su sentido más amplio —es decir, como comunicación del conocimiento—, ha sido fundamental en todas las sociedades. En contraste, el término *informacional* indica el atributo de una forma específica de organización social en la que la generación, el procesamiento y la transmisión de la información se convierten en las fuentes fundamentales de productividad y poder, debido a las nuevas condiciones tecnológicas que surgen en este periodo histórico.

Castells apunta algunas tendencias que pueden configurar la sociedad a comienzos del siglo XXI. En un intento de aportar una dimensión dinámica y prospectiva, señala que la revolución de la tecnología de la información acentuará su potencial transformador. El siglo XXI estará marcado por la finalización de la superautopista global de la información, que descentralizará y difundirá el poder de la información, cumplirá la promesa del multimedia y aumentará el placer de la comunicación interactiva. Las redes de comunicación electrónica constituirán la columna vertebral de nuestras vidas. Además, será el siglo del florecimiento de la revolución genética. Por primera vez, nuestra especie penetrará en los secretos de la vida y será capaz de realizar manipulaciones sustanciales de la materia viva.

En este contexto, cobra singular importancia lo dicho por Casassus: los resultados de los procesos educativos, lejos de provenir de una causa unidimensional, son causados por el tejido de interacciones en las que se encuentran sumidos los estudiantes. Ellas abarcan una multiplicidad de procesos que incluyen, entre otros, los dominios afectivo, ético, social y estético. Por eso la preocupación por los logros cognoscitivos de los estudiantes debe conducir a la indagación de otros dominios donde radican los factores que determinan los resultados.

4.3. Criterios y estándares

Para Casassus (1997), el juicio de calidad depende de criterios y estándares:

–Los criterios señalan el dominio de acción en el cual se formula el juicio. Por ejemplo, el criterio puede apuntar al dominio laboral, otro al campo cognoscitivo, otro al dominio de los valores.

–La determinación de estándares requiere también de juicios y, como ocurre con los juicios, la determinación del estándar depende del sujeto que lo formula.

En el documento Marco Conceptual del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (UNESCO 1995) se destaca que, a pesar de la diversidad de visiones, todas ellas pueden catalogarse en dos grupos:

–aquellas que consideran estándares como constructos ligados a los objetivos pedagógicos; y

–las que vinculan los estándares a la medición/evaluación.

Los juicios sobre calidad de la educación son socialmente construidos y varían según las culturas y estratos sociales. Recordémoslo: la calidad es histórica, tiene sentido en una situación concreta y no abstracta y, por lo tanto, no es un concepto absoluto,

sino cambiante y dinámico, y esto hace que los criterios y los estándares varíen según las circunstancias. Cada uno tiene una idea diferente de la calidad porque los criterios que se utilizan son diferentes, porque sus necesidades, su historia y sus miradas son diferentes (Casassus 1997).

4.4 Indicadores y sistemas de indicadores para la evaluación de la eficacia del proceso educativo

El desempeño del proceso educativo se evalúa a través de indicadores o sistemas de indicadores, y varios autores como Sheldon y Park, Ruby, Darling-Hammond o Nuttall señalan que los indicadores, por su capacidad para apuntar hacia aquello que requiere un análisis mayor o una acción, nos permiten mejorar la forma en la cual planteamos los problemas, diseñamos nuevas líneas de acción y nos formulamos nuevas preguntas.

Para el Estado —creador y principal financista del sistema educativo— el desempeño del sistema consiste en la creación de una ciudadanía educada. Wise y Darling-Hammond señalan que ello implica objetivos en tres órdenes:

- socializar las nuevas generaciones en una cultura común
- introducirlas a los códigos de

la comunidad y satisfacer las necesidades sociales comunes—;

—socializarlas en valores y prepararlas para la ciudadanía —para satisfacer las necesidades políticas—; y

—prepararlas para la vida del trabajo —para satisfacer las necesidades económicas—.

Nuttall, luego de una revisión extensa de la literatura sobre el tema, sugiere tomar en cuenta los siguientes principios al desarrollar un sistema de indicadores:

—considerar los objetivos de la política (evaluación y seguimiento de la reforma, de programas o metas específicas);

—desarrollar indicadores que sean de fácil manejo para la toma de decisiones de política —que den información oportuna, global y que sean pocos—;

—trabajar con indicadores justificables —es decir, sustentados en los resultados de la investigación y que las variables puedan cambiarse como resultado de la acción—;

—definir indicadores técnicamente bien contruidos (válidos y confiables); y

—que el sistema de indicadores pueda ser aplicado con bajo costo.

4.5. El caso de la evaluación de la calidad de la docencia a nivel superior

En los estudios efectuados por CINDA (1991), se concibe la calidad de la enseñanza como un concepto multifacético que solo tiene sentido en comparación con ciertos patrones de referencia, los cuales siempre tienen un carácter ético. En efecto, cada institución otorga a dichos patrones determinada orientación de acuerdo con su opción axiológica.

Las dimensiones de la calidad de la docencia y los factores que las componen son los siguientes:

–*Relevancia*. Se refiere a la coherencia con los grandes fines de la función docente, estableciendo como criterio de referencia “para qué” se educa. Se expresa a través de las orientaciones curriculares, por la definición de las políticas y de los perfiles. Está dada en función de los intereses de los participantes del proceso: alumnos y profesores, la institución y la sociedad.

Entre otros aspectos, la relevancia considera la *pertinencia*, que es el grado de correspondencia de los fines con los requerimientos externos; el *impacto*, que está dado por el grado de influencia que se ejerce en el contexto interno; y la *adecuación*, dada por la capacidad de responder o ade-

cuarse a situaciones coyunturales o a objetivos no explícitos o emergentes.

–*Afectividad*. Se refiere a los logros y productos, es decir, a la congruencia de los propósitos y objetivos con los resultados, sin cuestionar si aquellos eran adecuados o no al contexto o medio en que se realizó la acción. Responde a “qué se logró” por medio de la adecuación y se cuantifica por la medida en que se alcanzaron las metas y objetivos planteados por los estudiantes, la institución y la sociedad. Ello puede estar referido al aprendizaje, al crecimiento institucional o al cumplimiento de ciertos compromisos preestablecidos con el Estado o la sociedad.

–*Disponibilidad de los recursos adecuados*. Tiene que ver con “con qué” elementos se cuenta para lograr los fines de la docencia: el aprendizaje y la formación. Se trata de la disponibilidad de *recursos humanos* para satisfacer los estándares prefijados, tales como las características de los estudiantes, criterios de selección y retención, idoneidad de los profesores, disponibilidad en cuanto a número y tiempo dedicado a los alumnos, y disponibilidad de personal administrativo. Se refiere también a la disponibilidad de *recursos de*

apoyo a la docencia, tales como infraestructura, equipamiento de aulas, talleres, laboratorios, biblioteca y computación, así como los medios y materiales didácticos de apoyo. Por último, debe considerarse la disponibilidad de los *recursos de información*, es decir, si en función de los aprendizajes definidos como relevantes se cuenta con los saberes requeridos y se conocen y manejan adecuadamente sus lógicas e interrelaciones.

–*Eficiencia*. Corresponde al análisis sobre “cómo” se usan los medios en función del perfeccionamiento del producto o resultado del proceso: en este caso el egresado de la institución. En primer lugar, se puede considerar una *eficiencia pedagógica*, medible por el *rendimiento académico* en términos de tasas de deserción, tasas de aprobación y repitencia. La eficiencia pedagógica se refleja también en el tiempo real ocupado por los alumnos para completar sus estudios y en relación con el tiempo planificado y estipulado por los planes de estudio. En segundo lugar está la *eficiencia administrativa*, que se puede medir por medio de indicadores tales como costo por alumno, infraestructura, equipamiento y

materiales por alumno, y número de estudiantes por docente, todo en relación con el nivel de los logros esperados.

–*Eficacia*. Permite establecer las relaciones de *congruencia entre los medios y los fines*; es decir, evalúa si para lograr los resultados obtenidos fue apropiada la selección, distribución y organización de los recursos usados. Esta dimensión puede medirse por medio de indicadores de costo-beneficio y costo-efectividad.

–*Procesos*. Dan cuenta sobre “de qué manera” se lograron los resultados, o sea, cómo se manejó el conjunto de factores coadyuvantes, impedientes y retardantes para obtener los fines. El análisis se refiere aquí a lo administrativo-organizacional, lo administrativo-docente (horarios, administración curricular, etcétera), y a lo pedagógico (exigencias académicas, métodos docentes, sistematicidad, relación entre profesores y estudiantes, y a las relaciones con el sector productivo y con la comunidad, entre otros).

Estas seis dimensiones permiten dar una visión integradora y holística de la calidad de la educación, sobre la bases de criterios tanto pragmáticos como teóricos y éticos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUARD, R.

1993 "Acreditación y evaluación institucional: la situación en Chile". En *Acreditación universitaria*. CINDA.

ARANCIBIA, V.

1992 *Efectividad escolar, un análisis comparado*. Serie Documentos de Trabajo N° 174. Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos.

BEAS, J.

2000 "Desarrollo del potencial intelectual: un factor de la convivencia democrática". *Pensamiento Educativo*, vol. 26, julio.

CASASSUS, J.

1997 "Acerca de la calidad en educación". Conferencia en el *Seminario Internacional: Modernización de la Educación*. Lima: 13 y 14 de febrero.

CASTELLS, M.

2001 *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Volumen 1. La sociedad red / Volumen 2. El poder de la identidad / Volumen 3. Fin del milenio. Madrid: Alianza Editorial.

CEPAL - UNESCO

1992 *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva*

con equidad. Santiago de Chile: CEPAL - UNESCO.

CINDA

1991 *Docencia universitaria en América Latina*. Santiago de Chile: CINDA.

COMISIÓN SCANS

1992 *Lo que el trabajo requiere de las escuelas*. Washington: Departamento de Trabajo de los Estados Unidos.

CONTÓN, I.

2002 "Nueva organización escolar en la sociedad del conocimiento". <www.gestióndeleconocimiento.com>.

CONTRERAS, M Y H. SCHINK

1995 "La cooperación escuela-empresa como lugar de aprendizaje para el mejoramiento de la educación técnico-profesional". *Pensamiento. Revista de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, vol. 16, junio.

COSTA, A

1999 "Cómo enseñar y evaluar hábitos del pensamiento". Presentación en las Jornadas *Renacimiento de las Escuelas*. Arica.

DE ARRECHE M. Y L. RODRÍGUEZ

2004 "¿Son las escuelas organizaciones inteligentes?". <www.gestiondelconocimiento.com>.

- DE BONO, E.
1983 *The Cognitive Research Trust. (CORT) Thinking Program*. En W. Maxwell (editor). Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- DIEZ HOCHLEITNER, R.
1996 *Aprender para el futuro mejor: educación y desarrollo. Documentos de un debate*. X Semana Monográfica. Madrid: Fundación Santillana.
- DRUCKER, P.F.
1994 "El ascenso de la sociedad del conocimiento". *Facetas*, N^o 104.
1994 *La sociedad postcapitalista*. Bogotá: Norma.
- DUNKIN, M.J. Y B.J. BIDDLE
1974 *The Study of Teaching*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- EDWARDS, V.
1993 "Hacia la construcción del perfeccionamiento docente". *Tarea*, N^o 32.
- ENEBRAL, J.
2002 "Hacia una mejor gestión del pensamiento". <www.gestiondelconocimiento.com>.
- FARAH, W.
2003 *Estrategia, modernización y tecnologías de la información*. Madrid: Asociación Internacional de Estudios de Comunicación Social y de la Asociación Española de Teletrabajo.
- FEUERSTEIN, R.
1980 *Instrumental Enrichment. An Intervention Program for Cognitive Modifiability*. Baltimore: University Park Press.
- GARCÍA HUIDOBRO, C.
2002 *La escuela, centro de políticas para lograr calidad y equidad en la educación*. Documento de Trabajo. Santiago de Chile.
- GARVIN, A.
2000 *Gestión del Conocimiento. Crear una organización que aprende*. Harvard Business School Press.
- HERRERA, S.L.
2002 "Transitando desde la gestión de un 'establecimiento' a la gestión de un 'centro de desarrollo educativo'". <www.gestiondelconocimiento.com>.
- HERREROS DE LAS CUEVAS, C.
2002 *La empresa inteligente*. <www.gestiondelconocimiento.com>.
- INDACOCHEA, C.L.
2002 "Creatividad, innovación y cambio organizacional en la escuela". <www.gestiondelconocimiento.com>.
- MAGENDZO, A.
1988 "Calidad de la educación y su relación con la cultura". *La*

Educación, año XXVIII, N° 96,
diciembre.

MIRANDA, C.

1987 En Rodríguez 1987.

PAUL, R.

1992 *Critical Thinking. What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*. J. Binker (editor). Sonoma: Foundation for Critical Thinking.

PINTO, R.N.

1995 "Identidad y profesionalización del docente de enseñanza media: otra mirada para su perfilamiento socioeducativo". *Pensamiento. Revista de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, vol. 16, junio.

RODRÍGUEZ, C.

1987 "Calidad de la educación: variables e indicadores referidos al proceso de enseñanza-aprendizaje". *Revista de Tecnología Educativa*, vol. X, N° 2-3, Santiago de Chile.

SCHIEFELBEIN, E.

1990 *Elementos para reflexionar sobre la calidad de la educación en América Latina*. París: UNESCO, IIEP.

SENGE, P.

1990 *The Fifth Discipline: the Art and Practice of Learning*. Nueva York: Doubleday Organization.

SWARTZ, R. y S. PARKS

1992 *Infusing Critical and Creative Thinking into Content Instruction*. Midwest Publications.

TEDESCO, J.C.

1985 "La educación superior en América Latina". *Uma - Encuentro*, N° 37.

UNESCO

1995 *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Marco Conceptual*. Santiago de Chile.

2002 *Estrategia a plazo medio 2002-2007. Contribución a la paz y al desarrollo humano en una era de mundialización mediante la educación, la ciencia, la cultura y la comunicación*. París: UNESCO.

UNINET

2003 *Desarrollo de la globalización y de la cibersociedad*. Bogotá: Lafin Campus.

UTSUMI, Y.

2003 "Presentación". Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información. Ginebra.

VYGOTSKY, L.S.

1983 *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

WILSON, J.

1989 *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Barcelona.