

USO DE INDICADORES Y SISTEMAS DE CONTROL EN LA GESTIÓN DE PROYECTOS EDUCATIVOS ESPECÍFICOS

PAULO VOLANTE BEACH*
CARLOS GONZÁLEZ UGALDE**

Resumen

Ante la multiplicidad de demandas y requerimientos que desafían a la gestión educacional, es necesario que cada organización educativa desarrolle sus capacidades para gestionar prioridades, objetivos e indicadores claves. Este artículo muestra las debilidades observadas en el manejo de indicadores, a partir de cuatro casos en organizaciones escolares de distinto perfil. Posteriormente, propone siete pasos para formular indicadores basados en la lógica del diseño de sistemas de control de gestión. Se postula que estas propuestas facilitan el diseño, adopción o adaptación de los variados modelos y herramientas de evaluación y certificación a los que pueden optar las organizaciones educacionales.

Abstract

Educational management has diverse demands and requirements. Each educational organization has to develop its capacities to manage significant priorities, objectives, and factors. This article shows an analysis of weaknesses in management factors at four educational organizations. Seven steps to formulate factors based on management control systems are proposed and useful assessment and certification proposals are analyzed.

* Magíster en Administración de Empresas, Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesor del Departamento de Teoría y Política de la Educación, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

** Sociólogo, Pontificia Universidad Católica de Chile.

1. Uso de indicadores y medidas de gestión: una tendencia y una demanda a la gestión educacional

En los últimos años se han intensificado los diagnósticos y propuestas que sugieren la instalación de sistemas de control intensivos en el uso de indicadores de gestión (Corvalán, A.M., 1998). De estas iniciativas se espera un impacto positivo en la mejora de la calidad educacional a nivel macro y micro (PREAL, 2001). Esta tendencia es reforzada por una lógica similar, que también se plantea implementar sistemas que exijan el “dar cuenta pública” de la gestión educacional, a nivel nacional, local y particular (Figlio, D., 2001; Fontaine, L. y Eyzaguirre, B., 2001). Lo que se ha complementado con la idea de someterse a evaluaciones exigentes, ojalá externas, con el fin de medir los progresos y distancias en el logro de los aprendizajes deseados (Eyzaguirre, B. y Le Foulon, C., 2001). A lo anterior deben agregarse las iniciativas que se están implementando en torno a la evaluación de la calidad de la gestión, cuyas aplicaciones son utilizadas para verificar procesos, resultados y herramientas inspirados en el enfoque de la calidad total (González, F.; Frías, A.; Gómez, D., 1999).

En tal sentido, en Chile ya están disponibles algunas herramientas de autoevaluación que permiten a los establecimientos medirse e identificar desafíos inmediatos para mejorar su gestión, de las cuales a lo menos dos están siendo transferidas a las organizaciones educativas que han asumido esta tendencia como una oportunidad. Una de estas herramientas es producto de una investigación reciente (Arzola, S.; Viscarra, R.; Zabalza, J., 2002) y la otra es provista por el MINEDUC y tiene un fuerte énfasis en la reflexión y participación escolar (MINEDUC, 2000).

A partir de estas tendencias en gestión educacional, podemos suponer que las organizaciones escolares se verán cada vez más exigidas a orientarse a resultados específicos, a rendir cuenta de su gestión y a mejorar la calidad de sus procesos. De hecho, a la multiplicidad de demandas sociales y culturales que se le presenta regularmente,

se le ha sumado la presión por superar mediciones internacionales (Bravo, D., 2001), rankear en las evaluaciones nacionales (*Qué Pasa*, 2001) y superar los rendimientos de las instituciones comparables y/o competidoras (*La Tercera* y *CIDE*, 2002). Estas presiones serán transmitidas a través de los diversos agentes que influyen en la gestión escolar, instalando demandas públicas y privadas que afectarán la sustentabilidad y por qué no decirlo la competitividad de las organizaciones escolares.

Dado este escenario de evaluación y difusión pública, uno de los principales desafíos de la gestión educacional se refiere a establecer una visión que alinee los intereses, motivaciones y capacidades de los agentes mencionados en torno a un propósito institucional que clarifique la dirección y la velocidad con que se orienta el compromiso y los recursos con que se cuenta o se pueda contar (ISLLC, 1996). Sin embargo, este razonamiento que teóricamente resulta evidente y que, como toda recomendación racional, parece seguir el sentido común, resulta para muchos directores o responsables institucionales una real dificultad. Es usual escuchar en levantamientos de necesidades y/o evaluaciones institucionales la percepción generalizada de lo difícil que resulta establecer **un objetivo prioritario, viable y sostenible**. Es más, en nuestros estudios de asesoría e investigación nos encontramos con percepciones predominantes que reflejan la experiencia contraria, es decir, declaraciones que reflejan ausencia de prioridades. Algunos ejemplos se resumen en las siguientes declaraciones: “en esta institución no está claro lo que queremos”, “en los últimos tiempos se ha derivado en un activismo sin norte”, “la reforma nos ha exigido cada año énfasis distintos”, “las escuelas deben hacerse cargo de demandas sociales ilimitadas”, “nos esforzamos tanto y no queda claro qué estamos logrando en realidad”, etc.

Un primer paso para operacionalizar el desafío mencionado implica poner en el centro de esta gestión el objetivo genérico e irrenunciable de la organización educativa, a saber, **“el logro de aprendizajes relevantes, a partir de las condiciones de entrada de los estudiantes”**. Con esta formulación pensamos que se destacan dos

elementos que permiten mejorar la comprensión del problema y priorizar intervenciones en gestión, pues, por una parte, se centra en un factor de productividad común –el aprendizaje– y, por otra, muestra el efecto específico de la organización midiéndola a partir de las condiciones iniciales y/o del valor agregado que es capaz de ofrecer (Mancebon, M.J., 1999; Redondo, J.M. y Descouvieres, C., 2001).

La dificultad para explicitar prioridades y operacionalizar el proyecto educativo en indicadores o en un sistema de control de gestión efectivo, la hemos observado en numerosas experiencias de evaluación y consultorías institucionales. Por ello, a partir de cuatro casos complejos realizados en los últimos dos años, podemos sistematizar la reflexión anterior analizando las características del uso de indicadores en distintos proyectos educativos. En ellos se desarrollaron intervenciones de distinto tipo, las cuales se definieron como estrategias de rediseño, alineamiento organizacional, intervención focalizada y evaluación institucional respectivamente. A pesar de las particularidades institucionales puede apreciarse que los problemas o requerimientos iniciales demandaban un cierto “acuerdo entre los actores”, el cual suponía articular las prioridades y las actividades en un ajuste que reedifica la gestión del proyecto educativo haciéndola más operativa y cotidiana. Algunos antecedentes de los casos en cuestión se presentan en el Cuadro N° 1.

Las hipótesis de intervención suponían metodologías distintas, algunas más próximas al desarrollo organizacional (casos 1 y 3) y las otras más cercanas al control operacional (casos 2 y 4). Sin embargo, durante su desarrollo surgió el requerimiento de impulsar el “*alineamiento de la gestión*” a partir de metas y medidas que facilitaran y concentraran los esfuerzos en aquellos aspectos que se consideraban claves.

Progresivamente en las cuatro consultorías la atención se centró en el concepto de indicadores o sistemas de control de gestión derivado de los proyectos educativos. Por lo que se procedió a observar cómo se desarrollaba este componente en las instituciones en estudio, para lo cual se realizó un análisis diagnóstico donde se evalua-

Cuadro N° 1**PERFIL DE LAS ORGANIZACIONES INTERVENIDAS Y DE LAS CONSULTORÍAS REALIZADAS**

Casos	1	2	3	4
Problema o requerimiento inicial	“Es necesaria una reestructuración de la gestión, del currículo, de las prácticas pedagógicas y la orientación educacional”	“Es necesario contratar un director con fuerte liderazgo en los profesores y los padres y apoderados”	“Es necesario subir los resultados del SIMCE en lenguaje y matemática en el corto plazo”	“Es necesario evaluar nuestro proyecto educacional, para verificar que estamos haciendo lo que nos propusimos”
Tipo de organización	Dependencia municipal R.M.	Dependencia privada: sociedad de padres	Instituciones de dependencia municipal y particular subvencionada.	Dependencia privada: fundación sin fines de lucro.
Magnitudes de las organizaciones	Estudiantes: 1.500 Docentes: 70 Directivos: 5 Trayectoria: > 50 años Presupuesto operacional anual: \$ 700.000.000 aprox.	Estudiantes: 300 Docentes: 35 Directivos: 1 Trayectoria: 6 años Presupuesto operacional anual: \$ 300.000.000 aprox.	Estudiantes: promedio 350 por escuela Docentes: 20 a 30 por escuela. Directivos: 3 Trayectoria: > 6 años en promedio. Presupuesto operacional anual: \$ 250.000.000 aprox.	Estudiantes: 1.300 Docentes: 70 Directivos: 7 Trayectoria: 7 años Presupuesto operacional anual: \$ 1.000.000.000 aprox.
Resultados escolares en evaluaciones externas	SIMCE: Resultados bajo el promedio comunal en las últimas mediciones. P.A.A.: bajo los liceos comparables.	SIMCE: A nivel del promedio comunal P.A.A.: Promedio de promoción bajo, con 30% de individuos destacados.	SIMCE: Primacía de puntajes inferiores a 220 ptos. Alto N° de niños no lectores en 4° básico.	SIMCE: Al nivel de comparables P.A.A.: Promedio de promoción bajo, con 25% de individuos destacados.
Proyecto educativo	Existe P.E.I formulado y operacionalizado en planes operativos anuales con financiamiento.	Existe ideario pedagógico y programas de acción monitoreados desde la dirección.	Existen P.E.I de acuerdo a formatos y modelos impulsados por el MINEDUC .	Existe P.E.I y planes operativos exhaustivos.
Hipótesis de intervención en las consultorías realizadas	Proyecto de “Rediseño organizacional”	Proyecto de “Alineamiento propietarios-director-docentes”	Proyecto de “Intervención centrado en resultados en lectura”	Proyecto de “evaluación institucional”

ron modelos, procesos, información y experiencias al respecto. Las fuentes documentales de recolección de datos fueron textos institucionales tales como: planificaciones estratégicas, informes anuales, cuentas de gestión, planes operativos y principalmente todo registro y documento relacionado con los proyectos educativos. Esta información de tipo institucional fue contrastada con las percepciones y representaciones de los distintos actores, a través de *focus groups*, cuestionarios y entrevistas en profundidad. Al mismo tiempo se investigaron los resultados escolares de los últimos periodos a fin de obtener una triangulación entre: lo que se declara, lo que se percibe y lo que se logra.

2. Uso de indicadores y sistemas de control en proyectos educativos

A partir de la información obtenida y de nuestras propias observaciones, definimos siete ejes de análisis, los cuales permiten una discusión con fundamento casuístico a nuestras proposiciones para la formulación de indicadores y el diseño de control de gestión en organizaciones educativas. A continuación de sintetizan las siguientes conclusiones:

a) Los casos presentados cuentan con proyectos educativos formales, los cuales siguen un modelo predominante

En todos los casos planteados existen proyectos educativos formales, los que se han elaborado en base a las metodologías participativas recomendadas por el MINEDUC, las cuales siguen modelos asociados a la planificación estratégica (Astudillo, E., 1995). En todos los casos se destaca que se ha puesto el énfasis en instancias de consenso y consideración a las debilidades y fortalezas captadas a partir de las percepciones de los diferentes actores. Por lo tanto, estos instrumentos son valorados principalmente como una herramienta de gestión participativa.

b) *En los casos planteados se evidencia desalineamiento institucional y operacional*

Esta apreciación se funda en la percepción generalizada de la no existencia de un plan de desarrollo o proyecto educativo, a pesar de que estos se reconocen formalmente. Por otra parte, se cuestiona la calidad de la contribución de los distintos actores entre sí: sostenedores, director, docentes, estudiantes y apoderados. Por lo que se percibe falta de claridad en torno a prioridades y metas de corto y largo plazo. De este modo, a nivel de percepciones e interacciones predomina un desajuste entre las declaraciones de prioridad, metas, las acciones y los presupuestos asignados –si es que existen– explícitamente.

c) *Los denominados indicadores de gestión son más una “lista de chequeo” que un procedimiento que sirva para monitorear la ejecución de los planes*

Al analizar los indicadores o metas explícitas en los planes operativos con que contaban las organizaciones en estudio, se observa que tienden a ser una enumeración de actividades y tareas a ser cumplidas en plazos determinados. Con lo cual se asemejan más a un listado de comprobación que a un aparato de indicadores que permita monitorear el desempeño y la calidad de áreas, procesos y actores claves del proyecto.

d) *Los indicadores se centran más en el cumplimiento de actividades que en resultados*

Los indicadores o metas establecidas están centradas básicamente en el cumplimiento de acciones, en un plazo determinado y por responsables genéricos (“estamentos”). Las referencias a logros específicos tienden a señalarse en términos de: “establecer un promedio de 5,0 en calificación anual”, “elaborar un informe de avance respecto el proceso de matrícula”, “aumentar la cantidad de alumnos que rin-

den P.A.A.”, “comunicar a la comunidad las decisiones relativas a problemas de convivencia”, etc. Otra constante observada es la ausencia de prioridad explícita y la debilidad con que se plantean promesas institucionales en términos de resultados escolares, lo cual deja en un mismo nivel a una gran variedad de resultados esperados sin establecer su importancia estratégica relativa.

e) *Falta definir claramente los indicadores y/o metas*

El estilo de definición de indicadores o metas no obedece a un modelo común, se observa dificultad para operacionalizar, no sólo en el ámbito cuantitativo sino también en lo cualitativo. Aparentemente coexisten diversos “modelos”, los cuales dada su complejidad no tienen el efecto clarificador que se esperaría de ellos. La práctica predominante en el establecimiento de metas se asemeja a un proceso de negociación entre “internos y externos”, donde los agentes propietarios (casos 2 y 4) o los supervisores (1 y 3) demandan resultados y los agentes internos: directores y/o equipos directivos plantean el grado en que cada “uno se puede comprometer”.

f) *Falta definir claramente la operación del sistema de indicadores*

En los casos analizados se aprecia una falta de atención a la operacionalización del diseño, implementación y retroalimentación de un sistema de control de gestión, lo cual es una causa que justifica la ejecución de estas consultorías. Por ejemplo, en expresiones como “es necesario evaluar el rendimiento efectivo de esta institución” o “no sabemos si lo estamos haciendo bien, y nos ayudaría que alguien de afuera nos lo señalara”, se muestra la falta de información y asistemacidad en torno a este aspecto de la gestión. Por otra parte, en los proyectos educativos no se especifica cómo se mantendrá y sustentará el proceso de control de gestión, sino más bien se usan expresiones tales como: “seguimiento”, “monitoreo” o “acompañamiento”, las cuales tienden a depender o de los mismos actores que deben

realizar las acciones o de funciones supervisoras ajenas a la operación. Ambas modalidades tienen ventajas y desventajas; la primera adolece de la separación entre ejecutor y evaluado y la segunda provoca un sesgo de “control no colaborador”. El aspecto operativo más débil consiste en la falta de inversión en la generación, almacenamiento y distribución de la información que requiere un buen sistema de control de gestión. No se prevé con claridad que esta función supone definir quiénes serán los responsables de obtener y sistematizar la información, cuál será la temporalidad de las mediciones, quiénes serán los usuarios del sistema de control de gestión y cómo se asegurará que el proceso sea sustentable en el tiempo. Sin embargo, a pesar de esta falta de rigurosidad formal en el proceso, este se lleva a efecto a nivel implícito, es decir, no se podría afirmar que los directivos, los usuarios y los responsables de la gestión no estén permanentemente “poniéndose al día” de lo que sucede, de lo que se logra y de los déficit que se consideran más importantes. Lo cual, siendo una práctica regular, no define correctamente una gestión basada en indicadores que permita conducir más eficazmente al logro de las metas o propósitos claves.

g) *Los indicadores no se utilizan para anticipar resultados*

Siguiendo el punto anterior, el hecho de estar al tanto de los resultados o seguir el desempeño institucional sobre la base de chequeos regulares no asegura que se esté ejerciendo una efectiva función de control de gestión. De hecho, este procedimiento basado en información “ex post”, y ceñido a los indicadores mínimos, tales como asistencia media, incobrabilidad, promedios anuales, índices de repitencia, deserción o puntajes SIMCE y PAA, tiende a generar un sobreestrés en sus períodos críticos y, lo que es más importante, no permite influir efectivamente para anticipar resultados, ni logra inducir el desempeño deseado, ambas funciones claves a la hora de evaluar un sistema de control de gestión moderno (Kaplan, R.; Norton, D., 1996).

A modo de síntesis, en estos siete aspectos relacionados con el uso de indicadores de gestión en la implementación de diversos proyectos educativos, se acentúan algunos síntomas predominantes. En los casos a que hacemos referencia en este artículo, así como en la mayoría de las experiencias en que hemos intervenido en estos temas, se observa que el horizonte de temporalidad evaluativa es posterior a la realización de actividades, o en algunos casos se incluyen las denominadas evaluaciones de avance. Sin embargo, no se observa el uso de pronósticos de resultados, el análisis de probabilidades de logro o la definición de estándares mínimos, sino más bien se limitan a señalar la ejecución o cumplimiento de actividades puntuales. De este modo, los indicadores propuestos no actúan como inductores que anticipen resultados, ni como “advertencias” para adoptar medidas correctivas. Con lo cual es muy probable que las personas “al hacer” aquello que se comprometieron sientan que están siendo eficaces internamente y los agentes externos a la operación sientan que no se están logrando los mínimos necesarios.

3. Proposiciones: simplificar, alinear e inducir en torno a indicadores de gestión educacional

De acuerdo a los antecedentes expuestos y considerando los casos de estudio, se infiere que la gestión educacional debe tomar opciones y operacionalizarlas ante las múltiples demandas y variedad de procesos organizacionales que ejecuta. Pues una vez que se ha definido que el objetivo básico de una institución educativa tiene su centro en el logro de aprendizajes a partir de niveles de entrada, y que en torno a este interés principal confluyen las contribuciones de profesores, apoderados, estudiantes y directivos, entonces se tiene un norte ante el cual es más simple alinear no solo a los actores sino también a los procesos y los recursos con que se cuenta. De este modo, en los casos expuestos y en otras intervenciones, se ha propuesto el uso de herramientas de control de gestión con distinto grado de complejidad y profundidad, lo cual como primer efecto instala

al control interno como un importante soporte de cada proyecto educativo.

Algunas de las proposiciones sugeridas en estas consultorías pueden resumirse en los siguientes pasos, los cuales han sido “reconceptualizados” a partir de modelos teóricos previos (Kaplan, R.; Norton, D., 1996; Ballarin, E., 1987; Sanin, H., 1999; Landsheere, G., 1999).

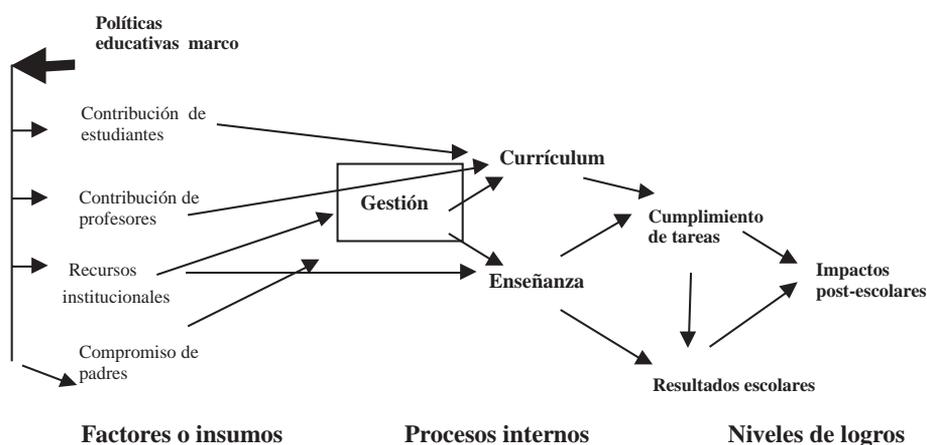
Pasos para la formulación de indicadores de gestión:

1. Definir el modelo del sector en que actúa la organización educativa.
2. Formular el modelo de transformación (o producción) de la organización educativa.
3. Identificar los objetivos prioritarios y las variables que influyen en ellos.
4. Identificar las áreas clave para conseguir estos objetivos prioritarios.
5. Definir las distancias entre el nivel actual de las variables claves y el nivel deseado en los objetivos.
6. Formular indicadores en función de objetivos prioritarios, variables y proceso claves, sujetos a las capacidades y restricciones del período.
7. Implementar el sistema de control de gestión, asegurando: responsable, flujos de información e impacto en la toma de decisiones.

Denominamos “**modelo del sector**” a las variables comunes que afectarán a todo tipo de organización educativa, independiente de su proyecto educativo. En este sentido las variables del sector definen las condiciones para participar en él sin otorgar una posición determinada. En términos del sistema escolar chileno, las variables más generalizadas se relacionan con los puntajes en el SIMCE, los siste-

mas de selección a la educación superior, o el cumplimiento de los planes y programas propuestos en la actual reforma curricular. También son variables del sector las relacionadas con la forma de obtener los ingresos operacionales, pues esta definición instala a la organización en sectores determinados.

El “**modelo de transformación o producción**” de la organización tiene que ver con la combinación, peso relativo y forma de contribuir de los *input* de la organización, la definición de sus procesos claves y los resultados e impactos que espera controlar y ofrecer a sus destinatarios, propietarios o sostenedores e interesados. La representación de factores, procesos y resultados aplicada a la organización educativa simplifica muy bien esta definición (Himmel, E., 1997) y por nuestra parte agregamos la distinción entre logros de distinto nivel (Volante, P. y Nussbaum, M., 2002).



Básicamente, los **objetivos prioritarios** son aquellos de cuyo logro depende el éxito del proyecto educativo y en los cuales se invierte el mayor compromiso institucional. Estos objetivos permiten observar que se está en una organización que cumple sus promesas y que tiene reales posibilidades de desarrollarse de acuerdo a sus propósitos y en función de resultados sustentables en el tiempo. El con-

cepto de prioridad es usado aquí en su sentido estratégico, por cuanto define opciones y descarta otras posibilidades, guía las inversiones y restringe nuevas opciones que se aparten del trazado original (Porter, M., 1996). Como ejemplo de objetivos prioritarios en el contexto de organizaciones educativas, puede señalarse la opción de destacarse por resultados, procesos de enseñanza y actitudes favorables a la lectura y la escritura en ciertos niveles escolares, lo cual inmediatamente condiciona la operación de la organización y compromete variables asociadas a mediciones externas e internas.

Una vez clarificado el modelo de transformación, a partir del cual se conocen las fortalezas y debilidades de sus componentes, se puede pronosticar la contribución efectiva que cada cual puede hacer a los objetivos prioritarios y al mismo tiempo precisar cuáles son las áreas claves sobre las cuales no puede ejercerse un control débil o esporádico. Entendemos por “**áreas claves**” aquellos procesos, actividades o tareas sobre las cuales recae el mayor peso o responsabilidad que afectan las variables más importantes de los objetivos prioritarios. De este modo vamos delineando un sistema operacional que articula la gestión en torno a definiciones que se derivan de la estrategia o proyecto educativo específico, y que probablemente serán concordantes con el sector en el cual se desempeña la organización. Así se logra avanzar hacia la fase más compleja de la gestión de proyectos educativos, la cual consiste en hacer que las personas actúen de acuerdo a los lineamientos y opciones que se han declarado en la visión y aspiraciones del proyecto educativo.

A continuación se requiere avanzar en profundidad y especificidad en la organización en la que se está situado, porque se propone analizar las **distancias entre el nivel actual y el deseado**, en las variables que afectan más fuertemente al o los objetivos prioritarios. Es en este nivel donde cobran importancia los instrumentos de medición, los procesos de autoevaluación o las instancias de certificación que puedan utilizarse para sancionar con mayor objetividad los niveles de coincidencia o discrepancia entre lo deseado y lo obtenido. Al repecho, un buen ejemplo en Chile fue la aplicación del Tercer Estu-

dio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS), el cual dejó a nuestro país en los últimos lugares de los 38 países participantes (Eyzaguirre, B. y Le Foulon, C., 2001). Sin embargo, el impacto de esta información hace evidente lo lejos que estamos de lograr el objetivo de una educación de calidad para todos, y debería provocar a lo menos una redefinición hacia objetivos más prioritarios y no por ello menos trascendentes.

Recién ahora tiene sentido el ejercicio de **definir indicadores de gestión**, pues se cuenta con información suficiente para ponderar dónde se está situado, con qué se cuenta y la distancia respecto a dónde se quiere llegar. Con ello tiene más sentido compararse con el desempeño de otras organizaciones que actúan en el sector en el cual se participa, lo que da una pauta para evaluar reales restricciones estructurales, posibilidades de innovar y/o buenos ejemplos que seguir. De este modo los indicadores cobran sentido como guía de la gestión, como panel de control interno y como hoja de ruta para favorecer acuerdos entre los actores internos y los interesados internos. El proyecto educativo adquiere una real expresión operativa y los compromisos de gestión podrán avalarse en datos que faciliten el cálculo de un real valor agregado por parte de la gestión.

Ahora bien, para formular indicadores existen múltiples teorías, modelos e instrumentos. Para nosotros, la función básica de los indicadores de gestión apunta a **simplificar, alinear e inducir** a que las personas contribuyan al logro de los objetivos prioritarios y las operaciones aumenten la probabilidad de obtener el resultado deseado. Para ello, los indicadores no deberían ser demasiados, no pueden definirse al margen de las condiciones del sector en que participa y son una oportunidad para agregar valor impulsando la operación efectiva del proyecto educativo. Sin embargo, en nuestra experiencia y particularmente en los casos expuestos, podemos sugerir que la instalación de indicadores de gestión requiere competencias relacionadas con el análisis del entorno y la organización, con la habilidad de toma de decisiones y la actitud ante el riesgo de hacer promesas via-

bles y desafiantes. Todo lo cual supone un soporte organizacional basado en el ejercicio efectivo del alineamiento institucional y operacional.

Por último, a la hora de implementar un sistema de control de gestión que permita utilizar indicadores para monitorear y guiar efectivamente la gestión, es necesario contar con un soporte organizacional que provea información actualizada, basada en los modelos descritos anteriormente y cuya responsabilidad de mantenimiento esté asegurada. Esta condición es la más comprometedora de todas las proposiciones formuladas, pues exige incorporar un costo organizacional generalmente no considerado en muchas de las organizaciones educativas. Sin embargo, podemos afirmar que parte de la información importante esta en “algún lugar” y existen responsables formales o informales de ella, no obstante no es utilizada cotidianamente y suele no ser comunicada a quienes efectivamente podría influir, si se contara con los datos en el momento oportuno. Un buen ejemplo es la información sobre aprobación o reprobación en los colegios, la cual en muchas ocasiones les llega a estudiantes, profesores y padres por distintas vías y en un momento en que es difícil revertir las tendencias –si es que son formuladas como tales– y se expresan como una calificación definitiva.

A la hora de definir los indicadores claves de la organización educativa, debe advertirse que estos deberán ser constantemente monitoreados y, para ello, se requerirán flujos de información al día, sobre la cual se deberán tomar decisiones y los involucrados tendrán que estar al tanto de las implicancias de estas. Una forma de ponderar la importancia de estas decisiones es evaluando su frecuencia y su impacto relativo en los objetivos estratégicos. Con esto se llegará a una síntesis organizacional interesante, pues inducirá a distribuir las decisiones de mayor frecuencia (delegación) y a concentrar aquellas de mayor impacto en los indicadores claves (dirección). El soporte organizacional de la gestión basada en indicadores supone también redefinir la estructura organizacional en términos de cómo

contribuyen sus miembros, cómo intercambian información, cómo se concentran en las áreas prioritarias y cómo son incentivados a mantener un comportamiento que haga sustentable en este caso el proyecto educativo específico a través del logro de sus principales indicadores.

El cierre de estas proposiciones sobre formulación de indicadores requiere desarrollar con detenimiento su ajuste con el sistema de incentivos que haga coherente y estimule adhesión a ellos. Sin embargo, este tema exige una reflexión propia y extensa, la cual será abordada en próximos trabajos.

4. Conclusión

Ante la multiplicidad de demandas y procedimientos de evaluación externos que enfrentan las organizaciones educativas se recomienda la instalación de una lógica de control interno, que se base en las características del sector en que participa la organización y refleje las particularidades de su proyecto educativo. Para ello se postula que es necesario clarificar las prioridades institucionales, operacionalizar el proyecto educativo y generar indicadores de gestión que permitan inducir resultados deseados y aumentar la probabilidad de lograrlos sistemáticamente.

Aquellas organizaciones escolares que adopten sistemas de control, evaluación e incluso autoevaluación, sin desarrollar capacidades propias al respecto, corren el riesgo de reproducir una lógica basada en las múltiples demandas externas. Por ello, se recomienda definir primero indicadores prioritarios de gestión a partir de cada proyecto educativo, para así sincerar la gestión del sistema y de las organizaciones y no inducir a prácticas o estilos predefinidos. Una vez internalizada una perspectiva de control *ad hoc* será recomendable diseñar o adoptar algún modelo de evaluación y/o certificación coherente y operativo.

5. Bibliografía

- Astudillo, E.** (1995). “El proyecto Educativo Institucional como Proceso”. *Revista Pensamiento Educativo*. Facultad de Educación, P.U.C. Santiago de Chile, N° 16.
- Arzola, S.; Viscarra, R.; Zabalza, J.** (2002). “Autoevaluación de la gestión escolar: propuesta de un modelo”. *Boletín de Investigación Educativa*, Facultad de Educación, P.U.C. Vol. 17.
- Ballarin, E.** (1987). *Un esquema conceptual para el diseño de un sistema de control*. Nota técnica de la división de investigación del IESE, U. de Navarra, España, Copyright.
- Bravo, D.; Contreras, D.** (2001). *Competencias básicas de la población adulta*. UCH. - CORFO - Ministerio de Economía.
- Corvalán, A. M.** (1998). “El uso de indicadores: requisito fundamental para alcanzar la educación requerida al año 2000”. *OREALC*, Boletín N° 46. Santiago, Chile, agosto.
- Eyzaguirre, B. y Le Foulon, C.** (2001). “Estándares Altos para Educación”. *Puntos de Referencia*, N° 247. Septiembre. CEP.
- Figlio, D.** (2001). *School Accountability: Promise and Pitfalls*. Presentación en Santiago de Chile, en Centro de Investigaciones y Desarrollo de la Educación (CIDE).
- Fontaine, L. y Eyzaguirre, B.** (2001). “Una estructura que presione a las escuelas a hacerlo bien”. En Beyer, H. y Vergara, R. *¿Qué hacer ahora?* Santiago, CEP.
- González, F.; Frías, A.; Gómez, D.** (1999). “Modelo Europeo de Gestión de Calidad”. *Revista de Educación*, N° 319.
- Himmel, E.** (1997). *Indicadores de logro académico*. Seminario de Extensión: Evaluación del impacto en intervenciones en organizaciones educativas”, Facultad de Educación, P.U.C., noviembre.
- Interstate School Leaders Licensure Consortium, ISLLC.** (1996). “Standards for School Leaders”. En: Jossey-Bass (2000). *Reader on Educational Leadership*, pp. 97-113.
- Kaplan, R.; Norton, D.** (1996). *The balanced Scorecard: translating strategy into action*. HBSP. Traducción al español en: Ediciones Gestión 2000, S.A. Barcelona, 2ª edic., octubre 2000.
- Landsheere, G.** (1999). *El Pilotaje de los Sistemas Educativos*. Madrid: Editorial La Muralla, cap. II.

La Tercera (2002).

Mancebon T., María Jesús (1999). “La función de producción educativa: algunas conclusiones de interés en la especificación de los modelos de evaluación de la eficiencia productiva de los centros escolares”. *Revista de Educación*, N° 318, España.

MINEDUC (2000). *¿Cómo está nuestro liceo? Guía para la autoevaluación de la gestión del liceo*. MINEDUC, Chile.

Porter, M. (1996). “What is strategy?” *HBR*, noviembre.

PREAL (2001). *Quedándonos atrás. Un informe del progreso educativo en América Latina*, diciembre 2001.

Qué Pasa (2001). “Ranking de colegios según resultados PAA”. *Qué Pasa*. Publicación Especial, mayo.

Redondo R., J. M. y Descouvieres, C. (2001). “De la eficacia a la eficiencia de la escuela básica de Chile”, *Revista Enfoques Educativos*, U. de Chile, Volumen N° 3, 2000-2001.

Sanin, H. (1999). *Control de gestión y evaluación de resultados en la gerencia pública*. Serie Manuales. ILPES, Dirección de Proyectos y Programas de Inversiones, Santiago de Chile, agosto.

Volante, P. y Nussbaum, M. (2002). “Cuatro principios de acción en gestión educacional”. *Revista de Ingeniería de Sistemas*. U. de Chile, mayo.