



Universidad<sup>®</sup>  
Católica  
de Manizales

VICERRECTORÍA DE EDUCACIÓN



**INNOVACIÓN, GERENCIA  
Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN**

*Comp(s).*

*David Arturo Ospina Ramírez · Sandra Bibiana Burgos Laiton · Claudia Susana López Cruz*





# INNOVACIÓN, GERENCIA Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN

## Compiladores

David Arturo Ospina R. · Sandra Bibiana Burgos L. · Claudia Susana López C.

ISBN: 978-958-8022-90-1

Noviembre de 2018

Copyright©

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

**Editor:** Cárol Castaño Trujillo

**Corrección de estilo:** Centro Editorial UCM

**Diseño:** Unidad de Marca UCM

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en sistema recuperable o transmitida en ninguna forma por medios electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros, sin la previa autorización por escrito del Centro Editorial Universidad Católica de Manizales y de los autores. Los conceptos expresados de este documento son responsabilidad exclusiva de los autores y no necesariamente corresponden con los de la Universidad Católica de Manizales y da cumplimiento al Depósito Legal según lo establecido en la Ley 44 de 1993, los Decretos 460 del 16 de marzo de 1995, el 2150 de 1995, el 358 de 2000 y la Ley 1379 de 2010.

©Centro Editorial Universidad Católica de Manizales

Carrera 23 No. 60-63

<http://www.ucm.edu.co/centro-editorial/>

[centroeditorialucm@ucm.edu.co](mailto:centroeditorialucm@ucm.edu.co)

Manizales - Caldas

Hecho en Manizales, Caldas · Colombia

## **CATALOGACIÓN EN LA FUENTE**

Ospina Ramírez, David Arturo

Innovación, gerencia y gestión de la educación / compiladores David Arturo

Ospina, Sandra Viviana Burgos Laiton, Claudia Susana López Cruz. Manizales:

Centro Editorial Universidad Católica de Manizales, 2018

150 páginas

Incluye bibliografía

ISBN 978-958-8022-90-1

1. Gerencia educativa 2. PEI 3. Gestión del conocimiento educativo

CDD 371.207

BIBLIOTECA UCM

## Contenido

Prólogo	10
Presentación	15
<b>Capítulo I. Factores de impacto en la gerencia educativa y los procesos de gestión del cambio</b>	16
1.1 Introducción	17
1.2 Dimensiones de la gerencia educativa desde la Universidad Católica de Manizales	19
1.2.1 <i>Criterios particulares de la gerencia educativa</i>	20
1.2.2 <i>Gestión del cambio</i>	24
1.2.3 <i>Impacto de lo educativo</i>	25
1.3. Naturaleza de los proyectos socioeducativos: variables para el análisis del impacto	27
1.3.1 <i>Vinculación participativa de la comunidad</i>	29
1.3.2 <i>Mejoramiento de las prácticas educativas</i>	34
1.4 Conclusiones y comentarios finales	36
Referencias	37
<b>Capítulo II. Sostenibilidad de las prácticas de mejoramiento educativo</b>	41
2.1 Introducción	42
2.2 Articulación de los proyectos de mejoramiento educativo al PEI	43
2.3 Gestión escolar, participación y cooperación	44
2.4 Mejoramiento	45
2.5 El PEI como instrumento de planificación estratégica	46
2.6 Liderazgo apreciativo de la educación: un enfoque para el mejoramiento educativo	47
2.7 Conclusiones y comentarios finales	51
Referencias	51
<b>Capítulo III. La gestión del conocimiento socioeducativo</b>	53
3.1 Introducción	54
3.2 La gestión del conocimiento socioeducativo como pretexto de transformación social	56
3.2.1 <i>Definamos la gestión del conocimiento</i>	57
3.2.2 <i>La gerencia educativa: desafío para la transformación de las instituciones educativas en organizaciones inteligentes</i>	62
3.2.3 <i>La gerencia educativa como raíz de la transformación organizacional</i>	63
3.2.4 <i>La gestión institucional frente al reto de la calidad</i>	66
3.2.5 <i>Las instituciones educativas y la resolución de conflictos</i>	68
3.2.6 <i>La transformación institucional como producto de un</i>	

<i>cambio de paradigma</i>	70
3.3 Comentarios finales. Crítica al sistema educativo e incertidumbre para el gerente educativo	73
Referencias	76
Capítulo IV. Desafíos de la organización educativa: una perspectiva desde la gerencia y el aprendizaje organizacional	80
4.1 Introducción	81
4.2 Aprendizaje organizacional y gerencia educativa	82
4.3 Conclusiones	92
Referencias	93
Capítulo V. Evaluando la innovación educativa con Escala i	97
5.1 Introducción	98
5.1.1 <i>Desarrollo</i>	100
5.1.2 <i>Proceso de validación</i>	100
5.2 El marco de referencia	101
5.2.1 <i>Criterio 1. Resultados de aprendizaje</i>	102
5.2.2 <i>Criterio 2. Naturaleza de la innovación</i>	107
5.2.3 <i>Criterio 3. Alineación institucional</i>	112
5.2.4 <i>Criterio 4. Potencial de crecimiento</i>	114
5.2.5 <i>Criterio 5. Viabilidad financiera</i>	117
5.3 Metodología de aplicación de los criterios para la evaluación	119
5.3.1 <i>Tipos de participantes</i>	120
5.4 Etapas del proceso de evaluación	121
5.5 Evaluación global del proyecto	124
5.6 Presentación de resultados	125
5.7 Conjunto de instrumentos para la generación de las evidencias para la evaluación	126
5.8 Portal para llevar a cabo su registro	126
5.9 Comentarios finales	127
Referencias	127
Capítulo VI. Gestión escolar y liderazgo, ejes de las escuelas que aprenden	132
6.1 Introducción	133
6.2 Escuela y gestión	135
6.3 La gestión educativa y la gestión escolar	137
6.4 La escuela en aprendizaje permanente	143
Referencias	145
Comentarios finales	147

## Figuras

Figura 1. Modelo SECI	59
Figura 2. Dimensiones de la creación del conocimiento.	60
Figura 3. Escala cromática de Escala i	105
Figura 4. Resultados de los aprendizajes	107
Figura 5. Valores y escala de color según la naturaleza de la innovación	112
Figura 6. Valores y escala de color según alineación con la institución	114
Figura 7. Valores de potencial de crecimiento	117
Figura 8. Valores viabilidad financiera	119
Figura 9. Íconos plataforma	121
Figura 10. Íconos plataforma proceso concluido	122
Figura 11. Íconos plataforma con veredicto de evaluador invitado	123
Figura 12. Íconos plataforma con veredicto de evaluador par ciego	124
Figura 13. Íconos plataforma con evaluación general	125

## Agradecimientos

Agradecemos a cada una de las personas que hicieron parte de esta publicación, desde sus aportes académicos, investigativos y experienciales.

A la *Universidad Católica de Manizales* y al *Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey*, entidades universitarias que hicieron posible que cada uno de los proyectos de los cuales parte esta publicación, se desarrollaran.

A las instituciones educativas, a los maestros y a los estudiantes que nos permitieron conocer sus prácticas educativas.

A *Martha Isabel Gutiérrez Ospina*, quien permitió que las especializaciones en educación de la Universidad Católica de Manizales, se convirtieran en plataformas investigativas desde la gerencia, la gestión y la innovación educativa. A *Luz Estella Pulgarín Puerta*, con su participación investigativa y aportes académicos en estos procesos. Al *Padre Luis Guillermo Restrepo Jaramillo*, líder del grupo de investigación Educación y Formación de Formadores -EFE, el cual abrió camino a esta publicación.

Agradecemos a la comunidad académica del Tecnológico de Monterrey que participó de forma activa y con entusiasmo en la creación y revisión de todos los criterios en cada una de las etapas del desarrollo del Marco de referencia para la evaluación de proyectos de innovación educativa: Escala i.

A los líderes de innovación que nos apoyaron convocando y coordinando las reuniones regionales: *Claudia García*, *Rosario Urzúa*, *Irving Hidrogo*, *Francisco Huerta* y *Norma Tapia* y *Humberto Cantú*.

A los líderes de la institución por su participación en las reuniones de definición y validación de los criterios, subcriterios e instrumentos. Y en particular, a todos los profesores de la institución que participaron construyendo y validando los criterios que conforman el marco de referencia y que ahora emplean Escala i.

Así mismo, a cada uno de los autores de esta publicación: *Sandra Bibiana Burgos Laiton*, *Gloria Elsy Cardona Marín*, *Andrés Fernando González López*, *Ángel Andrés Trujillo López*, *Stefanny Castillo Jaramillo*, *Miguel Alberto Páez Caro*, *Norma Constanza Orozco Gómez*, *Andrés Felipe Jiménez López*, *Didier Andrés Ospina Osorio*, *Claudia Susana López Cruz*, *Claudia Zubieta*



*Ramírez, Yolanda Heredia y David Arturo Ospina Ramírez, por sumarse al aporte académico al campo del conocimiento de la innovación, la gerencia y la gestión de la educación.*

## Prólogo

Lucero Ruiz Jiménez<sup>1</sup>

Encontrarme en vecindad cómplice con un grupo de educadores y estudiantes alrededor de temas como la gerencia educativa, la gestión del conocimiento y la innovación, ha sido una gratificante experiencia por la pasión compartida sobre los mismos, por el poder soñar juntos con una educación que reconozca la condición de humanidad de las personas y la potencialidad de estas para llevar las organizaciones educativas a permanentes procesos de aprendizaje que las conduzcan a la transformación y al logro de los resultados que la sociedad espera de ellas, aplicando los principios de la gestión al campo específico de la educación y poniendo en un diálogo estos dos saberes disciplinares, tal como lo propone Casassus (UNESCO, 2000).

El libro emerge como resultado del proceso formativo del programa de Especialización en Gerencia Educativa de la Universidad Católica de Manizales (UCM) y a él se vincula el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (México) en el marco del convenio que se tiene establecido; se desarrolla alrededor de dos grandes categorías: gerencia educativa y gestión del conocimiento para la innovación, a través de las cuales se pretende llevar al lector a transitar una ruta donde es posible visionar y gestionar el cambio, el conocimiento, el aprendizaje organizacional, el liderazgo y la innovación.

En los capítulos 1 y 2, David Arturo Ospina Ramírez, Sandra Bibiana Burgos Laitón, Gloria Elsy Cardona Marín y Andrés Fernando González López, a través del texto “Factores de sostenibilidad e impacto en la gerencia educativa y los procesos de gestión del cambio”, nos permiten vislumbrar la relación entre la gerencia y los procesos de gestión del cambio en las instituciones educativas; el clima organizacional como factor clave para la sostenibilidad de los proyectos; cómo favorecer ambientes vinculantes de los cambios en concordancia con los contextos educativos; cuál es el liderazgo del gerente educativo frente a las dinámicas de administración, gestión y gerencia, en correspondencia con la globalización que exige de las organizaciones competitividad, eficacia, eficiencia, sinergia, trascendencia social, mejoramiento continuo y respuestas adecuadas y particulares a las necesidades del entorno; y reconocer el PEI como instrumento de planificación estratégica de la gestión directiva, la gestión académica, la gestión administrativa-financiera y la gestión de la comunidad.

---

<sup>1</sup>Especialista en Planeamiento Educativo. Especialista en Docencia Universitaria. Magíster en Educación. Magíster en Dirección y Administración de Empresas. Iruiz@ucm.edu.co

Abordan posteriormente, el tema relacionado con la naturaleza de los proyectos socioeducativos y las variables que permiten medir su impacto, destacando la importancia de la vinculación participativa de la comunidad. Culminan con una serie de conclusiones enfocadas en los conceptos de sostenibilidad, innovación, cambio, liderazgo, autoevaluación, mejoramiento, seguimiento, y en la participación de los actores de la comunidad educativa, aunando esfuerzos para el desarrollo de proyectos articulados al horizonte institucional.

En el capítulo 3, denominado “La Gestión del Conocimiento Socioeducativo”, Ángel Andrés López Trujillo, Stefanny Castillo Jaramillo, Miguel Alberto Páez Caro y Norma Constanza Orozco Gómez nos acercan a la gestión del conocimiento socioeducativo desde la perspectiva del gerente educativo, para lo cual tomaron como referencia la investigación “La práctica evaluativa de profesores con estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones de educación básica primaria de Manizales”, del programa de Especialización en Evaluación Pedagógica de la UCM. Plantean como reto gerencial de la educación una perspectiva pedagógica que trascienda lo instrumental, una visión respecto a la dirección de las instituciones educativas y al liderazgo, ubicando lo humano como categoría central. Además, proponen utilizar la evaluación pedagógica como estrategia que hace posible la generación de conocimiento a partir de la reflexión y planeación de las metodologías de enseñanza y de aprendizaje, que se van a orientar en las aulas y de la definición de las prácticas evaluativas que favorecen y mejoran los aprendizajes, al igual que el seguimiento a las acciones que se dan en otros escenarios sociales del contexto educativo, en donde se gestiona continuamente la información en función de la realidad y de los intereses particulares que tienen los grupos que hacen parte del paisaje donde surge el nuevo conocimiento.

Los autores sustentan la gestión del conocimiento socioeducativo como cambio de paradigma y como pretexto de transformación institucional y social; visualizan la gerencia educativa como la base de la transformación organizacional, un desafío para hacer un tránsito de las instituciones educativas hacia organizaciones inteligentes en horizonte de calidad. Para finalizar, elaboran unos comentarios desde una perspectiva crítica al sistema educativo colombiano y abordan el ambiente de incertidumbre en el que se mueve el gerente educativo.

El texto “Los Desafíos de la organización educativa: una perspectiva desde la gerencia y el aprendizaje organizacional”, cuya autoría es de Andrés Felipe Jiménez López y de Didier Andrés Ospina Osorio, se relaciona en el capítulo 4, y surge de dos apuestas investigativas de

la UCM: “Comprensión de la calidad en algunas de las instituciones educativas desde su contribución al desarrollo humano en las comunidades académicas de la ciudad de Manizales” e “Incidencia de los Proyectos Educativos Institucionales en los procesos de mejoramiento en instituciones para el trabajo y el desarrollo humano”. Reconocen los autores dos ejes: educación y organizaciones inteligentes, desde los cuales se orientan los proyectos de investigación.

En este ejercicio escritural, los autores, por un lado, determinan que el proceso de cambio de la organización educativa está cifrado en la implementación de procesos que deriven en el mejoramiento de la calidad de la educación, lo que implica asumir la gerencia educativa como posibilidad de integración y cualificación de todos los procesos de la organización y su responsabilidad para potenciar la capacidad de aprendizaje que esta tenga, generando las transformaciones que de sí misma deben emerger.

Por otro, realizan un análisis general de la realidad educativa colombiana y del impacto de la reforma alrededor de la gestión educativa. Concluyen con el planteamiento de que la gerencia educativa del siglo XXI debe posicionar a la institución educativa como una organización inteligente, como una organización que aprende.

En el capítulo 5 “Evaluando la innovación educativa con Escala i”, Yolanda Heredia Escorza, Claudia Susana López Cruz, y Claudia Zubieta Ramírez, docentes investigadoras del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (México), nos seducen con una propuesta para la evaluación de proyectos de innovación educativa denominada Escala i, que permite medir el impacto de las innovaciones educativas en el proceso de enseñanza – aprendizaje y establecer acciones de transformación permanente; para esto toman como referente el aporte en cuanto a la creación de los conceptos y la rúbrica que hacen Michael Barber y Amar Kumar de la multinacional Pearson Education.

La revisión de literatura, la conceptualización de las escalas, la formulación de las rúbricas y la definición de cada uno de los criterios a evaluar son el punto de partida para este ejercicio creativo. Así, las autoras presentan el concepto de innovación educativa Escala i, su finalidad como experimentación natural, el rigor científico para implantar un proceso sistematizado de evaluación de proyectos, que permita compartir los resultados, haciendo difusión entre la comunidad académica. En el desarrollo del texto, se expone de manera argumentada los criterios que se deben tener en cuenta para su aplicación: inicialmente, el criterio Resultados de aprendizaje,

haciendo referencia a la innovación y a su impacto en los resultados de aprendizaje en diversos ambientes, presentando además la escala de evaluación cualitativa a utilizar. Con relación al criterio Naturaleza de la Innovación, se presentan las opciones de clasificación de la innovación como disruptiva, revolucionaria, incremental y de mejora continua; y se sustenta la importancia de la formulación de la justificación de la innovación con rigor científico, del análisis del riesgo asociado a la innovación y se especifica la naturaleza de la misma. En el criterio Alineación Institucional se dan pautas de cómo alinear la innovación con la misión y con estándares de calidad promoviendo la cultura institucional alrededor de la misma, y cómo desde ella se aporta al crecimiento del reconocimiento institucional en el contexto local, nacional y global, estableciendo formas para evaluar este criterio. Al abordar el criterio Potencial de Crecimiento, se analizan aspectos relacionados con la capacidad interna, la integración de los procesos, los sistemas e infraestructura de la institución y el rol de los líderes y profesores innovadores. Finalmente, sobre el criterio Viabilidad Financiera, las autoras referencian asuntos relacionados con la formulación del objetivo de la innovación, el retorno de la inversión que se hace en ella, cómo hacer la evaluación de la viabilidad financiera determinando las metodologías y criterios, al igual que las etapas que debe tener la evaluación y, por último, la evaluación global, los participantes, los instrumentos que permiten presentar evidencias de la evaluación y cómo hacer los registros en el portal, considerado este como una herramienta tecnológica.

Luego, presentan la escala cromática i con 4 opciones para la evaluación de la innovación, teniendo en cuenta cada uno de los criterios enunciados anteriormente, los cuales fueron creados en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Y concluyen su texto con unos comentarios finales, en los cuales hacen un llamado a entender el instrumento como estrategia para evaluar la innovación, más no a las personas que la promueven.

El capítulo 6 “Gestión escolar y liderazgo, ejes de las escuelas que aprenden”, cuyo autor es Alejandro Jaramillo Arenas, nos acerca a reflexiones sobre los retos que tiene la escuela como organización en permanente aprendizaje, con relación a la gestión escolar y al liderazgo, a partir de los postulados de la investigación “Instituciones Educativas como generadoras de procesos de conocimiento para el desarrollo de la gestión educativa en contextos regionales”, desarrollada por la UCM, en las ciudades de Medellín, Manizales y Armenia en el año 2015.

Destaca el autor, el concepto de gestión escolar del MEN (2013) como el proceso sistemático que está orientado al fortalecimiento de las

instituciones educativas y a sus proyectos, en correspondencia con el PEI, cuyo campo de actuación está en liderar los procesos de índole directiva, pedagógica, administrativa-financiera y comunitaria, en la perspectiva del logro de los principios misionales a partir del direccionamiento estratégico. Además, diferencia el concepto de gestión escolar de las nociones de “gestión” y “gestión educativa”, aspecto fundamental para comprender la magnitud y el impacto de cada una de ellas en el sector educativo, al igual que el rol de los seres humanos dentro de estas dinámicas, donde cobra sentido la capacidad de aprendizaje que tiene la escuela y el liderazgo de todos los actores que conforman la comunidad educativa, quienes son responsables de las transformaciones culturales a su interior, en correspondencia con las dinámicas de un entorno global en permanente cambio.

Quiero expresar el reconocimiento a quienes escribieron esta obra por el rumbo que muestran a los docentes y directivos docentes con rutas posibles para ser transitadas en los procesos gerenciales de las instituciones educativas y en los procesos de gestión de la innovación educativa, articulando las representaciones mentales de los miembros de la organización y estableciendo acuerdos para la acción. Por la motivación que suscitan para el acercamiento al tema y por la apertura que hacen para que otras personas puedan generar procesos creativos alrededor de las temáticas abordadas.

## Presentación

**David Arturo Ospina Ramírez<sup>2</sup>**

El libro que se presenta a continuación, realiza una apuesta por integrar la gerencia educativa desde algunos de sus ejes de acción, como lo son la gestión del conocimiento educativo y el aprendizaje organizacional, la innovación pedagógica y educativa y el mejoramiento educativo. Cada uno de los autores asume un área del conocimiento desde su experticia y desde sus áreas de acción, las cuales permiten comprender que el cambio y las transformaciones educativas solo pueden ser atendidas desde la naturaleza misma de lo educativo, entendiendo que el fin último de las instituciones de este tipo, es la formación humana.

El gerente educativo y el docente como gestor de la innovación en el aula, se encuentran en el escenario formativo, como los facilitadores del cambio, algunas veces desde el aula, desde el interior, desde las necesidades, capacidades y particularidades de los estudiantes; otras, desde la comprensión de la normativa local, regional, nacional o internacional; y, más aún, en unas como agentes de cambio en la realidad del contexto educativo.

Las variables que impulsan el cambio pueden ser endógenas o exógenas, es decir, pueden darse desde adentro, desde la particularidad de la comunidad, o, desde factores externos a la institución y al proceso educativo, que, de igual forma, promueven las transformaciones. La relación entre los capítulos que se presentan a continuación, se da desde los factores que, a través de procesos de investigación y reflexión crítica, se encontraron como aspectos trascendentales para generar el cambio y sostenerlo en el tiempo, como la articulación de los proyectos de innovación al Proyecto Educativo Institucional, la gestión del conocimiento, el uso de la evaluación formativa en clave de mejoramiento, el aprendizaje organizacional y los criterios de la innovación adaptados a un modelo de medición de impacto.

El libro evidencia resultados y productos de proyectos de investigación y de proyectos de desarrollo, que han dado cuenta de las búsquedas de la Universidad Católica de Manizales - UCM y del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey - ITESM. Esta publicación da cuenta de la búsqueda de la educación Latinoamericana por dar sentido a la innovación educativa, por gestionar de manera estratégica las instituciones diseñadas para la formación del ser humano, desde una mirada transformadora y crítica del contexto educativo.

<sup>2</sup>Diseñador Industrial. Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Magíster en Gestión de Proyectos. aospina@ucm.edu.co

C A P Í T U L O

1



## Capítulo I. Factores de impacto en la gerencia educativa y los procesos de gestión del cambio

David Arturo Ospina Ramírez<sup>3</sup>  
Sandra Bibiana Burgos Laitón<sup>4</sup>  
Gloria Elsy Cardona Marín<sup>5</sup>  
Andrés Fernando González López<sup>6</sup>

*“Las masas humanas más peligrosas son aquellas en cuyas venas ha sido inyectado el veneno del miedo... del miedo al cambio”*  
Octavio Paz.

### 1.1 Introducción

La Especialización en Gerencia Educativa de la Universidad Católica de Manizales (UCM) tiene una amplia trayectoria en el territorio nacional, lo que le ha permitido desarrollar y fortalecer competencias específicas en sus egresados, quienes impactan diferentes instituciones educativas por medio de proyectos de desarrollo, que son la ruta para construir sus proyectos de grado.

Las instituciones educativas se han visto implicadas en las dinámicas de la administración, la gestión y, posteriormente, la gerencia por las condiciones de globalización a las que están expuestas, exigiendo de ellas competitividad, eficacia, eficiencia, respuestas adecuadas y particulares para sus contextos. Los factores organizacionales entonces, se ven afectados por estos campos del conocimiento cercanos a la administración, llevando a los gerentes educativos a generar respuestas,

<sup>3</sup>Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Fundación Cinde y Universidad de Manizales. Magíster en Gestión de Proyectos, Universidad EAN y Université du Québec. Diseñador Industrial, Universidad Autónoma de Colombia. Docente investigador de la Especialización en Gerencia Educativa y Director de Licenciaturas en Educación, Universidad Católica de Manizales. Fundador de la Fundación Elefantes de Colores. ORCID: 0000-0002-1954-2489. Índice H: 1. david0206ospina@gmail.com.

<sup>4</sup>Magíster en Educación de la Universidad Católica de Manizales. Especialista en Gerencia de Calidad, Universidad Católica de Manizales. Licenciada en Biología y Química, Universidad de Caldas. Coordinadora de Calidad del Colegio Franciscano Agustín Gemelli de la ciudad de Manizales. Docente de Administración Ambiental y de los Recursos Naturales de la Universidad Santo Tomas Manizales. Actualmente, docente de la Especialización en Gerencia Educativa de la Universidad Católica de Manizales. ORCID: 0000-0002-2575-500X. Índice H:0. danassbb@hotmail.com.

<sup>5</sup>Especialista en Gerencia Educativa, Universidad Católica de Manizales. Licenciada en Administración Educativa, Universidad Católica de Manizales. Docente en el Instituto Universitario de Caldas. ORCID: 0000-0002-8465-185. Índice H: 0. gloelsy@hotmail.com.

<sup>6</sup>Magíster en Enseñanza de las Ciencias Naturales, Universidad Nacional de Colombia sede Manizales. Especialista en Gerencia Educativa, Universidad Católica de Manizales. Licenciado en Biología y Química, Universidad de Caldas de Manizales. Rector Colegio La Salle Pereira. ORCID:0000-0001-9498-9718. Índice H: 0. afgon80@hotmail.com.

programas y proyectos que creen impactos y transformaciones en la comunidad educativa.

Las estructuras organizacionales de las instituciones educativas sufren transformaciones con la articulación de proyectos de desarrollo de los estudiantes y egresados del programa; las que, a su vez, afectan áreas de la institución y sus procesos. Desde la mirada gerencial, la gestión del cambio busca superar las resistencias organizacionales e institucionales para favorecer la gerencia de las instituciones educativas de manera estratégica, contextualizada y coherente con las necesidades de la comunidad educativa.

La gerencia educativa permite comprender de manera holística el panorama institucional desde la gestión administrativa, la gestión académica, la gestión comunitaria y la gestión directiva. Los estudios y programas para hacer más eficientes a las instituciones educativas, se mantienen vigentes, sin embargo, es necesario considerar la importancia de la gestión del cambio en la aplicación de la gerencia propiamente dicha, la cual, en contextos educativos, se ve expuesta a determinadas variables específicas que diferencian a las instituciones educativas de otras empresas y organizaciones.

Los criterios como eficacia, eficiencia y trascendencia que menciona la UCM en la descripción del programa, se relacionan con los cambios a los que se someten las organizaciones educativas cuando se integra la gerencia educativa de manera inteligente, lo cual permite que los aspectos pedagógicos, administrativos y sociales se relacionen entre sí, convirtiendo a las instituciones educativas en organizaciones con características únicas que requieren del trabajo de un gerente educativo formado para asumir dichos cambios. Considerar el impacto de la gerencia educativa desde la especialización de la UCM, implica la evaluación del impacto de los proyectos que han desarrollado sus egresados, las consecuencias de la gestión del cambio en sus instituciones y la sostenibilidad de los proyectos de desarrollo de los egresados del programa. La investigación de la que se deriva este texto permitió encontrar aquellas variables que hacen parte de la medición del impacto que tiene la especialización en Gerencia Educativa en las instituciones de diferentes regiones del país donde se han desempeñado los estudiantes y egresados del programa en los últimos cinco años.

A continuación, se desarrollan las categorías principales que han permitido analizar los factores que hacen parte del impacto de la gerencia educativa, siendo estas, la naturaleza de los proyectos socioeducativos, el liderazgo educativo, el clima organizacional y la gestión del cambio.

## 1.2 Dimensiones de la gerencia educativa desde la Universidad Católica de Manizales

La gerencia educativa se ubica en todas las áreas de las instituciones, permeando cada una de sus acciones y espacios. Diferentes autores en el mundo han generado teorías sobre la gerencia educativa, pero inicialmente se abrirá la categoría desde lo que entiende la UCM por esta:

El programa Especialización en Gerencia Educativa responde a una necesidad de la región y del país al formar educadores poseedores de una cultura de planificación, organización y evaluación de las actividades necesarias para alcanzar eficacia pedagógica, eficiencia administrativa y efectividad comunitaria y trascendencia cultural, fundamentada en procesos de aprendizaje organizacional, liderazgo, trabajo en equipo con la competencia para gestionar proyectos y mejorar la calidad de la educación de las I.E. (...) Con una gerencia abierta al cambio y participativa, la educación puede constituirse en factor fundamental para el desarrollo humano, económico y social, haciendo realidad las políticas de descentralización, participación y autonomía que se orientan al fortalecimiento y mejoramiento del servicio educativo. (Universidad Católica de Manizales, 2016, p. 16).

Los criterios como eficacia, eficiencia y trascendencia que menciona la UCM en la descripción del programa, se relacionan con los cambios a los que se someten las organizaciones educativas cuando se integra la gerencia educativa de manera inteligente, lo que muestra que los aspectos pedagógicos, administrativos y sociales se relacionan entre sí, convirtiendo a las instituciones educativas en organizaciones con características únicas que requieren del trabajo de un gerente educativo formado para asumir dichos cambios.

Ramírez-Reyes (2011) propone algunos retos para la gerencia educativa de un mundo globalizado, entre ellos: la transformación social, la gestión del conocimiento de la organización y las acciones enfocadas a la unión de los aspectos anteriores. De esta forma, es evidente la relación existente entre los postulados del autor y los planteamientos de la UCM de eficacia pedagógica, eficiencia administrativa y trascendencia social.

La gerencia educativa ha tenido cambios conceptuales y teóricos que permiten su evolución. En este sentido, Botero (2009) manifiesta:

La gestión educativa como disciplina es relativamente joven; su evolución data de la década de los setenta en el Reino Unido y de los ochenta en América Latina. Desde entonces han surgido y se han

desarrollado diversos modelos que representan formas de concebir la acción humana, los procesos sociales y el papel de los sujetos en el interior de éstos. Como punto de partida es importante enunciar el concepto de gestión educativa y establecer algunas diferencias que suelen hacerse entre gestión y administración. Aunque para la teoría de la administración, desde la década de los años sesenta, el concepto de gestión ha estado asociado con el término de gerencia y en especial, sobre el cómo gerenciar organizaciones, empresas productivas y de servicios, no ha sido así para las instituciones del sector educativo. (p. 1)

Los postulados de la UCM siguen considerando la administración como una gran área de conocimiento, en la que se ubica la gerencia educativa como campo particular. Sin embargo, Botero (2009) permite visibilizar los diferentes ajustes que se han realizado desde los años setenta en la gerencia y la gestión educativa. En este momento, las exigencias de la globalización y la competitividad, ocasionan que las organizaciones atraviesen por procesos de cambio e innovación, con el fin de poder hacer frente a los continuos cambios del entorno. Es allí, donde la gerencia educativa cobra importancia al surgir la necesidad de valorar y evaluar los impactos que los cambios organizacionales han producido. Ramírez (2016) define la gerencia educativa como un proceso de organización y administración de los recursos para lograr los objetivos organizacionales por medio de una eficiente gestión y donde el gerente educativo lidera y dirige sus equipos hacia las metas de la organización, motivando, estimulando, evaluando y premiando los logros obtenidos a cada paso del proceso.

### *1.2.1 Criterios particulares de la gerencia educativa*

Como se mencionó anteriormente, algunos criterios como eficacia pedagógica, eficiencia administrativa y trascendencia social, son característicos de la gerencia educativa desde la mirada particular de la UCM. Dichas variables o criterios serán fundamentados teóricamente a continuación.

#### **1.2.1.1 Eficacia y sinergia educativa**

La eficacia pedagógica citada por la UCM (2016), es abordada por Bolívar (2001) como la capacidad instalada de las instituciones para ser generadoras de conocimiento al interior de la comunidad educativa, en sus palabras:

Una organización aprende cuando, por haber optimizado el potencial formativo de los procesos que tienen lugar en su seno, adquiere una función cualificadora para los que trabajan en ella, al tiempo que está

atenta para responder a las demandas y cambios externos. En este sentido, institucionaliza la mejora (aprendizaje organizativo) como un proceso permanente, creciendo como organización. (Bolívar, 2001, p. 4)

Desde lo anterior, el autor se refiere a la gestión del conocimiento proponiendo que las comunidades educativas que aprenden pueden potenciar cada uno de sus procesos, lo que agregando valor a los mismos y a los conocimientos aprendidos por parte de su comunidad. Para poder abordar el tema de manera profunda, es necesario comprender lo que se entiende por eficacia:

La palabra "eficacia" viene del latín *efficere* que, a su vez, es derivado de *facere*, que significa "hacer o lograr". El Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española señala que "eficacia" significa "virtud, actividad, fuerza y poder para obrar". María Moliner interpreta esa definición y sugiere que "eficacia" "se aplica a las cosas o personas que pueden producir el efecto o prestar el servicio a que están destinadas". Algo es eficaz si logra o hace lo que debía hacer. (Mokate, 1999, p. 1)

Entonces, la eficacia en los contextos educativos implica que las organizaciones logren cumplir sus propósitos, que en últimas se relacionan con la capacidad de educar, de permitir la adquisición de conocimientos y de generar aprendizajes en la comunidad. Al respecto, Blanco (2009) realizó una indagación sobre los estudios en eficacia educativa en América Latina, y afirma que las investigaciones han realizado contribuciones al desarrollo de la eficacia desde diferentes postulados como:

a) Destacar que las escuelas que obtienen buenos resultados no lo hacen únicamente a través de prácticas de enseñanza relacionadas con los aprendizajes, sino de una sinergia entre éstas y un conjunto más amplio de interacciones y representaciones; b) señalar la existencia de diversas estrategias para alcanzar esta sinergia, dependiendo en gran medida de las circunstancias particulares (contextuales, históricas) de cada escuela; c) ilustrar ciertos procesos escolares y su carácter indisociable de las definiciones situacionales de los participantes; y d) destacar la importancia de las prácticas de aula, así como el hecho de que éstas necesitan de un soporte técnico, simbólico, e incluso emocional, de nivel organizacional. (Blanco, 2009, pp.1024 -1025)

De esta manera, se podría identificar que la eficacia como criterio particular de la gerencia educativa de la UCM también genera nuevas variables que le componen, tales como la sinergia entre las áreas de la

institución, las estrategias institucionales para generar dicha sinergia, la comprensión de los contextos en los que se desenvuelven los miembros de la comunidad educativa y el soporte a los procesos de aprendizaje desde todas las áreas institucionales. La búsqueda de la eficacia en las instituciones educativas, permite que las organizaciones generen planes y estrategias concretas que llenen a alcanzar determinados objetivos de aprendizaje.

### 1.2.1.2 Eficiencia en las instituciones educativas

La eficiencia se relaciona con los recursos de las organizaciones y la administración de los mismos. Parafraseando a Eliasson (1994), la educación en el mundo globalizado ha sido comprendida desde dos posturas, una de ellas propone que la educación es una inversión en la sociedad y la otra, que es un filtro de las competencias de la sociedad para el desempeño en el mundo laboral. Mokare (1999) comprende la eficiencia como:

El grado en que se cumplen los objetivos de una iniciativa al menor costo posible. El no cumplir cabalmente los objetivos y/o el desperdicio de recursos o insumos hacen que la iniciativa resulta ineficiente (o menos eficiente). La referencia a “costos” en la definición de eficiencia corresponde a un entendimiento amplio del concepto. No todo costo necesariamente tiene que asociarse con un desembolso de dinero. No todo costo corresponde directamente a una expresión en unidades monetarias. Un costo representa el desgaste o el sacrificio de un recurso, tangible o intangible. Por tanto, podría referirse al uso (sacrificio) de tiempo, al desgaste o deterioro de un recurso ambiental (aunque éste no sea transable) o al deterioro o sacrificio de otro “bien” no tangible como el capital social, la solidaridad ciudadana o la confianza, entre otros. (p. 4)

Los diferentes procesos que se dan en las instituciones educativas, en últimas, están enfocados en la educación, la investigación y la transformación social, por lo que se podría decir que la eficiencia en las instituciones educativas está relacionada con el logro de los objetivos de estos tres pilares, por medio del uso consciente, responsable y estratégico de los recursos. Es por ello que la eficiencia se relaciona directamente con la gestión administrativa de la institución, que es la que da soporte a los procesos institucionales desde la administración de sus recursos. Muchas de las instituciones educativas locales reciben recursos públicos para su funcionamiento, es por esto que el análisis de la eficiencia de las organizaciones educativas se convierte en un aspecto importante a tener en cuenta. Al respecto, Santín (2006) plantea:

La medición de la ineficiencia técnica de las escuelas es un análisis de sumo interés dada la importancia cuantitativa de los recursos públicos y privados invertidos por la sociedad en educación no universitaria. Sin embargo, la producción educativa es un fenómeno más complejo que otros procesos productivos, lo cual supone que el estudio de la eficiencia de las escuelas debe estar en permanente debate. (p. 17)

Como se ha mencionado anteriormente, existen organizaciones que generan otro tipo de resultados, sean productos o servicios; por contraste, la complejidad de las instituciones educativas implica una posible resignificación de la eficiencia. Para fines del presente texto, la eficiencia será asumida como el uso sostenible y estratégico de los recursos de las instituciones educativas para el logro de sus objetivos educativos, investigativos y sociales, lo que implicaría reconocer que este ámbito es pertinente para la gestión administrativa de las instituciones.

### **1.2.1.3 Trascendencia social de la educación**

La gerencia educativa se compone de las cuatro gestiones: la gestión del conocimiento, la gestión administrativa (de las cuales se ha hablado anteriormente), la gestión social o comunitaria (que es la que se abordará en este acápite) y la gestión directiva (que, en conclusión, resulta ser la que integra las demás).

El postulado de la UCM (2016) respecto a la trascendencia social como uno de los criterios fundamentales de la gerencia educativa implica generar una definición propia de lo que se comprende por trascendencia social. La Real Academia de la Lengua (2016) define la trascendencia como “resultado, consecuencia de índole grave o muy importante” (p. 1). De manera que la gerencia educativa concebida desde la UCM, asume que su ejercicio en las instituciones educativas debe generar resultados importantes para la sociedad. Flecha, Padrós y Puigdellivol (2003) se expresan respecto a la relación entre la escuela y la comunidad, y dicen:

Los retos que se plantea el proyecto de comunidades de aprendizaje exigen la participación de la comunidad en todos los espacios, incluida el aula. El diálogo en la escuela tiene que abarcar al conjunto de la comunidad de aprendizaje, incluyendo familiares, voluntariado, profesionales, alumnado y profesorado. Todas las personas influyen en el aprendizaje y todos y todas deben planificarlo conjuntamente. El centro educativo se transforma en un espacio en el que las familias comparten sus preocupaciones, resuelven sus dudas, encuentran soluciones conjuntas a los problemas de su vida diaria y, sobre todo, se forman. (p. 5)

Desde lo anterior, podría decirse entonces que las acciones de las instituciones educativas generan afectaciones y también son afectadas por la misma comunidad. Es por ello que el gerente educativo construye participativa y colaborativamente los procesos de la educación desde el mismo contexto social al cual se dirigen sus acciones. Desde este punto de vista, la trascendencia implica a su vez transformación, concluyendo que cuando se realizan acciones institucionales que impactan a las comunidades, estas se ven transformadas en determinados aspectos. Caro (2006), hablando de las pedagogías de la liberación, plantea:

Para que la modernidad educativa sea auténtica en sociedades como las de América Latina debe impulsar la convivencia democrática, la participación más activa de todos los sectores sociales en la producción, distribución y usufructo de los bienes materiales, culturales y sociales, que necesita cada país para su desarrollo equitativo. (p. 3)

A partir de este postulado, se puede encontrar que la trascendencia en el ámbito social se da desde la interacción democrática entre las instituciones educativas y sus comunidades próximas, buscando el desarrollo de las mismas desde acciones conjuntas, colaborativas y transformadoras.

### *1.2.2 Gestión del cambio*

La gerencia educativa desde los planteamientos anteriores implica unos cambios y retos de gran envergadura para las instituciones. Se podría decir que es un error común en las organizaciones educativas, empezar los cambios de manera abrupta y sin una planificación exacta y adecuada al contexto específico, sin una sensibilización; otro de los errores es querer cambiar todos los aspectos organizacionales en un mismo momento, no de manera progresiva, sino radical; el tercer error es generar el cambio como una imposición de la misma organización; e igualmente, querer ignorar aquellos aspectos institucionales que generan resistencia al cambio sin una adecuada gestión.

Zimmerman (2000) también plantea que existen diferentes estrategias para generar cambios organizacionales, para el caso que nos ocupa, analizaremos solo una de ellas: los proyectos de cambio, teniendo en cuenta que los egresados de la Especialización en Gerencia Educativa generan pequeños proyectos de desarrollo que generan transformaciones en algunas de las áreas institucionales y no en toda la organización. El autor se expresa respecto a los proyectos de cambio como:



Es un proceso de cambio a fondo, el tiempo necesario y el tamaño de los cambios parciales (paquetes) son quizás los dos factores más importantes para el éxito. El cambio organizacional no se hace de golpe, sino en pedazos que se llaman proyectos de cambio. Así los actores no pierden el control y los riesgos de fracaso son calculables. (p. 78)

La gestión del cambio es amplia y puede referirse a todas las áreas institucionales, sin embargo, esta texto se enfoca en analizar la correlación entre la gestión del cambio desde los proyectos de cambio. A continuación, se detallará la metodología que desde la investigación se asumió para llegar al cumplimiento de los objetivos planteados.

### *1.2.3 Impacto de lo educativo*

Evaluar el impacto de los proyectos de desarrollo de los egresados en las instituciones educativas donde fueron implementados, requiere de algunos aspectos más específicos. El impacto de los proyectos puede considerarse en diferentes ejes: su sostenibilidad en el tiempo, su articulación con otros procesos y los cambios generados en las áreas institucionales afectadas por el proyecto.

Las búsquedas de los diferentes sectores productivos por generar procesos de innovación han llevado a considerar que innovación puede referirse a cualquier cambio, sin embargo, no todo cambio puede ser considerado como innovación, pues esta tiene una fuerte relación con la sostenibilidad de los procesos educativos. En el medio educativo sigue quedando muy abierta la definición de innovación, y los criterios para medirla en el aula o en la escuela son poco específicos. La innovación se ha referido en la educación principalmente al uso de mediaciones tecnológicas para construir conocimiento y generar procesos de formación, pero existen otros factores clave que se pueden apropiarse de otros campos del conocimiento para fortalecer la innovación en la escuela.

La Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos - OCDE (2010) se refiere a la innovación como:

La concepción e implantación de cambios significativos en el producto, el proceso, el marketing o la organización de la empresa con el propósito de mejorar los resultados. Los cambios innovadores se realizan mediante la aplicación de nuevos conocimientos y tecnología que pueden ser desarrollados internamente, en colaboración externa o adquiridos mediante servicios de asesoramiento o por compra de tecnología. Las actividades de innovación incluyen todas las actuaciones científicas, tecnológicas, organizativas, financieras y comerciales que

conducen a la innovación. Se consideran tanto las actividades que hayan producido éxito, como las que estén en curso o las realizadas dentro de proyectos cancelados por falta de viabilidad. La innovación implica la utilización de un nuevo conocimiento o de una nueva combinación de conocimientos existentes. (p. 44)

Según esto, en el contexto educativo se podría entender la innovación como los cambios significativos que tienen impacto en los procesos de formación o en la comunidad, que se dan desde la gestión del conocimiento y el continuo mejoramiento de las diferentes áreas de la gestión educativa: la gestión académica e investigativa, la gestión financiera y administrativa, la gestión de la comunidad y la gestión directiva. No todo cambio es considerado como acción de innovación, pues no todos los cambios generan impacto en los procesos de formación o en la comunidad.

Para Delft University of Technology (2012) existen tres tipos de innovación; en primera instancia, la innovación radical que es aquella que genera cambios significativos que transforman todo lo existente de un momento a otro. En un segundo punto se encuentra la innovación incremental, que es aquella que transforma determinadas condiciones de una organización, comunidad o sistema, poco a poco, es decir, introduce cambios de manera dosificada, los cuales van transformando lo pre existente en algo nuevo. Finalmente, se encuentra la innovación fundamental, que es la que se genera porque el contexto normativo, social o cultural lo exige de manera inmediata, como por ejemplo, una nueva ley en el campo de la educación.

La sostenibilidad de la innovación se determina por diferentes variables que intervienen en su proceso de asentamiento en la institución y en la comunidad, como la gestión del cambio que se haya realizado desde la alta dirección, es decir, las acciones que permiten que desde la alta dirección se articulen los cambios en los diferentes procesos institucionales; también se considera importante la receptividad de la comunidad educativa al cambio, la cual se puede fortalecer desde los procesos participativos en la construcción de las propuestas o proyectos de cambio, donde la comunidad participa activamente desde la generación de ideas y acciones para fortalecer los cambios.

La relación entre la gerencia educativa y la gestión del cambio, en principio, se puede generar desde las consideraciones de los tipos de innovación, comprendiendo que las instituciones educativas que cuentan con directivos formados en el campo de la gerencia educativa, son facilitadores y gestores del cambio desde estrategias adecuadas que fortalecen la innovación radical y la incremental, asegurando su

sostenibilidad e impacto; mientras que las instituciones educativas que no cuentan con directivos docentes preparados en el campo, se ven expuestas a las exigencias del contexto, lo que genera únicamente cambios reactivos de tipo fundamental, y pone en riesgo el correcto funcionamiento y la sostenibilidad de las propuestas.

### **1.3. Naturaleza de los proyectos socioeducativos: variables para el análisis del impacto**

Analizar el impacto que han tenido los proyectos de los egresados y los estudiantes de la Especialización en Gerencia Educativa de la Universidad Católica de Manizales, implica comprender a qué se refiere la generación de proyectos socioeducativos, cuáles son sus áreas de acción y cuáles son los factores que diferencian este tipo de proyectos de cualquier otro. En este ejercicio se encontró que los proyectos socioeducativos, desde la mirada de la gerencia, tienen cuatro áreas de acción directa: gestión directiva, gestión administrativa y financiera, gestión académica, y gestión comunitaria.

Como se verá de manera ampliada más adelante, los proyectos educativos pueden enfocarse en cualquiera de las cuatro áreas. Lo anterior, da cuenta de tendencias importantes de la gerencia educativa. Sin embargo, estas áreas de impacto, no son las únicas variables de la naturaleza de los proyectos educativos.

Es importante comprender por qué los proyectos educativos cuentan con características que los hacen únicos, independientemente de las áreas de gestión en las que se enfoquen. En primer lugar, comencemos por la definición de proyecto. El Project Management Institute (2013) lo caracteriza como un esfuerzo temporal realizado por un equipo de personas, que se lleva a cabo para tener un resultado único. Desde lo educativo, existe una diferencia entre lo que se comprende por proyecto, pues no necesariamente se relaciona con un resultado único y con un esfuerzo temporal, de hecho, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) es definido por el Ministerio de Educación Nacional -MEN (2017) como la carta de navegación institucional:

Según el artículo 14 del decreto 1860 de 1994, toda institución educativa debe elaborar y poner en práctica con la participación de la comunidad educativa, un proyecto educativo institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio. El proyecto educativo institucional debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable. (p. 2)

La naturaleza temporal de los proyectos desde la mirada del Project Management Institute, no necesariamente se relaciona con lo que el MEN comprende por proyecto educativo institucional.

Para comenzar debemos explicar que el PEI es un proceso que se construye entre los distintos actores y entre estos el contexto escolar, con miras a la consecución de logros y resultados educativos, que requieren inicialmente de una identificación colectiva articulada siempre a la política educativa del país. Este PEI debe formarse mediante dos propósitos básicos: primero, la construcción del sentido de identidad de sus protagonistas, sean individuos, grupos o instituciones; y, segundo, la cohesión de la institución como comunidad educativa, que bien puede expresarse en la constitución de grupos o equipos de trabajo capaces de procesar diferentes aportes y de estructurar y reestructurar propuestas en el concierto de alternativas que surjan. (Chávez, Palma y Castro, 2017, p. 76)

Desde este planteamiento, se puede comprender que el PEI es una ruta de trabajo institucional que ha sido trazada y articulada por sus diversos actores, desde la unidad de la comunidad educativa y desde el aprovechamiento de sus recursos para obtener unos resultados educativos determinados. Chávez et al. (2017) también hablan de dos dimensiones a las que se debe articular un PEI, que son:

la macro política y la micro política que resignifican los fines educativos definidos a nivel nacional y provincial, en función de las características de cada institución. Es en el PEI donde la autonomía de la escuela se hace realmente efectiva. (p.78)

El gerente educativo entonces, relaciona las variables de un macro contexto nacional, regional y local, y también reconoce planteamientos internacionales de vanguardia, para la construcción de un PEI que aproveche también los recursos internos de la comunidad educativa y la generación de una ruta de trabajo de la institución educativa, que toma en cuenta su identidad, sus recursos, sus necesidades y las variables del macro contexto.

Es difícil comparar el PEI con documentos de otro tipo de organizaciones, sin embargo, desde el Project Management Institute (2015), se plantea la estructura de un portafolio, que es considerado como: “un conjunto de proyectos o programas y otros trabajos que se agrupan para facilitar la gestión eficaz de ese trabajo para cumplir con los objetivos estratégicos del negocio” (p. 26). A partir de esta perspectiva, se podría entender que el PEI es equivalente al portafolio de otro tipo de organizaciones, no obstante, cuenta con unas variables diferenciales, como la importancia

de su construcción participativa desde las voces de todos los actores y las variables macro y micro contextuales que debe tener en cuenta.

Los procesos de autoevaluación generan planes de mejoramiento, que, a su vez, generan estrategias para la transformación y la potenciación institucional. Del análisis crítico y apreciativo de dichas autoevaluaciones, se genera la formulación de proyectos de mejoramiento educativo, que se pueden comprender como iniciativas docentes innovadoras, que tienen un impacto en los procesos educativos. Este tipo de proyectos, son los que se desarrollan desde la Especialización en Gerencia Educativa de la Universidad Católica de Manizales; es decir, proyectos que tienen impacto en alguna de las gestiones mencionadas y en los procesos educativos.

Para definir el impacto de los proyectos de mejoramiento educativo, se analizaron las siguientes variables: área del desarrollo del proyecto, desde las cuatro gestiones brindadas por el MEN (2009); número de personas beneficiadas del proyecto; tipo de comunidad educativa; sostenibilidad en el tiempo; y mejoras en las prácticas educativas.

### *1.3.1 Vinculación participativa de la comunidad*

Gergen (2015) plantea que el construccionismo social es una apuesta que permite a una comunidad encontrar en sus relaciones humanas recursos para la transformación. En esta misma línea, Alvarado y Ospina (2014) proponen que, si bien los sujetos son afectados por unas condiciones sociales, también son agentes transformadores en la medida que llevan a cabo cambios individual y colectivamente desde acciones concretas y desde miradas reflexivas y comprensivas de la realidad.

En la construcción socioeducativa, entendiendo que la educación trasciende el territorio de la escuela, la realidad se construye con las comunidades, desde las relaciones que se establecen y desde las voces de sus miembros. Para esto, es importante fortalecer el pensamiento crítico de la realidad, pero también la postura apreciativa propuesta por Schnitman (2010a, 2012), quien plantea que la transformación social y la construcción de comunidad se deben dar desde la valoración de los recursos que existen y desde la percepción de las situaciones problemáticas, no como déficit y carencia, sino como oportunidad de cambio desde el diálogo y la potenciación de los recursos; la autora plantea que:

Los conflictos y crisis son endémicos a las organizaciones, lo importante es cómo se gestionan a nivel personal y organizacional. Algunos son acotados, otros necesitan una reorganización más amplia de la estructura y la dinámica organizacional. Algunos pueden ser agudos, otros crónicos. Los conflictos y las crisis afectan la calidad de la vida en las organizaciones, ponen a prueba su capacidad de afrontar los desafíos y requieren habilidades de éstas y de las personas para avanzar más allá de los recursos con los que contaron hasta ese momento. Cuando la dinámica de estos procesos escala puede conducir a las personas y organizaciones a conflictos inexorables o crisis a veces terminales; pero también pueden transformarse y encontrar nuevas formas de adecuarse al problema y al contexto. (...) los miembros de las organizaciones y aun los profesionales no son conscientes de los supuestos básicos con que operan en los procesos de gestión. Sin embargo, estos supuestos –denominados paradigmas en las ciencias sociales– determinan aquello que en la organización se asume como “la realidad” y los procedimientos a seguir, incluyendo los sistemas explicativos de las situaciones de crisis o conflicto y los recursos con que se abordan. En estas circunstancias, dichos paradigmas frecuentemente deben ser reformulados. (Schnitman, 2010b, p. 3)

La valoración de la crisis y el conflicto social como una oportunidad de emergencia de lo nuevo es a lo que la autora se refiere como *apreciatividad*, es decir, afrontar esa realidad desde procesos de gestión y autogestión, que faciliten el cambio y la transformación. La relación entre el pensamiento generativo y apreciativo del gerente educativo y la participación de la comunidad, requiere de un puente que permita dicha construcción, Schnitman (2010b) encuentra en la comunicación recursos claves para establecer esta relación:

Entendiendo a la comunicación como coordinación de acciones entre actores sociales –no solo como transmisión de información–, en las últimas décadas las organizaciones se consideran y abordan como redes de conversaciones que coordinan acciones con distinto grado de eficacia según el momento y el contexto. Estas redes se constituyen a través de co-construcciones y acciones conjuntas que tienen lugar en los procesos de gestión. Los supuestos, los sistemas explicativos y las conversaciones articulan el funcionamiento de las organizaciones. Las situaciones de conflicto y crisis quiebran dicha articulación. Para establecer conversaciones productivas que restituyan el funcionamiento o lo modifiquen, los miembros de una organización necesitan flexibilizar o transformar los sistemas explicativos y los supuestos con los que operan, admitir otras perspectivas, adecuar las acciones e interacciones a las situaciones a resolver y considerar un rango más amplio de

alternativas. Estos procesos tienen lugar en conversaciones que pueden flexibilizar los sistemas explicativos y las acciones conjuntas, incluyendo las opciones inéditas. (p. 3)

Entendiendo dichas co-construcciones como las construcciones participativas de la comunidad, la autora expone la importancia de afrontar la realidad desde una comunicación que empodere a la comunidad y que busque encontrar en cada miembro recursos y potencias para dicho afrontamiento:

La capacidad de afrontamiento alude a la recuperación o desarrollo de competencias y recursos para promover conversaciones productivas, coordinaciones sociales, y diseño de los procedimientos necesarios para desplazarse hacia alternativas y nuevas posibilidades. El afrontamiento implica aprendizaje reflexivo, innovación, foco y creatividad social. El diálogo es el medio y el instrumento de este proceso. Las crisis y conflictos pueden incluir alternativas u opciones que permitan el crecimiento de las personas y organizaciones: cuando se afrontan con la manera y los tiempos adecuados; cuando se dan las condiciones para una reconsideración de los sistemas explicativos personales y organizacionales; cuando la comunicación deviene productiva y genera acciones viables; cuando las emociones pueden ser reorientadas positivamente; cuando los aportes recíprocos permiten avanzar posibilidades, captar oportunidades, reciclar las habilidades y competencias; cuando pueden aprender. En síntesis, cuando las personas pueden afrontar en lugar de confrontar. (Schnitman, 2010b, p. 4)

Finalmente, la autora profundiza en la importancia de establecer relaciones sociales desde el afrontamiento de la realidad y de sus situaciones de conflicto o de crisis, y no desde la polarización y el trabajo desarticulado:

Las situaciones de crisis y su afrontamiento incluyen procesos y tiempos muy diversos que requieren diferentes tipos de acciones: reflexión, ponderación del contexto y los recursos, encontrar recursos para articular un cambio, vincular posibles acciones a contextos específicos, intercambiar acerca de las ventajas y desventajas de los cursos posibles, ajustar el foco y los propósitos de la acción, actuar, evaluar, aprender y avanzar hacia un manejo de la situación. En los procesos de afrontamiento es necesario que los participantes puedan considerar la situación y el contexto en cuestión, crear condiciones necesarias para seleccionar los objetivos, priorizar temas, coordinar rumbos, reconocer las emociones positivas y negativas, apoyarse en los vínculos existentes

o posibles, o reformularlos, y restituir las condiciones de seguridad y confianza cuando resulte adecuado promover conversaciones productivas. Esto no sucede cuando: - disminuyen el consenso y la habilidad para actuar coordinadamente. - Se opaca el sentido de identidad y las expectativas recíprocas. - Se cuestiona la validez de las relaciones. - Se genera aislamiento. - Se genera inculpación recíproca. - Se incrementan la rigidez y las demandas de un funcionamiento que ya no es necesariamente válido. - Las personas pierden la capacidad de tomar responsabilidad. - Se disuelve la trama social y a veces se llega a una crisis profunda o a una ruptura. (Schnitman, 2010, p. 4)

Desde esta postura, el trabajo desarticulado de la comunidad educativa afecta las posibilidades de consenso, invalida las relaciones establecidas entre los miembros de la misma comunidad, convierte el sistema educativo en una estructura inflexible, aleja a los miembros de la comunidad (como las familias) de las posibilidades de tomar acciones también en las transformaciones que quieren ver de su realidad, y finalmente, como lo expresa Schnitman (2010a), plantea la ruptura social.

Algunas veces, el gerente educativo se enfrenta a realidades que ya cuentan con escenarios de ruptura social, como es el caso, por ejemplo, de las comunidades afectadas por el conflicto armado en Colombia, sin embargo, también el gerente educativo puede plantearse maneras de afrontamiento de la realidad desde la invitación al diálogo generativo, al diálogo que encuentra recursos y potencias y a la construcción participativa de estrategias de acción coordinadas que lleven al cambio y a un escenario de realidad deseada.

La construcción colectiva de la realidad implica entonces, el trabajo articulado de los miembros de la comunidad, desde la apreciación de los recursos propios y colectivos, donde en relación con lo educativo, los procesos de enseñanza juegan un rol fundamental en la construcción de comunidades participativas:

Ante todo, convendría rescatar el sentido profundo de la competencia social y ciudadana, como integración de diversos tipos de conocimientos, de habilidades complejas y de actitudes que nos permiten tomar decisiones, adoptar comportamientos en determinadas situaciones, responsabilizarnos de nuestras acciones, es decir, intervenir en la realidad social como ciudadanos activos, ejercer una ciudadanía democrática. Esta competencia o bien –desde posiciones tradicionales centradas en una enseñanza meramente transmisiva– no ha sido asumida o bien –en la dinámica tecnocrática de desarrollo del currículum– ha terminado perdiendo su potencial transformador. (García, 2014, p. 122)



Las comunidades educativas tienen variables importantes a tener en cuenta desde la gerencia, la formación del ser humano puede darse desde el aula con procesos de enseñanza y aprendizaje diseñados y establecidos de manera intencionada por el agente educativo, pero también por aquellos procesos espontáneos que se dan fuera del aula en el sentido relacional de la educación. Tanto en el aula, como fuera de ella, el gerente educativo tiene una fuerte influencia en la manera en que la comunidad construye sus relaciones y se involucra en los procesos de transformación social.

Así como la enseñanza y el aprendizaje hacen parte del entramado educativo, también lo es la investigación educativa. Las investigaciones que asumen esta mirada, se ubican desde las posturas de la investigación-acción participativa, donde los agentes educativos se vinculan a la comunidad desde la construcción de estrategias conjuntas de participación y los ejercicios investigativos tienen una fuerte influencia en la transformación social desde el empoderamiento de la comunidad (Martí, 2017).

En esta línea, la comunicación generativa en los procesos de gerencia educativa, exige del gerente un pensamiento creativo que invite a reflexionar desde la cotidianidad, estrategias donde la comunidad educativa transforma un escenario presente en un futuro deseado a partir de sus recursos y de acciones lejanas de la violencia, las relaciones de poder, las estructuras sociales polarizadas y la supresión de las múltiples voces:

Al comprender que la creatividad se puede manifestar en la cotidianidad, se reconoce también que la creatividad para la transformación implica el reconocimiento de los conflictos que atraviesan la vida del ser humano constantemente y que requieren de actos humanos para ser transformados en escenarios de cambio y no en escenarios de violencia y supresión de la diferencia. De esta forma, los conflictos son atravesados por procesos creativos de los niños y las niñas que les transforman, al encontrar caminos lejanos a la violencia, en tanto exista un acto creativo que permita asumir una postura desde la potencia y la posibilidad, de esta forma se descubren nuevos recursos en las relaciones que se construyen con sus familias y sus agentes educativos. (Ospina y Ospina, 2017, p. 181)

Aquellas comunidades educativas que siempre se narran desde el déficit, desde la carencia, desde el conflicto como un escenario sin salida, son comunidades que encuentran mayores dificultades para salir adelante y generar desarrollo. Mientras que, aquellas que sin desconocer sus situaciones de conflicto y de crisis, encuentran recursos y se valen de

ellos para trabajar colectiva y participativamente, se pueden narrar de manera diferente y, por ende, crear una realidad deseada desde la cotidianidad, ejerciendo acciones concretas para el cambio.

Las personas son capaces de narrarse, las maneras en que se narran definen la importancia de los sucesos, las acciones, las vivencias y las experiencias, y también definen la identidad que se ha construido mediante estas experiencias. Las niñas y los niños pueden narrarse con creatividad para aportar a la construcción de paz con sus sueños y deseos, leyendo la historia con todas sus implicaciones, pero manteniendo una mirada apreciativa que les ayude a reconocer los momentos y las situaciones que les han permitido alejarse de la violencia, y los aprendizajes, cambios y potencias que se han generado en ellas, ellos y sus familias para empezar a caminar por nuevos caminos. (Ospina y Ospina, 2017, p. 182)

En las indagaciones realizadas en este ejercicio investigativo se encontró que muchos gerentes educativos manifiestan que sus proyectos de mejoramiento educativo no han permanecido en el tiempo, por la falta de vinculación de la comunidad y la falta de trabajo cooperativo. Dentro de las indagaciones realizadas esto tiene una fuerte relación con los procesos de autogestión y liderazgo; los proyectos vigentes cumplen ambos requisitos, el liderazgo y el trabajo colaborativo y participativo de la comunidad, de manera que se encuentran relacionados. Como se verá en el siguiente acápite, la gestión de los grupos de interés implica un liderazgo efectivo y apreciativo que valore los recursos de la comunidad y que genere vínculos relacionales fuertes y sinérgicos, donde el conflicto es visto como una oportunidad continua y renovable de transformación conjunta.

### *1.3.2 Mejoramiento de las prácticas educativas*

Los proyectos de mejoramiento educativo que se pueden enfocar en la dirección, la administración, lo académico o lo comunitario, tienen un impacto en las prácticas educativas, que como se puede apreciar, son complejas y sistémicas, de manera que lo académico necesariamente depende de lo directivo y lo administrativo, y tiene un impacto en lo comunitario; de igual forma, todas las gestiones están interconectadas.

En el contexto colombiano, los proyectos de mejoramiento educativo que se ubiquen en la gestión académica, se denominan Ejes pedagógicos para el desarrollo humano, y son: educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía; educación para el ejercicio de los derechos humanos; educación ambiental; desarrollo de competencias ciudadanas

en municipios con población afectada por la violencia y para el desarrollo de estilos de vida saludable. (MEN, 2017, p. 21)

Dichos ejes han sido pensados por el Ministerio de Educación Nacional en aras de alcanzar la transversalidad en el currículo:

Es hacer posible la integración de los diversos saberes para el desarrollo de competencias para la vida. Esto implica reorientar las prácticas pedagógicas hacia la construcción de conocimiento con sentido que apunte a la transformación de los contextos locales, regionales y nacionales. Algunos requerimientos básicos: un marco conceptual compartido por las diferentes áreas y sectores involucrados; la apertura de la institución hacia el contexto en una relación recíproca; generar espacios para la reflexión alrededor de las prácticas y contenidos pedagógicos, así como para el desarrollo de materiales de soporte. (MEN, 2017, p. 20)

Cada uno de los ejes tiene relación con diferentes áreas del conocimiento, por ejemplo, su articulación con las ciencias sociales, las matemáticas, las ciencias naturales, el lenguaje, las artes, etc. Es importante resaltar que esos ejes pedagógicos se enfocan en los proyectos de mejoramiento educativo que tienen su despliegue en el área de la gestión académica, pero existen otras áreas institucionales que también pueden ser mejoradas a partir de proyectos específicos que se ubiquen en las tres gestiones -directiva, administrativa y financiera, o comunitaria-.

Como se ha expresado, desde los procesos de autoevaluación y los planes de mejoramiento, es posible desarrollar proyectos de mejoramiento educativo. Pero es importante comprender lo referente al mejoramiento. Lizano, Porras y Saborío (2002) exponen que el mejoramiento educativo es un requerimiento para la sostenibilidad de las instituciones. Lo anterior, desde una actualización continua de las prácticas educativas, partiendo de los procesos de autoevaluación y el diseño de planes de mejoramiento en los que participan representantes de todas las instancias de la comunidad educativa.

Delft University of Technology (2012) propone que el mejoramiento consiste en encontrar respuestas más eficientes y eficaces que las que existían antes y que intentaban dar solución a un problema determinado. De manera que, se puede comprender el mejoramiento educativo desde la generación de proyectos que impliquen un mejor aprovechamiento de recursos, que tengan un impacto en los procesos de aula, o fuera de ella, pero que conlleven un mejoramiento en los resultados, ya sea de

aprendizaje, convivencia, desarrollo físico, integración, indicadores de gestión, satisfacción y bienestar, vinculación de la comunidad, etc.

El mejoramiento implica entonces, procesos de innovación educativa, comprendiendo que el cambio desde el interior de la comunidad es un factor de innovación para sí misma. Es por ello que la innovación educativa se convierte en un factor importante a la hora de comprender el mejoramiento y las estrategias para plantearlo como un continuo ejercicio de renovación y re significación de las prácticas.

La gestión del cambio comprendida desde el mejoramiento, es en el contexto educativo, el conjunto de procesos institucionales sistemáticos, ordenados o espontáneos, que dan valor a las prácticas que impulsan los procesos de autoevaluación, la planificación para el mejoramiento y la generación de proyectos de mejoramiento educativo que tengan un impacto en las prácticas de la comunidad y en los resultados de la misma. Para el gerente educativo, la gestión del cambio se convierte en una estrategia para el mejoramiento, comprendiendo que procesos como los ejercicios de autoevaluación, planificación, diseño de proyectos, monitoreo y control de los mismos, permiten generar lecciones aprendidas institucionalmente, que se convierten en una riqueza para el mejoramiento continuo y para la obtención de mejores resultados.

#### **1.4 Conclusiones y comentarios finales**

La administración como área del conocimiento de la Gerencia Educativa, es la encargada de valorar y evaluar los procesos de cambio e innovación educativa. “Con una gerencia cambiante y participativa, la educación puede constituirse en factor fundamental para el desarrollo humano, económico y social, haciendo realidad las políticas de descentralización, participación y autonomía que se orientan al fortalecimiento y mejoramiento del servicio educativo” (UCM, 2016, p. 16). De manera similar, la eficacia pedagógica, eficiencia administrativa y trascendencia social se relacionan con los cambios de las organizaciones educativas, encontrando que los aspectos pedagógicos, administrativos y sociales se relacionan entre sí, lo que convierte a las instituciones educativas en únicas.

La evaluación del impacto requiere de una mirada holística de las prácticas educativas que se realizan a partir de un proyecto determinado, las variables de análisis trascienden las paredes de la escuela y se permean entre la comunidad educativa, considerando la importancia de contar con las voces de los diferentes actores. Los proyectos educativos buscan ser innovadores, pero las variables de innovación están ligadas

a la sostenibilidad de las prácticas que se orientan al mejoramiento continuo. Pensar en construir escalas de medición del impacto, implica abordar en un primer momento la percepción de las personas que han agenciado el cambio y la transformación; y posteriormente, un reconocimiento del contexto.

La innovación en el contexto educativo, significa el impacto que desde la gestión del conocimiento se da a los procesos de formación; por otro lado, la relación entre la gerencia educativa y la gestión del cambio va enfocada a la innovación, ya que las instituciones educativas poseen directivos y directivos docentes formados en gerencia educativa, siendo a su vez, gestores y facilitadores del cambio fortaleciendo la innovación radical y la incremental, y asegurando su sostenibilidad e impacto.

El mejoramiento educativo se enfoca en la dirección de los proyectos que se dan en las cuatro áreas de gestión: directiva, académica, comunitaria y administrativa, estas generan un impacto complejo y sistémico en las prácticas educativas. A su vez, los procesos de autoevaluación y los planes de mejoramiento permiten desarrollar los proyectos de mejoramiento educativo esenciales como requerimiento para la sostenibilidad de las instituciones educativas.

## Referencias

- Alvarado, S. y Ospina, H. (2014). *Socialización política y configuración de subjetividades: Construcción social de niños, niñas y jóvenes como sujetos políticos*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Blanco, E. (2009). La desigualdad de resultados educativos: aportes a la teoría desde la investigación sobre eficacia escolar. *Revista mexicana de investigación educativa*, (4), 1019-1049.
- Bolívar, A. (2001). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: Una mirada crítica*. España: Universidad de Granada.
- Botero, C. (2009). Cinco tendencias de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(2), 1-11. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2100>
- Caro, D. (2006). *Pedagogía de la autonomía*. Palermo: *Encuentro latinoamericano de diseño: memorias del evento*.
- Chávez, M., Palma, K. y Castro, E. (2017). Proyecto educativo institucional. *Contextos*, (19), 75-88.

- Delft University of Technology (2012). *Manual de Diseño para la Sostenibilidad*. Recuperado el 17 de noviembre de 2017, de: <http://www.d4s-de.org/d4sspanishlow.pdf>.
- Eliasson, G. (1994). La eficiencia educativa y los mercados para la competencia. *Revista Europea*, (2), 5-12.
- Espínola, V. y Silva, M. (2009). *Competencias del sostenedor para una efectiva gestión del mejoramiento educativo en el nivel local: una propuesta*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Flecha, R., Padrós, M. y Piugdellivol, I. (2003). *Comunidades de aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad*. Bilbao: Fórum Europeo de Administradores de la Educación y CISSPRAXIS.
- García, F. (2014). *Ciudadanía participativa y trabajo en torno a problemas sociales y ambientales. Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Gergen, K. (2009). *Realities and relationships: Soundings in social construction*. Harvard: University press.
- Gergen, K. (2001). *Social construction in context*. London: Sage publications.
- Gergen, K. (1995). *Social construction and the educational process*. London: Sage publications.
- Lavin, S. (2000). *El proyecto educativo institucional como herramienta de transformación de la vida escolar*. Santiago de Chile: Editorial LOM.
- Lizano, N., Porras, M. y Saborío, N. (2002). *La administración escolar para el cambio y el mejoramiento de las instituciones educativas*. Editorial Universidad de Costa Rica.
- Lizarraga, J. (2015). *Estilo de liderazgo del director y la eficacia de la Institución Educativa Pedro Ruíz Gallo-2015*. (Tesis de doctoral). Universidad Nacional de Educación, Perú. Recuperado de: <http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/898/TD%20CE%20L69%202015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Fecha de consulta: 17.11.17.

- Martí, J. (2017). *La investigación-acción participativa: estructura y fases*. Recuperado de: [http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/175/JMarti\\_IAPFASES.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/175/JMarti_IAPFASES.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- Ministerio de Educación Nacional -MEN (2017). *Dirección de calidad de preescolar, básica y media*. Recuperado de: [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-156179\\_recurso\\_12.unknown](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-156179_recurso_12.unknown).
- Mokate, K. (1999). *Eficacia, eficiencia, equidad y sostenibilidad ¿Qué queremos decir?* Banco Interamericano de Desarrollo.
- Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos -OCDE (2010). *Manual de Oslo: Guía para la recogida e interpretación de datos sobre Innovación*. Recuperado de <http://www.itq.edu.mx/convocatorias/manualdeoslo.pdf>.
- Ospina, D. y Ospina, M. (2017). Futuros posibles, el potencial creativo de niñas y niños para la construcción de paz. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 15(1), 175.
- Project Management Institute. (2015). *PMBOK: Guía de los fundamentos para la dirección de proyectos*. Estados Unidos: PMI.
- Ramírez, L. (2016). *Aspectos gerenciales de la gestión del conocimiento que contribuyen a la gerencia educativa colombiana*. Manizales: Universidad Católica de Manizales.
- Ramírez-Reyes, R. (2011). *Los nuevos desafíos de la gerencia educativa*. Bogotá: Universidad de la Sabana.
- Robledo, R. (2017). Gestión del clima social escolar desde el liderazgo educativo. *Revista iberoamericana de educación*, 74(1).
- Sainz De Vicuña, J. M. (2003). *El Plan Estratégico en la Práctica* (tercera edición). España: Esic Editorial.
- Salmasi, N. y Sánchez, J. (2013). La gestión escolar desde los proyectos educativos. *Saber. Revista multidisciplinaria del Consejo de investigación de la Universidad de Oriente*, 25(3), 254-258. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=427739463003>

Santín, D. (2006). *La medición de la eficiencia de las escuelas: una revisión crítica*. España: Universidad Complutense de Madrid.

Schnitman, D. (2010a). Procesos generativos en el diálogo: complejidad, emergencia y auto-organización. *Plumilla Educativa*, (7), 61-73.

Schnitman, D. (2010b). Perspectiva generativa en la gestión de conflictos sociales. *Revista de Estudios Sociales*, (36), 51.

Universidad Católica de Manizales (2016). *PEP Especialización en Gerencia Educativa*. Manizales: autor.

Zimmerman, M. (2000). Empowerment theory. In J. Rappaport & E. Seidman (Eds). *Handbook of community psychology*. New York: Kluwer.



C A P Í T U L O

2

## Capítulo II. Sostenibilidad de las prácticas de mejoramiento educativo

David Arturo Ospina Ramírez<sup>7</sup>  
Sandra Bibiana Burgos Laitón<sup>8</sup>

### 2.1 Introducción

La gestión del cambio se convierte en una estrategia de la gerencia educativa para poder indagar apreciativamente por sus prácticas educativas en cualquiera de las cuatro gestiones, y convertir dichas indagaciones en mecanismos de monitoreo que permitan a la institución aprender continuamente sobre sus propios procesos desde la gestión del conocimiento.

Para poder dar sostenibilidad a los proyectos de tipo educativo, es necesario comprender que el aspecto de la temporalidad debe ser evaluado desde el momento de la planificación de los mismos. Como menciona el Project Management Institute (2013), desde los procesos de planificación de los proyectos, se determina su duración y su alcance.

El pensamiento sostenible es visto por el *Manual de diseño para la sostenibilidad* de Delft University of Technology (2012), como la capacidad de los países, las comunidades y de las organizaciones de pensar a largo plazo a la hora de diseñar sus productos o servicios, de manera que puedan tener un impacto positivo en la sociedad, beneficiar al medio ambiente desde la reducción de la huella ambiental de los proyectos, sin perder de vista la importancia de la viabilidad financiera para los territorios y para las organizaciones. En la educación, más allá de pensar en educar ambientalmente, como se ha venido trabajando lo sostenible en este contexto, consiste principalmente en la generación de proyectos socioeducativos que permitan un desarrollo viable y sostenido de la sociedad.

---

<sup>7</sup>Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Fundación Cinde y Universidad de Manizales. Magíster en Gestión de Proyectos, Universidad EAN y Université du Québec. Diseñador Industrial, Universidad Autónoma de Colombia. Docente investigador de la Especialización en Gerencia Educativa y Director de Licenciaturas en Educación, Universidad Católica de Manizales. Fundador de la Fundación Elefantes de Colores. ORCID: 0000-0002-1954-2489. Índice H: 1. david0206ospina@gmail.com.

<sup>8</sup>Magíster en Educación de la Universidad Católica de Manizales. Especialista en Gerencia de Calidad, Universidad Católica de Manizales. Licenciada en Biología y Química, Universidad de Caldas. Coordinadora de Calidad del Colegio Franciscano Agustín Gemelli de la ciudad de Manizales. Docente de Administración Ambiental y de los Recursos Naturales de la Universidad Santo Tomás Manizales. Actualmente, docente de la Especialización en Gerencia Educativa de la Universidad Católica de Manizales. ORCID: 0000-0002-2575-500X. Índice H: 0. danassbb@hotmail.com.

La sostenibilidad en el tiempo depende de diversas variables, como el apoyo de la dirección, el liderazgo y la autogestión, la viabilidad financiera, la permanencia en las instituciones, entre otras; pero también es importante reconocer que la sostenibilidad en el tiempo se debe al mejoramiento y a los procesos de evaluación y de monitoreo que se realizan de manera intencional y apreciativa para continuar actualizando las iniciativas y poder darles vigencia.

Un factor imprescindible para la sostenibilidad de los proyectos de mejoramiento educativo, especialmente aquellos que se enmarcan en los Ejes pedagógicos para el desarrollo humano, es la articulación de dichas iniciativas al PEI. En el siguiente acápite se abordará la importancia de esta articulación y las maneras de generar sostenibilidad desde la planificación institucional.

## **2.2 Articulación de los proyectos de mejoramiento educativo al PEI**

La Ley General de Educación 115 de 1994 redimensiona el pensar de la educación al buscar horizontes insospechados y abiertos, cambiando el centro de antiguas prácticas educativas y fijando las bases de una educación y sociedad nuevas. Es allí, que los proyectos educativos institucionales tienen como principal objetivo, enunciar con la mayor claridad posible la misión, finalidad e identidad propia de sus instituciones educativas, en sus distintos ambientes respondiendo a los contextos culturales, sociales y nacionales.

De ahí que rediseñar una propuesta educativa, con mente crítica y sentido de calidad, que responda no solo al sueño de un futuro mejor, sino a la realidad misma y presente de las actuales instituciones, teniendo en cuenta el legado significativo de nuestros antecesores, quienes han aportado a la construcción permanente de la sociedad, constituya una intención de servicio educativo que suscita nuevas visiones y formas de acción en cuanto lo directivo, pedagógico, convivencial y administrativo, favoreciendo el sentido de pertenencia y de compromiso, que constituye un momento fuerte de formación y de crecimiento para las comunidades educativas.

Es aquí donde las nuevas propuestas pedagógicas señalan un camino de iluminación, de optimismo, de nueva humanidad y ganas de vivir para luchar contra toda forma de muerte, de violencia y de deshumanización. Buscando dinamizar procesos de mejora continua, que den respuesta a los intereses y necesidades de las comunidades educativas, con la promoción en los estudiantes formación en valores con excelencia académica para que se desempeñen competentemente

en los ámbitos familiar, laboral, personal y social, de manera que puedan contribuir a una mejor sociedad.

### 2.3 Gestión escolar, participación y cooperación

La gestión escolar permite develar aspectos que facilitan la orientación del proceso educativo, sin embargo, se encuentran varios aspectos a analizar: por un lado, la tendencia tradicionalista y burocrática, y por el otro, aspectos críticos que ayudan al cambio institucional. Esta gestión tiene la intención de fortalecer el estado creativo de la educación y su fortaleza como productora de conocimientos, reconociendo la experiencia pedagógica en las organizaciones escolares.

Concibiendo a la institución como una totalidad integrada y compleja, y dada la inmensidad de interrelaciones que ocurren dentro de ella y en su entorno, dentro de la gestión escolar se ve la necesidad de involucrar la participación y cooperación del colectivo de la institución. Así, Sánchez (1991) manifiesta que “la escuela como comunidad implica que todos los individuos y los grupos que intervienen en el proceso educativo deben tener parte en la gestión del mismo” (p. 505). Los sistemas educativos actuales han desarrollado procesos educativos por medio de proyectos que constituyen modelos de gestión, cuyo fin es potenciar la participación de la comunidad educativa y fortalecer una educación acertada para cada uno de los miembros de la sociedad. A su vez, la escuela debe plantear estrategias organizacionales, que permitan desarrollar proyectos planificados, que afiancen valores, responsabilidades y objetivos, centrados en promover el compromiso y creatividad de la comunidad educativa.

Los proyectos que se desarrollan en las instituciones educativas permiten definir una sólida cultura organizacional, partiendo del contexto de la escuela, fortalezas, debilidades, recursos y características propias, enmarcadas dentro de las 4 áreas de gestión específicas de los proyectos educativos institucionales. Según el MEN (2008),

Los establecimientos educativos han evolucionado: han pasado de ser instituciones cerradas y aisladas a funcionar como organizaciones abiertas, autónomas y complejas. Esto significa que requieren nuevas formas de gestión para cumplir sus propósitos, desarrollar sus capacidades para articular sus procesos internos y consolidar su PEI. La gestión institucional debe dar cuenta de cuatro áreas de gestión, las cuales son: gestión directiva, gestión académica, gestión administrativa y financiera, y gestión de la comunidad. (p. 27)

En las instituciones educativas se materializan los PEI brindando un servicio de educación en preescolar, básica y media y, a su vez, un espacio donde suceden procesos de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, la escuela tiene *su carta de navegación*, la cual debe ser socializada y apropiada por la comunidad bajo el liderazgo del rector y de su equipo directivo (MEN, 2008).

Cada establecimiento educativo es autónomo de elaborar su propio PEI, métodos pedagógicos y plan de estudios. “También se constituyó el gobierno escolar, que funciona a través de diferentes organismos en los que están representados todos los integrantes de la comunidad educativa, lo que garantiza la participación democrática en las decisiones institucionales” (MEN, 2008, p.13).

Los proyectos educativos institucionales irradian una identidad institucional, admitiendo una educación pertinente y de calidad, a través de proyectos sólidos, establecidos y concretados, en función de los requerimientos, necesidades y características de la comunidad educativa.

## 2.4 Mejoramiento

Un elemento fundamental de la calidad es el mejoramiento. El cual se consigue formulando, ejecutando y haciendo seguimiento a los planes de mejoramiento de las instituciones educativas. “El PEI, el plan de mejoramiento y el plan de estudios son herramientas para orientar las acciones escolares hacia el logro de los propósitos y las metas definidas por el equipo directivo y la comunidad educativa” (MEN, 2008, p.20).

El comité delegado para la gestión institucional, en cabeza del representante legal, pondrá en marcha procesos de mejoramiento escolar, conformando equipos de trabajo, estableciendo límites de tiempo para el cumplimiento de los objetivos, formulando indicadores, especificando recursos y definiendo responsables, a fin de que sea más eficiente y preciso el resultado al implementar el ciclo de mejoramiento continuo. El MEN (2008) caracteriza las tres etapas del ciclo de mejoramiento continuo:

La primera etapa es la autoevaluación institucional en que el establecimiento educativo recopila, sistematiza, analiza y valora información relativa al desarrollo de sus acciones y los resultados de sus procesos en cada una de las cuatro áreas de gestión. Con ello es posible elaborar un balance de las fortalezas y oportunidades de mejoramiento, las cuales serán la base para la formulación y ejecución del plan de

mejoramiento. La segunda etapa consiste en la elaboración del plan de mejoramiento. Se recomienda que éste tenga un horizonte de tres años para los cuales se definirán objetivos, actividades, tiempos y responsables de cada tarea, de manera que se logren los propósitos acordados para cada una de las áreas de gestión. Finalmente, la tercera etapa consiste en el seguimiento periódico al desarrollo del plan de mejoramiento, con el propósito de establecer cuáles fueron los resultados obtenidos, las dificultades y retrasos en la ejecución, los recursos utilizados y las razones por las cuales no se realizaron ciertas actividades. Esto permitirá revisar el logro de las metas y de los objetivos, así como efectuar los ajustes pertinentes. Además, el seguimiento permite recopilar información para llevar a cabo un nuevo proceso de autoevaluación, que a su vez dará las bases para la elaboración de un nuevo plan de mejoramiento, al cual también será necesario hacerle seguimiento. (p. 32)

Un plan de mejoramiento bien establecido permitirá con la ayuda del talento humano idóneo, realizar cambios trascendentales en los objetivos estratégicos de la institución. En consecuencia, se sugiere la elaboración de dicho plan con un lapso de tiempo de tres años, ya que la ejecución de algunas actividades significará cambios en las prácticas y en la cultura institucional. Es fundamental precisar que un tiempo de tres años no representa que las acciones planeadas se harán en el último momento y que los resultados se considerarán al finalizar el plan. Es decir, para crear alternativas de fondo es importante organizar desde el inicio un ritmo de trabajo continuo con metas parciales. También es valioso plantear elementos para conocer periódicamente los logros conseguidos y, con base en ellos, tomar medidas correctivas y preventivas que aseguren los resultados proyectados (MEN, 2008).

## **2.5 El PEI como instrumento de planificación estratégica**

La educación se vincula a lo largo de la vida, a través del proceso de perfeccionamiento del ideal de sociedad y de hombre, a la interacción con el otro y con su entorno. Su papel es esencial en lo que respecta a lo estratégico y humano, y es clave para la construcción de la sociedad del futuro.

Partiendo de la necesidad de planificar los sistemas educativos, se acogieron y trasladaron así, la metodología, conceptos y técnicas de planificación social y económica, alineadas, esencialmente, al desarrollo cuantitativo del sistema. A partir de ahí, se puede decir que la planificación según Navarro et al. (2010):

Se constituye también en una función permanente en todo el proceso educativo, puesto que toda acción está sujeta a una previsión, pero

generalmente, cuando se habla de planificación, se hace referencia al momento del diseño, donde se establecen los lineamientos generales del proceso, el cual queda registrado en un documento normativo como producto visible y evaluable e incluye el plan operativo. (p. 205)

En términos de planificación estratégica, se consolida una visión alternativa de planificación, ubicada a razón de una visión que se establece en la concepción diferente de la realidad. Es necesaria la presencia de una gerencia comprometida con la institución que posibilite su realización, asigne los recursos necesarios y efectúe seguimiento al plan, con el propósito de evaluarlo frecuentemente y, de esta manera, hacer los correctivos necesarios para conservar su pertinencia.

## **2.6 Liderazgo apreciativo de la educación: un enfoque para el mejoramiento educativo**

El liderazgo y el clima organizacional son factores que se han identificado a partir de la investigación como variables que tienen gran influencia en el éxito y en la sostenibilidad de los proyectos socioeducativos. Es por ello que el abordaje de cada uno desde la mirada educativa permite comprender rasgos de las organizaciones dedicadas a la formación humana. El liderazgo es expuesto por Chiavenato (2000) como:

La capacidad de influir en las personas para que ejecuten lo que deben hacer (...) incluye dos dimensiones: la primera es la capacidad supuesta de motivar a las personas para que hagan aquello que debe realizarse. La segunda es la tendencia de los subordinados a seguir aquello que perciben como instrumento para conseguir sus objetivos y satisfacer las necesidades personales. El liderazgo se apoya en dos aspectos: ninguna persona puede ser líder, a menos que logre que las personas hagan lo que ella pretende hacer, ni será exitosa, a menos que sus subordinados o seguidores la perciban como medio para satisfacer sus aspiraciones personales. El líder debe ser capaz; los seguidores deben aportar voluntad. (p. 27)

El liderazgo es una forma de vincular a otros activamente en los procesos y en las iniciativas, desde la motivación, la orientación y evaluación del trabajo de cada uno de los integrantes de su equipo, teniendo muy presente su misión, visión y principios organizacionales. La gerencia no se limita a la dirección de actividades, se requiere, ante todo, un liderazgo que esté orientado al alcance del horizonte institucional planteado, el conocimiento del proceso de cómo penetrar en las actividades que realizan los miembros de su grupo.

El liderazgo implica una mirada de la gerencia desde lo humano, desde la generación de capacidades, desde la generación de ambientes donde todos los miembros del equipo puedan desplegar su potencialidad por medio de la consecución de unos objetivos planteados. Nussbaum (2010) plantea desde su modelo de desarrollo humano, que el desarrollo de una comunidad se puede comprender desde las capacidades de la misma, y postula diez capacidades específicas, de las cuales, cuatro se orientan a las capacidades que debe desarrollar y generar el gerente educativo en los ambientes laborales: la afiliación, es decir, el pertenecer a un grupo; los sentidos, la imaginación y el pensamiento; la razón práctica; y el control sobre el entorno propio.

Estas capacidades fortalecen los equipos de trabajo desde el desarrollo de cada miembro y desde la construcción de ambientes favorables para el despliegue del potencial humano. Desde la afiliación, la comprensión del gerente educativo sobre el equipo de trabajo le permitirá diseñar estrategias para acercar al grupo y fortalecer el trabajo colaborativo y participativo desde esa unidad a la que se pertenece como institución educativa. Por otra parte, fortalecer la creación de espacios educativos donde los miembros de la comunidad se sientan gestores activos de los cambios y transformaciones que requiere la realidad, es imprescindible para que los individuos, sean educadores, colaboradores, familias, estudiantes y demás miembros, puedan desplegar su creatividad. De igual forma, la posibilidad de tener un pensamiento crítico favorece la generación de propuestas transformadoras de la realidad desde una mirada crítica, pero también apreciativa de la realidad, como lo plantean Ospina y Ospina (2017), quienes proponen que la apreciatividad es valorar los recursos de las comunidades y de las personas, sin desconocer aquellos aspectos que deben ser mejorados, pero ubicando la mirada siempre desde los recursos y las potencias.

Los gerentes educativos con un alto sentido humano enseñan a los demás con gran carisma, con gran capacidad de escucha y apertura al diálogo, comprendiendo y abordando con apertura las diferencias y dificultades que puedan presentarse en el ejercicio del desarrollo educativo, sin embargo, también impulsan el trabajo articulado desde el futuro deseado que se ha planteado la comunidad educativa. Uno de los recursos claves para el liderazgo desde una postura apreciativa es el diálogo generativo, que desde Schnitman & Rodríguez-Mena (2012), consiste en la generación de ambientes de diálogo donde las conversaciones se orientan a la construcción conjunta y participativa de soluciones a las problemáticas de los contextos.

El gerente educativo como líder acompaña a su equipo de trabajo, lo motiva de manera permanente, monitorea su trabajo, hace sugerencias,



facilita escenarios para la construcción de metas conjuntas de mejoramiento con el fin de alcanzar los objetivos propuestos. El líder tiene muy claro el desarrollo humano del personal y lo integra a la visión institucional cuando lo armoniza con los objetivos institucionales y lo vivencia a través de desempeños significativos. Al respecto Gento (2002) precisa:

Líder es aquella persona capaz de provocar la liberación, desde dentro, de la energía interior de otros seres humanos, para que éstos voluntariamente se esfuercen hasta alcanzar, del modo más eficaz y confortable posible, las metas que dichos seres humanos se han propuesto lograr para su propia dignificación y la de aquellos con quienes conviven. (p. 130)

El liderazgo apreciativo no está enmarcado en el poder, ni en la autoridad, pero sí tiene que ir unido al empoderamiento, es decir, a la capacidad para potenciar los talentos del personal a su cargo, desarrollando en cada uno las habilidades, destrezas y competencias que lo lleven al logro de las metas propias e institucionales. El líder transformacional es mirado desde todos los ámbitos, no solo sus conductas y habilidades, sino también las creencias, ideales y compromisos que permitan una determinada cultura organizativa en su institución.

La indagación apreciativa (IA) es una forma de transformar los sistemas humanos en la imagen compartida de su potencial más positivo basada en las fortalezas, es decir la transformación se logra a través del descubrimiento de las mejores experiencias compartidas. Desde esta perspectiva, sus características son a) IA se basa en sus fortalezas; b) IA es una búsqueda ingeniosa; c) IA es colaborativa en todos los sentidos; d) IA es inclusiva y e) IA es generativa. Por tanto, la indagación apreciativa es una forma única de aprender que, a través de sus características distintivas, transforma las relaciones. La búsqueda ingeniosa renueva la atención hacia las fortalezas inherentes a una relación o sistema de relaciones, de tal manera que invita a más participantes a cooperar unos con otros para crear nuevas formas de ir en búsqueda de imágenes positivas compartidas de un futuro preferido. (Ortega, 2014, p.5)

Un líder que no piensa en el desarrollo humano de sus colaboradores, no logra el trabajo en equipo y articulado que requieren los proyectos y no fortalece las relaciones humanas. Cuando el desarrollo de la comunidad educativa es uno de los postulados institucionales, el gerente educativo puede beneficiar la generación de proyectos que realmente cuenten con el compromiso de dicha comunidad y, por ende, garanticen su sostenibilidad.

La forma más efectiva de promover el cambio en la conducta humana y organizacional es centrándose en lo positivo y construyendo sobre ello. Asimismo, estamos tan programados por la cultura y el sistema educativo, a creer que para mejorar tenemos que comenzar por descubrir los errores y después corregirlos, que pensar que lo contrario es no solo posible sino incluso más efectivo, es algo que parece estar fuera de nuestro alcance. (Ortega, 2014, p. 15)

Partiendo del reconocimiento de las potencialidades del recurso humano, de la misma dinámica de la institución, de sus acciones, la estimulación y el replanteamiento del lugar en el que se encuentran o la forma como están siendo aprovechadas todas las oportunidades para el crecimiento y la transformación de la organización, se visualiza el liderazgo transformacional. Es el gerente educativo quien moviliza, quien hace uso de las otras potencialidades tangibles e intangibles de la institución para llevarla a una verdadera transformación, pensando en las personas que conforman la comunidad educativa.

Hernández (2016) propone que el liderazgo requiere de un ejercicio de indagación constante, pero dicho ejercicio se enfoca en los recursos de las personas y en aquellas cosas que hacen bien las organizaciones, para desde allí, impulsar el cambio en aquello que no está del todo bien. Vilanova y Cooperride (2013) exponen que las organizaciones dinámicas se valen de las potencias individuales y colectivas para fortalecer el desarrollo organizacional.

El foco tradicional desde el cual se comprende el fenómeno humano está centrado en la óptica del problema: el diagnóstico. Es así como desde esta postura tradicional, el foco primario es advertir “qué está mal”, con el fin de “resolver el problema”. Desde una perspectiva psicolingüística y constructorista, el colocar demasiada atención en las etiquetas con las cuales describimos los síntomas de una enfermedad, nos lleva finalmente a generalizar los síntomas a toda la entidad, a enfatizar en la importancia de resolver el problema. En contraste, bajo el lente apreciativo predomina un enorme respeto por la capacidad del sistema (llámese empresa, comunidad, familia, sujeto, etc.) para encontrar sus propios recursos y resolver desde su historia de logros el futuro que le espera. (Niño y Sáchica 2016, p. 48)

La mirada apreciativa enfocada en los recursos y en las potencias, brinda a la educación un recurso clave. El contexto colombiano, se ha afectado por: la violencia directa del conflicto armado, la violencia estructural por ausencia del Estado y la violencia cultural, permeada fuertemente en la sociedad. Es un contexto que bien podría centrarse en el déficit, generalizando los problemas sociales, o, centrarse en los

recursos de las comunidades, que, a pesar de tener dichas afectaciones, han salido adelante y han generado sus propios recursos y capacidades para el despliegue del potencial humano.

## 2.7 Conclusiones y comentarios finales

La sostenibilidad, la innovación, el cambio y el liderazgo, son cuatro conceptos que se articulan desde la gestión apreciativa de la educación, es decir, desde los procesos de gestión planificados desde la valoración de los recursos individuales y colectivos de la comunidad educativa.

El mejoramiento en los resultados educativos, que se evidencian en los procesos de autoevaluación, se debe al trabajo compartido y participativo de los miembros de la comunidad educativa, desde la vinculación de las familias, la participación activa de los estudiantes, las acciones intencionadas de los docentes, los colaboradores y los directivos. El mejoramiento tiene relación con el desarrollo, entendido como la posibilidad de generación de capacidades humanas y la potenciación de los recursos de los sujetos.

La comprensión interdisciplinar del desarrollo humano sostenible implica dar voz a todos los actores de las comunidades educativas y facilitar que se aúnen esfuerzos por medio de la generación de proyectos articulados al horizonte institucional, que tengan en cuenta las variables y los requerimientos del micro y el macro contexto.

La autoevaluación, el plan de mejoramiento, el seguimiento y la evaluación se deben efectuar en contextos apropiados dentro de las instituciones educativas. Es fundamental cumplir con lo planeado en los tiempos destinados para tal fin, optimizar los recursos y acompañar constantemente al equipo de trabajo reconociendo los logros obtenidos.

## Referencias

- Chiavenato, I. (2000). *Introdução à teoria geral da administração*. Rio de Janeiro: Campus.
- Delft University of Technology (2012). *Manual de Diseño para la Sostenibilidad*. Recuperado el 17 de noviembre de 2017, de: <http://www.d4s-de.org/d4sspanishlow.pdf>.
- Gento, S. (2002). *Instituciones educativas para la calidad total*. Madrid: Editorial La Muralla.

- Hernández, J. R. (2016). Proceso de indagación apreciativa en un contexto universitario. Apuntes de una experiencia práctica. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, (19), 4.
- MEN. (2008). *Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento*. Bogotá: MEN.
- Navarro, Y., Pereira, M., Pereira, L. y Fonseca, N. (2010). Una mirada a la planificación estratégica curricular. *Telos*, 12(2), 202-216.
- Niño, O. y Sáchica, M. (2016). *Enfoque apreciativo como estrategia de transformación de la cultura institucional docente* (Tesis de maestría). Universidad Libre, Bogotá, Colombia. Recuperado el 17 de noviembre de 2017, de: <http://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/8318>.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro, porque la democracia necesita de humanidades*. España: Pressur Corporation.
- Ospina, D. y Ospina, M. (2017). Futuros posibles, el potencial creativo de niñas y niños para la construcción de paz. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 15(1), 175.
- Ortega, R. (2014). *Autoevaluación del desempeño docente en educación superior: una mirada apreciativa*. Congreso virtual sobre formación docente en Iberoamérica. México: CENID.
- Project Management Institute. (2013). *PMBOK: Guía de los fundamentos para la dirección de proyectos*. Estados Unidos: PMI.
- Sánchez, J. (1991). *Escuela, sistema y sociedad*. España: Libertaria.
- Fried Schnitman, D. y Rodríguez-Mena García, M. (2012). Afrontamiento generativo y desarrollo comunitario. En *La transdisciplina y el desarrollo humano* (pp.254-284). México: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Vilanova, M. y Cooperride, D. (2013). *Indagación Apreciativa: Un enfoque innovador para la transformación personal y de las organizaciones*. España: Editorial Kairós.

C A P Í T U L O

**3**

### Capítulo III. La gestión del conocimiento socioeducativo

Ángel Andrés López Trujillo<sup>9</sup>  
Stefanny Castillo Jaramillo<sup>10</sup>  
Miguel Alberto Páez Caro<sup>11</sup>  
Norma Constanza Orozco Gómez<sup>12</sup>

Entramos ahora en un tercer periodo de cambios: el giro desde la organización basada en la autoridad y el control, la organización dividida en departamentos y divisiones, hasta la organización basada en la información, la organización de los especialistas del conocimiento. (Druker, 2003: 21, citado en Rodríguez, 2006, p.26)

#### 3.1 Introducción

Este tercer capítulo se articula al proyecto de investigación “*La práctica evaluativa de profesores con estudiantes con necesidades educativas especiales*”<sup>13</sup> en instituciones de educación básica primaria de Manizales”. A partir del estudio realizado sobre prácticas evaluativas en algunos escenarios de Básica Primaria, se plantea un reto gerencial educativo, el cual consiste en proponer (desde una perspectiva pedagógica que

---

<sup>9</sup>Magíster en Educación, Universidad Católica de Manizales. Licenciado en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte, Universidad de Caldas. Profesor investigador de la Universidad Católica de Manizales, Programas de Especialización en Gerencia Educativa y Especialización en Evaluación Pedagógica. Profesor de la Universidad de Caldas adscrito a la Facultad de Artes y Humanidades, Departamento de Estudios Educativos, asesor de Prácticas Educativas de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte. Integrante de grupo de investigación Educación y Formación de Educadores -EFE de la Universidad Católica de Manizales, y Mundos Simbólicos: Estudios en Educación y Vida Cotidiana de la Universidad de Caldas. ORCID: 0000-0002-6421-2032. angelandresprofe@gmail.com

<sup>10</sup>Licenciada en Comunicación e Informática Educativas de la Universidad Tecnológica de Pereira. Estudiante de Especialización en Gerencia Educativa de la Universidad Católica de Manizales. ORCID: 0000-0002-2208-5055. stefacajara@gmail.com

<sup>11</sup>Magíster en Filosofía, Universidad del Valle. Licenciado en Filosofía y Letras, Universidad Pontificia Bolivariana. Estudiante de Especialización en Gerencia Educativa de la Universidad Católica de Manizales. ORCID: 0000-0001-5934-6151. miguel.paez@unibague.edu.co

<sup>12</sup>Magíster en Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente, Universidad de Manizales. Licenciada de Biología y Química, Universidad de Caldas. Estudiante de Especialización en Gerencia Educativa de la Universidad Católica de Manizales. ORCID: 0000-0002-7315-7960. nocoorgo@gmail.com

<sup>13</sup>*Necesidades Educativas Especiales*: con el propósito de no generar discrepancias, invitamos al lector a comprender el término más allá de lo establecido desde el MEN como un asunto que, desde la diversidad, reconoce las diferencias entre los sujetos y que el pedagogo deberá interpretar como la potencialidad que posee dicho sujeto en su condición de vida, es decir, quien acompaña en la educación a la persona que comprende y logra potenciar las capacidades aquí enunciadas como NEE.

trasciende lo instrumental) una visión con respecto a la dirección y el liderazgo de las instituciones educativas, ubicando lo humano como categoría central y utilizando, entre uno de sus medios estratégicos, la evaluación pedagógica o cualitativa (Karime, 2009), en tanto constituye una posibilidad para la generación de conocimiento, y una estrategia que para este caso se refiere a las metodologías de enseñanza y del aprendizaje que se están orientando en las aulas (conocimiento existente), y a partir de la reflexión y la planeación de nuevas estrategias pedagógicas y evaluativas que favorecen y/o mejoran los aprendizajes en el aula (nuevo conocimiento a partir del ya existente), aspectos que emergen de la *práctica social*. A respecto, Murcia, Jaimes y Gómez (2016) expresan que:

[...] la práctica social como expresión de toda la humanidad del ser humano representada en sus imaginarios sociales; esto es, que debe reconocer, en primer lugar, que el ser humano, quien realiza la práctica social es un ser socializado, o sea que cuando interactuamos con alguien, ese alguien es de por sí y por herencia social, un sujeto con un complejo entramado socio/histórico el cual influye en una práctica social. (p. 260)

Lo anterior sobre el capital humano en una organización educativa en todos sus espacios de interacción, indica que es necesario involucrar una gerencia educativa promotora de estrategias en el aula y en los otros escenarios sociales del contexto educativo en donde se gestiona continuamente la información y se utiliza en función de la realidad y de los intereses particulares que tienen los grupos sociales que hacen parte del contexto educativo donde surge el nuevo conocimiento. La Gestión del Conocimiento Socioeducativo (GCSE)<sup>14</sup> surge así como el factor que hace de las instituciones educativas unas verdaderas organizaciones inteligentes (OI)<sup>15</sup>, entendidas en términos de Murcia y Jaramillo (2017), desde lo simbólico, como *organización social* que promueve actos educativos, formativos y pedagógicos; es decir, permitiendo entender la *organización inteligente* como “aquella que continuamente genera conocimiento y lo gestiona, como estrategia para su crecimiento y maduración” (Riesco, 2012, p. 15).

Desde esta postura de Riesco (2012), se adopta dicha “maduración” en la propuesta de visión pedagógica para la GCSE como la capacidad de ser libres al momento de crear, de pensar, de reinventar las maneras de aprender. Así, el aprendizaje se considera no solo como un simple desarrollo de competencias, sino como una capacidad de ser suficientes, autónomos en el saber ser y el saber hacer para la vida en un mundo y

<sup>14</sup>A partir de ahora Gestión del Conocimiento Socioeducativo aparecerá designado con la sigla GCSE.

<sup>15</sup>A partir de ahora Organización que Aprende aparecerá designada con la sigla OI.

un sistema educativo pensado para lo utilitario, es decir, pensado para el ámbito del mercadeo. En ese sentido, Foucault (citado por Garcés Giraldo y Giraldo Zuluaga, 2013) hablando del sujeto que se preocupa por sí mismo, advierte que:

Es así como los sujetos que participan de estas prácticas de la libertad deben ocuparse de sí mismos para que de esta manera sus pensamientos y acciones, de acuerdo con sus vivencias, estén cargadas de valores morales que los han adquirido de su experiencia de vida para cuidar de los otros (...) no es por el hecho de aprender a cuidar de los otros que estos sujetos establecerían sus conexiones con la ética, sino que es justamente porque ellos cuidan de sí mismo. (p. 189)

En este sentido, las capacidades y la formación de sujetos cobran un valor menos académico y más sensible donde sin dejar de lado el saber, la disciplina, la ciencia, lo duro, se logra también que dicho conocimiento se pueda emplear con fines de desarrollo humano, el cual se verá potenciado por un desarrollo de todas las esferas sociales, económicas y tecnológicas a la luz de una educación que se gestiona desde la ética y donde el sujeto puede sentirse realizado. Una realización ligada a la libertad y a la felicidad de saberse autónomo y actuar de manera crítica y rebelde ante la normalidad impuesta por los sistemas.

### **3.2 La gestión del conocimiento socioeducativo como pretexto de transformación social**

La gestión del conocimiento es vista desde una perspectiva organizacional como una posibilidad de transformar las dinámicas organizacionales, tanto empresariales como en este caso, en contextos educativos, siendo la GCSE un camino que sin duda las organizaciones educativas y sociales deben contemplar. Si miramos desde la perspectiva de las teorías organizacionales el significado del conocimiento en las organizaciones, podremos develar el potencial existente que tenemos: “el conocimiento y la capacidad de crearlo y utilizarlo se constituyen en la principal fuente de ventaja competitiva de las organizaciones, las regiones o las sociedades” (Cabanas, Ángel y Ureta, s.f., p.11). Así será posible comprender lo que desde una visión socioeducativa dicho conocimiento lograría transformar, en ello se ha de tener en cuenta el factor humano que desde las prácticas gerenciales debe estar presente.

En la teoría de creación de conocimiento organizacional se adopta la definición tradicional de conocimiento como “creencia cierta justificada”. En la epistemología (teoría del conocimiento) occidental tradicional la certeza es la cualidad esencial del conocimiento. Sin embargo,



resulta necesario contemplar las dimensiones relativas, dinámicas y humanísticas de la creación del conocimiento. El conocimiento es específico con respecto al contexto y relacional en tanto que depende de la situación. Dinámico, puesto que su creación se asienta en interacciones dinámicas sociales entre individuos, grupos, organizaciones y sociedades. Humanístico que está en esencia relacionado con la actividad humana y arraigado en los sistemas de valores de las personas (subjeto). (Centro de Investigación y Documentación sobre problemas de la Economía & Profesionales -CIDE, 2000, p. 26)

### *3.2.1 Definamos la gestión del conocimiento*

Iniciamos este acercamiento definiendo qué es el conocimiento de la siguiente manera:

Para nuestra teoría de creación de conocimiento organizacional, adoptamos la definición tradicional de conocimiento, que lo considera una creencia verdadera justificada. Sin embargo, debemos aclarar que mientras la epistemología occidental tradicional se ha centrado en la verdad como el atributo esencial del conocimiento, nosotros nos centramos en la naturaleza del conocimiento como una creencia justificada. (Nonaka & Takeuchi, 1999, p. 63)

Considerando la sociedad del conocimiento, que es donde debe vivir la organización, es importante tener una visión, pero sobre todo, un pensamiento abierto a los cambios que trascienden las creencias, las costumbres y las conductas, por ello y sin entrar en profundidad a definir el conocimiento, se adopta esta teoría y consideramos que es un aporte para la educación de una forma abierta, crítica y compleja, entendido esto como la posibilidad de prever situaciones inéditas de las organizaciones y de las personas.

De acuerdo con Echeverría (2004), quien sigue a Platón (Karime, 2009), el conocimiento se puede caracterizar de la siguiente manera:

En la Grecia clásica, el conocimiento se da bajo una perspectiva idealista, con un predominio de ideas, en que el mundo es ideal y dialéctico de la lógica y el pensamiento, sobre la realidad y la experiencia. Platón se presenta como su exponente, que había sido influenciado por Sócrates, y estaba convencido de que el conocimiento podía alcanzarse. El conocimiento bajo una visión idealista debía ser certero e infalible, y se vislumbra en dos niveles, el de opinión, que se fundamenta en las afirmaciones del mundo físico o visible, y el de conocimiento, considerando que es el punto más alto del saber. (p. 181)

Desde la pregunta ¿qué se comprende por la *gestión del conocimiento*?, se puede afirmar que no existe un significado universal (y hasta donde se pudo indagar no existe), sin embargo, es posible tener en cuenta algunos significados. Para iniciar, se parte de la concepción propia, donde se considera que es la capacidad humana y organizacional que logra dinamizar la información en sus múltiples estados y que puede estar constituida como un conocimiento en la mente de los sujetos que hacen parte de dichas organizaciones y/o un conocimiento documentado en las organizaciones, que, a su vez, se puede encontrar en las TIC, libros, archivos, entre otras fuentes.

Otros teóricos también cuentan con sus propias definiciones: “[...] la gestión del conocimiento consiste en optimizar la utilización de este recurso, el conocimiento” (Canals, 2003). Otros teóricos, como Nonaka & Takeuchi, (1999) expresan lo siguiente sobre la GC:

[...] la capacidad de una compañía para generar nuevos conocimientos, diseminarlos entre los miembros de la organización y materializarlos en productos, servicios y sistemas. La creación de conocimiento organizacional es la clave del proceso peculiar a través del cual estas firmas innovan. (p. 4)

Estos autores además, aportan a este relativamente joven concepto o disciplina o como lo expresan Gómez, Pérez de Armas y Curbelo (2005), *enfoque gerencial*. La caracterización o clasificación del conocimiento, una discusión que muchos que consideran aún una alternativa para sus organizaciones, sin dejar de tener clara la importancia de saber utilizar el conocimiento o la información,<sup>16</sup> está en constante movimiento, los tipos de conocimiento que hay desde esta propuesta son el conocimiento *tácito* que permanece a un nivel inconsciente y es algo que tenemos pero de manera desarticulada, se implementa, se ejecuta de forma mecánica sin darnos cuenta de sus contenidos y es de difícil explicación; y el conocimiento *explícito*, que es aquel que sabemos que poseemos, somos plenamente conscientes de este cuando lo ejecutamos, por tanto, es fácil explicarlo a los demás porque generalmente está estructurado, sistematizado y esquematizado para facilitar su difusión.

<sup>16</sup>Shannon también comentó: “Creo que la palabra información está causando más problemas (...) de los necesarios, aunque resulta difícil encontrar otro término que esté de alguna forma cerca de ser correcto. Debe entenderse bien que (la información) es solo una medida de la dificultad para transmitir la secuencia producida por una fuente de información” (Roszack, 1986, p. 12). Boulding (1983) señala que la afirmación de Shannon es análoga a un recibo de teléfono, el cual se calcula con base en tiempo y distancia, pero no considera el contenido de la información, y la llamó información Bell Telephone (BT). Dretske (1981) argumenta que una teoría genuina de la información sería una teoría acerca del contenido de nuestros mensajes, no una teoría acerca de la forma que asume ese contenido (Nonaka & Takeuchi, 1999).

Los autores proponen un modelo de GC; a continuación cuatro formas de conversión del conocimiento<sup>17</sup>.

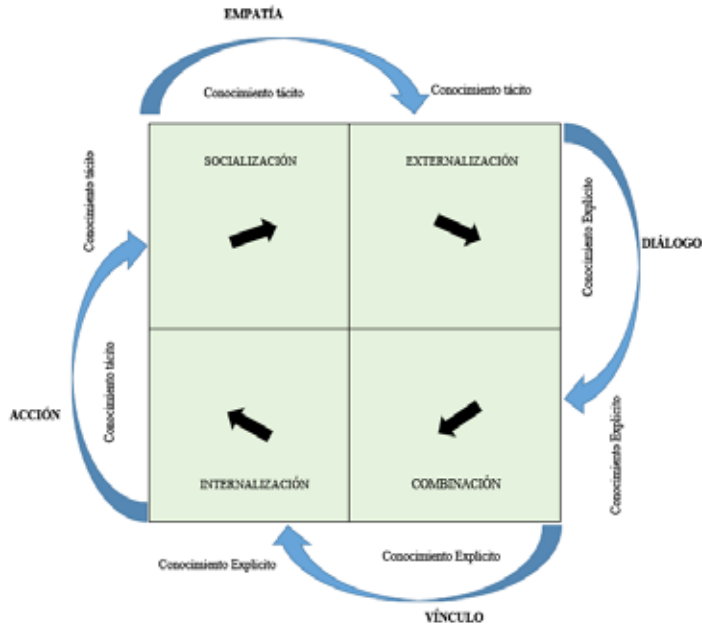


Figura 1. Modelo SECI

Fuente: Nonaka & Takeuchi, 1999.

Además, a partir de su modelo plantean dos dimensiones del conocimiento con las cuales se puede comprender un poco el origen o la naturaleza de la información y cómo esta se puede convertir en un conocimiento que en la organización se materializa de forma tácita o explícita; se muestran las dimensiones en la figura a continuación.

<sup>17</sup>Leer los componentes del modelo: Socialización, externalización, combinación e internalización.

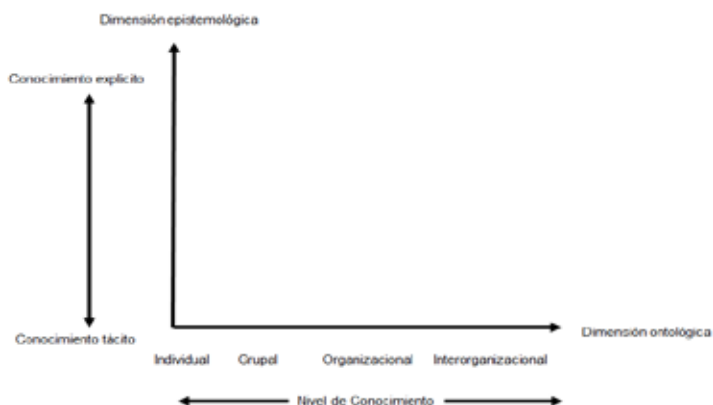


Figura 2. Dimensiones de la creación del conocimiento

Fuente: Nonaka & Takeuchi, 1999.

Las dimensiones del conocimiento de acuerdo con los autores, demarcan una manera de particularizar desde lo ontológico, lo que representa el conocimiento tácito en la organización, esto desde una perspectiva reflexiva, y la dimensión epistemológica que abarca todo el conocimiento explícito, este se considera un conocimiento que emerge de la experiencia, la praxis y la reflexión, lo que posibilita construir conceptos y teorías que se configuran ciencia o instituido por las conductas, la experiencia y que representa las diferentes maneras de actuar de un sujeto y de una comunidad.

Otra definición que devela cómo la GC es un medio para empoderar todo un conjunto de elementos y personas con propósitos comunes se encuentra en Rodríguez (2006), quien afirma que la CG:

[...] consiste en un conjunto de procesos sistemáticos (identificación y captación del capital intelectual; tratamiento, desarrollo y compartimiento del conocimiento; y su utilización) orientados al desarrollo organizacional y/o personal y, consecuentemente, a la generación de una ventaja competitiva para la organización y/o el individuo. (p. 29)

Hablar de este *modelo organizacional* implica tener en cuenta todos aquellos aspectos que componen la escuela, entendida como el espacio de prácticas sociales donde las personas se forman desde todas las dimensiones humanas, disciplinares y científicas, sin embargo, es preciso, además, hablar de elementos conceptuales que abren la posible comprensión del manejo de información que siempre está en constante flujo, el personal aquí cumple un papel vital. Pioneros en el tema

como Stewart (1991), afirman que el modelo organizacional “es todo aquello que no se puede tocar, pero hace ganar dinero a la empresa” (p. 75); Edvinsson & Malone (1999), Lev (2001), Caderón & Mousalli (2012), plantean que en toda organización hay potencialidades que se denominan en la literatura de muchas formas: capital intangible, recursos intangibles, activos de conocimiento, capital intelectual<sup>18</sup> de una organización; en el sentido estricto de la palabra, el agente inteligente “[...] La inteligencia organizacional posee un mayor alcance que las prácticas asociadas a la inteligencia competitiva” (Rodríguez, 2006, p. 42).

De la Gestión del Conocimiento podremos evidenciar lo anterior de muchas maneras, por ejemplo, la puesta en práctica del pensamiento sistémico con el propósito de que una organización tenga el carácter de inteligente, requiere también de lo que Senge (1990) llama la realimentación; es decir, tener la capacidad de mostrar cómo los actos pueden reforzarse o contrarrestarse (equilibrarse) entre sí. Se trata de aprender a reconocer tipos de estructuras recurrentes. (p. 42)

En este punto se reafirma lo trascendental que resulta para toda organización el equilibrio entre las fuerzas integradoras de una institución, el equilibrio en la estructura que soporta a la organización y, sobre todo, el equilibrio entre los que conforman la organización, porque ya no se trata solo de asignar funciones y cumplir con manuales, de practicar valores y salvar responsabilidades, sino de hacer funcionar el engranaje de la totalidad de la organización, ya que cada parte determina el funcionamiento del todo, y viceversa. Es decir, “la perspectiva de la realimentación sugiere que todos comparten la responsabilidad por los problemas generados por un sistema” (Senge, 1990, p. 46).

En síntesis, si bien todas las gestiones son fundamentales en el desarrollo y afianzamiento de las instituciones educativas, el capital intelectual es muy importante, ya que, como plantean Scarbino, Biancardi y Blando (2007), “el capital relacional es la parte del capital intelectual que permite crear valor a partir de las relaciones externas de la empresa” (p. 60).

En este sentido, la gestión del conocimiento y desde una visión humana, trasciende bajo un modelo con énfasis en lo pedagógico, en lo humano como un promotor de conocimiento; y desde una perspectiva de la evaluación pedagógica, está comprendida desde una posibilidad

---

<sup>18</sup>Dimensiones del capital intelectual: capital humano, capital estructural, capital relacional (Sánchez, Melián y Hormiga, 2007).

que reconoce el valor de los aprendizajes humanos, diferenciales, significativos y que posibilitan la construcción social. Ramírez (2004) afirma que:

Los desafíos aquí propuestos implican, ante todo, la decisión de ver las instituciones educativas como protagonistas, también, de los grandes cambios que se viven en el mundo contemporáneo y que vienen transformando profundamente a la sociedad colombiana, aún si quienes vivimos en ella no somos siempre conscientes de la magnitud y del impacto de los mismos en el presente y en el futuro de nuestra nación. (p. 134)

Es así como desde el espacio de una institución educativa o cualquier otra institución que promueva prácticas sociales, se debe articular a formas de gestionar sus organizaciones a partir del conocimiento que poseen, para poderlas transformar, es así como el Aprendizaje Organizacional (AO) juega un papel preponderante en las conductas de las personas que hacen parte de una organización.

Para lo anterior, Nonaka & Takeuchi, (1995, citados por Alberto y Romero, 2012) hablan de diferentes tipos de conocimiento que, desde una perspectiva de AO, se deben tener en cuenta para poder comprender cómo la gestión del conocimiento se puede volver protagonista en las interacciones humanas de las organizaciones convirtiendo las dinámicas de una institución educativa en prácticas sociales, constructoras de relaciones interpersonales que promuevan aprendizajes individuales y colectivos que favorezcan a la institución y a la sociedad, es así como se hace fuerte la GCSE.

### *3.2.2 La gerencia educativa: desafío para la transformación de las instituciones educativas en organizaciones inteligentes<sup>19</sup>*

Desde la perspectiva de la teoría gerencial, resulta evidente que uno de los primeros deberes del gerente educativo es asumir el reto del liderazgo de la institución educativa como un pretexto para una transformación que, más allá de lo instrumental, administrativo y gerencial, posibilite a través de sus acciones romper los paradigmas de una educación que sigue transitando el cielo de lo tradicional y que, desde esta interpretación, esporádicamente lanza destellos de verdadera educación enraizada en una pedagogía crítica; una educación donde la

---

<sup>19</sup>Esta propuesta surge a partir de la monografía de revisión teórica titulada “La gerencia educativa, desafío para la transformación de las instituciones educativas en organizaciones inteligentes”, para optar al título de Especialista en Gerencia Educativa de la Universidad Católica de Manizales 2017-II.

diversidad sea un elemento que permita el reconocimiento del otro en su diferencia.

Así concebida, la gestión del conocimiento toma el capital humano para fortalecerlo y transformarlo desde sus propios intereses, buscando siempre puntos de acuerdo donde la organización –entendida como representación de la sociedad– amplía el significado de la escuela como institución que posee espacios sociales en donde el sujeto interactúa con otros para comprenderlos desde su singularidad, ratificando lo planteado por el enfoque de las capacidades, al afirmar que “[...] la educación no solo se da en las escuelas” (Nussbaum, 2010, p.28).

Desde esa premisa, se asume que la transformación del contexto educativo (y de la sociedad en general) se ve influenciado en gran medida por realidades como la cultura, la economía y la política. Así mismo, se puede afirmar que el desmesurado progreso tecnológico que impacta las diferentes dimensiones del sujeto, como el caso de la información que se encuentra en la red (la cual está constantemente evolucionando de manera en ocasiones indefinible) hace que los sistemas educativos requieran de adaptaciones que sobrepasan su realidad, al punto de tener situaciones como la de los sistemas educativos de países en vías de desarrollo que, como el nuestro, se encuentran estancados, generando el desafío de empezar a construir escenarios de reflexión académica, pedagógica y educativa que sean dinamizados por líderes y personas competentes.

Es en este sentido donde el desafío de la transformación invita a pensar en un gerente educativo como un individuo con visión holística y global, pero que además, tenga la capacidad de generar encuentros entre lo administrativo, lo educativo, lo pedagógico y lo académico; una persona capaz de reconocerse en la sociedad del conocimiento y que tenga la habilidad de gestionar modelos organizacionales inteligentes donde la información pueda ser utilizada para construir nuevo conocimiento a través de estrategias gerenciales, de herramientas como las TIC y, sobre todo, de las personas en tanto agentes del capital intelectual que posee una institución educativa en vía de transformación.

### *3.2.3 La gerencia educativa como raíz de la transformación organizacional*

Es frecuente escuchar, tanto en medios académicos como en los no especializados, que se hable de instituciones educativas, ya que hacen parte de la vida cotidiana de los ciudadanos. A raíz de dicha circunstancia, en ocasiones su significado e importancia se dan por

sentados, olvidando que toda acción humana, sobre todo si es en el campo pedagógico, es realizada con un propósito y bajo un ideal.

El ser humano, al desenvolverse en una sociedad que le exige un desarrollo pleno de sus habilidades y un nivel de competencias específico, busca una educación que le brinde la formación necesaria para responder a dichas exigencias. De ahí el cuestionamiento surgido, generación tras generación, sobre la forma pertinente para adquirir una educación. Este cuestionamiento ha generado que los objetivos y metodologías de trabajo de las instituciones educativas sufran cambios constantes, buscando siempre entregar a la sociedad personas competentes que contribuyan al mejoramiento de la misma.

En ese sentido, uno de los cambios más importantes en la educación actual es el reconocimiento del alcance que tiene la gerencia educativa como factor determinante del desarrollo de las instituciones. Según Méndez (2012), gerencia educativa o académica es:

(...) aquella disciplina científica y praxis social que tiene por finalidad lograr el éxito de una organización en términos de eficacia (lograr los objetivos en la docencia, la investigación y la extensión), eficiencia (tener y emplear de la mejor manera los recursos escasos otorgados y/o generados a su interior), efectividad social. (p. 204)

Es por esto que el gerente educativo debe ser un agente de transformación que influya en los ámbitos político, social y cultural de una comunidad, ya que, como plantea Ramírez (2004), “todo profesional que ejerza responsable y comprometidamente su profesión, necesariamente tiene que causar algún tipo de impacto en su entorno familiar, social y profesional y, en consecuencia, en la sociedad” (p.115). Para dar respuesta a este reto, debe recibir una formación integral de alto nivel académico, crítico, reflexivo y propositivo que le permita desenvolverse positivamente en su rol de gerente educativo, pues, “hablar de gerencia es hablar de gerentes, es decir, de personas concretas que toman decisiones que afectan a los demás, positiva o negativamente, y que, en consecuencia, no actúan en un vacío social” (Ramírez, 2004, p.115).

De esta manera, se recalca la importancia que para la transformación de las instituciones educativas tiene el gerente educativo en tanto articulador de las políticas educativas. Es decir, se requiere que las instituciones educativas actuales den un salto hacia la transformación, pero ese salto no puede ser ejecutado de cualquier forma, sino que requiere de líderes que sean, además de guías motivacionales, gestores del trabajo pedagógico. Gerentes en mangas de camisa, más que ejecutivos que ordenan y firman desde la comodidad de una oficina,



cuyas acciones redunden, no solo en pro del quehacer pedagógico, sino en favor de la gestión administrativa-económica y del componente estratégico de la organización, ya que ningún aspecto debe ser dejado al azar en una política de transformación.

Lo anterior requiere, por tanto, que el gerente educativo preste especial atención a la cualificación del equipo, en especial de los docentes, ya que son ellos los llamados a implementar las políticas de formación que programa la institución educativa.

Al respecto, Delpiano (1992, citado por Ezpeleta y Furlan, 1992) indica que una de las claves para el mejoramiento de la calidad en el desempeño profesional de los maestros es el *perfeccionamiento docente* centrado en un desarrollo de las competencias de lectura crítica y matemáticas, principalmente. Advierte, así mismo, que otra de las claves de dicho perfeccionamiento es dotar a los centros educativos de libros de texto, de bibliotecas de aula y privilegiar el apoyo a directivos docentes para que construyan planes de mejoramiento sólidos en los que la participación de la comunidad sea primordial.

Pero no solo el gerente educativo se debe esmerar en la tarea de perfeccionamiento de los docentes. Resulta claro que en su labor de gerenciar, ya sea una institución educativa, un proyecto educativo o su aula de clase, el gerente educativo debe tomar una postura de facilitador. Al respecto señalan Rivera y Alzate (2012, p. 180) que la función del gerente, en tanto facilitador, depende de que la persona que la realice sea capaz de mostrar altos niveles de eficacia en aspectos como el liderazgo, capacidad para actuar como árbitro y actitud neutral. Es por esto que el gerente educativo debe ser consciente de su constante proceso de aprendizaje y, por lo mismo, motivar a su equipo para el crecimiento continuo, dando ejemplo de autonomía y calidad, para que así sus compañeros vean en él un modelo de autonomía, libertad e independencia.

De esta manera, la labor del gerente educativo no se restringe a un accionar administrativo, como se asume en el sistema educativo del contexto colombiano, sino que da testimonio de una gestión educativa eficiente y de calidad, dejando de pensar la escuela como una empresa que necesita ser administrada, para pensarla como una comunidad compuesta por seres vivientes y activos, sujetos sociales, políticos, económicos e históricos que buscan una trascendencia y necesitan ser guiados por un líder y no por un jefe que cumple con formalismos administrativos; un líder que brinde confort y flexibilidad en su trabajo, pero que también esté en capacidad de ajustarse a las diferentes situaciones y, de esta forma, guiar a su equipo por el camino del cambio

y del mejoramiento continuo, pues como señala Ramírez (2004), “la medida del verdadero éxito de la acción gerencial en educación y en pedagogía está dada por el grado en que cambian para bien nuestros educandos y, con ellos, la sociedad entera” (p. 116).

### *3.2.4 La gestión institucional frente al reto de la calidad*

Partiendo del hecho de que el gerente educativo en su labor de gestionar la institución debe hacer frente al reto permanente del mejoramiento constante de la calidad de los procesos, se hace necesario reconocer que la visión empresarial brinda bases importantes frente al concepto de calidad, que según Marum-Espinosa (2003), se considera como “el cumplimiento de requisitos donde el estándar es cero defectos; o también como el valor inverso de la pérdida que un servicio causa a la sociedad después de haber sido proporcionado” (p. 26).

En este punto cabe aclarar que, en tanto el concepto de calidad surgió tras la búsqueda de la satisfacción del cliente (que para el caso educativo son los estudiantes), el mismo generó la necesidad de que el sector educativo equiparara la visión empresarial a la formación escolar con el fin de asegurar la satisfacción de las necesidades de los estudiantes y sus familias. Dicha postura tuvo incidencia en el papel del gerente educativo, ya que se vio en la necesidad de buscar una formación permanente que le permitiera educarse como ser integral capaz de afrontar las dificultades y necesidades de la institución.

Por otra parte, la calidad en el sector educativo se relaciona con los procesos y resultados de un sistema. Es decir, la calidad no es auto-referida, sino que “califica algo... es de algo, de la educación, de sus productos, de sus actores, de las instituciones, de sus contenidos, de sus impactos, de sus procesos” (Díaz et al., 2006, p.24). Por lo mismo:

Al analizar la calidad educativa hay que considerar la existencia de un sistema de evaluación que brinde información sobre los aprendizajes, sobre lo que se aprende y en qué condiciones se da esa tarea, y no únicamente sobre el índice de asistencia a clase, determinando niveles aceptables de adquisición de conocimientos. (Icfes, 2012, p. 12)

Teniendo presente esta concepción integral del rol del gerente educativo es que se llega a una nueva perspectiva de la gestión institucional y del acto pedagógico. En ese sentido, Teobaldo (1992, citado por Ezpeleta y Furlan, 1992) enfatiza “la necesidad del mejoramiento de la calidad de la educación con base en los distintos componentes que intervienen en ella (curricular, contenidos, metodologías, etc.)” (p. 312). Se resalta así, la importancia del mejoramiento continuo para hacer frente al reto de la

calidad, tarea de constante búsqueda en una institución y en especial en una institución que aprende. Al respecto afirman Borroto y Salas (1999, p. 80), que la evaluación de la competencia y el desempeño profesional es el eje evaluativo esencial, ya que el factor “recurso humano” es el elemento fundamental al analizar la calidad de un producto o servicio.

Según lo anterior, las instituciones educativas tienen el gran reto de, partiendo del hecho de que su capital es lo humano, apropiarse de las herramientas que propone el mundo actual con el propósito de hacer de sus prácticas experiencias más significativas.

Esta búsqueda constante de la gestión educativa por un mejoramiento continuo en la calidad institucional guarda una relación directa con lo que más adelante se denominaría en el medio colombiano como Proyecto Educativo Institucional (PEI), y se puede citar como antecedente de la distribución del PEI por gestiones. Por lo mismo, debe existir conexión entre la dirección escolar y la supervisión para mejorar la gestión institucional, advirtiendo que *la transitoriedad de las políticas educativas genera inestabilidad en los proyectos, “obstruyendo la participación e implicación profesional”* (Ezpeleta y Furlan, 1992, p. 336).

En este orden de ideas, el PEI (indudablemente el proyecto más importante en una institución educativa) es el documento que recoge los componentes fundamentales de desarrollo, a saber, el horizonte institucional, el manual de convivencia, el sistema de evaluación institucional, la normatividad para los integrantes de la comunidad educativa y las instancias de gobierno escolar. Lo anterior se sintetiza en las cuatro gestiones: directiva, académica, administrativa-financiera y comunitaria.

Por lo mismo, el PEI debe estar en constante proceso de evaluación y mejoramiento, así como contar con la dirección y gestión del gerente educativo en su rol de gerente de proyectos capaz de asegurar que el PEI sirva de guía para la adecuada gestión de la institución y que resulte pertinente en la respuesta a las necesidades de la comunidad, siendo flexible, abierto y disponible para todos.

Partiendo de lo establecido, el PEI no puede ser un documento de palabras muertas, ajeno a la realidad de la comunidad, sino que debe ser una carta de navegación que orienta a todos, para lo cual es indispensable que su gerente (o sea el directivo docente) se apropie y apropie a la comunidad en general de lo que allí se ha planeado (Rivera y Alzate, 2012), puesto que, como advierte Salas (2000) “la calidad académica no es una abstracción, sino un referente social e

institucional y sus resultados tienen que ser analizados, no solo en términos cognoscitivos y conductuales, sino en cuanto a la producción intelectual y científica” (p. 230).

En lo que concierne al PEI, el gerente educativo debe asegurarse de que toda la comunidad (directivos, docentes, estudiantes, padres de familia y demás actores que integran la institución) haga parte de su construcción o reconstrucción. Todos los citados actores y/o agentes deben ser guiados por el gerente, quien asume el rol de facilitador y guía para el desarrollo del proyecto. El gerente, por tanto, debe ser apoyado por cada uno de estos agentes para lograr así la estructuración de un proyecto efectivo, contextualizado y aterrizado a la realidad y necesidades de la comunidad, para lo cual es necesario tener muy en cuenta las áreas de gestión de la institución (directiva, académica, administrativa-financiera y comunitaria).

Sin embargo, la tarea de la calidad no se debe quedar en una simple propuesta. En el caso de la educación colombiana, mejorar la calidad es uno de los desafíos fundamentales, esto con el fin de disminuir la desinformación y aumentar la generación de ideas para ayudar al crecimiento económico e intelectual de la sociedad y así ofrecer mayores posibilidades de bienestar a la población. Sin embargo, cabe resaltar que para que se dé un cambio real en el pensamiento social es necesario un cambio cultural, puesto que, si no se da tal transformación, no es posible alcanzar la calidad educativa soñada.

### *3.2.5 Las instituciones educativas y la resolución de conflictos*

Es evidente que en las instituciones educativas se debe formar al ser humano para las diferentes situaciones que enfrentará en la vida. Una de ellas es la resolución de conflictos. Al respecto, dice Palacios (2013) que la formación en la resolución de conflictos genera “transformaciones en las concepciones de los estudiantes, producto de cambios en el proceso de formación de la identidad individual” (p. 350). Es decir, las instituciones son productoras de discursos sobre el mundo a través de los cuales se socializan los individuos.

De ahí la importancia de la calidad referida a la resolución de conflictos en las instituciones educativas, ya que es posible reflexionar acerca del papel de las instituciones educativas como formadoras de sociedad, como lo expresa Ramírez (2004) cuando afirma que “un país es producto de su propia educación” (p. 116). Es aquí donde surge la importancia de la educación, pues de esta depende su futuro y, por ende, se hace necesario buscar el mejoramiento continuo de las instituciones educativas, las cuales no requieren únicamente el mejoramiento y

perfeccionamiento de cada uno de sus miembros, sino del equipo como tal, ya que, como propone Senge (1990), para una organización es más importante el aprendizaje y mejoramiento del equipo que del individuo, y para esto es necesario, más que un aprendizaje individual, un aprendizaje colectivo, pues así se lograrán unas metas comunes que involucren a toda la comunidad y se vea un verdadero trabajo en equipo y no islas que buscan sobresalir de forma individual. Como afirma Fainstein (2001):

Los equipos maduros (en cuanto madurez en la interacción de los integrantes) mantienen relativamente estables ciertos criterios de coherencia sobre los valores que han establecido; la pertinencia está cargada de compromiso individual compartido; mantienen una actitud positiva para afrontar los obstáculos que son siempre distintos y desafiantes. (p. 9)

Si lo anterior se logra, la institución se notará firme y sus resultados serán importantes en la resolución de conflictos y tareas específicas que requiere para afrontar diversas situaciones; así mismo, permitirá evaluar si la empresa está siendo eficiente frente a los retos que se presentan a diario.

Relacionado con el mismo tema, cabe señalar que la sociedad actual (en especial las instituciones educativas) tiene la responsabilidad de formar ciudadanos capaces de desempeñar acciones que beneficien al otro en los términos que aclara Lévinas cuando habla de “responsabilidad por el otro” (1978, pp. 22-25). Es decir, desarrollar la capacidad de ver al otro en la integralidad de sus dimensiones, dado que es una persona semejante a mí en sus necesidades, gustos y realidades. Al respecto afirma que:

De manera positiva, diríamos que desde que el otro me mira, soy responsable de su mirada, sin siquiera tener que asumir responsabilidades con respecto a él; su responsabilidad me incumbe. Se trata de una responsabilidad que va más allá de lo que hago. Generalmente, uno es responsable de lo que uno mismo hace (...) la responsabilidad es un para el otro, lo que quiere decir que soy responsable de su propia responsabilidad. (Lévinas, 1982, p. 92)

Es por ello que la institución educativa atenta a ese llamado realizado por Lévinas, debe ser capaz de formar en una resolución de conflictos adecuada, la cual esté fundada en sólidos conocimientos, principios y convicciones, garantizando el cuidado del otro y su entorno en general. Según Acosta (2010), “cuando existe un conflicto las partes tienen distintas ópticas que señalan en el análisis de las causas de los conflictos

y que requiere diferentes estrategias para la gestión, el tratamiento o la transformación de la situación” (p. 45).

Cuando se habla de resolución de conflictos, se trata de una nueva educación orientada a la formación de nuevos ciudadanos, partiendo de la idea de que se debe lograr un nivel de comprensión mucho mayor de la realidad que les permita la posibilidad de actuar frente a las problemáticas que se presentan a diario a su alrededor.

La resolución de conflictos debe ser intencional y tener por objetivo, ayudar a que cada vez las personas sean más humanas. Esta actividad se basa en las influencias de unas personas sobre otras. Enseñar a que la resolución de conflictos sea algo espontáneo y hacer que las personas escojan el bien común y dirigir este proceso usando las estrategias que sean necesarias, requiere que dichas estrategias sean consignadas en la institución como una parte importante de la misma, debido a que son elementos nuevos que se van a incorporar, de tal manera que su acción sea estratégica.

Por todo esto, es importante hablar sobre desarrollo, que según Tamayo (2011), es un concepto que tiene varias interpretaciones: “Preguntar qué es desarrollo es abrir mil puertas e ingresar a un debate contemporáneo que agrupa problemas del presente” (Tamayo, 2011, p. 4). Dado lo anterior, es importante no solo centrarse en el desarrollo en una única dirección, sino ser más holístico, tener una comprensión que permita entenderlo desde diferentes concepciones, ya que es un tema que va de la mano con la resolución de conflictos. Además, el desarrollo no puede tener solamente un componente económico porque se han visto varios ejemplos o culturas que han surgido sin necesidad de poseer muchos recursos. Las adopciones de puntos de vista de forma crítica dan un sentido objetivo, partiendo de una estructura y equilibrio personal fundamentado en el cuidado y bienestar del otro como ayuda mutua para poder salir adelante en lo que se quiere en el concepto de resolución de conflictos.

Sabemos que la resolución de conflictos provee el entorno necesario para la vida humana y las instituciones educativas e inteligentes en general; esto constituye los elementos y materiales para satisfacer los requerimientos de convivencia entre toda la comunidad educativa.

### ***3.2.6 La transformación institucional como producto de un cambio de paradigma***

Las instituciones educativas en su propósito de transformarse en organizaciones inteligentes o instituciones educativas que aprenden,

tienen como primer reto la implementación de las nuevas tecnologías, no solo como una tarea de modernización y adecuación a las exigencias socio-culturales, sino como un camino de preparación para establecer políticas de calidad que faciliten el diálogo intergeneracional y la aplicación de habilidades inclusivas que agilicen el cambio organizacional.

Como afirma Vera (2011), “la revolución que trae consigo esta cultura del aprendizaje viene de la mano con la revolución tecnológica la cual sigue avanzando a pasos agigantados” (p. 6). Es decir, así como las nuevas tecnologías experimentan nuevos y valiosos avances, las instituciones educativas están llamadas a seguir ese camino, no solo como un mecanismo de adaptación a una moda que impone actualización constante, sino como una ruta para acceder a la cultura del aprendizaje, en la que aspectos como la gestión del conocimiento cobran un sentido particular. Es con base en esta premisa que se establece un primer puntal de transformación en que el proceso de cambio se da a partir de la implementación de paradigmas en los que se integren los avances tecnológicos. Así, la transformación institucional termina siendo el resultado de una adopción de nuevas rutas en las que el aprendizaje se convierte en herramienta de un cambio de paradigma. Como sugieren algunos autores, “a pesar de la innegable diversidad de las tecnologías, de la naturaleza impredecible de las invenciones y la inevitable incertidumbre y riesgo que acompañan las innovaciones comerciales, hay una lógica cognoscible tras las grandes tendencias del cambio tecnológico” (Pérez, 2002, citado por Vera, 2011, p. 7).

En otras palabras, no se puede llevar a cabo una transformación en la educación si se sigue pensando y actuando según los principios de la educación tradicional, en la que primaba el monopolio del saber y la unidimensionalidad del ser humano. Lo que viene a ratificar la necesidad de que “el docente desarrolle estrategias de enseñanza y aprendizaje que otorguen mayor protagonismo al educando, y a la vez le permitan asumir un rol más activo en el proceso de adquisición del conocimiento” (Casanova, 2014, p. 86).

Dado este adaptarse a una nueva forma de enseñanza es que en la actualidad se hace necesario mirar en perspectiva de futuro, ya que realidades como las nuevas tecnologías y dejar atrás la educación tradicional, exigen un cambio de paradigma. Otro aspecto que viene a terciar en esta discusión es el pensamiento sistémico, concepto cada vez más influyente en la ejecución y alcance de los proyectos formativos de seres humanos más empoderados de su condición social y de su rol crítico al interior de la comunidad.

En ese sentido, pensamiento sistémico significa aquí que “debemos buscar más allá de los errores individuales o la mala suerte para comprender los problemas importantes” (Senge, 1990, p. 24). Es decir, el pensamiento sistémico, en tanto pauta para avanzar con eficiencia y ayudar a que las instituciones educativas propongan verdaderos modelos de educación en los que la planeación y la evaluación sean elementos sobresalientes, ayuda a las instituciones educativas a convertirse en organizaciones inteligentes, organizaciones con deseo y disponibilidad para aprender y hacerlo en equipo. De ahí que Senge (1990) afirme que el pensamiento sistémico “es un marco conceptual, un cuerpo de conocimientos y herramienta (...) para que los patrones totales resulten más claros, y para ayudarnos a modificarlos” (p. 4).

De esta manera, el pensamiento sistémico permite ver las instituciones educativas como un todo, dejando de lado cargos, roles y modelos estáticos para comenzar a trabajar colaborativamente por un ideal mayor y común, por la institución y, por ende, por sus estudiantes, quienes, vistos bajo la mirada de una organización inteligente, son los clientes y deben recibir la mejor atención y calidad.

Partiendo de esa perspectiva, es posible resaltar la importancia de que las instituciones educativas pasen a ser instituciones educativas inteligentes, que trabajen bajo el enfoque de *organizaciones inteligentes*, organizaciones en las que la gente amplíe continuamente su capacidad para alcanzar los resultados que desea, en las que se pongan en funcionamiento nuevos patrones de pensamiento y en las que la gente continuamente aprenda a aprender en conjunto (Senge, 1990).

Al enfrentar el desafío de la transformación de instituciones educativas en organizaciones inteligentes, surgen ciertos aspectos que cabe identificar y analizar con el propósito de conocer la manera como se puede gestionar dicha transformación desde la gerencia educativa. Para empezar, es importante recordar que, para que una organización tenga esa condición, debe poner en práctica el pensamiento sistémico, dado que es

(...) una disciplina para ver totalidades. Es un marco para ver interrelaciones en vez de cosas, para ver patrones de cambio en vez de “instantáneas” estáticas. Es un conjunto de principios generales destilados a lo largo del siglo veinte, y abarca campos tan diversos como las ciencias físicas y sociales, la ingeniería y la administración de empresas. (Senge, 1990, p. 39)

Es decir, todas las realidades de una institución que se transforme en organización inteligente (que cambie de paradigma) deben ser



vistas como un todo, ya que nada de lo que pasa es aislado o carece de significado. En otras palabras, la condición de ser organizaciones inteligentes que asumen el reto de cambiar de paradigma implica que cada asunto, cada proceso e incluso cada elemento deber ser considerado como parte de una totalidad sobre la que se deben pensar las decisiones.

En la tarea de cambio de paradigma de las instituciones educativas aparece un cuarto elemento, a saber, el capital intelectual, ya que es en la riqueza del talento humano donde se originan verdaderos cambios. En efecto, una transformación hacia organizaciones inteligentes requiere que las instituciones educativas valoren con más ahínco a cada uno de los integrantes del equipo, sobre todo a los que poseen más experiencia, ya que son ellos los llamados a abanderar los procesos de empoderamiento y quienes, con base en el conocimiento adquirido, preparen a las nuevas generaciones en el respeto a la identidad de las instituciones, porque cuando se rompe dicho ciclo, las instituciones pierden su razón de ser y se ven abocados a repetir los errores del pasado.

Finalmente, en la tarea de la transformación de las instituciones educativas en organizaciones inteligentes los retos son grandes y el camino extenso, dado que los cambios son cada vez más vertiginosos. Sin embargo, en esa tarea resulta categórico el papel del gerente educativo, un gerente que, atento a las necesidades de su contexto, sea gestor de cambio y motivador de las tareas de capacitación que deben experimentar y afrontar las instituciones. No se puede desconocer en este sentido, que el objetivo es formar integralmente a la persona. Si antes se prestaba atención solo al aspecto cognitivo y conductista, este es el tiempo de liderar procesos constructivos en los que cada individuo aporte desde su sello personal a la generación de una nueva visión de la sociedad y de la educación, en la que los estudiantes reciban una formación de calidad y en la que todos los componentes, desde los académicos hasta los económicos y estratégicos, cumplan la intención de responder a propósitos pedagógicos más que a intereses ideológicos, políticos o comerciales.

### **3.3 Comentarios finales. Crítica al sistema educativo e incertidumbre para el gerente educativo**

¿Se debe pensar en una GCSE solo desde lo normativo, ministerial?  
¿Se debe pensar en una GCSE solo desde lo humano? ¿Cómo hacerlo?,  
estas solo son preguntas que generan movilización en el pensamiento de quien desea hacer un cambio en sus prácticas docentes y directivas.

La educación debe tener una visión diferente a la utilitaria y debe posibilitar al sujeto la libertad de sus decisiones. ¿Se forma para trabajar? ¿Será posible esta concepción? Como advierte Skliar (2017), *el trabajo no es formarse*. Es decir, así como la educación impuesta en el sistema genera procesos donde todos y cada uno de nosotros ha sido “educado” para salir al mundo a producir, para ganarse la vida, pero, lo que no necesariamente lleva a que el sujeto se realice, sea feliz y haga lo que el realmente quiere, y eso sí, cuando bajo este sistema educativo la persona lograse titularse en algún campo/disciplina, esa garantía antes mencionada de ganarse la vida con lo que estudió, tampoco está asegurada.

Respecto a las directrices ministeriales, se debe pensar desde la gestión y el liderazgo en un equipo de trabajo idóneo y competente, sin embargo, también se debe buscar que este equipo de trabajo tenga cualidades humanas, principios éticos, esto último tan requerido y paradójicamente tan idealizado, pero, en la realidad tan poco visto o vivido.

Es importante que en la transformación socioeducativa de las organizaciones se tengan en cuenta todos los elementos que desde la sociedad del conocimiento se demandan; parte de estos es que el gerente educativo tenga la capacidad de liderar transformacionalmente ciudadanos. Con relación a esto, López, Carmona y Vargas (2015) consideran:

En los tiempos actuales, la sociedad ha venido atravesando por diversos procesos de cambio, principalmente en términos de nuevas tecnologías y medios de comunicación, generando nuevas formas de socialización y de interrelación; sin embargo, vemos cómo la juventud se encuentra influenciada por múltiples factores sociales, económicos, tecnológicos y políticos que hacen que sus actividades y su vida cotidiana se circunscriban a situaciones donde no necesariamente se evidencian valores, ni actitudes ciudadanas, tendiendo a un estilo de vida poco social y más individual, lo que hace que la formación para la ciudadanía sea un proceso que cada día presenta nuevos retos a la educación, la familia y el Estado. (p. 95)

La forma en que la educación plantea la formación de los sujetos no es más que un protocolo, un cumplimiento de diferentes aspectos políticos, económicos, y es esto a su vez, el *cáncer* que el sistema tiene, el paradigma de un sistema educativo pensado para la productividad. El sujeto, el ciudadano debe estar al margen de esos intereses, o más bien, debe estar en completa autonomía de asumirlos, entendiendo que la

felicidad, el desarrollo humano y su pensamiento son libres y no están atados a tener que actuar para no ser excluido de un sistema social. El pensamiento crítico no se asume, no se hace presente en la mayoría de procesos educativos de nuestra sociedad, lo que en ningún momento posibilitará que la democracia sea real, y expresión de humanidad.

Reconocer la idea de “nueva” ciudadanía remite necesariamente al análisis crítico de los diferentes modelos sobre los cuales se ha intentado formar al ciudadano en los periodos de la historia humana. Es necesario analizar nuevos conceptos de formación ciudadana en los que la interculturalidad, el pluralismo, la intersolidaridad, la otredad, la comunicación, el diálogo y la convivencia sean elementos claves para aprender a vivir juntos. (López et al., 2015, p. 104)

Con relación a la transformación de los contextos socioeducativos y las maneras en que la Gestión del Conocimiento puede posibilitarlo, se concluye con convicción que el capital intelectual es clave; en este sentido, el capital humano, agente fundamental, allí debe ser tenido en cuenta por sus capacidades, potencialidades y oportunidades que puede representar en las organizaciones.

El capital humano podrá ser reconocido si desde la evaluación (Marulanda, Giraldo y López, 2013), el gerente educativo logra comprender el valor que este capital humano posee, por ello y a partir de esta propuesta de GCSE, se posibilita el cambio en las organizaciones sociales desde el sujeto y su forma de ser, haciendo de la evaluación un aliado que sirve como pretexto para reconfigurar las conductas del individuo y del grupo, generando calidad en ambientes de aprendizaje con prácticas sociales donde prime una ética que va más allá del instrumentalismo y la normalización que tanto exige pero desde una perspectiva humana poco aporta.

No cabe duda que la tarea de transformar las instituciones educativas en organizaciones inteligentes es un reto que se debe afrontar con planeación, siguiendo unos propósitos claros, contando con una proyección a largo plazo y examinando los resultados a partir de las evidencias.

En ese sentido, el concepto de transformación que ha recorrido este documento se define como una acción en la que intervienen diferentes componentes, siendo los más importantes el reconocimiento del papel del gerente educativo como gestor de la transformación, la identificación de las características y cambios que deben darse al interior de la institución educativa, y el hecho de establecer como meta fundamental de todo el proceso formativo el ideal de convertirse en

una organización inteligente en la que el pensar, el sentir y el actuar vayan encaminados hacia la ruta de la calidad total.

Es indispensable siempre pensar todo proceso, en especial en el sector educativo, como algo inconcluso, imperfecto y a trabajar; pues solo esto puede llevar a lograr procesos e instituciones de calidad, debido a que nos fuerza a mantener un sistema de evaluación constante con el fin de mejorar constantemente.

Solo el trabajo por la profesionalización continua de los docentes y directivos docentes de una institución puede llevar a la misma a ser una de calidad, pues una institución es el reflejo de sus diferentes agentes, sin estos no es más que una estructura vacía, son las personas quienes dan vida a todo lugar y por esto es la calidad de profesionales y estudiantes lo que define la calidad de la institución.

[...] De esta manera se ha conseguido a la vez mantener la situación moderna (a saber, la “inmensa acumulación de basuras”) y reeditar la utopía no menos moderna de un mundo sin basuras, que ahora ha entenderse como un mundo en permanente reciclaje y sin pérdidas (tal es la cosmovisión del paradigma-basura o paradigma de la basura) y, por lo tanto, de un mundo en el cual todo (y todos) llega inmediatamente a su destino y adquiere inmediatamente uno nuevo. No se puede decir de manera más clara: allí donde nada es basura, todo lo es. Y es el mismo Marc Augé quien se ha dado cuenta de que, de seguir, así las cosas, nuestra civilización será la primera del mundo que no deje tras de sí esa clase especial de basura histórica que son las ruinas. La ciudad genérica (la ciudad-basura). (Pardo, 2010, p, 12)

Solo podremos llegar a ser las instituciones que soñamos ser cuando aprendamos a trabajar como organizaciones inteligentes, pasando así de ser instituciones educativas tradicionales que modelan al ciudadano soñado, para pasar a ser instituciones educativas que aprenden, en las cuales los individuos se forman porque así lo quieren, porque saben la importancia de esto y se reconocen como transformadores sociales, lo que los lleva a permanecer en constante autoevaluación de sí mismos y de su alrededor y, por ende, en constante proceso de mejoramiento.

## Referencias

Acosta, S. (2010). Mecanismos alternativos de resolución de conflictos: el mediador, *Revista electrónica de psicología social «Poiésis»*, (19). Recuperado de: <http://funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/viewFile/120/107>.

- Frías Navarro, R. y Rodríguez Romero, C. (2012). Una interpretación del concepto de gestión del conocimiento de Nonaka y Takeuchi usando la ficción literaria. *Apuntes del CENES*, 31(54), 227-260. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=479548635008>
- Cabanas, J., Ángel, M. y Ureta, G. (s.f.). *Capital Intelectual, Gestión del Conocimiento y Comunicación: factores clave de desarrollo de las organizaciones en el siglo XXI. El verdadero reto de la Gestión*. México: Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.
- Caderón, J. y Mousalli, G. (2012). Capital humano elemento de diferenciación entre las organizaciones. *Actualidad Contable Faces*, 15(24), 5-18. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=25722697002>
- Canals, A. (2003). *La gestión del conocimiento*. España: Fuoc. Recuperado de <http://www.uoc.edu/dt/20251/index.html>
- Centro de Investigación y Documentación sobre problemas de la Economía, el Empleo y las Cualificaciones Profesionales -CIDECE. (2000). *Gestión del conocimiento y capital intelectual*. España: autor. Recuperado de <http://www.cidec.net/cidec/pub/archivos/31.pdf>
- Edvinsson, L. y Malone, M. (1999). *El Capital Intelectual*. Barcelona: Gestión 2000.
- Ezpeleta, J. y Furlan, A. (1992). *La gestión pedagógica de la escuela*. Chile: Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000919/091936SB.pdf>
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Garcés, L. y Giraldo, C. (2013). El cuidado de sí y de los otros en Foucault, principio orientador para la construcción de una bioética del cuidado. *Discusiones Filosóficas*, 14(22), 187-201.
- Gómez, D., Pérez, M. y Curbelo, I. (2005). Gestión del conocimiento y su importancia en las organizaciones. *Ingeniería Industrial*, 26(2), 37-46. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3604/360433559006.pdf>

- Karime, C. (2009). Evaluación cualitativa y gestión del conocimiento. *Educación y educadores*, 12(3), 179-195. <https://doi.org/0123-1294>
- Lev, B. (2001). *Intangibles. Management, Measurement and Reporting*. Washington: Brookings Institution.
- López, A., Carmona, D. y Vargas, H. (2015). Escuelas de formación ciudadana a través de la práctica deportiva. *Revista de Investigaciones UCM*, (15), 94-106. <https://doi.org/2539-5122>
- Marulanda, C., Giraldo, J. y López, M. (2013). Evaluación de la gestión del conocimiento en las organizaciones de la Red de tecnologías de información y comunicaciones del Eje Cafetero en Colombia. *Información Tecnológica*, 24(4), 23-24. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642013000400012>
- Méndez, E. (2012). Gerencia de las organizaciones educativas. *Negotium*, 8(23), 202-226. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/782/78225158008.pdf>
- Murcia, N., Jaimes, S. y Gómez, J. (2016). La práctica social como expresión de humanidad. *Cinta de moebio*, (57), 257-274. Recuperado de: <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300002>
- Murcia, N. y Jaramillo, D. (2017). *La Escuela con Mayúscula: Configurando una Escuela para el Conocimiento*. Manizales: Centro Editorial de la Universidad Católica de Manizales.
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1999). *La organización creadora de conocimiento. Cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación*. Oxford: University Press. Recuperado de: [http://eva.fcs.edu.uy/pluginfile.php/86017/mod\\_resource/content/1/Nonaka\\_y\\_Takeuchi\\_cap\\_3.pdf](http://eva.fcs.edu.uy/pluginfile.php/86017/mod_resource/content/1/Nonaka_y_Takeuchi_cap_3.pdf)
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro, Porque la Democracia necesita de Humanidades*. España: Pressur Corporation.
- Pardo, J. L. (2010). *Nunca fue tan hermosa la basura*. Hamburg: CAU. Recuperado de: <http://www.uni-kiel.de/metropolen2010/data/pardo3105.pdf>
- Ramírez, L. (2004). Los nuevos desafíos de la gerencia educativa. *Educación y educadores*, (7), 113-136. Recuperado de <http://educacionyeducadoresunisabanaedu.acesgy.com/index.php/eye/article/download/551/644>

- Riesco, M. (2012). Realidades y desafíos de las universidades en la sociedad del conocimiento. Hacia una Universidad Inteligente. XIX Congreso Internacional sobre Educación, Ciencia y Tecnología. San Nicolás de Los Garza, Nuevo León, México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Rodríguez, D. (2006). (2006). Modelos para la creación y gestión del conocimiento: una aproximación teórica. *Educar*, (37), 25-39. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3421/342130826003.pdf>
- Sánchez, A., Melián, A. y Hormiga, E. (2007). El concepto de capital intelectual y sus dimensiones. *Investigaciones europeas de dirección y economía de la empresa*, (13), 97-111. <https://doi.org/ISSN:1135-2523>
- Senge, P. (1990). *La quinta disciplina, estrategias y herramientas para construir la organización abierta al aprendizaje*. Estados Unidos: Editorial Gránica.
- Skliar, C. (2017). Intervenciones en Educación. *Conferencia en las VIII Jornadas Nacionales Emmanuel Lévinas*. Manizales (Colombia).
- Stewart, T. (1991). *La nueva Riqueza de las Organizaciones: El Capital Intelectual*. Barcelona: Granica.
- Tamayo, A. (2011). Qué decimos cuando decimos desarrollo. *Revista de Investigaciones UCM*, 11(18), 206-214.
- Teobaldo, M. (1992). Gestión de la calidad de la educación: análisis y evaluación de una experiencia en el nivel medio de la enseñanza oficial argentina. En Ezpeleta, J. y Furlan, A. *La gestión pedagógica de la escuela*. (pp.310-339). Santiago, Chile: UNESCO/OREALC.
- Vera, P. (2011). *Organizaciones inteligentes*. Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada.

C A P Í T U L O

4



## Capítulo IV. Desafíos de la organización educativa: una perspectiva desde la gerencia y el aprendizaje organizacional

Andrés Felipe Jiménez López<sup>20</sup>  
Didier Andrés Ospina Osorio<sup>21</sup>

### 4.1 Introducción

La pregunta por la transformación de la organización educativa se hace presente en las reflexiones que pretenden acercar las ideas y el reconocimiento de las acciones que necesita el contexto para abordar, en perspectiva de calidad o mejoramiento, acciones que desde el potencial de su aprendizaje permitan la transformación de las condiciones en las que la organización se hace presente, desplegando su capacidad para hacer colectivos los aprendizajes individuales para dar sentido y orientación a los procesos, procedimientos y especialmente, a las acciones desarrolladas por todos los actores del contexto.

Esta reflexión surge de las apuestas de los proyectos de investigación “Comprensión de la calidad en algunas de las instituciones de educación superior acreditadas y no acreditadas de las ciudades de Manizales y Pereira, desde su contribución al desarrollo humano en las comunidades académicas”, “Incidencia de los Proyectos Educativos Institucionales en los procesos de mejoramiento de instituciones de educación para el trabajo y el desarrollo humano” y “Reorganización creadora del conocimiento en educación desde los enfoques deterministas del desarrollo humano en el contexto regional”, ejercicios de indagación y reflexión realizados desde la Universidad Católica de Manizales.

La organización educativa actual se encuentra frente a desafíos en forma permanente, desde la necesidad de establecer procesos que deriven en el mejoramiento de la calidad de la educación, lo que implica reconocer en la gerencia educativa una posibilidad de integración y mejoramiento de los procesos organizacionales que se desarrollan al interior de la misma, utilizando la potencialidad y la apertura que poseen ante los

<sup>20</sup>Magíster en Educación, Universidad Católica de Manizales. Administrador de Empresas, Universidad Nacional de Colombia. Docente Tiempo Completo de las Especializaciones en Gerencia Educativa y Maestría en Gestión de Conocimiento Educativo de la Universidad Católica de Manizales. Investigador del Grupo de Investigación Educación y Formación de Educadores EFE de la Universidad Católica de Manizales. [orcid.org/0000-0002-9361-1112](https://orcid.org/0000-0002-9361-1112). [afjimenez@ucm.edu.co](mailto:afjimenez@ucm.edu.co)

<sup>21</sup>Magíster en Educación. Especialista en Gerencia Educativa con énfasis en Gestión de Proyectos de la Universidad Católica de Manizales. Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad de Caldas. Docente de la Maestría en Educación e investigador del Grupo de Investigación ALFA de la Universidad Católica de Manizales. [orcid.org/0000-0001-8878-4599](https://orcid.org/0000-0001-8878-4599). [daospina@ucm.edu.co](mailto:daospina@ucm.edu.co)

procesos de aprendizaje para aprender organizacionalmente y así, generar las transformaciones que de sí misma deben desprenderse.

Desde el reconocimiento de los diferentes intereses de investigación que se desprenden del programa académico y la configuración curricular de la especialización en Gerencia Educativa, es posible identificar dos ejes provocadores que para la presente intención responden al interés de articular la investigación que se gesta desde el programa a los ejes de educación y organizaciones escolares inteligentes, los cuales pretenden orientar de manera práctica y metodológica los proyectos de investigación que surgen del mismo, permitiendo de esta manera orientar el camino de la investigación, rompiendo y ampliando los límites para así, sobre las posibilidades emergentes, establecer un proceso continuo que conlleve al fortalecimiento investigativo y a la proyección del programa a nivel local, regional y nacional.

#### **4.2 Aprendizaje organizacional y gerencia educativa**

La importancia de reconocer desde la investigación una línea de investigación y trabajo académico que responda a la necesidad de pensar la organización educativa de manera diferente, exige reconocer las intenciones que se gestan desde el desarrollo de los procesos académicos como aporte significativo a la reflexión constante acerca de la educación y sus procesos gerenciales, teniendo en cuenta los diferentes aportes y aprendizajes que se trasladan desde la academia a los contextos escolares donde se hace presente la formación académica, lo que constituye además un aporte valiosísimo y, por ende, significativo al mejoramiento de los procesos educativos y organizacionales.

Una de las provocaciones fundamentales y retos que posee la organización educativa de hoy, es salir del escepticismo que ha rodeado la educación y las organizaciones escolares, atándolas de manera inoportuna a las acciones de cumplimiento, limitando su accionar al hacer cotidiano, en muchos casos, sin permitir abrir las posibilidades de cambio que dentro del sistema educativo pueden promover sus propios actores; por ello, docentes y personal vinculado al sistema de educación tendrán una gran tarea y oportunidad, deberán de dejar de ser percibidos cada vez más como parte del problema, para ser entonces parte de la solución, siendo promotores y gestores del cambio, o como lo afirma Tedesco (1995a), “uno de los primeros retos de toda reforma educativa es superar el escepticismo acerca de las posibilidades de modificar el funcionamiento de las administraciones educativas” (p. 3).

Por ello, la organización escolar está llamada a ser parte conjunta de la transformación, del cambio que desde la integración de sus actores, como

fuerza conjunta puedan provocar desde sus mismas intencionalidades e intereses, entendiéndolo así, que no solo en lo organizacional está la posibilidad de modificación, sino que existen otra serie de posibilidades que emergen desde la academia, desde lo curricular, lo evaluativo, etc., para contribuir eficientemente al mejoramiento de los procesos tanto educativos, como organizacionales de la educación en Colombia.

Al realizar un análisis simple del contexto y la realidad colombiana en materia de educación, es posible reconocer retos, exigencias y posibilidades que la educación, su sistema organizacional y administrativo, y en general, todos sus actores, deben afrontar.

Las diferentes perspectivas y condiciones en las que la educación se desarrolla en Colombia demuestran que la realidad de la calidad en nuestro país está determinada por las condiciones socio económicas, culturales y políticas que presentan cada uno de nuestros departamentos, demostrando importantes y grandes diferencias, muchas de ellas precarias, que hacen suponer las adversidades y situaciones complejas en las que la acción de educar y sus actores se encuentran. Por tal motivo, la comprensión, medición y percepción de la calidad no puede evocarse como la persecución y alcance de metas estandarizadas que desconocen el impacto que la calidad en la educación debe tener hasta en el más recóndito de los contextos educativos y especialmente en cada uno de sus actores, reconociendo la diversidad de los contextos y contribuyendo a la superación de las dificultades o necesidades propias de su contexto, siendo particularmente las instituciones educativas y sus comunidades las que puedan hacer visible su realidad educativa.

Ahora bien, es importante reconocer que la educación colombiana ha tenido en su haber una sucesión de reformas que aunque pretenden ser el horizonte de la educación, representan apenas una intención imprecisa en la que esta ha sido sometida, intervenida por procesos internos y externos, bajo intereses diferentes a los que el sentido mismo de educar y de formar indica, desfigurando en ocasiones el significado de la calidad y, especialmente, la percepción de quienes involucrados en la construcción de ella, solo responden a procesos y procedimientos altamente agenciados, pero que no se traducen en el compromiso vital de hacer de la calidad una práctica común y vital para todos. No obstante, como lo afirma Tedesco (1995a):

Una rápida ojeada a las últimas décadas permite sostener que en educación ya se ha intentado todo. Sin embargo, los resultados son escasos. Este escepticismo es muy visible ante las posibilidades de cambio desde dentro del sistema educativo, promovido por sus propios actores, en donde los docentes y el resto del personal vinculado a la educación

tienden a ser percibidos cada vez más intensamente como parte del problema, no de la solución. Las explicaciones a este fenómeno son varias y bien conocidas: cambios constantes decididos inconsultamente, y sin evaluación de resultados, desprofesionalización del personal, acentuada en la última década, entre otras, que no permiten consolidar un proyecto organizacional que oriente la búsqueda constante de la calidad. (p. 3)

Dicha calidad entendida desde la filosofía gerencial que busca que los procesos siempre estén direccionados por la calidad y el mejoramiento continuo, permite a la educación el fortalecimiento de los procesos administrativos, gerenciales y pedagógicos. Deming (1982) postula catorce pasos para el ciclo de calidad, los cuales se gestan en el ámbito empresarial, pero sirven de ruta para ser implementada en el ámbito educativo. Algunos de estos pasos contextualizados en las organizaciones educativas pueden ser pertinentes cuando se transita hacia organizaciones que aprenden, entre ellos se encuentran: adoptar una nueva filosofía y el mejoramiento continuo como un paso necesario para generar aprendizaje organizacional (Bass, 1988). Siguiendo a Tedesco (1995a), uno de los primeros retos:

De toda reforma educativa es superar el escepticismo acerca de las posibilidades de modificar el funcionamiento de las administraciones educativas. Igualmente, estrategias de cambio radical provenientes del exterior provocan la resistencia de los actores internos, mientras que las transformaciones basadas exclusivamente en la capacidad interna para auto transformarse son lentas y generalmente terminan cediendo a las presiones por satisfacer las demandas corporativas y gremiales. (p. 4)

La actualidad ha planteado un requerimiento especial para los asuntos de la educación, y especialmente aquellos que se sitúan en la posibilidad de generar acciones orientadoras y transformadoras que afecten la dinámica escolar; lo cual nos convoca a reconocer un enfoque especial en perspectiva de la calidad, un enfoque que contribuya a realizar aportes significativos a la transformación del contexto y en particular de las realidades particulares que afrontan los procesos educativos y gerenciales de las organizaciones educativas en Colombia. De esta manera, el enfoque cultural de la calidad permite considerar la posibilidad de reconocer en los individuos, la acción potenciadora de la calidad, cuyas iniciativas se orienten a lograr mejoras en la dirección, el liderazgo, el trabajo en equipo y las actitudes mismas de la población, representando a su vez la posibilidad de cambio de la organización educativa.

Lo anterior constituye otro desafío especial, esta vez asignado a los actores de la educación y las organizaciones escolares, las cuales desde su propio enfoque deben orientar *la formación adecuada e implicación de todos a través de una actitud positiva ante la calidad*, lo que constituye un compromiso de todas las partes para establecer cambios perdurables que afecten no solo la dinámica académica y curricular propias de la formación, sino también el núcleo de la organización escolar. Esta última, como lo reconoce Palacios (1996), con el fin de trastocar todos los ámbitos posibles: calidad de vida, de servicio, de las relaciones humanas, provocando la comunicación ágil, flexible, vertical, horizontal y diagonal, la motivación permanente, prevención de los errores, el desarrollo de una cultura organizacional, la adquisición de un sistema de gestión justo, equitativo y potenciador del desarrollo personal y organizacional.

La condición de mejoramiento representando la condición del cambio positivo en la educación, es entonces considerada como el horizonte de posibilidad de las instituciones educativas, dado que este contexto permea las condiciones de calidad educativa, de eficiencia, eficacia y efectividad que promueven cada uno de los ámbitos que comprenden el sistema educativo colombiano, reconociendo además que es innegable que las organizaciones escolares, puedan constituirse en espacios claves para la vivir y consolidar la calidad en y desde la educación. Posada (2005) insiste en que

[...] actualmente existe una tendencia a colocar la prioridad del cambio educativo en lo organizacional, en una gestión de mayor capacidad de acción frente a las demandas y a los resultados. De allí que el éxito de las nuevas estrategias educativas dependa, entre otros factores, de su continuidad en la aplicación, del consenso y compromiso de todos los actores, así como de una fuerte capacidad de anticipación a demandas y problemas futuros. (pp. 41-42)

Sin embargo, cabe preguntarse ¿cómo sería posible realizar los cambios que necesita la organización escolar para orientar su propia ruta hacia la calidad?

Para el caso de la institución educativa, el proceso de cambio implica la comprensión de la realidad escolar, incluido el reconocimiento de las características particulares que integran los procesos gerenciales de la educación en las instituciones educativas en Colombia. Ante lo cual, Báez (1994) indica que “el cambio educativo es un proceso complejo, más de lo que se había creído hasta hace poco” (p. 109), por lo que las organizaciones escolares tienen la posibilidad de realizar transformaciones importantes desde el contexto propio de actuación,

pues aunque estas organizaciones parezcan similares, lo son solo en apariencia, debido a que las propuestas de cambio radical para las mismas deben partir de estrategias de trabajo conjunto en donde la organización escolar se asuma a sí misma como una unidad de estudio e intervención, promoviendo la planificación colaborativa y el trabajo en equipo, comprometiendo a las personas en la implementación de estrategias concertadas y acordes con la realidad de las necesidades y potencialidades que posee la misma, donde el profesor debe formar parte activa de la organización escolar en unión con los lazos estructurales e interpersonales del conjunto que integra.

Mucho se ha dicho y escuchado sobre que la educación de calidad significa que

todos los niños, niñas y jóvenes en edad escolar entren a la escuela, permanezcan en ella por lo menos hasta culminar la educación básica, y aprendan lo que tienen que aprender en el momento oportuno. Lo que finalmente significa de manera especial, aprender a aprender. (Ministerio de Educación Nacional, 2001, p. 4)

No obstante, uno de los principales retos a los que se ve abocada la organización escolar del presente está íntimamente ligado con la fuerza que representa el aprendizaje en el ámbito organizacional. Cardona (2004) argumenta que:

Las organizaciones en general, y las educativas en particular, son seres vivos que nacen y crecen, se desarrollan a lo largo de su existencia, que, como cualquier organismo animado, constituyen sistemas compuestos de diversos elementos que interactúan entre sí y con el medio que les rodea, o entorno, en un sentido evolutivo que las hace susceptibles de transformarse mediante sucesivos cambios. (p. 73)

Los tiempos presentes permiten comprender un importante reto que en la actualidad poseen las organizaciones escolares, Posada (2005) afirma que es hora de superar la noción de institución educativa como *institución que enseña*, que *transmite*, y avanzar hacia la concepción de *organización que aprende*, pues las organizaciones de este tipo, como lo reconoce Senge (1996, p. 12), serán las que cobrarán relevancia en el futuro, en la medida en que descubran cómo aprovechar el entusiasmo y la capacidad de aprendizaje de su gente.

Según Posada (2005), una organización escolar tiene la posibilidad de convertirse en una organización inteligente al reconocer la potencialidad que tiene para desarrollar aprendizajes significativos y perdurables en su estructura organizacional, desde su misma capacidad de aprender

a aprender, lo cual representa la posibilidad de ser más autónomas, y a su vez, la implicación de autoevaluarse, autorregularse, tomar la iniciativa, gestionar, innovar, flexibilizar sus estructuras, comunicarse y movilizar a la comunidad educativa en pos de estas acciones. Se trata entonces, de que las organizaciones escolares potencien al máximo la capacidad de todos sus miembros para aprender, como la manera más expedita de asumir los cambios requeridos.

Siguiendo a este autor, asumir el reto de ser una organización escolar inteligente, debe hacerse desde dos enfoques muy integrados: *aprendizaje organizacional e inteligencia emocional*, lo cual argumenta desde la postura de Senge (1996, p. 12), quien siendo pionero del paradigma sobre organizaciones escolares inteligentes, sostiene que estas son espacios en donde la gente aprende y descubre continuamente cómo crear su realidad y cómo modificarla, expandiendo así la capacidad para diseñar su futuro. Por lo que se hace imperante conjugar el aprendizaje adaptativo (para la supervivencia) con el aprendizaje generativo (capacidad creativa) para lograr en conjunto una transformación real en el contexto.

Definitivamente, el aprendizaje colectivo representa la posibilidad de transformación de una organización escolar inteligente. El aprendizaje, como lo afirma Senge (1996), “supone un decisivo desplazamiento o tránsito mental desde su significado cotidiano (asumido como absorción de información) hacia el verdadero aprendizaje, aquel que llega al corazón de lo que significa el ser humano” (p. 12), es decir, que permite recrearnos a nosotros mismos, capacitarnos para hacer algo que antes no podíamos, percibir nuevamente el mundo y nuestra relación con él, ampliar nuestra capacidad para crear y formar parte del mundo generativo de la vida.

Así mismo, el aprendizaje y la creatividad son asuntos fundamentales en la constitución de una organización escolar inteligente, los cuales se asocian directamente con la inteligencia emocional, según Cooper y Sawaf (1998). De este modo, la inteligencia emocional juega un papel decisivo en la transformación de una organización escolar a una organización inteligente, pues esta establece el conjunto clave entre el aprendizaje y el desarrollo de las capacidades y habilidades para motivarse, persistir, controlar los impulsos, regular el humor y evitar que los trastornos disminuyan la capacidad de pensar, mostrar empatía y abrigar esperanza. Según estos autores, la inteligencia emocional constituye la capacidad de sentir, entender y aplicar eficazmente el poder y la agudeza de las emociones como fuente de energía humana, información, conexión e influencia.

La idea de reconocer las ventajas que trae consigo el desarrollo de la inteligencia emocional en la organización, especialmente la escolar, obliga a identificar los aportes que esta puede evidenciar en la transformación de la organización desde la actitud positiva que se promueva en la organización frente al cambio. Por ello, si bien es cierto que es fundamental la apropiación y debida aplicación de los conceptos de *aprendizaje* e *inteligencia emocional*, no se puede olvidar el concepto de *organización*, pues como afirma Senge (1996), “las organizaciones son sistemas ligados por tramas invisibles de actos interrelacionados, que a menudo tardan años en exhibir plenamente sus efectos mutuos” (p. 12); así, es importante reconocer sobre el pensamiento de Senge, que la gente que integra una organización inteligente puede llegar a considerar que su labor es importante, tanto para ella como para el mundo, además de permitir el reconocimiento de cada individuo sobre su propia creatividad para mejorar, siendo la oportunidad de integrarse, la estrategia más pertinente para reconocer que las personas son más inteligentes en conjunto que separadas.

La posibilidad de aprender a aprender en la organización escolar conlleva a retar los límites de la organización, a superar las barreras que de acuerdo con Senge, impiden que el aprendizaje organizacional permita alcanzar logros significativos en la transformación de la organización, meta que representa la constante búsqueda de la calidad sobre la cual transitan las instituciones educativas del país, pero que, a su vez, exigen comprensiones e implicaciones reales por parte de los actores que integran la organización escolar, para que unidos puedan reconocer desde el contexto sus propias necesidades, problemas, retos y potencialidades, todo ello con el fin de establecer de manera estratégica acciones de mejoramiento continuo que permitan hacer de la calidad un reto continuo de cambio que se impregne en la organización y se convierta en una cultura organizacional enraizada en creencias y valores sobre los cuales los individuos mantienen una inversión sustantiva como resultado de la vida organizacional.

Comprender la relación que existe entre aprendizaje organizacional y la gerencia educativa en el siglo XXI, requiere que se estudien tres categorías fundantes: primero, el aprendizaje organizacional contextualizado en el ámbito educativo; segundo, las tendencias de la educación en el siglo XXI que permitan comprender el papel de la gerencia educativa; por último, las implicaciones de gerenciar las instituciones educativas desde una la posibilidad que tienen estas de potenciar su transformación desde el aprendizaje organizacional.



En perspectiva, la primera categoría, *aprendizaje organizacional*, obliga a tener una concepción base de la intencionalidad y del potencial que puede tener la organización educativa desde el despliegue y aprovechamiento de su cercanía con la experiencia del aprendizaje. March y Simon (1958) son los primeros en abordar esta temática, pero solo con las aportaciones y publicaciones de Argyris y Schön (1978) toma importancia este concepto, y se populariza cuando Senge (1996) lo adopta como base para postular las organizaciones inteligentes.

Puede afirmarse que el aprendizaje organizacional ha desarrollado un recorrido epistemológico donde se presentan transformaciones conceptuales profundas. Argyris y Schön (1978) postulan un sistema organizacional de aprendizaje compuesto por diferentes actividades desarrolladas por los agentes de aprendizaje (individuos que componen la organización) que pueden inhibir o facilitar el aprendizaje que la organización puede desplegar. Además, establecen la existencia de dos modelos de aprendizaje organizacional: el primero, que limita el aprendizaje a la consecución de las políticas organizacionales, lo cual significa que el aprendizaje está supeditado a las políticas que tenga la institución y las formas instituidas que validan la administración de un centro educativo. El segundo desarrolla cuestionamientos más allá de las creencias subyacentes dentro de la organización, es decir, el aprendizaje en la organización se concibe en el momento en que los agentes dan lugar a ajustes

Entre los resultados y las intenciones o consecuencias que se pretenden. Si se descubre una consecuencia, que no es la deseada o pretendida, y el sistema realiza un cambio para ajustar esta divergencia, entonces, se puede decir que hay aprendizaje. (Fernández, 2008, p. 57)

Desde otra perspectiva, el aprendizaje organizacional también puede comprenderse como una dinámica sistémica donde las organizaciones generan ambientes de libertad que permiten el cuestionamiento de modelos mentales inscritos dentro de ella, lo cual genera constantemente nuevos y mejores aprendizajes colectivos (Senge, 1996).

Una última postura de relevancia plantea que el aprendizaje organizacional puede observarse desde dos enfoques, el cambio y el conocimiento. El primero incluye las organizaciones que buscan ampliar sus capacidades para adaptarse al cambio de forma ofensiva y sistemática; el segundo, tiene el objetivo de usar el conocimiento<sup>22</sup>

<sup>22</sup>El conocimiento (de base disciplinaria, publicado y registrado internacionalmente) habría demorado 1.750 años en duplicarse por primera vez contado desde el comienzo de la era cristiana, para luego volver a doblar su volumen, sucesivamente, en 150 años, 50 años y ahora cada 5 años, estimándose que hacia el año 2020 se duplicará cada 73 días"

generado por la organización para el logro de sus metas a través del desarrollo de habilidades y estrategias.

La literatura estudiada (Senge, 1996; Fernández, 2008; Argyris y Schön, 1978; March y Simon, 1958; Argyris, 1999; Aramburu-Goya, 2000) permite comprender que todas las posturas convergen en dos aspectos fundantes: la gestión del aprendizaje organizacional y el desarrollo de una estructura que posibilite el aprendizaje.

También se hace evidente la necesidad de distinguir entre aprendizaje organizacional y organizaciones que aprenden, partiendo de comprender las particularidades de estos conceptos, aunque tiendan a parecer sinónimos. El primero comprende las observaciones y análisis que intervienen los procesos que implican aprendizaje colectivo e individual que se presentan al interior de la organización. El segundo se orienta hacia la acción de identificar, promover y evaluar, la calidad y pertinencia de los procesos de aprendizaje que se desarrollan al interior de las organizaciones, a través de herramientas diagnósticas. En palabras de Bolívar (2007): “el aprendizaje organizacional es un medio para un fin: alcanzar una organización que aprende” (p. 18). Por tanto, el presente texto se inscribe en comprender las instituciones de educación (básica, media y superior) como organizaciones que aprenden y centra su discusión en comprender la gerencia educativa en dichas organizaciones.

El aprendizaje organizacional en el ámbito educativo permite el tránsito hacia las organizaciones educativas que aprenden, requiere reconocer las discusiones abordadas por diferentes referentes teóricos (Fullan, 1993; Dalin y Rolff, 1993; Leithwood y Louis, 1998; Leithwood, 2000; Senge y otros, 2000). Donde se identifica que existe una ambivalencia cuando se ubica la teoría de organizaciones que aprenden al ámbito educativo.

Dicha ambivalencia sitúa la imagen de la escuela como una organización que aprende, pero en su gesta la escuela representa una unidad básica de formación e innovación con procesos de investigación-acción cooperativa, por lo cual, desde su génesis la escuela ha sido concebida como organización que aprende. Algunos autores consideran que comprender hoy la escuela como organización que aprende no es nada novedoso, pues esta concepción ya ha sido expresada antes (Darlin y Rust, 1983; Darlin y Rolff, 1993), lo anterior, supone un carácter nominativo simplemente del concepto de organización que aprende. Pero carece de contexto cuando en el siglo XXI se habla de gestión de

---

(Burnner, 2001, p. 15).

conocimiento, convirtiendo así la teoría de organizaciones que aprenden como el andamiaje que posibilita la generación de dicho conocimiento.

Además, es de resaltar la importancia que tiene para las organizaciones educativas generar y mantener procesos de aprendizaje dentro de su estructura, donde el conocimiento es un circulante fundamental para el logro de la misión, lo cual le permite propender por convertirse en una organización que aprende. Sin olvidar la necesidad de ser sistema abierto, donde existen otras organizaciones de su misma índole con el objetivo de construir un entramado de relaciones que permita la construcción colectiva de buenas prácticas educativas. Por tanto, entender las organizaciones educativas como aprendientes debe orientar su mirada al interior de la organización en su estructura, lo que hace posible que circule el conocimiento implementando procesos de aprendizaje organizacional.

Dado lo anterior, las organizaciones educativas son reconocidas como lugares de conocimiento, lo cual implica que:

Entender la educación como lugar de conocimiento requiere que su base sea el modelo de aprender a aprender a lo largo del ciclo de vida, y orientado a estimular la creatividad y la innovación en las formas y los objetivos de la aplicación de esta capacidad de aprendizaje en todos los ámbitos de la vida profesional y social. (Castells, 2006, p. 18)

Así pues, las organizaciones educativas están convocadas en el siglo XXI para gestionar dentro de ellas el conocimiento que generan, para transmitirlo y crear sujetos de conocimiento. Afrontar el reto anterior, requiere de las instituciones educativas un trabajo colaborativo entre todos sus integrantes para generar la estructura de aprendizaje organizacional, acompañado de un liderazgo efectivo del gerente educativo.

Por su parte, el gerente educativo es llamado a provocar su equipo de trabajo hacia buenas prácticas de aprendizaje organizacional, las cuales requieren de “liderazgo (cualquiera que sea el actor que lo sustente), este debe ser legítimo y eficaz, y debe promover la participación de padres, autoridades locales, empresarios, organizaciones sociales y otros actores (interesados) aunque sean ajenos al proceso o sistema educativo” (Santizo, 2009, p. 66). De esta manera se propicia una participación social en sentido amplio, donde todos los actores educativos interactúan en conjunto para la solución de las dificultades de la escuela o para generar aprendizajes.

Desde el punto de vista anterior, se podría asumir que generar aprendizaje al interior de las organizaciones educativas requiere que se instauren comunidades de práctica. Dado que dichas comunidades las podemos entender como “sistemas interactivos de actividad donde los individuos participan, generalmente para lograr objetivos que son significativos en relación a su condición de miembros de comunidades de práctica” (Greeno, 1998, p. 6). Por tanto, una organización que aprende se convierte inmediatamente en una organización dinámica y abierta, para lo cual, deben reflexionarse dos aspectos fundamentales: primero, transitar de la administración a la gestión en la organizaciones educativas, aspecto primario para que una organización sea dinámica; segundo, reconocer la organización educativa que aprende como un sistema abierto, haciendo pertinente el conocimiento de las tendencias educativas en el siglo XXI, que, acompañadas del aprendizaje organizacional como estructura, le permitan a la organización afrontar los retos que trae consigo.

La gestión comprende una acción humana, en palabras de Botero (2015): “la gestión adquiere una especificidad, en tanto que tiene mucha importancia la labor humana” (p. 22). Para la presente discusión es necesario contextualizar la gestión en el ámbito educativo entendiendo su objeto de estudio como “la organización del trabajo en el campo de la educación” (Botero, 2015, p. 22). Por tanto, siendo una acción humana y de carácter organizativo, en el ámbito educativo es posible pensar que la gestión se asocia con la gerencia (en el ámbito educativo: gerencia educativa) en términos de funcionalidad, es decir, la gestión es una función del gerente educativo.

### 4.3 Conclusiones

A manera de conclusión general y sin pretender una visión reduccionista, la gerencia educativa del siglo XXI ad portas de la sociedad del conocimiento debe posicionar a la organización educativa como organización inteligente, sin olvidar el tránsito como organización que aprende. Todo lo anterior es posible si el gerente educativo se enfoca en el logro de la mejora de “la capacidad de los miembros de la organización para entender y gerenciar la organización y su entorno, de tal forma que puedan tomar decisiones que aumenten, de manera continua, la efectividad institucional” (Reyes, 2004, p. 124).

También, la gerencia educativa en el siglo XXI está llamada a generar avances desde la administración, el currículo, el modelo pedagógico y la gestión que permitan mantener a la vanguardia las instituciones educativas, y propiciar el tránsito hacia las organizaciones que

aprenden. Dado lo anterior, De Arteaga (2001) reconoce tres tendencias gerenciales que propician la transformación educativa: planificación o gerencia estratégica (Armijo, 2011), calidad total (Deming, 1982) y reingeniería (Ferrer & Pelekais, 2004; Morris y Brandon, 1994).

La escuela se establecía hasta ahora como la única forma de acceso al conocimiento, pero el desarrollo de las tecnologías de aprendizaje propuesto por Tapscott (1998) precisa una ruptura cuando las mismas se conciben como medios digitales, lo que provoca que los sistemas educativos sigan “apegados a un modelo introvertido, de transmisión analógica, renuente a la diferenciación y flexibilización, que considera a cada institución aisladamente y no como parte de una red, temeroso de la competencia y con sospechas respecto a la colaboración público-privada” (Burnner, 2001, p. 23). Este antagonismo es la necesidad y el reto de la educación para el siglo XXI.

## Referencias

- Armijo, M. (2011). *Planificación estratégica e indicadores de desempeño en el sector público*. Santiago de Chile: Cepal.
- Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, Mass: Addison Wesley.
- Argyris, C. & Donald, S. (1999). *On organizational learning*. NY: Blackwell Publishers.
- Aramburu Goya, N. (2000). *Aprendizaje Organizativo y Gestión del cambio* (Tesis Doctoral). Universidad de Deusto, San Sebastián, País Vasco.
- Baez, B. F. (1994). El movimiento de escuelas eficaces; Implicaciones para la innovación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (4), 93-116.
- Bass, M. (1988). El impacto de los directores transformacionales en la vida escolar. En R. Pascual (Coord.). *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. (pp. 26-36). Madrid: Narcea.
- Bolívar, A. (2007). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: Editorial la Muralla.
- Botero, C. (2015). Cinco tendencias de la gestión educativa. *Revista Politécnica*, 3(5), 19-31.

- Burnner, J. (2001). Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias. ED-01/ Promedlac VII/Documento de Apoyo, 1-38.
- Cardona, J. (junio de 2004). Hacia un estilo de aprendizaje de las organizaciones educativas. Ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje. Madrid.
- Castells, M. (1999). *Globalización, identidad y Estado en América latina*. Santiago de Chile: PNUD.
- Castells, M. (2006). *The network society: from knowledge to policy*. Washington: Center for Transatlantic Relations.
- Cooper, R. y Sawaf, A. (1998). *La inteligencia emocional aplicada al liderazgo y a las organizaciones*. Bogotá: Norma.
- Dalin, P. & Rolff, H. (1993). *Changing the school culture*. London: Cassell.
- Dalin, P. & Rust, V. (1983). *Can schools learn?* Londres: NFER-Nelson.
- De Arteaga, F. (2010). Tendencias gerenciales para conducir los procesos de transformación de la educación. *Cicag*, 2(1), 66-70.
- Deming, W. (1982). *Calidad en la organización*. México: Prentice Hall.
- Fernández, N. (2008). Aprendizaje organizacional en la Universidad Simón Bolívar según gerencia media: comparación entre dos divisiones. *Paradigma*, (2), 55-80.
- Ferrer, T. y Pelekais, C. (2004). Tendencias gerenciales y la gestión universitaria. *Revista de Ciencias Sociales*, 10(1), 148-163.
- Fullan, M. (1993). Change forces: Probing the depths of educational reform. *Psychology press*, (10).
- Greeno, J. (1998). The situativity of knowing, learning and research. *American Psychologist*, 53(1), 5-26.
- Louis, K. & Leithwood, K. (1998). From organizational learning to professional learning communities. *Organizational learning in schools*, 275-285.

- Leithwood, K. (2000). *Understanding schools as intelligent systems, advances in research and theories of school management and educational policy*. UK: Emerald.
- March, J. & Simon, H. (1958). *Organizations*. Nueva York: John Wiley.
- Ministerio de Educación Nacional MEN. (2001). *Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la educación*. Bogotá: MEN.
- Morris, D. y Brandon, J. (1994). *Reingeniería. Cómo aplicarla con éxito en los negocios*. Colombia: McGraw-Hill Interamericana.
- Posada, R. (2005). *Calidad de la educación y organizaciones escolares inteligentes. El caso de la región Caribe colombiana*. Barranquilla: Santillana.
- Palacios, S. (1996). *Instituciones educativas para la calidad total: (configuración de un modelo organizativo)*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Santizo, C. (2009). Las mejores prácticas de gestión en educación básica: elementos para el aprendizaje organizacional. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, (55), 64-69.
- Senge, P. M. (1996). *La quinta disciplina*. Barcelona: Granica.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T. & Smith, B. (2000). *School that learn. A fifth discipline fieldbook for parents*. New York: Crown Business.
- Reyes, L. H. (2004). Los nuevos desafíos de la gerencia educativa. *Educación y Educadores*, 7, 113-136.
- Tapscott, D. (1998). *Growing Up Digital. The Rise of the Net Generation*. New York: McGraw-Hill.
- Tedesco, J. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Alauda-Anaya.
- Tedesco, J. (1995a). *Tendencias actuales de las reformas educativas. Organization internationale pour le développement de la liberté d'enseignement (OIDEI)*.

Unesco. (1998a). *Latin American educational quality assessment laboratory: first international comparative study*. Santiago: autor.

Unesco. (1998b). *Wasted Opportunities. When Schools Fail*. Paris: autor.

Unesco. (2004). *Educación para todos: el imperativo de la calidad*. Paris: autor.



C A P Í T U L O

5

## Capítulo V. Evaluando la innovación educativa con Escala i

Claudia Susana López Cruz<sup>23</sup>

Yolanda Heredia Escorza<sup>24</sup>

Claudia Zubieta Ramírez<sup>25</sup>

*“No podemos resolver nuestros problemas utilizando el mismo tipo de pensamiento que usamos para crearlos” Albert Einstein.*

### 5.1 Introducción

Cada vez que se inicia un proyecto de innovación educativa se hace con la intención de atender un problema que se ha identificado en el aula. Puede ser que la situación se encuentre en los alumnos, en la complejidad de las temáticas que se deben abordar o bien en los espacios y las interacciones que se dan entre los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje. En todos los casos, se proponen modificaciones, cambios y alteraciones con la finalidad de buscar la solución que permita cambiar eso que se identifica al inicio del proyecto. Cuando se plantean las modificaciones, se supone que estas tendrán un tipo específico de resultados. Generalmente, los proyectos se quedan en la fase de experimentación y no se llega a evaluar esos esfuerzos, de forma que cuando se pretende compartir los resultados con otros docentes y/o con las autoridades, la comunicación se basa en la vivencia empírica y la explicación anecdótica. Escala i tiene como fin último el promover que esta experimentación natural se documente con un rigor científico que permita compartir los resultados y difundirlos entre los colegas y las instituciones.

---

<sup>23</sup>Licenciada en Diseño de la Comunicación Visual por la Universidad Autónoma Metropolitana y maestra y doctora en Diseño con especialidad en Nuevas Tecnologías por la misma casa de estudios. Líder del área de experimentación y medición de impacto de la innovación educativa en el Tecnológico de Monterrey. ORCID: 0000-0001-5205-9053. lopezclau@itesm.mx

<sup>24</sup>Obtuvo su licenciatura en Psicología con especialidad en Clínica en la Universidad Iberoamericana en la Ciudad de México (1982), el grado de maestría en Educación con especialidad en Psicología Educativa en la Universidad Regiomontana (1992) y el grado doctoral en Política Social de Bienestar Comparada en un grado conjunto entre la Universidad Autónoma de Nuevo León y la Universidad de Texas en Arlington (2001). Profesor investigador de la Escuela de Educación y Humanidades desde 2002. ORCID: 0000-0001-7300-1918. yheredia@itesm.mx

<sup>25</sup>Licenciada en Economía por el Tecnológico de Monterrey, Campus Monterrey. Maestra en Ciencias con especialidad en Estadística Aplicada y Maestra en Educación con acentuación en Enseñanza de las Ciencias, también por el Tecnológico de Monterrey, Campus Monterrey. Actualmente labora en TecLabs en el área de Experimentación y Medición de Impacto coordinando las investigaciones institucionales sobre innovación educativa del Tecnológico de Monterrey. ORCID: 0000-0002-2310-8896. claudia\_zubieta@itesm.mx

Escala i se enfoca en la evaluación de los proyectos de innovación educativa, en el impacto que estos promueven en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la orientación del esfuerzo hacia acciones concretas en una transformación basada en una innovación constante. Con la finalidad de tener presente una visión global e internacional de la evaluación de proyectos y la experiencia en la creación de marcos de referencia, se cuenta con la participación y asesoría de un grupo de expertos internacionales de la compañía multinacional *Pearson Education*, liderado por Sir. Michael Barber, quien actualmente es Chief of office of students para Gran Bretaña y ha sido asesor en el área de educación del ex Primer ministro Tony Blair en el gobierno británico, líder de la Práctica de educación global en *McKinsey*, entre otras posiciones destacadas. También se contó con la participación de Amar Kumar, Senior vicepresidente de *Efficacy* para *Pearson Internacional*.

En las instituciones frecuentemente se hace referencia al término innovación educativa; sin embargo, este no había sido definido de forma colegiada. Tampoco había una sola visión sobre cómo se debía evaluar y cuáles serían los criterios que deberían emplearse para medir los proyectos de innovación educativa.

Como resultado de esta necesidad, surge la propuesta de crear Escala i, el marco de referencia para la evaluación de proyectos de innovación educativa. Mediante la aplicación de Escala i es posible poner en común todo lo que se necesita para concebir, implementar, evaluar y seleccionar proyectos de innovación educativa dentro de cualquier institución que quiera implantar un proceso sistematizado de evaluación de los proyectos de innovación que se llevan a cabo al interior de la organización.

Tomando como punto de partida la necesidad de evaluar proyectos de innovación educativa, se crea Escala i. Está conformada por cinco recursos: 1) el marco de referencia, 2) la metodología de aplicación de los criterios para la evaluación, 3) el proceso de evaluación, 4) el portal para llevar a cabo su registro y 5) el conjunto de instrumentos para la generación de las evidencias para la evaluación.

El primero de los elementos es el marco de referencia. Este se crea para contar con un glosario de términos comunes que permitan a toda la comunidad discutir, apoyar y mejorar los esfuerzos de innovación en las áreas de enseñanza y aprendizaje. El marco de referencia se crea con una metodología colaborativa, que es el principio que se ve presente en todos los recursos y procesos que propone Escala i. Se consulta a la comunidad académica, líderes académico-administrativos e interesados en la innovación educativa para que participen con sus opiniones,

propuestas y referencias, discusión y validación de conceptos, criterios, elementos y procesos de evaluación de proyectos. Generalmente, las propuestas de innovación educativa en las instituciones abarcan un gran espectro que va desde la innovación propuesta por el profesor de forma individual en su asignatura, hasta los proyectos institucionales que cuentan con todo el apoyo de los recursos y estructura organizacional. El marco de referencia se construye teniendo en cuenta que los criterios que lo conforman sean aplicables a todos los tipos de proyectos en el abanico de posibilidades institucionales.

Escala i entonces, facilita la interacción entre la creatividad, la experimentación y el desarrollo de proyectos que alcancen criterios de innovación, garantizando mejoramiento en los resultados del aprendizaje.

### *5.1.1 Desarrollo*

Para construir el marco de referencia se llevó a cabo un proceso de consulta y validación con la comunidad académica y los líderes académico-administrativos involucrados en la aplicación de Escala i.

### *5.1.2 Proceso de validación*

Para llegar a la conformación actual de los criterios de Escala i, el proceso de construcción que se lleva a cabo considera varios pasos. El primero fue la selección de un asesor internacional que permitiera mantener una visión de aplicación global y que aportara su experiencia en la construcción de marcos de referencia (Barber and Rizvi, 2013). El segundo fue la consulta a la comunidad académica, lo cual permitió que la determinación de los criterios se hiciera con el rigor académico necesario. En tercer lugar, se construyeron los criterios, con la creación de los subcriterios que los acompañan; así como sus definiciones y la formación de las escalas de evaluación con la finalidad de construir las rúbricas de evaluación de los mismos. En cuarto lugar, se llevó a cabo el proceso de validación con todos los actores institucionales: comunidad académica, líderes académico-administrativos y personal involucrado en los procesos de innovación. Por último, se validó con los expertos internacionales y se afinó el proceso de aplicación de los instrumentos de evaluación.

Para conformar el marco de referencia de evaluación para proyectos de innovación educativa se inicia un proceso de consultas con la comunidad académica. Se elaboran grupos focales, se construye un cuestionario estandarizado y se valida con los líderes académico-administrativos.

A partir de este documento preliminar, se llevaron a cabo dos congregaciones regionales de validación de definiciones, criterios e instrumentos en cada zona, para un total de seis reuniones. En cada zona se validaron, con directivos académicos de rectoría y directivos a cargo de innovación educativa, las definiciones, los criterios y los instrumentos. Por separado, se realizó la validación con profesores que han participado en la institución en proyectos innovadores. Como resultado de estos ejercicios, se llegó a una versión preliminar de Escala i. Finalmente, para la validación de los criterios, las escalas y la metodología, se realizó un ejercicio con 60 miembros del área de innovación educativa institucional. Todo este proceso dio como resultado la conformación de las definiciones, los criterios, los subcriterios y las escalas para evaluarlos.

## 5.2 El marco de referencia

El marco de referencia se crea para contar con un lenguaje común que permita a toda la organización entender lo mismo cuando se habla de evaluación en innovación educativa. Tiene los siguientes objetivos:

- Clarificar las expectativas en torno a los esfuerzos de innovación.
- Facilitar una discusión más significativa y consistente sobre la innovación, para promoverla de manera más efectiva.
- Facilitar la mejora constante de los proyectos de innovación educativa a través de ciclos recurrentes de evaluación.
- Mejorar la capacidad de compartir conocimientos y lecciones aprendidas de los proyectos de innovación anteriores y actuales.

Como resultado del proceso de validación con toda la institución, se define que existen cinco criterios que se consideran como indispensables para poder evaluar cualquier proyecto de innovación educativa independientemente del tamaño, conformación, alcances o recursos que tenga cada uno de ellos. Estos criterios son:

- Resultados del aprendizaje.
- Naturaleza de la innovación.
- Potencial de crecimiento.
- Alineación institucional.
- Viabilidad financiera.

Cada uno está conformado por subcriterios que permiten responder de manera más detallada a los criterios de evaluación. Todos los subcriterios están formulados como preguntas a responder, con base en las evidencias que se presentan para demostrar el nivel que les corresponde, de acuerdo con la escala cromática de evaluación.

### 5.2.1 Criterio 1. Resultados de aprendizaje

Los resultados de aprendizaje son considerados como el criterio que tiene mayor peso específico en el marco de referencia, ya que se considera que son la principal razón para desarrollar, implementar y documentar un proyecto de innovación educativa. Dichos resultados deben quedar claramente evidenciados (Bocconi, Kampylis, & Punie, 2012; Inbar, 1991; Kollec, 2015). Este criterio considera tres subcriterios:

*Subcriterio 1.1 ¿Cuáles son los resultados de aprendizaje esperados de la innovación y son relevantes para las competencias transversales, disciplinares, y para la interacción de los alumnos entre sí y con el material, etc.?*

En este subcriterio lo que interesa saber es cómo la innovación interviene para alcanzar las competencias transversales y/o disciplinares declaradas en el modelo educativo institucional, el plan estratégico de la institución u organismo, o en cualquiera de los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se debe describir con detalle cuáles de las competencias transversales o disciplinares se abordan, cuál de los factores está considerado y cómo es que la innovación los potencia o aporta valor.

Es indispensable considerar si los resultados de aprendizaje están declarados con precisión, están bien definidos y los comparte toda la organización. Si son medibles, por lo tanto, se pueden documentar los resultados que se tendrán como consecuencia de lo que se propuso realizar en el proyecto de innovación. Finalmente, es muy importante pensar que estos resultados deberán, idealmente, estar alineados con la visión, misión y plan estratégico institucionales; de forma que más adelante se puedan integrar a los procesos institucionales de innovación a gran escala.

A continuación, se describen algunos de los resultados de aprendizaje posibles:

- De acceso: ¿el hacer uso de la innovación incrementa el acceso a la educación para los estudiantes de reciente ingreso? Esto podría ser en una modalidad Blended Learning de aprendizaje, un aprendizaje más sencillo, más soporte hacia las distintas habilidades del estudiante, etc.
- De experiencia en el estudiante: ¿la innovación promueve el *engagement* de los estudiantes? Dixon (2015) sostiene que la

construcción social en general apoya el *engagement* con los contenidos, los estudiantes y el instructor.

- De logro o especialización: ¿la innovación enriquece la especialización en algún concepto clave de la formación del alumno? Este tipo de especialización deberá estar alineada a la currícula del alumno.
- De competencias: ¿la innovación promueve el logro de las competencias asociadas al modelo educativo de la institución?
- De progreso: ¿La innovación ayuda a los estudiantes a obtener algún progreso en su vida personal y profesional? Algunos ejemplos incluyen el término del año escolar, graduarse o emplearse.

Durante el proceso de definición de resultados de aprendizaje, el usuario innovador deberá seleccionar una o más de las siguientes opciones. Es importante mencionar que no todas las opciones deben seleccionarse en cada innovación. Generalmente, se define una o máximo dos de las categorías para la definición del proyecto de innovación (Lambrechts Win & Hinson, 2016).

Cada uno de los criterios y subcriterios debe acompañarse de evidencias. Estas pueden ser de tipo cualitativo o cuantitativo, como por ejemplo una mayor asistencia al aula, una mayor calidad en las participaciones de los alumnos, un incremento en el promedio grupal comparado contra el histórico de grupos semejantes, la cantidad de criterios observables en una guía de observación, etcétera. Los instrumentos que se pueden emplear al recolectar la documentación necesaria para construir las evidencias para este subcriterio incluyen las grabaciones de entrevistas o grupos focales, trabajo en cámara de gesell, grabaciones de investigación etnográfica, bitácora de observación, promedios de desempeño académico, listas de cotejo de procesos, procedimientos o productos, por mencionar algunos. Una vez documentado, se procede al análisis de lo recolectado para poder construir la evidencia concreta; que se construye a partir del análisis y la reflexión de lo encontrado para llegar a conclusiones.

***Subcriterio 1.2 ¿Muestra la innovación suficiente impacto en los resultados de aprendizaje que se pretenden?***

En este subcriterio se espera que las evidencias acerca de lo planeado señalen si ocurrió o no. Por ejemplo, se debe declarar si se esperaba un incremento en el desempeño general del grupo y mostrar los resultados

generales comparando con los históricos o con otros grupos de características semejantes. Otro ejemplo es que se pretendiera mejorar el *engagement* de los alumnos (Dixson, 2015). Se deberían presentar evidencias de que los alumnos tienen una mayor interacción entre sí y con el profesor, y cómo esto mejora la asistencia o percepción del curso. Los resultados no necesariamente deben ser cuantitativos, pueden ser cualitativos o mixtos. En todos los casos se debe diseñar el método de recolección de datos y cómo se está llegando a la evidencia que se presenta a partir de la comparación entre los datos recolectados y el análisis para llegar a conclusiones. Este criterio se avoca al impacto de la innovación en el mundo real; en muchos de los casos, el presente subcriterio es el más crítico de cumplir en el marco de la innovación en general.

Ejemplos de la evaluación de impacto son:

- El 35% de los estudiantes que completaron la simulación creada por el docente innovador obtuvieron calificaciones superiores en el examen final comparado con los estudiantes que no lo hicieron.
- Los alumnos que utilizan el casco de realidad virtual se mostraron más comprometidos en la clase; esta información se obtuvo por medio de una encuesta realizada a los alumnos.

Como parte de los instrumentos que se pueden emplear para recolectar evidencia, se encuentran los exámenes estandarizados, las rúbricas de desempeño, las guías de observación o las listas de cotejo, entre otros.

### *Subcriterio 1.3 ¿Es probable que la innovación tenga un impacto semejante al aplicarse en entornos o ambientes diferentes?*

Este subcriterio se refiere a la capacidad de la innovación para generar un impacto positivo en otros entornos o ambientes educativos, los cuales pueden ser geográficos, disciplinares, de nivel educativo, institucional o global. A pesar de que las innovaciones tuvieran su origen dentro del salón de clase, los docentes y líderes de la institución deben estar interesados en extender la aplicación hacia nuevos ambientes o entornos.

Este subcriterio cuestiona si el éxito obtenido en el impacto de una innovación pudiera escalar hacia otros entornos donde las condiciones de aplicación no estuvieran tan controladas como en el experimento inicial. Puede que no se tenga una clara evidencia de este subcriterio, en cualquier caso, la idea sería describir lo que se consideran como



factores críticos de éxito para esta innovación y si dichos factores serían o no replicables hacia otros entornos, ambientes o instituciones.

Deben presentarse evidencias de que existen docentes, administrativos, estudiantes u otros interesados que ya están empleando la innovación como parte de su implementación en el proceso de enseñanza aprendizaje. Las evidencias pueden ser de cualquier tipo de registro del interés y uso. Correos electrónicos solicitando acceso, fotografías, grabaciones de trabajo con otros grupos o equipos, etcétera.

De aquí se sigue la pregunta: *¿cómo evaluar los resultados de aprendizaje en su conjunto?*

Escala i emplea en el proceso de evaluación de la innovación educativa cuatro opciones cromáticas: rojo, ámbar/rojo, ámbar/verde o verde. Antes de describir las 4 etapas del proceso de evaluación, es importante explicar la escala cromática de Escala i.

	<p>Indica que la innovación contiene pocos o ningún inconveniente para ser implementada.</p>
	<p>Indica que la innovación contiene varios atributos positivos; sin embargo, siguen habiendo algunas situaciones menores que deben solucionarse.</p>
	<p>Indica que existen algunos atributos positivos; sin embargo, hay cuestiones importantes que deben ser abordadas en un criterio determinado.</p>
	<p>Indica que la innovación requiere un retrabajo importante y urgente en un criterio determinado debido a que no cumple con el criterio.</p>

Figura 3. Escala cromática de Escala i

Fuente: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2017, s.p.

Esta escala de evaluación está diseñada de forma cualitativa y establece cuatro posibles colores. Cada color considera los avances mostrados con base en las evidencias proporcionadas para el proyecto; por lo tanto, se tiene que seleccionar uno de los colores para cada subcriterio. Resulta importante destacar que, por su diseño, Escala i es una herramienta tanto formativa como sumativa

Por otra parte, se requiere recalcar que la escala cromática de Escala i bajo ninguna circunstancia señala el éxito o fracaso del proyecto de innovación; sino que aclara de forma puntual dónde es que las metas, alcances y/o métodos deben ser clarificados. De manera particular, indica el apartado que requiere re-trabajarse para lograr una innovación más significativa y eficaz.

Para asignar un color a este criterio, se debe revisar detenidamente con el equipo, cuáles fueron los colores empleados para evaluar cada uno de los subcriterios. Los participantes del equipo deben acordar el color que mejor represente al criterio considerando los siguientes puntos:

- Comprender el objetivo final que se tenía en mente para los alumnos al momento de diseñar la innovación, requiere ser específico con lo que la innovación ayuda a hacer o lograr.
- Cuando se están definiendo los proyectos Escala i puede emplearse para asegurar el mayor aporte de valor de las innovaciones propuestas. Se debe buscar entender los objetivos a nivel institucional, para asegurar que existe una alineación con ellos. Esto garantizará que la innovación no sea ajena a dichos objetivos y, por tanto, será más probable que tenga un impacto más amplio en el ecosistema.
- Acercarse a colegas en la etapa de definición de los resultados de aprendizaje permite asegurarse que estos sean relevantes para alumnos y profesores.
- Comprobar el grado en que los resultados esperados se pueden comparar con otras mejores prácticas disponibles en el mismo ramo que se conozcan.
- Tomar en cuenta el impacto potencial que los resultados podrían tener hacia diferentes ambientes de aprendizaje.

Criterio	Sub-Criterio				
	¿Cúales son los resultados de aprendizaje esperados de la innovación y si son relevantes para las competencias transversales, disciplinares, la interacción de los alumnos entre sí y con el material, etc.?	Los resultados de aprendizaje no han sido declarados o no son medibles	Los resultados de aprendizaje han sido declarados pero no son lo suficientemente específicos para poder ser medidos	Los resultados de aprendizaje están declarados y son medibles, sin embargo no se alinean con la visión institucional	Los resultados de aprendizaje están bien definidos y son claramente medibles y específicos.
Resultados de aprendizaje	¿Muestra la innovación suficiente impacto en los resultados de aprendizaje que se pretendían?	Hay evidencia de impacto negativo de la innovación en los resultados de aprendizaje esperados.	No hay evidencia clara de un impacto en los resultados de aprendizaje; se requiere de mayor evidencia.	Hay una evidencia temprana del impacto en los resultados de aprendizaje de la innovación, pero se requiere más evidencia.	Hay evidencia de un impacto positivo en los resultados de aprendizaje de la innovación.
	¿Es probable que la innovación tenga un impacto semejante al aplicarse en entornos / ambientes diferentes?	No es probable que la innovación genere un impacto positivo si se lleva a nuevos entornos o disciplinas.	La innovación no ha sido probada lo suficiente en este entorno para poder predecir si generará un impacto positivo en otros entornos o disciplinas	El éxito de esta innovación en el entorno/disciplina probado lleva a la probabilidad de que generará un impacto positivo si se lleva a otros entornos/disciplinas.	La innovación ya empezó a probarse en nuevos entornos / disciplinas y está generando un impacto positivo en ellos.

Figura 4. Resultados de los aprendizajes

Fuente: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2017, s.p.

### 5.2.2 Criterio 2. Naturaleza de la innovación

En el momento en que se construye el marco de referencia se encuentra una gran diversidad de definiciones de innovación y de innovación educativa. Al hacer un análisis de dichas definiciones, se encontró que existen diferentes formas de clasificar la innovación y la innovación educativa. Se hicieron comparativas y un análisis cuidadoso de las diferentes definiciones encontradas y posteriormente se validó con el cuerpo académico para construir la que se consideró que satisfacía el quehacer de los profesores. Se seleccionó una definición de innovación educativa que permite incorporar la visión de la mayoría de los grupos consultados.

Una innovación educativa implica la implementación de un cambio significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en los materiales empleados para el mismo, en los métodos de entrega de las sesiones, de los contenidos o en los contextos que implican la enseñanza. La diferencia percibida debe estar relacionada con la calidad de novedad del elemento mejorado, así como la aportación de valor del mismo al proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta diferencia se percibe en la comparación con el estatus previo del contexto educativo (Inbar, 1996; Garanvaglia, 2016; Kostandakopulos, 2004; Larkey & Maynard 2008; Lundvall 1992, Malpica y Rassekh, 1980; Marin-García & González-Ladron de Guevara, 2011; OCDE 2001 y 2014; Rogers, 1998; Vincent-Lancrin et al, 2014).

La naturaleza de la innovación pone énfasis en la relevancia de la innovación propuesta para la institución, para la escuela en la que se desarrolla la innovación y para los grupos de interés externos (Adams, Transfield y Denyer, 2006; Atkinson, 2013; Damanpour, Walker y Avellaneda, 2009; Narvekan, 2006; Walker, Jeanes & Rowlands, 2002).

La intención es proporcionar una guía que permita la propuesta e identificación de innovaciones verdaderamente relevantes. Para la evaluación de los subcriterios correspondientes a la naturaleza de la innovación, se deben tomar en cuenta los siguientes puntos:

Algunas innovaciones no necesariamente deben ser conceptos nuevos para la institución, la facultad y/o grupos de interés externos; sin embargo, es importante valorar aquellas innovaciones que tienen el potencial de generar beneficios y un cambio duradero y la finalidad de incorporar este criterio fue construir un conjunto común de términos referentes de innovación para todo aquel que use la guía para la conformación o evaluación de proyectos de innovación educativa. Este criterio también considera cómo es que el tipo de innovación pudiera afectar el acceso a la educación, los planes de implementación y la práctica educativa, y, por lo tanto, la experiencia del usuario final, que en su mayoría se trata de estudiantes.

### *Subcriterio 2.1 ¿Qué clasificación de innovación le corresponde?*

Construir la escala es un reto, ya que al hacer el análisis de los proyectos que se desarrollan en una institución, se llega al descubrimiento de un gran abanico de posibilidades. Por un lado, se encuentra la gran riqueza de las propuestas de los profesores y, por el otro, la robustez de los proyectos institucionales. Para poder construir una clasificación que correspondiera a las características de los proyectos que se analizaron, se requirió de un esfuerzo particular en el que se revisaron definiciones propuestas desde la industria, el mercado, la economía y las ciencias sociales y las humanidades. Se llegó a una escala que inicia en la propuesta más común: la mejora continua. Después considera los extremos en los que coinciden la mayoría de los autores: innovación incremental en un extremo y disruptiva en el otro. Para el valor medio, se consideraron diversas posiciones y se llegó a la conclusión de que la mejor propuesta era el término revolucionaria. Una vez construidas las definiciones y la clasificación, se llevó a cabo un proceso de consulta y validación de las mismas entre la comunidad académica y los responsables de innovación educativa en la institución, de forma que más de 650 personas fueron consultadas al finalizar el proceso. Después de seguir el proceso de consulta y validación, se seleccionó la

definición que permitió incorporar la visión de la mayoría de los grupos consultados. Esta escala se conforma por las siguientes categorías:

- **Innovación disruptiva**

Se define a la innovación disruptiva en educación como aquella propuesta que tiene capacidad y potencial para afectar a todo y a todos los que actúan en el contexto educativo. Su impacto permite que la evolución de un método, técnica o proceso de enseñanza aprendizaje cambien de manera drástica, de forma que los saltos evolutivos que genera la propuesta modifican permanente e irrevocablemente la manera en la que se relacionan los actores del contexto, los medios y el entorno mismo (Basu, 2009; Christensen, Raynor y McDonald, 2015; Markides, 2006).

- **Innovación revolucionaria**

Este tipo de innovación muestra la modificación y rompimiento de un paradigma existente, reemplazándolo por uno nuevo, se revela como un cambio fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje y un cambio significativo de las prácticas existentes. La diferencia percibida es tan grande con respecto a la calidad de novedad del elemento mejorado, así como la aportación de valor del mismo al proceso de enseñanza-aprendizaje, que no existe en el contexto educativo (Baker et al., 2014; Christensen, 1997; Hüsigg, 2014)

- **Innovación incremental**

Es un cambio que se construye con base en los componentes de una estructura ya existente, dentro de una arquitectura o diseño establecido y modifica el componente de forma que el cambio alcanza a ser percibido. Es decir, que, a partir de lo ya hecho, refina y mejora las propuestas existentes a través de cambios que presentan un grado de separación en sus componentes cuando son comparados con lo existente en el contexto educativo. Propone o muestra una nueva aplicación nunca antes vista de un elemento, metodología, estrategia, proceso, medio de entrega o procedimiento dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Dewar, 1986; Engen y Holen, 2014; Fóres & Camisón, 2015)

- **Es mejora continua**

Se considera que es mejora continua cuando lo que se propone son cambios en alguno de los elementos de innovación educativa que buscan mejorar el proceso por sí mismo y no como parte del proceso de aprendizaje de los alumnos. Se consideran como mejora continua

los cambios propuestos que solamente afectan parcial o limitadamente a los procesos o elementos del contexto educativo, o que proponen su mejora como eficiencia de operación, entrega o procedimiento (Norman y Verganti, 2012; Walker, 2007; Walker, Berry & Avellaneda, 2015).

Esta clasificación de innovación es una propuesta que surge del análisis de las diversas propuestas existentes y que considera las características que distinguen un tipo de innovación educativa de las demás.

*Subcriterio 2.2 ¿Existe una justificación basada en investigación teórica que indique que esta innovación funcionará?*

Durante el proceso de validación del marco de referencia se identificó la necesidad de que las propuestas de innovación tuvieran una justificación basada en la teoría existente, lo cual proporciona confiabilidad y credibilidad dentro de la comunidad académica y de los líderes hacia su posible viabilidad. Esa justificación no significa que tenga que replicar lo que se está proponiendo o limitarse a lo existente. Sin embargo, debe existir una investigación de lo existente para conocer cuál es el aporte que se está haciendo a lo que existe en el mundo.

La investigación disponible puede cambiar a lo largo del ciclo de vida del proyecto de innovación; por ejemplo, quizás cuando se presentó la propuesta no existía mucha investigación disponible, pero al concluir el proyecto, el usuario innovador deberá referirse a los hallazgos existentes en la literatura para apoyar su innovación. En este caso, se deben enriquecer los resultados presentados contrastando con los últimos hallazgos en la materia o campo en el que se plantea la innovación.

*Subcriterio 2.3 ¿Existe algún riesgo asociado con esta innovación? Por ejemplo, de ética, de alcance, o de prestigio*

Para poder llevar a cabo un proyecto de innovación, se debe hacer un gran esfuerzo y requiere una cuidadosa planeación (Terwilliger, 2015). Como parte de la planeación es indispensable reconocer el nivel de riesgo que implica el poner en marcha el proyecto. El nivel de riesgo está directamente relacionado con el nivel de innovación que se propone en el proyecto y es indispensable conocerlo de antemano antes de iniciar el proyecto de forma que se pueda diseñar un plan de mitigación o contingencia frente a los posibles escenarios que se vislumbren. Se considera que, si el proyecto es incremental, es probable que el nivel de riesgo que implica la puesta en marcha sea menor que el proyecto que propone una innovación disruptiva o revolucionaria, ya que se conocen de forma más completa los escenarios y los actores

y cómo reaccionan frente a la innovación propuesta. Si se considera la innovación revolucionaria o disruptiva, se están rompiendo paradigmas con los que funcionan normalmente los actores, por lo que no se conoce cómo reaccionan frente a las situaciones planteadas por la innovación. Es muy importante imaginar los posibles escenarios y proponer planes de acción y reacción frente a posibles contingencias.

Para la evaluación de este criterio se considera el planteamiento explícito de los posibles riesgos asociados con la innovación y las soluciones potenciales a los mismos como parte de la planeación. Los riesgos que pueden implicar al estudiante, al profesor, a la escuela, al proyecto o a la institución deben ser considerados en la evaluación. Una propuesta cuyo riesgo es bajo, pero que no cuenta con un plan de mitigación, no tendría la misma evaluación que una propuesta con riesgos más altos, pero con una propuesta clara y estratégica del manejo de los riesgos que se presenten.

En este criterio se presenta la pregunta: **¿cómo evaluar la naturaleza de la Innovación en su conjunto?**

Para asignar un color que represente al criterio en su conjunto, se debe tomar en cuenta que no es un promedio de colores. Se debe pensar detenidamente con todo el equipo que ha llevado a cabo el proyecto y analizar cuál es el color que mejor representa la naturaleza de la innovación de su propuesta, sin olvidar siempre que, ante la duda, es preferible siempre asignar el color más bajo en la escala de forma que tengan mayor espacio para la mejora del mismo.

Es importante pensar de forma particular en la naturaleza de la innovación y no en su conjunto con otros criterios del marco de referencia. Otra consideración es asegurarse de haber tomado en cuenta la evaluación de riesgos a lo largo de toda la vida del proyecto y no solo en su fase de creación o aplicación. También es importante considerar el potencial de la innovación como resultó finalmente el proyecto, más allá de lo propuesto inicialmente; ya que algunos de los beneficios de llevar a cabo el proyecto es que durante el desarrollo del mismo se puede evolucionar más allá de lo inicialmente considerado y en ese desarrollo modificar alguno de los paradigmas que originalmente se conservaron.

Los valores y su descripción en la escala de color en cada subcriterio: verde, ámbar/verde, ámbar/rojo y rojo se definen a continuación:

Sub-Criterio	Incremental	Revolucionaria	Disruptiva
<p><b>¿Cuál clasificación de innovación le corresponde?</b></p> <p>No es una innovación y ha sido probada varias ocasiones dentro de la institución. No muestra ninguna aplicación original o diferente.</p>	<p>Incremental: La innovación tiene un pequeño grado de separación de las prácticas existentes pero esta propuesta muestra una nueva aplicación de la misma.</p>	<p>Revolucionaria: La innovación muestra la aplicación de un nuevo paradigma. Es un cambio fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje y un cambio significativo de las prácticas existentes.</p>	<p>Disruptiva: La innovación tiene el potencial de afectar a todos y a todo. Propone un cambio en el paradigma cultural actual.</p>
<p><b>Naturaleza de la innovación</b></p> <p>¿Existe una justificación basada en investigación teórica que indique que esta innovación funcionará?</p>	<p>El diseño de la innovación va en contra de lo que actualmente dice la investigación que funcionará.</p>	<p>El diseño del proyecto no tiene un soporte teórico en investigación actualizada que justifique sus metas.</p>	<p>El proyecto está basado en cierta investigación de calidad académica y principios relevantes, en por lo menos algunos de sus componentes: concepto, diseño y/o planes.</p>
<p><b>¿Existe algún riesgo asociado con esta innovación? Por ejemplo ética, de alcances, de reputación</b></p>	<p>Existen riesgos significativos para la universidad y/o los estudiantes/asociados a la innovación. No se cuenta con algún plan para su atención.</p>	<p>Existen riesgos moderados asociados con esta innovación y no se han desarrollado planes para mitigarlos.</p>	<p>Existen riesgos moderados asociados a la innovación pero si se tiene un plan para hacer frente a dichos riesgos.</p>

Figura 5. Valores y escala de color según la naturaleza de la innovación

Fuente: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2017, s.p.

### 5.2.3 Criterio 3. Alineación institucional

Este criterio considera la necesidad de que los proyectos de innovación educativa reflejen y refuercen la misión, visión, valores y cultura interna de la institución y la sociedad a la que pertenecen, así como los estándares de calidad que se establecen como los ideales. Además, ayuda a los líderes de la institución a identificar, seleccionar e incorporar las innovaciones educativas alineadas a los objetivos estratégicos de la institución y que abonarán a su prestigio y excelencia.

Los subcriterios para evaluar la alineación institucional son:

#### Subcriterio 3.1 ¿La innovación se alinea con la misión y estándares de calidad institucionales?

Los proyectos de innovación educativa tienen la oportunidad de abordar las competencias transversales y disciplinares declaradas en una institución dada. Las competencias transversales son aquellas que corresponden a las que comparten todos los miembros de una comunidad educativa o una institución dada. Estas, por ejemplo, consideran trabajo en equipo, liderazgo, ética, formación ciudadana, entre otras. Cada uno de los líderes institucionales declaran generalmente cuáles son estas competencias y la relevancia que ocupan dentro de la institución.



Adicionalmente a las competencias institucionales, las innovaciones educativas generalmente consideran desarrollar competencias disciplinares. Se entiende por competencias disciplinares a aquellas que corresponden específicamente a la profesión o disciplina en la que se llevará a cabo el proyecto de innovación educativa. Es por esto que la evaluación de proyectos de innovación bajo este criterio debe proporcionar evidencia explícita de que existe la alineación a los objetivos y estándares de la disciplina académica a la que se enfoca.

***Subcriterio 3.2 ¿La innovación aporta al crecimiento de la reputación institucional de forma local, nacional o global?***

Cada una de las instituciones educativas que promueven la creación de proyectos de innovación educativa busca ser líder en los aspectos en los que se está especializando. Este criterio busca hacer especial énfasis en que los proyectos aporten para aumentar tanto el prestigio como el impacto institucional hacia los estudiantes de forma individual, hacia la comunidad académica interna y externa, hacia prácticas educativas a nivel mundial y hacia el aprendizaje en general.

Se considera que los proyectos de innovación deberán ser diseñados e implementados siendo conscientes del prestigio de la institución y reconociendo los riesgos potenciales que pudieran presentarse en la misma medida. Se debe preguntar si el proyecto aporta al prestigio de la institución más allá de las fronteras de la propia institución, ayudando a asegurar un lugar entre los académicos y organizaciones a nivel local, regional y global.

Se propone que se reúnan y presenten las pruebas de adhesión a los estándares disciplinares y a la institución de cada una de las metas del proyecto, de los métodos utilizados y de las normas y prácticas disciplinares para realizar la evaluación de este subcriterio.

***Subcriterio 3.3 ¿La innovación promueve la cultura interna institucional?***

Las instituciones educativas proponen una cultura interna de respeto entre los elementos que la integran: su personal académico, estudiantes, el personal que apoya en las labores académicas y administrativas, así como una colaboración conjunta orientada a los resultados educativos. Todo proyecto de innovación educativa deberá, por lo tanto, ser coherente con estos valores institucionales.

Es por ello que es indispensable considerar si los proyectos también indican de forma clara y con evidencias cómo promueven y apoyan que

se compartan en todos los públicos y a través de todas las etapas del proyecto, tanto la cultura de innovación como los valores y el respeto en las distintas etapas del proyecto.

Se debe asegurar que los participantes del proyecto hayan identificado y evidenciado cualquier riesgo potencial para la cultura interna o prestigio institucional. En el caso de que existan tales riesgos, se debe haber diseñado un plan de contingencia y proporcionar evidencia de la aplicación de las estrategias ideadas para mitigar dichos riesgos.

### ¿Cómo evaluar la alineación institucional en su conjunto?

La evaluación de este criterio, al igual que los anteriores, se deberá llevar a cabo de forma colaborativa entre todas las evidencias, acordando por medio del consenso del equipo cuál es el color que mejor representa al proyecto en este criterio. Se debe recordar siempre que no es un promedio simple, debe ser seleccionado el color que mejor represente el avance del proyecto.

Los valores y su descripción en la escala de color en cada subcriterio: verde, ámbar/verde, ámbar/rojo y rojo se definen a continuación:

Criterio	Sub-Criterio	Verde	Ámbar/Verde	Ámbar/Rojo	Rojo
Alineación con la Institución	¿La innovación se alinea con la misión y estándares de calidad institucionales?	La innovación no está alineada con la misión institucional o con sus estándares de calidad.	La alineación de la innovación con la misión institucional y los estándares de calidad es poco clara e incluso débil.	La alineación de la innovación a la misión institucional y estándares de calidad es clara pero limitada.	La alineación se alinea clara y completamente a la misión y estándares de calidad de la institución.
	¿La innovación aporta al crecimiento del prestigio institucional local, nacional o globalmente?	La innovación podría tener un efecto potencialmente dañino y directo en el prestigio de la institución.	La innovación conlleva un daño potencial e indirecto en el prestigio de la institución.	La innovación tiene un efecto indirecto que se considera potencialmente positivo en el prestigio de la institución.	La innovación tiene un efecto directo y positivo en el prestigio institucional.
Alineación con la Institución	¿La innovación promueve la cultura interna institucional?	La innovación conlleva un efecto directo y dañino en la cultura interna de la institución.	La innovación conlleva un daño indirecto y potencialmente dañino en la cultura interna de la institución.	La innovación conlleva un efecto indirecto y positivo en la cultura interna de la institución.	La innovación tiene un efecto directo y positivo en la cultura interna de la institución.

Figura 6. Valores y escala de color según alineación con la institución

Fuente: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2017, s.p.

### 5.2.4 Criterio 4. Potencial de crecimiento

Este criterio tiene como finalidad ayudar a identificar los proyectos que tienen mayor potencial de crecimiento, es decir, reconocer aquellos proyectos de innovación educativa que tienen la capacidad de crecer e impactar a un número mayor de alumnos, ya sea en múltiples campus,

alumnos de distintas edades y áreas académicas o incluso más allá de la institución; dichos proyectos son considerados como los que tienen mayor potencial.

El presente criterio y sus respectivos subcriterios se enfocan en la modificación de procesos, equipamiento y adecuaciones en infraestructura, capacidades internas de la institución y los retos operativos que deberán superarse durante el periodo de adopción y adaptación de la innovación. Lo anterior debe realizarse desde la etapa piloto hasta su posible éxito para que puedan crecer y ser llevados a otros contextos.

Los subcriterios para evaluar la alineación institucional son:

*Subcriterio 4.1 ¿Tiene la institución la capacidad interna para hacer crecer esta innovación? Por ejemplo: capacidad técnica, o el conocimiento necesario.*

Para que un proyecto de innovación educativa pueda crecer y lograr convertirse en una innovación a mayor escala, generalmente requerirá el acceso a mayores recursos tales como expertos en la materia, expertos técnicos, entre otros. Aquí nos preguntaremos si la institución posee la capacidad interna para apoyar el crecimiento de la innovación. Parte de la capacidad interna tiene que ver con las instalaciones, el personal, los recursos humanos especializados con los que cuenta la institución. Si la organización no posee las capacidades necesarias para hacer crecer la innovación específica, se debe cuestionar qué nivel de inversión sería necesaria para complementar los recursos internos con los que se cuenta, sin descartar el valor potencial del proyecto.

*Subcriterio 4.2 ¿Cómo se integra la innovación con los procesos, sistemas o infraestructura que ya tiene la institución?*

La innovación a menudo mueve los límites de los procesos y sistemas actuales y con mucha frecuencia requiere de procesos, infraestructura o tecnología adicionales. La comprensión de la medida en la que esos procesos y sistemas tendrían que cambiar para extender y difundir un proyecto de innovación es crucial para evaluar su potencial de crecimiento, más allá de su versión de implantación a nivel piloto.

En otras palabras, ¿en qué medida los procesos, sistemas e infraestructura necesitan cambiar para apoyar el crecimiento y la escala? Es muy importante destacar que los proyectos de innovación entre más innovadores sean, menor potencial de integración con la infraestructura y los procesos existentes en la institución tendrán.

*Subcriterio 4.3 ¿Hay algunos otros profesores o líderes que puedan adoptar la innovación?*

Adicionalmente a la capacidad técnica y administrativa que implicaría apoyar y extender una innovación, los miembros del equipo deberán evaluar la demanda que existe de la innovación. ¿Qué piensan los colegas? ¿Creen que dicha innovación les ayudará ser más eficientes?

Un aspecto importante del potencial de crecimiento de un proyecto de innovación es el grado en que otros profesores y líderes académicos o institucionales ya han comenzado a adoptarlo. ¿Han mostrado interés en aplicarlo en sus propias clases o disciplinas? ¿Han empezado a hacer modificaciones menores a la innovación para adaptarla a sus propias necesidades y metas?

La pregunta que surge de este criterio es: *¿cómo evaluar el potencial de crecimiento en su conjunto?*

Para poder evaluar este criterio, como con los anteriores, se deberán llegar a acuerdos entre los participantes del equipo sobre cuál es el color que mejor representa al proyecto en este criterio. Se deben reunir evidencias orientadas a identificar y cuantificar los tipos/cantidades de recursos y apoyo necesarios para el crecimiento y desarrollo de la innovación.

En los proyectos de innovación educativa en etapa temprana es comprensible que resulte difícil evaluar o identificar el potencial de crecimiento. En tales casos, los colaboradores deberán buscar el consejo de un equipo de soporte que los oriente sobre el alcance de los recursos y el apoyo necesario para hacer crecer la innovación más allá de la fase piloto.

Sub-Criterio	1	2	3	4	5
¿Tiene la institución la capacidad interna para escalar esta innovación (por ejemplo: capacidad técnica, o el conocimiento)?	La institución no posee suficientes capacidades internas para hacer crecer la innovación	La institución posee algunas pero no las capacidades internas más relevantes para hacer crecer la innovación. Sería necesario desarrollarlas	La institución posee algunas pero no todas las capacidades relevantes pero puede destinar recursos para cubrir estas necesidades	La institución posee todas las capacidades necesarias y relevantes y puede usarlas para crecer.	
¿Cómo se integra la innovación con los procesos, sistemas o infraestructura que ya tiene la institución?	La innovación puede requerir que se realice mucho retraining en procesos, sistemas o infraestructura lo que hará inviable el crecimiento de la innovación	La innovación puede requerir que se realice algunas formas de retraining a nivel institucional, o al nivel de campus en procesos, sistemas o infraestructura para hacer crecer la innovación	La innovación puede requerir que se realice algunas formas de retraining a nivel de departamentos o en procesos, sistemas o infraestructura para hacer crecer la innovación	La innovación puede ser totalmente integrada a los procesos institucionales o con los sistemas o infraestructura	
¿Hay algunos otros profesores o líderes que puedan adoptar la innovación?	Otros profesores o líderes no muestran interés por adoptar la innovación. No hay nadie más aparte del equipo del proyecto	Se cuenta con evidencia de que algunos profesores o líderes muestran algún interés en adoptar el proyecto	Se tiene evidencia de que algunos profesores o líderes han empezado a usar la innovación.	Se tiene evidencia que muchos profesores o líderes han empezado a usar la innovación.	

Figura 7. Valores de potencial de crecimiento

Fuente: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2017, s.p.

### 5.2.5 Criterio 5. Viabilidad financiera

La viabilidad financiera es la medida del costo de una innovación educativa propuesta y su capacidad para generar un rendimiento financiero positivo para la institución. Por ejemplo, incluso si se tuviera una innovación educativa significativamente positiva en su impacto en resultados de aprendizaje, deberá ser evaluada por su costo y su posible retorno de inversión.

Los dos subcriterios que se describen a continuación, reflejan, de una forma sencilla, la manera de evaluar la viabilidad financiera de una innovación. Si se considera que no se poseen datos confiables sobre la viabilidad financiera de la innovación, se recomienda presentar la mejor predicción sobre la forma en la que la innovación pudiera considerarse económicamente viable.

#### Subcriterio 5.1 ¿Cuál fue el costo de la innovación?

Es importante considerar específicamente cuál sería el costo de llevar a cabo la innovación en forma masiva o en toda la institución. Los proyectos de innovación podrían proponer una comercialización por parte de la institución y en este apartado se puede plantear. Se deben colocar, de manera específica, los costos que implica llevar a cabo el proyecto. Se deberán incluir en este rubro todos los elementos que conforman el costo de la innovación, incluyendo el hardware,

software, empleados de la organización que estarían involucrados, la administración de tiempo requerido, etc.

Un alto costo no necesariamente deberá tomarse como una mala señal *per se*. Deberá considerarse en relación al impacto de la innovación y a su posible retorno sobre la inversión realizada (ver categoría superior). En otras palabras, una innovación que conlleva un alto costo puede valer la pena si presenta también un alto impacto en los resultados de aprendizaje y el potencial de crecimiento o en el retorno de la inversión.

### *Subcriterio 5.2 ¿La innovación provee de suficiente “retorno de la inversión” que justifique su crecimiento?*

Además del impacto en los resultados de aprendizaje, el rendimiento económico de la inversión es otra forma para evaluar si una determinada innovación puede y debe ser replicada más ampliamente.

Durante las primeras etapas del proyecto de innovación, es posible que no se cuente con datos sobre dichas formas de generar retorno de inversión, y en todo caso, la recomendación es proporcionar la mejor hipótesis de cómo es que dicha innovación pudiera generar este retorno sobre la inversión.

Se debe recordar que este criterio no se basa únicamente en el retorno financiero de la inversión; se pueden considerar otras medidas de impacto o retorno que no han sido consideradas en los criterios anteriores, como por ejemplo la satisfacción de las organizaciones vinculadas con el proyecto de la institución, los padres de familia, la eficiencia terminal de un programa o materia, la captación de más alumnos, etc.

Existen varias formas de generar un retorno de inversión, se pueden considerar algunas de las que se presentan como propuesta o bien alguna otra que se considere útil de acuerdo con la innovación educativa propuesta. Dentro de los ejemplos que se proponen se encuentran:

- Reducción de costos: Son innovaciones que reducen costos actuales o futuros de materiales u otros complementos para el aula.
- Mejora de la productividad: aquellas innovaciones que le ayudan a la institución a ser más productiva, e incluso reducen la necesidad de apoyo por parte del área administrativa y/o el tiempo necesario para llevar a cabo dichas actividades.
- Crear sinergias: cuando las innovaciones permiten dividir de forma más eficiente los gastos entre las distintas asignaturas, departamentos o campus.

- De atracción a los estudiantes: aquellas innovaciones que mejoran la capacidad de la institución para atraer nuevos estudiantes gracias su impacto en la reputación o su posición.
- Retención de alumnos: aquellas innovaciones que aumentan la retención de los estudiantes o reducen la deserción estudiantil.
- Comercialización: aquellas innovaciones que pueden clasificarse como propiedad intelectual o patentes y que pertenecen a la institución, las cuales se podrían comercializar con formato de licencias hacia otras instituciones; generando una forma de ingresos adicionales para la institución. En algunos casos, estas innovaciones podrían detonar en una nueva empresa.

La pregunta que se genera en este criterio es: *¿cómo evaluar la viabilidad financiera en su conjunto?*

Nuevamente, la evaluación de este criterio debe llevarse de forma colaborativa entre los integrantes del proyecto. Se enfatiza que nunca debe aplicarse un promedio simple o la mayoría por votos. Se debe elegir el color que mejor represente el avance del proyecto.

Se debe evaluar la viabilidad financiera de acuerdo con los valores y su descripción en la escala de color: verde, ámbar/verde, ámbar/rojo y rojo.

Criterio	Sub-Criterio				
Viabilidad Financiera	¿Cuál fue el costo de la innovación?	La innovación requiere de una gran cantidad de fondos que no son accesibles en el momento actual o en el ambiente actual	La innovación requiere de una gran cantidad de fondos adicionales que precisan de aprobación institucional	La innovación requiere de una cantidad moderada de fondos que pueden ser solventados a nivel de campus o departamento	La innovación no requiere de fondos adicionales.
	¿La innovación provee de suficiente "retorno de la inversión" que justifique su crecimiento?	El retorno de la inversión es negativo como para pensar en su crecimiento.	La innovación no tiene efecto ni positivo, ni negativo en las finanzas de la institución.	La innovación puede generar un retorno de la inversión a través de la atracción, retención de los estudiantes o por generar prestigio u otros beneficios institucionales	La innovación ya genera o empieza a generar el retorno de la inversión o cuenta con un plan para ello.

Figura 8. Valores viabilidad financiera

Fuente: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2017, s.p.

### 5.3 Metodología de aplicación de los criterios para la evaluación

La metodología de evaluación de los proyectos de innovación educativa que se ha construido para la implementación de Escala i, se basa en un proceso colaborativo para llegar a un consenso entre pares. A continuación, se describe la evaluación según Escala i.

Para llevar a cabo el proceso de evaluación, primero se requiere identificar tanto el código cromático disponible a asignar, así como el tipo de participante que interviene en la evaluación.

El proceso de evaluación está compuesto por cuatro etapas: autoevaluación, evaluación por par invitado, evaluación por par ciego y autoevaluación general; y en cada una de estas etapas, existe la posibilidad de asignar una de cuatro opciones cromáticas (rojo, ámbar/rojo, ámbar/verde o verde). Resulta importante destacar que en cada una de las etapas de la evaluación se involucran distintos tipos de participantes que se detallan a continuación.

### 5.3.1 Tipos de participantes

Para cada proyecto de innovación educativa existen tres tipos de participantes: los integrantes del equipo (colaboradores innovadores), los responsables innovadores (que tienen a su cargo reportar los avances del proyecto) y los pares evaluadores (que permiten tener una visión externa del avance del proyecto). Las funciones de cada uno de ellos son:

*Colaborador innovador:* utiliza el marco de referencia para enfocar los resultados del esfuerzo de colaboración del equipo o proyecto. Cuando el proyecto es propuesto de forma individual, el colaborador y el líder de proyecto son la misma persona. En caso de que se haya constituido un grupo de colegas que están proponiendo un proyecto, este equipo puede hacia su interior diferenciar los roles y así nombrar al líder y definir a los colaboradores. La función del colaborador es observar posibles evidencias y participar en la argumentación con el resto del equipo para asignar la evaluación consensuada por todos los integrantes del mismo.

*Líder innovador:* emplea el marco de referencia para mantener enfocados los esfuerzos en la propuesta de innovación educativa y asegurar que los objetivos sean claros y medibles. También permitirá realizar un balance en los puntos cruciales o desafiantes de la ruta o curso del proyecto. El rol como líder es recolectar y organizar todas las evidencias pertinentes para los integrantes del equipo; una vez hecho esto, promueve la argumentación entre todos los integrantes para llegar a la evaluación consensuada.

Es fundamental destacar que la evaluación de cada uno de los criterios y subcriterios no es una decisión democrática, se deberá llegar a acuerdos entre los integrantes del equipo para que la evaluación sea relevante. Si el proyecto es individual, se sugiere buscar un par académico experto



para discutir, de manera profunda, las evidencias y la evaluación a asignar a cada sub-criterio y criterio del marco de referencia. Una vez alcanzados los acuerdos y asignadas las evaluaciones, se debe colocar en el portal de Escala i tanto la reflexión como las evidencias y la evaluación acordada.

*Par evaluador:* el marco de referencia permitirá enriquecer con las aportaciones el trabajo del equipo para que puedan mejorar los proyectos de innovación educativa. Esto se realiza proporcionando una retroalimentación, basada en la experiencia del evaluador, para cada uno de los cinco criterios establecidos. Debe tenerse en cuenta que este es un proceso cualitativo y no debe implicar ningún tipo de votación o puntos para tomar una decisión. Todos los pares evaluadores emplearán el marco de referencia proporcionado por Escala i como guía de criterios para la evaluación y abonarán a estos conforme a su experiencia dentro del tema.

#### 5.4 Etapas del proceso de evaluación

El proceso de evaluación de Escala i está compuesto por cuatro etapas: 1. Autoevaluación, 2. Evaluación por par invitado, 3. Evaluación por par ciego, 4. Evaluación general final. La última etapa del proceso de evaluación permite a los integrantes del equipo valorar la visión propia del proyecto con respecto a los resultados de evaluación emitidos por los externos.

En cada una de estas etapas, intervienen diferentes tipos de participantes; quienes a través de sus evaluaciones mediante la escala cromática de Escala i, aportan en beneficio del proyecto.

En la plataforma, el proceso de evaluación se representa de manera gráfica mediante los siguientes íconos:

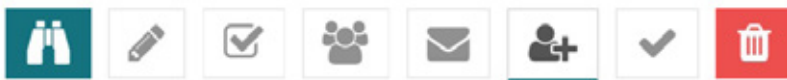


Figura 9. Íconos plataforma

Fuente: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2017, s.p.

El ícono de los binoculares representa de manera gráfica la información del proyecto, por lo que, al dar clic en este, se despliega la información correspondiente al proyecto; misma que fue previamente alimentada por el líder de la innovación educativa que se está evaluando.

El segundo de los íconos corresponde a un lápiz, este representa la posibilidad de edición en la información del proyecto previamente capturada. Al dar clic en este, se despliega la pantalla con la información del proyecto, pero con la posibilidad de ser modificada.

Como ya se mencionó, la primera etapa en el proceso de evaluación es la autoevaluación que llevan a cabo los integrantes del equipo; y el tercero de los íconos es el que corresponde a esta acción. Al dar clic en este ícono se detona la etapa en la que se propone que los miembros del equipo argumenten, discutan y determinen las evidencias científicas que sustentan cada una de sus decisiones conforme a la escala cromática. Durante el proceso de autoevaluación, los miembros del equipo deberán identificar cuáles son las evidencias y/o documentos que van a colocar en la plataforma para respaldar sus decisiones. Cabe destacar que estas evidencias y/o documentos son los mismos que emplearán los evaluadores externos para sustentar sus evaluaciones.

Cada uno de los subcriterios deberá ser evaluado de forma individual, por lo que los miembros del equipo deberán llevar a cabo el proceso de argumentación, discusión y decisión para cada uno de ellos. Al final y con base en los resultados de los subcriterios, llevarán a cabo un proceso de reflexión y tomarán la decisión de evaluación para el criterio, asignando un único color que lo represente.

Se espera que, de la discusión colaborativa, los miembros de equipo logren identificar las áreas de oportunidad y fortalezas del proyecto; debido a que Escala i está compuesta por 5 criterios, no se espera que sea un proceso que lleve a una evaluación consensuada y se realice en un corto espacio de tiempo. Cuando el proceso de autoevaluación ha sido concluido, el primer cuadrado tomará el color dentro de la escala cromática correspondiente a la decisión consensuada por los miembros del equipo.

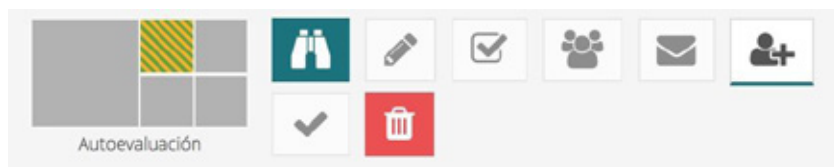


Figura 10. Íconos plataforma proceso concluido

Fuente: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2017, s.p.

Cuando la etapa de autoevaluación ha sido completada, es decir, se logró consenso entre los involucrados, el proyecto de innovación educativa estará listo para ser liberado a los evaluadores externos; el ícono que representa de manera gráfica esta etapa es el cuarto.

Toda vez que el proyecto de innovación educativa ha sido liberado a los evaluadores externos, será posible invitar al evaluador par. Este será una persona acordada por los miembros del equipo y de quien desean conocer su opinión. La determinación de a quién considerar par evaluador invitado depende del área de conocimiento en la que se ha implementado la innovación educativa y de la red de contactos de expertos en la temática que los miembros del equipo tienen.

La segunda etapa del proceso de evaluación, la evaluación del par invitado, inicia cuando los miembros del equipo dan clic en el quinto ícono, el del sobre de correspondencia. Este ícono es la representación simbólica de la acción de enviar un mail de invitación al experto seleccionado.

Resulta importante destacar que, para el envío del mail de invitación, se requiere que previamente el par invitado esté registrado en la plataforma de Escala i. Cuando se haya enviado el mail de invitación el par recibirá en su bandeja de correo el mensaje y tendrá la libertad de aceptar o no el compromiso de ser evaluador. En caso de que este lo rechace, el equipo de manera conjunta deberá decidir nuevamente a quién invitar.

En cuanto al proceso de evaluación del par invitado, este consistirá en analizar las evidencias y documentos que el equipo colocó en la plataforma. Con base en lo colocado por los miembros del equipo, el evaluador invitado sustentará su propia evaluación, para cada uno de los criterios y subcriterios.

Toda vez que el evaluador invitado haya cumplido con la tarea de llevar a cabo su evaluación, los administradores de la plataforma recibirán la notificación de que el proyecto se encuentra listo para ser evaluado por un par ciego. Cuando el evaluador invitado ha externado su veredicto, el segundo cuadrado tomará el color correspondiente en la decisión tomada.



Figura 11. Íconos plataforma con veredicto de evaluador invitado

Fuente: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2017, s.p.

En el momento en que los administradores de la plataforma identifiquen al mejor evaluador dentro de la disciplina, se inicia la tercera etapa dentro del proceso. Gráficamente, el ícono que representa la tercera etapa es el sexto, e indica que se agrega un individuo más a la evaluación.

Al igual que con el evaluador invitado, es imprescindible que el evaluador ciego esté registrado en la plataforma de Escala i. De no ser así, el sistema no podrá hacer el envío de la invitación a evaluar.

Tal y como llevó a cabo su proceso el evaluador invitado, el evaluador par ciego deberá revisar cada uno de los documentos colocados por el equipo y analizarlos para poder dar su veredicto de evaluación en cada uno de los cinco criterios con sus respectivos subcriterios. El veredicto del evaluador por par ciego se representa gráficamente al colorearse el tercer cuadrado.



Figura 12. Íconos plataforma con veredicto de evaluador par ciego

Fuente: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2017, s.p.

### 5.5 Evaluación global del proyecto

Cuando los veredictos de evaluación correspondientes a las etapas 1, 2 y 3 coinciden o no varían más de un nivel con respecto a la escala cromática, el equipo docente está listo para llevar a cabo la etapa 4 del proceso de evaluación. Esta consiste en evaluar de manera general el proyecto, considerando las evaluaciones de los pasos anteriores.

Al realizar la evaluación general del proyecto, tanto el líder como el resto de los miembros del equipo, analizarán, discutirán y reflexionarán sobre los argumentos que los evaluadores externos han dado para cada uno de los criterios y subcriterios. Y con base en ellos, el equipo determinará la evaluación general del proyecto; misma que se verá reflejada en el cuadrado de mayor tamaño.



*Figura 13.* Íconos plataforma con evaluación general

Fuente: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2017, s.p.

Si por alguna situación, se llegase a presentar mayor discrepancia entre la autoevaluación y las evaluaciones de los externos, la plataforma de Escala i permite invitar a un segundo evaluador por par ciego; quien mediante su veredicto aportará en beneficio del proyecto.

Escala i ha sido diseñada como una herramienta tanto formativa como sumativa que bien puede utilizarse para autoevaluar un proyecto de innovación por medio de la argumentación cuidadosa entre los integrantes del equipo o para que dicho proyecto sea evaluado por colegas o pares evaluadores. Por otra parte, es importante destacar que la evaluación de un proyecto solamente es un momento dentro del proceso de desarrollo del mismo y debe hacerse exclusivamente una vez que se obtengan resultados.

## 5.6 Presentación de resultados

La evaluación de la innovación educativa mediante Escala i se registrará en la plataforma tecnológica destinada para que se puedan subir las evidencias de sus proyectos. De esta forma, se les dará visibilidad a los proyectos de innovación educativa y toda la comunidad académica de la institución, la cual siempre podrá ver los proyectos y los avances conseguidos, hasta el momento, en temas específicos de innovación.

En cuanto a la presentación de resultados, el marco de referencia está pensado para emplearse como la fase final de los proyectos de innovación educativa. Sin embargo, si se utiliza como herramienta a lo largo del proceso de construcción del mismo, se considera de gran ayuda para guiar los resultados parciales o el avance de un proyecto,

Resulta importante destacar que el marco de referencia alienta el diálogo constructivo orientado a la mejora continua de un proyecto de innovación; el marco proporciona retroalimentación y sugiere acciones que pueden ser de ayuda para los colaboradores y usuarios que se encuentren trabajando en proyectos similares.

Los comentarios y la justificación de evaluación deberán documentarse de forma tal que el equipo del proyecto se beneficie con este conocimiento. Por otra parte, la recopilación y visualización estructurada de la información proporcionada por los participantes, permitirá a los usuarios innovadores hacer uso de ella de forma más eficaz, con la seguridad de que dicha información proviene de una visión conjunta.

### **5.7 Conjunto de instrumentos para la generación de las evidencias para la evaluación**

La metodología que se emplea para evaluarlos es cualitativa y se basa en la discusión colaborativa de las evidencias que el equipo docente presenta; la justificación de la decisión lleva al equipo a asignar un color para cada uno de los criterios.

Para poder saber cuál de los colores se asignará a un subcriterio, se debe discutir de forma colaborativa entre los integrantes del equipo, de forma que lleguen a un consenso del color. Estos subcriterios y la forma de aplicarlos se explican en detalle a continuación.

Como parte del proyecto, se debe desarrollar una herramienta tecnológica que estará a disposición de toda la comunidad de profesores innovadores de la institución. En esta plataforma se podrán registrar los proyectos, describirlos, subir las evidencias, registrar a colaboradores e invitar a expertos a apoyar realizando evaluaciones entre pares para verificar que sus apreciaciones coinciden con las del equipo.

Otra de las ventajas que ofrece la plataforma tecnológica es la posibilidad de visualizar con transparencia cuáles son los proyectos de innovación que se han llevado a cabo en la institución, junto con los resultados de los mismos.

Adicionalmente, se proporciona un nivel de visibilidad sin precedentes en la institución, puesto que todos podrán visualizar los proyectos, particularmente los líderes de la institución. Por lo tanto, se podrán seleccionar los proyectos con mayor potencial para ser incorporados en los procesos de valor, aportando a las características particulares de innovación de distinción entre otras instituciones del entorno educativo.

### **5.8 Portal para llevar a cabo su registro**

La creación de una herramienta tecnológica que habilitará el proceso de evaluación y la incorporación tanto de la metodología como de la validación de los pares es vital para que el proceso pueda escalarse a toda la organización de forma sistemática y homogénea.

## 5.9 Comentarios finales

Después de haber realizado la evaluación completa de los subcriterios, se deberá asignar una calificación global en cada uno de los 5 criterios clave, así como una calificación global para el proyecto utilizando la misma escala de color. Sin embargo, dichas calificaciones no deben considerarse como promedios, sino como un marcador global de los criterios del marco de referencia y del proyecto en general. Por ejemplo, si *Alineación institucional* hubiera obtenido un color verde en lo que respecta a la misión institucional y un color rojo en los subcriterios de reputación y cultura, la calificación total de este criterio podría ser de color rojo, ya que representa un tema muy importante a resolver.

Como consecuencia de lo anterior, la calificación total para el proyecto podría ser color rojo, a pesar que todos los demás criterios se hubieran ubicado en color verde. El usuario evaluador deberá hacer uso de su experiencia y criterio al considerar las áreas que pudieran comprometer el éxito de la innovación. Por ningún motivo se deberá hacer un promedio simple de las notas de color para obtener una calificación global, ya que no todos los criterios conllevan el mismo peso y el énfasis de cada uno será dado por el proyecto en particular. No existe un estándar, en este aspecto, que abarque todos los enfoques.

En este sentido, Escala i no debe, por ningún motivo, ser considerada como una herramienta de evaluación para juzgar el éxito o la calidad de las acciones o las personas que llevan a cabo los proyectos.

## Referencias

- Adams, R., Tranfield, D. & Denyer, D. (2006). Innovation types: configurations of attributes as a basis for innovation classification. *Advanced Institute of Management Research, Paper No. 046*. Available at SSRN: <http://ssrn.com/abstract=1309554>
- Atkinson, R. (2013). *Competitiveness, Innovation and Productivity: Clearing up the Confusion*. The Information Technology & Innovation Foundation.
- Baker, W., Sinkula, J., Grinstein, A. & Rosenzweig, S. (2014). The effect of radical innovation in/congruence on new product performance. *Industrial Marketing Management*, 1314-1323.
- Barber, M. & Rizvi, S. (2013). *The incomplete guide to delivering learning outcomes*. USA: Pearson Education.

- Basu, C. (2009). Disrupting Class How Disruptive Innovation Will Change the Way the World Learns. *Journal of Information Privacy and Security*, 5(4), 70-71.
- Bocconi, S., Kampylis, P. & Punie, Y. (2012). Innovating Learning: Key Elements for Developing Creative Classrooms in Europe. *Joint Research Centre*.
- Christensen, C. (1997). *The innovator's dilemma*. Boston: Harvard Business School Press.
- Christensen, C. (2008). *Disruptive Innovation and Catalytic Change in Higher Education*. Boston: Harvard Business School Press.
- Prange, C. & Schlegelmilch, B. (2016). Towards a balanced view of innovations. *Management decision*, 54(2), 441- 454.
- Christensen, C., Raynor, M. & McDonald, R. (2015). What is disruptive innovation? *Harvard Business Review*, 93(12), 44-53.
- Damanpour, F., Walker, R. & Avellaneda, C. (2009), Combinative effects of innovation types and organizational performance: a longitudinal study of service organizations. *Journal of Management Studies*, (46), 650-675. doi:10.1111/j.1467-6486.2008.00814.x
- Inbar, D. (1991). A Metaphorical Insight into Educational Planning. *Journal of Educational Administration*, 29(3).
- Inbar, D. (1996). *Planning for innovation in education*. Paris: Unesco.
- Dewar, R. D. (1986). The adoption of radical and incremental innovations: an empirical analysis. *Management science*, 1422-1433.
- Dixon, M. (2015). Measuring student engagement in the online course: the online student engagement scale (OSE). *Online Learning*, (19), 4-15.
- Engen, M. & Holen, I. E. (2014). Radical versus incremental innovation: The importance of key competences in service firms. *Technology Innovation Management Review*, 4(4). Recuperado de: <http://www.timreview.ca/article/781>. Fecha de consulta: 21.02.18
- Forés, B. & Camisón, C. (2016). Does incremental and radical innovation performance depend on different types of knowledge



accumulation capabilities and organizational size? *Journal of Business Research*, 69(2), 831-848.

Garavaglia, A. (2016). Innovation in education technology: What is the point? Is immersive education the next step? *Research on Education and Media*, 8(1) 2037-0830 – doi: 10.1515/rem-2016-0001

Hüsing, S. (2014). A typology for radical innovation projects based on an innovativeness framework. *International journal of innovation and technology management*, 11(4).

King, A. A. & Baatartogtokh, B. (2015). How useful is the theory of disruptive innovation? *MIT Sloan Management Review*, 57(1), 77-90. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1719426267?accountid=36216>.

Kolleck, N. (2015). How (German) foundations shape the concept of education: Towards an understanding of their use of discourses. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 38. DOI:10.1080/01596306.2015.1105789.

Konstadakopulos, D. (2004). *Learning for innovation in the global knowledge economy a European and south-east Asian perspective*. Bristol, UK: Intellect.

Lambrechts, W. & Hindson, J. (2016) *Research and Innovation in Education for Sustainable Development; Environment and School Initiatives*. Vienna, Austria: Codes. Recuperado de [http://ensi.org/global/downloads/Publications/416/CoDeS\\_research-book\\_web.pdf](http://ensi.org/global/downloads/Publications/416/CoDeS_research-book_web.pdf)

Larkley, J. & Maynhard, V. (2008). *Innovation in education*. New York: Nova Science Publishers.

Lundvall, B. (1992). *National Systems of Innovation: Towards a Theory of Innovation and Interactive Learning*. London: Pinter.

Malpica, S. & Rassekh, S. (1983). *The generalization of educational innovations: the administrator's perspective: contributions to a workshop*. Unesco.

Marín, J., Aznar, L. & González, F. (2011). Innovation types and talent management for innovation. *WPOM-Working Papers on Operations Management*, 2(2), 25-31. doi: <http://dx.doi.org/10.4995/wpom.v2i2.926>

- Markides, C. (2006). Disruptive innovation: In need of better theory. *Journal of product innovation management*, 23(1), 19-25.
- Narvekar, R. S. (2006). A new framework to understand the technological innovation process. *Journal of Intellectual Capital*, 174-186.
- Norman, D. & Verganti, R. (2012). Incremental and radical innovation: design research vs. technology and meaning change. *Design Issues*, 78-96.
- Normann, R. (1971). Organizational innovativeness: product variation and reorientation. *Administrative Science Quarterly*, 203-215.
- OECD. (2011). *Demand-side innovation policies*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264098886-en> (Accessed 2016-06-08).
- OECD. (2014). *Measuring innovation in education: a new perspective*. Centre for educational research and innovation. OECD Publishing.
- Rogers, M. (1998). The Definition of Measurement of Innovation. *Melbourne Institute Working Papers*.
- Terwilliger, F. (2015) *Dinamic innovation; creative realities inc*. Boston: Faneuil hall marketplace.
- Vincent-Lancrin, S., Kärkkäinen, K., Pfothauer, S., Atkinson, A., Jacotin, G. & Rimini, M. (2014). *Measuring Innovation in education: A new perspective*. OECD. Centre for Educational Research and Innovation.
- Walker, R., Berry, S. & Avellaneda, N. (2015), Limits on innovativeness in local government: examining capacity, complexity, and dynamism in organizational task environments. *Public administration*, (93), 663-683. doi:10.1111/padm.12159
- Walker, R. M. (2007). An empirical evaluation of innovation types and organizational and environmental characteristics: towards a configuration framework. *Journal of Public Administration Research and Rheyry*, 18(4), 591-615.
- Walker, R. M., Jeanes, E. & Rowlands, R. (2002). Measuring innovation—applying the literature-based innovation output indicator to public services. *Public Administration*, 80(1), 201-214.

Wanda, J. O. (2003). *Radical and incremental innovations in systems development: an empirical investigation of case tools*. Massachusetts: MIT.

C A P Í T U L O

# 6

## Capítulo VI. Gestión escolar y liderazgo, ejes de las escuelas que aprenden

Alejandro Jaramillo Arenas<sup>26</sup>

### 6.1 Introducción

Las sociedades contemporáneas han comprendido, unas con más anticipación que otras, que la educación es la más segura opción para generar desarrollo económico y mejorar, en consecuencia, las condiciones de vida de sus ciudadanos. Esto es, además, un proceso continuo de maduración física, intelectual y moral de los sujetos que los faculta para resolver problemas sentidos de los individuos y de la sociedad, tales como: mejorar sus condiciones de empleabilidad y aquellos tan diversos, urgentes y heterogéneos como la superación de las situaciones de pobreza, la construcción de una paz estable y duradera, el desarrollo de conductas sociales e individuales basadas en el respeto por la diversidad y la tolerancia, el manejo de los códigos de la modernidad, la afirmación del desarrollo humano que estimule la cohesión, la integración social, la promoción de igualdad de oportunidades, entre otros (Sérieyx, 1994).

Los gobiernos del mundo han puesto sus ojos en la educación como una poderosa herramienta de transformación, que facilita el fortalecimiento de la democracia, genera movilidad social y reduce las desigualdades sociales y económicas (ILPE, 2000). La Organización de las Naciones Unidas pudo establecer, utilizando datos correspondientes a 114 países, entre 1985 y 2005, que un año más de educación está asociado directamente a una reducción de 1,4 puntos porcentuales del Coeficiente de Gini, principal indicador que mide la desigualdad (Plan decenal de educación 2016-1026).

La educación es un bien que ayuda a la construcción y transformación del ser humano y de la sociedad y esta transformación ha de evidenciarse en la estructuración de nuevas prácticas culturales de reconocimiento del otro, en la construcción de argumentos colectivos de inclusión de la diferencia y en la constitución de marcos comunes para vivir la equidad. Educar en esta perspectiva, es introducir a las nuevas generaciones en los patrones culturales de la sociedad y prepararlos para su recreación (Echavarría 2003).

---

<sup>26</sup>Licenciado en Filosofía, Universidad de Caldas. Especialista en Educación Personalizada, Universidad Católica de Manizales. Magíster en Educación-Docencia, Universidad de Manizales. Docente de la Especialización en Gerencia Educativa, Universidad Católica de Manizales. Investigador grupo EFE, UCM. Coordinador I.E. ITEC, Manizales. ajaramillo@ucm.edu.co

En palabras de Delors (1994), la escuela es el escenario por excelencia donde se debe formar el talento humano, principal activo de la sociedad que moviliza en últimas, el desarrollo económico y el desarrollo social de una nación. La escuela no solo socializa y educa para la vinculación de los sujetos a las redes de sentidos sociales, sino que, al mismo tiempo, los ayuda a implicarse en la construcción de nuevos patrones culturales mediante los cuales moviliza sus prácticas de relación, sus sentidos valorativos, sus sentires y formas de pensar (Echavarría 2003). La escuela es el lugar donde los seres humanos comparten, aprenden a ser, a conocer, a hacer y a convivir (Delors, 1994); es el territorio propicio para interpretar los procesos sociales y plantear soluciones que transformen significativamente la sociedad, dado que: “es deseable que la escuela inculque más el gusto y el placer de aprender, la capacidad de aprender a aprender, la curiosidad del intelecto. Imaginémoslo incluso una sociedad en que cada uno sería alternativamente educador y educando” (Delors, 1994, p. 15).

Desde esta perspectiva, variados y complejos son los desafíos que se le presentan a la escuela, generados unos por la movilidad del conocimiento y otros por la incertidumbre que traen las dinámicas propias de la sociedad marcada por los signos de la globalización. Estos fenómenos le dan actualidad a la vida escolar obligándola a que sea un espacio abierto y deliberante; igualmente, impone a los actores encargados de la formación de niños, niñas, jóvenes o profesionales, asumir posiciones flexibles de manera que no se dificulte su adaptación a las situaciones cambiantes propias de estos tiempos y, además, tener como constante la discusión argumentada de los problemas del contexto y de las contingencias propias de las instituciones educativas, “Es en la escuela donde debe iniciarse la educación para una ciudadanía consciente y activa que exige derribar los esquemas de pensamiento estáticos, invariables, que limitan la creatividad, el liderazgo y la disposición para trabajar en equipo” (Delors, 1994, p. 32).

Como lo expone Echavarría (2003):

La escuela será así el espacio del intercambio, de la confrontación continua entre lo que se enseña y lo que se aprende, de la construcción conjunta de prácticas culturales del reconocimiento de las subjetividades; será el escenario en donde la responsabilidad educativa se transfigure en un acto, en una práctica, en un modo particular de leer las necesidades de la comunidad educativa; será el ambiente natural de la interacción y de la constitución de sentidos culturales, sociales y pedagógicos que convoquen a los sujetos a vivir bajo el presupuesto de la dignidad humana, el respeto a la diferencia y la justicia social. (p. 7)

La apertura, la flexibilidad pedagógica, curricular y administrativa son características inherentes a la organización escolar que le posibilitan asumir los cambios permanentes generados por factores como: la implementación de nuevas políticas educativas, la organización del conocimiento y su efectiva gestión, los avances científicos y tecnológicos, la economía globalizada y la perspectiva multicultural de la formación en las instituciones educativas.

Las anteriores consideraciones son el pretexto para presentar el producto de reflexiones sobre los retos de una escuela como organización en permanente aprendizaje enfocado en señalar a la gestión escolar y el liderazgo como ejes de las escuelas que aprenden. De igual manera, estas reflexiones han tenido como otra provocación los resultados obtenidos en la investigación “Instituciones Educativas como generadoras de procesos de conocimiento para el desarrollo de la gestión educativa en contextos regionales”, realizada en las ciudades de Medellín, Manizales y Armenia en el año 2015 con estudiantes de la cohorte 2012 - 2 de la especialización en Gerencia Educativa, con el apoyo del docente Faber Andrés Alzate.

El estudio referido se trabajó de acuerdo con los siguientes criterios:

1. Instituciones educativas que ofertaran todos los niveles de básica primaria, secundaria y media vocacional o media técnica.
2. Instituciones educativas que estuvieran trabajando su Proyecto Educativo Institucional con base en las cuatro áreas de gestión estipuladas por el MEN.
3. Instituciones educativas que tuvieran un rector y al menos un coordinador con exclusividad para apoyar los procesos académicos.
4. Instituciones educativas que hubieran implementado algún tipo de sistema de Gestión de la Calidad.
5. Instituciones educativas en las que trabajaran egresados de la especialización en Gerencia Educativa.

Se estudiaron 3 instituciones por ciudad en sus contextos internos y externos.

## **6.2 Escuela y gestión**

Desde finales del siglo pasado se vienen produciendo en el mundo fenómenos sociales, políticos, científicos y económicos que han movilizado a la sociedad y generado cambios insospechados en las relaciones entre los estados y entre las personas. Estos cambios son expresiones irrevocables de procesos dinámicos como la globalización, la revolución tecnológica, la modernización administrativa y de

retos como la aparición de la sociedad de la información y la gestión del conocimiento que constantemente están poniendo a prueba a los estados y a sus instituciones.

Y es a la escuela como institución social, a la que se le exige que esté a tono con la época porque es un escenario clave para el progreso y la democratización de la sociedad, en ella se ven reflejados con más nitidez los rasgos característicos de estos tiempos y las realidades socioculturales de las comunidades, lo que ha permitido que para su transformación se reformen los sistemas educativos para que den respuestas oportunas y pertinentes a las nuevas necesidades que emergen para la formación de los ciudadanos del siglo XXI. Las políticas públicas prorrumpidas están mostrando que la visión de la escuela como una estructura dependiente, cerrada, aislada y ajena a los contextos, debe refundarse y concebirse como una organización abierta, compleja, autónoma y en aprendizaje permanente. Al respecto, el MEN (2008), en la Guía 34, plantea sobre la evolución de las instituciones educativas que “han pasado de ser instituciones cerradas y aisladas a funcionar como organizaciones abiertas, autónomas y complejas. Esto significa, que requieren nuevas formas de gestión para cumplir sus propósitos, desarrollar sus capacidades para articular sus procesos internos y consolidar su PEI” (p. 27).

Desde esta mirada, la escuela tiene que asumir el rol de protagonista de los cambios que se están gestando y modificando las posturas frente a la realidad, donde tengan cabida nuevas miradas frente a los procesos y prácticas pedagógicas, en torno a la enseñanza, al aprendizaje, la evaluación y, sobre todo, frente a la gestión educativa (Ramírez, 2004).

En este último aspecto urge profundizar, porque la gestión hace parte de los procesos que se viven en la escuela, ya que introduce elementos de organización, da orden al sistema educativo que benefician a la escuela y la ponen en un nivel allende de la espontaneidad y la improvisación, garantizando el alcance de la calidad, impronta indiscutible de la educación posmoderna.

Los procesos clave de la gestión y la administración conducen al empoderamiento del aprendizaje, la mejora continua de la escuela y, por supuesto, al mejoramiento en la calidad de la educación que en ella se ofrece.

La mejora continua solicita una actitud de cambio permanente de los actores que intervienen en el acto educativo, su objetivo principal es lograr la calidad del servicio, lo que quiere decir que la mejora continua lleva al encuentro con la calidad. La calidad hoy está ligada a la puesta



en marcha de procesos de mejora continua. Porras y Serna (2012) manifiestan que los procesos de mejora no deben entenderse como una acción coyuntural y por tanto temporal, que debe ser desmontada una vez sean palpables sus efectos, sino como una política institucional a largo plazo, que debe ser permanentemente reconocida y reforzada. No quiere decir que cuando se alcancen procesos de calidad allí termina el camino, siempre se estará mejorando la calidad.

### 6.3 La gestión educativa y la gestión escolar

Para el MEN existen diferencias entre los conceptos de gestión, gestión educativa y gestión escolar. La gestión hace relación al conjunto de acciones articuladas entre sí que posibilitan la consecución de intencionalidades; en esta consideración el concepto aplica en general para todas las organizaciones, acepción que concuerda con lo expresado por Marconi (2012), para quien gestión proviene del latín *gestio* y evoca la acción y la consecuencia de realizar trámites con eficiencia y prontitud, lo que hace posible la realización de una operación, un asunto, un proyecto, un anhelo cualquiera. La gestión educativa se refiere a las decisiones de política para alcanzar las metas del país y la región en educación, aplicando para la nación y en particular los territorios; la gestión escolar se refiere al proceso sistemático que está orientado al fortalecimiento de las instituciones educativas y a sus proyectos, con el fin de enriquecer los procesos pedagógicos, directivos, comunitarios y administrativos; todo esto conservando la autonomía institucional, para así responder de una manera más acorde a las necesidades educativas locales, regionales y mundiales (MEN 2013).

La gestión escolar está constituida por cuatro áreas de gestión: área de gestión directiva, área de gestión pedagógica y académica, área de gestión de la comunidad y área de gestión administrativa y financiera. Para Corredor (2000):

La gestión escolar constituye un reto cuando se trata de determinar el rendimiento educativo, en el cual se reconoce la decisiva influencia de una apropiada dirección y evaluación para concretar el éxito escolar. Es relevante la función de gestión en la marcha de los centros escolares a objeto de delimitar y mejorar los procesos administrativos y aquellos de carácter pedagógico, para coadyuvar en la consecución de una educación de calidad. (p. 24)

Fundamentalmente, la gestión escolar ocurre en las instituciones educativas, lugar donde se materializa el proyecto educativo institucional, el currículo, el plan de estudios y se concreta lo planeado,

las actividades pedagógicas, las evaluaciones y se establecen las relaciones con los diferentes actores de la comunidad educativa.

Pero no es posible entender la gestión escolar como un conjunto de recetas para direccionar el quehacer educativo en lo organizativo y lo pedagógico con aplicaciones a todas las instituciones educativas sin tener en cuenta la especificidad de las mismas. Es decir, si cada centro educativo es una realidad compleja, específica y singular, la gestión escolar no puede basarse en uniformidades. La magnitud, intensidad y configuración de los problemas es específica de cada entorno en particular, de cada centro educativo. No se pueden reproducir proyectos y aplicarlos mecánicamente en lugares diferentes a aquellos donde las innovaciones resultaron exitosas. La jerarquía de los procesos se traduce en la relevancia de su creación, diseño y evaluación (Unesco e ILPE, 2000).

A manera de ilustración se presentan dos esquemas que muestran algunas ventajas de la gestión educativa y la gestión escolar, tanto para las regiones como para los establecimientos educativos.

Según la delimitación que hace el MEN, los ámbitos de la gestión educativa y la gestión escolar son específicos, sin embargo, las intenciones de ambas están puestas en el mejoramiento de la calidad de la educación. Para algunos autores (Correa-Álvarez, 2012) hoy son nuevos paradigmas que están en gestación, campos de acción cuyo objeto de estudio es la organización del trabajo en instituciones que prestan el servicio educativo, su contenido disciplinario está determinado tanto por los contenidos de la gestión como por la cotidianidad de su práctica. Ambas se han enriquecido con los desarrollos teórico- prácticos de la administración que es la disciplina básica, nicho de saber amplio que permite reflexionar en torno a la gestión y que potencian la acción de los docentes y directivos docentes.

Hacer vida las políticas educativas que se enmarcan dentro de la gran política de calidad que plantea el MEN (atención integral a la primera infancia, cierre de brechas con un enfoque regional, innovación y pertenencia, mejoramiento de la gestión escolar) e igualmente las políticas de calidad de cada institución educativa, implica tener un conocimiento de las teorías de la administración y la gestión, que si bien han surgido en contextos industriales y empresariales, las instituciones educativas han tomado elementos para traerlos a la escuela y a la formación; estas disciplinas son un insumo indispensable que, unido a la particularidad de las regiones y a la especificidad de la escuela, generan desarrollos y experiencias que impactan la formación de los estudiantes y las sostenibilidad de las instituciones educativas.

La tarea clásica de la administración es interpretar los objetivos propuestos por la organización y transformarlos en acción organizacional a través de la planeación, la organización, la dirección y el control. En relación con la administración hay que abordar los procesos propios de ella (planificación, organización, dirección, control), con propiedad y pertinencia (Fayol, 1911).

La planeación, por ejemplo, permite tener una mirada de futuro al preguntarse por lo que se va a hacer, cuándo, cómo, y con qué, sin olvidar que para que sea pertinente debe contar con la participación de la comunidad educativa (con quienes) y debe estar siempre abierta a los cambios que necesariamente se dan en los contextos de la escuela, como lo expresa Cerda (2011):

Al organizar la institución debe tenerse en cuenta la planeación, a fin de que se puedan unificar los criterios de acción con miras a lograr los objetivos, metas y fines institucionales como son en últimas la obtención de logros reflejados en una educación de calidad. Dentro de esta etapa también es importante tener muy en cuenta el talento humano, las relaciones interpersonales, el liderazgo, la motivación, como elementos que garanticen acciones positivas en pro del desarrollo institucional. (p. 25)

Cabe destacar que la planeación es fundamental para optimizar los procesos administrativos y financieros, y es necesaria para mejorar los procesos pedagógicos, plan de estudios, plan de área, proyectos pedagógicos, evaluación.

El proceso de organización permite asignar compromisos a partir de la división del trabajo, con una estructura organizacional coherente, con funciones establecidas de manera que se asignen responsabilidades de acuerdo con los perfiles de las personas que intervienen en el acto educativo, y privilegiando siempre el trabajo en equipo, con canales de comunicación debidamente establecidos, coherentes y funcionales, lo cual permite que los actores del proceso ejerzan sus funciones con eficacia y responsabilidad, no se trata de delegar asignar, tareas a los demás, sino de aprovechar las capacidades y habilidades de todos (Murillo 2006).

La institución en esta etapa se desarrolla cuando se organizan y asignan responsabilidades como las direcciones de grupo, la asignación académica y el cronograma de actividades con sus responsables, y cuando se establecen los mecanismos de comunicación con los actores del proceso formativo, generalmente mediante acuerdos pactados con los consejos directivo, académico, de padres de familia, estudiantiles,

los cuales de una u otra manera se relacionan con los resultados institucionales.

Cuando se ha planeado y organizado el trabajo, viene la ejecución, o sea la puesta en práctica de los programas, planes de estudio y proyectos, siempre buscando la consecución de las metas y los indicadores propuestos. Este proceso detecta las fallas que se pudieron cometer en el momento de la planeación, haciendo los ajustes pertinentes, si es del caso. En esta etapa, los integrantes de la institución educativa ponen en juego sus capacidades de docentes-líderes, cada uno en busca de buenos resultados, ponen en juego su prestigio profesional, buscan asesorías en otras instituciones, se capacitan, en fin, es una etapa de accionar continuo, donde es palpable el trabajo individual y colectivo, debe primar el pensamiento de trabajo eficiente para resultados eficaces.

En la fase de control se observa, se compara, se revisa, se comprueba y se registran las acciones desarrolladas por los actores del proceso, con el fin de conocer cómo marcha la institución, qué resultados obtiene, cómo van los procesos pedagógicos y de las áreas de gestión que conforman el espectro de la escuela, todo ello para garantizar la mejora continua y el desarrollo sostenible.

El control lo ejercen el educador, el directivo, el administrativo, el estudiante, el padre de familia, la comunidad, el estado, pues todos deben asumir las responsabilidades en el proceso de organización.

Otro elemento de control es la legislación que regula la escuela y la educación, ella es la que perfila los caminos a seguir en el quehacer educativo, y su desconocimiento u omisión puede ocasionar problemas de orden disciplinario tanto a educadores como educandos e invalidar acciones emprendidas.

Para un gerente, la etapa de seguimiento es de vital importancia, porque puede resultar que se conciba todo bien, pero se puede fracasar por no hacer seguimiento. En esta etapa hay que hacer seguimientos permanentes, ya sea mediante la observación, la comparación, midiendo resultados anteriores con los actuales. El seguimiento constante de las tareas y actividades planeadas, permiten modificar, ampliar, corregir o cambiar cada una de las estrategias programadas.

Viene ahora la evaluación que en esta dinámica se convierte en un proceso administrativo y pedagógico, este componente permite identificar las fortalezas y debilidades para que se diseñen planes de mejora, ayuda a visualizar hasta dónde y cómo se han cumplido las metas, los propósitos, los indicadores, es decir, hasta dónde el trabajo ha

sido eficiente y cuáles procesos (académicos, directivos, administrativos o de comunidad), son significativos y pueden proyectar la institución, e incluso sirve de referente para otras instituciones, lo que representa en sí una ventaja competitiva para la institución y se convierte en parte del capital relacional que está relacionado con el mejoramiento continuo, (Alzate y Jaramillo, 2015).

Los procesos administrativos descritos requieren de quién los gestione con el fin de alcanzar los objetivos misionales con eficacia eficiencia y efectividad. De ahí que la gestión escolar es otra de las disciplinas que intervienen en los procesos educativos que evoca a la acción, es decir, pone en práctica lo que se diseña, organiza, dirige, controla y aprende.

En la gestión escolar se tienen en cuenta los procesos y se privilegia la toma de decisiones, la solución de problemas y la ejecución de acciones que permiten hacer efectivo el direccionamiento estratégico, el gobierno escolar, el clima escolar, el diseño curricular, las prácticas pedagógicas, el manejo del talento humano, las relaciones con el entorno y las autoridades.

Al respecto, la Unesco (2013) manifiesta que la movilización de recursos (talento humano, tiempo, dinero, materiales, etc.), implica la planificación de acciones, la distribución de tareas y responsabilidades, dirigir, coordinar y evaluar procesos y dar a conocer los resultados y, a la vez, incluye actuaciones relativas al currículo, a la toma de decisiones en los órganos de gobierno, a la resolución de conflictos y que, evidentemente, son aspectos que no pueden quedar bajo la responsabilidad exclusiva del personal directivo o administrativo de un centro escolar. Por lo anterior, se infiere que cualquier acción de gestión debe orientarse al por qué y para qué de la actuación, lo que convierte su origen en una necesidad específica, y, una vez justificada, su articulación operativa, que exige la determinación de personas idóneas para la tarea y la caracterización de perfiles.

Según la Unesco, las funciones genéricas de planificación, desarrollo, ejecución y control delimitan la intervención del proceso de gestión, el cual puede dirigirse a identificar necesidades, determinar objetivos, fijar tiempos, asignar tareas y responsabilidades, y estimar recursos necesarios y actuaciones de evaluación y seguimiento.

En el escenario expuesto, se colige que la noción de la gestión escolar no se reduce a la función del director, sino que intenta poner dicha función en relación con el trabajo cooperativo del talento humano y hacerla partícipe de las relaciones que se establecen entre los diferentes actores de la comunidad educativa.

En lo que se refiere a la escuela y a la formación, las teorías de la gestión y la administración privilegian al ser humano antes que a la productividad y al lucro, lo interesante de llevarlas a la escuela es permitirles hacer los tránsitos temporales para que los procesos formativos sean de calidad y la escuela forme ciudadanos libres, autónomos, responsables y comprometidos con la transformación de la sociedad, en consecuencia, quienes están comprometidos con la formación deben tener presente que el conocimiento de la gestión y la administración hacen parte de su bagaje intelectual; además, quien aborda el estudio de la escuela y de la formación se respalda también en el conocimiento del contexto sociocultural mundial, nacional, regional y local y, sobre todo, discurre en medio de las distintas teorías educativas que propenden por mejorar los aprendizajes de los estudiantes es decir, su eje fundante es la pedagogía. Para Murillo (2006):

Si queremos cambiar las escuelas y con ello mejorar la educación, necesitamos contar con personas que ejerzan un liderazgo desde el interior de la escuela, que inicie, impulse, facilite, gestione y coordine el proceso de transformación, personas con una preparación técnica adecuada, pero, sobre todo, con una actitud y un compromiso con la escuela, la educación y la sociedad capaces de ponerse al frente del proceso de cambio. (p. 11)

La escuela requiere líderes que tengan una visión compartida, pues la mejora de ella depende de la acción conjunta de todos los implicados, se trata de un liderazgo que se visualice más como de una comunidad que comparte intereses comunes y tiene metas definidas, lo que para Murillo sería el *liderazgo distribuido*, donde se aprovechan los conocimientos, las aptitudes, las destrezas, y el esfuerzo de la comunidad escolar. Liderazgo donde se aprovechan las competencias y capacidades de todos, se construye entre todos y se aprende de todos. Harris y Chapman (2002), citados por Murillo, expresan:

El liderazgo distribuido es un nuevo marco conceptual para analizar y enfrentar el liderazgo escolar. Supone mucho más que una simple remodelación de tareas, significa un cambio en la cultura. Una cultura que implica el compromiso y la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar, en la marcha, el funcionamiento y la gestión de la escuela. De esta forma el liderazgo distribuido aprovecha las habilidades de los otros en una causa común, de tal forma que el liderazgo se manifiesta a todos los niveles. (p. 23)

#### 6.4 La escuela en aprendizaje permanente

Para calificar a una institución educativa en aprendizaje permanente, se parte de la idea que a la escuela no le interesa la producción al estilo capitalista, sino la formación de quienes a ella concurren y por eso el saber construir pedagogía es un factor relevante; sin embargo, por las urgencias de la época, debe ponerse de manifiesto la necesidad de la gestión y la administración como disciplinas que ayudan a su consolidación, eso sí, sin permitir que la pedagogía quede al servicio de la gestión y la administración.

En este contexto y en perspectiva del aprendizaje permanente, el conocimiento de las políticas educativas es necesario para reflexionar sobre la manera como esas políticas impactan los fenómenos educativos. Tales políticas son un insumo indispensable que articuladas con los contextos regionales y con la cultura de las instituciones educativas, permiten generar desarrollos y experiencias en la formación de los estudiantes y la sostenibilidad de esas instituciones.

Desde esta postura, quien aborda el estudio de la escuela precisa conocer los procesos que se dan en la realidad sociocultural mundial, regional y local; de igual forma, demanda comprender los aportes de la gestión y de la administración a lo educativo y se apoya en las distintas teorías pedagógicas que le dan potencia a la labor del docente en el aula.

Para lograr el aprendizaje permanente, los directivos docentes, los docentes y los padres de familia necesitan de esas fuentes para alcanzar verdaderos procesos de cambio institucional y mejoramiento en la formación de estudiantes.

Si bien un directivo docente necesita de la gestión y la administración para dirigir la escuela y orientar los procesos pedagógicos, a los docentes también les incumbe apropiarse de ello para aprender a gestionar el trabajo en el aula, para posibilitar la producción de conocimiento y poder hacer gestión de conocimiento, de manera que por las dinámicas mismas del conocimiento, su movilidad y complejidad, y por las complejidad de las realidades que viven los estudiantes, ningún docente pueda negar la necesidad de aprender a gestionar su currículo, gestionar el aula de clase, administrar la disciplina para que el aula sea un espacio para el aprendizaje, la investigación y el fortalecimiento de las relaciones sociales con las cuales se garantiza el respeto por el otro y la vida social armónica e inclusiva y la permanencia de todos los estudiantes en el sistema educativo. Hay que hacer de la profesión

docente, del trabajo diario con los estudiantes, un deleite constante con el saber y con la producción del conocimiento (Ramírez, 2004).

El docente de estos tiempos no puede entrar al aula sin haber planeado detalladamente su clase, teniendo presente que el saber de su disciplina, de su asignatura o curso no basta, que es imperativo conocer sus estudiantes, su contexto, necesidades e intereses; conocer el direccionamiento estratégico de su escuela, y las directrices académicas y pedagógicas que dan fundamento a la formación, y que como no se trata de enseñar, sino de que sus estudiantes aprendan a ser, a hacer, por eso al momento de planear su clase debe conocer:

- La misión y visión de su escuela.
- El modelo pedagógico definido por su escuela.
- El conocimiento del grupo y del contexto socioeconómico de sus estudiantes.
- El plan de estudios acordado por el colectivo docente.

Esto garantiza que lo enseñado sea pertinente con la realidad y con el contexto. Las puertas de la escuela de hoy deben cerrarse para los docentes que aún llegan a las instituciones sin evidencias, sin preparación consciente de sus clases, puesto que se requiere de docentes que piensan en la complejidad del mundo, que a diario construyen su profesión.

Quien sea maestro hoy, debe asumirse no como un simple administrador de recursos varios, financieros, tecnológicos, es, ante todo, un interesado por la persona, un humanista, puesto que su trabajo esencial es formar personas (Ramírez, 2004). De allí que pensar gerencialmente en la escuela no se limita al alcance de las metas y objetivos, al cumplimiento de las políticas, al margen del ser humano, de hecho, si hay logros, metas, objetivos, estos están pensados en la escuela en torno al ser humano, a su formación, a su proyección y a su realización como ser actuante y situado.

El docente que comprende que el aula es un laboratorio donde se trabaja a partir de argumentos para producir nuevo conocimiento y que de esa manera se pueda convertir la escuela en una organización que aprende y que responde a las exigencias de la actual sociedad del conocimiento, será un docente imprescindible.

Por este hecho, las instituciones escolares y los docentes que abrazan el cambio, asumen con otras miradas sus funciones, su escuela, sus estudiantes y su entorno. Para integrarse a las dinámicas de la sociedad



del conocimiento, escuela y maestros reconocen que la gestión del conocimiento es un constitutivo necesario de la movilización y dinamización de las organizaciones escolares y sus actores para realizar la transformación institucional que consiste principalmente en pasar de una organización estructurada para aprender a una que aprende gestionando el conocimiento (Minakata, 2009), esa es la dirección en que en la que debe moverse la escuela de los tiempos presentes.

## Referencias

- Alzate, F. y Jaramillo, A. (2015). La gestión del conocimiento un desafío para las instituciones educativas en Colombia: emergencias y tensiones desde la teoría del capital intelectual. *Revista gestión de la educación*, 5(2), 137-150.
- Cerda, J. (2011). *La gestión administrativa en las instituciones educativas*. México: UAPA.
- Correa, A., Álvarez, A. y Correa, S. (2012). *La gestión educativa un nuevo paradigma*. Medellín: Universidad Luis Amigó.
- Corredor, C. O. (2000). La gestión escolar: los proyectos pedagógicos y la evaluación en el contexto venezolano. *Acción Pedagógica*, 9(1), 24-32.
- Delors J. (1994). *La educación encierra un tesoro*. Francia: Unesco.
- Echavarría, G. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 1(2), 1-26.
- Marconi, J. (28 de septiembre de 2015). *Gestión educativa*. Recuperado del sitio de internet Monografías: <http://www.monografias.com/trabajos94/gestion-educativa/gestion-educativa.shtml>.
- MEN (2013). *Gestión educativa*. Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-propertyvalue-48473.html>.
- MEN (2017). *Plan decenal de educación 2016-2026*. Recuperado el 21 de febrero de 2018, de: <http://www.plandecenal.edu.co/cms/index.php/novedades/56-documento-final-plan-decenal-de-educacion-2016-2026>

- Minataka, A. (2009). Gestión del conocimiento en educación y transformación de la escuela. Notas para un campo en construcción. *Revista electrónica Sinéctica*, (32), 1-21. Recuperado de: <http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=lang&id=467>.
- Murillo, F. J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 11-24. Recuperado el 21 de febrero de 2018, de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140403>
- Ramírez-Reyes, R. (2011). *Los nuevos desafíos de la gerencia educativa*. Bogotá: Universidad de la Sabana.
- Sérieyx, H. (1994). *El big bang de las organizaciones; cuando la empresa entra en mutación*. Buenos Aires: Editorial Granica.
- Taylor, F. (1911). *Principios de la Administración Científica*. Buenos Aires: Editorial Ateneo.
- Unesco e ILPE. (2000). *Desafíos de la educación. Módulo 1*. Buenos Aires: Ministerio de educación de la nación Argentina.
- Unesco e ILPE. (2000). *Gestión educativa estratégica. Módulo 2*. Buenos Aires: Ministerio de educación de la nación Argentina.

## Comentarios finales

**Claudia Susana López Cruz<sup>27</sup>**  
**David Arturo Ospina Ramírez<sup>28</sup>**

Colaborar con los autores del presente libro es un privilegio y una oportunidad extraordinaria para explorar y adentrarme en los temas producto del esfuerzo de formación del programa de la Especialización en Gerencia Educativa de la Universidad Católica de Manizales y la relación con el Tecnológico de Monterrey nos permite visitar dos grandes ejes temáticos: la gerencia educativa y la gestión del conocimiento para la innovación. En ellos se desarrollan tópicos tan trascendentes como la gerencia educativa y los procesos necesarios para gestionar el cambio en las instituciones educativas, la identificación de las variables de medición de los proyectos socioeducativos, la gestión gerencial que trasciende la simple instrumentación, ubicando al ser humano como el centro de categórico de los procesos de dirección, se revisan la calidad educativa de las instituciones evaluada desde su contribución al desarrollo humano en las comunidades académicas, la evaluación de la innovación educativa, la gestión escolar y su relación con el liderazgo, la institución educativa como gestora del conocimiento y el impacto de la gestión educativa en el sector educativo.

Las investigaciones y proyectos que dieron origen a esta publicación, se encuentran en el mismo camino académico e investigativo, que abre paso a la innovación educativa, tanto como un fin del desarrollo de proyectos educativos, como un medio para la generación de estrategias pedagógicas y educativas de alto impacto para las comunidades.

Los hallazgos investigativos y la construcción teórica que aportan los autores al campo de conocimiento, permitirán que los investigadores en el campo de la innovación, la gestión del conocimiento, la gestión del cambio y el aprendizaje organizacional, encuentren una plataforma que les brinde variables para medir el impacto de los proyectos que se gestan al interior de las organizaciones educativas, pero también, proyectos de agentes educativos independientes, que desde sus prácticas en aula o fuera de ella, realizan acciones educativas orientadas a la innovación y a la transformación de sus contextos.

---

<sup>27</sup>Licenciada en Diseño de la Comunicación. Magíster en Diseño con especialidad en Nuevas Tecnologías. Doctora en Diseño. lopezclau@itesm.mx

<sup>28</sup>Diseñador Industrial. Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Magíster en Gestión de Proyectos. aospina@ucm.edu.co

En el primer capítulo destacan la relación entre la gerencia y su rol en la gestión del cambio en las instituciones educativas. La gerencia educativa tiene un papel preponderante para poder entender de forma holística a la institución desde la gestión administrativa, académica, comunitaria y directiva. Establece los factores que deben ser considerados en la evaluación del impacto de la gerencia educativa a través de la evaluación de los proyectos de sus egresados, proponiendo para ello la naturaleza de los proyectos socioeducativos, el liderazgo educativo, el clima organizacional y la gestión del cambio.

En el segundo capítulo se abordan las variables con las que se estarán evaluando los proyectos de cambio en el proceso educativo, como son el apoyo de la dirección, liderazgo, autogestión, viabilidad financiera, permanencia en las instituciones. Destaca particularmente la importancia de reconocer el papel del mejoramiento y los procesos de evaluación y monitoreo que se realizan institucionalmente de forma que la actualización y vigencia de los cambios sea una característica permanente en ellos. También destacan los cuatro conceptos que se articulan desde la gestión apreciativa: sostenibilidad, innovación, cambio y liderazgo planificados desde la apreciación de los recursos tanto individuales como colectivos de la comunidad académica en la que se encuentran.

En el tercer capítulo se aborda la gestión del conocimiento socioeducativo y se propone a lo humano como la categoría central usando la evaluación pedagógica o cualitativa, ya que esta se refiere a las metodologías de enseñanza y del aprendizaje empleadas en las nuevas estrategias pedagógicas y de evaluación que buscan mejorar el aprendizaje que ocurre en el aula. Define el conocimiento como una creencia justificada que está centrada en la naturaleza del conocimiento de acuerdo con Nonaka y Takeuchi (1999). Considera el capital intelectual de las organizaciones como el valor más relevante que se debe cuidar en toda institución educativa y propone considerar a la inteligencia organizacional como la visión que posee un mayor alcance para asegurar la gestión del conocimiento socioeducativo. Propone que para poder llevar a cabo una transformación institucional es necesario un cambio de paradigmas que se debe abordar desde el pensamiento sistémico tomando como base para ello la ejecución y alcance de los proyectos que buscan formar seres humanos más empoderados, que son capaces de crear nuevos patrones de pensamiento y en las que las personas aprenden a aprender en el conjunto de la organización.

En el cuarto capítulo se revisan dos ejes provocadores: educación y organizaciones escolares inteligentes. Este texto enlaza con el anterior y propone que la organización escolar tiene un llamado a ser una parte vinculada a la transformación, desde la integración de los actores; con lo cual surgen las posibilidades desde la academia, lo curricular y la evaluación, como elementos que permiten una contribución eficiente al mejoramiento de los procesos educativos. Articula el concepto de organización escolar inteligente descrito en el capítulo anterior, con el aprendizaje colectivo como la posibilidad de transformación de esa institución. Así mismo, establece el aprendizaje y la creatividad, que se asocian directamente con la inteligencia emocional (Cooper y Sawaf, 1998), como asuntos fundamentales en la construcción de una organización educativa inteligente posicionada por la gerencia educativa. Propone que la gerencia educativa está llamada a mantener la vanguardia de las instituciones educativas y a propiciar un tránsito hacia organizaciones que no solo promueven el aprendizaje, sino que aprenden ellas mismas.

El quinto capítulo evidencia el desarrollo de un sistema integrado que permite sistematizar las prácticas educativas y, a su vez, validar los diferentes tipos de innovación que se pueden construir en el aula y en la organización educativa. Los autores construyen un marco de referencia con criterios que permiten validar y medir de manera cualitativa las innovaciones, planteando como criterios: los resultados de aprendizaje, la naturaleza de la innovación, la alineación institucional, el potencial de crecimiento y la viabilidad financiera. Cada uno de estos criterios aporta subcriterios que permiten indagar a profundidad por cada eje de la innovación al interior de la escuela. Finalmente, Escala i evidencia la importancia de generar proyectos educativos que tengan resultados que puedan medir su propio impacto y el impacto de otros, invitando a la articulación entre la investigación y la generación de proyectos de desarrollo.

En el sexto capítulo, se plantea una relación directa entre las escuelas que aprenden, como estructuras organizativas sistémicas, que generan procesos de aprendizaje en su interior, y las prácticas de aula que tienen estudiantes y docentes. Invita a realizar procesos educativos planificados desde el interior de la comunidad educativa, por ejemplo, construir estrategias de intervención educativa desde el conocimiento cercano de los estudiantes y sus realidades. También, habla sobre la importancia de la alineación institucional entre gerente educativo y docentes, desde el reconocimiento de la misión y la visión de la escuela, como el mapa que conduce al horizonte institucional.

La gerencia educativa como gran campo de conocimiento, ha permitido que esta interlocución y conversación de saberes aporte a la generación de conocimiento. Finalmente, los aportes de los autores son complementarios y coinciden en que hay criterios que se pueden considerar universales, ya sea desde la perspectiva de la innovación educativa, gestión del conocimiento, gestión del cambio o aprendizaje organizacional.

**© Copyright 2018**  
**Universidad Católica de Manizales**

Todos los derechos reservados por la Universidad Católica de Manizales. No se permite reproducir, almacenar en sistemas de reproducción de la información ni transmitir parcial o totalmente esta producción, incluido el diseño, cualquiera que sea el medio empleado: electrónico, mecánico, fotocopia, grabación, etc., sin el permiso del titular de los derechos de propiedad intelectual.

---

## **INNOVACIÓN, GERENCIA Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN**

Las variables que impulsan el cambio pueden ser endógenas o exógenas, es decir, pueden darse desde adentro, desde la particularidad de la comunidad, o, desde factores externos a la institución y al proceso educativo, que, de igual forma, promueven las transformaciones. La relación entre los capítulos que se presentan a continuación, se da desde los factores que, a través de procesos de investigación y reflexión crítica, se encontraron como aspectos trascendentales para generar el cambio y sostenerlo en el tiempo, como la articulación de los proyectos de innovación al Proyecto Educativo Institucional, la gestión del conocimiento, el uso de la evaluación formativa en clave de mejoramiento, el aprendizaje organizacional y los criterios de la innovación adaptados a un modelo de medición de impacto.



**ce** centro  
editorial  
Universidad Católica de Manizales