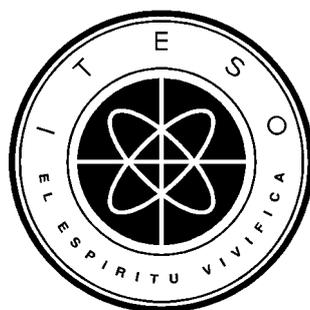


# INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ OFICIAL DE ESTUDIOS DE NIVEL SUPERIOR SEGUN  
ACUERDO SECRETARIAL 15018 PUBLICADO EN EL DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN EL  
29 DE NOVIEMBRE DE 1976.

## DEPARTAMENTO DE EDUCACION Y VALORES MAESTRIA EN GESTIÓN DIRECTIVA DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS.



### TRABAJO DE TESIS

De la conceptualización a la práctica: Gestión directiva para la calidad.  
*Modalidad 2: Sistematización y análisis de procesos de intervención en la gestión escolar*

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:  
MAESTRA EN GESTIÓN DIRECTIVA DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS.

### PRESENTAN:

Ana Paula García Ruiz Velasco  
Alejandra González Luna Corvera

### ASESORA:

Vicenta Ramírez González

Guadalajara, Jalisco, Noviembre del 2007.

## Índice

|  |    |
|--|----|
| Introducción.....  | 3  |
| Gestión Directiva: un trabajo en la búsqueda de la calidad de la educación ..... | 6  |
| 1.1 Características generales del contexto de la educación .....                 | 8  |
| 1.2 Calidad en la educación .....  | 10 |
| 1.3 La Gestión Directiva .....   | 28 |
| 1.3 Gestión educativa y Calidad en la educación.....                             | 32 |
| El proceso de búsqueda de la calidad desde dos instituciones diferentes .....    | 34 |
| 2.1 El proceso de Acreditación de la Calidad Educativa.....                      | 35 |
| 2.2 Los contextos institucionales.....   | 36 |
| Trazando una ruta para la búsqueda .....   | 39 |
| 3.1 El paradigma cualitativo de investigación.....                               | 40 |
| 3.2 Las perspectivas metodológicas.....  | 41 |
| 3.3 La estrategia de interpretación .....  | 45 |
| La Gestión y la Calidad desde el Directivo.....                                  | 51 |
| 4.1 Perspectiva desde lo personal.....   | 52 |
| 4.2 Perspectiva desde la Institución .....                                       | 54 |
| 4.3 Niveles de apropiación .....   | 58 |
| 4.4 Perspectiva desde el cargo directivo.....                                    | 59 |
| Gestionar para la calidad educativa: otra mirada.....                            | 65 |
| 5.1 El directivo en la institución .....   | 66 |
| 5.2 Las tensiones que enfrenta el directivo .....                                | 67 |
| 5.3 La Gestión para la calidad .....   | 78 |
| Reflexiones .....  | 81 |
| Conclusiones.....  | 85 |
| Referencias .....  | 88 |
| Anexos .....   | 93 |
| Anexo 1: Entrevista a Directivos.....  | 93 |
| Anexo 2: Ejemplo de sistematización .....  | 94 |
| Anexo 3: Ejemplo de sistematización de la información .....                      | 95 |
| Anexo 4: Esquema general sistematización.....                                    | 96 |
| Anexo 5: Esquema general de las categorías relacionadas con la vivencia.....     | 97 |
| Anexo 6: Esquema general de las categorías relacionadas con los conceptos .....  | 98 |

## Introducción

Hoy por hoy, la calidad y la gestión directiva tienen un lugar significativo en el contexto educativo internacional, los investigadores y teóricos actuales de la educación han focalizado sus esfuerzos con la intención de conocer estos dos aspectos. Desde la relevancia de dichas temáticas, se decidió buscar en la práctica de las instituciones educativas elementos que permitieran reconocer la relación que existe entre la calidad y la gestión directiva.

Nuestra experiencia en las Instituciones Educativas va más allá de un encargo, de un puesto. Formar parte de ellas nos brinda la posibilidad de tocar, leer, ver, sentir, oler... todo aquello que se vive en el fondo, más allá de las formas y de lo establecido.

Es, en las personas y en los procesos que descubrimos gran parte de lo que existe en las instituciones... la vida, la cultura, los significados. Más allá de lo que aparece en lo declarado, lo explícito y lo implícito, todos estos elementos se vuelven determinantes para la institución, la definen, permiten su crecimiento, avalan su propuesta, establecen la permanencia.

De estas relaciones dichas y no, de lo observado, lo establecido, lo positivo, lo negativo... surgen un sin fin de preguntas, que nos llevan a su vez a analizar para ubicar incongruencias e inconsistencias. El mundo que se ha abierto ante nosotras es cada vez mayor, pero también, más apasionante. Siempre desde el marco... la mirada... de lo educativo, como el punto de partida para nuestra búsqueda y a su vez como el punto de llegada.

La experiencia de trabajo al interior de instituciones educativas, aquello que hace el Director, la importancia que tienen sus decisiones y acciones, la responsabilidad que adquiere al combinar y reconocer las variables que se entretienen en la vida institucional para actuar, conforme a lo que considere mejor

para el proceso educativo , nos invitan a la búsqueda de respuestas, de relaciones, a desmenuzar las acciones y concepciones que tienen los directivos en torno a su función como gestores de la calidad en la educación.

Es en este contexto que hemos descubierto aquello que nos resulta interesante, que nos intriga y que descubrimos como la veta, como el nuevo espacio a conocer: el ámbito de la gestión... ¿De qué manera los directivos de la instituciones favorecen o dificultan los procesos educativos? ¿Qué relación tienen sus actuaciones con lo que sucede al interior de la institución? ¿En qué medida favorecen u obstaculizan la propuesta educativa? Estas y otras preguntas se fueron aclarando, y ampliando, gracias a dos elementos que nos permiten ahora presentar esta investigación.

Por un lado, el ingreso a la maestría, que marca la apertura hacia un análisis y re-conocimiento más profundo del hecho educativo en las instituciones, a leer la realidad desde otros, desde lo que los compañeros descubren, desde aquello que los investigadores proponen, todo en torno al papel del director.

Por otro lado, la experiencia al interior de las instituciones, preguntas que relacionan nuestra práctica con la mejora, con la necesidad de voltear la mirada a la realidad, a hacer un alto para revisar los procesos, para reconocer la importancia de la evaluación y la búsqueda nacional e internacional por la calidad en la educación.

Después de trabajar algunos años en el acompañamiento de procesos de acreditación de la calidad educativa en distintas instituciones, el interés sobre la relación calidad-gestión directiva se consolida. Por un lado la calidad de la educación, por el otro el trabajo del director, la gestión directiva, ¿de qué manera se relacionan? ¿Cómo se interceptan? O ¿una depende de la otra? Preguntas surgen y aparecen constantemente acerca de esto en el contexto educativo, y desde ahí el interés de profundizar en esta relación: calidad –gestión directiva.

En este documento se encuentran los hallazgos obtenidos al transitar por un proyecto de investigación que respondió a las inquietudes compartidas anteriormente, se compone de siete apartados.

El primero, aborda los antecedentes de la gestión directiva y la calidad de la educación, considerando elementos del ámbito mundial y local; se describe la problemática que se encuentra al relacionar ambos conceptos, planteando la pregunta de investigación.

En el segundo capítulo, se dan a conocer las características del proceso de acreditación propuesto por la Confederación Nacional de Escuelas Particulares (CNEP), así como los contextos institucionales en los que se desempeñaron los directivos, informantes de esta investigación.

La ruta establecida para realizar la investigación, se explica en el tercer capítulo, incluye la perspectiva metodológica y el proceso de sistematización e interpretación de los resultados.

Los capítulos cuatro y cinco describen los hallazgos de la investigación, en ellos se explican las categorías y estructura de las ideas encontradas en el discurso; desde la interpretación y el análisis realizado con referentes teóricos.

En el sexto capítulo se comparten algunas reflexiones, que si bien se relacionan con el tema de gestión y de calidad educativa, no responden directamente a la pregunta de investigación. En el último capítulo se enuncian las conclusiones que esta investigación permitió elaborar.

Para quienes realizamos esta investigación, el trabajo resultó muy enriquecedor, se encontraron elementos y características de la gestión directiva y su relación con la calidad educativa que no se habían enunciado.

Esperamos que la lectura de este documento permita compartir el punto de partida, el camino recorrido y nuestro punto de llegada.

## **CAPÍTULO I:**

### **Gestión Directiva: un trabajo en la búsqueda de la calidad de la educación**

El trabajo en el área educativa se ve influenciado por todo aquello que sucede en la sociedad, de una u otra forma los movimientos políticos, sociales, económicos e ideológicos plantean retos a la educación, exigiendo a las instituciones educativas y a los directivos que están a cargo de ellas, plantear nuevas alternativas que respondan a las necesidades que se generan. En este movimiento de actualización y renovación constante, los actores y procesos educativos están involucrados, pues son objeto de dichos cambios.

Este capítulo presenta dos de los conceptos clave en el contexto educativo actual: la calidad y la gestión institucional, los cuáles permiten problematizar la función que tienen los directivos de los centros escolares con relación a la calidad de la educación que ofertan sus instituciones.

La primera parte describe a grandes rasgos el contexto actual, reconociendo la globalización y la sociedad de la información como dos de las características del ámbito internacional, que tienen mayor incidencia en el área educativa.

La calidad educativa surge como exigencia de este contexto, es actualmente una de las preocupaciones y prioridades del sistema educativo del país; es el concepto central en la investigación realizada. Considerando que su definición resulta compleja, a lo largo del texto se encuentran los elementos que permitirán al lector comprender el marco conceptual, que en torno a la calidad, se tomó como punto de partida. Dicho marco incluye su definición, los modelos de acreditación y certificación que existen, así como los componentes de la calidad educativa y la relación que ésta tiene con la evaluación.

Otra prioridad actual del ámbito educativo es el papel del directivo y la mejor forma de dirigir los centros escolares, se refiere al concepto de gestión, paradigma que plantea algunas características deseables en la acción del directivo. La tercera parte de este capítulo se centra en comprender el concepto de gestión, para ello se retoman las características de la administración educativa, el concepto de gestión, sus ámbitos y el papel que tiene el directivo en las instituciones educativas



Ilustración 1: Esquema del Capítulo I

Por último, se expresa la relación que hemos encontrado entre calidad educativa y gestión, se reconoce que en la revisión bibliográfica realizada no aparece con claridad un vínculo entre estos dos conceptos. Este hallazgo aunado a la experiencia en el ámbito educativo en relación al trabajo directivo y la búsqueda de la calidad educativa originaron la pregunta de investigación que guió este trabajo.

## **1.1 Características generales del contexto de la educación**

El fenómeno de la globalización, el desarrollo y la innovación tecnológica, han generado cambios y transformaciones en el estilo de vida de las personas, en la cosmovisión, complejizando los saberes, aumentando la cantidad de información y el acceso a ella, modificando por lo tanto el objeto y la finalidad de los procesos educativos.

Actualmente hablar de educación, de procesos de formación, de la gestión directiva y de la calidad en la educación, implica reconocer los retos que dichos cambios plantean al sistema educativo y a las instituciones que lo integran.

La globalización y los avances tecnológicos han favorecido el surgimiento de la llamada sociedad de la información, que se caracteriza por la cantidad de información que está al alcance de las personas, así como la facilidad que se tiene para acceder a ella, donde el poder lo tiene quien posee y sabe manejar la información. En este contexto, las habilidades y recursos con que cuentan las personas para acercarse y utilizar la información se vuelve determinante. Desde esta perspectiva los procesos educativos se han modificado, pues ahora no es suficiente que los alumnos reciten de memoria la lección, en esta sociedad es necesario que los procesos educativos busquen enseñar y formar para la investigación, para el manejo de información y la producción de conocimiento.

Los retos que enfrenta el sistema educativo, han llevado en los últimos años a re-construir los curriculums, a re-plantear la metodología de enseñanza y a considerar que lo relevante es generar procesos de aprendizaje, lo que implica que el foco de atención sea el alumno, no el maestro. Dichas modificaciones al proceso de enseñanza – aprendizaje han generado revolución y ruptura al interior de las instituciones, tomando mayor relevancia los procesos más que los productos. Para los padres de familia que otorgan su voto de confianza a las instituciones educativas, encomendando la educación y formación de sus hijos, ahora más que nunca, el foco de atención está puesto en lo que sucede al interior de las

instituciones, cuestionando los métodos, los resultados, el trato, así como las finalidades, la congruencia y coherencia que el trabajo de la institución tiene frente al contexto en que se desarrollan sus hijos.

Además, actualmente la competencia entre instituciones, así como la oferta de servicios, ha crecido, es por esto, que se vuelve prioritario demostrar ser mejor que el otro. En los últimos años la oferta educativa se ha extendido de forma impresionante, la cantidad de alumnos es la misma, pero los padres de familia cuentan con más opciones para la formación de sus hijos. Esto ha implicado la comparación entre las instituciones, donde la ley de la oferta y la demanda se hace presente en el sector educativo, favoreciendo la visión de la escuela como una empresa. Desde esta perspectiva, uno de los retos de las instituciones de educación actual es ofrecer mejores servicios a los padres de familia y a los alumnos siendo importante no perder de vista la finalidad de los procesos que se viven en su interior, es decir, vigilar la calidad de la educación que se ofrece.

El primer responsable de que esto suceda, de revisar y dar seguimiento a los procesos educativos es el director de cada centro escolar, cuya función se ha visto modificada en los últimos años, aumentando sus responsabilidades y ámbitos de acción. La relación entre la calidad educativa y el papel del directivo no es del todo clara, se habla de ambos conceptos, sin embargo, el vínculo y la relevancia que tiene el directivo en el proceso de búsqueda de la calidad en la educación, aún no aparece con claridad en los distintos discursos y espacios educativos.

Los conceptos claves mencionados anteriormente son: la calidad educativa y el papel del directivo, que es entendido como gestión directiva, ambos conceptos están todavía en construcción. Sin embargo, no queda claro de qué se habla al utilizar estas palabras, se escuchan constantemente en los discursos escolares y políticos volviéndose “palabras de moda”, haciendo de éstas un uso indiscriminado. Las relaciones entre los conceptos y las implicaciones que tienen en la vida cotidiana parecen quedar a la deriva. La intención de esta investigación es identificar algunos elementos de dicha relación, adentrarse en la experiencia del

directivo y el vínculo que encuentra entre su actuar cotidiano y la búsqueda de la calidad en la educación.

Como punto de partida de este documento, es relevante identificar qué se entiende por estos conceptos principales, así como aquellos que se encuentran detrás, que los relacionan, que se viven en lo cotidiano, pero aún no son nombrados o reconocidos como parte de la gestión directiva para la calidad de la educación.

## **1.2 Calidad en la educación**

La calidad en la educación, desde los discursos y algunas prácticas favorece la intención de detenerse en y para el hecho educativo, dejar de lado el activismo y cuestionarse acerca de lo que sucede en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta dinámica de revisión, implica romper con el “así me funciona y me ha funcionado siempre” para encontrar nuevas vías y responder a los retos que se le presentan a las instituciones educativas.

Actualmente, es el discurso de la calidad el que conduce a detenerse y cuestionar procesos, agentes, resultados y recursos utilizados, frente a los objetivos, metas, propósitos; establecer la disocia entre lo que sucede y lo que se pretende que suceda.

Retomando un poco los orígenes del concepto de calidad, este surge por el año de 1940, los primeros estudios de calidad aparecen cuando Edwards Deming a petición del Gobierno de los Estados Unidos, organiza en la Universidad de Stanford el primer curso de control estadístico de calidad; su trabajo fue utilizado e implementado en el Japón, y es el punto de partida del modelo denominado Gestión de la Calidad Total, en el cual el concepto de la satisfacción del cliente es el punto de referencia para determinar la calidad. (Municio, 2003)

El término calidad en el ámbito educativo es utilizado a partir de los años setenta, Bazdresch (2001) comenta que en un principio este término se utilizaba

para hacer referencia a los temas pendientes de resolver, hablando en términos de medidas cuantitativas, el enfoque centrado en el cliente y en obtener resultados. Sin embargo, al aplicarlo a la educación fue llevando el debate hacia las formas como se debía entender y medir dicha mejora.

Definir el concepto de calidad de la educación es algo complejo, existen distintas perspectivas que facilitan entender y reconocer qué es la calidad de la educación. Aguerrondo. (1992) reconoce cuatro características de este concepto:

- ❑ Complejo y totalizante: es decir es abarcante y multidimensional, permite aplicarse a cualquiera de los elementos que intervienen en el campo de lo educativo, puede hablarse de calidad del docente, de los aprendizajes, de los procesos. Pero también permite hablar del todo en su conjunto o de las partes.
- ❑ Social e históricamente determinado: es un concepto que se lee o entiende dependiendo el contexto histórico y social de la realidad en que se utilice, responde o se entiende, según las demandas que la sociedad tiene hacia la educación
- ❑ Se constituye en imagen –objetivo de la transformación educativa: como se mencionó anteriormente la realidad se define según el ajuste que tenga con la demandas de la sociedad, permitiendo generar un imaginario sobre lo que se espera, convirtiéndose en eje para la toma de decisiones.
- ❑ Se constituye en patrón de control de la eficiencia del servicio: además de servir en la toma de decisiones, también se convierte en el punto o patrón de comparación para ajustar decisiones y reajustar los procesos.

Otra perspectiva complementaria a estos elementos del concepto de calidad, es reconocer que la calidad es un “significante”, La calidad requiere definirse en cada situación y no puede entenderse como un valor absoluto. Los significados dependerán de la perspectiva social desde la cual se hable, de los sujetos que la enuncian y desde el lugar en que se hace. (Edwards, 1992)

Estos autores coinciden en reconocer que el concepto de calidad no tiene una definición absoluta y universal, que varía dependiendo del contexto, el momento histórico y la ubicación geográfica en que se utilice, es decir, que al hablar de calidad y su medición, se vuelve indispensable definir desde los involucrados qué se entiende por ella y en qué elementos y situaciones se encuentra.

Entendiendo el concepto de calidad como un significante, resulta importante conocer cómo es que cada directivo la entiende, es desde esta perspectiva que se define su postura frente a la búsqueda de la mejora de la educación, se reconoce la dimensión que le otorga, en qué situaciones la encuentra, si la identifica solo en los resultados, o si la encuentra también en los procesos, lo que permite definir cuál es su papel como gestor de la calidad.

Desde esta definición de la calidad educativa, se retoman en este trabajo varios autores que argumentan que ésta puede construirse y mejorarse desde la escuela y sus integrantes. Las definiciones operativas empleadas actualmente, entienden este concepto como un proceso donde son importantes tanto los resultados como la relación que estos tienen con los sistemas y procesos a través de los cuales se logran. Entender la calidad de esta manera presupone que el proceso educativo debe ser planeado, donde las instituciones educativas deben prever e identificar de forma consciente todos los elementos, actores y situaciones que componen el hecho educativo, así como su relación con las finalidades de la educación.

La calidad educativa es entendida como un proceso de búsqueda de la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, tomando como referencia para ello el contexto social y los retos que plantea a los alumnos, las competencias que estos requieren para vivir en la sociedad y la filosofía de la institución desde la cual se hable, es decir buscar la coherencia y congruencia del proceso educativo.

Definida la calidad educativa, aparece el reto de cómo identificar y valorar si hay o no calidad. Una de las autoras que retoma y clarifica desde dónde se puede buscar e identificar la calidad es Silvia Schmelkes (1995), quien refiere la existencia de elementos para una educación de calidad, plantea cuatro criterios básicos, que en cierta medida son considerados los elementos de la calidad.

El primero es la relevancia, la cual implica que los objetivos de la educación satisfagan las necesidades, aspiraciones e intereses de cada uno de los sectores involucrados en el proceso, es decir, que el proceso educativo cubra y responda a los retos que el contexto le plantea, donde los contenidos, la metodología y los resultados obtenidos, sean congruentes y de utilidad para los involucrados, hablese de alumnos, maestros así como la comunidad en que se encuentre la institución.

El segundo elemento es la eficacia, la cual cuenta con dos dimensiones, una que se refiere al grado en que la educación alcanza las finalidades intrínsecas del proceso, es decir, el logro de los objetivos de aprendizaje, qué tanto los alumnos aprenden y utilizan los contenidos, las actitudes, las competencias planteadas. Por otro lado, la eficacia también hace referencia al logro de las finalidades extrínsecas o sociales de la educación, es decir, aquello que la sociedad le demanda a la educación, como puede ser el desarrollo, la innovación y la conservación de la cultura.

La equidad, es la distribución de las oportunidades educativas en lo que respecta al acceso y permanencia al centro y sistema educativo. Esto tiene implícito el reconocer que los alumnos tienen distintos puntos de partida, que viven en contextos diferentes, con características intelectuales, sociales y económicas desiguales, y desde ahí llevarlos a puntos de llegada similares. Es decir, favorecer la igualdad de oportunidades para todos.

Por último, habla de la eficiencia, se refiere a la relación entre los resultados del proceso educativo y los recursos que se han dedicado para dicho proceso, qué tanto se ha aprovechado la inversión realizada.

Estos elementos de la calidad siempre han estado presentes en el proceso educativo, sin embargo, es en estas últimas décadas que el interés por medir y valorar la calidad se ha convertido en prioridad y política educativa tanto a nivel mundial como en nuestro país.

En el sexenio de Fox las instituciones educativas del sector público, se vieron obligadas a ingresar en procesos de calidad a partir del establecimiento de la calidad como política educativa, la cual se implementó a través del Proyecto de Escuelas de Calidad, propuesto por la Secretaría de Educación Pública. Las instituciones educativas particulares, no se han quedado atrás, para ello han asumido y retomado distintos modelos de evaluación, acreditación y certificación de la calidad. Detrás de estos modelos, existe una forma de entender la calidad, así como una manera de verla reflejada en la realidad.

Pareciera que la mayoría de los modelos que existen para la medición de la calidad buscan la congruencia y coherencia interna de las instituciones educativas, donde aquello que se dice hacer se cumpla, sin embargo, los instrumentos y las propuestas metodológicas para constatarlo varían. Cada modelo tiene características particulares y surge en determinado contexto, con una concepción de la calidad distinta. Tomando como referencia el texto de Muncio (2000) , se presentan a continuación algunos de estos modelos.

### **Modelo premio Deming**

Establecido por la Unión Japonesa de Científicos e Ingenieros (Japan Union of Scientist and Engineer-JUSE). Su primera convocatoria fue en 1951, pero solamente se ofertó para empresas japonesas, fue hasta 1984 que se abrió a la participación de empresas de todo el mundo. Este premio tiene tres categorías:

- Para personas individuales: este se concede a los que han realizado investigaciones en la teoría o en las aplicaciones de las técnicas, así

como a quienes hayan realizado alguna aportación a la difusión del control de Calidad.

- ❑ Para pequeñas y grandes empresas: se concede a instituciones públicas y privadas las cuáles se hayan distinguido por sus mejoras al utilizar el modelo.
- ❑ Premio de control de Calidad para industrias: es equivalente al de empresas pero enfocado a lo industrial.

Aparentemente el elemento principal de este modelo radica en el control, sin embargo considera como elementos altos la satisfacción del cliente y la Calidad del servicio. Además, una parte esencial de su propuesta es la filosofía del Kaizen como mejora continua en la que participan todos los empleados, y en el caso del equipo directivo tiene un papel importante en lo que respecta al control, pero este es entendido como gestión.

Este modelo considera diez criterios y tienen el siguiente porcentaje

| Criterio   | Porcentaje |
|--|------------|
| Política de la institución                             | 10%        |
| La organización y sus operaciones                      | 10%        |
| Educación y difusión                                   | 10%        |
| Recogida de información, comunicación y su utilización | 10%        |
| Análisis   | 10%        |
| Estandarización  | 10%        |
| Gestión (Control)                                      | 10%        |
| Aseguramiento de la calidad                            | 10%        |
| Planes futuros (planificación)                         | 10%        |
| Efectos (resultados)                                   | 10%        |

**Tabla 1: Criterios del Modelo Deming**

## Modelo del Premio Baldrige

Este premio es el Malcolm Baldrige National Quality Award-MBN-AQ, se convocó por primera vez en 1987 por el gobierno de Estados Unidos para impulsar la gestión de la Calidad Total (Total Quality Management). Este modelo ha impulsado la autoevaluación. El premio es concedido por el Departamento de Comercio y el Instituto nacional de Estándares y Tecnología, la Sociedad Americana para el Control de Calidad (ASQC) se encarga de realizar el proceso de concesión del premio.

Considera once valores centrales y siete criterios de autoevaluación (Ver tabla 2). Los valores son:

- Calidad basada en el cliente
- Liderazgo
- Mejora y aprendizaje organizativo
- Participación y desarrollo del personal
- Rapidez en la respuesta
- Calidad en el diseño y la prevención
- Visión a largo plazo del futuro
- Gestión basada en datos y hechos
- Desarrollo de la asociación entre los implicados
- Responsabilidad social
- Orientación a los resultados

| Criterio   | Porcentaje |
|--|------------|
| Liderazgo  | 15%        |
| Información y análisis   | 10%        |
| Planificación estratégica  | 10%        |
| Desarrollo y gestión de recursos humanos   | 15%        |
| Gestión de los procesos (administrativos y educativos)   | 15%        |
| Resultados de la actividad (rendimiento escolar)   | 10%        |
| Orientación y satisfacción de los clientes (enfoque y satisfacción de los alumnos y otros interesados) | 30%        |

**Tabla 2: Criterios del Modelo Baldrige**

### Modelo EFQM de Excelencia

Este modelo fue desarrollado por la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (European Foundation for Quality Management EFQM) que fue creada en 1988. El modelo se desarrolló durante 1990, con base en la experiencia de Tito Conti. Es aplicable solamente a empresas europeas o que puedan demostrar una plantación en Europa durante 5 años.

Este modelo tiene 9 criterios, cada uno tiene su fuerza, pero están agrupados de tal forma que el 50% corresponda a los facilitadores y el otro 50% a los resultados.

| Criterio                   | Porcentaje |
|----------------------------|------------|
| Liderazgo                  | 10%        |
| Gestión de las personas    | 9%         |
| Política y estrategia      | 8%         |
| Alianzas y recursos        | 9%         |
| Procesos                   | 14%        |
| Resultados en las personas | 9%         |
| Resultados en los clientes | 20%        |
| Resultados en la sociedad  | 6%         |
| Resultados clave           | 15%        |

**Tabla 3: Criterios del Modelo EFQM**

### Modelo Normas ISO 9000

En 1947 se crea la Organización Internacional para la Estandarización (*International Organization for Standardization ISO*), que es una federación mundial de organismos nacionales de normalización, cuya sede actual está en Ginebra. "ISO". Dicha organización se dedica al diseño de normas y estándares de calidad de procesos de producción en la industria, el comercio y las comunicaciones. En 1987 el Comité Europeo de Normalización (CEU) creó las normas ISO 9000.

Estos estándares tienen su base en las demandas de los compradores. Una diferencia con los otros modelos es que la certificación de la calidad no es para toda la organización sino para sus partes.

Existen cuatro grupos de normas ISO 9000:

- ❑ Conceptos y elementos básicos
- ❑ Requisitos de un sistema de calidad
- ❑ Apoyos a la certificación
- ❑ Campos específicos que permiten comparaciones con ISO 9000: son normas para los especialistas en certificación.

La versión de ISO9000/2000 tiene como base 8 criterios:

1. Objeto y campo de aplicación
2. Normas para consulta
3. Términos y definiciones
4. Requisitos del sistema de gestión de calidad
5. Responsabilidad de la dirección
6. Gestión de los recursos
7. Realización del producto y servicio
8. Medida y análisis de la mejora

El concepto de Aseguramiento de Calidad contiene el de Control de Calidad, completándolo con la prevención para evitar que las fallas lleguen a producirse. El Aseguramiento de Calidad está constituido por un conjunto de actividades planificadas y sistemáticas, evaluaciones, auditorías, etc., que se desarrollan para dar confianza de que una entidad cumple los requisitos para la Calidad.

Este modelo tiene varias diferencias frente a los otros, el primero es que a pesar de ser normas cuyo origen está en la Unión Europea, son aceptadas de forma universal. Por otro lado no es un modelo de gestión de calidad total, sino de

aseguramiento de la calidad, por lo cual utiliza elementos como la prevención o la importancia del cliente. Es un modelo abierto a cualquier institución, sin importar el lugar donde se encuentre, las normas pueden ser aplicables solamente a una parte de la organización o a esta en su totalidad. Dichas normas se hicieron para el sector industrial, pero se han adaptado al sector de servicios y existe una adaptación para el sector educativo.

Los modelos presentados hasta este momento, surgieron de instituciones y organizaciones de naturaleza empresarial y tecnológica, sufrieron modificaciones y adaptaciones para su implementación en el ámbito educativo, por lo tanto la concepción de calidad en general está referida a la producción, a los resultados y a la satisfacción del cliente, sin considerar explícitamente algunos elementos del proceso educativo tan importantes como son los programas académicos. El modelo RUECA presentado a continuación surge desde las Instituciones de Educación Superior, por lo cual sus criterios consideran la finalidad de la educación en el centro del modelo.

### **Modelo RUECA**

Surge en 1995, a partir de la reunión de nueve universidades iberoamericanas y europeas, quienes constituyeron la Red Universitaria de Evaluación de la Calidad (RUECA). Como resultado de esta unión y de las reuniones realizadas obtuvieron un modelo de autoevaluación para la Educación Superior basado en la Calidad total. La diferencia que tiene con otros modelos, es que está centrado en la educación superior, utilizando algunos criterios y definiciones que vienen del ámbito empresarial, las cuales fueron adaptadas a la educación

El modelo se estructura con siete grandes criterios y veinte subcriterios de Calidad. Los criterios rectores son:

- ▣ Entorno

- ❑ Cultura
- ❑ Estrategias
- ❑ Personas
- ❑ Arquitectura
- ❑ Procesos y recursos
- ❑ Programas

Se considera como base una variable que es la interacción con el entorno, la cual destaca la interdependencia que tienen las instituciones educativas con la sociedad, siendo este el eje rector, como en otros modelos lo es el liderazgo.

Estos modelos surgieron en otros países, y cada uno de ellos tiene detrás una concepción de calidad distinta, congruente y relativa al área de la cual surge, teniendo como característica general (salvo el modelo RUECA) que su origen no está en el ámbito educativo. Todos los modelos buscan la calidad total, referida a los resultados, y en menor medida al proceso. El que se encuentren referidos a la calidad total habla de una concepción mecanicista y productiva, que al ser adaptada a las instituciones educativas pareciera que mercantiliza la educación, dejando de lado la relevancia que en este ámbito tienen los fines de la educación.

Por otro lado, los primeros tres modelos se generaron para premiar a las empresas e instituciones exitosas, en el caso de RUECA y de ISO la naturaleza es distinta, ya que buscan generar procesos de aseguramiento de la calidad al interior de las instituciones. Esta característica modifica en cierta medida la concepción de calidad, abren la opción de que la calidad puede ser gestionada o asegurada a partir de los procesos que se viven al interior de las instituciones.

En el caso de México hay dos instituciones que se han dado a la tarea de generar modelos de certificación de la calidad, dirigidos específicamente a la educación. Ambos modelos entienden la acreditación como un proceso de autoevaluación. El primer modelo que se presenta en este documento, va dirigido

a la Educación Superior y el segundo, fue diseñado para su aplicación hacia la educación básica y media superior. Proviene de dos Federaciones Nacionales:

- ❑ Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES)
- ❑ Confederación Nacional de Escuelas Particulares (CNEP)

Las propuestas de certificación de calidad responden de una manera más certera a las necesidades de nuestro país, ya que no es una adaptación de modelos de otros países y sus criterios no surgen de la concepción de calidad que parte de la empresa, por el contrario fueron diseñados desde la perspectiva educativa, lo cual favorece la comprensión y el desarrollo de procesos de mejora y crecimiento al interior de las instituciones educativas.

### **Modelo de FIMPES**

La Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), es una asociación civil de afiliación voluntaria que acredita a instituciones particulares de educación superior que han alcanzado altos estándares de calidad. Su misión tiene que ver con: la superación educativa de sus instituciones afiliadas con el fin de promover la mejora de la calidad de la educación superior en México; el logro exitoso de los intereses comunes de sus afiliadas y el establecimiento de más y mejores posibilidades de colaboración entre las mismas.

La Acreditación de FIMPES es el resultado de la evaluación de la mejora de la calidad educativa de la institución; esta acreditación significa que la institución tiene una misión pertinente al contexto de la educación superior y cuenta con los recursos, programas y servicios suficientes para cumplir con ella.

Este modelo considera 11 elementos principales:

1. Filosofía Institucional
2. Propósitos, planeación y efectividad

3. Normatividad, gobierno y administración
4. Programas educativos
5. Personal académico
6. Estudiantes
7. Personal administrativo y técnico, de servicio y apoyo
8. Apoyos académicos
9. Servicios estudiantiles
10. Recursos físicos
11. Recursos financieros.

El proceso de acreditación se realiza mediante una autoevaluación institucional, en la cual participan integrantes de la comunidad educativa en cuestión, quienes elaboran un reporte de evaluación. Una vez realizado este reporte FIMPES envía un grupo de verificadores a confirmar que aquello que se dijo hacer verdaderamente se hace. Este modelo es aplicado en las Universidades Particulares de Nuestro país.

### **Modelo de la CNEP**

El modelo de la CNEP, se encuentra al final de esta descripción no por que sea el menos importante, sino porque es el más cercano a nuestra realidad y en él se enmarcan las experiencias que conocemos, que nos tocó vivir como responsables de los procesos de acreditación de la calidad educativa, cuya recuperación es motivo central de esta investigación

La Confederación Nacional de Escuelas Particulares, registrada como Asociación el 21 de agosto de 1948 y como Asociación Civil el 3 de noviembre de 1963 aglutina aproximadamente a 5,300 Escuelas. Pertenece a la Confederación Interamericana de Educación Católica (CIEC) a nivel América; que a su vez corresponden e integran la Organización Internacional de Educación Católica (OIEC).

La CNEP trabaja y declara entre sus objetivos:

- ❑ Agrupar a las Federaciones y a sus Escuelas Federadas de la República Mexicana para la promoción, difusión, defensa de los principios y normas de la educación integral e integradora y su aplicación en todas las escuelas que las conforman, por medio de la conducción de programas, cursos, seminarios, diplomados, maestrías, etc.; relacionados con la función educativa, cultural, artística, pedagógica de las instituciones afiliadas y de todos sus miembros.
- ❑ Coadyuvar con las Federaciones y/o Asociadas y/o sus escuelas afiliadas, en el perfeccionamiento pedagógico y la eficiencia de la labor magisterial y en la superación moral, cultural y social de los maestros, alumnos y demás miembros de las comunidades educativas de las escuelas.
- ❑ Brindar asesoría a las federaciones y escuelas asociadas y a otras entidades, para promover la calidad educativa.

El modelo de acreditación de la calidad que propone, concibe a la calidad como un valor que impulsa los procesos de mejora continua. Requiere tener como referente indicadores viables de ser medidos y evaluados, que permitan conocer el grado de avance y fijar posiciones de continuidad.

El modelo se enfoca en los procesos de la institución, no en los resultados, ni personas. La toma de decisiones se propone parta de evidencias, es decir, con base en hechos, datos y estadísticas. Este modelo busca instalar y gestionar un programa de cultura de calidad permanente y se relaciona con la cultura de la evaluación.

Para la CNEP en un proceso de acreditación los indicadores de calidad los designa la Instancia Acreditadora que lo avala, pero el Centro Educativo los adapta y es la propia Institución quien establece la metodología interna y ajusta el planteamiento a su naturaleza, tamaño y funciones, de acuerdo con su misión.

El indicador de calidad es el ideal y la confrontación que se hace por medio de la evaluación brinda la distancia que tiene con la realidad, para partir de ese status y planear y programar acciones que permitan llegar al deber ser de la institución.

La Confederación ubica el proceso de acreditación inscrito en el paradigma de mejora continua al interior de la Institución, por lo cual debe ser orientado como:

- ❑ Un Trabajo de Investigación Formal, en el campo de las Ciencias Sociales; la Institución se estudia a sí misma: AUTOESTUDIO.
- ❑ Un proceso de EVALUACIÓN en sus tres fases: diagnóstico, pronóstico y consejo orientador.
- ❑ Una oportunidad de integrar a todas las áreas (académicas – administrativas y de servicio) de la Institución en un trabajo participativo, comunitario y holístico.

El modelo de acreditación de la calidad está sustentado en la evaluación, para definirla, la CNEP retoma a Kemmis (1988) quien dice que es el “proceso de proyectar, obtener y organizar informaciones y argumentos que permitan a las personas y grupos interesados participar en el debate crítico sobre un programa específico”. El objeto de la evaluación no es resolver o evitar un conflicto, sino proporcionar la información básica necesaria para que los implicados en el proceso educativo puedan resolverlo formulando los juicios correspondientes.

Este modelo ha sufrido modificaciones en los últimos años, en la última versión de los “debes” o indicadores de calidad, se han considerado 90 indicadores de calidad, agrupados en 9 núcleos de análisis:

1. Marco teórico y situacional
2. Alumnos
3. Maestros
4. Curriculum, programas académicos e institucionales

5. Procesos de aprendizaje
6. Recursos materiales
7. Planeación institucional administrativa
8. Vinculación y proyección social
9. Pastoral

El proceso de autoevaluación es un proceso de autoestudio y cuenta con tres momentos:

- ❑ Diagnóstico: reconocimiento de la situación institucional
- ❑ Pronóstico: hacia dónde vamos si seguimos por el mismo camino
- ❑ Un consejo orientador: es qué deberíamos hacer para llegar al ideal.

Para mejorar y modificar la institución con base en los resultados obtenidos en el autoestudio, se propone la elaboración de un programa de mejora continua, estableciendo acciones y tiempos en que se pretende alcanzar. Es indispensable señalar los responsables de estas acciones y los recursos correspondientes.

El concepto de Mejora Continua ofrece una herramienta metodológica sumamente valiosa, en la que se parte de un estado actual para ir a un estado deseable, de tal manera que pueda quedarnos claro el “tramo recorrido”. A su vez, enfatiza la importancia de establecer indicadores de evaluación para cada una de las acciones. Es la Mejora Continua una manera real de darnos cuenta que sucede con y en los procesos.

La búsqueda de estos modelos aparece como propuesta para el aseguramiento y la mejora de la calidad en la educación, sin embargo, en algunas ocasiones el concepto y las finalidades de estos procesos quedan solamente a nivel de discurso, en el interés de obtener el reconocimiento, dejando de lado el proceso de autoevaluación y revisión institucional que estos modelos traen consigo.

Reconocer la importancia de vivir un proceso de acreditación o certificación de calidad, parece convertirse en parte del discurso, algo que está de moda, sin embargo, desde nuestra experiencia resulta interesante la vivencia y el proceso de autocrítica que se genera al interior de la institución. Cuando los procesos de acreditación incluyen a su personal como parte del equipo de evaluación, favorecen la conciencia y la identidad, además de generar mayor compromiso y procesos de trabajo colegiado, tal y como lo sugiere el modelo de la CNEP.

Hasta este momento se ha hablado acerca de que la calidad es un significante, cuyo significado varía de acuerdo al contexto en que se aplique y desde el paradigma y la perspectiva desde la cual se desee trabajar. Para nosotras la calidad educativa es trabajar por y para la mejora de la institución, una mejora que se vive en lo cotidiano.

La calidad de una institución se manifiesta e implica todo aquello que sucede en su interior, asumiendo que el contexto institucional, el currículo oculto, así como las intencionalidades educativas forman parte del proceso que se ofrece a los alumnos y padres de familia. Desde esta perspectiva, nos atrevemos a afirmar que la búsqueda por la calidad implica generar en el interior de las instituciones los procesos de evaluación, a partir de los cuáles se identifiquen las características de la institución, el grado de logro de los objetivos y proyectos planteados, así como las razones por las cuáles se ha llegado a dicho lugar.

La aplicación de un modelo de acreditación de la calidad con estas características, implica compromiso de toda la institución, pero de una manera muy especial y protagónica requiere de la atención y el liderazgo del Director. En la mayoría de estos modelos se habla de la gestión, algunos asumiéndolo como control, otros como el papel de aquel que planea, ejecuta, dirige, realiza actividades para que sucedan las cosas al interior de la institución, aquello que en los últimos años se ha denominado Gestión Directiva, pero ¿qué es la gestión directiva? ¿Qué implica? ¿Cuál es desde esta perspectiva el papel del directivo en los procesos de calidad?

Hasta el momento se ha clarificado que la calidad educativa está relacionada con la evaluación, utilizándola como medio para identificar en qué momento y situación se encuentra la institución, entendiendo que la evaluación es comparar aquello que tenemos definido como el ideal de la institución frente a lo que sucede en la vida escolar.

La preocupación por la calidad de la educación surge a partir de la necesidad de competir, de demostrar que se ofrece y se da un mejor proceso de formación, esto implica que existen tres contextos distintos en los cuáles se habla de calidad: La institución educativa, la comunidad en que se encuentra inmersa la institución y el ámbito nacional e internacional.

En cada uno de estos espacios, la calidad es entendida y valorada de forma diferente, al interior de la institución educativa, los procesos de calidad implican la autoevaluación, donde es la misma institución quien valora en qué medida está cumpliendo con aquello que ofreció y se planteó brindar a los alumnos, en este contexto la calidad es entendida como mejora continua, donde el proceso de autoevaluación permite reconocer las debilidades y fortalezas, dando a la institución la oportunidad de mantenerse en un constante desarrollo y crecimiento.

Con la intención de dar cuenta de los beneficios y aquello que sucede al interior de la escuela, a la comunidad en que se inserta la institución, se realizan evaluaciones. En ellas pueden intervenir tanto evaluadores internos como externos, sus resultados se utilizan para buscar el reconocimiento del contexto inmediato a la institución educativa. En este caso la calidad implica dar cuenta a los otros de lo que se está haciendo al interior de la institución.

Por último, está el contexto nacional e internacional, que implica la competencia y comparación con otras instituciones educativas, en este ámbito la calidad educativa implica la valoración de lo que ofrece y sucede en la institución a partir de indicadores y estándares que presentan instancias evaluadoras externas. En este nivel se habla de certificación y acreditación de la calidad educativa, en el

cual los resultados de evaluación se utilizan para dar validez y reconocimiento a la institución con respecto a otras instituciones, tanto nacionales como internacionales. (Ilustración 2)

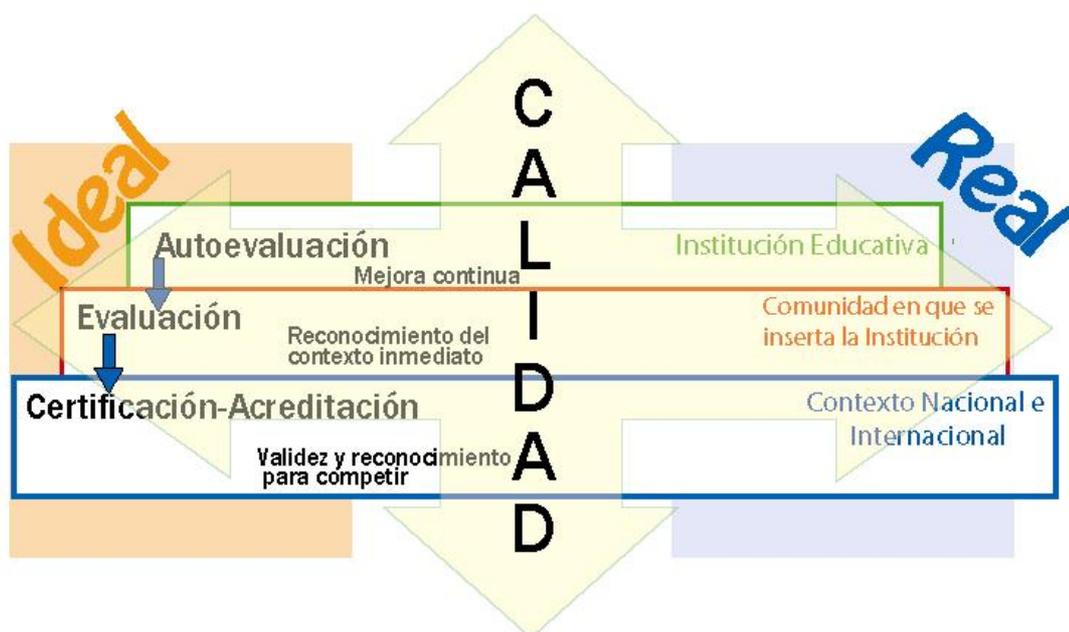


Ilustración 2: Calidad y evaluación

Cada uno de los niveles considerados para hablar de calidad educativa, implica una función distinta para el directivo, el que permite mayor actuación e incidencia en el proceso de gestión de la calidad es el primer nivel, que se refiere a la institución educativa y en el cual se entiende que la calidad educativa es trabajar por la mejora continua, buscando que aquello que se dice hacer se realice y se viva en lo cotidiano.

### 1.3 La Gestión Directiva

Recuperemos ahora la gestión directiva, todo aquello que se refiere a llevar a cabo, operar, implementar, planear, proyectar, evaluar... todo lo que a las instituciones educativas corresponde a través de: dirigir, proponer, comunicar, tomar decisiones, manejar conflictos, resolver problemas, administrar recursos...

En fin, aquello que va o no a permitir que funcione la institución. Es, de la gestión directiva que depende el caminar de las instituciones educativas.

¿Quién más que el Director, quien “gestiona”?, a veces solos, otras con un equipo de trabajo con quienes comparten el encargo, haciéndolos corresponsales del hecho educativo.

El ser y quehacer resulta determinante. En cuanto al ser: el perfil, estilo, preparación, habilidades, liderazgo... En cuanto a su quehacer: roles, funciones, acciones... Tiene que ver con:

- Los “estamentos”: Alumnos, personal, padres de familia.
- Las áreas: educativa, administrativa, técnica
- Los tiempos y espacios escolares
- Los procesos y procedimientos
- Los proyectos
- Las instancias al interior y exterior
- Las políticas y normas

La forma como se concibe a la organización, el imaginario que existe detrás de quienes liderean, permea y define la institución.

Por años el trabajo organizativo, de planeación y administración de la institución se ha regido bajo el paradigma de la administración educativa, donde los procesos, los controles y todo aquello referente a la organización queda fuera y lejano a lo educativo. Este paradigma y estilo de trabajo ha evolucionado, es decir, se ha modificado hasta hablar de gestión directiva, donde las características del trabajo y de la organización institucional sufren modificaciones sustanciales.

El concepto de gestión directiva es reciente y aún está en construcción, se originó en las empresas y al igual que el concepto de calidad ha sido retomado por el área educativa, sufriendo algunas adaptaciones al contexto. En un primer

momento, hablar de gestión suele confundirse o igualarse con la administración educativa, sin embargo cada uno hace referencia a procesos distintos pero complementarios.

Para re-conocer las diferencias y puntos de encuentro entre ambos conceptos, es necesario definir qué es la administración, Stoner (1989) la define como el proceso de planear, organizar, dirigir y controlar los esfuerzos de los miembros de una organización así como de aplicar los demás recursos con que se cuenta para alcanzar las metas que se hayan establecido.

Como se mencionó anteriormente el área administrativa también ha sufrido modificaciones, originadas por la ruptura de paradigmas; en los últimos años la administración educativa ha evolucionado, en años anteriores ésta era entendida como el acto de planear, organizar, dirigir y controlar, con implicaciones metodológicas en el actuar cotidiano, pues el paradigma de la administración científica en que se fundamenta, se encuentra enmarcado en la verticalidad de las relaciones y decisiones, repercutiendo en el proceso educativo, debido a que, desde esta perspectiva el responsable último de los objetivos y las decisiones educativas relevantes, se encuentra sentado detrás de un escritorio a gran distancia de lo que sucede en las aulas, es el administrador.

Desde esta plataforma de la toma de decisiones, las acciones acerca del uso que se debe dar a los recursos, se toman desde un contexto diferente a la escuela en que se ejerce, este estilo de dirección favorece la división, la incongruencia y la discontinuidad en algunos procesos, lo cual se vio reflejado en la baja de calidad educativa del Sistema Educativo Mexicano. Como respuesta y solución a esta situación se propuso como alternativa, el proceso de descentralización, generando modificaciones en la función de los directivos escolares convirtiéndolos en el eje del trabajo por la calidad en la educación.

Las nuevas responsabilidades que el directivo ha tenido que asumir implican para él la necesidad de sentirse parte del proceso educativo, de integrar un equipo

de trabajo y modificar el estilo de dirección, donde la administración educativa es solamente un ámbito de la gestión.

En este contexto cambiante, con movimientos de descentralización y aunado la preocupación por la calidad, surge el concepto de gestión, que aún se encuentra en construcción. Gimeno Sacristán la define como el "gobierno de los elementos que configuran la dinámica de los centros educativos" (Gimeno, 1991, citado por Pastrana 1994:27), entenderla desde esta perspectiva implica reconocer que la institución educativa es una organización compleja, la cual involucra distintos elementos, actores, realidades y contextos, donde el directivo debe buscar conciliar y tomar como referencia todos ellos al momento de realizar la toma de decisiones. El papel del directivo se convierte entonces en el eje de los procesos institucionales, donde la gestión que realice debe tener en cuenta todos los elementos que intervienen en el proceso educativo.

Antúnez (1994) en su documento "Claves para la organización de centros escolares" afirma que las instituciones son organizaciones, e identifica ciertas características que permiten diferenciarlas de las empresas. Entre ellas reconoce que los centros escolares son organizaciones con distintos objetivos por alcanzar, cuya naturaleza es muy variada, que esto exige actuaciones desde distintas perspectivas, las cuales enmarca como ámbitos de la gestión, identificando el curricular, el cual incluye las actividades relacionadas con la metodología, la didáctica, los contenidos de la enseñanza, la evaluación, entre otras. El segundo y tercer ámbito hacen referencia a la estructura de la institución, al gobierno institucional y a la administración del centro.

Todos estos ámbitos de intervención dependen en gran medida del directivo, pues como se menciona anteriormente su actuación determina el enfoque y las líneas de trabajo de la institución.

Tomar como referencia el trabajo de gestión en lugar de continuar con la perspectiva de administración, implica dar al directivo incidencia en lo que sucede,

pero también conlleva que su estilo de trabajo y liderazgo es el que permite o no que la institución educativa y su comunidad se involucren en los procesos institucionales, generando un ambiente que favorezca la búsqueda de la calidad, a diferencia de la dirección ejercida desde la administración, en la cual el directivo es el único involucrado y responsable en la toma de decisiones.

### **1.3 Gestión educativa y Calidad en la educación**

Desde esta perspectiva y marco de referencia se refleja que las decisiones y el estilo de liderazgo del directivo definen el camino y la ruta a seguir de la institución, ahora bien, en la búsqueda de la calidad educativa de la que hablábamos al principio sigue siendo el directivo el principal responsable de enmarcar las actuaciones de su equipo de trabajo.

Si entendemos la calidad como la búsqueda de la mejora continua, la revisión constante de lo que sucede al interior de los centros educativos, así como el trabajo para resolver aquellos detalles o errores que se encuentren, se vuelve importante que la autoevaluación se convierta en una cultura institucional, donde todos los integrantes de la comunidad educativa vean los procesos de evaluación como una oportunidad de crecimiento y no como un proceso encaminado a la coerción y sanción.

Esta cultura, se genera en gran medida a partir del uso que se le da a los resultados obtenidos, la relación que tienen con los objetivos planteados y con la forma de trabajo de la institución, todo esto depende de las decisiones que el directivo toma, cuáles son sus prioridades, aquello a lo cual le resta relevancia, cómo se relaciona con su equipo de trabajo.

Pareciera entonces, que la Gestión Directiva se convierte en el eje central de la gestión para la calidad, donde aquello que el Directivo hace o deja de hacer repercute en los procesos y resultados de la institución educativa.

La experiencia vivida al interior de las instituciones en los procesos de acreditación de la calidad educativa nos lleva a buscar la relación que existe entre lo que sucede con el directivo en un proceso de calidad y lo que los teóricos plantean como el ideal de la gestión educativa.

Como punto de partida para esta búsqueda nos preguntamos: ¿en qué medida los directivos reconocen su papel en el proceso de la calidad?, ¿se reconocen como gestores de la calidad educativa en sus instituciones?, ¿cuáles de sus acciones reconocen como generadoras de calidad? surge entonces el interés por conocer y re-conocer como conciben los directivos el papel que tienen como gestores de la calidad. Definiendo entonces, la pregunta de investigación: ¿Cómo definen su papel en el proceso de calidad de su institución los integrantes del equipo directivo de dos instituciones que vivieron un proceso de Acreditación?

## CAPÍTULO II

### El proceso de búsqueda de la calidad desde dos instituciones diferentes

La investigación presentada en este documento se desarrolló en dos contextos diferentes, en dos instituciones educativas particulares ubicadas en la ciudad de Guadalajara, ambas pioneras en la experiencia de aplicación del Proceso de Acreditación de la Calidad Educativa (Pace) propuesto por la Confederación Nacional de Escuelas Particulares (CNEP).



Ilustración 3: Esquema del Capítulo III

Se eligieron estas instituciones pues en ambos procesos se participó activamente en la coordinación de los mismos, lo que permitió reconocer que la vivencia del Pace generó movimientos al interior de las instituciones, en los cuáles el directivo tuvo un papel central.

Cada una de estas instituciones tiene características propias, a partir de las cuáles la implementación del proceso fue distinta, a pesar de que el marco

metodológico y conceptual fuera el mismo. Con la intención de contar con la claridad suficiente de los contextos en que se realizó esta investigación se describen algunas características de las instituciones, así como la forma como se llevó a cabo el Pace. Es importante aclarar que estas descripciones se suscriben solamente al periodo 2001-2005, por lo cual es posible que actualmente las instituciones se encuentren organizadas de otra manera y las características descritas en este documento se hayan modificado. Por motivos de ética y confidencialidad denominaremos a las instituciones Instituto Global y el Instituto Local,

## 2.1 El proceso de Acreditación de la Calidad Educativa

Como referente inicial es importante retomar algunas de las características principales del Pace, como son sus etapas y el marco metodológico que lo guía (Ilustración 4).

El proceso de acreditación se lleva a cabo en cuatro etapas, tres de ellas son responsabilidad de la institución y la cuarta depende directamente de la CNEP. La primera etapa es denominada Autoestudio, en ella se revisan los indicadores de calidad y se adecuan a la institución, a través del desglose de los deberes, generando un manual en el cual se presenta y define de qué manera trabajará en la búsqueda de las evidencias que le permitan identificar cuáles de ellos cumple y cuáles no. Esta etapa tiene una duración aproximada de seis meses.



Ilustración 4: Línea del tiempo del Pace

La segunda etapa es la investigación de campo, tiene una duración aproximada de un año, en ella se diseñan, pilotean y aplican los instrumentos de investigación. Posteriormente se lleva a cabo el proceso de recuperación de la información.

La tercera etapa que le corresponde a la institución es la elaboración del informe final, en el cual se emiten los juicios y valoraciones acerca del cumplimiento de los indicadores de calidad (debes). El informe se compone de tres partes: diagnóstico, pronóstico y el consejo orientador.

## **2.2 Los contextos institucionales.**

El Instituto Local, es una institución de inspiración cristiana, fundada hace más de cien años. La Dirección del colegio ha estado en sus distintas etapas a cargo de laicos comprometidos y de la congregación a la cual pertenece. Forma parte de una red de cuatro colegios, todos pertenecientes a la misma congregación.

Se integra por cuatro niveles de formación: Preescolar, Primaria, Secundaria y Preparatoria, ofreciendo servicio educativo tanto a hombres como a mujeres. En su estructura organizacional se incluían tres tipos de departamentos los de apoyo a la estructura, los de apoyo al proceso educativo y los administrativos.

Los departamentos de apoyo a la estructura eran dos el responsable del proceso de formación cristiana de los alumnos y el psicopedagógico, se consideraba que apoyaban a la estructura con la intención de permear y definir elementos relacionados con la postura y el proyecto educativo de la institución. Los departamentos de apoyo al proyecto educativo, eran aquellos que tenían a su cargo procesos de formación integral de los alumnos como: servicios educativos, deportes, artísticas e inglés. Por último los departamentos administrativos eran responsables del apoyo en infraestructura al proceso educativo: contabilidad, mantenimiento e intendencia y secretarial. Con la intención de que estos departamentos apoyaran y trabajaran en conjunto con las direcciones de nivel.

Es una institución de mucha tradición en Guadalajara, por muchos años fue solo de mujeres, hasta hace aproximadamente 15 años se decidió optar por la coeducación, haciéndose mixto.

Los egresados de esta institución, hacen trámites para ingresar a universidad como: Universidad Panamericana (UP), el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), Universidad del Valle de México (UVM) y la Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA) con buenas posibilidades de ser aceptados.

Se llevan a cabo intercambios con Colegios de la misma congregación en Estados Unidos, Misiones, servicio social, campañas. Existe un proyecto de educación popular en la periferia ligado al Colegio en el cual es posible llevar a cabo el servicio social, así como la oportunidad de crear conciencia del más necesitado. Este proyecto ha involucrado a toda la comunidad educativa.

El Instituto Global, es una institución educativa de igual manera de inspiración cristiana, siendo el único colegio en México. La congregación se extiende en varias partes del mundo con presencia en Colegios y/o misiones.

Se fundó en 1948, hasta el día de hoy es un colegio para mujeres, en una propuesta educativa de formación como respuesta a la necesidad de educación de la mujer dentro del contexto social actual.

La Dirección General, las Direcciones de nivel y la Administración son puestos ocupados por religiosas, lo cual garantiza la presencia del carisma de esta orden tanto en la gestión como en la operación de la institución.

La estructura de la institución de la institución estaba coordinada por una Dirección General y cada nivel funcionaba de manera independiente, manejando una estructura interna de Dirección Técnica y Subdirección Técnica en Preparatoria y Secundaria, y Dirección Técnica en Primaria y Preescolar.

Como áreas de apoyo se tenían educación de la fe y psicóloga en cada nivel, y al servicio de toda la institución los departamentos de inglés, computación y deportes.

La institución Global, se ha mantenido por muchos años con un alto nivel académico, las universidades como UP, ITESO, UNIVA ofrecen varias becas y reconocen el desempeño de las alumnas.

El área de servicio social está organizada en grupos: grummer y jummer, y por misiones en Semana Santa y con alumnas que tienen esta experiencia por seis meses. Se llevan a cabo una serie de proyectos paralelos, que garantizan el desarrollo de las áreas: social, cultural y ecológica. Estos pretenden involucrar a toda la comunidad educativa y fortalecer la educación de las Alumnas.

El Instituto Global inició el proceso en marzo del 2002, un año y medio antes que el Instituto Local. Fue el primer colegio particular que se acreditó en Guadalajara.

La conformación de la estructura de los equipos de trabajo respondió a la realidad de cada una de las instituciones. En el Instituto Global las Direcciones y Subdirecciones formaron parte en la coordinación de los núcleos de trabajo, porque se pensó que las direcciones eran las instancias más adecuadas para liderar este trabajo. En la Institución Local, los directivos no participaron en los núcleos, esta decisión se basó en el peso de la estructura, considerando que el integrar al personal de la base en la coordinación de los núcleos permitiría un mejor proceso.

## CAPÍTULO III

### Trazando una ruta para la búsqueda

Comprender la realidad desde la perspectiva de los otros, re-conocer cómo es que las distintas situaciones de la vida cotidiana significan para quienes nos rodean es un reto interesante. En el caso de este estudio, el punto de partida es el interés por conocer y comprender cómo es que los directivos se identifican en la búsqueda de la calidad educativa de su institución. Lo anterior implica, adentrarse en sus significados, comprender la realidad desde sus concepciones, es decir, realizar un proceso de investigación cualitativa.

Este capítulo presenta la metodología de investigación utilizada; en un primer momento se definen las características del paradigma cualitativo, reconociendo los elementos que la diferencian del cuantitativo; en un segundo momento se describen las perspectivas metodológicas en que se inserta la investigación, así como las características del instrumento utilizado. Por último, se incluyen las descripciones del proceso de recuperación de la información, así como la sistematización e interpretación realizadas a partir de ella.



Ilustración 5: Esquema del Capítulo III

### 3.1 El paradigma cualitativo de investigación

La palabra investigar proviene del latín *investigare* y según la Real Academia, significa realizar actividades intelectuales y experimentales de modo sistemático con el propósito de aumentar los conocimientos sobre una determinada materia.

Investigar es aventurarse a descubrir el mundo; a descubrirse como parte de una sociedad en construcción; en algunos momentos haciéndolo mediante la descripción de la realidad cotidiana, otras veces buscando respuestas a preguntas acerca de algún tema, o tratando de comprobar una hipótesis. Actualmente se habla de investigación pura y de investigación aplicada, la diferencia entre ambas radica en que la primera tiene como fin último la generación de conocimiento, siendo irrelevante la aplicabilidad de la teoría producida. Por el contrario, la investigación aplicada trata de solucionar un problema práctico concreto, aunque puede no producirse ningún conocimiento básico nuevo. (Diccionario de las Ciencias de la Educación, 1991)

Dentro de la investigación aplicada, según Rojas (1991) se encuentra la investigación social, la cual surge de la necesidad de conocer en forma directa y profunda los problemas sociales, para descubrir las causas y poder ofrecer soluciones realistas. La investigación de los fenómenos sociales requiere de diversos enfoques y herramientas teórico-metodológicas para realizar un análisis más completo y consistente de los problemas.

En las ciencias sociales se reconocen dos paradigmas: el cualitativo y cuantitativo. Quienes coinciden con el paradigma cuantitativo lo definen como científico, explicativo y deductivo; encuentran que desde esta perspectiva la investigación trabaja con datos duros, es universalista y positivista. Por otro lado, quienes pertenecen al paradigma cualitativo, identifican a esta perspectiva como interpretativa, hermenéutica, holística, fenomenológica ilustradora e inductiva. (Tarrés, 2004)

En los últimos años, se ha marcado un debate metodológico que contrapone a estos enfoques; Tarrés (2004) menciona que la realidad social no es ni cuantitativa ni cualitativa, que son los valores, las definiciones y convenciones los que están implícitos en los supuestos de estos paradigmas y las perspectivas teóricas de cada uno las que definen la opción de investigación.

En el marco de la investigación social, se habla de investigación interpretativa, desde esta perspectiva la "investigación es la posibilidad de interpretar y comprender fenómenos sociales, tratando de develar creencias, valores y supuestos que subyacen en una práctica". (Reynaga, 1998:126)

La metodología cualitativa se refiere a la investigación que produce datos descriptivos, desde las propias palabras de las personas, habladas o escritas (Taylor, Bogdan, 1998) y pretende dar cuenta de significados, actividades, acciones e interacciones cotidianas de distintos sujetos en un contexto específico, enfatizando en la comprensión e interpretación desde ellos y su proceso de significación (Reynaga, 1998).

La presente investigación se enmarca en la investigación cualitativa pues el objetivo del estudio implica reconocer e interpretar los significados que se encuentran detrás de la práctica de los directivos.

### **3.2 Las perspectivas metodológicas**

Rodríguez, Gil y García (1999) reconocen el método como la forma característica de investigar, la cual está determinada por la intención y el enfoque desde el que se orienta. Uno de los enfoques de la investigación es la fenomenología entendida como "la investigación sistemática de la subjetividad". (Bullington y Karlson, 1984:51; citado por Tesch, 1990:49)

El enfoque fenomenológico reconoce a la investigación como la descripción de los significados vividos, es decir, explicar el fenómeno de estudio desde los significados en los que están inmersos los sujetos en la vida cotidiana. La

fenomenología toma en cuenta el marco referencial de las personas y la forma como experimentan e interpretan el mundo social que construyen en interacción. (Rodríguez, 1999)

Esta perspectiva enfatiza el aspecto individual en las experiencias subjetivas, en donde el fenomenólogo intenta ver las cosas desde el punto de vista de las otras personas, siendo la conducta humana (lo que la gente dice y hace) el producto del modo en que define su mundo. (Taylor, Bogdan, 1998)

El objeto de estudio de esta investigación hace referencia a las concepciones que los directivos tienen acerca de su papel como gestores de la calidad, esto implica reconocer la subjetividad y los significados que en torno a ello han generado, a partir de la experiencia del proceso de acreditación de la calidad educativa.

Abordar la pregunta de investigación desde la fenomenología, implica retomar que el sujeto actúa de forma consecuente a su definición del mundo, lo cual permite establecerla como marco metodológico de esta investigación, desde el supuesto, que la conducta del directivo, es decir, sus acciones, se relacionan con el significado que atribuye a la calidad y a su papel.

Estas premisas surgen a partir de nuestra participación activa en los procesos de acreditación de la calidad educativa en ambas instituciones, el formar parte en dichos procesos nos acerca a la realidad y permite analizarla desde dos perspectivas: como participantes del proceso y como investigadoras. Esto se relaciona con lo que Denzin y Lincoln (1994) citados por Rodríguez y otros (1999) afirman acerca del investigador, quien trabaja desde un enfoque, el cual se conforma por su clase, género, raza, cultura y comunidad científica.

En la búsqueda de la mejor manera de recuperar los discursos que permitieran comprender los significados, supuestos, puntos de vista o perspectivas que los directivos tienen en torno a su gestión, coincidimos con Ericsson, (1992,

citado por González, 1998:158) en que los datos se recaban preferentemente mediante cuestionamientos abiertos y/o entrevistas minuciosas, estudios de observación participante o sistemas de audio y video para analizar interacciones.

Al iniciar esta investigación, los procesos de acreditación de la calidad educativa ya habían finalizado en ambas instituciones una de ellas en el 2004 y la otra en el 2005, no resultaba viable utilizar la observación como instrumento de investigación, se recurrió entonces a la entrevista, por ser un instrumento idóneo que nos permitía recuperar los datos necesarios para nuestro objeto de interés.

La entrevista es considerada por Tarrés (2004) como una técnica invaluable para el conocimiento de los hechos sociales, para el análisis de los procesos de integración cultural y para el estudio de los sucesos presentes en la formación de identidades, ya que proporciona una lectura de lo social a través de la reconstrucción del lenguaje, en el cual los entrevistados expresan los pensamientos, los deseos y el mismo inconsciente. Asimismo, Kahn y Cannell (en Tarrés 2004) la consideran como punto de partida para que un individuo pueda expresar, ciertas partes esenciales sobre sus referencias pasadas y/o presentes.

La entrevista como instrumento básico de esta investigación, se diseñó con la intención de recuperar el proceso vivido durante la acreditación de la calidad educativa, los conceptos y acciones que en torno a ella realizó el directivo, así como los significados que subyacen a sus conductas. Para ello se consideraron tres bloques de preguntas: el primero, referido a la vivencia del proceso, el segundo a las acciones realizadas desde la dirección y por último las preguntas que exploran los conceptos generados en torno a la calidad de la educación y a la gestión directiva.

El bloque de preguntas con relación a la vivencia del proceso, pretendía rescatar a partir de la narración de la experiencia de los directivos durante el proceso de acreditación de la calidad educativa, los sentimientos e ideas generados durante el mismo. El segundo conjunto de preguntas se planteó con la

intención de que el directivo enumerara todas las acciones que realizó en la búsqueda de la calidad educativa de su institución. El último bloque tuvo la finalidad de indagar la construcción conceptual que a partir del proceso se generó en los directivos. (Anexo 1)

Este instrumento se aplicó en ambas instituciones, considerando como fuentes de información a los integrantes de los cuerpos directivos<sup>1</sup>; el total de entrevistados fueron catorce directores, siete de cada institución. Para recuperar los discursos, las entrevistas fueron grabadas y se realizó la transcripción textual de las mismas.

Tarrés (2004:68) reconoce que la entrevista tiene tiempos y espacios diferentes relacionados con el entrevistado y el entrevistador:

“En primer lugar, el tiempo del entrevistado, quien acepta “contar sus vivencias, sus intimidades” para reconstruir sus experiencias pasadas con los ojos del presente; en segundo lugar; el tiempo del investigador, quien elabora y sistematiza la información a partir de las hipótesis e interpretaciones orientadoras del proceso de conocimiento, y de su propia percepción.”

Este planteamiento hace evidente el nivel de implicación que tiene el investigador en el estudio, en un primer momento como diseñador de la investigación, la cual se realiza desde el enfoque que tiene a partir de su experiencia y la relación que ha establecido con el objeto de investigación, y el segundo con la perspectiva desde la cual se realiza la interpretación.

En el caso de nuestro proceso, es importante afirmar que la cercanía con las fuentes de la investigación permitieron re-construir los significados que se tienen de la realidad, así pues, no es el instrumento el que sostiene el enfoque metodológico, sino la mirada desde donde se realiza la interpretación, es decir desde la perspectiva del intérprete.

---

<sup>1</sup> El cuerpo directivo de las instituciones se conforma por las personas que dirigen los diferentes niveles educativos de la institución.

### 3.3 La estrategia de interpretación

Para realizar la interpretación de los datos obtenidos a partir de la aplicación de las entrevistas, se retomó el concepto de investigación cualitativa, como un proceso inductivo. Considerarlo de esta manera, plantea el reto de sistematizar y analizar los datos recabados respetando el discurso, lo que permite interpretar evitando la subjetividad del investigador, y considerar en la medida de lo posible, la lógica de construcción desde los significados de los sujetos.

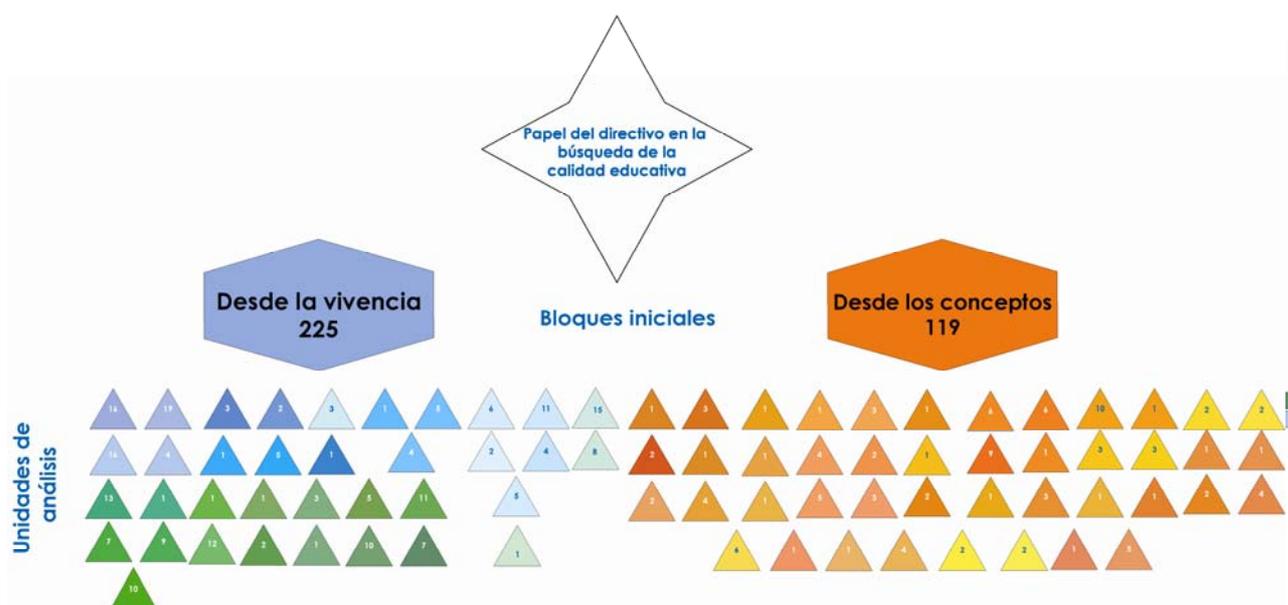
González Martínez (1998) propone una estrategia de sistematización inductiva, que considera se aplica a investigaciones relacionadas con la comprensión de significados, supuestos, puntos de vista o perspectivas de los sujetos estudiados: es esta estrategia la que se decidió tomar como referencia para el trabajo de investigación.

La estrategia seguida, considera como referente las fases de la operación mental de inducción, la cual parte de datos particulares que permiten construir aseveraciones o proposiciones generales. El proceso de sistematización propuesto considera cuatro operaciones fundamentales que son: conceptualizar, categorizar, organizar y estructurar. Esta propuesta de González nos permitió identificar y construir a partir del discurso de los directivos un esquema general que refleja la construcción que tienen acerca de la calidad educativa y su relación con la gestión.

La primera operación, conceptualizar, implica ordenar por ideas o pensamientos el texto original. Por idea se entiende una oración completa con sujeto verbo y complemento, que en la investigación cualitativa es denominada unidad de análisis.

Como primer momento de la sistematización se agruparon las preguntas considerando como punto de partida los tres bloques definidos en el instrumento de investigación, considerando que las ideas del discurso corresponderían a esta división, sin embargo al realizar una lectura general de cada bloque, identificamos que las ideas contenidas en el discurso no respondían a esta división, que las

respuestas de los tres bloques podían agruparse solo en dos: la perspectiva desde la vivencia y la perspectiva conceptual. En esta primera lectura de conceptualización se encontraron un total de 334 unidades de análisis, 225 de ellas relacionadas con la vivencia y 119 con la conceptualización. (Ilustración 6)



**Ilustración 6: Bloques iniciales de la sistematización**

La segunda operación del proceso de sistematización, fue categorizar, esto implicó reunir las ideas o pensamientos en grupos que las contengan; desde la perspectiva de González se puede utilizar una palabra clave que se incluya en las unidades de análisis o crear un nombre para la categoría con base en un criterio o término unificador.

El proceso de categorización se realizó teniendo como base las unidades de análisis, la primera agrupación generó 12 categorías de nivel 1 en el bloque de la vivencia (ilustración 7) y 15 en el relacionado con la perspectiva conceptual (ilustración 8).



Ilustración 7: Categorías nivel 1 desde la vivencia

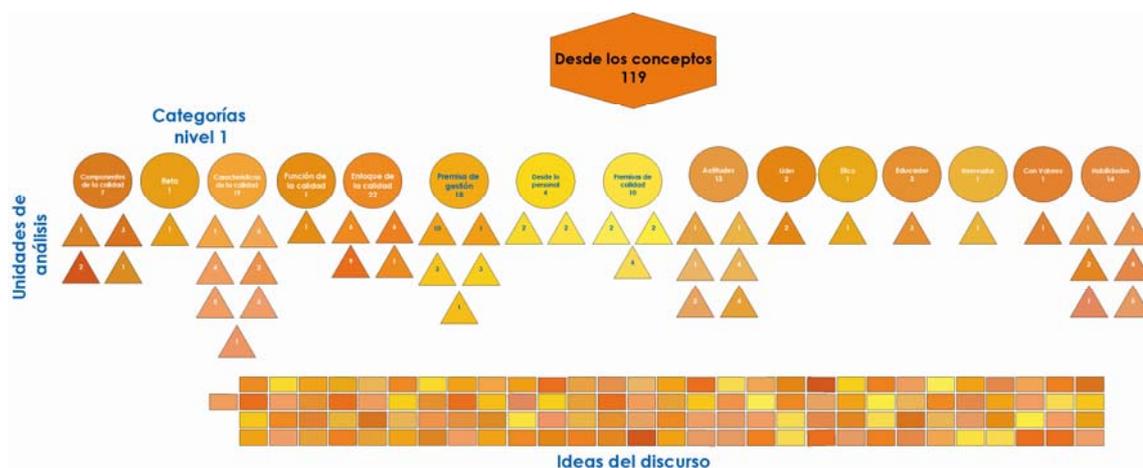


Ilustración 8: Categorías nivel 1 desde los conceptos

Después de realizar esta primera categorización denominada nivel 1, se revisaron las categorías para identificar si existía un segundo nivel de categorías, que generaría subcategorías. En este trabajo las categorías nivel 2 agrupan a las categorías de nivel 1.

En el bloque de la vivencia se identificaron 4 categorías de nivel 2, las que se relacionan con la perspectiva desde la cual hablan los directivos: desde la institución, desde el directivo, desde lo personal y los niveles de apropiación del

proceso (Ilustración 9). Cada una de estas categorías está integrada por subcategorías que son las categorías de nivel 1 identificadas anteriormente.



Ilustración 9: Categorías nivel 2 desde la vivencia

La perspectiva desde los conceptos se compone de tres categorías de nivel 2; la primera de las categorías agrupa todas las unidades de análisis y subcategorías relacionadas con la calidad; la segunda reúne las categorías nivel 1 referidas a la gestión y la tercera integra los rasgos deseables en el directivo (Ilustración 10).



Ilustración 10: Categorías nivel 2 desde los conceptos

La tercera operación del proceso de sistematización, planteada por González, es la organización de las categorías, proceso mediante el cual se intenta conocer la organización lógica de las categorías y subcategorías, lo cual

permite elaborar un esquema final que represente la estructura de la significación del sujeto.

Por último, se lleva a cabo la estructuración, que significa distribuir y ordenar todas las categorías de manera gráfica, elaborando para ello un esquema.

En síntesis, el proceso de sistematización es privilegiar con proposiciones, objetos distintos entre sí, para ordenarlos en categorías claras y distintas que se adhieren a un marco referencial que les es común, donde los distintos esfuerzos y significados no se excluyen entre sí, más bien pueden complementarse. (Palma Diego, 1992)

Realizada la sistematización de los datos y su estructuración, se interpretaron estas estructuras, teniendo como referencia la propuesta metodológica de Bertely (2001), quien reconoce distintos niveles de reconstrucción de los datos y busca la interpretación de las subjetividades. Ella ubica tres categorías a partir de las cuáles configura el proceso de interpretación, realizando lo que denomina triangulación a través del cruce entre: las categorías sociales, las categorías del intérprete y las categorías teóricas. Este cruce garantiza la veracidad de la interpretación, debido a que el punto de partida lo constituyen las ideas del discurso de los actores.

La primera de éstas, es denominada categorías sociales, “que se definen como representaciones y acciones sociales inscritas en los discursos y prácticas lingüísticas y extralingüísticas de los actores.” (Bertely, 2001:64). En el caso de esta investigación, dichas categorías surgen de la conceptualización desde el discurso de los entrevistados, primera operación de la estrategia de sistematización inductiva de las entrevistas.

En el segundo grupo, se ubican las categorías del intérprete, que se reflejan en la operación de categorización de la propuesta de González, en la cual se agrupan las unidades de análisis y se asigna nombre a las categorías y

subcategorías, desde la fusión del discurso de los sujetos con la perspectiva del investigador.

El último grupo de categorías para realizar la triangulación, es aquel que se refiere a las categorías teóricas, que son producidas por otros autores en torno al objeto de estudio.

Para la interpretación de los datos, en un primer momento, se amalgaman las categorías sociales con las del intérprete, a través de la descripción de las relaciones encontradas entre las unidades de análisis y la estructura que las integra.

En un segundo momento, se estableció un diálogo paralelo y multireferencial con las categorías teóricas producidas por otros autores, en este diálogo se validaron y confrontaron los constructos y significados de las categorías empíricas, identificando cómo los sujetos reconocen las relaciones entre la gestión y la calidad, un hallazgo relevante en esta triangulación es reconocer a partir del discurso y la significación de los sujetos, características de la gestión para la calidad que aún no se enuncian por los teóricos. Este trabajo de interpretación y re-construcción de los significados se expresa en los siguientes capítulos.

## CAPÍTULO IV

### La Gestión y la Calidad desde el Directivo

Con la intención de responder a la pregunta de investigación: ¿Cómo definen su papel en el proceso de calidad de su institución los integrantes del equipo directivo de dos instituciones que vivieron un proceso de Acreditación? Se trabajó a partir de la re-construcción de los significados encontrados en el análisis de los discursos, que se generan las categorías que permiten comprender la relación que se establece a partir del directivo, entre la gestión y la calidad.

El análisis y la sistematización se abordaron desde dos categorías iniciales: la experiencia del directivo y su perspectiva conceptual acerca de la gestión; estas categorías son el eje que permite la comprensión de los significados reconocidos en los discursos del directivo, el presente capítulo describe la estructura que tiene el discurso desde la vivencia y el siguiente capítulo retoma los elementos de la perspectiva conceptual.

Esta categoría en que se agrupan los elementos del discurso se relaciona con las experiencias del directivo desde lo vivido, en la cual se identificaron cuatro subcategorías: lo personal, lo institucional, niveles de apropiación del proceso y el directivo. (Ilustración 11)

La categoría de lo personal, hace referencia a las ideas del discurso que se relacionan con la mirada que tiene el directivo de la experiencia en el proceso desde su ser individual. La segunda categoría referida a lo institucional, reúne las afirmaciones y comentarios que hace el directivo desde su ser institución. Los niveles de apropiación del proceso, reflejan la postura desde la cual hicieron suyo el proceso; la última categoría aborda los significados que expresan desde su ser directivo con relación a la calidad de la educación.



Ilustración 11: Esquema del Capítulo IV

#### 4.1 Perspectiva desde lo personal

En el discurso de los directivos hay un primer plano de construcción, que corresponde a la perspectiva personal, en ella se identificaron nueve categorías, que son expresiones acerca del proceso.

La tensión, la incertidumbre y la exigencia, aparecen como descripción del “estado” en que se encuentra el directivo a lo largo del proceso, no tienen un matiz negativo de fondo, están enunciados solamente desde la forma de estar.

La **tensión** se relaciona con el nerviosismo y la preocupación generada en torno a las exigencias del proceso. La **incertidumbre**, aparece como la necesidad de certeza en relación al cumplimiento de la tarea y tiene el 7% de las incidencias.

Esta percepción del nivel de **exigencia** tiene mayor relevancia en el discurso del directivo, con el 20% de las incidencias, los comentarios relacionados a ella, se refieren a: implicación en tiempos, cantidad de trabajo y respuesta a criterios e indicadores impuestos por una instancia externa, por ejemplo:

*“...es ponerme frente de exigencias que yo como director hago, pero que no sé necesariamente frente a un modelo externo, qué tanto estoy respondiendo a ciertos criterios y parámetros de calidad avalados, digamos de manera nacional” (T1)*

Aparece también la necesidad del directivo de **conservar la imagen** que la institución tiene sobre él, esta postura se evidencia en respuestas como:

*“...No tuve ningún problema, como que fue mi momento para demostrarle a las personas que decían que guardaba demasiado que nada es guardar demasiado que se guarda lo que es necesario...”(T2)*

Este testimonio refleja que, en algunos casos para el directivo lo relevante en el proceso de acreditación es la imagen, podría implicar que en su actuación le preocupa más la forma que el fondo del proceso educativo. Esta conservación de la imagen se relaciona también con la necesidad de reconocimiento, con la exigencia desde la forma, lo externo, donde en algunos casos la búsqueda de la acreditación de la calidad está más hacia la preocupación por cubrir estos aspectos que hacia el desarrollo de las competencias deseables en el directivo.



**Gráfica 1: Perspectiva desde lo personal**

Por otro lado, aparecen la **oportunidad** con un 27% y el **reto** con el 3% como percepciones personales acerca del significado que tuvo el proceso de acreditación de la calidad para los directivos.

Las apreciaciones y manifestaciones que presentan **juicio negativo** acerca de la experiencia, representan solamente el 5%, dejando ver que, en general para los directivos el proceso de acreditación tuvo un impacto positivo en su experiencia.

#### 4.2 Perspectiva desde la Institución

La segunda categoría desde la vivencia del directivo, corresponde a lo que enuncia y describe a partir de la institución a la que pertenece, esta perspectiva es la que tiene mayor relevancia con el 42% de las menciones.

Los comentarios que integran esta categoría se agruparon en cuatro subcategorías:

- Impacto del proceso (44%)
- Premisas del Pace (33%)
- Premisas sobre calidad (14%)
- Premisas acerca de la gestión (8%)

Con relación al **impacto** que tuvo el proceso para la institución identifican en general cuatro elementos, el primero se relaciona con los *aportes que a partir del proceso se tuvieron a la gestión institucional (32%)*, referidos a contar con claridad en la gestión y la profesionalización del directivo. Estas afirmaciones encontradas en el discurso hacen evidente la necesidad de la profesionalización del directivo, que se garantiza al relacionar la experiencia de gestión y la teoría dada a partir de la formación estructurada y diseñada para desarrollar competencias y habilidades de gestión. Elizondo Huerta (2001:120) al replantear el trabajo directivo en relación a la gestión escolar establece una nueva forma de ser directivo, cuyo discurso principal sea:

“Trabajar con las escuelas en la búsqueda conjunta de la mejora continua de la efectividad de la enseñanza, entendida como la satisfacción que se da a las demandas de educación escolar que plantean los ciudadanos en particular y la sociedad en general”

El segundo elemento relacionado con el *impacto del proceso se otorga a los resultados del proceso (25%)* los cuales se perciben desde dos vértices, la riqueza que tuvo en lo personal y en lo institucional, un testimonio que lo demuestra es:

*“...para mí fue todo un proceso personal, porque era un papel diferente frente a los mismos miembros, había miembros de los otros niveles y ellos no me tenían como muy ubicada en un rol, pero eran 3 de los miembros y las otras 6 si eran aquí de primaria, entonces ellas mismas caían en este juego de cuando era directora y cuando era coordinadora de un núcleo como un miembro más no como quien tiene que definir todas y cada una de las acciones a hacer dentro de este proceso entonces para mí fue como una experiencia muy rica y creo que avanzamos muchísimo como en el trabajo del grupo en esta parte de decir no te toca a ti hacerlo todo, te toca nada más ser una parte más , a lo mejor una parte importante que es la que coordina, pero si fue un proceso riquísimo”(T3)*

Como tercer elemento encontramos *que el proceso apoyó a la institución en la formación del directivo (22.5%)*, que se asocia con el momento en que se encuentran los directivos en la institución, ya sea como inducción para aquellos que iniciaban en el cargo directivo o como actualización para los que tenían varios años de ejercerlo.

El cuarto elemento es la *oportunidad que da el proceso de re-conocer la institución (17.5%)*, es decir, revisar sus procesos y conocer a profundidad las áreas y estructuras de la institución.

*“...esta acreditación me dio la oportunidad de conocer más el colegio, saber realmente que le hacía falta en donde había que trabajar, y todavía los puntos de mejora que hacen falta trabajar...” (T4)*

Por otro lado, al hablar desde el Proceso de Acreditación de la Calidad Educativa desde la perspectiva institucional (**premisas del Pace**), los directivos reconocen que este tiene la cualidad de *adecuarse a la institución en tiempo y espacio*. Al mismo tiempo, el directivo identifica en el proceso entre otras cosas: una modificación considerable en la visión del mismo de un año a otro, una relación

directa con la planeación estratégica, la relevancia de la comunicación para el logro del proceso y la constancia como un requisito para el mismo.

Dentro de las **premisas del Pace** aparecen claramente descritas características como la *importancia que tiene la coordinación del proceso*, que está *estructurado en etapas*, y que *permite a la institución detenerse en la vida institucional, para reforzar, cambiar y/o transformar*.

La última subcategoría de las premisas del Pace se relaciona estrechamente con el impacto que tuvo el proceso en la institución, el directivo reconoce que se generaron movimientos al interior de la misma, como *la integración, la participación y el análisis*.

En las **premisas sobre calidad**, los directivos reconocen en un 92% que la calidad educativa de una institución, *implica la mejora de las personas que la integran*, frente a un 8% que afirman: *la calidad educativa se encuentra sólo en la institución*.



**Gráfica 2: Premisas sobre calidad**

Elizondo Huerta (2001:104) retoma a Rodríguez Fuensalida (1994) en torno a las categorías interpretativas de la calidad en la educación, afirman que la calidad

se relaciona con la democratización y cobertura; con la eficacia del sistema reflejada en la medición de resultados; con la gestión y administración que acentúan a la descentralización y a la participación de los usuarios; por último, relacionan la calidad con la gestión pedagógica, mencionan tres elementos básicos: “el profesor, el alumno y los procesos; consideran de manera primordial lo que sucede en el aula, particularmente en términos de aprendizaje, y otorgan singular importancia a lo psicopedagógico, al currículo, a la didáctica y la administración”

Por último, las **premisas de gestión** incluyen afirmaciones en torno a las características deseables en la gestión de un directivo. Acerca de los ideales de la gestión y su relación con la calidad hablan de que es un proceso continuo, reconocen que el *estilo de gestión disminuye o aumenta el desgaste del equipo de trabajo* y mencionan como *necesario detenerse en la vida institucional*:

*“...es necesario hacer un parte aguas para ver cómo vamos que nos hace falta hacer, vamos bien vamos mal y en qué reforzamos y en qué cambiamos o en qué transformamos para seguirle adelante...” (T5)*

El mayor porcentaje de menciones de esta categoría, lo tienen *los ideales de la gestión y su relación con la calidad* con el 49%, en segundo lugar la *necesidad de evaluar desde y para la mejora continua* con el 29%, y con el menor porcentaje de incidencias está la *relevancia de la congruencia del directivo y el trabajo de equipo*.

Las incidencias de las premisas de gestión evidencia la relación que los directivos encuentran entre la gestión y la calidad educativa, al aparecer la evaluación en segundo plano, se manifiesta la ausencia de la relación entre la calidad educativa y los procesos de evaluación. Por último, el que la congruencia en el directivo y el trabajo en equipo sean los de menor incidencia podría implicar que en ocasiones la gestión directiva se realiza sin un referente ético y valoral.

### 4.3 Niveles de apropiación

El discurso de los directivos demuestra que existe una tensión real entre la persona y la institución, ésta se ve reflejada en el nivel de apropiación que se tiene sobre el proceso de acreditación.

Se identifica una tendencia a afirmar que la búsqueda de la calidad educativa por parte de las personas se da desde la exigencia, imposición o demanda (62%) que la institución ejerce; por otro lado el 37.5% vivió el proceso desde la identidad con su institución, asumiéndolo con compromiso y responsabilidad.

| Categoría                    | Cantidad | %    |
|------------------------------|----------|------|
| Identidad con la institución | 6        | 37.5 |
| Reacción ante la exigencia   | 10       | 62.5 |
| Total                        | 16       | 100  |

**Tabla 4 Niveles de apropiación del Pace**

La diferencia en el nivel de apropiación del proceso radica en la confianza que la institución transmite al equipo de trabajo, y deviene en colaboración y compromiso con la mejora del sistema. (Rey y Santa María, 2000)

La apropiación de un proceso de acreditación de la calidad educativa se debe reflejar en el estilo de trabajo de la institución, los siguientes testimonios evidencian cómo es que los directivos expresan dichos niveles de apropiación.

Identidad con la institución

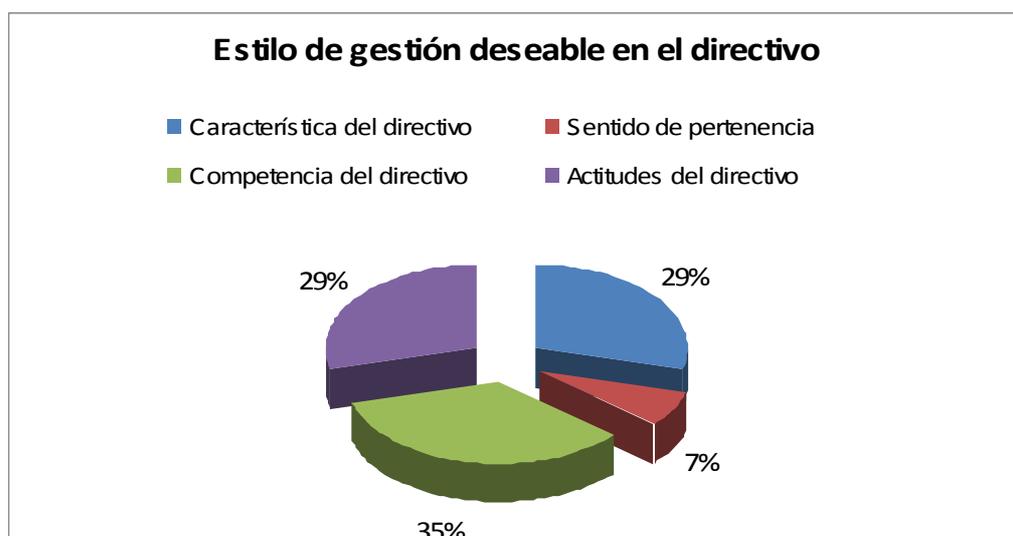
*Me implicó también una oportunidad, en aquel momento hicimos muy buen equipo la dirección de nivel, la psicóloga y yo, entonces las tres que de alguna manera éramos nuevas en el preescolar, con una capacidad de trabajo con mucho compromiso, de ser partícipes en todo el proceso.(T6)*

Reacción ante la exigencia

*Generó tensiones internamente: ¿porqué ahora nos estas pidiendo muchas cosas?, ¿porqué ahora nos estás apretando?, o ¿porqué nos pides esto ahora que antes no nos pedías?(T7)*

#### 4.4 Perspectiva desde el cargo directivo

Estos niveles de apropiación que evidencian la tensión entre lo personal y lo institucional encuentran, el punto de equilibrio cuando las personas se refieren a la gestión y la búsqueda de la calidad desde su cargo. El 27% de las ideas expresadas por los directivos se ubica desde este plano, con la misma proporción que lo personal.



Gráfica 3: Estilo de gestión deseable en el directivo

Dentro del discurso predominan (90%) las ideas que describen **el estilo óptimo de un directivo que busca la calidad en su institución**, responden al planteamiento que hace Elizondo en su libro *La nueva escuela II* (2001) con relación a las habilidades directivas. Afirma, que para dirigir un proyecto educativo coherente, se requiere conducirlo en un ambiente de armonía y participación comprometida, lo cual implica enfrentar cuatro retos.

El primero, es desarrollar un equilibrio entre los objetivos, las tareas educativas y las necesidades grupales; en segundo lugar, buscar el balance entre las necesidades institucionales y las de las personas que integran la institución; el tercer reto hace referencia a construir una organización adecuada en la que se

valoren los vínculos personales, y por último, se requiere integrar las experiencias y capacidades del personal con las necesidades de la comunidad educativa.

En el discurso del directivo se encontraron cuatro elementos: las competencias y actitudes que debe tener el directivo, las características de su trabajo y el sentido de pertenencia desde el cual ejerce su puesto.

La relación que se establece entre estas categorías no tiene la lógica de causa-efecto, los elementos se dan de manera articulada, no hay una jerarquía entre las competencias, las características y las actitudes, sin embargo en el discurso se les otorga un mayor o menor nivel de importancia.

En primer lugar se habla de las *competencias* (35%) que debe tener el directivo, esta categoría se define desde la capacidad que tiene para utilizar los conocimientos y las habilidades que posee en la resolución de problemas y la toma de decisiones.

Los directivos consideran a la organización como una competencia primordial, la cual se ve reflejada en los procesos y el funcionamiento de la institución. La organización está relacionada con el ámbito administrativo de la gestión, implica más acciones de las que aparenta, no se limita a “poner cada cosa en su lugar”, se refiere a la articulación de varias acciones, actores, tiempos y espacios que permitan la operación de la institución. Los directivos lo expresan de la siguiente manera:

*“y por supuesto tener los procesos básicos bien armados, una estructura de organización armada clara y funcionando, porque no es cosa de tenerla en el papel, sino al contrario, una estructura que recoja la vida y la conduzca” (T8)*

El trabajo en equipo, aparece en segundo lugar con el 16% de las incidencias, se relaciona con la anterior, ya que en la medida en que un directivo favorezca la organización de la institución permite e intenciona, en mayor o menor medida el trabajo en equipo. Elizondo (2001: 130) sostiene que:

“El trabajo en equipo es una forma eficaz de conjugar los esfuerzos del colectivo para lograr mejoras tangibles en la calidad de los procesos educativos. El fortalecimiento del equipo es de suyo una forma de educar, lo mismo que el liderazgo transformacional”

La sistematización tiene también el segundo lugar en incidencias, se considera como una competencia que el directivo debe tener, implica documentar la vida institucional, dejar constancia.

Se relaciona también con la evaluación, competencia ubicada en el tercer lugar, la cual se refiere a que el directivo tome conciencia del nivel de avance y logro que se tiene con relación a los objetivos. En el discurso aparece relevante la evaluación como un proceso continuo, no solo al final de los procesos. Esta idea, se coincide con la definición que sobre la evaluación plantea Olga Niremberg (2000:50):

“La evaluación debería ser un *proceso continuo* que se involucre en la gestión desde su inicio, en el planteamiento del problema a resolver o etapa diagnóstica, durante los procesos de la acción y al finalizar períodos determinados, donde el énfasis estará puesto en los resultados o efectos.”

En este sentido es notorio que la retroalimentación y la toma de decisiones a partir de los resultados obtenidos no son consideradas por los directivos como parte de la evaluación.

*“Primeramente que todo debía estar evaluado, anteriormente ya lo hacíamos pero lo hacíamos a fin de año, cuando las cosas ya no las tienes tan frescas, y creo que ahora la riqueza ha sido como cualquier actividad que se realiza inmediatamente evaluarla y que quede sistematizada, que son de las cosas muy lindas que he aprendido. Y bueno, esto es lo que creo que me llevó bastante tiempo el organizar todo lo que es el papeleo, lo administrativo” (T9)*

Por último, se habla de generar certidumbre, se refiere a que el equipo de trabajo sepa qué se espera de él, cuál es el plan de trabajo, los objetivos, las líneas de trabajo que enmarcan la institución. Esta certidumbre surge de la organización formal en las instituciones, que determina lo que se espera de una persona, las funciones que debe desempeñar, su nivel jerárquico, la normatividad que lo rige y

aquello que debe recibir a cambio. Pretende definir qué es lo que se espera de cada uno de sus integrantes. (Elizondo, 2001)

Como segunda categoría están *las actitudes*, se refieren a la disposición que tiene el directivo para realizar su trabajo. Esta categoría la integran tres elementos: la actitud de acompañar a los integrantes del equipo de trabajo, el compromiso con la institución y con lo que se hace y la responsabilidad con que se asume el cargo. Esta categoría se evidencia con afirmaciones como la siguiente:

*“... todo el mundo se enganchó y aceptó, y a partir de eso el acompañamiento del proceso, porque una cosa es emocionarse y tirarte al agua y otra cosa es sostener el nado, entrarle a las olas..” (T10)*

De igual manera están las *características del trabajo del directivo*, en las cuáles se enuncia el trabajo en equipo, la necesidad de evidenciar lo que se hace y la importancia de delegar. Estas características del estilo directivo guardan relación directa con las competencias y las actitudes, van encaminadas a puntos de llegada comunes que solamente pueden lograrse en la conjunción de las tres.

Desde el discurso encontrado en las entrevistas, la perspectiva del directivo enmarca y reconoce cómo esta conjunción de elementos de la gestión favorecen o surgen en el proceso de la búsqueda de la calidad, por ejemplo:

*“...para mí fue todo un proceso personal porque era un papel diferente frente a los mismos miembros, había miembros de los otros niveles y ellos no me tenían como muy ubicada en un rol, pero eran 3 de los miembros y las otras 6 si eran aquí de primaria, entonces ellas mismas caían en este juego de cuando era directora y cuando era coordinadora de un núcleo como un miembro más no como quien tiene que definir todas y cada una de las acciones a hacer dentro de este proceso entonces para mí fue como una experiencia muy rica y creo que avanzamos muchísimo como en el trabajo del grupo en esta parte de decir no te toca a ti hacerlo todo, te toca nada más ser una parte más , a lo mejor una parte importante que es la que coordina, pero si fue un proceso riquísimo...”(T11)*

Por último, se habla de la importancia que tiene el sentido de pertenencia a la institución, donde sentirse parte del equipo facilita y favorece el compromiso con la búsqueda de la calidad, uno de los directivos lo expresa de la siguiente manera:

*“...tener mucho conocimiento ya del lugar donde estés, para mí como que también tener puesta la camiseta, mucho cariño a la institución pero sin estar cegado que puedas reconocer en donde estás bien y en que hay aspectos que se pueden mejorar...”(T12)*

El 10% restante de las afirmaciones desde la perspectiva del directivo hace alusión a las *características de la institución*, se abren dos vértices: trabajo en equipo y en segundo la organización y estructura de la institución.

En lo que se refiere al trabajo en equipo se reconoce como prioritaria la solidez que este tenga, aunado a la confianza que el directivo genere y garantice en los integrantes del equipo, esta idea expuesta por los directivos se complementa con el concepto de equipo de trabajo de Elizondo (2001), que lo reconoce como un grupo comprometido a cumplir objetivos comunes, quienes trabajan satisfactoriamente en común produciendo resultados de alta calidad.

En la experiencia descrita por los directivos el papel del trabajo en equipo y su relevancia se evidencia a través de afirmaciones como la siguiente:

*“...dar el espacio para que la gente, el personal del colegio que es para mí el motor de la institución, que el personal del colegio tuviera espacios reales de aportar, de cuestionar, de criticar, de crear, de trabajar en equipo juntos pues, yo creo que mi búsqueda fue que cada quien diera lo mejor..”(T13)*

La organización y estructura de la institución se abordan desde la importancia de contar con una estructura de organización clara y funcional al interior de la institución, que a su vez permita y garantice procesos y procedimientos congruentes.

Existe una relación bidireccional entre el estilo deseado en el directivo y las características de la institución, en donde la estructura institucional determina rasgos del directivo y ésta, a su vez, es modificada por las acciones que el directivo ejerce; legitimándose en la institución.

Las categorías en que se organiza el discurso de los directivos hacen evidente que éste actúa desde dos planos: personal e institucional, en los que se

pone en juego y utiliza sus conocimientos, habilidades y competencias para mediar entre ambos polos, en la búsqueda del equilibrio, es entonces que crea escenarios de gestión, define y encuentra su espacio como directivo.

## CAPÍTULO V

### Gestionar para la calidad educativa: otra mirada

La construcción conceptual que tiene el directivo acerca de la calidad y la gestión, dirigen su mirada, su forma de actuar y de gestionar en la institución. En el discurso de los directivos entrevistados se deja ver que existe una relación entre la forma como conciben la calidad en la institución y el cómo asumen su papel en la gestión de la calidad, independientemente de la institución a la que pertenecen.

A partir de vincular la experiencia de los directivos acerca del proceso de acreditación de la calidad educativa, con las categorías de quien interpreta y los planteamiento teóricos que existen en relación al tema, se construyó un esquema desde el cual se reconocen las relaciones que establecen los directivos consciente o inconscientemente entre la institución donde laboran, la calidad educativa y la gestión directiva.

El esquema construido (Ilustración 12) representa tres dimensiones a partir de las cuáles se interpreta el significado que poseen los conceptos de calidad y gestión directiva en la práctica de los directivos: en la primera, se reconoce que el directivo se define en relación a la institución, la segunda dimensión hace referencia a las tensiones que enfrenta el directivo en la búsqueda de la calidad, tensiones que desde la teoría actual, parecieran ser resueltas a partir de ofrecer al directivo herramientas, sin embargo, en lo cotidiano su aplicación se realiza de forma aislada e indiscriminada, es decir, sabe qué debe hacer, pero le faltan referentes claros que enmarquen su actuación. Por último, en la tercera dimensión, se reconoce que dichas herramientas no son suficientes, es necesario caracterizar la mirada que permite gestionar para la calidad educativa, ésta se identifica en las ideas que subyacen en el discurso del directivo, permite reconocer qué elementos

se deben considerar para hablar de una nueva mirada de la gestión directiva, la cuál es dirigida hacia la calidad educativa y el papel del directivo en su gestión.

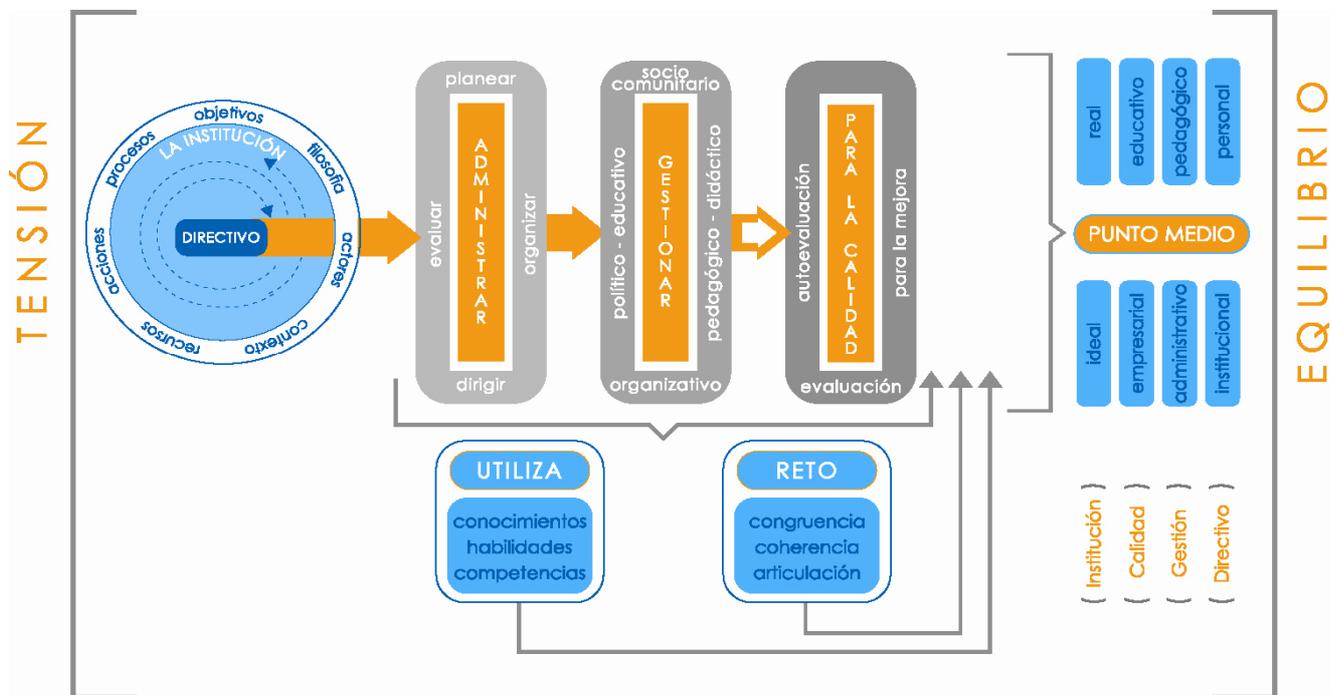


Ilustración 8: Esquema general del Capítulo V

### 5.1 El directivo en la institución



Ilustración 9 El directivo y la institución

La institución es el marco desde el cual se define el directivo, es evidente que éste forma parte de una organización y su papel está determinado por las características y rasgos del centro escolar, es dentro de la institución que el directivo toma peso y asume su rol. (Ilustración 13)

Existen características de la gestión directiva que se determinan por la institución; los distintos componentes que la integran marcan las

líneas, las rutas y los cómo, a partir de los cuáles los sujetos deben actuar.

De igual manera, el cargo directivo está enmarcado en este contexto, el estilo de trabajo, las prioridades, la toma de decisiones, el tipo de liderazgo que ejerce y las estrategias de comunicación que utiliza, entre otras características del estilo de gestión, son definidos desde y para la institución.

Todo esto habla de que el directivo y la institución tienen una relación cercana establecida en diferentes niveles, ambas partes dan y reciben, algunas veces se enriquecen, otras se exigen, pero al final se complementan entre sí. Se determinan mutuamente a partir de estas relaciones, el directivo incide en la cultura institucional, modificando estructuras, formas y funcionamiento, a partir de las habilidades, conocimientos y competencias con que cuenta.

El concepto de calidad educativa y el estilo de gestión, se definen a partir de la integración de su persona y la institución. En lo cotidiano, se relacionan e integran sus habilidades, conocimientos y competencias con la posición que tiene el directivo en la institución, así como las relaciones que establece con cada uno de los componentes, procesos, actores, objetivos y recursos que tiene a su cargo.

## **5.2 Las tensiones que enfrenta el directivo**

Si bien, las relaciones entre el directivo y la institución, favorecen el desarrollo de ambos, también generan tensiones, las cuáles se evidencian en el discurso de los directivos, que muestran la existencia de polos opuestos a partir de los cuáles deben gestionar.

La perspectiva de polos opuestos, se relaciona con la postura que culturalmente tenemos acerca de las dualidades, es decir, de poner un elemento frente a otro, teniendo la obligación de elegir uno como prioritario. Esta elección implica que la opción elegida se sobrepone a la otra y la invalida, por ejemplo ante una situación problemática que involucra a un docente y a un alumno se tiende a tomar postura, abordando la situación desde una sola perspectiva, dejando de lado

y sin valor la otra. Gestionar de esta manera elimina y anula la posibilidad de mediar, de integrar y articular en la búsqueda del equilibrio.

Gestionar desde las dualidades responde al contexto de hace 50 años, previo al trabajo de descentralización y a las modificaciones curriculares, la pérdida de lo dado por supuesto, implicó la ruptura de las instituciones sociales como punto de estabilidad; la globalización y el desarrollo tecnológico abrieron las fronteras para conocer otras realidades que cuestionan las estructuras sociales.

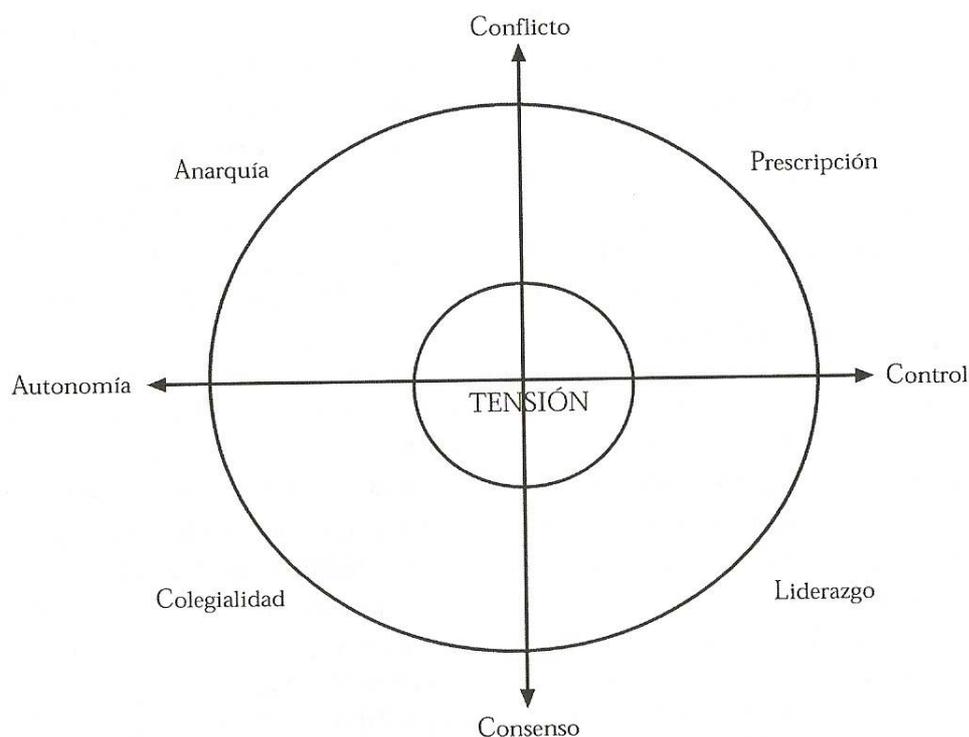
Es entonces, que se genera la posibilidad de buscar el equilibrio, de optar por un punto medio que integre las posturas que se veían irreconciliables, opuestas. Las tendencias educativas se modifican para responder y ajustarse a este contexto social, involucrando en el cambio a las instituciones. El directivo queda al centro, frente al reto de encontrar cómo dirigir la institución educativa considerando todos los elementos, actores y escenarios que lo rodean.

Este planteamiento de dualidad que enfrenta una y otra postura, forma parte de la realidad y vivencia del directivo, es una estructura básica que lo desafía; al hablar de calidad y de gestión la mayoría de las veces lo hace desde esta perspectiva.

En su práctica, vive tensión al transitar entre los dos extremos que enmarcan el escenario de actuación, al acercarse a uno o al otro, sin tener claridad de la mejor estrategia para encontrar el equilibrio. Este esquema de tensiones construido a partir del discurso de los directivos, coincide con modelo de análisis de la cultura escolar propuesto por Torrington y Weightman (1989), a través del cual exploran las tensiones de la gestión y la organización en escuelas secundarias (Ilustración 14).

En dicho modelo representan las tensiones con dos ejes, entre los cuáles se encuentra la cultura de cualquier institución educativa; en el eje horizontal representan la tensión existente entre el grado de control y la autonomía con que

se trabaja y decide la estructura, las finanzas, el curriculum, entre otros aspectos de la institución; por otro lado, el eje vertical representa la tensión existente entre el valor que se asigne al consenso y a las relaciones de confianza frente a una cultura de conflicto y de baja confianza en el equipo de trabajo.



**Ilustración 10: Modelo de análisis de cultura escolar de Torrington y Weightman**

Las tensiones encontradas por Torrington y Weightman establecen rasgos de la cultura escolar, refiriéndose al estilo de gestión institucional, en el caso de esta investigación, las tensiones identificadas enmarcan las diversas situaciones y tensiones desde las cuáles toma decisiones el directivo, es decir, se señalan elementos que la gestión directiva debe equilibrar.

Desde esta lógica, al hablar de su papel en relación a la gestión y la calidad educativa se presentan cuatro binomios: el ideal de la institución ante la realidad institucional, el enfoque sobre calidad educativa que fluctúa entre lo empresarial y lo educativo; el tercer binomio se refiere a la gestión, poniendo de frente a lo

administrativo con lo pedagógico y por último, se encuentra el espacio en el que se ubica el directivo, es la tensión entre lo personal y las exigencias de la institución

*Lo posible: el Ideal de la institución frente a la realidad*

La institución educativa se declara desde la filosofía, los documentos que la reflejan definen el ideal que se tiene de la institución. El primer binomio al que se enfrenta el directivo, corresponde al ideal del centro escolar y el grado en que éste se logra cubrir. (Ilustración 15)

Este binomio se relaciona con la evaluación, la manera como se responde desde la filosofía institucional al contexto en que se inserta el centro educativo, lo que se ofrece a la comunidad.



**Ilustración 11: Lo posible: ideal vs real**

El directivo se enfrenta a la toma de decisiones en función de lo que se espera de él y de la institución, es decir, del ideal respecto a lo que sucede en la realidad, la búsqueda se ubica en establecer lo posible, en identificar aquellas acciones que se pueden realizar para acercarse al ideal institucional. Un testimonio que evidencia lo anterior es el siguiente:

*“Yo creo que hubo un papel importante, definitivo, en el sentido de buscar por dónde se podía analizar la situación de la institución a nivel financiero, administrativo y sobre todo como proyecto educativo y buscar por dónde podíamos mejorar.”(T14)*

Lo posible, implica reconocer qué sucede en el contexto interno y externo de la institución, para a partir de ello adecuar y generar el proyecto educativo y la planeación que permitirán hacer vida, el ideal de la institución

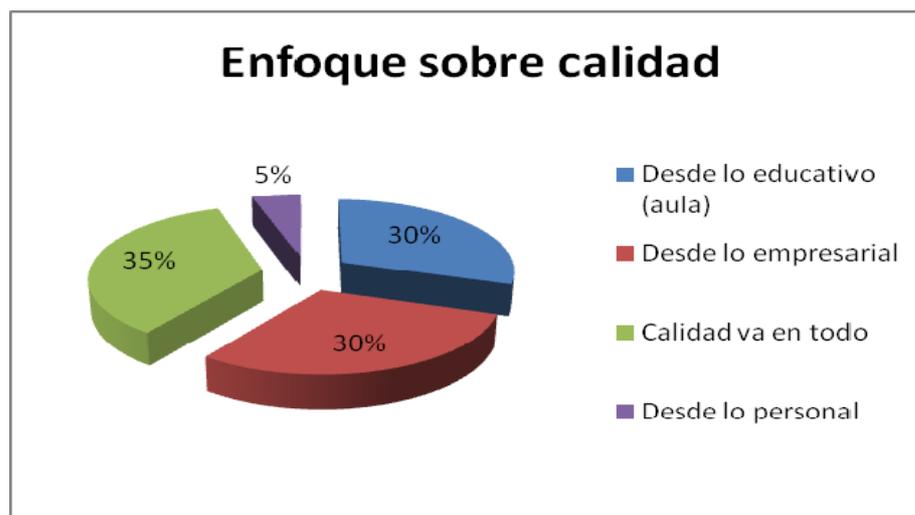
*La calidad: lo empresarial frente a lo educativo*

La segunda tensión que se hace presente en el discurso de los directivos, se refiere al enfoque desde el cual se entiende la calidad educativa, esta tensión se relaciona con el origen del concepto, el cual como se mencionó en otro momento surge del ámbito empresarial. El enfoque sobre la calidad se refiere a los elementos en los cuáles ésta se refleja.

Resulta interesante leer y re-conocer como los directivos al hablar de calidad no identifican como tal una definición acerca de esta, lo que expresan hace referencia a las características de la calidad educativa.

Los enfoques desde los cuáles hablan los directivos son cuatro: reconocen la calidad desde elementos empresariales, la identifican solo en lo educativo, la relacionan la calidad con los aspectos personales y ubican la calidad en todos los procesos y actores institucionales (Gráfica 4).

Aparece un sesgo entre lo educativo y lo empresarial, son dos polos que están en tensión, el enfoque empresarial es ver la calidad en lo financiero, entendida desde el cliente, donde lo administrativo y el servicio son el foco de atención. En contraparte se tiene la calidad ubicada solo en el proceso educativo, se asume entonces como referencia aquello que sucede en el aula.



Gráfica 4: Enfoque sobre calidad

El directivo fluctúa entre estos dos polos, en la mayoría de las ocasiones tiende a trabajar la calidad solamente desde lo empresarial, dejando de lado la perspectiva de la finalidad de la educación, es decir, enfoca sus esfuerzos a trabajar por la forma y no por del fondo de la institución (Ilustración 16).



Ilustración 12: La mejora: empresarial vs educativo

Por el contrario, entender que la calidad de la educación está en los elementos educativos, se refiere a optar por el fondo, por los procesos que se dan en el aula, en lo curricular, es decir, se gestiona desde lo que sucede en el aula y se relaciona con ella. En el discurso de los directivos aparece el paso de una

perspectiva de la calidad desde lo empresarial hacia la relación de la calidad con el hecho educativo, por ejemplo:

*“Era cumplir con ciertos estándares, como tipo iso, que tienes que cumplir con ciertos estándares para que salga un producto, pero con esta conceptualización en lo educativo pues es muy diferente, no tiene solamente que ver con como sale el niño en conocimiento, tiene que ver más allá del niño, padres de familia, maestros, todo lo que implica una comunidad, que tiene que ver con el servicio, que elementos hay que darles y que proyección social” (T15)*

Buscando el equilibrio entre ambos polos, existe una tercera postura en torno a la calidad educativa, implica considerarla como un proceso de mejora, que involucra a todos los elementos que componen la institución; el directivo debe contemplar los distintos ámbitos de la gestión al momento de tomar decisiones y realizar el trabajo cotidiano. Con relación a lo anterior a la pregunta: ¿en qué se modificó tu concepto de calidad educativa a partir del proceso? Uno de los directivos respondió:

*“La calidad tiene muchas caras y que involucra muchas facetas, y no nada más el que te digo que hago y que te llevas tú, sino revisar en ese quehacer de uno que ese lo que uno hace, revisar procesos, involucrar más a la gente, como que no tanto el producto final, la calidad involucra desde las cosas más elementales y que te puedan parecer mínimas hasta lo que parezca más espectacular y luzca más, y como que ese sería el punto, la calidad va más allá de la presentación última” (T16)*

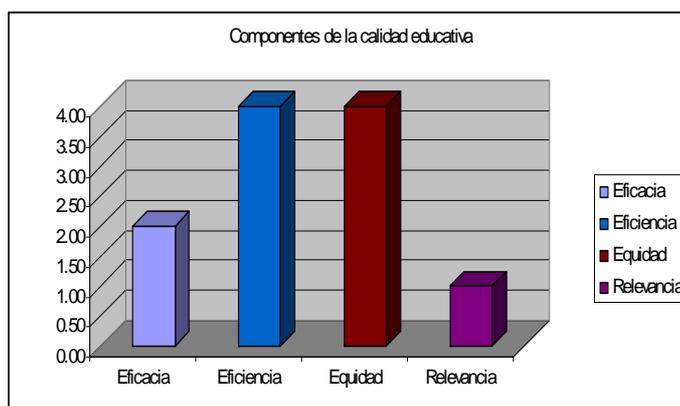
Desde la teoría, se encontró que Rey y Santa María (2000:51) mencionan:

*“La labor del equipo directivo en este sentido consistirá en actuar como colaboradores, facilitadores de la tarea de sus profesores, pero nunca como jueces. La transmisión de confianza deviene pronto en colaboración y compromiso con la mejora del sistema”*

Es a partir de esta perspectiva, que el directivo logrará establecer el equilibrio entre lo empresarial y lo educativo, favoreciendo la mejora de la institución al considerar que las relaciones que se establecen al interior son multidireccionales, aspecto que la diferencia de la empresa.

La perspectiva de la calidad planteada anteriormente, se relaciona con el proceso de mejora continua, el cual lleva implícita la evaluación que permite mediar entre lo ideal y lo real de la institución identificando el ámbito de lo que es posible gestionar al interior de la misma.

Es necesario reconocer que la institución educativa cuenta con una organización empresarial, cuyo fin último no es generar recursos, sino trabajar por la educación de sus alumnos. Entonces, la calidad educativa debe garantizar la congruencia y coherencia, entre lo económico – empresarial y los fines educativos de la institución.



**Gráfica 5: Componentes de la calidad educativa que identifican los directivos**

Los directivos mencionan inconscientemente situaciones cotidianas que se relacionan con los cuatro componentes de la calidad educativa que plantea Schmelkes. Reconocen a la eficiencia y la equidad como los más importantes, son relacionados tanto con el trabajo dirigido hacia los alumnos como al interior del equipo docente. Se distingue que de los cuatro componentes, el menos mencionado es la relevancia del trabajo que se realiza al interior de la institución, dicha omisión refleja la poca importancia que se le otorga a responder e incidir a las necesidades que presenta la comunidad y el contexto en que se inserta la institución.

*La gestión: lo administrativo frente a lo pedagógico*

El enfoque de calidad desde dónde actúa el directivo define las características de su gestión, es decir, desde la concepción que tenga de calidad es que prioriza y decide qué es lo relevante en la institución. (Ilustración 17)



**Ilustración 13 La gestión: lo administrativo vs. lo pedagógico**

La tensión entre lo empresarial y lo educativo que aparece al hablar de calidad permea el estilo de dirección; si el enfoque de calidad que se prioriza es el empresarial, el ámbito de la administración adquiere mayor peso, las decisiones y acciones serán dirigidas hacia fortalecer todo aquello que asegure el éxito de la institución como empresa. Por el contrario, si el peso aparece en lo educativo, el ámbito pedagógico se convierte en prioritario, atendiendo lo curricular, la formación, el docente, el alumno, el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es necesario en primera instancia, reconciliar al interior de las instituciones educativas lo pedagógico y lo administrativo, logrando la complementariedad que permita asegurar la calidad educativa. Lo cual quiere decir, que a partir de la búsqueda de congruencia y coherencia entre la estructura organizacional y los fines de la institución, lo administrativo se convierta en plataforma para el proceso educativo y viceversa.



**Gráfica 6: Rasgos deseables en el directivo**

Los directivos, en el ejercicio de gestionar tanto lo pedagógico como lo administrativo identifican rasgos deseables en la persona que ocupe un cargo directivo. En el discurso la capacidad de relación con los otros, la escucha y la confianza en su equipo de trabajo se descubren como los más relevantes, estas características manifiestan cómo se define en función de los otros, cómo su ser de directivo está determinado por las relaciones que establece con toda la institución y la comunidad educativa.

En un segundo nivel de importancia identifican la capacidad de innovar y de ser educador, en el tercero, se declaran el liderazgo, la reflexión y la congruencia del directivo, ambos niveles retoman las características personales, que son independientes de las relaciones y de la institución.

En un cuarto nivel, se enuncian rasgos que al combinarse determinan el estilo del directivo, pueden o no estar presentes en todo momento, su presencia depende de la personalidad del director. Es de llamar la atención que en este último nivel se encuentren la ética y la responsabilidad, características que

debieran ser fundamentales en el perfil del directivo. El que estos dos rasgos se encuentren en el último nivel implica que la gestión de los directivos esté al margen de la ética, poniendo en riesgo a la institución.

*El directivo: la persona frente a la institución*

Equilibrar lo personal y lo institucional resulta la tensión más compleja a la cual se enfrenta el directivo, requiere tomar distancia de ambos polos, para encontrar el punto medio que le permita desempeñarse como tal. (Ilustración 18)



**Ilustración 14 El directivo: lo institucional vs. lo personal**

En el discurso de los directivos estos dos ámbitos aparecen interrelacionados, en ciertas ocasiones resulta difícil discriminar desde cuál de ellos están hablando.

*“Personalmente, como un reto como a la vez me tranquilizó porque pude constatar desde otra visión que las cosas sí van bien, me dio muchos elementos tanto en mi papel de gestión directiva como a nivel personal en mis relaciones de ubicarme otra vez, que no tienes que hacer todo tu sola, que cuentas con un equipo, que realmente si ayudas a la gente y canalizas el trabajo y lo organizas de una manera que delegues más funcionan mejor las cosas y hay un desgaste personal muchísimo menor, mucha satisfacción.”(T17)*

A pesar de que la diferencia entre uno y otro es muy sutil, determina la estabilidad del directivo en el desempeño de su cargo. Al polarizarse hacia lo

institucional, se corre el riesgo de desdibujarse, de perderse y anularse, y su gestión permea una ausencia de autoridad o de dirección. Si se polariza hacia lo personal, el directivo pierde de vista las prioridades institucionales, buscando solamente el beneficio propio.

El rol del directivo en la búsqueda de la calidad educativa se ubica entre estos polos (Ilustración 18), existen en el discurso dos niveles de construcción: el subjetivo, que surge de las experiencias que tiene desde su rol el directivo; el nivel objetivo, se origina cuando se expresa acerca de la gestión y la calidad desde la institución.

El punto medio entre lo subjetivo y lo objetivo se relaciona con el equilibrio entre lo personal y lo institucional, el reto se encuentra en gestionar buscando la integración y articulación de los distintos binomios a través de la coherencia y congruencia.

### **5.3 La Gestión para la calidad**

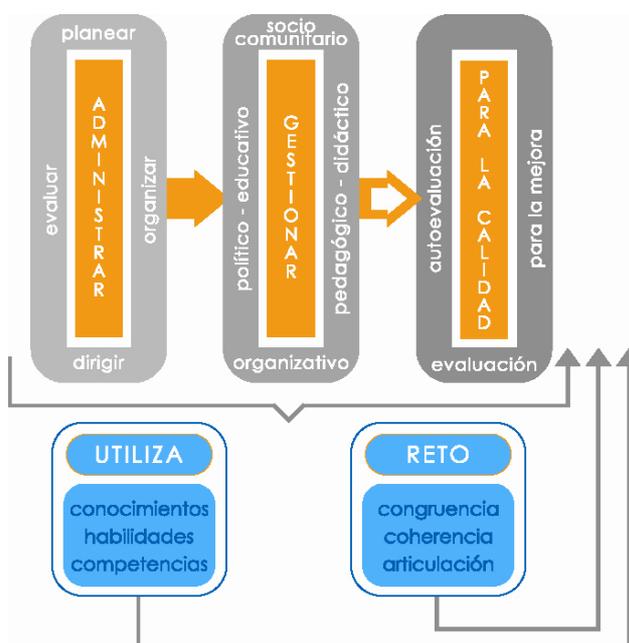
La gestión para la calidad, resulta ser el lente desde el cual el directivo ejerce su autoridad, implica su forma de actuar, el proceso de diseño y aplicación de estrategias de trabajo, y la manera de acompañar e involucrar al equipo en la búsqueda de la calidad.

Los teóricos que hablan de la gestión directiva la enmarcan desde las acciones y herramientas que el director debe tomar como referencia al gestionar, el planteamiento que hacen los directivos al hablar de gestión y calidad educativa, evidencia, que además de ello, requieren claridad sobre la óptica desde la cual deben filtrar y relacionar las situaciones cotidianas, las necesidades institucionales, y las herramientas con las que se cuenta en función de lo que se tiene que hacer.

Esta óptica se relaciona con el equilibrio que se debe favorecer entre las distintas tensiones que enfrenta el directivo, la gestión para la calidad permite

identificar y estar consciente de lo que enmarca la gestión directiva. Es bajo esta óptica que se involucran las distintas dualidades.

El directivo debe elegir los elementos y las herramientas de la gestión directiva a partir de esta mirada, teniendo como punto de partida que la calidad educativa se encuentra en el proceso de mejora, que implica los procesos, las instancias y las personas.



**Ilustración 15: Gestionar para la calidad**

Cuando el directivo se posiciona desde alguno de los polos, elimina las otras posturas, asumiendo la calidad educativa desde una perspectiva única, atomizada y fraccionada, lo que la vuelve inalcanzable e inaccesible. Es entonces, que la función del directivo se diluye, pierde fuerza e intención, la gestión se vuelve tierra de nadie, se trabaja desde los extremos, y es posible que ninguno de los actores se haga responsable de trabajar por la calidad educativa.

Desde este planteamiento, la calidad educativa se asegura cuando el directivo gestiona a partir de integrar, complementar y articular lo institucional con lo

personal; lo administrativo con lo pedagógico; lo empresarial con lo educativo, en la búsqueda de lo posible.

El papel y la función del directivo se han modificado durante los últimos años, detrás del discurso se refleja dicha evolución, consideran el proceso de administrar la institución como la plataforma de lo educativo, el punto de partida de la gestión, identifican que gestionar la institución implica mediar las relaciones entre los distintos ámbitos que la integran: el socio-comunitario, el político educativo, lo pedagógico-didáctico y lo organizativo.

Lo afirmado hasta este momento en torno a la gestión directiva, se detiene en este nivel, asegurando el funcionamiento adecuado de las instituciones, a partir de los componentes del proceso administrativo y las herramientas que se ofrecen al directivo para gestionar la educación.

El hallazgo más significativo de esta investigación hace referencia a dar un paso más, no abordar la calidad educativa y la gestión directiva como situaciones y acciones independientes; si se desea mejorar el proceso educativo y la gestión de los centros escolares, es apremiante hablar de gestionar para la calidad, desde la evaluación y autoevaluación para la mejora.

En esta perspectiva el papel del directivo se fundamenta en la forma como utiliza para gestionar sus conocimientos, habilidades y competencias, frente al reto de alcanzar la calidad educativa desde la congruencia, coherencia y articulación de su función como administrador y gestor para la calidad educativa.

## Reflexiones

Al analizar el discurso se descubre otra lectura de la realidad, la vida que se teje al interior dentro de las instituciones, lo que sucede, lo que aparece, un sin fin de situaciones y experiencias que hacen de cada institución un espacio único. En la cotidianeidad se relacionan todos los estamentos, instancias y elementos que componen la institución, generan la cultura institucional, que en ocasiones se refleja en polaridades, zonas de confort, luchas de poder, fracciones y vínculos.

A lo largo del proceso de investigación se fueron develando realidades con un alcance mayor a la pregunta de investigación, las cuáles permitieron reflexionar en torno al directivo, a la institución y la relación que entre ellos se establece, construyendo así premisas acerca de la gestión directiva. Frente a la riqueza encontrada en ellas, decidimos detenernos y plasmar las reflexiones más significativas.

Este capítulo si bien no está directamente ligado al propósito de la investigación, recupera elementos del discurso que al diseñar la investigación no fueron considerados, los cuáles no responden a la pregunta inicial, sin embargo, enmarcan y refuerzan la perspectiva que tienen los directivos acerca de su papel en la gestión para la calidad educativa.

Autores como Corvalán, Soto, Garay y Fernández en el documento compilado por Butelman (2006) reconocen que las instituciones educativas tienen una cultura institucional que se define a partir de las acciones, de la normatividad, estructura organizativa y de las relaciones que se establecen al interior. En el discurso de los directivos se identificó que al considerar la existencia de esta cultura, se le otorga a la institución una personalidad propia, convirtiéndola en un actor más del proceso educativo, que influye en la manera como se concibe al directivo y su gestión.

Las instituciones no necesariamente son conscientes de la intención que está detrás de las acciones, es decir, aquello que impulsa el actuar de cada uno de los integrantes de la institución, de igual manera se desconoce el contenido de las manifestaciones de las acciones. Es precisamente en esta relación, que se encuentra la coherencia en las instituciones, en qué medida responde el vínculo que se establece entre las acciones, el discurso institucional, la intención, las manifestaciones de la realidad y las necesidades institucionales, la tensión que existe entre actuar desde lo administrativo o desde lo educativo.

En cuanto a evaluación se refiere, llama la atención que a lo largo del discurso no se habla de la importancia de la retroalimentación, ni de la toma de decisiones con base en la evaluación, pareciera que el manejo de los resultados obtenidos a través de ésta se pierde, diluyendo el sentido de la evaluación como un referente para la mejora.

Por otro lado, los distintos autores que hablan acerca de la gestión presentan las herramientas y estrategias deseables, las cuáles en lo cotidiano son utilizadas por los directivos indiscriminadamente. En general, la decisión de utilizar una u otra estrategia se toma desde la moda, desde aquello que en el discurso del medio es lo que se debe hacer, pero no se cuenta con claridad de la relación que debe existir entre las necesidades institucionales, los objetivos, las estrategias que se utilizan y la forma de implementarlas. Otro elemento de reflexión en torno a las estrategias de gestión, es la ausencia de seguimiento y evaluación de los resultados obtenidos en su implementación, lo que favorece la cultura de inmediatez y ver los procesos institucionales como atomizados.

La comunicación aparece como un elemento importante en el proceso y en la vida de las instituciones, la comunicación se plantea como una necesidad real que permite hacer vida la estructura organizacional y favorece que las relaciones interpersonales. En ocasiones representa un problema que no se resuelve, parece que es una condición de funcionamiento, pero en la práctica y la vida cotidiana no es un foco de atención, no es algo a lo que se le dé el seguimiento desde lo

institucional, de tal manera que el manejo de la información llega a utilizarse como elemento de poder y autoridad.

Las instituciones se muestran demasiado matizadas por las relaciones personales, frente a la profesionalización que se espera en el trabajo cotidiano, se confunden los roles, las líneas de comunicación y en el ejercicio de la autoridad se mezclan la perspectiva personal y profesional, generando que la toma de decisiones, el liderazgo y el manejo del conflicto se realicen desde lo emocional.

En este mismo sentido, aparece un elemento interesante respecto a la expectativa que se tiene hacia la institución. Se le percibe como la “madre”, aquella que debe nutrir, acuarpar, resolver los problemas y proteger a los miembros que la integran, lo que se refleja en el discurso y en el alto porcentaje de personas con antigüedad en las instituciones.

En el discurso existe una constante, que permite afirmar que cuando al hablar desde lo emocional y el sentimiento, los comentarios tienden a reconocer lo negativo, aquello que incomoda, porque la institución no está cumpliendo las obligaciones que le atribuyen, y por lo tanto no cubre las expectativas generadas.

El estilo de gestión institucional se define a partir del equilibrio que se logre en el manejo de estos dos polos, este estilo de relaciones se refleja principalmente en la manera como se resuelven y manejan los conflictos.

Acerca del directivo, se encontró que cuidar su imagen frente a la institución y a la sociedad tiene mucha relevancia, en el ejercicio de sus funciones llega a anteponer lo que se piense de él y el “quedar bien” frente al cumplimiento de los objetivos de su rol y de la institución.

En general el directivo se presenta ante la experiencia en colectivo, es decir, no aparece en un trabajo solitario, siempre en relación de equipo. Lo anterior tiene dos implicaciones, por un lado habla de la relevancia que se le otorga al trabajo colegiado y colaborativo, y por otro refleja que no intenciona espacios de trabajo

individual en los que lleve a cabo análisis y reflexión de su práctica y de lo que sucede en la institución.

A lo largo de la investigación y a través de las reflexiones elaboradas se percibe que el directivo habla mucho del hacer, de las relaciones que establece, de su experiencia, sin embargo, el actuar carece de un soporte conceptual que justifique, de peso y le permita tener una visión global de la institución, la carencia de espacios de reflexión individual que se menciona anteriormente es una evidencia de esto.

Por último, es necesario un cambio de mirada en el directivo, que le permita identificar y expresar desde dónde plantea las acciones y hacia dónde las dirige; este cambio debe darse a partir de espacios de reflexión sobre su práctica, de una formación para la gestión y de generar consistencia conceptual en torno a la calidad educativa.

## Conclusiones

El trabajo de investigación presentado en este documento, tuvo como pregunta central identificar cómo es que los directivos de dos instituciones educativas, que vivieron un proceso de Acreditación con el modelo de la CNEP, definen su papel en el proceso de calidad de su institución.

Al buscar respuesta a la pregunta de investigación se encontraron hallazgos y conclusiones inesperadas, que permiten identificar la necesidad de modificar la mirada desde la cual gestionan los directivos. Dichas conclusiones se concentran en tres ideas generales.

Existe una inconsistencia conceptual en torno a la calidad educativa y a la gestión directiva, en el momento que el directivo habla desde su práctica enuncia las acciones que realiza en la búsqueda de la calidad, sin embargo, al solicitar que se conceptualice la práctica no alcanza a definir la calidad, ni la gestión, así como a establecer el vínculo entre ambos conceptos.

Al responder las preguntas referidas a la vivencia, las menciones relacionadas con la gestión tienen menor importancia que aquello relacionado con la calidad, por el contrario, al abordar lo conceptual adquiere mayor relevancia el concepto de gestión que el de calidad.

La segunda conclusión es que, el directivo, al gestionar, se vive en situaciones de tensión, frente a la cuáles debe tener conciencia, conocimiento y claridad para actuar en la búsqueda de la mejora de la institución. Las tensiones identificadas son cuatro, el directivo transita entre el ideal y el real de la institución, entre lo empresarial y lo educativo, entre lo administrativo y lo pedagógico, y lo personal frente a lo institucional. El estilo de gestión que intencione la búsqueda de la calidad educativa deberá tender al equilibrio entre todas y cada una de estas tensiones.

La realidad de las instituciones, las demandas que tiene un directivo y el ritmo de trabajo en que vive ocasionan que, al tomar las decisiones se polarice hacia uno u otro extremo de las diferentes tensiones, cuando esto sucede se pierde la visión global de la institución, se atomiza la percepción de la realidad; el directivo se paraliza, actúa desde lo parcial y confunde a la institución.

La última conclusión construida es que la búsqueda de la calidad debe caracterizarse por gestionar desde otra mirada, que implica ampliar el alcance de la visión e integrar y relacionar componentes de la calidad y de la gestión educativa.

El equilibrio entre las tensiones que vive el directivo se logra a partir de gestionar para la calidad, con el enfoque de la mejora, de la autoevaluación y la evaluación continua. El directivo debe responder a demandas y necesidades, para lo cual la teoría le brinda herramientas, estrategias y actividades. Sin embargo, no cuenta con un referente que le ayude a identificar focos de atención, qué conviene atender, qué hay que conciliar, qué se debe priorizar y con base en qué.

La Gestión para la calidad debe ser esa mirada que amplía la visión y modifica la acción. Es necesario ofrecer a los directivos puntos de referencia que le permitan enmarcar su actuación.

Desde lo personal, podemos afirmar que el proceso de investigación tuvo un alcance mayor al esperado; amplió la percepción de lo que es y se vive en las instituciones, el papel que tiene el directivo en la búsqueda de la calidad, la importancia de los equipos de trabajo, cómo se establecen las relaciones de las personas con las instancias y los procesos, entre otros.

Lo encontrado en la investigación nos confirma que los procesos de acreditación de la calidad que la conciben como mejora continua, generan dinámicas al interior de las instituciones que favorecen la innovación.

Estos hallazgos tienen una relación directa con nuestra práctica profesional, nos permiten entender y analizar las instituciones de una manera diferente, de tal forma que nuestras intervenciones ofrezcan una perspectiva distinta a las instituciones, desde la cual se busque la calidad educativa con otro nivel de profundidad, que la gestión directiva no quede solo en el actuar por actuar, sino que se realice con otro nivel de conciencia y claridad de lo que se necesita, de las estrategias y acciones a realizar y los resultados que se obtienen.

## Referencias

- Aguerrondo, Inés; (1992) *“La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación”*, en Educación y conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad, CEPAL – UNESCO, Chile.
- Álvarez, Jesús; (2003) *“Reforma Educativa en México: El programa de escuelas de calidad”* en la Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación, Vol 1. No. 1 ([www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n1/Alvarez.pdf](http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n1/Alvarez.pdf))
- Alvariño, Arbola, Brunner, J; Recart, M; Vizcarra, R; (2000) *“Gestión escolar: un estado del arte de la literatura”*; En *Paideia*, Num. 29 págs. 15-43.
- Ander-Egg; Ezequiel; (1995), *“Técnicas de investigación social”*; Ed. Lumen; Buenos Aires.
- Antúnez, Serafín; (1994); *“Claves para la Organización de Centros Escolares”*. Cuadernos de Educación. No. 13., Edit. Horsori. Barcelona, España, 1994. pp. 21-33.
- Bass, B.M; s/f *“El impacto de los directores transformacionales en la vida escolar”* Tomado de Pascual, Roberto (coord): La gestión educativa ante la innovación y el cambio, Ed. Narcea, Madrid.
- Bertely, Busquets María; (2001); *“Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar”*; Ed. Paidós, México.
- Butelman (Compilador) Corvalán, Soto, Garay y Fernández; (2006) *“Pensando las instituciones Sobre teorías y prácticas en educación”*, Edl. Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- Casassus, Juan; (2000) *“Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)”*, UNESCO, Versión preliminar.  
([www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/gestion\\_problemas\\_gestion\\_educativa\\_casassus.pdf](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/gestion_problemas_gestion_educativa_casassus.pdf)) consultada en febrero 2007
- Diccionario de las Ciencias Sociales de la Educación* (1991), Editorial Santillana, México.
- Elizondo Huerta, Aurora (Coord.); (2001) *“La nueva escuela I, Dirección, liderazgo y gestión escolar”*, Colección Maestros y Enseñanza, Ed. Paidós, México.
- Elizondo Huerta, Aurora (Coord.); (2001) *“La nueva escuela II, Dirección, liderazgo y gestión escolar”*, Colección Maestros y Enseñanza, Ed. Paidós, México.

- Ezpeleta J; Furlán, A; (1992) "La gestión pedagógica de la escuela" (Eds), *"La gestión pedagógica de la escuela"*, UNESCO/OREALC, Santiago, Chile.
- Ferrer, Ferrán; (1996) *"Los docentes, la gestión de la escuela y la innovación educativa"*, en la Antología de Lecturas de Estrategias de Intervención en la Gestión, UIA León, 2003.
- Frigerio, G., Poggi, M; Tiramonti, G.; Aguerrondo; (1992) *"Las instituciones educativas cara y ceca. Elementos para su gestión."* Ed. Troquel Educación. Serie Flacso. Bs.As. 1992
- González Martínez Luis; (1998); *"La sistematización y análisis de los datos cualitativos"*; en Mejía Arauz, Laura Rebeca; Sandoval Cortés, Sergio Antonio (Coord); *"Tras las vetas de la investigación cualitativa : perspectivas y acercamientos desde la práctica"*, ITESO, México.
- Municio, Pedro; (2003) *"Herramientas para la evaluación de la calidad"*, Colección de Gestión de Calidad, Ed. Praxis, España
- Namo de Mello G; Roserley, T; (1992) *"La gestión en la escuela en las nuevas perspectivas de las polémicas educativas"* (Eds), en *"La gestión pedagógica de la escuela"* (pp. 44 a 100) , UNESCO/OREALC, Santiago, Chile.
- Namo de Mello, Guiomar; (1998) *"Nuevas propuestas para la gestión educativa"*, Biblioteca para la actualización del maestro, México.
- Nirenberg, Olga, et. al; (2000) *¿Para qué la evaluación?* en: "Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales." Edit. Paidós. México, pp. 27- 50.
- Pastrana Flores, Leonor; (1994);. *"La dimensión administrativa"* en: Organización, dirección y gestión en la escuela primaria: un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica. México, Departamento de Investigaciones Educativas., 1994. pp. 97-129.
- Rey, Roberto; Santa María Juana M.; (2000) *"Transformar la educación en un contrato de calidad"*, Colección de Gestión de Calidad, Ed. Praxis, España
- Reynaga Obregón, Sonia; (1998); *"Perspectivas cualitativas de investigación en el ámbito educativo"*; en Mejía Arauz, Laura Rebeca; Sandoval Cortés, Sergio Antonio (Coord); *Tras las vetas de la investigación cualitativa : perspectivas y acercamientos desde la práctica*, ITESO, México.
- Rodríguez Gómez, Gregorio; Gil Flores Javier; García Jiménez Eduardo; (1999); *"Metodología de la investigación cualitativa"*; Ed. Aljibe; Málaga.
- Rojas, Raúl (1991) *"Guía para realizar investigaciones sociales"*, Ed. Plaza y Valdés, México.

- Stoner, James A.F. y Charles Wankel.; (1989);“*Administración*”. Tercera Edición. Edit. Prentice-Hall. México., 1989. Pp.2-29
- Tarrés, María Luisa (Coord.); (2004); “*Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*”; Ed. Miguel Ángel Porrúa; México.
- Taylor, S.J.; Bogdan, R.; (1998); “*Introducción a los métodos cualitativos de investigación*”; Ed. Paidós; Barcelona.
- Tejeda, Fernández José; (1998) “*Los agentes de la innovación en los centros educativos*”, Aljibe, España, pág. 95-124.
- Torres, Mercedes (Comp); (2004) “*La Gestión Educativa: experiencias de formación y aportaciones a la investigación e intervención*” UPN, México.
- Torrington, D., & Weightman, J. (1989, September). THE MANAGEMENT OF SECONDARY SCHOOLS. *Journal of Management Studies*, 26(5), 519. Retrieved October 19, 2007, from Education Research Complete database
- Trista, Boris; Hernández Rodolfo; s/f “*Liderazgo académico*”, tomado de: Temas sobre dirección y administración académica, UAM, México.
- Vallejo M. M. I; (2004). “Políticas y currículos para la profesionalización de directivos de educación básica. Problematización y construcción teórico metodológica”. *Antología de seminarios de Investigación: Gestión. 2004*. Secretaría de Educación Jalisco. Consultado el día 14 de enero de 2007 en el World Wide Web: <http://educacion.jalisco.gob.mx>
- Vera, Rodrigo. Nuñez Iván; (1990) “Estrategias del cambio educativo y participación del magisterio”. UNESCO/OREALC;Santiago; Chile.

## Índice de ilustraciones

|  |    |
|--|----|
| Ilustración 1: Esquema del Capítulo I .....  | 7  |
| Ilustración 2: Calidad y evaluación .....  | 28 |
| Ilustración 3: Esquema del Capítulo III .....                                      | 34 |
| Ilustración 4: Línea del tiempo del Pace .....                                     | 35 |
| Ilustración 5: Esquema del Capítulo III .....                                      | 39 |
| Ilustración 6: Bloques iniciales de la sistematización .....                       | 46 |
| Ilustración 7: Categorías nivel 1 desde la vivencia .....                          | 46 |
| Ilustración 12: Esquema general del Capítulo V .....                               | 66 |
| Ilustración 13 El directivo y la institución .....                                 | 66 |
| Ilustración 14: Modelo de análisis de cultura escolar de Torrington y Weightman .. | 69 |
| Ilustración 15: Lo posible: ideal vs real .....                                    | 70 |
| Ilustración 16: La mejora: empresarial vs educativo .....                          | 72 |
| Ilustración 17 La gestión: lo administrativo vs. lo pedagógico .....               | 75 |
| Ilustración 18 El directivo: lo institucional vs. lo personal .....                | 77 |
| Ilustración 19: Gestionar para la calidad.....                                     | 79 |

## Índice de gráficas

|  |    |
|--|----|
| Gráfica 1: Perspectiva desde lo personal .....                                     | 53 |
| Gráfica 2: Premisas sobre calidad .....  | 56 |
| Gráfica 3: Estilo de gestión deseable en el directivo .....                        | 59 |
| Gráfica 4: Enfoque sobre calidad .....   | 72 |
| Gráfica 5: Componentes de la calidad educativa que identifican los directivos..... | 74 |
| Gráfica 6: Rasgos deseables en el directivo.....                                   | 76 |

### Índice de tablas

|  |    |
|--|----|
| Tabla 1: Criterios del Modelo Deming.....    | 15 |
| Tabla 2: Criterios del Modelo Baldrige.....  | 16 |
| Tabla 3: Criterios del Modelo EFQM .....     | 17 |
| Tabla 4 Niveles de apropiación del Pace..... | 58 |

### Índice de testimonios

|                     |    |
|---------------------|----|
| Testimonio 1 .....  | 53 |
| Testimonio 2 .....  | 53 |
| Testimonio 3 .....  | 55 |
| Testimonio 4 .....  | 55 |
| Testimonio 5 .....  | 57 |
| Testimonio 6 .....  | 58 |
| Testimonio 7 .....  | 58 |
| Testimonio 8 .....  | 60 |
| Testimonio 9 .....  | 61 |
| Testimonio 10 ..... | 62 |
| Testimonio 10 ..... | 62 |
| Testimonio 11 ..... | 62 |
| Testimonio 12 ..... | 63 |
| Testimonio 13 ..... | 63 |
| Testimonio 14 ..... | 71 |
| Testimonio 15 ..... | 73 |
| Testimonio 16 ..... | 73 |
| Testimonio 17 ..... | 77 |

## Anexos

### Anexo 1: Entrevista a Directivos

|   |  |
|---|--|
| <p>¿Cómo definen los integrantes del equipo directivo de dos instituciones que vivieron un proceso de Acreditación su papel en el proceso de calidad de su institución?</p> |  |
| <p>Vivencia del proceso</p>   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué papel jugaste dentro del proceso de Acreditación?</li> <li>2. ¿Qué acciones realizaste como Directivo durante el proceso?</li> <li>3. ¿Consideras que era tu momento para vivir el proceso de Acreditación? ¿porqué?</li> <li>4. ¿En qué condiciones consideras debe estar un director para que el proceso de acreditación?</li> <li>5. ¿Cuáles de las acciones e intervenciones que realizabas antes del proceso como directivo reconociste como generadores de la calidad en la educación?</li> </ol> |
| <p>Gestión</p>  | <ol style="list-style-type: none"> <li>6. ¿Qué aspectos de tu gestión modificaste durante y después del proceso?</li> <li>7. ¿Qué elementos incorporaste a tu quehacer como directivo?</li> <li>8. ¿Cómo conceptualizan la calidad en la educación a partir del proceso de Acreditación? (¿Qué entienden por calidad en la educación?</li> </ol>   |
| <p>Conceptualización</p>  | <ol style="list-style-type: none"> <li>9. ¿En qué se modificó su concepto de calidad en la educación a partir de este proceso?</li> <li>10. ¿Qué papel crees tiene el directivo de una institución para asegurar la calidad en la educación?</li> <li>11. ¿Qué acciones concretas crees que debe llevar a cabo un directivo para gestionar la calidad en la educación en su institución?</li> </ol>  |

## Anexo 2: Ejemplo de sistematización

### Nivel de apropiación

| Descripción   |  | nivel 2                   | Cant. | nivel 3                    | Cant |
|---|--|---------------------------|-------|----------------------------|------|
| Compromiso.   |  | Compromiso                | 1     | Identidad con...           | 6    |
| Apropiación y responsabilidad   |  | Responsabilidad           | 5     |                            |      |
| Directivo = Responsabilidad   |  |                           |       |                            |      |
| Responsabilidad   |  |                           |       |                            |      |
| Responsabilidad   |  |                           |       |                            |      |
| "Debería yo entregar"   |  | Lo que se exige           | 1     | Reacción ante la exigencia | 10   |
| " Ya me metí, ahora salimos "   |  | Cumplir                   | 5     |                            |      |
| "Aventarnos al proceso"   |  |                           |       |                            |      |
| Era algo que la institución estaba generando. Éramos partícipes y punto |  |                           |       |                            |      |
| Frente a exigencias. Nivel de respuesta a un modelo externo.            |  |                           |       |                            |      |
| Cumplimiento  |  |                           |       |                            |      |
| Implica, requiere, demanda ABSOLUTA responsabilidad                     |  | Trabajo porque se demanda | 4     |                            |      |
| Trabajar en lo que soliciten  |  |                           |       |                            |      |
| " Nos pides, nos aprietas... lo que antes no "                          |  |                           |       |                            |      |
| Entregar lo que me piden  |  |                           |       |                            |      |

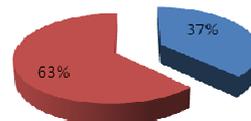
### Anexo 3: Ejemplo de sistematización de la información

Niveles de apropiación

| nivel 2                      | Cant | %      |
|------------------------------|------|--------|
| Identidad con la institución | 6    | 37.50  |
| Reacción ante la exigencia   | 10   | 62.50  |
| Total                        | 16   | 100.00 |

Niveles de apropiación

■ Identidad con la institución ■ Reacción ante la exigencia

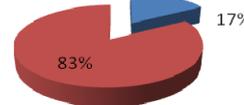


Identidad con la institución

| Nivel 2         | Cant | %      |
|-----------------|------|--------|
| Compromiso      | 1    | 16.67  |
| Responsabilidad | 5    | 83.33  |
| Total           | 6    | 100.00 |

Identidad con la institución

■ Compromiso ■ Responsabilidad

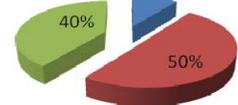


Reacción ante la exigencia

| Nivel 2                | Cant | %      |
|------------------------|------|--------|
| Lo que se exige        | 1    | 10.00  |
| Cumplir                | 5    | 50.00  |
| Trabajo que se demanda | 4    | 40.00  |
| Total                  | 10   | 100.00 |

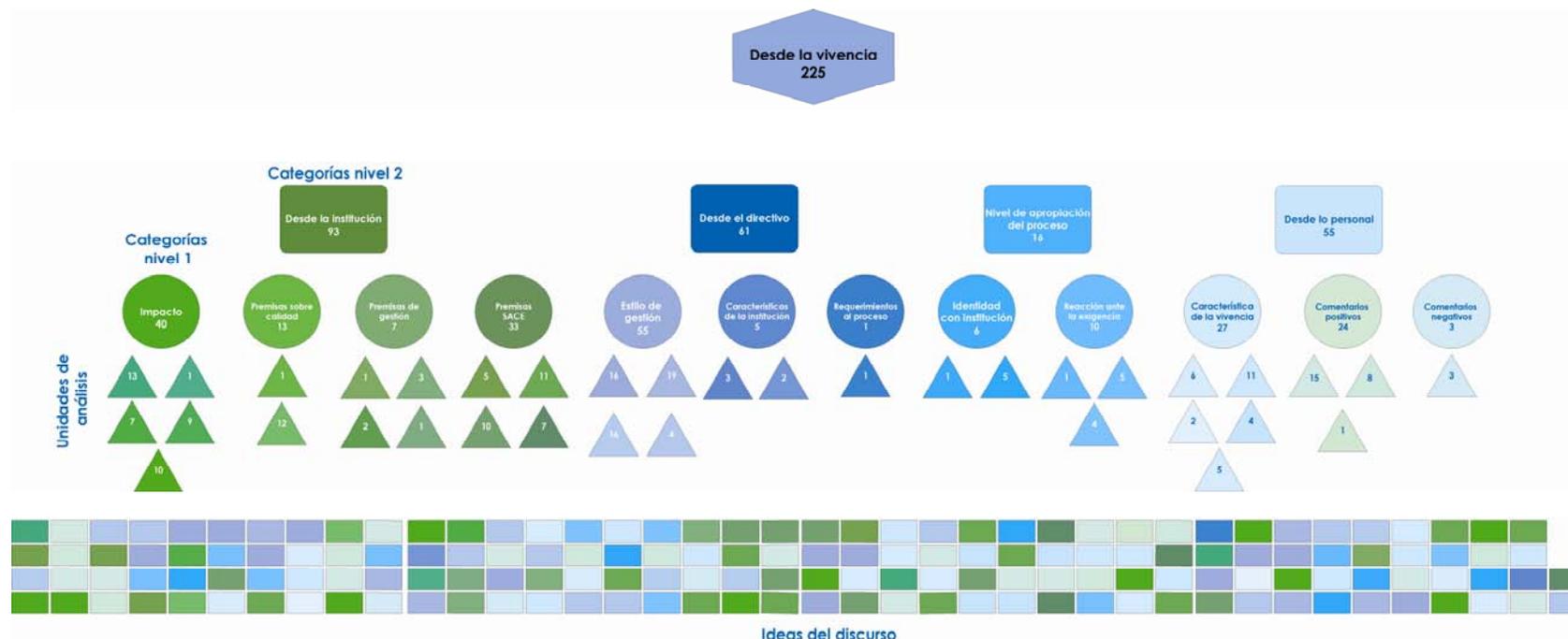
Reacción ante la exigencia

■ Lo que se exige ■ Cumplir ■ Trabajo que se demanda





### Anexo 5: Esquema general de las categorías relacionadas con la vivencia



### Anexo 6: Esquema general de las categorías relacionadas con los conceptos

