

Simposio 8º

CONFLUENCIA ENTRE LA GESTIÓN DE CALIDAD Y LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Coordinador:

Isabel Cantón Mayo. Universidad de León. (icanm@unileon.es)

Autores:

- Ruth Cañón Rodríguez. Universidad de León
- Sheila García Martín. Universidad de León
- Marta Quiroga Lobo. Católica Universidad de Valparaíso (Chile)
- Ana Rosa Arias Gago. Universidad de León
- Mario Grande de Prado. Universidad de León
- Ramón Pérez Pérez. Universidad de Oviedo

RESUMEN

La exigencia de la calidad en realidad viene determinada por las amenazas que acechan a los sistemas educativos: la desregulación, la baja natalidad de los países desarrollados, la difusión determinada por las tecnologías, la progresión del conocimiento, la globalización y la introducción de las competencias y estándares en los sistemas educativos que generalizan la necesidad de *accountability*, de rendimiento de cuentas de lo invertido en educación (Cantón, 2010; 2012). Como complemento para conseguir una educación de calidad, la gestión del conocimiento se presenta como un instrumento y a la vez como una herramienta para su consecución. Lamentablemente está aprisionada por barreras y limitaciones que la hacen vulnerable. En este Simposio se presentan ambas cuestiones y a la vez se presenta una realización práctica de las mismas con el caso de la acreditación de las universidades chilenas.

LA GESTIÓN DE LA CALIDAD Y LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO COMO EXIGENCIA, COMO DESAFÍO Y COMO REALIZACIÓN PRÁCTICA.

Isabel Cantón Mayo, Ruth Cañón Rodríguez y Sheila García-Martín.

1. La gestión de la calidad y la gestión del conocimiento como exigencia.

El acercamiento conceptual a la calidad es difícil por ser polisémico, ambiguo, controvertido y diverso. Se la supone atractiva como un manjar y oscura como la noche, desde las posiciones más contrapuestas y resistentes. Sin embargo su presencia en la educación es inexcusable por exigencia europea e internacional. La calidad es la mejora educativa diseñada con el objetivo de progresar hacia metas compartidas y deseadas que producen satisfacción en los usuarios. Diversos agentes utilizan el concepto de manera diferente, en función del contexto en que lo usen. Como decía un conocido informe de la OCDE de hace unos años, *“en realidad, calidad significa cosas diferentes para distintos observadores y grupos de interés; no todos comparten las mismas percepciones de las prioridades para un cambio”* (OCDE, 1991, p. 21). En realidad la calidad incluiría al menos cuatro dimensiones: eficacia, eficiencia, pertinencia y satisfacción (Tiana, 2006).

La educación de calidad está propuesta como una prioridad por la UNESCO desde el año 2000 como exigencia pero inseparable de la equidad y la pertinencia. En el mismo sentido se pronuncian diversas conferencias mundiales europeas que señalan que se deben perseguir a la vez, las metas de la equidad, la pertinencia y la calidad (UNESCO, 2014; 2015; TAG, 2015). Mientras la equidad se centra en la justicia, la pertinencia se basa en la responsabilidad y la adecuación social (la patria de la calidad es la pertinencia, Tünnerman, 2010) y la calidad busca la excelencia en el saber: cumplimiento, por un lado, de los Criterios y Directrices Europeos (AGAE, 2009) y, por otro, de la legislación vigente.

La exigencia de la calidad en realidad viene determinada por las amenazas que acechan a los sistemas educativos: la desregulación, la baja natalidad de los países desarrollados, la difusión determinada por las tecnologías, la progresión del conocimiento, la globalización y la introducción de las competencias y estándares en los sistemas educativos que generalizan la necesidad de *accountability*, de rendimiento de cuentas de lo invertido en educación (Cantón, 2010; 2012).

En este marco cobra importancia la gestión del conocimiento centrada en el modo en que las organizaciones, en un entorno cambiante, modifican su base de conocimiento asegurando así la innovación continua de sus proyectos. En la actual sociedad del conocimiento, las organizaciones han de ser competitivas, independientemente del tipo que sean: públicas, privadas, con o sin ánimo de lucro, si no quieren perecer (Berrocal y Pereda, 2001). Han de estar preparadas para el cambio constante, poniendo sus recursos, su conocimiento, las personas, los procesos y las relaciones al servicio de las nuevas realidades que una sociedad dinámica siempre presenta (Rodríguez-Gómez y Gairín, 2015).

Ante esta realidad, los centros educativos como organizaciones que aprenden se convierten en óptimos contextos de gestión, de realización personal, de promoción del cambio social y de orientación a la mejora, por lo que, en dichas organizaciones, la gestión del conocimiento se ha de entender como una exigencia (García-Martín, Hidalgo, Cantón 2016). En este contexto, el conocimiento es un conjunto colectivo de saber y saber hacer educación. Gestionar ese conocimiento implica administrarlo y hacerlo fructificar, es decir, que el

conocimiento que se produce por la investigación de los agentes ha de ser fomentado, facilitado, planificado, organizado, evaluado y diseminado (García-Martín y Cantón, 2016). Por tanto, no se trata de sumar los conocimientos producidos individualmente sino, como ya empieza a ser una práctica general, de promover una organización inteligente que funcione con cuerpos académicos, colegiados y cohesionados, cuyo conocimiento en conjunto es significativamente superior, debido al enriquecimiento producido por los intercambios, la creatividad y el efecto de sinergia (Plaz, 2003).

Revisando las respuestas a esta exigencia hemos comprobado las elaboradas por las Universidades Españolas cuyos resultados nos muestran la existencia de algún organismo dedicado a la calidad en la totalidad de las universidades españolas y además, una agencia de calidad para cada Comunidad Autónoma. Por su parte, la ANECA (2014) se refiere a tres niveles de mejora institucional: consolidación de una filosofía de mejora universitaria (programas AUDIT y DOCENTIA), mejorar la calidad de los títulos universitarios como garantía para la sociedad y mejora de la calidad del profesor investigador.

Los datos aportados en el informe *Education at a Glance Interim Report: Update of Employment and Educational Attainment Indicators 2015, elaborado por la OECD (2015)* muestran una correlación casi perfecta entre el nivel de desarrollo de los países (Corea, Canadá, Suecia o Finlandia entre los primeros, y Turquía, México, Portugal o Brasil entre los segundos) y el número de jóvenes que abandonan el sistema educativo sin ninguna titulación. Casi los mismos países aparecen en los primeros puestos de mayor nivel de formación en adultos de entre 25 y 64 años, estando España en ambos casos más cerca de los segundos que de los primeros y siempre por debajo de la media de la OCDE.

De igual modo, el documento *Datos y Cifras. Curso escolar 2015/16* publicado por el Ministerio de Educación en septiembre del 2015, reitera que los alumnos de entre 18 y 24 años que abandonaron los estudios sin haber completado el nivel de Educación Secundaria en el año 2014 y que no seguían ningún tipo de formación se encontraban en el 21,9% siendo mayor el porcentaje de los hombres (25,6%) que el de las mujeres (18,1%). A pesar de que las cifras han mejorado, si tomamos como referencia los años precedentes (en 2004 el porcentaje se situaba en el 32,2%; los hombres en el 39% y las mujeres en el 25%), España sigue siendo el país europeo con mayor tasa de abandono escolar temprano, muy lejos de la media de los países europeos cuya tasa de abandono escolar se encuentra en el 11,1% (MEC, 2015). Por tanto, la gestión de la calidad y del conocimiento parecen configurarse como auténticas exigencias en las organizaciones educativas.

2. La gestión de la calidad y la gestión del conocimiento como desafío.

Se cuenta que un joven nepalí de buena familia y de buena educación, a la hora de decidir su profesión pretendía ser poeta y vivir la vida de la mente. Pero le era muy difícil explicarles a su madre y familiares qué era eso. Para ellos era incomprensible esa pretensión ya que lo de poeta lo entendían en la tradición clásica de los textos sagrados (que no iba a reescribir) y lo de vivir la vida de la mente, era incomprensible. Lo mismo ocurre con los desafíos de la calidad cuando desde la UNESCO desde casi todos los países, desde casi todas las instancias institucionales y desde los principales expertos, se han indicado los temas de calidad a los que hacer frente y pasar a ser desarrollados e integrados en la cultura de calidad existente. “*Si existe un desafío común a todos los países del mundo, es el de responder al imperativo de la mejora de la calidad de los aprendizajes*” (Gajardo, 2012, p.11). Ramírez (2004) señala tres

desafíos relacionados con la calidad y el conocimiento. El primero de ellos, la transformación de la sociedad.

El segundo de los desafíos, es hacer de las instituciones educativas organizaciones del conocimiento y organizaciones que aprenden; las cuales se caracterizan por lograr una visión compartida, de mismos ideales, con el desarrollo de una gerencia participativa, con presencia de interrelaciones intensas de aprendizaje y conocimiento compartido entre miembros, con alto nivel de innovación y con pensamiento sistémico, con el que todos sean conscientes de las interrelaciones, interdependencias e interacciones de todos los niveles para el logro de objetivos.

Finalmente, el tercer desafío planteado por Ramírez (2004) es actuar en consecuencia con los dos desafíos anteriores; creando comunidades académicas e intelectuales, educando en la fascinación por el conocer y distinguiendo entre información y conocimiento.

Por su parte, el Grupo Consultivo Técnico (TAG) en su informe *Indicadores temáticos para el monitoreo de la Agenda Educativa 2030*, realizado en el año 2015, para comprobar la situación de los países con respecto a las metas educativas 7+3 ratificadas por los Estados Miembros de las Naciones Unidas, establecen dos aspectos. Cuatro niveles de indicadores (mundial, temático, regional y nacional) que han de ser relevantes, alineables, factibles, fáciles de entender e interpretables y dos desafíos para el 2030: la medición de los resultados de aprendizaje y la mejora de las condiciones de equidad y calidad en educación, entendiendo esta última como *“la que determina no solo cuánto aprenden los niños y si aprenden bien, (sino también) en qué medida su aprendizaje se plasma en una serie de beneficios para ellos mismos, la sociedad y el desarrollo”* (UNESCO, 2004, p.4).

Asimismo, otros autores e informes señalan otros desafíos: la instauración de una cultura de evaluación y calidad (ANECA, 2014), el conocimiento diagnóstico de la situación de partida (Fustier, 2012; LOMCE, 2013) y el instrumento de medida de aprendizaje o de fijación de estándares (Arecibia, 2006).

Respecto al primero de ellos, la evaluación pretende medir, apreciar, comprender y valorar, los procesos educativos que tienen lugar en un aula, en un centro, en una autonomía o en un país. Evaluar siguiendo los diversos modelos de calidad y de gestión de conocimiento, es también realizar un diagnóstico de la situación que nos muestre las fortalezas donde apoyarnos para superar las dificultades y debilidades de la organización (ANECA, 2014).

En relación al segundo de estos desafíos, el conocimiento diagnóstico de la situación de partida, asevera que no pueden proponerse las mismas metas a quienes tienen una situación inicial diferente. Ello es ampliamente reconocido y tiene que ver con la equidad del sistema. En todas las autonomías españolas se han puesto en marcha sistemas de calidad y mejora que han comenzado por una autoevaluación de necesidades. Es decir, existe un elevado consenso en que la realización de un diagnóstico previo es un elemento vital en la persecución de las metas de calidad (Fustier, 2012; LOMCE, 2013)

Respecto al tercer de los desafíos, Arecibia (2006) señala la necesidad de establecer una medida y un instrumento de medida del aprendizaje o de fijación de estándares. Se ha señalado que las Autonomías tienen un modelo de calidad, pero son divergentes en los modelos de evaluación, en la priorización de necesidades y en la puesta en marcha de los mecanismos seleccionados. Destacar aquí en este sentido los estándares publicados por Comunidades para dar cumplimiento a la LOMCE (2013) como por ejemplo lo legislado en la

Comunidad de Murcia con el Decreto n.º 220/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, aspecto que también tienen el resto de comunidades desde ese mismo año. La Comunidad Valenciana incluso se adelantó con el *Catálogo de indicadores de calidad para el sistema de gestión de los Centros que imparten enseñanzas de formación profesional de la Comunidad Valenciana* (GADIC, 2010). Los distintos modelos de calidad autonómicos tienen en común su aportación a la cultura autoevaluativa, su objetividad y su homologación, frente a modelos adhocráticos o sistémicos, pero difieren en su desarrollo, en su selección y en su justificación.

La progresiva institucionalización de los mismos permite, por un lado cumplir las directrices europeas, y por otro la implantación de la cultura de calidad en la educación. Como debilidad, se señala la ingente burocratización que el desarrollo de cualquiera de estos modelos supone (Cantón, 2004). A ello se añade la mala diseminación de los resultados de las unidades evaluadas, vistas más como penalización que como que como inicio de la mejora. La necesidad de documentar los procesos se ha convertido en una fábrica estandarizada de protocolos que más que facilitar la mejora, facilitan la cumplimentación de impresos. La posible mejora sería la eliminación de pasos intermedios en los mapas de procesos, la simplificación y reducción de los documentos y memorias y la especialización de evaluadores internos, que orientasen y guiasen las realizaciones.

Es decir, el instrumento evaluador tiene relación con un frente pedagógico y otro político. El pedagógico, tal como señala Gajardo (2015), se relaciona con la formulación de estándares internacionalmente comparables, con el perfeccionamiento de los sistemas nacionales y regionales para medir logros de aprendizaje y con su uso para mejorar tanto las políticas como las prácticas educativas. El político, por su parte, tiene que ver con la consolidación y perfeccionamiento de las políticas de formación para quienes deben llevarlo a cabo en el marco de políticas de una gestión descentralizada que requiere del desarrollo de capacidades, técnicas y profesionales para lograr escuelas efectivas y aprendizajes de calidad (Gajardo, 2015).

Por su parte, Marchesi (2015) señala a este respecto tres desafíos: la desregulación de los procesos económicos y sociales, los flujos migratorios que se desprenden de las profundas desigualdades sociales y territoriales, y la irrupción de la diversidad cultural en la agenda política y en el escenario urbano.

Por todo ello, es preciso reseñar que existen coincidencias en que estos desafíos se han de abordar mediante una agenda universal en la que se incluyan indicadores pertinentes para cada país, que en el caso de los resultados de aprendizaje permitan medir y comparar estos resultados en todos los niveles de educación, y que respecto a la equidad y calidad, permitan realizar un seguimiento de los avances logrados para reducir las desigualdades en las áreas de interés identificadas para las metas de educación, sin obviar que la calidad se encuentra en el corazón de la educación (UNESCO, 2000). Las organizaciones, por tanto, se ven obligadas a cambiar su filosofía y sus planteamientos de actuación, con respecto a los que tenían anteriormente (Berrocal y Pereda, 2001).

3. La gestión de la calidad y la gestión del conocimiento como realización práctica.

Partiendo de este marco teórico, hemos realizado una investigación descriptivo-interpretativa desarrollada en el marco de la educación superior con la finalidad de conocer la calidad de los aprendizajes adquiridos durante el prácticum y profundizar en el conocimiento relacional y

profesional alcanzado durante el periodo de prácticas. Para ello, se elaboró, validó y suministró un cuestionario ad hoc (Alfa de Cronbach; Fiabilidad: 0.88), que recogía las tres variables: Calidad de los aprendizajes, conocimiento relacional y conocimiento profesional.

La población participante en el estudio está conformada por un total de 70 estudiantes de la asignatura de Prácticum I del Grado de Educación Infantil de la Facultad de Educación, de los cuáles el 94,3% son mujeres y el 5,7% son hombres, con edades que superan los 19 años, encontrándose el 75,7% en el intervalo de los 19 y 24 años y un 22,9% en el de los 25 y 30 años.

Con el objetivo de buscar claridad vamos a exponer los resultados de las tres dimensiones (la calidad de los aprendizajes adquiridos durante el prácticum, la profundización en el conocimiento relacional y en profesional alcanzado durante el periodo de prácticas) que facilitarán la organización de las mismas y en base a la frecuencia de sujetos que contestaron a cada una de las cuatro opciones. Así mismo, para una mejor comprensión de los resultados los agruparemos en dos categorías de respuesta. Por un lado los porcentajes de respuesta atribuidos a las opciones 1. Totalmente en desacuerdo + 2. En desacuerdo; y por otro lado los atribuidos a las opciones de respuesta 3. En acuerdo + 4. Totalmente de acuerdo.

Respecto a la primera de las dimensiones, la calidad de los aprendizajes percibida por los estudiantes universitarios, durante su periodo de prácticas, los aprendizajes profesionales destacan sobre los personales (73%). Llamaba la atención que aunque casi la totalidad de la muestra, un 97%, afirma no tener mucho que aprender aún, reconocen haber aprendido a conectar los conocimientos y resolver conflictos (89%), y haberlo hecho gracias a las conversaciones mantenidas con sus compañeros.

No destacaron, como era esperable, los aprendizajes y mejoras en escritura, vocabulario u organización de contenidos, a pesar de realizar una memoria o diario durante el periodo de prácticas.

En relación a la segunda de las dimensiones, el conocimiento relacional o el adquirido en la relación con otros compañeros, profesores y tutor, etc.; la mayoría de los encuestados, un 96%, afirma respetar al tutor con el que ha realizado las prácticas, sintiéndose satisfecho con su asignación (88%) reconociendo que se ha forjado una buena relación entre ambos (87%). Asimismo, reconocieron haber aprendido mucho a partir de las sugerencias del tutor y de otros profesores del centro (91%) y de las explicaciones de los mismos (88%).

Por otra parte, la mayor parte de los conocimientos adquiridos en la relación con el tutor y con otros profesores se han producido únicamente dentro del centro educativo, ya que la mayoría de alumnos reconoció no tener relación con el profesorado fuera del centro (68%).

Finalmente, respecto al último de los indicadores, al conocimiento profesional adquirido durante el periodo de prácticas, la totalidad de los estudiantes asegura saber tratar al alumnado, ganándose su respeto (100%), aunque reconocen que aún les quedan muchas cosas por mejorar (94%) y por cambiar (79%).

Consideran haber aprendido a identificar sus propios errores, a planificar y diseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje (90%) y a desarrollar en el aula lo diseñado en papel (88%). Por el contrario, más de la mitad de la muestra reconoce no haber implementado métodos de enseñanza innovadores ni haber llevado al aula materiales (54%).

Con este estudio hemos podido comprobar que tanto la calidad como el conocimiento están inmersos en la formación de la educación superior, aunque éstos sean en mayor o menor

medida percibidos por los implicados. Lo que viene a confirmar lo expuesto por Gregorutti (2016) que, a través del desarrollo de diversas políticas y organismos, se han creado nuevos estímulos para que las universidades generen conocimiento.

4. A modo de reflexión

Una vez analizadas las exigencias y los desafíos de la gestión de la calidad y el conocimiento, consideramos necesario que las organizaciones educativas cambien su filosofía y la forma de actuar para satisfacer las demandas de la sociedad actual, haciendo hincapié en el trabajo colaborativo de los diferentes agentes incluidos en las mismas.

GESTIÓN DE LA CALIDAD Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO: RESISTENCIAS, BARRERAS Y DIFICULTADES EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Ana Rosa Arias Gago

Mario Grande de Prado

Universidad de León

El movimiento de la Gestión del Conocimiento conduce de manera diferente la visión de la gestión, admitiendo que el conocimiento no se puede gestionar como otros recursos (Cantón y Ferrero, 2014). Al igual que el segundo término que nos ocupa, la calidad no es fácilmente definible, ni desde un punto de vista empresarial, ni aplicada a los procesos educativos de nuestro tiempo (Cantón, Valle y Arias, 2008). Estamos frente a conceptos, ambiguos, polisémicos y pluridimensionales, pero ampliamente aceptados en todas las esferas de nuestra sociedad.

Llevados al ámbito de los servicios, como es el caso de la educación, la calidad y el conocimiento pasan a ser una exigencia fundamentada en un compromiso de mejora de la calidad de vida de una forma flexible, adaptable y relevante a las necesidades de todos los agentes educativos (Arias, 2015).

a. Gestión de la Calidad: resistencias, barreras y dificultades

Analizando las resistencias de la gestión de la calidad en la Educación Superior, debemos comenzar con su definición. El objetivo prioritario de ésta confluye en el logro de determinados estándares para alcanzar el progreso deseable de la organización educativa, adquiriendo un sentido pleno cuando se dirige hacia la mejora (Arias y Cantón, 2006). Pero la polisemia del término nos lleva a profundizar en distintos posicionamientos.

La OCDE (1995), a pesar de que en 1991 evitó establecer una única definición del concepto, abordando la calidad desde la dimensión práctica, define la educación de calidad como aquella que asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades destrezas y actitudes necesarias para equiparles para la vida adulta. Esta definición respondería a la calidad percibida por los padres del estudiantado, de igual modo, la calidad en educación no sólo debe hacer referencia al currículo del alumnado ni está dirigida en exclusividad a estos, tal y como revela la arqueología de la escuela de Álvarez-Uría y Varela (1991); no hay más que ver cuál es la respuesta predominante según los sectores opinantes y las diferencias de las mismas. Poco tiene que ver lo que cada uno de los sectores (el alumnado, los padres, el profesorado, los empresarios, etc.) por separado, entienden por educación y más concretamente por educación de calidad.

Scharager y Aravena (2010), señalan que para unos implica empleabilidad, desarrollo de competencias o saberes; mientras que para otros se asocia al desarrollo humano y a las capacidades en ámbitos que van más allá del sector productivo. En función de a quién se pregunte, el concepto de calidad –y de gestión de calidad- en educación adquiere matices diversos, todos ellos relevantes.

Por otro lado, a gestión de la calidad no es un proceso genérico, sino que se requiere entender el contexto escolar y regional (Casanova, 2012). Resulta obvio que los posicionamientos en torno a este tema son muy diversos, Murillo y Román (2010), se percatan de la necesidad de asumir la complejidad e integralidad del concepto de calidad en la educación para evitar

reducirla a unos cuantos parámetros. Dado que estamos en tiempos de unificar criterios universalmente aceptados, debemos tratar de buscar esa conceptualización que englobe al término respetando la individualidad de cada interpretación, hablamos de la normalización de la calidad en educación; si se han logrado sistemas que cumplen las normas y requisitos internacionales, de aplicación en cualquier parte del mundo, ¿por qué no clarificar lo que es la calidad en educación desde esta perspectiva normalizadora? (Arias, 2015).

La calidad debería entenderse más como un proceso que como un resultado; es una meta inalcanzable, ya que el fin en un proceso de calidad se convierte en utopía, siempre hay algo a mejorar. Además de ser un proceso, éste debería involucrar a toda la comunidad educativa, comprometer a todos en un proyecto común de mejora y progreso, y no debería ser asimilada a la eficiencia. Senlle (2004), reafirma el supuesto “La calidad es un camino, no un logro limitado” (p.10).

Tal vez el camino “fácil” sea detectar las *no calidades*, y desde la especulación sobre qué no se está haciendo bien –lo que implica la asunción de que se está actuando de manera equivocada, entonando el *mea culpa*-. El paso del tiempo, las modas, pero sobre todo la necesidad de un *producto final adecuado* -por no decir *excelente*- han marcado el devenir de los diferentes modelos de gestión de la calidad (Arias, 2015).

Aunque después de lo dicho quede así definido el concepto, Zabalza (1998), propone el análisis de la calidad abandonando la horizontalidad y acudiendo a la bidimensionalidad del término, la calidad tiene dos dimensiones y no son siempre coincidentes: la *dimensión objetiva*, real, con notables dificultades técnicas y metodológicas, y la *dimensión simbólica*, un concepto genérico y casi siempre asentado en valores que sitúa la calidad en un marco abstracto y difícil de operativizar y por tanto de controlar. Siendo términos equivalentes con la *calidad objetiva* y la *calidad percibida*. Lo abstracto de la gestión de la calidad es una de las mayores resistencias asumidas en las instituciones educativas.

Otra barrera, se establece desde dictámenes de la OCDE (1991), debatiendo sobre la necesidad de elevar la calidad en la educación, sobre el diálogo recíproco escuela-sociedad, considerando la obligación de caminar hacia la calidad, aspecto secundado por la UNESCO (1993) suscrita esta calidad a la equidad, y desarrollándose desde el CERI el Proyecto Internacional de Indicadores de la Educación (1995).

Todo este interés se subraya con los documentos de la Comisión de las Comunidades Europeas, como los Indicadores relativos a la calidad de la educación escolar, o el denominado Educación y formación 2010 (Pérez Juste, 2005). Desde la perspectiva de la integración en Europa, la calidad educativa fue presentada como una exigencia de los Estados Miembros, haciéndose cada vez más palpable la necesidad de esta calidad y su repercusión en las formas de participación, en la interacción, en la motivación y en otros procesos organizacionales que se dan en las escuelas. No podemos hablar de causalidades lineales, sino de probabilidades sistémicas.

Las resistencias, barreras y dificultades vienen marcadas por el futuro que se describe con el acrónimo VUCA (Marina, 2015): *volatility, uncertainty, complexity, ambiguity*. Señalado por la dificultad para descubrir patrones –formas de actuación- que permitan comprender una realidad tan cambiante, global e interactiva.

b. Gestión del Conocimiento: resistencias, barreras y dificultades

Si nos centramos en la gestión del conocimiento, no podemos negar que la información es poder, o al menos eso se suele decirse, atribuyendo la frase a Francis Bacon. En la sociedad en la que nos encontramos, nos vemos saturados de información (Cabero y Barroso, 2013), convirtiéndose en algo crucial como manejamos esa información. Desde la perspectiva de las organizaciones, a finales del siglo XX surge el concepto de Gestión del Conocimiento (GC), que podemos sintetizar como la transformación de simple información en conocimiento, con capacidad de ser aplicable y útil, ubicándolo donde sea necesario (Davenport y Prusak, 1998).

La conceptualización por tanto de la GC en Educación podría definirse como aquel proceso continuo que promueve el desarrollo y aplicación de conocimientos valiosos en un centro educativo, para mejorar su rendimiento y resultados, y por tanto su capacidad competitiva (Cantón y Ferrero, 2014). Al aplicar el concepto GC al ámbito educativo, subrayamos las instituciones educativas como organizaciones susceptibles de mejora, tanto en el rendimiento como su capacidad para innovar y prever los cambios y necesidades futuras (Cantón y Ferrero, 2014). De esta forma, la GC se convierte en crucial para la supervivencia e innovación de los centros educativos. Su aplicación en la Universidad parece pertinente, siendo los centros de Educación Superior estructuras de progreso y evolución de la Sociedad, que promueven y asumen el cambio y el compromiso social (Rodríguez, 2016).

Pero ¿realmente podemos gestionar el conocimiento? ¿Qué limitaciones enfrentamos en su aplicación en la Educación Superior?

¿Y en que se basa o sustenta la GC? Gairín y Rodríguez (2012), señalan que la creación y gestión del conocimiento dependen básicamente de tres pilares fundamentales:

- Las personas
- Los procesos
- La tecnología empleada

Es fácil coincidir con los autores, en que dichos pilares y los factores que les influyen, tanto internos como externos, pueden alterar significativamente la creación y gestión del conocimiento de una institución educativa:

- En las Universidades, tanto los alumnos, como los profesores o los gestores de grupos (coordinadores, directores, decanos, ...) van a influir poderosamente en cómo se reciba la información, se procese, se almacene, se transmita ...
- También los procesos, los protocolos de funcionamiento interno tanto explícitos como implícitos van jugar un papel fundamental en cómo se gestiona y transmite el conocimiento dentro de la Universidad, entre alumnos y profesores, grupos de profesores, gestores, ...
- Sobre la tecnología empleada, resultaba relevante plantearnos por ejemplo que tipos de tecnología se emplean y a quienes van destinados sus esfuerzos tecnológicos. La competencia digital de nativos e inmigrantes digitales parecen muy diferentes, incluyendo los procesos mentales (Prensky, 2001; 2011). Si nuestro objetivo son los alumnos, las redes sociales parecen ser un ámbito en el que se encuentran cómodos, mientras que eso no tiene por qué ocurrir con los nacidos antes de los 80 (Roig y Pascual, 2012; Sabater, 2014; Cañón, Grande y Cantón, 2016).

A continuación vamos a relacionar estas tres cuestiones básicas de la GC con las aportaciones de diferentes autores destacados.

Gairín y Rodríguez (2012) señalan una serie de limitaciones o barreras a la GC, que vamos a comparar con los pilares propuestos por ellos:

Tabla 1. Limitaciones a la GC y su relación con los Pilares básicos. Elaboración propia basada en Gairín y Rodríguez (2012)

Limitaciones a la creación y gestión del conocimiento (Gairín y Rodríguez, 2012)	Pilares de la GC (Gairín y Rodríguez, 2012)		
	Personas	Procesos	Tecnología
El proceso se gestiona inadecuadamente, con precipitación y sin directrices únicas y claras	(Gestores)		
El proceso de CGC no se ajusta a la estrategia organizativa vigente			
La implicación institucional no es efectiva.			
Existe poca flexibilidad y confianza ante un proceso novedoso			
Hay una preocupación por obtener productos rápidamente más que por conseguir buenos resultados			
Las tecnologías utilizadas para la comunicación y el tratamiento de la información no son apropiadas			
Los Gestores son competentes para realizar una adecuada organización, un clima apropiado y saber destacar y sintetizar los principales aportes	(Gestores)		
No existe una adecuada cultura organizativa de colaboración			

Gairín y Rodríguez (2012), destacan el papel de los de las personas y dentro de estas de los Gestores, habida cuenta de que ellos son los responsables de los procesos. La tecnología juega un papel secundario en la valoración de estos autores, que ponen el énfasis en factores vinculados con el capital humano como la motivación, el liderazgo y la cultura de la propia organización.

Por su parte Cantón y Ferrero (2016) señalan también una serie de limitaciones a la GC, que contrastamos nuevamente con los pilares que establecen Gairín y Rodríguez (2012).

Tabla 2. Relación entre limitaciones y pilares básicos de la GC. Elaboración propia.

Limitaciones (Cantón y Ferrero, 2016)	Pilares de la GC (Gairín y Rodríguez, 2012)		
	Personas	Procesos	Tecnología
Ausencia de objetivos,			
Falta de planificación,	(Gestores)		
Responsabilidad difusa,	(Gestores)		
Contextualización,			
Confusión conceptual			
Falta de cultura adecuada			
<i>(Además, las autores señalan otro aspecto relevante, que añadimos a continuación)</i>			
Intercambios de conocimiento (teniendo en cuenta la externalización y los aspectos de difícil transmisión, el currículum oculto o la dimensión tácita del conocimiento).			

Como podemos ver en esta última comparativa, los procesos (principalmente su diseño) y las personas, destacando aquellas con mayor responsabilidad –los gestores- y más relacionadas con la planificación de los procesos, son los principales pilares vinculados a las posibles barreras o dificultades en la GC.

Sintetizando las aportaciones de los diferentes autores, podemos considerar en relación a las condiciones y las limitaciones de la GC, que el peso fundamental y las causas de las posibles dificultades recaen sobre los individuos, especialmente aquellos que desempeñan roles de liderazgo, y los procesos que estos diseñan o aplican.

La tecnología no aparece en ninguna de las tablas anteriores con un rol relevante, reflejando su papel de herramienta y el conocido eslogan de Nokia *“Lo importante no es la tecnología, es lo que tú puedes hacer con ella”*. No podemos decir que sin recursos tecnológicos sea posible una óptima GC, pero es el pilar menos destacado. Las TIC son sin duda un elemento facilitador vital, pero son las personas las que crean el conocimiento en las organizaciones (Ortega, 2009). De manera generalizada se considera que las TC son positivas en la GC, pero no existe una referencia clara en la concreción de tecnologías y los procesos más favorables para su aplicación (Nonaka y Teece, 2001; Escamilla y De Jesús, 2012). De todas formas no parece prudente ignorar el papel de la Tecnología especialmente si tenemos en cuenta que parecen existir indicadores de un uso deficiente por parte del profesorado universitario de las TIC en relación a la GC (Cantón y Ferrero, 2014).

Tampoco debemos obviar los factores externos que influyen en estos pilares y que limitan la libertad de las instituciones educativas (Rodríguez y Gairín, 2015) ya que se toman decisiones

externas de carácter curricular en base a necesidades generales, intereses o planteamientos ideológicos no siempre explícitos. En este sentido Espejo y Lázaro (2016) señalan que las políticas internacionales redirigen las normativas de las instituciones educativas, de manera controvertida en muchas ocasiones.

UN CASO PRÁCTICO DE CALIDAD Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO: LAS ACREDITACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES CHILENAS

Marta Quiroga Lobos

Escuela de Pedagogía

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Introducción

Actualmente el aseguramiento de la calidad de la educación universitaria se encuentra en el centro de la discusión parlamentaria. Desde el año 2006, con la Comisión Nacional de Acreditación, se encuentran implementándose procesos de acreditación de carreras de pregrado, posgrado y de universidades, que tienen como propósito asegurar la calidad. En este estudio se presenta un breve análisis del sistema de acreditación y se analiza la experiencia de acreditación y sus efectos en tres carreras de formación de profesores. El principal hallazgo es que los procesos de acreditación no han logrado crear prácticas de autorregulación para el mejoramiento continuo. No se logran instalar prácticas de mejoramiento que se reflejen en procesos internos de las unidades académicas. Cada proceso de acreditación es liderado por nuevos integrantes de la unidad académica, lo que impide la transmisión de conocimientos. El segundo hallazgo es el rol protagónico que juegan las autoridades centrales entregando apoyo en la elaboración de informes, capacitaciones de profesores y principalmente incentivando y presionando a las unidades académicas a elaborar planes de concordancia acordes al plan estratégico institucional.

Universidades y procesos de aseguramiento de la calidad

Las universidades en la sociedad del conocimiento tienen un importante rol en la formación de capital humano avanzado y en la generación de nuevos conocimientos, por lo tanto su quehacer es muy importantes para el crecimiento económico y cultural (Altbach, 1998) de los países. El desafío para las instituciones de educación superior y los gobiernos es asegurar calidad y oportunidades de ingreso a estudiantes con capitales culturales diversos.

El sistema universitario actualmente se caracteriza por su heterogeneidad, la que se explica a través de la evolución histórica del sistema de educación superior. La primera universidad fundada fue la Universidad de Chile (1842), la que fue seguida por la fundación de siete universidades que respondieron a diferentes necesidades de desarrollo geográfico, grupos de interés y/o a la identificación con determinadas actividades productivas. Estas fueron: Pontificia Universidad Católica de Santiago, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de Concepción, Universidad Federico Santa María, Universidad Técnica del Estado (actual USACH) y Universidad Católica del Norte. A partir del año 1981 estas pasaron a denominarse tradicionales, ya que mediante el Decreto N°2 del 3 de enero de 1981, el gobierno militar fragmentó las universidades estatales o públicas en sedes regionales y dictaminó una completa libertad de enseñanza superior para crear universidades privadas, las que serían sometidas a procesos de examinación por las universidades tradicionales (Cruz-Coke, 2004).

Actualmente el sistema universitario está compuesto por 64 universidades, de ellas casi el 50 % tienen su casa central en Santiago, la capital del país, o una sede con un importante número de estudiantes, lo que ha implicado que la tasa de docentes universitarios con grado de doctor se encuentre concentrada en la capital. Por ello, no es equivalente estudiar en región que en Santiago. Esta concentración también implica que hay regiones del país en las que no hay oferta de universidades, como sucede con las regiones de O'Higgins y de Coyhaique, en las que el programa de gobierno de Michelle Bachelet se ha comprometido con su creación.

En la década de los 90, de vuelta a la democracia, el Ministerio de Educación manifestó el interés de asegurar la calidad de las instituciones universitarias e implementó dos líneas de trabajo concurrentes, las que se comentan a continuación:

a) Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior (MECESUP). Creado por el Ministerio de Educación (1999) con el objetivo de estimular a las universidades a elaborar Planes Estratégicos para un periodo de 5 años, el que debería constituirse en su "carta de navegación institucional" para el fortalecimiento de la formación de pregrado y postgrado. Estas iniciativas eran concursables y las universidades adjudicadas disponían de recursos adicionales para su desarrollo.

b) Acreditación Institucional. El año 2006 se promulgó la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (N°20.129), la que crea el Sistema de Acreditación de Instituciones de Educación Superior, de carreras de pregrado y posgrado. Este se desarrolla a través de tres pasos fundamentales: autoevaluación institucional, visita de pares evaluadores y dictamen de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). Los pares evaluadores analizan el informe de autoevaluación y realizan una visita programada a la institución en la que se reúnen con diferentes actores de la comunidad y elaboran un informe de salida, el que se presenta ante la CNA. Esta finalmente resuelve sobre dos aspectos: si procede o no la acreditación y por cuántos años se entrega.

El año 2010 la CNA elaboró un estudio con el propósito de determinar los efectos de la acreditación institucional a través de las perspectivas de diversos actores de las instituciones de educación superior que han participado del proceso (autoridades, académicos, funcionarios y alumnos). Se aplicó una encuesta a los actores, y de sus resultados se evidencia una alta valoración del proceso de acreditación y su impacto en la organización, en los siguientes aspectos: "Implementación y/o perfeccionamiento de los sistemas de información; generación de estructuras o unidades encargadas de la función de aseguramiento de la calidad, crecientemente validadas al interior de las organizaciones; fortalecimiento de la capacidad de diagnóstico y planificación; implementación de mecanismos de seguimiento de egresados; definición e implementación de modelos de formación institucionales, alineados con los perfiles de egreso de las carreras; instalación de un concepto de calidad operacionalizado, que permite hacer mediciones de seguimiento y reincorporar esta información a la gestión" (CNA, 2010, p. 23).

A partir de la promulgación de la Ley 20.903 en el año 2016, la CNA tiene la misión de otorgar directamente la acreditación a las carreras que conducen a los títulos profesionales de Profesor de Educación Parvularia, Básica, Media, Técnico Profesional y Diferencial. Al mismo tiempo, se establece que estas carreras solo podrán ser impartidas por instituciones acreditadas, siempre que, además, la carrera se encuentre acreditada. La Ley establece exigencias en materia de requisitos de admisión cuyo cumplimiento es imprescindible para obtener la acreditación, y dispone la implementación de pruebas diagnósticas, así como la

generación de planes de mejoramiento a partir de los resultados de tales pruebas. Por ello las casas de estudio, al momento de formular sus planes estratégicos de desarrollo, deben considerar estas nuevas demandas para las carreras de Pedagogía.

La competitividad entre las universidades ha implicado que todas elaboren planes estratégicos, los que, según Serna (2008), son el proceso a través del cual los tomadores de decisiones de una organización obtienen, procesan y analizan información interna y externa, con la finalidad de evaluar el presente de la institución o empresa y proyectar su futuro. La planificación estratégica es heredera de un enfoque multidisciplinario que guía las actividades en un periodo de tiempo. Tiene tres etapas características: planeación, aplicación y control. En la primera se identifican necesidades, propósitos y objetivos de la organización, que orientan las actividades y el uso de los recursos para el logro de la visión a largo, mediano y corto plazo. En la segunda, de aplicación, se implementan las acciones planificadas, y en la tercera se evalúan los resultados y se controlan las posibles alteraciones.

Para numerosos autores, como Sarabia (2004), la planeación es un elemento inherente a la función de dirección universitaria, ya que se constituye en la carta de navegación de la organización, la cual se orienta hacia el cumplimiento de su misión, objetivos y metas. La planeación proyecta eventos futuros en escenarios esperados, esto incluye la manera de transformar y fertilizar estos escenarios para propender por el mayor número de beneficios.

Los estudios de Cáceres (2007) y Bustos-González y Sáinz (2010) sobre planificación estratégica de universidades chilenas, aportan interesantes conclusiones. El primero de ellos analiza el proceso de planeación estratégica en ocho universidades chilenas, concluyendo que los planes estratégicos de las universidades de la muestra no hacen explícitas sus metas y que algunas las incluyen en documentos internos reservados, que probablemente guían algunas acciones, pero su utilidad y efectividad es incierta. Lo más frecuentemente encontrado son objetivos generales y específicos tales como “mejoramiento de la calidad del pregrado”, “fortalecimiento del postgrado”, “aumento de la productividad en investigación”, sin hacer referencias a cuantificación de metas (Cáceres, 2007, p. 126). También en cinco de las ocho universidades de la muestra los directivos de diversas áreas se mostraron interesados en desarrollar un sistema de información para recolectar datos que les permitiera avanzar hacia la creación de un cuadro de mando integral en la institución. Las entrevistas permitieron detectar una alta motivación, y un firme propósito de implementarlo a la brevedad. Sin embargo, nuevamente la implementación y uso de la herramienta son lentos, y no forman parte de una estrategia institucional (Cáceres, 2007, p. 142).

En el estudio de Bustos-González y Sáinz (2010) se aplicó un cuestionario a 25 instituciones de educación superior en que se consultaba sobre: formulación de la estrategia, implementación y alineamiento de la estrategia y control e incentivos. Las conclusiones evidencian: un escaso alineamiento del proceso de planificación con la gestión de la calidad; que las etapas de implementación, control y retroalimentación son las más débiles, y que entre la autonomía de unidades académicas y el control con el nivel central hay tensiones al momento de definir los lineamientos estratégicos. Finalmente se concluye que “las políticas públicas, como MECESUP y Acreditación Institucional, han influenciado el desarrollo del sistema universitario, particularmente, la última ha obligado a pasar de planes formales en papel, a planes que se implementan, ejecutan y miden sus resultados” (Bustos-González y Sáinz, 2010, p. 27).

Teniendo presente estas dos iniciativas que ha impulsado el Ministerio de Educación para asegurar la calidad, vale decir, planificación estratégica y acreditación institucional de carreras de pregrado y posgrado, es que resulta relevante indagar en la experiencia de acreditación de tres carreras de formación de profesores que paulatinamente han mejorado en sus años de acreditación, reconociendo cómo han llevado a cabo el proceso y qué prácticas han emergido de la experiencia.

Metodología

Se realizó un estudio cualitativo en tres carreras de formación de profesores de una misma universidad. Se entrevistó en profundidad a tres jefes de carrera, se analizó el plan de concordancia, el acuerdo de acreditación del proceso anterior y la malla curricular de cada carrera. Las entrevistas fueron analizadas utilizando el Atlas. TI 7. En dos casos se realizaron reuniones adicionales para recabar información sobre las acciones implementadas a partir del acuerdo de acreditación del proceso anterior.

Análisis de datos

Inicialmente es importante mencionar que la universidad estudiada se encontraba implementando un Plan de Mejoramiento Institucional (PMI), el que tenía como propósito central realizar un ajuste curricular a las 14 carreras de Pedagogía, fortaleciendo el perfil basado en competencias ya existentes e incluyendo innovaciones en los cursos de formación pedagógica, especialmente en los cursos de formación práctica. También cada unidad académica contaba con una carta de navegación, llamada Plan de Concordancia, a través de la cual la unidad académica se comprometía con el cumplimiento de metas en las áreas de pregrado, posgrado, internacionalización, vinculación con el medio, entre otras.

A continuación se presenta el análisis de cada una de las carreras por separado.

Caso A. Todo junto y sin experiencia

Se han desarrollado tres procesos de acreditación, en el primero la carrera fue acreditada por tres años, luego por seis años y recientemente por siete años, el máximo. Se trata de una carrera con una planta docente jerarquizada pequeña, lo que obligó al director de la Unidad Académica a conformar un equipo de profesores no jerarquizados jóvenes, quienes dos años antes de que finalizara la acreditación de 6 años, se constituyeron en una Unidad de Aseguramiento de la Calidad y Comité Curricular, como plantea la entrevistada: *“No sabíamos nada de la acreditación, éramos nuevos, partimos leyendo el acuerdo de acreditación, teníamos que aprender rapidito”*.

Cuando se crea la unidad de aseguramiento hay dos proyectos que paralelamente se encuentran en ejecución y que debían armonizarse: un proyecto MECESUP de rediseño curricular y el Programa de Mejoramiento Institucional (PMI). Según relata la coordinadora de la Unidad de Aseguramiento, *“lo primero que hicimos fue abordar el ajuste curricular, que era lo más complicado, ya que tocaba las horas de los profesores”*.

Ella misma también señala que *“había que aprender de los mejores y buscar todas las oportunidades”*, refiriéndose con ello al aprender de otros miembros de la comunidad universitaria que habían sido exitosos en el proceso de acreditación y participar de cursos de formación entregados internamente, específicamente un Diplomado de Aseguramiento de la Calidad.

Producto de la formación y de las conversaciones con otras unidades académicas, se propuso que la unidad de mejoramiento debía estar compuesta por representantes de toda la comunidad, es así como se invitó a los representantes del centro de alumnos, a exalumnos y a funcionarios de la unidad académica. Esto permitió *“que la información fluyera, todo el mundo sabía todo”*, como plantea la entrevistada. Es decir, se compartía la información y se fortalecía la visión y misión compartida de la organización.

Durante el proceso de autoevaluación, los integrantes de la Unidad de Aseguramiento participaron en los cursos de formación entregados por la universidad, especialmente en los siguientes temas: rediseño del perfil de egreso; programas de cursos y sistemas de evaluación por competencias, conocimientos necesarios para realizar las actividades comprometidas en el MECESUP; y acuerdo de la acreditación y del PMI. Según se evidencia en la entrevista, fueron dos años de muchas reuniones y conversaciones para lograr la aprobación del Consejo de Profesores para el cambio en la malla curricular de la carrera. Esto es relatado por la coordinadora de la siguiente forma: *“Como todos los de la Unidad de Aseguramiento estábamos contratados como profesor planta anexa no jerarquizada, no teníamos voto en el Consejo de Profesores. Entonces íbamos a los Consejos, presentábamos los cambios [a la malla curricular] y después teníamos que salir para que ellos votaran. Se nos apretaba la guata”*. Promover los cambios, especialmente de la malla curricular, desde una posición organizacional “más baja”, es una de las dificultades que debió enfrentar la Unidad de Aseguramiento de la Calidad, la que pese a haber logrado los siete años de acreditación, continúa enfrentándose a este problema.

La implementación del nuevo currículum es visto como un desafío de la entrevistada, como lo expresa en la siguiente cita: *“No hay que seguir haciendo lo mismo con otro nombre”*. Se anticipa que si bien hay un amplio reconocimiento del trabajo realizado, aún hay un grupo de profesores que se resisten a los cambios curriculares y a la instalación de procesos de monitoreo.

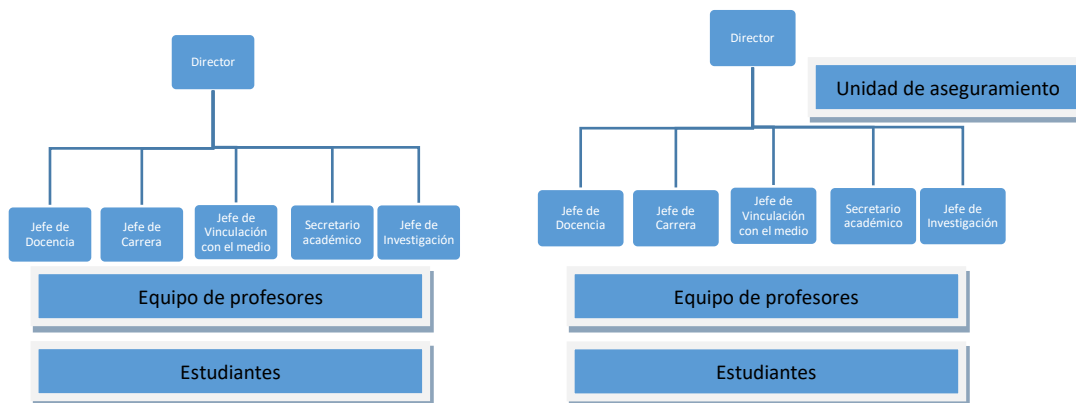
La acreditación no solo ha significado un buen resultado sino que ha incorporado nuevas prácticas, que se enuncian a continuación:

a) Cambios en el modelo de funcionamiento. La Unidad de Aseguramiento se consolidó en la unidad académica y actualmente sus funciones se han profundizado y son transversales a todas las áreas. Se encarga del monitoreo y análisis de todas las actividades de la unidad académica (pregrado, posgrado, investigación y vinculación con el medio), a través de la aplicación de encuestas y verificación de metas del Plan de Concordancia, comunicando bimensualmente los avances y valoración de las actividades a la dirección de la unidad académica y al Consejo de Profesores.

b) Sistema documental informático. Se consolidó un repositorio de información que permite el almacenamiento de la información: actas, fotografías, resultados de encuestas, evaluación docente, entre otros, que permiten hacer análisis del desarrollo e impacto de actividades. La información aún no es analizada en forma integral, sino que por área temática.

c) Rendición de cuentas interna. A partir de la experiencia de acreditación, se desarrolla un proceso de rendición de cuenta interna de la comunidad, en que los diferentes estamentos informan de sus actividades, su impacto y proyecciones. Es importante consignar que esta práctica involucra también a los representantes de los estudiantes.

En síntesis, la experiencia de acreditación en esta carrera ha generado una jefatura intermedia nueva que provee información al director de la escuela y Consejo de Profesores, lo que facilita el seguimiento de las acciones y calidad de ellas por las diferentes jefaturas, todo ello acorde al proceso de acreditación y al Plan de Concordancia de la carrera.



Caso B. Cambio cultural: ¿qué formamos: especialistas en un tema o profesores?

El proceso de acreditación fue desarrollado por un equipo designado por la dirección y conducido por un docente con experiencia en procesos de acreditación. La planta de profesores de la unidad académica está compuesta por diez docentes, solo dos dictan asignaturas de formación pedagógica y los otros ocho dictan cursos e investigan sobre áreas de conocimiento disciplinar. La formación pedagógica está a cargo de otra unidad académica que dicta los cursos a través de prestaciones de servicios. En este escenario un desafío del proceso de acreditación es involucrar activa y positivamente a todos los docentes, ya que *“culturalmente lo que importa es la disciplina, formar profesores no es tan importante. Siempre ha sido así”*.

Según el entrevistado, la acreditación requiere ser un *“cambio cultural”*, requiere que los docentes de la carrera se interioricen y se sientan parte, responsables y protagonistas. Para lograr esto la dirección, en conjunto con el encargado del proceso de acreditación, implementan tres líneas de acción:

a) *Formación*. El currículum por competencias es una de los aspectos que generaba mayor controversia en la unidad académica, algunos profesores se oponían abiertamente a su implementación. El primer paso fue desarrollar procesos de capacitación sobre formación en competencias, especialmente en la elaboración de planes de estudio, didáctica y estrategias de evaluación. Se aprovecharon las instancias formativas entregadas por la universidad y se desarrollaron talleres específicos, cuidando que los relatores vincularan en sus sesiones las prácticas de los profesores universitarios y las prácticas de los profesores en formación en el mundo escolar, de tal forma que los docentes universitarios comprendieran que parte de la forma en que ellos enseñan la especialidad, los profesores en formación la trasladan al mundo escolar.

b) *Ocupar las capacidades del nivel central*. Esto fue clave en este proceso de acreditación, la colaboración en la revisión de los informes finales de autoevaluación y especialmente en los materiales que se entregaron a los miembros de la comisión de pares acreditadores en la vista. Se recolectó y organizó el material de tal forma que se pudiera apreciar la coherencia entre el perfil de egreso, las competencias, los programas de estudio y los instrumentos de evaluación

que ocupaban los profesores. También se mantuvo contacto permanente con la Vicerrectoría de Desarrollo, para asegurar todos los indicadores de infraestructura, y con la Vicerrectoría Académica, para asegurar la calidad de los procesos formativos. Se destaca la importancia de armonizar las relaciones con las autoridades del nivel central con el objetivo de lograr las mejores condiciones para la acreditación.

c) Protagonismo del consejo de profesores. De acuerdo al entrevistado, el proceso implicó desarrollar un cambio cultural, es decir, poner al centro de la unidad académica la formación de profesores y armonizarlo con las unidades académicas prestadoras de servicios. Para lograr lo primero se acordó que todos los avances y decisiones se pasaran por el Consejo de Profesores. Como lo expresa el entrevistado, *“hay que ser invisible, que solo se vean los productos, los resultados. Todo se consulta al Consejo de Profesores”*. Con las unidades académicas prestadoras de servicios se organizaron sesiones de trabajo frecuentes en que se analizaban los diferentes documentos.

Una vez finalizado el proceso de acreditación, la principal práctica que queda instalada es de sistematización de datos y la creación de un repositorio web, en que se guarda la información de diferentes procesos de la unidad académica. También se actualiza la página web. Si bien se logró un buen resultado en el proceso de acreditación, pareciera ser que el cambio cultural que se esperaba necesita más tiempo de maduración y alimentar la convicción de que el rol de la unidad académica implica la formación de profesores y no solamente el cultivo de la especialidad.

Caso C. Corramos como equipo, estamos contra el tiempo

En este caso la acreditación queda a cargo del jefe de carrera y se inicia solo con seis meses de anticipación. La carrera había participado en dos procesos de acreditación anteriormente, logrando en el primero cuatro años, en el segundo cinco años y en el tercero, que se reporta en este estudio, seis años. El proceso se inicia tardíamente, por sucesivos problemas organizativos, por lo que el equipo de profesores se divide el documento de autoevaluación y cada equipo aborda su parte por separado, *“lo más importante era completar los formularios, para que se revisaran en casa central”*, según expresa la entrevista del caso C. Para lograr este propósito se desarrolla un sistema de postas de trabajo, dejando en un sala los informes que son trabajados, a medida que los miembros del equipo van teniendo el tiempo para completarlos.

Se realizan reuniones informativas con los empleadores, exalumnos, alumnos, profesores y prestadores de servicio, con la finalidad de socializar la información y consensuar el ajuste curricular que la carrera realizará, de acuerdo a lo solicitado en el acuerdo de acreditación y en el plan de mejoramiento institucional.

La premura de tiempo y el alto impacto de la acreditación para la proyección de la carrera hace que el equipo asuma la tarea de una forma estratégica, donde lo más importante era cumplir y ojalá lograr un buen resultado. La experiencia no deja prácticas instaladas en la carrera, ejemplo de ello es lo señalado por la entrevistada: *“Quedamos tan casadas con el proceso, que solo queremos retomar el aliento y volver a mirarlo después de un tiempo”*. El equipo hoy tiene concentradas sus energías en hacer seguimiento de la implementación de la nueva malla curricular, e ir ajustando la dictación de los cursos a las competencias del perfil de egreso.

Conclusiones

Como se evidenció, cada una de las tres carreras realizó un camino diferente para implementar los procesos de autoevaluación, por lo que sus resultados organizacionales son diversos. No obstante los buenos resultados, para cada una se vislumbran desafíos importantes, como son: consolidar la unidad de aseguramiento de la calidad, apoyar y profundizar el cambio cultural y retomar energías para centrarse en la implementación del nuevo currículum.

En los procesos de acreditación analizados se evidencia el rol de las autoridades centrales de la universidad, que se pueden resumir en tres aspectos:

a) *Proveedoras de conocimientos*. Esto se expresa a través de la retroalimentación de los informes de autoevaluación y de las políticas de perfeccionamiento continuo de los docentes, lo que permitió a las carreras contar con capacitación para los coordinadores del proceso y para los docentes, especialmente en docencia universitaria con un enfoque en competencias.

b) *Plan de Mejoramiento Institucional (PMI)*. El ajuste curricular liderado desde el PMI, fue presentado como una oportunidad por las unidades académicas en sus procesos de acreditación y una respuesta a los acuerdos de acreditación.

c) *Apoyo en infraestructura y aseguramiento de condiciones*. En todos los relatos de coordinadores se aprecia el apoyo de la Vicerrectoría de Desarrollo para implementar las mejoras en infraestructura, accesibilidad y equipamiento, tanto para alumnos, profesores y funcionarios.

Como se ha analizado, los procesos de acreditación son más sustanciales en las carreras que realizan su autoevaluación por un periodo más largo y con la participación de los diferentes actores de la comunidad. En ellas se logra identificar claramente los desafíos para asegurar procesos y los cambios en las estructuras organizacionales de las unidades académicas.

Un aspecto que queda pendiente en los procesos de acreditación es la ausencia de referencias en la discusión de si las carreras acreditadas forman a profesores con las habilidades adecuadas para movilizar aprendizajes en sus futuros alumnos, y el análisis de las prácticas de formación de los profesores universitarios.

d. Reflexión final

Una vez analizadas las resistencias, limitaciones y barreras de ambos términos, lanzamos una reflexión al aire: *el camino pasa por trabajar en la gestión de la calidad y la gestión del conocimiento, hasta llegar a gestionar un conocimiento de calidad*, llevando implícito, en la Educación Superior, el incremento de la capacidad de aprender de forma colectiva, reconociendo la institución como un contexto de aprendizaje. En definitiva, pretendemos generar un verdadero aporte de valor en la organización, lo dificultoso va a ser integrar a todos los agentes en esta visión. El caso práctico representa un modelo de buen hacer que debiera incorporarse como rutina en las universidades y en las instituciones de formación.

REFERENCIAS

- AGAE (2009). *Response of the Agency for Quality Assurance in Higher Education and Research of Andalusia (AGAE) to the Report of the Review Panel*. Córdoba: Consejería de Innovación ciencia y empresa.
- Altbach, P. (1998). *Comparative higher education: knowledge, the university and development*. United States of America: Greenwood Publishing Group.
- ANECA (2014). *Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas 2013*. Recuperado de: http://deva.aac.es/include/files/deva/informes/evaluacion_externa/Informe_Calidad_2013.pdf
- Arencibia, V. (2006). *Los sistemas de medición y evaluación de la calidad en Educación*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001836/183651s.pdf>
- Arias, A. y Cantón, I. (2006). *El liderazgo y la dirección de centros educativos*. Barcelona: Davinci Continental.
- Arias, A.R. (2010): Dirección, Liderazgo y Calidad. En Cantón, I; Valle, R. E.; Arias, A. R.; Baelo, R. y Cañón, R. (2010) (Coord.). *Calidad, Comunicación e Interculturalidad*. Barcelona: Editorial Davinci, pp.151-164.
- Arias, A.R. (2015). Modelos de evaluación de la calidad en las organizaciones educativas. EDUSK. *Revista monográfica de educación skepsis.org*. São Paulo: skepsis.org.
- Berrocal, F. y Pereda, S. (2001). Formación y gestión del conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(2), 639-656.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy, *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. Recuperado de: <http://www.rinace.net/vol4num3.htm>.
- Blanco, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia, *Revista de Educación*, monográfico nº 347, *Atención socioeducativa a la primera infancia*, Universidad Complutense de Madrid.
- Bustos-González, A., & Bernat, N. S. *Dirección Estratégica en Universidades Chilenas*.
- Cáceres, C. (2007). Planeación estratégica en universidades del Consejo de Rectores: evidencias del periodo 2000-2005. *Calidad en la Educación* (27), 108-150.
- Cañón, R., Grande, M. y Cantón, I. (2016) Brecha digital: Impacto en el desarrollo social y personal. Factores asociados. *Tendencias Pedagógicas*, 28 doi:10.15366/tp2016.28.009
- CANTÓN MAYO, I. (2012): "De la contribution des pratiques enseignantes à l'explication des résultats des élèves socialement défavorisés", En: ALTET, M.; BRU, M. y BLANCHARD-LAVILLE, C. (Coord.): *Observer les pratiques enseignantes*, París: Harmattan, pp. 239-258 ISBN: 978-2-296-96683-3.
- Cantón, I. (2004). *La Organización Escolar Normativa y Aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Cantón, I. (2010). Dirección, Liderazgo y Calidad. En Cantón, I; Valle, R. E.; Arias, A. R.; Baelo, R. y Cañón, R. (2010) (Coord.). *Calidad, Comunicación e Interculturalidad*. Barcelona: Editorial Davinci, pp.123-149.

- Cantón, I. y Ferrero, E. (2016) La gestión del conocimiento en revistas de educación *Educar*, Vol. 52, nº 2, pp. 401-422
- Cantón, I.; Valle, R. y Arias, A.R. (2008). Calidad de la docencia Universitaria: Procesos clave. En *Educatio Siglo XXI*, 26, pp. 121-160.
- Casanova, M.A. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. En *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (10), Número 4, p. 10-20.
- CERI (1995). *Análisis del panorama educativo. Los indicadores de la OCDE*. Madrid: OCDE - Mundi Prensa.
- CNA (2010). "Estudio exploratorio sobre efectos de la Acreditación Institucional en la calidad de la educación superior en Chile". Recuperado el 26 de junio de 2016.
<https://www.cnachile.cl/Biblioteca%20Documentos%20de%20Interes/Estudio%20IPS%20-%20Informe%20Ejecutivo.pdf>
- Crosby, P. (1987). ¿What are requirements? En *Quality Progress*. (20), nº 8.
- Cruz-Coke, R. (2004). Evolución de las universidades chilenas 1981-2004. *Revista médica de Chile*, 132(12), 1543-1549.
- Davenport, T. H. & Prusak, L. (1998): *Working Knowledge: How organizations manage what they know*, Harvard Business School Press
- Decreto 220/2015, de 2 de septiembre de 2015, *por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia*. Boletín Oficial de la Región de Murcia, 203, de 3 septiembre de 2015.
- Enríquez, M. (2014). Gestión del conocimiento y universidad: Exploración de las condiciones de interface con el sector externo Psicología desde el Caribe. *Universidad del Norte*, 31 (1), pp. 1-24
- Escamilla, C. y De Jesús, M. T. (2012): modelo de vinculación entre las instituciones de educación superior y las empresas: gestión del conocimiento. *Acta Universitaria*. Vol. 32, Núm. 2. Pp. 47-69.
- Espejo r, L. B., y Lázaro, L. (2016). La batalla por la gestión del conocimiento. El auge de la economía en la política universitaria española. *Foro de Educación*, 14(21), 77-105. doi: 10.14516/fde.2016.014.021.005
- Fustier, M. (2012). *Mirar, ver y tomar decisiones para la mejora institucional*. Recuperado de: www.oas.org/udse/gestion/ges_prac.doc
- GADIC (2010). *Catálogo de indicadores de calidad para el sistema de gestión de los centros que imparten enseñanzas de formación profesional*. Recuperado de http://www.ceice.gva.es/documents/162784507/162787169/cat_ind_fp_c.pdf/04db8151-1122-434d-ba30-b860bc38e36c
- Gairín, J. y Rodríguez, D. (2012) El modelo Accelera de creación y gestión del conocimiento en el ámbito educativo. En *Revista de educación*, nº 357, pp. 223-224
- Gajardo, M. (2015). *La educación tras dos décadas de cambio. ¿Qué hemos aprendido? ¿Qué debemos transformar?* Recuperado de: <file:///C:/Users/Alvaro/Downloads/CALIDAD.pdf>

- García-Martín, S. y Cantón, I. (2016). Revisión de experiencias sobre gestión del conocimiento en organizaciones educativas. *Etic@net. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 16(1), 178-191.
- García-Martín, S., Hidalgo, S. y Cantón, S. (2016). La gestión del conocimiento en instituciones educativas. Implicaciones en el éxito escolar. En J. Gairín (Ed.). *Aprendizaje situado y aprendizaje conectado: implicaciones para el trabajo*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Gregorutti, G. (2016). La producción de investigación en las universidades privadas: estudio de un caso. *Enfoques*, 23(2), 5-20.
- Lemaitre, M. J., Claro, M. M., Zenteno, E. y Alvarado, A. (2012). Cambios en la gestión institucional en universidades, a partir de la implementación del sistema nacional de aseguramiento de la calidad: La experiencia chilena. *Calidad en la educación* (36), 21-52.
- Lesmes, J. D. (2010). Desafíos y recomendaciones a la planeación estratégica en universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(2), 8.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, *para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE) Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Marchesi, A. (2015). Introducción al libro de Marchesi, A. Tedesco, J. C. y Coll, C. (Coords.) (2015). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Metas educativas 2021. Madrid: Fundación Santillana.
- Marchesi, A. Tedesco, J. C. y Coll, C. (Coords.) (2015). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Metas educativas 2021. Madrid: Fundación Santillana.
- Marina, J.A. (2015). ¡Despertad al diplodocus!: una conspiración educativa para transformar la escuela y todo lo demás. Barcelona: Ariel.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. MEC. (2015). *Datos y cifras. Curso escolar 2015-16*. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Estadística y Estudios. Madrid. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datosycifras1516.pdf>
- Muga, A. (2016). Cuenta pública 2015. Recuperado el 06 de septiembre de 2016. <https://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/Forms/AllItems/Discurso%20Alfonso%20Muga.pdf>
- Murillo, F.J. y Román, M. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, p. 97-120.
- Nonaka, I y Teece, D.J. (Eds.). (2001). *Managing Industrial Knowledge: Creation, Transfer and Utilization*. Sage, London.
- OCDE (1991) *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*, Barcelona - Buenos Aires - México; Paidós - Ministerio de Educación y Ciencia
- OCDE (1995). *Measuring the Quality of Schools*. París: CIRI-INES.
- OCDE (1995). *Measuring the Quality of Schools*. París: CIRI-INES.

OECD (2015). *Education at a Glance Interim Report: Update of Employment and Educational Attainment Indicators 2015*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/edu/EAG-Interim-report.pdf>

Ortega, M. (2009). Dimensión formativa de la alfabetización tecnológica. *Teoría de la Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(2), 129-152.

Pedraja-Rejas, L. M., Araneda-Guirriman, C. A., Rodríguez-Ponce, E. R. y Rodríguez-Ponce, J. J. (2012). Calidad en la formación inicial docente: evidencia empírica en las universidades chilenas. *Formación universitaria*, 5(4), 15-26.

Pérez-Juste, R. (Coord.) (2005). *Calidad en educación, calidad de la educación. Documentos para una concepción integral e integrada*. Madrid: Asociación Española para la Calidad.

Plaz, R. (2003). Gestión del conocimiento: una visión integradora del aprendizaje organizacional. En la Tribuna de debate Conocimiento y Educación. *Madri+d*, 18.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, MCB University Press, 9.

Prensky, M. (2011). Enseñar a Nativos Digitales. Madrid: SM

Ramirez, L. H. (2004). Los nuevos desafíos de la gerencia educativa. *Educación y Educadores*, 7,113-136.

Ramonet, I. (2000). *Impacto de la globalización en los países en desarrollo*. Trabajo No publicado.

Rodríguez Ponce, E. (2015). La toma de decisiones estratégicas en las instituciones universitarias: Un estudio empírico en Chile y España.

Rodríguez, D. y Gairín, J. (2015). Innovación, Aprendizaje Organizativo Y Gestión Del Conocimiento En *Las Instituciones Educativas*. *Revista Educación*, 46.

Rodríguez, M. (2016). La gestión del conocimiento en los centros de investigación. En *Revista Entramados Educación y Sociedad*, Año 3, No. 3, Pp. 123 – 132

Rodríguez-Gómez, D. y Gairín, J. (2015). Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas. *Educación*, 24(46), 73-90.

Roig, R. y Pascual, A. M. (2012). Las competencias digitales de los futuros docentes. Un análisis con estudiantes de Magisterio de Educación Infantil de la Universidad de Alicante. *@tic. Revista d'innovació educativa*, 9, 53-60 Recuperado de: <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/25885/1/1473.pdf>.

Sabater, C. (2014). La vida privada en la sociedad digital. La exposición pública de los jóvenes en internet. *Aposta, revista de Ciencias Sociales* 61, 1-32. Recuperado de: <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/csabater.pdf>

Sarabia, E. (2004). *Un modelo educativo integral en la Universidad Veracruzana*. Tesis de Maestría en Administración de Organizaciones. Facultad de Contaduría y Administración. División de Estudios de Posgrado. UNAM. México.

Scharager, J. y Aravena, T. (2010). Impacto de las políticas de aseguramiento de la calidad en programas de educación superior: un estudio exploratorio. En *Calidad en la Educación*. Consejo Nacional de Educación, n.º 32, pp. 15-42.

- Senlle, A. (2004). Calidad y liderazgo: la calidad es competitividad. En *Instalaciones deportivas XXI*, 129, p. 78-81.
- Serna, G. (2008). *Gerencia estratégica. Planeación estratégica: un marco de referencia*. Bogotá, Colombia: 3R Editores.
- TAG (2015). *Indicadores temáticos para el monitoreo de la Agenda Educativa 2030*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002351/235172s.pdf>
- Tedesco, J. C. y López, N. (2002), "Desafíos a la educación secundaria en América Latina", *Revista de la CEPAL*, n.º 76, Santiago de Chile, CEPAL, disponible en: UNESCO (2015) *El Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. Informe GEM*. Recuperado de: es.unesco.org/gem-report
- Tiana A. (2006). La evaluación de la calidad de la educación: conceptos, modelos e instrumentos. *Transatlántica de educación*, 1, 19-30.
- Tunnermann Bernheim, C. (2010). Prólogo. In: Torres Pernalet, Mariela; Trápaga Ortega, Miriam. (Org.). *Responsabilidad social de la universidad: retos y perspectivas*, 236. Buenos Aires: Paidós.
- UNESCO (2000). Marco de acción de Dakar. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- UNESCO (2004). Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo. Educación para todos. El imperativo de la calidad. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/gmr_download/es_summary.pdf
- UNESCO (2014). *Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo. Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf>.
- UNESCO (2015). *Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo. La educación para todos, 2000-2015. Logros y desafíos*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232435s.pdf>
- Zabalza, M.A. (1998). Educación infantil: Una apuesta por la calidad. En *Organización Escolar*, 26.

SIMPOSIO 9º

ORGANIZACIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS EN CONTEXTOS DIFERENCIADOS

Coordinador:

Tomás Sola Martínez, *Universidad de Granada*, (tsola@ugr.es)

Autores:

- **María Angustias Hinojo Lucena, *Universidad de Granada***
- **Francisco Javier Nievas García, *Universidad de Granada***
- **María Pilar Cáceres Reche, *Universidad de Granada***
- **Mariano Gabriel Fernández Almenara, *Universidad de Granada***
- **Rosario Arroyo González, *Universidad de Granada***
- **Alfonso Conde Lacárcel, *Universidad de Granada***
- **Arturo Fuentes Cabrera, *Universidad de Granada***
- **José Miguel López Sánchez, *Universidad de Granada***
- **José Antonio Marín Marín, *Universidad de Granada***
- **Ascensión Palomares Ruiz, *Universidad de Castilla La Mancha***
- **César Torres Martín, *Universidad de Granada***
- **Eudaldo Corchón Álvarez, *Universidad de Granada***

INTRODUCCIÓN

Atendiendo al título del simposio: “*organización de centros educativos en contextos diferenciados*”, en el siguiente documento se presentan cuatro trabajos de investigación producto de la acción educativa en contextos diferentes. De esta manera, el siguiente trabajo se estructura en cuatro bloques independientes pero que, en cierta medida, guardan estrecha relación entre sí como resultado de la acción educativa en diferentes ámbitos (universidad, escuela rural y otros centros educativos).

Se introduce una visión diferenciada en torno a diferentes realidades educativas que girarán en torno a la acción educativa en el medio rural, la satisfacción de su profesorado, el plan de acción tutorial como elemento para mejorar la formación integral del alumnado y desarrollar todo su potencial como persona, así como las diferentes acciones marcadas por la Unión Europea para llevar a cabo procesos educativos inclusivos mediante grupos heterogéneos e interactivos que abracen a toda la comunidad educativa.