



TECNOLÓGICO DE MONTERREY

EGE

Escuela de Graduados en Educación



TECNOLÓGICO
DE MONTERREY

Biblioteca
Campus Ciudad de México

Universidad Virtual

Escuela de Graduados en Educación

**Estudio de la implementación de un modelo de evaluación institucional
en los niveles básico y medio superior**

Tesis que para obtener el grado de:

Maestría en Administración de Instituciones Educativas

presenta:

Ludwig Walter Johannsen Mehner

Asesor tutor:

Mtra. Gloria Perla Morales Martínez

Asesor titular:

Dr. Jaime Ricardo Valenzuela González

México, D.F., México

Junio, 2012

Estudio de la implementación de un modelo de evaluación institucional en los niveles básico y medio superior

Resumen

La presente tesis tiene como objetivo presentar los resultados de la investigación realizada sobre la viabilidad y aceptación de la implementación de un modelo de evaluación institucional desarrollado por Valenzuela, Ramírez y Alfaro (2009) en una institución bicultural de educación básica y media superior ubicada en la zona metropolitana de la Ciudad de México. El estudio abarcó los últimos cinco ciclos escolares de 2006/2007 a 2010/2011. Esta investigación se condujo bajo una metodología cualitativa, empleando el método del estudio de casos y técnicas cualitativas para la colección y el análisis de los datos. De los diez componentes del modelo de evaluación institucional de Valenzuela et al. (2009) la institución educativa identificó en ocho de ellos una serie de indicadores que podía utilizar como parte de su modelo de evaluación institucional. Los hallazgos mostraron que la escuela contaba con la cultura de evaluación necesaria para aprovechar el modelo propuesto. Los componentes e indicadores que fueron descartados fueron aquellos relacionados con actividades no propias de educación básica y media superior. La investigación realizada permite concluir que el modelo de evaluación educativa de Valenzuela et al. (2009) sí tiene cabida en este tipo de instituciones, en cuanto a que pueden ser aplicados la mayoría de sus componentes e indicadores. Así mismo, el aprovechamiento de una herramienta como un Cuadro de Mando Integral que incluya elementos gráficos y conceptos como el uso de semáforos, es un elemento importante no solo para la mayor aceptación y aprovechamiento del modelo de gestión, sino también para la comunicación de los resultados.

Índice

Hoja electrónica de firmas	2
Dedicatorias	3
Agradecimientos	4
Resumen	5
Introducción	15
Capítulo 1. Planteamiento del Problema	18
Antecedentes	18
Definición del Problema.....	20
Preguntas de investigación	22
Factibilidad del modelo de evaluación	23
Cuestionamiento específico: Utilización del cuadro de mando integral ..	23
Objetivos	23
Justificación	25
Beneficios Esperados	26
Delimitaciones	27
Limitaciones	28
Capítulo 2. Marco Teórico	30
Importancia de la evaluación en las instituciones educativas	30
Indicadores como medio de información para la gestión educativa	32
Clasificación de indicadores	37
Modelos de evaluación en instituciones de enseñanza	38
Enfoque sistémico y su adaptabilidad	42

Calidad de la información para la toma de decisiones	44
Confiabilidad y validez	46
El papel de los evaluadores	47
Componentes del modelo de evaluación institucional de Valenzuela et al. (2009)	49
1. Formación integral y calidad	50
1.1. Frecuencia de actualización de planes y programas de estudio	50
1.2. Proporciones relativas de materias destinadas a las distintas dimensiones de formación del estudiante	50
1.3. Grado de cumplimiento de lo establecido en los currícula, en términos del número de temas que se abordaron y que se debieron haber abordado	51
1.4. Grado de cumplimiento de lo establecido en los currícula, en términos del número de clases que se impartieron y que se debieron haber impartido	51
1.5. Resultados del sistema de evaluación de profesores	51
1.6. Resultados de la evaluación de los programas	52
1.7. Resultados de exámenes departamentales	53
1.8. Índice de deserción de los alumnos	53
1.9. Número promedio de alumnos en cada grupo escolar	54
1.10. Estadísticas de calificaciones de los alumnos	54
1.11. Proporción de alumnos egresados que se encuentran trabajando en su área profesional	54

1.12. Ingresos anuales promedio de los alumnos que egresaron hace cinco y diez años	55
1.13. Resultados de sistemas de evaluación de los egresados aplicados a empleadores	55
2. Capital humano	56
2.1. Número de horas de capacitación ofrecidas a los profesores anualmente	57
2.2. Número de horas de capacitación per cápita tomadas por los profesores anualmente	58
2.3. Proporción relativa de cada área de capacitación ofrecida por la institución anualmente	58
2.4. Proporción relativa de cada área de capacitación tomada por los profesores anualmente	58
2.5. Número de profesores perteneciente a los distintos escalafones o sistemas de clasificación	58
2.6. Número de profesores de planta versus de cátedra	59
2.7. Número de profesores pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores (SNI)	59
2.8. Índice de mejora del nivel de calidad de vida de los trabajadores en función de su retribución económica	59
2.9. Resultados de la evaluación del clima laboral	59
2.10. Índice de rotación interna	60
2.11. Índice de rotación externa	61

3. Capital social	61
3.1. Número de redes internas bien identificadas en las que participa el personal de la institución	61
3.2. Número de redes externas bien identificadas en las que participa el personal de la institución	62
3.3. Número de personas involucradas en redes internas	62
3.4. Número de personas involucradas en redes externas	62
3.5. Resultados de la evaluación del trabajo en redes	62
4. Investigación	62
4.1. Número de proyectos de investigación de distintas áreas en los que participan los profesores	63
4.2. Montos de los proyectos de investigación que entran al presupuesto de la institución	63
4.3. Proporción de proyectos que están vinculados a las líneas de investigación definidas por la institución	63
4.4. Número de artículos publicados por los profesores en revistas especializadas, arbitradas y no arbitradas	63
4.5. Número de participaciones en congresos nacionales e internacionales, por parte de los profesores	63
5. Consultoría	63
5.1. Número de proyectos de consultoría de distintas áreas en los que participan los profesores	64

5.2. Montos de los proyectos de consultoría que entran al presupuesto de la institución	64
5.3. Proporción de proyectos que están vinculados a las líneas de consultoría definidas por la institución	64
6. Servicio social	64
6.1. Número de programas de servicios social	64
6.2. Número de personas involucradas en los programas de servicio social	65
6.3. Resultados del sistema de evaluación del servicio social...	
6.4. Porcentaje de alumnos con beca	65
7. Promoción cultural	65
7.1. Número de eventos de difusión cultural organizados por la institución	66
7.2. Proporción relativa del número de eventos de difusión cultural realizados en las distintas áreas de manifestación artística	66
8. Patrimonio físico	66
8.1. Proporción del presupuesto destinado a mantenimiento preventivo y correctivo	67
8.2. Inventario de recursos materiales de la institución educativa	67
9. Prestigio social	68

9.1. Resultados de los alumnos en exámenes nacionales estandarizados	68
9.2. Número de programas acreditados	68
9.3. Posición de la institución educativa en rankings	69
10. Sustentabilidad económica	69
10.1. Registro de ingresos en función del tiempo	70
10.2. Registro de egresos en función del tiempo	70
10.3. Discrepancias entre el presupuesto programado y el presupuesto ejercido	70
10.4. Estados contables de flujo de efectivo	70
10.5. Proporciones relativas de ingresos recibidos según presupuesto gubernamental e ingresos conseguidos por la misma institución	70
10.6. Proporciones relativas de los gastos de operación y de inversión	71
Cuadro de mando integral	71
Capítulo 3. Metodología	74
Diseño de la investigación	74
Participantes	79
Procedimiento de investigación	80
Instrumentos de recolección de información	81
Estrategias de Análisis de Datos	90
Análisis de las entrevistas semiestructuradas	92

Cuadro de Mando Integral	93
Capítulo 4. Análisis de Resultados	94
Resultados de los indicadores del Componente Formación integral y calidad	99
Resultados de los indicadores del Componente Capital humano	109
Resultados de los indicadores del Componente Capital social	114
Resultados de los indicadores de los Componentes Investigación y consultoría ...	115
Resultados indicadores de los indicadores de los Componentes Servicio social y	
Promoción cultural	116
Resultados de los indicadores del Componente Patrimonio físico	118
Resultados de los indicadores del Componente Prestigio social	119
Resultados de los indicadores del Componente Sustentabilidad económica	120
Cuadro de Mando Integral	122
Capítulo 5. Conclusiones	128
Discusión de los Resultados	128
Recomendaciones	132
Sistematización y responsables	132
Inclusión o adaptación de indicadores	134
Comparación referencial	136
Comunicación adecuada	137
Validez Interna y Externa	137
Limitaciones	138
Futuras Investigaciones	138
Conclusión Final	140

Referencias	141
Apéndices	147
Apéndice A: Formato de Carta Consentimiento.....	147
Apéndice B: Evidencia Fotográfica del Trabajo de Campo	149
Apéndice C: Comentarios Adicionales Recabados en las Entrevistas	154
Apéndice D: Ejemplos Adicionales de un Cuadro de Mando Integral	160
Currículum Vitae	162

Índice de Tablas

Tabla 1. Componentes del metamodelo de evaluación institucional de Valenzuela et al. (2009)	49
Tabla 2. Componentes e indicadores del metamodelo de evaluación institucional de Valenzuela et al. (2009)	85
Tabla 3. Relación de las preguntas con respecto a los objetivos de la investigación y los temas centrales	89
Tabla 4. Resultados sobre el entendimiento y aplicabilidad del componente Formación integral y calidad y sus indicadores	100
Tabla 5. Resultados sobre el entendimiento y aplicabilidad del componente Capital humano y sus indicadores	110
Tabla 6. Resultados sobre el entendimiento y aplicabilidad del componente Capital Social y sus indicadores	115
Tabla 7. Resultados sobre el entendimiento y aplicabilidad del componente Servicio Social y sus indicadores	117
Tabla 8. Resultados sobre el entendimiento y aplicabilidad del componente Promoción cultural y sus indicadores	117
Tabla 9. Resultados sobre el entendimiento y aplicabilidad del componente Patrimonio físico y sus indicadores	118
Tabla 10. Resultados sobre el entendimiento y aplicabilidad del componente Prestigio Social y sus indicadores	119
Tabla 11. Resultados sobre el entendimiento y aplicabilidad del componente Capital Social y sus indicadores	120

Introducción

Las instituciones educativas están viviendo tiempos de cambio y en más de una ocasión han tenido que asimilar modelos de gestión y de toma de decisiones inicialmente desarrollados para empresas de corte industrial y grandes corporaciones. Muchos de estos modelos han encontrado eco en universidades y sus principios se han ido adaptando o dando lugar a la propuesta de modelos específicos para el sector educativo. Al mismo tiempo las autoridades educativas en diferentes países y continentes han querido incorporar estos modelos en las escuelas, desde preescolar, primaria y secundaria hasta el nivel medio y superior.

De manera paralela el sector educativo ha ido sensibilizando a los directivos y docentes sobre la importancia de contar con una cultura de la evaluación que no solo facilite validar los procesos internos de sus modelos educativos, sino que también les permita poderse comparar con sus pares.

La presente investigación busca validar uno de esos modelos. El documento está estructurado en cinco capítulos, en el primer capítulo se presentan los antecedentes de la investigación y se plantea el problema y las preguntas de investigación, pasando por la justificación de la misma, los beneficios esperados y sus delimitaciones y limitaciones.

En el segundo capítulo se aborda el marco teórico presentando una revisión de literatura que se enfoca primeramente en la importancia de la evaluación en las instituciones educativas, la existencia de diferentes modelos de evaluación y la utilización de los indicadores como una forma del aprovechamiento de la información para una adecuada toma de decisiones.

Ante la existencia de una diversidad de modelos de evaluación y de sus indicadores, las instituciones educativas están obligadas a desarrollar un enfoque sistémico que permita su entendimiento, adaptabilidad y utilización.

Más adelante se plantea con mayor detalle el modelo de evaluación institucional de Valenzuela et al. (2009) integrado por diez componentes y un total de 54 indicadores mismos que fueron el objeto de la presente investigación. Una de las características que llevaron a seleccionar este modelo radicó en las afirmaciones de sus autores sobre su aplicabilidad a instituciones educativas de todos los niveles.

En el tercer capítulo se describe la metodología utilizada para la investigación, el diseño de la misma, los participantes y el procedimiento que se llevó a cabo, seguido de los instrumentos utilizados para la recolección de información y la posterior estrategia de análisis de los datos.

Los resultados de la investigación se presentan en el capítulo cuarto seguido de las conclusiones en su quinto apartado.

El valor de la investigación radica en validar si el modelo de Valenzuela et al. (2009) es aplicable en instituciones de nivel básico y medio superior para comprobar si este tipo de instituciones se pueden auxiliar de modelos de evaluación desarrollados para instituciones de educación superior, así como en identificar si los diferentes actores de una institución educativa se empiezan a sensibilizar sobre la importancia de la evaluación en la escuela donde trabajan.

Por otra parte, también pretende enfatizar que la implementación de modelos de evaluación educativa solo tiene éxito si se desarrollan los procesos que facilitan y ayudan a sistematizar el uso de los indicadores y el apoyo en la toma de decisiones. Ante la falta

de la sistematización de la información para la toma de decisiones en la mayoría de las instituciones educativas y con el objeto de desarrollar un cuadro de mando integral, similar al propuesto por Kaplan y Norton (1996), se requiere implementar procesos que permitan recabar tanto los datos y el cálculo de los indicadores institucionales como la creación de un modelo de mejora de la gestión y la calidad educativa.

Las autoridades de los centros educativos no solo deben de estar en condiciones de generar y reportar sus indicadores, sino también ser capaces de desarrollar una cultura de evaluación que les permita tener una visión más amplia de lo que está sucediendo en su organización.

Capítulo 1

Planteamiento del Problema

Antecedentes

Cada día un mayor número de instituciones educativas se inclinan por el uso de indicadores para la toma de decisiones. Sin embargo, la existencia de diversos modelos de evaluación para centros educativos, llevan a procesos que no facilitan la tarea a las organizaciones que desean elegir un modelo que les ayude a conocer y evaluar mejor su institución. Por una parte, buscan tener más información y elementos superiores para la toma de decisiones, y por otra, comienzan a establecer e identificar algunos de sus indicadores, pero sin contar con una adecuada sistematización de los procesos ni un seguimiento apropiado de los mismos.

Este capítulo conduce a la definición del problema y al planteamiento de las preguntas de investigación en torno a la implementación de un modelo de evaluación institucional.

Las instituciones educativas con frecuencia cuentan con una serie de indicadores frente a ellos, sin tener conciencia del valor real que les pueden aportar a la organización. Otras simplemente los reportan para cumplir con los requerimientos de las autoridades educativas.

El entendimiento, aceptación y cuidado en el cálculo de los indicadores y su adecuada sistematización y posterior implementación en un cuadro de mando integral, no solo fomentan el uso adecuado de la información a través de los indicadores y de los

sistemas de evaluación, sino que establecen las bases necesarias para contar con sistemas ágiles de gestión educativa y de toma de decisiones.

Como lo reportan numerosas investigaciones (Buela-Casal et al., 2009; García, 2010; Guellali, 2008; Morduchowicz, 2006; Moreno, 2011; Valenzuela et al., 2009) no hay un consenso en el medio educativo hacia un modelo o sistema en específico. García-Aracil y Palomares-Montero (2010) exponen que para la evaluación de sistemas de educación superior se han estado desarrollando sistemas muy complejos, que enfrentan a las instituciones educativas con la existencia de varios modelos posibles y diferentes sistemas de indicadores sin poder saber cuál es el más apropiado.

En esta investigación se propone seguir el modelo desarrollado por Valenzuela et al. (2009) porque es un modelo sistémico, atomista y que de manera holística incorpora a los diferentes actores dentro de una institución educativa en el proceso de la gestión educativa.

Ante la falta de un proceso sistematizado en la mayoría de las instituciones educativas y con el objeto de desarrollar un cuadro de mando integral, se requiere implementar procesos que permitan recabar los datos y el cálculo de los indicadores institucionales para crear a partir de ellos un modelo de mejora de la gestión y la calidad educativa.

Mediante estos procesos los diferentes actores dentro de la institución educativa, pero en especial los directivos, como principales promotores de la mejora institucional, tienen la oportunidad de tener un mejor conocimiento de lo que sucede en su institución y desarrollar a partir de allí una cultura de evaluación que facilite una mejor toma de decisiones.

En la medida que estos procesos involucren a los diferentes actores (directivos, docentes, administrativos, alumnos y padres de familia) los centros educativos contarán con mejores elementos que los lleven hacia las metas planteadas en su ideario.

Definición del Problema

Gran parte de los modelos de evaluación educativa están diseñados o pensados en función de las instituciones de educación superior. El modelo de Valenzuela et al. (2009) busca ser aplicable a todos los niveles educativos, por lo cual resulta interesante probar no solo la factibilidad de tal modelo en instituciones de educación básica y media superior, sino además el entendimiento que los diferentes actores tienen sobre el uso y aprovechamiento de los indicadores y la facilidad o dificultad que se presentan tanto para su cálculo como para su uso sistematizado. De los diez componentes que conforman el modelo: (1) formación integral y calidad, (2) capital humano, (3) capital social, (4) investigación, (5) consultoría, (6) servicio social, (7) promoción cultural, (8) patrimonio físico, (9) prestigio social y (10) sustentabilidad económica con el total de sus 54 indicadores, se puede observar en primera instancia que no todos aplican para centros educativos de enseñanza básica y media superior. Los componentes (4) investigación y (5) consultoría, y los diez indicadores que los integran, están muy enfocados a labores que se desarrollan en universidades e instituciones de educación superior.

Visto lo anterior conviene hacerse un par de cuestionamientos en torno al modelo sugerido por Valenzuela et al. (2009) ¿Todos los componentes o los indicadores que los conforman aplican tal y como fueron concebidos para las instituciones de enseñanza

básica o media superior? ¿O se requiere de un análisis detallado para proponer indicadores que se ajusten mejor a estos niveles de educación?

Por otra parte, tampoco está claro si existe un evidente entendimiento del significado y valor de los diferentes indicadores, sin importar de qué componente se trata, ni si se cuenta con los elementos necesarios para poder establecer la forma y la periodicidad con la que deben ser calculados cada uno de ellos.

Además el proceso de gestión no termina con la obtención de los indicadores institucionales, al contrario, recién comienza, por lo cual a su vez es necesario poder investigar y analizar los procesos de toma de decisiones que emanan a partir de la información que muestran los indicadores y el modelo desarrollado. Como lo expone Morduchowicz (2006), si los indicadores no fueron calculados adecuadamente o son producto de un mal diseño, pueden tener como resultado decisiones equivocadas.

Otra problemática interesante radica en el uso correcto y en el manejo transparente de la información que generan las instituciones educativas a través de un sistema de indicadores, debido a que existe recelo y temor dentro de las organizaciones acerca del uso que se le pueda dar a la información que generan los modelos de gestión educativa. ¿Qué hacer con ella, cómo y cuándo reportar cada uno de los indicadores?

Las autoridades de los centros educativos no solo deben de estar en condiciones de generar sus indicadores, sino también ser capaces de desarrollar una cultura de evaluación que les permita tener una visión más amplia de lo que está sucediendo en su organización. Las circunstancias actuales y los sistemas de información permiten a las instituciones educativas poder mirar hacia el pasado y contar con un mejor entendimiento de lo que ha sucedido durante los últimos años, a la vez que otorgan los elementos

suficientes para tomar decisiones que posibilitan definir el rumbo que se debe seguir y responder así ante las demandas de la sociedad y de la comunidad en donde están situados.

Preguntas de Investigación

De acuerdo al planteamiento anterior, se establecieron dos tipos de preguntas, aquellas que tienen que ver con los indicadores de cada uno de los componentes del modelo de evaluación institucional de Valenzuela et al. (2009), y las que van enfocadas hacia la gestión misma y al proceso de toma de decisiones a partir del modelo de evaluación y el cuadro de mando integral.

Mientras que las primeras preguntas van enfocadas a poder establecer el entendimiento y la cultura de evaluación existente dentro de una institución de educación básica y media superior en relación al modelo de Valenzuela et al. (2009), las segundas interrogantes se refieren al manejo que se le da a la información que se va recabando para cada uno de los componentes a partir de sus indicadores. En resumen, unas nos llevan al cómo y cuándo obtener la información y las otras hacia las decisiones de qué hacer con ella.

De acuerdo a lo anterior, las preguntas se agruparon en dos apartados: unas relacionadas con la factibilidad del modelo de evaluación y las otras con la utilización de los resultados.

Factibilidad del modelo de evaluación

¿Existe un correcto entendimiento sobre la definición y alcances de cada uno de los indicadores de los componentes que integran el modelo de gestión educativa de Valenzuela et al. (2009)?

¿Todos los indicadores que se proponen en el modelo de evaluación educativa de Valenzuela et al. (2009) son aplicables a los niveles de educación básica y media superior? y de no ser así, ¿requiere el modelo de Valenzuela et al. una adecuación o adaptación para su oportuno y correcto uso en los niveles de educación básica y media superior?

Cuestionamiento específico: Utilización de los resultados del cuadro de mando integral

¿Existen diferencias entre las decisiones que toman los diferentes actores (consejo directivo, directores, administrativos) en cada uno de los niveles de la institución a partir de la misma información que se desprende de los indicadores? De ser así ¿A qué se deben?

¿La generación de un cuadro de mando integral a partir del modelo de gestión educativa propuesto por Valenzuela et al. (2009) facilita los procesos de gestión y toma de decisiones en una institución de educación básica y media superior? De ser así, ¿qué condiciones deben darse para que facilite estos procesos?

Objetivos

Dentro de los objetivos generales que persigue el presente estudio se encuentra:

1. Estudiar la factibilidad del modelo propuesto por Valenzuela et al. (2009) en una institución de educación básica y media superior a través de un estudio longitudinal de cinco años.

Para lograr lo anterior se procedió a:

- a) La generación o recuperación, según sea el caso, de los indicadores que integran los componentes del modelo desarrollado por Valenzuela et al. (2009) en la institución de educación básica y media superior elegida a lo largo de un período de cinco años.
- b) Definir si existe en la institución la información que lleve a la obtención de los indicadores propuestos por Valenzuela et al. (2009), o en su defecto, contar con los elementos suficientes para poder calcular los indicadores para los ciclos escolares 2006/2007, 2007/2008, 2008/2009, 2009/2010 y 2010/2011.
- c) Analizar los indicadores del modelo de Valenzuela et al. (2009) para determinar si son los adecuados para las instituciones de educación básica y media superior.
- d) Proponer las adecuaciones necesarias al modelo de Valenzuela et al. (2009) para obtener un cuadro de mando integral similar al que desarrollaron Norton y Kaplan en 1996 que sirva de base para la evaluación de las instituciones educativas de nivel básico y medio superior, mediante una revisión de literatura y una investigación de campo.

2. Analizar si el Cuadro de Mando Integral propuesto facilita la gestión y la toma de decisiones de los diferentes actores de la institución educativa en estudio.

Para llevar a cabo esto se procedió a:

- a) Determinar si se daban las condiciones necesarias que posibilitaran el aprovechamiento óptimo de la información obtenida mediante el análisis de los procesos de toma de decisiones de los diferentes mandos directivos a partir de la misma información disponible para todos y cada uno de los niveles en la institución, desde preescolar, primaria y secundaria hasta bachillerato.

Justificación de la Investigación

Las instituciones educativas que buscan mejorar sus procesos educativos y entender mejor el entorno en el que se encuentran y que quieren estar mejor preparadas para los retos educativos del siglo XXI requieren de la implementación de modelos de evaluación y gestión educativa.

Ante la diversidad de modelos existentes es necesario desarrollar y difundir modelos que cumplan con las expectativas de quienes los necesitan y requieren, pero que además sean relativamente fáciles de implementar, mantener, alimentar y comunicar.

Las instituciones educativas necesitan del apoyo de todos los actores, pero a su vez dentro de un marco de transparencia y de apertura hacia la información que se maneja, requieren de la implementación de procesos que lleven hacia una sistematización de todos los elementos que conforman un modelo de evaluación y mejora educativa.

Ante la inexistencia o escasa información sobre cuadros de mando integrales en los centros de educación básica y media superior, esta investigación presenta una oportunidad para desarrollar una propuesta de un tablero de control que no solo presente la información de manera oportuna y clara, sino que además haga más atractivo y útil su uso.

Beneficios Esperados

A continuación se detallan los beneficios esperados:

1. Poder demostrar que el modelo de evaluación educativa de Valenzuela et al. (2009) puede ser implementando en instituciones de educación básica y media superior.
2. Poder estudiar y entender mejor el manejo que se le da a los indicadores una vez que los decisores tienen acceso a ellos.
3. Ayudar al establecimiento y promoción de una cultura de evaluación en las instituciones de educación básica y media superior que fortalezca la gestión y la calidad educativa.
4. Poder establecer un proceso que facilite la implementación de sistemas de evaluación educativa en otros centros educativos de manera sistemática y organizada, a partir de las experiencias y de la información recabada en la institución donde se va a desarrollar la investigación.
5. Que a partir de los componentes y los indicadores que integran el modelo se pueda desarrollar un cuadro de mando integral que sirva como plataforma para los procesos de toma de decisiones en los diferentes niveles educativos desde

educación básica (preescolar, primaria y secundaria) hasta media superior (preparatoria o bachillerato).

Delimitaciones

El estudio se realizó en una institución privada bicultural de educación básica y media superior de México, con más de 117 años de existencia, que cuenta con tres campus en la zona metropolitana de la Ciudad de México y una estructura organizacional que persigue dentro de sus objetivos la implementación de un modelo de gestión y calidad educativa. La investigación se llevó a cabo con la información recabada de los tres campus.

La institución cuenta con una gran tradición que se remonta a finales del siglo XIX y se encuentra enclavada en la zona metropolitana de la Ciudad de México. En ella se imparten los niveles de preescolar, primaria y secundaria que están incorporados a la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el nivel de bachillerato que está incorporado a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En la actualidad trabajan en ella cerca de 500 empleados, 340 de los cuales son docentes. El total de alumnado considerando todos los niveles desde preescolar hasta media superior es de 3,300.

La institución educativa es manejada por una asociación civil y un consejo directivo. Cada uno de los campus cuenta con estructura directiva y organizacional similar, con tres direcciones generales que le reportan a un delegado del consejo. En cada uno de los campus se tienen además direcciones para cada uno de los niveles que requieren de un continuo trabajo de coordinación entre los diferentes planteles.

La institución está pasando por un proceso de acreditación que ha logrado sensibilizar a los diferentes actores hacia los procesos de calidad pedagógica y cultura de evaluación.

Se recabaron los indicadores para los últimos cinco años o ciclos escolares, en todos los casos que existía la información histórica dentro de la institución para llevar a cabo tarea. Se reportaron los indicadores de manera agrupada y cuando se tuvieron para cada uno de los campus (niveles, departamentos, etc.) también se podrán ver de manera separada.

Cuando no se contó con los elementos suficientes para el cálculo de los indicadores, se partió de los datos que se tuvieron a la mano o se dieron las recomendaciones necesarias para que se pudieran determinar.

Se reportaron adicionalmente aquellos otros indicadores que no están contemplados en el modelo de mejora de la gestión y calidad educativa de Valenzuela et al. (2009), pero que ya formen parte de la cultura evaluativa de la institución donde se llevó a cabo la investigación.

Limitaciones

Algunos de los aspectos que limitaron la investigación fueron los siguientes:

1. Como en todos los modelos de evaluación educativa, y en especial en lo que tiene que ver con el desarrollo de los indicadores, existe una dependencia hacia el entendimiento del significado de cada uno ellos.

2. En algunos casos no tener toda la información o los datos precisos para el correcto cálculo o generación de los indicadores de los últimos cinco años o ciclos escolares.
3. Falta de registros o archivos históricos que permitieran el cálculo de algunos de los indicadores de los ciclos escolares anteriores, cuando la disponibilidad de la información requerida dependía de personas que ya no estaban laborando en la institución.
4. Disponibilidad de tiempo de los poseedores de la información para proporcionar los datos o los elementos necesarios para el adecuado cálculo de los indicadores.
5. Acceso a información que era delicada o de uso restringido dentro de la institución y que por cuestiones ajenas a la investigación se decidió no proporcionar.
6. No poder realizar comparaciones estadísticas para todos los indicadores cuando no existía información de años anteriores.
7. Los resultados de esta investigación fueron analizados sólo por el autor y no se utilizaron reevaluadores a manera de confirmación.

Capítulo 2

Marco Teórico

El presente capítulo aborda los temas de la importancia de la evaluación en las instituciones educativas, el papel que juegan los indicadores como medio de información y los diferentes modelos que se han desarrollado tomando en cuenta a las instituciones educativas, para más adelante entrar a detalle con el modelo de mejora de la gestión de la calidad educativa de Valenzuela et al. (2009).

Importancia de la Evaluación en las Instituciones Educativas

Las instituciones educativas están viviendo una época de importantes cambios que inciden fuertemente sobre su estructura y se manifiestan en el desarrollo de sus nuevos roles y misiones (García-Aracil y Palomares-Montero, 2010). Los sistemas de enseñanza experimentan lo que Tiana, Egelund y Thygesen (2004) exponen como la presión del cambio, en una época donde las transformaciones y las demandas exigentes se enfrentan a la inflexibilidad de las organizaciones educativas, que son vistas más como un signo de retraso, que de progreso.

Algunos de los sistemas de gestión de calidad son muy adecuados para las empresas de corte industrial pero no del todo aplicables al sector educativo, en parte porque se centran en el mejoramiento de la institución como organización más que en los aspectos ligados directamente con la pedagogía (Guellali, 2008).

La evaluación de las instituciones educativas comenzó a tomar un fuerte impulso en los Estados Unidos de Norteamérica desde finales de la década de los sesenta, proceso

que pronto tomaría mayor relevancia en otros países principalmente europeos. No fue sino hasta ya avanzados los ochenta e inicio de los noventa cuando comenzó en Europa y en América el desarrollo de planes sistemáticos de evaluación y de indicadores nacionales para la educación (Tiana, 1996). De Miguel (1997) señala que los centros escolares no pueden dejar de verse inmersos en la cultura que busca a la gestión de la calidad como un objetivo prioritario, siendo los primeros retos que enfrentan las instituciones educativas el tener que definir de entre diversas teorías y enfoques, cuál es la perspectiva evaluativa que debe ser asumida.

Moreno (2011) señala que aunque la mayoría está de acuerdo en la importancia de la evaluación y del poder que ésta tiene para influir de manera positiva en la educación, los centros educativos deben priorizar sus esfuerzos en los temas pedagógicos y de formación, más que en los temas de control administrativo. El autor va más allá al afirmar que si se busca la excelencia educativa, el tiempo que se le destina a las actividades de evaluación debe de asegurar que cada docente reciba información confiable sobre el aprendizaje de sus alumnos.

Por otro lado, en esta nueva forma de organización muchos de los procesos de inspección y supervisión van dejando paso de manera paulatina a la valoración de los resultados y por consiguiente el inicio de procesos de evaluación (Tiana, 1996).

Con la implementación de sistemas de gestión de calidad, una institución educativa tiene varias opciones, desde adoptar un sistema en específico, hasta seleccionar componentes de varios sistemas o desarrollar su propio modelo (Guellali, 2008). García-Aracil y Palomares-Montero (2010) mencionan que en la evaluación de sistemas de educación superior se han estado desarrollando sistemas complejos, y por lo tanto, no

existe un solo modelo. Los expertos además no se ponen de acuerdo en cuál de los sistemas de indicadores es el más apropiado. Otros se topan con sistemas cuyos indicadores no están conectados de una manera plausible con las decisiones que se tienen que tomar en relación con el desarrollo de programas, con cuestiones administrativas o con la asignación de recursos (O'Neil, Bensimon, Diamond y Moore, 1999).

Buela-Casal et al. (2009) señalan que actualmente la mayoría de los países en Europa están llevando a cabo evaluaciones para determinar la calidad y que esta práctica es cada vez más frecuente en países de América Latina. Bermúdez et al. (2007), citados por Buela-Casal et al., comentan que para el caso de Europa, a pesar de haber muchas organizaciones que intentan establecer un sistema unificado para evaluar la calidad, siguen existiendo importantes diferencias.

Ospina (2009) menciona en el caso de Europa cómo la Declaración de Bolonia de 1999, que ha pugnado por promover la comparabilidad, la compatibilidad, la transparencia y la flexibilidad de los programas académicos ofrecidos por las instituciones, puede verse como una razón más para la procuración de sistemas de evaluación de la calidad comparables.

Indicadores como Medio de Información para la Gestión Educativa

Bonaccorsi y Daraio (2007), citados por García-Aracil y Palomares-Montero (2010), mencionan que es sorprendente cómo en un mundo en donde la información juega un papel tan importante en la generación de conocimiento se tengan muy pocos datos en cuanto a cómo generar indicadores para el sector educativo.

Es más, basta ver la bibliografía existente sobre el tema y en especial en el sector educativo para encontrar que no hay un entendimiento real de lo que significa el término indicador. Valenzuela et al. (2009) lo plantean en su estudio realizado en México al señalar que surgen inevitables confusiones o discrepancias sobre las definiciones de indicador y la dificultad de entender conceptualmente lo que significa el término.

Los responsables de la dirección de instituciones educativas, en especial las universidades, se apoyan tanto en “estadísticas (datos cuantitativos), información de gestión (cualitativa y cuantitativa) y en indicadores” (Escudero, 2002, p.178). Desde inicios de los noventa el concepto de indicadores de rendimiento comenzó a formar parte del lenguaje del sector educativo, sin embargo, en un principio y en especial en las universidades, se les percibió como una amenaza a su autonomía, no dejando ver su verdadero valor al proveer una oportunidad para que las instituciones pudieran entender mejor su trabajo, fortalecer sus procesos administrativos, y en muchos casos, formar parte de la rendición de cuentas ante la sociedad (Bowman y Snowdon, 1997). O como indican De la Orden et al. (1997), se utilizan solo “indicadores de eficiencia y eficacia bajo el nombre genérico de indicadores de rendimiento, sin una referencia clara a una teoría o modelo de calidad universitaria” (Sección Indicadores de calidad de la educación universitaria, párr. 3).

También persiste la duda de que si parte de lo que desarrollan las instituciones en el tema de la evaluación educativa, existe solo por la necesidad de contar con una acreditación o por la justificación de uno de sus programas (Valenzuela et al., 2009).

Ospina (2009) expone que la calidad educativa no puede ser objeto de una medición y evaluación si no se utiliza para ello criterios e indicadores, tanto desde el

punto de vista de gestión institucional como de calidad de resultados. Kells (1990), citado por Ospina, habla de los indicadores como elementos cuantificables en relación a entrada (*input*), el funcionamiento institucional (*processing*) y los resultados (*output*).

Morduchowicz (2006) señala que no hay definiciones sobre indicadores educativos que dejen completamente satisfechos a los expertos, pero concuerda que deben de ser fáciles de medir, claros y específicos y poseer la información que cuantitativamente esté ligada al indicador. Jaeger (1978), citado por el anterior autor, comenta que “un indicador es una medida específica, explícita y objetivamente verificable de los cambios o resultados de una actividad o necesidad” (p.2). Así los indicadores educativos pueden ser definidos como aquellas medidas estadísticas que son de importancia para el sector de la educación. Sin embargo, expone y enfatiza que no toda medida estadística es un indicador.

Continuamente se confunde a los indicadores con toda una serie de simples datos disponibles, medidas y estadísticas y en muchas ocasiones no es fácil distinguir uno de otro (Escudero, 2002). Kanev y Tuijnman (2001), citados por Morduchowicz (2006), así como Tiana (1996), comentan que los indicadores no solo son datos o medidas estadísticas con una función de comunicar sino que, también ayudan a la construcción de nuevas visiones y expectativas.

Mondragón (2002) coincide en señalar que no existe una definición oficial por parte de algún organismo nacional o internacional, pero los indicadores deben de ser específicos, explícitos, estar disponibles por varios años, ser relevantes y oportunos, ser claros y de fácil comprensión para los miembros de una comunidad, además que la recolección de la información permita construir el mismo indicador de la misma manera y

bajo condiciones similares, año tras año. Uno de los usos prácticos de los indicadores es la de fomentar precisamente la posibilidad de llevar a cabo comparaciones a lo largo del tiempo.

Blank (1993); Morduchowicz (2006); Morresi, Donnini y Cerioni (2008); Navarro, Ferrer, Bosch, y Casero, A. (2010) y Sutherland (2000) por su parte, mencionan que los indicadores en las instituciones educativas además de ser claros y comprensibles para poder trabajar con ellos, sobre todo deben ser operacionales, deben reflejar el esfuerzo de la institución, no estar sujetos a la manipulación, ser relevantes, viables, fiables, sensibles y accesibles para poder medir el cumplimiento de las metas y las estrategias planteadas.

Hay que tener mucho cuidado en el momento de definir los indicadores, tal como lo manifiesta Mondragón (2002), para garantizar que éstos vayan a estar disponibles por varios años, con el objeto de que se le pueda dar seguimiento al comportamiento del fenómeno a través del tiempo. La comparabilidad es una de las características que permite fomentar el desarrollo social o económico de acuerdo con lo que se ha observado con respecto a los demás o a otros momentos. A las comparaciones objetivas a lo largo del tiempo, Tiana (1996) añade la posibilidad de poder estudiar las tendencias evolutivas que se observan en un entorno específico.

Blank (1993) reporta que son tres los pasos importantes que se deben seguir en un proceso de selección de indicadores. Primero, se necesita definir una categoría más general de indicadores; segundo, se deben identificar los datos necesarios que se requieren para el cálculo de éstos; y como tercer y crucial punto, está el involucramiento

de todos los actores (incluyendo a los educadores) para definir de entre ese espectro más amplio a un grupo reducido de indicadores que pueden o deben de ser implementados.

Valenzuela et al. (2009) en su investigación señalan que la claridad del concepto de un indicador depende de la experiencia que tienen los directores o quienes han tenido que calcularlos en el pasado, o de si éstos cuentan con la experiencia previa en cuestiones de evaluación institucional. Además de la calidad técnica de los datos y de su confiabilidad, los indicadores deben derivarse de un modelo del sistema educativo y ser políticamente relevantes (García, 2010).

Tampoco existe un consenso sobre el número de indicadores con los cuales debe de contar un sistema de evaluación, sin embargo, autores como Morduchowicz (2006) señalan que es deseable un sistema que sea sencillo y que tenga una cantidad reducida de indicadores. El mismo autor cita varios estudios (Opa, 2004; Sauveagot, 1997; Tiana, 2004) que reportan una gran diversidad en el número de indicadores cuyas cifras van desde 20 hasta más de 40. Concuerdan que más que la cantidad, lo que se tiene que evitar, es que se conviertan en una lista más de estadísticas del sector educativo. Buela-Casal et al. (2009) en su estudio sobre indicadores de calidad, indican que los países con mayor número de indicadores fueron Francia con 59, el Reino Unido con 24 y Alemania con 22, siendo las componentes de recursos materiales, investigación y recursos humanos las que se emplean con mayor frecuencia. En Alemania el Bundesverwaltungsamt - Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (BVA-ZfA, 2009) implementó un modelo con 6 áreas de calidad que agrupan a su vez a 29 características de calidad que se ven reflejados en 73 indicadores. Este modelo fue desarrollado por el Dr. Günter Rolff de la Universidad de Dortmund con elementos del marco de calidad del estado federado de

Baja Sajonia y de la red de escuelas innovativas (“International Network of Innovative Schools”) de la Fundación Carl Bertelsmann.

García (2010) cita que diversos estudios (Blank, 1993; McDonell y Oakes, 1989; Shavelson, McDonnell y Oakes, 1989) señalan que un número muy amplio de indicadores puede dar como resultado un sistema que sea inmanejable, complicado y poco útil.

Una de las razones por las cuales los sistemas se han encontrado con la utilización de múltiples indicadores radica en que la meta de querer mejorar en una de las áreas puede entrar en conflicto con la mejora de otra (Rumberger y Palardy, 2005). Habría que tener mucho cuidado al no querer abarcar demasiado y presentar modelos como el que proponen Soria y Martínez (2010) con 97 indicadores integrados en 9 dimensiones o componentes.

Al pensar en un sistema de evaluación, si bien la literatura puede dar una clara idea del número de indicadores que presentan diferentes modelos, uno debe considerar las circunstancias particulares que se desarrollan alrededor del mismo para determinar finalmente lo que se desea medir (García, 2010).

Clasificación de los indicadores

Una de las formas para clasificar a los indicadores es con base en la información que proveen. Así se les encuentra como “a) descriptivos, b) explicativos, c) simples, d) elaborados o contruidos, e) sincrónicos, como los indicadores de eficacia y eficiencia, y f) diacrónicos” (Morduchowics, 2006, p.6).

Otros autores (Navarro et al., 2010) dividen los indicadores, según el momento en el que se aplican para medir los alcances, avances o resultados de un proyecto o un trabajo: a) entrada o de realización, b) de proceso, c) de efecto, salida o de producto, y d) de resultado o de impacto. Carrasco (2006), citado por Navarro et al. , hace otra clasificación entre “indicadores posibles e indicadores deseables” (p. 139), donde los primeros son aquellos que se pueden medir con la información que se tiene disponible, y los segundos, serían de gran importancia para lograr los resultados, pero su cálculo no es posible por no tener la información necesaria o al alcance.

Modelos de Evaluación en Instituciones de Enseñanza

La evaluación a través de modelos ha adquirido en los últimos años un lugar preponderante como una herramienta fundamental para mejorar la educación superior, siempre y cuando esté acompañada por un sistema para la gestión de calidad (Ospina, 2009). Oakes (1986), citado por Navarro et al. (2010), plantea que un sistema de indicadores representa más que “una agrupación de un conjunto de indicadores” (p. 137). Menciona que es todo un sistema apoyado por un modelo teórico con relaciones entre diferentes variables que conforman ese modelo, y sólo entendiéndolo así uno puede a partir de los resultados observados y de relaciones establecidas ejercer “medidas concretas de intervención” (p. 137).

De Miguel (1997) señala que hay que utilizar métodos de análisis menos positivistas que permitan equilibrar muchas de las conclusiones que se obtienen. Lamenta que las investigaciones cualitativas estén fuertemente basadas en conceptos que se han

quedado en un plano teórico, sin poder aterrizar de manera empírica la información indispensable.

Guellali (2008) expone que la percepción de la calidad tiene muchos puntos de vista, especialmente en el campo de la educación. Como consecuencia de ello se han desarrollado diferentes modelos que no necesariamente son compatibles entre sí y ninguno ha conseguido una aprobación unánime por parte de la comunidad científica.

A lo anterior hay que agregar el hecho, como lo expresan Buéla-Casal et al. (2009), que es difícil lograr una homogeneidad entre los diferentes países debido a la gran pluralidad de los sistemas de evaluación y del gran número de instituciones involucradas en los procesos.

Madaus y Kellaghan (2000), citados por García (2010), mencionan que algunos autores han cuestionado la utilización del término modelo para referirse al proceso de evaluación, debido a que no cuentan con el nivel de precisión de modelos en ciencia como pueden ser los matemáticos. Por su parte, Valenzuela (2004) se refiere al uso del término modelo más como una guía de lo que uno debe tomar en cuenta al momento de realizar la evaluación de una institución educativa.

A otros expertos inclusive no les agrada tanto la idea de la elaboración de modelos, ya que su mayor preocupación radica en que su uso termine siendo muy mecánico (Morduchowicz, 2006), sin embargo, cada vez es más común encontrarse con el uso de sistemas de análisis que permiten identificar componentes de interés “sin que por ello haya que establecer relaciones lineales de causalidad” (p.18).

Los modelos de evaluación de instituciones educativas se han ido orientando hacia el entendimiento del papel que juega el desarrollo del alumno durante su proceso de escolarización (De Miguel, 1997).

Tanto Payne (2004) como Hansen (2005), citados por García (2010), concuerdan en señalar que aunque no existe un consenso sobre la forma de clasificar los tipos y modelos de evaluación existentes, éstos se pueden agrupar en seis categorías principales: 1) modelos de resultados, 2) modelos explicativos del proceso; 3) modelos económicos; 4) modelos de actor; 5) modelos de teoría de programa; y 6) modelos sistémicos.

En su aproximación atomista, Valenzuela (2004) se refiere a diversos modelos para la evaluación de centros educativos que van desde la medición del aprendizaje de los alumnos, el desempeño de los docentes, el resultado del trabajo de los mandos directivos, los *currícula*, hasta la evaluación del uso, aprovechamiento y manejo de los recursos materiales y financieros.

Morresi et al. (2008) citan a otros investigadores (Kells, 1992; González y Ayarza, 1997; Stufflebeam, 1978;) que agrupan los modelos en americano, europeo, sistémico, globalizado y etnográfico. El modelo americano está muy orientado al logro de metas institucionales y a la evaluación de toda la institución y rara vez se centra en estándares de grado y calificación. Por su parte el modelo europeo, pone mayor énfasis en las expectativas de los diferentes actores, colocando una mayor prioridad en los programas académicos. Se pueden establecer más diferencias en el modelo europeo al contemplar el modelo británico que coloca mayor importancia al mantenimiento de los estándares de los títulos académicos. Pero coinciden sobre todo en el apoyo de la evaluación entre pares (*peer review*) y el uso de indicadores de desempeño. El modelo sistémico desarrollado

por Stufflebeam a finales de los años ochenta, parte del entendimiento de que las instituciones educativas, y en específico las universidades, forman parte de un sistema que a su vez está inmerso en otro sistema más elaborado y dinámico. Por lo tanto reciben constantemente aportaciones e influencias del medio ambiente externo. Esta aproximación la retoma Valenzuela (2004) para el desarrollo de su modelo de gestión educativa. El modelo globalizado mide su efectividad en cuanto a los objetivos que se proponen las instituciones contra los resultados obtenidos, mientras que el modelo etnográfico proporciona una descripción científica de sistemas, procesos y fenómenos dentro de un entorno muy preciso.

Rodríguez (1997) menciona el modelo que involucra a múltiples matices que van desde la utilización de datos estadísticos de gestión con los que cada institución educativa cuenta, la importancia de la autoevaluación que debe de ser complementada con los informes de expertos externos (*peer review*) y una evaluación externa. Este modelo es muy similar al adoptado por la conferencia de ministros de educación en Alemania y en las escuelas alemanas en el extranjero (Rolff, 2009; Bundesverwaltungsamt - Zentralstelle für das Auslandsschulwesen BVA-ZfA, 2009).

Kanaev y Tujnman (2001), citados por Morduchowicz (2006), exponen que por lo menos los sistemas de indicadores deben de cumplir con ciertos criterios como son: a) haber sido consensuados y contar con apoyo político; b) debe de existir una reciprocidad entre el diagnóstico y la clase de indicadores utilizados; c) de alguna manera poder deducir el tipo de modelo o los criterios en los que se basa el sistema de evaluación; d) deben de poder plasmar la variedad de relaciones complejas existentes entre ellos y; e)

como lo señalan también muchos otros autores, permitir su comparación internacional y evidenciar una temporalidad.

El modelo de evaluación debe de dar la oportunidad de fomentar un diálogo abierto dentro de la institución. Si bien los directores juegan un papel importante como coordinadores del proceso, también deben de involucrarse los docentes y los alumnos (Rodríguez, 1997). Tiana (1996) de manera similar expone que uno de los criterios que deben de cumplir las evaluaciones es contar con la intervención de todos los actores, tanto por cuestiones que tienen que ver con una sociedad más democrática como una de las formas de garantizar su aceptación e instauración.

Valenzuela (2004) se inclina más por un modelo con una aproximación atomista, es decir, donde se evalúan elementos que tienen que ver con el aprendizaje de los alumnos, el desempeño de los docentes, la gestión directiva, el currículum, la efectividad y eficiencia de los programas, pero también entran aspectos de orden financiero y del aprovechamiento de la infraestructura con la que cuenta la institución educativa. Esta misma idea la comparten otros investigadores como García-Aracil y Palomares-Montero (2010) al señalar que se requieren sistemas con un enfoque holístico que tomen en cuenta todas las relaciones que existen entre las instituciones educativas y los otros actores en la sociedad.

Enfoque Sistémico y su Adaptabilidad

De Miguel (1997) constata la falta de modelos que abordan la evaluación de las instituciones educativas con un enfoque sistémico y con alcances tanto en lo

administrativo, como en la docencia, y en especial con los alumnos como clientes o usuarios.

Morduchowicz (2006) señala que entre las críticas que han tenido los sistemas de indicadores está el hecho de que no incluyen medidas tales como la oferta curricular, la evaluación de los docentes, el papel de los padres de familia en los programas escolares, la satisfacción de los diferentes actores (alumnos, padres y maestros) con el sistema educativo, etc.

El modelo europeo de gestión de calidad (EFQM) presenta una estructura sistémica para una gestión de calidad que le facilita a las instituciones educativas aprender mediante la autoevaluación y le auxilia en la planificación, en la definición de las estrategias, en el seguimiento de los programas conseguidos y en la corrección de los errores y de las deficiencias (Tejedor, 2007).

Una variante del modelo EFQM, es el modelo de Excelencia Europeo o EE, que asume todos los criterios de calidad del modelo EFQM, pero plantea además como hipótesis, que los resultados en los usuarios, el personal y en la sociedad, se logran mediante un liderazgo que impulsa la planificación y la estrategia del centro educativo teniendo como resultado un proceso de mejora continua (Ospina, 2009).

Valenzuela et al. (2009) desarrollaron un modelo de evaluación con un punto de vista sistémico, que como se mencionó anteriormente, parte de una postura atomista, y con la posibilidad de realizar un acercamiento holista de la institución. De esta forma se logra vincular a los indicadores con la misión y visión de la organización educativa, a la vez que se cuida mantener un enfoque objetivista más que subjetivista, priorizando la

colección y el cálculo de la información de una manera simplificada, y donde sea posible, automatizada y sistematizada.

La propuesta y conclusión a la que llega De Miguel (1997) es que todos los actores deben de participar en la evaluación, pero es el centro educativo quien tiene que asumir la responsabilidad de dirigir y acompañar todo el proceso. Señala además que la credibilidad de una autoevaluación se incrementa de manera drástica si se somete además a una revisión y certificación por parte de evaluadores externos.

Calidad de la Información para la Toma de Decisiones

Es muy complicado promover la calidad de una institución desde fuera. Son los propios integrantes de la organización quienes deben de estar conscientes que para mejorar deben de introducir procesos de revisión sistemática y formas de control para el buen funcionamiento de su centro de trabajo (De Miguel, 1997).

El simple hecho de encarar el tema de la calidad educativa resulta muy complejo por las múltiples dimensiones que están involucradas y desde las diferentes perspectivas que uno puede analizar el tema (Morresi et al., 2008).

Cuando se aborda el tema de la calidad, no hay objeción en que lo medible es evaluable, y por ende, lo que se evalúa está sujeto a poder mejorar (Ospina, 2009).

Diferentes autores citados por Morresi et al. (2008) abordan el concepto de calidad y lo dividen en: a) la calidad como prestigio, muy ligada a la reputación tanto académica como al reconocimiento de la sociedad; b) la calidad desde la óptica de los recursos, en donde se involucra al capital humano sobre todo a los profesores, pero también los alumnos y la infraestructura con la que se cuenta; c) la calidad vista desde los

resultados, ¿cuál es el desempeño de los egresados?, su aceptación dentro del mercado laboral, los niveles de sus ingresos; d) la calidad como un valor agregado, más complicado pero muy enfocado al cambio, cuando se quiere ver el impacto que una institución tiene sobre sus alumnos, desde el conocimiento que adquieren hasta el compromiso social que les inculca, y por último, d) la calidad como adecuación de sus propósitos en función de los objetivos que cada institución se propone desarrollar con su programa institucional. Otros como Moreno (2011), señalan la relevancia y la estrecha relación que guardan la calidad de la educación y la *accountability* o rendición de cuentas en los cambios que se están produciendo en la cultura organizacional de las escuelas.

Según Nelson (2005), citado por Buela-Casal et al. (2009), los criterios para asegurar la calidad deben de ser conocidos por los diferentes actores y esto implica que las instituciones y sus programas deben de llevar a cabo procesos de autoevaluación, involucrar la validación por equipos externos formados por pares (*peer review*), la comparación de resultados y la publicación de los mismos y de las posibles mejoras.

Los modelos de evaluación deben ser vistos más que como el fin para mejorar la calidad de los servicios que ofrece una organización educativa, como el medio para lograrla. Pero no deben ser considerados como el único recurso con el que se cuenta para la toma de decisiones (Valenzuela et al., 2009).

Moreno (2011) critica que se invierte mucho en los procesos de evaluación, más sin embargo este esfuerzo pareciera no verse reflejado en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

Morduchowicz (2006) por su parte, explica que si lo que se busca de los indicadores es su función de controlar, ésta no se puede llevar a cabo si no es evaluable.

Confiabilidad y Validez

Los indicadores si no son bien calculados o son producto de un mal diseño pueden llevar a una deficiente toma de decisiones (Morduchowicz, 2006). Lo que ha faltado es una verdadera articulación en ver cómo embonan los indicadores en la gestión de las instituciones, desde el planteamiento de las políticas y los procesos de planeación, hasta las estrategias necesarias para la comunicación de lo que se obtiene del resultado de un proceso de evaluación (Bowman y Snowdon, 1997).

Si bien lo anterior pudiera parecer más una cuestión de tipo político, tiene también mucho que ver con la confiabilidad que se tiene en la obtención y cálculo de los indicadores. Para principiar hay que ver qué es lo que se entiende por confiabilidad. Según Valenzuela (2004) es el grado en el que una medición tiene un alto o bajo error en su medición.

Valenzuela, Ramírez y Alfaro (2011) plantean que:

las competencias e incompetencias de quienes realizan los procesos evaluativos, la madurez y la formación que tengan los evaluadores y los evaluados, y qué tan explícitos o implícitos son los criterios que se emplearán para generar juicios de valor y tomar decisiones (p. 45)

son factores determinantes para contar con datos útiles y confiables.

“La cuestión de la credibilidad lleva normalmente aparejada la de la independencia institucional de los mecanismos de la evaluación o dicho en otros términos la de su imparcialidad” (Tiana, 1996, sección de Participación, párr. 3).

El Papel de los Evaluadores

Los evaluadores juegan un papel primordial en la obtención de información y de los datos que ayudan al cálculo y análisis de los indicadores. Desde poder entender claramente la pregunta que se hace a los evaluados, como la definición del indicador mismo que se está buscando, tiene que llevar al evaluador a poder decir finalmente si los procesos empleados para argumentar las conclusiones a partir de la información recabada son correctos (Valenzuela, 2004).

Valenzuela (2004) y Morduchowicz (2006) señalan que en toda evaluación que se quiera realizar adecuadamente, el evaluador debe contemplar la realización de preguntas formuladas con claridad y con una colección de datos confiable y válida. Por ello Valenzuela habla por ejemplo de las diferentes modalidades con las que un evaluador puede medir el desempeño de los profesores, cada una con sus ventajas y desventajas. Pero estas modalidades no son excluyentes, al contrario, se complementan; todo está en analizar los recursos de los cuales se disponga para ver cuál o cuáles se llevan a cabo. El citado autor menciona que se pueden aplicar los instrumentos como la autoevaluación de los profesores, la observación en el salón de clase, las entrevistas a los docentes, el desempeño académico de los alumnos y las encuestas de opinión a los alumnos.

En un estudio hay que considerar que cualquier instrumento para recaudar información puede enfrentarse a que la persona o personas que se seleccionen para ser entrevistadas no sean las personas más adecuadas (Rodríguez, 2005).

“El evaluador solo puede ver lo que puede ver y no ve lo que no puede ver” (Rodríguez, 2005, p. 89). Por tanto, el papel del evaluador es conocer en la mejor medida de lo posible el significado de lo que está evaluando. Valenzuela (2004) afirma que un

proyecto de evaluación debe de informar a los participantes sobre los propósitos, alcances, métodos y consecuencias de la evaluación. Para poder hacerlo uno debe contar con los conocimientos y la seguridad suficiente como para establecer una relación de confianza entre quién evalúa y quién debe proporcionar la información.

Rodríguez (2005) por su parte comenta la importancia de que tanto el evaluador (consultor) como el evaluado (consultante) entiendan el lenguaje de sus contrapartes respectivas, sus motivaciones y en especial el marco de referencia. Cuando se está hablando de que se tiene acceso a información delicada e importante para las instituciones educativas y donde además debe de haber especial cuidado en el manejo de la misma, establecer una relación de confianza entre el evaluador y los informantes, y no tener la capacidad de clarificar, limita enormemente las posibilidades de avanzar con la investigación o la obtención de elementos claves para el cálculo o aplicación en su defecto de un indicador.

Valenzuela (2004) habla inclusive de la consistencia entre evaluadores como una de las posibles causas cuando se comenten errores al aplicar una prueba e interpretar de manera diferente las respuestas. Por otro lado, García (2005) afirma que la evaluación de las instituciones educativas no es una tarea sencilla y una de las dificultades que presenta la constituye la falta de evaluadores calificados. Finalmente Escudero (1997), citado por García (2010), plantea que se debe fomentar la formación de evaluadores entre el mismo personal que labora en los centros educativos.

Componentes del Modelo de Evaluación Institucional de Valenzuela et al. (2009)

Al hablar de los componentes del modelo de evaluación institucional desarrollado por Valenzuela et al. (2009), estos autores expresan que más que un modelo en sí habría que referirse a éste como un metamodelo, o sea un modelo de modelos. Aunque el metamodelo contempla 10 componentes y 54 indicadores (ver Tabla 1), el presente estudio se refiere principalmente a los componentes que aplican a una institución de educación básica y media superior. Sin embargo, se describen aunque sea de manera breve todos los indicadores, aún aquellos que por lo general no se encuentran en instituciones de estos niveles, como pueden ser la investigación y la consultoría, u otros concebidos con una perspectiva enfocada a instituciones de educación superior.

Tabla 1.

Componentes del metamodelo de evaluación institucional de Valenzuela et al. (2009)

Componente	# de indicadores	Metas
1. Formación integral y calidad	13	Formación integral de sus estudiantes y asegurar la calidad de los egresados
2. Capital humano	11	Promoción del desarrollo del personal, mejora de la productividad
3. Capital social	5	Promoción del desarrollo de redes a través del trabajo colaborativo
4. Investigación	5	Contribución y fomento de la investigación
5. Consultoría	3	Promoción de los servicios de consultoría
6. Servicio social	4	Contribución al desarrollo de la comunidad
7. Promoción cultural	2	Difusión de los valores culturales
8. Patrimonio físico	2	Preservación de su patrimonio físico
9. Prestigio social	3	Reconocimiento como institución de excelencia académica
10. Sustentabilidad económica	6	Mantener una operación equilibrada

Fuente: Valenzuela et al. (2009) pp. 72-74.

1. Formación integral y calidad: El desarrollo de los estudiantes

El primer componente en el modelo de Valenzuela et al. (2009) es el de Formación integral y calidad y se refiere al “proceso educativo que permite el desarrollo de los estudiantes en todas sus dimensiones (física, psicológica, sociocultural, ecológica, trascendente y profesional)” (p. 72), con la finalidad de poder medir si los alumnos que egresan de una institución han cumplido con el programa educativo y los estándares establecidos por la misma.

1.1. Frecuencia de actualización de planes y programas de estudio. Este indicador hace referencia a la frecuencia con la que se calculan o actualizan los planes de estudio. Para las instituciones de educación básica o media superior existen reglamentos de carácter normativo que regulan la carga de horas para cada grado escolar y por lo general son de carácter obligatorio y permiten poca flexibilidad. Mientras que las instituciones de educación superior tienen una mayor libertad para estar cambiando o actualizando sus planes de estudio.

Sistemas de calidad como el que enmarcan a colegios alemanes en el extranjero inclusive contemplan indicadores que tienen que ver con el cumplimiento de los programas de estudio de ambos países (BVA-ZfA, 2009).

1.2. Proporciones relativas de materias destinadas a las distintas dimensiones de formación del estudiante. Este indicador hace referencia a la misión y visión que tiene la institución educativa; algunas instituciones lo tienen también representado bajo el ideario. Cada día es más importante que las instituciones cuenten con este documento y ver cómo

se refleja éste en sus diferentes dimensiones como pueden ser la intelectual, física, afectiva, social y el desarrollo de los estudiantes.

El indicador busca encontrar la proporción existente entre las diferentes dimensiones y materias o espacios de enseñanza. Por ejemplo, si el ideario dice que los alumnos desarrollan sus habilidades individuales, aprenden a aprender y a trabajar en equipo, esto se debe de poder reflejar en su dimensión intelectual.

1.3. Grado de cumplimiento de lo establecido en los currícula, en términos del número de temas que se abordaron y que se debieron haber abordado. Al finalizar un ciclo escolar o un periodo determinado hay que determinar si se cumplió con lo establecido en los *currícula* para ese tiempo específico. La razón de ser de los centros educativos “se justifica en función del aprendizaje de los alumnos, la evaluación de las instituciones debe de asumir como un criterio preferente la estimación de la cantidad y calidad de sus resultados” (De Miguel, 1997, p. 166).

1.4. Grado de cumplimiento de lo establecido en los currícula, en términos del número de clases que se impartieron y que se debieron haber impartido. De manera similar a lo establecido en el indicador 1.1, los centros educativos de nivel básico están muy normados y deben cumplir con un mínimo de días de clase y con ello completar lo establecido en los *currícula*. En las instituciones de educación superior al existir una mayor libertad de cátedra se pueden llegar a observar mayores variaciones entre lo que se debería de haber impartido y lo que realmente se impartió.

1.5. Resultados del sistema de evaluación de profesores. Se espera de quienes evalúan a los maestros que justifiquen la calidad de la enseñanza y la efectividad de maestros y escuelas, por lo tanto, eso obliga a buscar diferentes fuentes de información

acerca del papel de los docentes para realizar las mejores decisiones sobre el recurso humano, así como el resultado final de los alumnos, observaciones externas, opinión de sus colegas y encuestas de la clientela (Kyriakides, 2005).

Tirado (2003), citado por Valenzuela et al. (2011), plantea que existe una resistencia innata en los maestros a ser evaluados, ya que es más cómodo y práctico no tener que entregar ningún tipo de cuentas.

Los alumnos están en una posición privilegiada cuando se trata de hablar sobre la efectividad de los docentes, ellos son los únicos de entre los clientes de los maestros que tienen de primera mano el conocimiento sobre las prácticas en el salón de clase (Stronge y Ostrander, 1997, citados por Kyriakides, 2005).

Aún cuando hay razones de peso para utilizar las valoraciones que los estudiantes hacen de sus maestros en la evaluación misma de los docentes, no se ha realizado mucho esfuerzo para desarrollar los principios y las prácticas a nivel de la educación básica y media superior (Peterson, Wahlquist y Bone, 2000, citados por Kyriakides, 2005).

1.6. Resultados de la evaluación de los programas. Este indicador se refiere a la confrontación que el evaluador hace sobre la forma en que la escuela lleva a cabo los procesos formativos (planes de estudio, programas, situaciones de aprendizaje, etc.), acordes con las competencias y actitudes que se busca desarrollar en los estudiantes. Dicho en otras palabras, se refiere a la forma en que hacen revisiones curriculares, la actualización de planes de estudio, el ajuste de contenidos de los mismos, y los mecanismos que se utilizan en estos procesos. Después de haber averiguado qué hace la institución al respecto, se trata de poner en términos cuantitativos qué resulta de dicha evaluación de los programas.

Uno de los principales retos que enfrentan los sistemas educativos tiene que ver con la necesidad de desarrollar un sistema de evaluación del personal con el objeto de medir el rendimiento de los maestros y contribuir a su desarrollo profesional (Kyriakides, 2005).

Como ejemplo, una de las maneras de evaluar la efectividad de los maestros se logra midiendo el conocimiento que tienen los alumnos al inicio del ciclo escolar y compararlo con los resultados al final del año (Carey, 2004)

1.7. Resultados de exámenes departamentales. Una manera adecuada de comparar los resultados entre diferentes grupos de alumnos de un mismo nivel escolar son los exámenes departamentales. Aún cuando se tienen planes de estudio uniformes dentro de una institución, cada maestro imprime su toque personal. Por tanto, los exámenes departamentales son una forma de poder comparar también el trabajo de los profesores que imparten la misma materia y del cumplimiento de los planes de estudio.

1.8. Índice de deserción de los alumnos. Las instituciones educativas deben tener como una de sus metas el desarrollar y retener a la mayoría de sus estudiantes. Las teorías alrededor de la deserción de alumnos sugieren que la salida de alumnos está no solo relacionada con cuestiones de aprendizaje y compromiso académico, sino también de compromiso social (Finn, 1989 y Wehlage et al., 1989, citados por Rumberger y Palardy, 2005).

Escudero (2002) reporta resultados de tasas de abandono muy dispares en universidades españolas lo que lo hace suponer una diferencia de criterios para el cálculo del indicador.

1.9. Número promedio de alumnos en cada grupo escolar. Este indicador es un cálculo fácil ya que implica el número promedio de alumnos que se tienen en cada grupo escolar. Si bien el indicador depende de muchos factores como lo es la capacidad de las instalaciones, los resultados varían también entre grados escolares, tipo de institución (pública o privada), oferta educativa, métodos de enseñanza, etc.

“Si bien no hay un parámetro claro en relación a cuál ha de ser la medida ideal de este indicador, sí es esperable que en el nivel de cada plantel y cada asignatura pueda establecerse dicho parámetro” (Bracho y Muñiz, 2007, p.11).

1.10. Estadísticas de calificaciones de los alumnos. Unos de los indicadores que se encuentran de manera lógica y natural en toda institución educativa, pero que se le puede sacar mayor provecho al tener los procesos de análisis mejor sistematizados, son las estadísticas sobre el rendimiento de los alumnos. En ellos se despliega no solo la información individual e histórica de un alumno, sino también la información de todos los alumnos por grupo, las materias que llevan, sus calificaciones y según sea el caso, los promedios de cada alumno, los promedios por materia de todo el grupo, un promedio de promedios, promedios de pase, etc.

1.11. Proporción de alumnos egresados que se encuentran trabajando en su área profesional. A primera vista uno pensaría que este indicador solo reviste de importancia para el sector educativo de enseñanza superior. Sin embargo, cada día un mayor número de instituciones de educación media superior quieren saber qué tan bien están preparando a sus alumnos y si éstos no solo logran estudiar la carrera profesional que se propusieron, sino si también son exitosos en el mercado profesional. Otros modelos consideran un indicador similar pero como tasa de colocación de alumnos, siendo considerados aquellos

alumnos que terminan sus estudios y en los últimos cinco años logran un puesto de trabajo vinculado a sus estudios (De la Orden et al., 1997).

Por un lado Tiana (1996) menciona que se debe preparar adecuadamente a los estudiantes para su incursión en el ámbito laboral, mientras que otros se hacen cuestionamientos de otro orden al considerar que es injusto que con niveles similares de escolarización los individuos posteriormente se enfrenten a oportunidades de trabajo muy inequitativas (De Miguel, 1997)

1.12. Ingresos anuales promedio de los alumnos que egresaron hace cinco y diez años. Un indicador que a primera vista también pudiera ser sólo de interés para instituciones de educación superior, resulta un interesante marco de referencia para las escuelas de educación media superior, al poder ver qué tan bien se desenvuelven sus egresados varios años después de haber finalizado con sus estudios.

“No todos los resultados del aprendizaje tienen efectividad a corto plazo”, McMacpherson (1996, citado por De Miguel, 1997, p. 166). De ahí la necesidad y el interés de que “la evaluación también contemple la valoración de resultados a largo plazo (*outcome*)” (De Miguel, p. 167) y de que los resultados de un buen aprendizaje se vean reflejados en los ingresos de los alumnos.

1.13. Resultados de sistemas de evaluación de los egresados aplicados a empleadores. Preguntarle a los empleadores qué opinan de los egresados de las diferentes instituciones educativas es un excelente parámetro para medir parte de la efectividad de los programas y planes educativos. De la Orden et al. (1997) lo definen como la “satisfacción de los empresarios (empleadores) con el nivel de formación recibida y con el rendimiento laboral” (Sección Indicadores de calidad de la educación universitaria,

párr. 3). Para las instituciones de educación básica y media superior también podría ser interesante medir este indicador en las universidades a las que asisten sus egresados.

Brown y VanWagoner (1999) reportan diez indicadores que reflejan una forma de medir la efectividad institucional y que comparándolos con el modelo de Valenzuela et al. (2009) abarcan tres de los componentes. Ocho de los indicadores tienen que ver directamente con los alumnos y su desempeño, tanto en el aprendizaje como su posterior incorporación al mercado laboral, por ejemplo: “si aprenden, si continúan sus estudios para lograr sus objetivos, si están satisfechos con sus experiencias, si cumplen con las necesidades de empleo” (p. 6).

2. Capital Humano

El segundo componente en el modelo de evaluación de Valenzuela et al. (2009) se refiere al Capital humano, entendiéndolo por ello “el potencial del personal que tiene una institución educativa, dado por el nivel de competencias y experiencia que poseen los trabajadores y que se puede traducir en valor para la institución” (p. 72).

Cuando se habla del recurso humano y de una institución de excelencia, no se puede dejar de pensar en la calidad de los docentes. Sin embargo, no hay un indicador que por sí solo mida este concepto. Pero como lo señala Morduchowicz (2006), si se cuenta con un panorama más amplio que englobe su formación, la capacitación y su trayectoria, entre otros, es posible tener un cuadro más detallado.

Estudios como el de Heck (2007), reportan que la calidad de los maestros es un fenómeno muy complejo y existe poco consenso en cómo debería de medirse, aunque las definiciones van desde los conocimientos y la capacitación que poseen, hasta lo que debe ser enseñado a los alumnos, en cómo debe de transmitirse el conocimiento, hasta la

medición del rendimiento del grupo. La información sobre el progreso del recurso humano permite desarrollar un ambiente de trabajo más apropiado, respondiendo de esta manera a la función social que la institución tiene como centro de empleo.

Investigaciones han demostrado que los atributos de un maestro y su preparación profesional no se distribuyen equitativamente entre distritos y escuelas (Darling-Hammond, 2006).

Los indicadores que integran este componente son los siguientes:

2.1. Número de horas de capacitación ofrecidas a los profesores anualmente.

Toda escuela destina algunos días o tardes del año a la capacitación de sus maestros. Pero muchos de estos esfuerzos tienen como resultado un efecto temporal. Las escuelas o centros educativos constantemente deben capacitar y seguir formando a su planta docente; además la aplicación de las tecnologías de información y comunicación (TIC) obligan a una constante actualización. Por otra parte, las metodologías y las herramientas que promueven el trabajo colaborativo exigen que las instituciones destinen parte de sus recursos y tiempo al desarrollo y fomento de grupos de trabajo.

Pocas son las escuelas que le dan el adecuado seguimiento a sus programas de capacitación para ver qué tan efectivos son en realidad, y más aun, para ver si los alumnos de los maestros que más se han capacitado tienen mejores rendimientos que antes (Carey, 2004, p. 22).

Si las escuelas tiene buena información sobre la efectividad de los maestros, y si pueden ver qué tan efectivos eran los docentes antes de pasar por una capacitación en comparación con qué tan efectivos son después del desarrollo profesional, pueden determinar cuáles programas son mejores para concentrarse en ellos.

2.2. Número de horas de capacitación per cápita tomadas por los profesores anualmente. Este indicador considera la oferta de horas de capacitación que ofrece la institución educativa de manera global y por otro lado a cuántas horas equivale cuando se dividen entre toda la población docente que participa o está obligada a participar en la capacitaciones.

2.3. Proporción relativa de cada área de capacitación ofrecida por la institución anualmente. Capacitación es un término muy general y en una institución educativa confluyen docentes con diferentes grados de conocimiento, materias, intereses, etcétera, de allí que sea de sumo interés conocer la proporción que se ofrece para cada una de las diferentes áreas de capacitación (técnicas didácticas, talleres de formación docente, capacitación tecnológica, metodologías educativas, etc.). Resulta interesante poder identificar si se enfatiza más en una determinada área o no, o qué oferta se aprovecha mejor.

2.4. Proporción relativa de cada área de capacitación tomada por los profesores anualmente. Conociendo cuál es el peso específico que tiene cada una de las áreas de capacitación, con este indicador se mide lo que realmente toman y aprovechan los docentes. Debe de existir un balance adecuado entre las diferentes áreas y grupos de docentes con el objeto de tener una buena oferta de capacitación.

2.5. Número de profesores perteneciente a los distintos escalafones o sistemas de clasificación. Esto se refiere a qué tanto los profesores han avanzado dentro de un sistema de clasificación o de escalafón. Los profesores de escuelas públicas por ejemplo en México, están dentro de un programa que se denomina carrera magisterial que consta de cinco niveles. Muchas escuelas particulares tienen sus propios sistemas. Las instituciones

de educación superior por su parte manejan distintas clasificaciones como son las de instructor, profesor de cátedra, profesor asistente, profesor asociado, profesor de planta o definitivo, profesor titular, profesores catedráticos, etc.

2.6. Número de profesores de planta versus de cátedra. Es la distinción entre los docentes que tienen su plaza de tiempo completo o de base y los que son docentes por asignatura o materia. Hay otras formas de diferenciar entre quienes trabajan para el centro educativo de tiempo completo y quienes lo hacen por clase, materia o por horas.

2.7. Número de profesores pertenecientes al SNI. El Sistema Nacional de Investigadores o SNI por sus siglas, es la asociación en México que “tiene por objeto promover y fortalecer, a través de la evaluación, la calidad de la investigación científica y tecnológica, y la innovación que se produce en el país” (CONACYT, 2008, p. 34). El sistema fomenta la formación y fortalecimiento de investigadores científicos y tecnológicos del más alto nivel en México.

2.8. Índice de mejora del nivel de calidad de vida de los trabajadores en función de su retribución económica. Este índice tiene que ver con la manera de poder establecer el nivel de calidad de vida de los trabajadores, en especial los docentes, en un punto específico y poder compararlo a lo largo del tiempo (por ejemplo de manera anual). Para ello se requiere de cálculos estadísticos y poder comparar el nivel de calidad de vida de los trabajadores educativos con respecto a la población de una comunidad, ciudad, región, país, o con respecto a sí mismos.

2.9. Resultados de la evaluación del clima laboral. Uno de los indicadores que provee información importante sobre los trabajadores de una institución educativa, es el clima laboral existente en ella. Entre otros factores indica el estado de ánimo de los

trabajadores, qué tan satisfechos están con su lugar de trabajo, el grado de cohesión existente entre los equipos de trabajo, por mencionar algunos (Valenzuela, 2004; Valenzuela et al., 2009).

Especialistas en educación en los últimos años se han enfocado en querer demostrar que así como el medio ambiente de una escuela tiene una influencia significativa sobre la efectividad de una institución educativa, es muy probable que el medio ambiente en el salón de clase juegue un rol similar a nivel del aula misma. De la Orden et al. (1997) se refieren también al clima institucional, como la colegialidad entre los profesores y el ambiente que permea en la institución para el intercambio de ideas y el trabajo en equipo. La mejora de los sistemas educativos debe de seguir siendo una de las principales metas a seguir, sin embargo, valdría la pena dirigir parte de los esfuerzos en las investigaciones educativas hacia la creación de medios ambientes más positivos en el salón de clase (Kyriakides, 2005).

El medio ambiente en el salón de clase debe invitar a ser un apoyo de los alumnos y motivar al establecimiento de relaciones positivas con ellos.

2.10. Índice de rotación interna. Este indicador se refiere a los cambios de departamento, de puesto, de nombramiento, de academia, de nivel escolar, de materia, etcétera, que el personal realiza dentro del organigrama de la misma institución. Indica la movilidad horizontal o vertical de las personas dentro de la misma institución.

Organizaciones que tienen una índice mayor de rotación interna podrían sentir los efectos tanto en el clima laboral como en el trabajo colaborativo que se exige cada día más dentro de las instituciones educativas. La necesidad y búsqueda de modernos métodos de enseñanza y aprendizaje que promueven la realización de un mayor número

de proyectos que buscan entre otros promover una mayor colaboración entre docentes de una misma disciplina o de diferentes disciplinas, se pueden ver afectados por cambios frecuentes de maestros.

2.11. Índice de rotación externa. Toda una serie de condiciones hacen que sea difícil contratar y retener a buenos maestros, de allí la necesidad de contar con indicadores adecuados que faciliten un mejor entendimiento sobre el desarrollo del capital humano en los centros educativos. Este indicador se refiere al cambio de maestros que hay en la institución debido a la salida de unos y a la contratación de otros. Es la movilidad que hay en la planta docente año con año. A veces se calcula también a la mitad del ciclo escolar.

El marco de calidad del BVA-ZfA (2009) menciona que hay diferentes maneras de medir la satisfacción de los maestros o del clima laboral, pero mucho tiene que ver con que éstos participen activamente en autoevaluaciones, que exista un porcentaje menor de ausencias al promedio y para maestros alemanes que trabajan en escuelas en el extranjero se mide el largo de sus estancias (en años), que a su vez se reflejaría en un indicador como el de rotación externa.

3. Capital Social

“Es el potencial que tienen las redes internas y externas de los trabajadores y que se traducen en valor para la institución” (Valenzuela et al., 2009, p.3).

3.1. Número de redes internas bien identificadas en las que participa el personal de la institución. Es un indicador en donde se ve reflejado en parte el trabajo colaborativo de los docentes y administrativos que laboran dentro de una institución. Las redes

internas son las que existen al interior de la institución educativa, y se refieren a grupos de personas identificadas con fines o intereses bien establecidos y que se reúnen con un propósito definido.

3.2. Número de redes externas bien identificadas en las que participa el personal de la institución. Las redes externas al igual que las internas, sirven de apoyo para el intercambio de experiencias entre los docentes o los profesionales. Al ser externas involucran o incorporan a personas de distintas organizaciones e instituciones educativas. Una institución sin sus redes de apoyo y consulta no tiene el apoyo externo necesario para mantenerse al día o para fortalecer su presencia en la comunidad.

3.3. Número de personas involucradas en redes internas. Se busca identificar cuántas personas en la institución están directamente involucradas en las redes internas y que están muy ligadas al trabajo colaborativo.

3.4. Número de personas involucradas en redes externas. Ídem al 3.3, pero en referencia al número de personas o docentes que forman parte de redes de intercambio profesional y que son parte de diversas instituciones educativas.

3.5. Resultados de la evaluación del trabajo en redes. Contar con personal docente involucrado en los trabajos colaborativos hacia dentro y fuera de la institución, implica también la necesidad de medir qué tan efectivas están siendo esas relaciones entre los diferentes grupos.

4. Investigación

Este componente junto con el de consultoría son rubros que no necesariamente aplican para instituciones de educación básica y media superior. Sin embargo, como

forman parte del modelo de gestión y calidad educativa desarrollado por Valenzuela et al. (2009) se hace mención de ellos y de sus indicadores.

La investigación es el “proceso por medio del cual se contribuye a la generación de conocimiento científico para beneficio de la sociedad” (Valenzuela et al., p. 73).

Estudios como el desarrollado por De la Orden et al. (1997) incluyen en este componente otros aspectos como el número de patentes registradas por los investigadores.

Sus indicadores están compuestos por:

4.1 Número de proyectos de investigación de distintas áreas en los que participan los profesores.

4.2. Montos de los proyectos de investigación que entran al presupuesto de la institución.

4.3. Proporción de proyectos que están vinculados a las líneas de investigación definidas por la institución.

4.4. Número de artículos publicados por los profesores en revistas especializadas, arbitradas y no arbitradas.

4.5. Número de participaciones en congresos nacionales e internacionales, por parte de los profesores.

5. Consultoría

Este componente, al igual que el anterior, no forma parte de los indicadores que se encuentran de manera natural en un centro educativo de nivel básico o medio superior.

¿Qué se entiende por la componente de consultoría? Según el modelo de Valenzuela et al.

(2009) “es el proceso por medio del cual personal experto de la institución educativa contribuye a dar soluciones al sector productivo que las solicita” (p. 73).

Sus indicadores son:

5.1 Número de proyectos de consultoría de distintas áreas en los que participan los profesores.

5.2. Montos de los proyectos de consultoría que entran al presupuesto de la institución.

5.3. Proporción de proyectos que están vinculados a las líneas de consultoría definidas por la institución.

6. Servicio Social

Es la aportación que los centros educativos ofrecen a la sociedad por medio del involucramiento de sus alumnos (Valenzuela et al., 2009). Este entorno social puede estar circunscrito a la comunidad en donde está inmersa la institución o tener alcances en otras ciudades, regiones o a nivel nacional.

6.1. Número de programas de servicio social. Una institución educativa no puede estar alejada o separada del entorno social de la comunidad, ciudad, región o país en donde está ubicada. Parte de la formación integral de los estudiantes está en la participación de programas de apoyo social.

Zeichner (1991), citado por De Miguel (1997), señala que al momento de evaluar a los centros escolares hay que valorar en qué proporción los objetivos de las instituciones educativas toman en consideración “la construcción de una sociedad más justa y más humana” (p. 156).

6.2. *Número de personas involucradas en los programas de servicio social.* Este indicador muestra resultados más positivos entre mayor es el número de personas, en su mayoría alumnos y los docentes que los coordinan, que participan en los programas de acción social que la institución ha definido como meta.

6.3. *Resultados del sistema de evaluación del servicio social.* Este indicador cobra relevancia porque es importante dar seguimiento y medir los efectos que los programas tienen en un entorno social determinado, pero también en la población escolar.

6.4. *Porcentaje de alumnos con beca.* Uno de los mayores beneficios que puede proporcionar cualquier institución educativa está en el otorgamiento de becas que pueden apoyar tanto a familias con pocos recursos económicos o a alumnos con un excelente rendimiento académico. En entornos como el sistema educativo mexicano las escuelas particulares están obligadas a otorgamiento de becas a un porcentaje (5%) determinado de alumnos, pero independientemente de ello, las instituciones deben ver cómo benefician a un mayor número de individuos.

7. *Promoción cultural*

La promoción cultural abarca “la preservación, difusión, creación y recreación de los valores culturales y de las distintas manifestaciones artísticas propias de un entorno social y de la humanidad en general” (Valenzuela et al., 2009, p. 74), tanto dentro como fuera de la institución.

Algunos sistemas de indicadores como los propuestos por las autoridades educativas en México, relacionan por un lado la participación en actividades artísticas y

culturales, con la participación en prácticas profesionales y el servicio social, reuniéndolos en un mismo componente (Bracho y Muñiz, 2007).

7.1. Número de eventos de difusión cultural organizados por la institución. Para poder ofrecer una educación integral, hay que buscar un equilibrio entre las ciencias, las humanidades, las artes y el deporte. Los eventos culturales juegan un papel preponderante dentro de la formación de los estudiantes en una escuela o universidad. Es importante considerar que los calendarios anuales de las instituciones educativas reflejen en buena medida la diversidad cultural, las tradiciones, los gustos y los talentos de sus alumnos (BVA-ZfA, 2009).

7.2. Proporción relativa del número de eventos de difusión cultural realizados en las distintas áreas de manifestación artística. Aunque hay instituciones que se caracterizan por favorecer o promover en especial una disciplina artística, este indicador ayuda a identificar si dentro del centro educativo hay un adecuado balance entre la música, el arte, el teatro, etcétera, y si los espacios están abiertos a todo tipo de expresiones culturales.

8. Patrimonio físico

Valenzuela et al. (2009) dentro de su modelo de indicadores para la mejora de la gestión educativa establecen varios componentes que tienen que ver con el manejo tanto de los recursos materiales como económicos. El patrimonio físico es el conjunto de recursos materiales que permiten que toda institución educativa pueda cumplir sus funciones en el tiempo presente así como garantizar que las futuras generaciones sigan teniendo la oportunidad de aprovechar el patrimonio generado.

Los modelos de evaluación en instituciones educativas como lo señala Morduchowicz (2006), tienen un mayor nivel de profundidad ya que su alcance toma en cuenta aspectos administrativos.

8.1. Proporción del presupuesto destinado a mantenimiento preventivo y correctivo. Un buen mantenimiento y preservación del patrimonio físico es fundamental para poder mantener no solo la buena imagen y una adecuada operación del centro educativo, sino para garantizar el funcionamiento del mismo por varios años. Además este indicador permite diferenciar qué proporción del presupuesto se destina al mantenimiento preventivo (antes de que ocurra un incidente) y qué parte va a parar al mantenimiento correctivo.

8.2. Inventario de recursos materiales de la institución educativa. Como en cualquier empresa, en las escuelas se requiere de la verificación periódica de las existencias de materiales, equipo, muebles e inmuebles que forman parte del patrimonio de la institución.

El marco de calidad para escuelas alemanas (BVA-ZfA, 2009) en el extranjero divide lo referente al patrimonio físico en varios indicadores entre ellos el equipamiento de las escuelas con lo último en tecnología y con un porcentaje definido (5%) de lugares de trabajo en espacios definidos como las bibliotecas. Escudero (2002) menciona sobre indicadores similares en España al hablar de un lugar o dos en la biblioteca por cada 12 alumnos, o “disponibilidad de puestos informáticos” (p. 196), uno por cada 5 o 10 alumnos.

En relación a los indicadores que están relacionados con inventarios, instituciones educativas como la Secretaría de Educación Pública en México (SEP) señalan que se trata

de indicadores numéricos para los cuales resulta complicado establecer parámetros comparativos entre planteles. Sin embargo, si se lleva un seguimiento adecuado de los recursos materiales, se pueden detectar las áreas de oportunidad para así mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Bracho y Muñiz, 2007).

9. Prestigio social

“Es el reconocimiento que la sociedad otorga a la institución educativa por el servicio que presta en la formación de los estudiantes, así como por su impacto social” (Valenzuela et al. 2009, p. 74).

9.1. Resultados de los alumnos en exámenes nacionales estandarizados. Los exámenes nacionales estandarizados se han convertido en un tema de suma importancia para los centros educativos y sus alumnos. Ruíz (2009) señala que no queda muy claro y en todo caso habría que documentar de manera ordenada lo que está sucediendo en muchos países con las pruebas nacionales o estandarizadas, que son utilizadas para valorar la calidad de las instituciones educativas y cómo éstas, si es el caso, se han traducido en una mejora de los centros.

9.2. Número de programas acreditados. Se refiere a la acreditación de programas de una institución, como lo pueden ser las carreras o facultades en una institución de educación superior, o a la acreditación de un determinado nivel o de toda la organización.

Rodríguez (1997) plantea que la acreditación coloca una mayor importancia en “los *inputs* como garantía de la calidad de los *outputs*” (p.184), y que pueden ser de dos tipos ya sea de carácter institucional o de un programa específico. Por su parte Fertig (2007) menciona que la acreditación se ha convertido en un tema de sumo interés para las

instituciones educativas y en donde se complementan aspectos de una evaluación interna con los de una evaluación externa.

9.3. Posición de la institución educativa en rankings. Según el Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española (2001), *ranking* “es una clasificación de mayor a menor, útil para establecer criterios de valoración”. La clasificación entre las instituciones de educación superior es un concepto mucho más conocido y existen diversas organizaciones que emiten sus listados. Sutherland (2000) menciona que los *rankings* se han convertido en un estándar de excelencia para los estudiantes y docentes que buscan una universidad. En países como México se han estado invirtiendo recursos para establecer pruebas estandarizadas cuyo objetivo, entre otros, sea la de comparar a las instituciones educativas, aunque se cuestiona su efecto principalmente en las escuelas que aparecen con los niveles más bajos (Moreno, 2011).

10. Sustentabilidad económica

Esta es el segundo componente dentro del modelo de Valenzuela et al. (2009) que está directamente ligado a la parte financiera. Depende mucho de las propias instituciones, pero los indicadores que luego generan mayor polémica son aquellos que son de naturaleza económico-administrativa (Valenzuela et al., 2011).

Sin duda uno de los principales componentes de cualquier sistema de gestión y calidad educativa tiene que ver con “todo aquello que asegura que una institución educativa pueda operar manteniendo un equilibrio entre sus ingresos y sus egresos” (Valenzuela et al. 2009, p. 74).

10.1. Registro de ingresos en función del tiempo. Llevar un adecuado monitoreo de los ingresos a largo de cada uno de los periodos o ciclos es muy importante para poder actuar con oportunidad si se detecta que no se están alcanzando las metas de ingresos propuestas.

10.2. Registro de egresos en función del tiempo. Al igual que el indicador anterior un adecuado seguimiento de los egresos permite saber si se está gastando conforme a lo que se tenía programado o detectar variaciones entre un periodo y otro.

10.3. Discrepancias entre el presupuesto programado y el presupuesto ejercido. Un presupuesto supone una programación y cálculo de los ingresos y los egresos de una empresa. Entender las causas de las diferencias que se presentan entre lo programado y lo ejercido ayuda a detectar cuando se está presentado una disminución en los ingresos o se está gastando por encima de lo que se tenía previsto. Escudero (2002) identifica a este tipo de indicadores como la diferencia entre las instituciones que tienen una imagen de ahorradoras o de gastadoras.

10.4. Estados contables de flujo de efectivo. Poder determinar el flujo de efectivo es sumamente útil porque permite conocer la capacidad que tiene la institución para generar efectivo, así como sus necesidades de liquidez. El flujo de efectivo refleja cuánto dinero queda disponible después de los gastos, los intereses y el pago al capital.

10.5. Proporciones relativas de ingresos recibidos según presupuesto gubernamental e ingresos conseguidos por la misma institución. Dependiendo de la naturaleza de cada institución (oficial o privada), este indicador señala la dependencia o necesidad por recibir una partida presupuestal por parte de una entidad gubernamental, o

apoyo económico o subsidio de algún otro organismo y qué tantos ingresos propios puede generar para completar sus necesidades de recursos.

Lo importante para poder evaluar la calidad de un centro educativo, es saber si cuenta con los recursos y medios necesarios para un adecuado funcionamiento y administración de esos recursos para lograr su objetivo (De Miguel, 1997).

10.6. Proporciones relativas de los gastos de operación y de inversión. Una parte de los ingresos deben de ser destinados a nuevas inversiones por lo que los gastos de inversión deben de diferenciarse de los gastos de operación. Las instituciones educativas pueden realizar comparativos con lo presupuestado en años anteriores y ver si la relación de los gastos de operación y de inversión guarda una proporción. De esa manera se puede establecer políticas que permitan una planeación de los montos que se pueden destinar año con año a inversiones.

Cuadro de mando integral

Aún cuando el cuadro de mando integral o *balanced scorecard* desarrollado por Kaplan y Norton a principios de los noventa estaba enfocado a las empresas, varios investigadores como O'Neil et al. (1999), Sutherland (2000) y Valenzuela (2004) han encontrado su implementación práctica en las instituciones educativas. Kaplan y Norton (1997) definen al cuadro de mando integral como "la estrategia y la misión de una organización en un amplio conjunto de medidas de la actuación, que proporcionan la estructura necesaria para un sistema de gestión y medición estratégica" (p. 14). O'Neil et al. y Sutherland describen al modelo de Kaplan y Norton como una serie de medidas que le dan a los directivos una visión rápida pero a la vez comprensible del estado que guarda

su negocio, a la vez que incluyen información financiera que informan sobre los resultados de las acciones que se han tomado (ver Figura 1). Valenzuela si bien inspira su modelo en las cuatro perspectivas desarrollado por Kaplan y Norton, va más allá al ligar “las cuatro perspectivas que son la financiera, la calidad en el servicio, los procesos internos y el desarrollo del personal de la institución con la gestión y orienta ambas a la misión y visión institucionales” (p. 192).

En la actualidad existe poca investigación sobre la relación entre múltiples indicadores del comportamiento de una institución (Rumberger y Palardy, 2005).

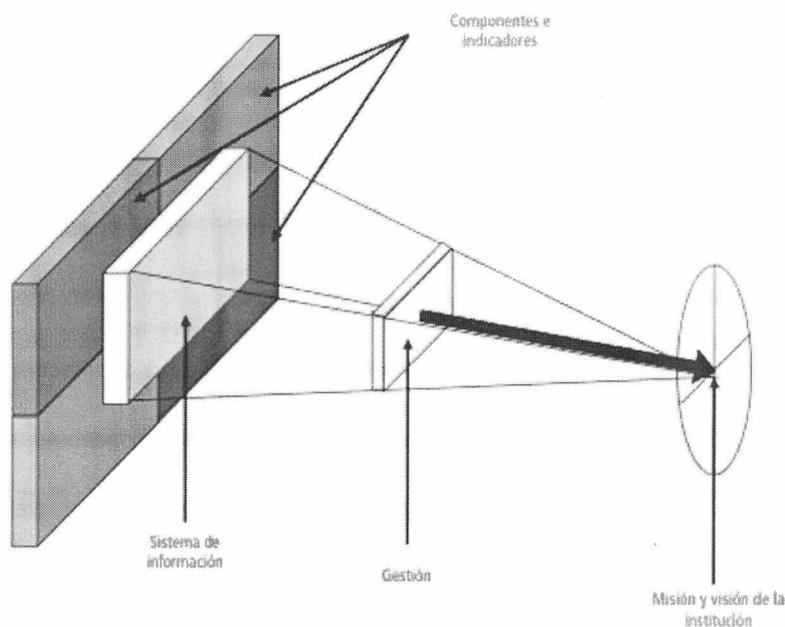


Figura 1. Cuadro de mando integral
Fuente: Valenzuela et al. (2009, p. 70).

Morduchowicz (2006), citando a Kempf (1998), menciona que una vez que se tiene la matriz de indicadores y con el objeto de poder sacar mayor provecho a la información recabada, se debería de desarrollar una “pirámide de información” en donde

“no solo se desagregue la información de los datos e indicadores, sino se explique a mayor profundidad las causas de los comportamientos observados” (p. 27).

No cabe duda de que hay una mayor sensibilización entre las instituciones educativas hacia la incorporación de sistemas de calidad educativa. Sin embargo, ante la gran variedad de modelos que se han desarrollado y la infinidad de indicadores que existen, no es de sorprenderse que las organizaciones duden sobre cuál sea la mejor dirección a tomar. Si bien muchas de ellas cuentan hoy en día con una serie de indicadores como parte de su operación normal y de las mismas exigencias de las autoridades educativas, es de esperarse que sea necesaria una mejor definición en el campo de la evaluación y la gestión educativa de calidad.

Además muchos de los modelos han sido desarrollados por y para instituciones de educación superior por lo cual los centros de educación básica y media superior tienen que encontrar aquellos modelos que mejor se adapten a sus necesidades.

En la medida que se desarrollen soluciones específicas para este sector o se comprueben que los modelos disponibles cumplen su objetivo para todos los niveles, se estará dando un paso más en la promoción y difusión de la cultura de evaluación.

Capítulo 3

Metodología

La implementación de un modelo de evaluación institucional implica entre otras cuestiones el estudio de varios procesos que se tienen que dar dentro de una institución educativa. Esta investigación constó de varias etapas que por un lado llevaron a la identificación y cálculo de los indicadores de cada una de las componentes del modelo propuesto por Valenzuela et al. (2009) en una institución de educación básica y media superior y terminó con la evaluación de la implementación de un modelo para la mejora de la gestión y calidad educativa.

Esta investigación se condujo bajo una metodología cualitativa utilizando los principios del estudio de casos y empleando técnicas cualitativas para la colección y el análisis de los datos.

El presente capítulo se ha dividido en varios apartados que cubren el diseño de la investigación. Se mencionan los participantes con los que se trabajó, los instrumentos que se utilizaron para la recolección de la información, el procedimiento que se siguió durante la investigación, y por último la estrategia con la que se realizó el análisis de los datos.

Diseño de la Investigación

Mayan (2001) señala que la investigación cualitativa es mayormente inductiva al permitir que las ideas o los datos vayan emergiendo de un análisis profundo de un fenómeno o de una situación. Se seleccionó en primera instancia la metodología cualitativa de estudio de casos instrumental, la cual de acuerdo a Stake (2006), citado por

Hernández, Fernández y Baptista (2010), se diferencia de los casos de estudio intrínsecos y los colectivos. Para poder definir el tipo de estudio que se utilizó se analizaron ambos enfoques. En un estudio intrínseco, "El caso viene dado. No nos interesa porque con su estudio aprendamos sobre otros casos o sobre algún problema general, sino porque necesitamos aprender sobre ese caso particular. Tenemos un interés intrínseco en el caso." (Stake, 1998, p. 16). El estudio de caso instrumental, por su parte, difiere del intrínseco porque lleva hacia una situación que se quiere estudiar o analizar a fondo, que no está dada y requiere de una mayor comprensión sobre un tema más amplio y más complejo pero que a la vez requiere del estudio de un caso particular para un mejor entendimiento (Stake, 1998).

Stake (2006), citado por Hernández et al. (2010), elabora más sobre lo anterior al exponer:

tres diferentes tipos de estudios de caso: intrínsecos, instrumentales y colectivos. El propósito de los primeros no es construir una teoría, sino que el caso mismo resulte de interés. Los estudios de casos instrumentales se examinan para proveer de insumos de conocimiento a algún tema o problema de investigación, refinar una teoría o aprender a trabajar con otros casos similares. Por su parte, los colectivos sirven para construir un cuerpo teórico (sumar hallazgos, encontrar elementos comunes y diferencias, así como acumular información (p. 7 del cap. 4 del CD-ROM anexo).

Como lo exponen Hernández et al. (2010) en la Figura 2 resulta adecuado el utilizar diversos enfoques en el estudio de caso.

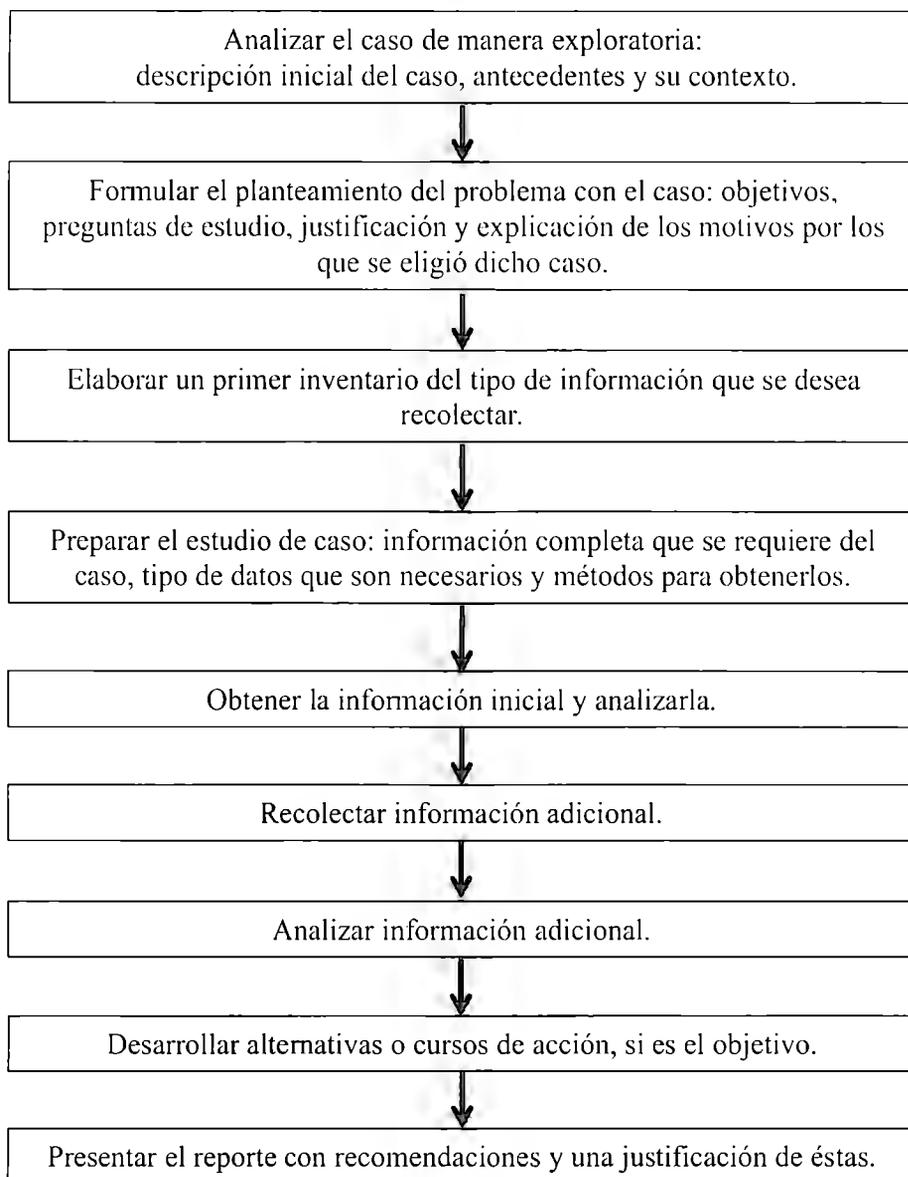


Figura 2. Esquema para el estudio de casos

Fuente: Hernández et al. (2010), CD anexo Capítulo 4, p. 6

Otra manera de aproximarse al estudio de los casos, según Stake (2006), citado por Hernández et al. (2010), tiene que ver con el número de casos a analizar y que van desde un solo caso, hasta varios casos que se estudian de manera holística o completa para con ello poder establecer al final si existen similitudes o diferencias; y la última, que

también se refiere a múltiples casos pero en donde se buscan cruzar o entrelazar (p. 8) buscando desde un inicio si hay coincidencias o divergencias.

Por su parte, Yin (2009) citado por Hernández et al. (2010), establece una clasificación de los estudios de caso, tomando en cuenta por un lado el número de casos y por el otro, el tipo de observación que se hace. Según el tipo de análisis también hace referencia hacia una aproximación holística o lo que llama “casos con unidades incrustadas (varias unidades de análisis dentro del caso)” (p. 8).

En el caso de los estudios holísticos como el de esta investigación, Hernández et al. (2010) señalan que el “caso debe de ser crítico y revelador; generado para confirmar, retar o extender una teoría o hipótesis” (p. 9).

El estudio de casos también contempla la posibilidad de hacer un estudio longitudinal como lo comentan Hernández et al. (2010), en donde se reconstruye el caso a lo largo de un periodo de tiempo, en este caso los últimos cinco años o ciclos escolares 2006/2007, 2007/2008, 2008/2009, 2009/2010 y 2010/2011. Coincidiendo con lo señalado por los autores para efectos de esta investigación, en este estudio se trató más bien de hacerlo de manera retrospectiva. Hernández et al. señalan que “la base de datos debe de ser accesible para que otros investigadores puedan establecer la validez y confiabilidad de los procedimientos” (p. 23 del cap. 4 del CD-ROM anexo).

Hancock y Algozzine (2006), Gerring (2007) y Yin (2009) citados por Hernández et al. (2010):

sugieren que la base de datos contenga los materiales tabulados (matrices de datos), los documentos centrales (con permiso de la persona que constituye el

caso o los líderes de la organización o comunidad involucrada), así como los esquemas y procedimientos de análisis (p. 23 del cap. 4 del CD-ROM anexo). Yin (2009) y Hernández Sampieri, Mendoza y De la Mora (2009) citados por Hernández et al. (2010) hacen algunas recomendaciones para los estudios de caso que aplican en su totalidad para la presente investigación:

- El caso debe ser significativo y de interés para un grupo, una comunidad y/o una sociedad.
- El caso es estudiado holísticamente, por lo que no debe restringirse a ciertas áreas o algunos cuantos lugares o personas.
- Se considera que el caso puede concluirse cuando se responde de manera satisfactoria al planteamiento del problema.
- El caso debe ser analizado desde diferentes perspectivas (por ejemplo, si es una organización, el abordaje debe incluir a la alta dirección o gerencia, las diferentes áreas, el sindicato y los trabajadores, los clientes y proveedores y demás participantes).
- El caso tiene que estar contextualizado y es necesario definir con claridad los límites entre el contexto y el caso (o si no los hay, explicarlo).
- El estudio debe ser conducido con una enorme sensibilidad, ya que normalmente tratamos con situaciones humanas complejas. Respeto, humildad, interés genuino y humanidad en fuertes dosis.
- Es necesario estar preparado para manejar grandes volúmenes de datos en múltiples formas.

- Antes de iniciar el estudio debe charlarse con todos los participantes, demostrarles la utilidad del mismo para ellos y para un campo científico determinado. Asegurar el anonimato es indispensable (pp. 33-34 del cap. 4 del CD-ROM anexo).

Participantes

El estudio se realizó en una institución privada bicultural de educación básica y media superior que se encuentra en la Ciudad de México y su zona metropolitana. Se contó con la autorización por escrito del presidente del consejo para realizar la investigación (ver Apéndice A).

Esta institución con más de 117 años de existencia, cuenta con tres campus que en total comprenden cinco planteles. Abarca los niveles de preescolar, primaria, secundaria y preparatoria. Con una población escolar superior a los 3,300 alumnos y una planta laboral de 480 personas, es una institución educativa con una dinámica organizacional que exige una adecuada coordinación y el establecimiento de metas comunes.

Presenta una estructura administrativa compuesta por un patronato o asociación civil que no persigue fines de lucro y que elige a un consejo directivo, quien a su vez, tiene la responsabilidad de los destinos de la institución. La institución muestra un organigrama con un delegado del consejo que le reporta directamente al consejo directivo. A éste a su vez le reportan tres directores generales, uno por cada campus. Entre todos los campus se tienen a seis directores técnicos, tres para los niveles de secundaria y bachillerato y tres para primaria. Además de doce directores o coordinadores de nivel, a saber tres de nivel bachillerato o preparatoria, tres de secundaria, tres de

primaria y tres de preescolar. Por la parte administrativa existe un director administrativo general a quien le reportan tres gerentes administrativos, nuevamente uno por campus. En el estudio también participaron como informantes otras áreas administrativas como lo son recursos humanos, contabilidad, nómina, servicios escolares, la coordinación de capacitación, programas sociales y la oficina de enlace con exalumnos.

Procedimiento de Investigación

Se utilizó el modelo de evaluación institucional desarrollado por Valenzuela et al. (2009) que consta de diez componentes y 54 indicadores.

El poder llevar a cabo o no el cálculo de los indicadores según el modelo propuesto dependió de los siguientes aspectos: 1) Determinar si los indicadores aplicaban o no para una institución de educación básica y media superior, 2) Investigar si era posible contar con la información necesaria para su cálculo o, 3) Revisar si existía la información completa en la institución que posibilitara el cálculo de los indicadores para el periodo de cinco años de estudio planteado en esta investigación.

Esta información se utilizó para determinar cuáles indicadores pueden ser aplicados en una institución de educación básica y media superior y para ver si existía un planteamiento o alternativa para un indicador similar a los propuestos en el modelo desarrollado por Valenzuela et al. (2009).

Uno de los objetivos del estudio fue determinar cuántos de esos indicadores tienen la factibilidad de ser calculados para el periodo establecido, ya que era posible que la información requerida para su cálculo no haya estado disponible o los responsables de haberla tenido ya no hayan estado laborando en la institución. En este caso se definieron

los indicadores con la información de que se disponía para obtener el mayor número de datos para cada indicador dentro del marco longitudinal de los últimos cinco años.

Como ya se comentó anteriormente, se buscó desarrollar el mayor nivel de especificidad necesaria para aquellos indicadores que pudieran partir de una información general y hacer un desglose o *drill down* hacia una información específica. Se pasó de la información consolidada de la institución a una información detallada por campus, por nivel o por grado.

Se aplicó un cuestionario (ver sección Instrumentos de Recolección de Información) para cada uno de los indicadores seleccionados en cada uno de los campus de la institución, en especial para aquellos indicadores que pudieron tener un nivel de análisis por institución, por campus y por nivel.

Para ello se contó con el apoyo de quince directores o responsables de área que ya habían colaborando previamente para proveer la información necesaria para la obtención o el cálculo de los indicadores que se identificaron por parte del autor para reportarlos en el curso de Sistematización para la Información y Toma de Decisiones que imparte la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey a nivel de posgrado (2011). Se trabajó también con los coordinadores de área que tienen como responsabilidad el cálculo o seguimiento de algunos de los indicadores.

Instrumentos de Recolección de Información

Por una parte se utilizó el documento “Construcción de indicadores institucionales para la mejora de la gestión y calidad educativa” desarrollado por Valenzuela et al. (2009) que formó parte de un proyecto titulado Modelo Sistémico de Evaluación

Institucional para el mejoramiento de la calidad educativa, financiado por el Fondo Mixto de Fomento a la Investigación Científica y Tecnológica del CONACYT y del Gobierno del Estado de Guanajuato en México. Este documento contiene los componentes e indicadores que fueron la razón principal del estudio, sobre los cuales se pretendió establecer su uso y practicidad como modelo de gestión educativa.

Se utilizó un cuestionario que ha servido como instrumento para recabar información en el curso de Sistematización de la información para la toma de decisiones (Ed-5066) del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Este instrumento cumple con uno de los objetivos del estudio que busca sistematizar los procesos de registro de información necesarios para el reporte de los indicadores o en su defecto el cálculo de los mismos. Este cuestionario constó de nueve preguntas relacionadas con la manera en la que se calcula el indicador, cuál es el valor del mismo, quién es el responsable de calcularlo, cada cuándo se calcula, para qué sirve el indicador y qué decisiones se toman con esta información.

Este formato se comenzó a aplicar en la institución como parte del curso de Sistematización de la Información para la Toma de Decisiones del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, durante el periodo comprendido entre los meses de febrero a abril del 2011, por lo cual se consideró adecuado aprovechar el instrumento con sus preguntas y parte del trabajo ya realizado.

El presente formato tuvo como objetivo sistematizar los procesos de registro de información colectada por el o los evaluadores acerca de distintos indicadores de la institución educativa que se evaluó.

Fue preciso llenar un formato para cada uno de los indicadores. Aunque no fue necesario registrar todos los indicadores de una actividad de aprendizaje en un solo día, sí fue indispensable que se reportaran todas las respuestas de cada uno de los indicadores.

El formato del cuestionario contiene la siguiente información:

Datos del evaluador que está realizando el estudio:

Apellido paterno

Apellido materno

Nombre(s)

Datos de la institución educativa que se está evaluando:

Nombre completo de la institución educativa

Ubicación del campus o plantel

Datos del indicador:

Componente e Indicador (ver Tabla 2.)

Datos del informante clave:

Persona(s) entrevistada(s) (nombre completo)

Cargo(s) dentro de la institución educativa

Fecha en que se concluyó la colección de datos de este indicador

Información acerca del indicador de evaluación institucional:

1. ¿Cuál es el valor del indicador?
2. ¿Cómo se calculó este indicador?
3. ¿De qué otras formas se puede calcular este indicador?
4. ¿Cuál es el departamento o entidad responsable dentro de la institución educativa para calcular este indicador de manera frecuente?

5. ¿Cuál es el procedimiento que se sigue en la institución educativa para generar dicho indicador?
6. ¿Con qué periodicidad se calcula este indicador?
7. ¿Qué tanto este indicador es usado dentro de la institución educativa?
¿Qué han hecho con él?
8. ¿Quién debe conocer el valor del indicador?
9. Comentarios específicos acerca de este indicador

En la Tabla 2 se detallan los diez diferentes componentes del metamodelo de Valenzuela et al. (2009) y los indicadores que los conforman.

Tabla 2.

Componentes e indicadores del metamodelo de evaluación institucional de Valenzuela et al. (2009).

<i>Componente</i>	<i>Indicadores</i>
1. Formación integral y calidad	1.1. Frecuencia de actualización de planes y programas de estudio. 1.2. Proporciones relativas de materias destinadas a las distintas dimensiones de formación del estudiante. 1.3. Grado de cumplimiento de lo establecido en los currícula, en términos del número de temas que se abordaron y que se debieron haber abordado. 1.4. Grado de cumplimiento de lo establecido en los currícula, en términos del número de clases que se impartieron y que se debieron haber impartido. 1.5. Resultados del sistema de evaluación de profesores. 1.6. Resultados de la evaluación de los programas. 1.7. Resultados de exámenes departamentales. 1.8. Índice de deserción de los alumnos. 1.9. Número promedio de alumnos en cada grupo escolar. 1.10. Estadísticas de calificaciones de los alumnos. 1.11. Proporción de alumnos egresados que se encuentran trabajando en su área profesional. 1.12. Ingresos anuales promedio de los alumnos que egresaron hace cinco y diez años. 1.13. Resultados de sistemas de evaluación de los egresados aplicados a empleadores.
2. Capital humano	2.1. Número de horas de capacitación ofrecidas a los profesores anualmente. 2.2. Número de horas de capacitación per cápita tomadas por los profesores anualmente. 2.3. Proporción relativa de cada área de capacitación ofrecida por la institución anualmente. 2.4. Proporción relativa de cada área de capacitación tomada por los profesores anualmente. 2.5. Número de profesores perteneciente a los distintos escalafones o sistemas de clasificación. 2.6. Número de profesores de planta versus de cátedra. 2.7. Número de profesores pertenecientes al SNI. 2.8. Índice de mejora del nivel de calidad de vida de los trabajadores en función de su retribución económica. 2.9. Resultados de la evaluación del clima laboral. 2.10. Índice de rotación interna. 2.11. Índice de rotación externa.
3. Capital social	3.1. Número de redes internas bien identificadas en las que participa el personal de la institución. 3.2. Número de redes externas bien identificadas en las que participa el personal de la institución. 3.3. Número de personas involucradas en redes internas. 3.4. Número de personas involucradas en redes externas. 3.5. Resultados de la evaluación del trabajo en redes.

<i>Componente</i>		<i>Indicadores</i>
4. Investigación*	4.1.	Número de proyectos de investigación de distintas áreas en los que participan los profesores.
	4.2.	Montos de los proyectos de investigación que entran al presupuesto de la institución.
	4.3.	Proporción de proyectos que están vinculados a las líneas de investigación definidas por la institución.
	4.4.	Número de artículos publicados por los profesores en revistas especializadas, arbitradas y no arbitradas.
	4.5.	Número de participaciones en congresos nacionales e internacionales, por parte de los profesores.
5. Consultoría*	5.1.	Número de proyectos de consultoría de distintas áreas en los que participan los profesores.
	5.2.	Montos de los proyectos de consultoría que entran al presupuesto de la institución.
	5.3.	Proporción de proyectos que están vinculados a las líneas de consultoría definidas por la institución.
6. Servicio social	6.1.	Número de programas de servicios social.
	6.2.	Número de personas involucradas en los programas de servicio social.
	6.3.	Resultados del sistema de evaluación del servicio social.
	6.4.	Porcentaje de alumnos con beca.
7. Promoción cultural	7.1.	Número de eventos de difusión cultural organizados por la institución.
	7.2.	Proporción relativa del número de eventos de difusión cultural realizados en las distintas áreas de manifestación artística.
8. Patrimonio físico	8.1.	Proporción del presupuesto destinado a mantenimiento preventivo y correctivo.
	8.2.	Inventario de recursos materiales de la institución educativa.
9. Prestigio social	9.1.	Resultados de los alumnos en exámenes nacionales estandarizados.
	9.2.	Número de programas acreditados.
	9.3.	Posición de la institución educativa en <i>rankings</i> .
10. Sustentabilidad económica	10.1.	Registro de ingresos en función del tiempo.
	10.2.	Registro de egresos en función del tiempo.
	10.3.	Discrepancias entre el presupuesto programado y el presupuesto ejercido.
	10.4.	Estados contables de flujo de efectivo.
	10.5.	Proporciones relativas de ingresos recibidos según presupuesto gubernamental e ingresos conseguidos por la misma institución.
	10.6.	Proporciones relativas de los gastos de operación y de inversión.

* No aplican para instituciones de educación básica y media superior

Fuente: Valenzuela et al. (2009) pp. 72-74

Este instrumento fue muy útil para identificar quiénes eran los responsables o cuál era el departamento o entidad que debía de calcular el indicador. Como eran varias

unidades, era necesario que los responsables en cada uno de los planteles tuvieran un mismo entendimiento y comprensión de cada uno de los indicadores que debían de calcular.

La información adicional que se requirió se estuvo recabando entre mayo y septiembre de 2011, tiempo durante el cual se calcularon los indicadores que faltaban y la información histórica necesaria para contar con los datos necesarios para un estudio longitudinal de cinco años.

Se aplicó el estudio de casos para analizar la implementación del modelo, se buscó la presencia de los indicadores en la institución o la información necesaria para calcularlos y se aplicó una encuesta semi-estructurada a las personas que calculan y utilizan los indicadores para conocer su opinión sobre el mismo.

Las preguntas de la encuesta semi-estructurada se presentan a continuación:

1. ¿El modelo de evaluación institucional propuesto le proporcionó la información que pensaba recibir? Explique.
2. Considerando el nivel básico y medio superior ¿Cuáles indicadores considera más importantes? Explique las razones.
3. ¿Considera que hay indicadores que se deben omitir? Explique.
4. ¿Cuáles son las principales diferencias que puede observar entre lo que conocía antes y los datos que arrojan ahora los indicadores?
5. ¿Qué acciones o decisiones tomaría ahora que ha visto los datos?
6. ¿Con quién más compartiría esta información? Explique por qué sería útil hacerlo.
7. ¿Qué obstáculos encuentra para la aplicación del modelo de evaluación institucional propuesto?

8. ¿Cuáles son las condiciones actuales que más facilitan su uso?
9. ¿Qué hace falta para que el modelo de evaluación institucional funcione idóneamente?
10. ¿Considera que la forma en la que el Cuadro de Mando Integral (CMI) se ha presentado es clara y práctica para implementar su uso? Explique.
11. ¿Qué sugerencias tiene para mejorar la operatividad del CMI?

El primer reactivo de la encuesta iba enfocado a los objetivos del estudio que buscaban por una parte generar o recuperar los indicadores en la institución educativa pero también definir si existía la información que llevara a la obtención de los mismos. Por otro lado los reactivos del dos al siete tuvieron por objeto validar la aplicabilidad del modelo de evaluación de Valenzuela et al. (2009) en una institución de educación básica y media superior. De antemano se identificaron componentes del modelo que se emplean en instituciones de educación superior (investigación y consultoría).

Las preguntas ocho y nueve tuvieron como propósito encontrar elementos que en un momento dado pudiesen encontrar fundamentos que llevaran a proponer adecuaciones al modelo sugerido por Valenzuela et al (2009).

Con respecto al Cuadro de Mando Integral se formula de manera específica en la encuesta la pregunta diez, dirigida al objetivo del análisis de los procesos en la toma de decisiones. Asimismo las respuestas que se obtuvieron en los reactivos dos, cinco, seis y ocho, buscaron aportar información adicional desde el punto de vista de los tomadores de decisiones.

En la Tabla 3 se presenta claramente la relación de cada una de las preguntas anteriores con los objetivos de investigación.

Tabla 3.

Relación de las preguntas con respecto a las acciones necesarias para lograr los objetivos de la investigación y los temas centrales

Preguntas o reactivos	Acciones para llegar a los objetivos	Tema(s) central(es)
1) ¿Al mencionar un modelo de evaluación institucional, es ésta la información que pensaba recibir? ¿Por qué?	a) La generación o recuperación de los indicadores que integran los componentes del modelo desarrollado por Valenzuela et al. (2009) en la institución educativa a lo largo de un periodo de cinco años.	Existencia de información, cálculo de los indicadores
7) ¿Qué obstáculos encuentra para la aplicación del modelo de evaluación institucional?	b) Definir si existe en la institución la información que lleve a la obtención de los indicadores propuestos por Valenzuela et al. (2009), o contar con los elementos suficientes para poder calcular los indicadores para últimos cinco ciclos escolares	Existencia de información, cálculo de los indicadores, cultura de evaluación, adaptabilidad del modelo existente
2) ¿Cuáles indicadores considera más importantes y da las razones por qué? + reactivos 4) ¿Cuáles son las principales diferencias que puede observar entre lo que conocía y los datos que arrojan los indicadores? 6) ¿Con quién mas compartiría esta información? y 3)	c) Se analizarán los indicadores del modelo de Valenzuela et al. (2009) para determinar si son los adecuados para las instituciones de educación básica y media superior.	Adaptabilidad del modelo existente, valor del modelo
5) ¿Qué acciones tomaría ahora que ha visto los datos? + reactivos 8) ¿Cuáles son las condiciones que más facilitan su uso? y 9) ¿Qué hace falta para que el modelo de evaluación institucional funcione idóneamente?	d) Revisión de literatura y una investigación de campo para proponer las adecuaciones necesarias al modelo de Valenzuela et al. (2009) para obtener un cuadro de mando integral que sirva de base para la evaluación de las instituciones educativas de nivel básico y media superior.	Valor del modelo, factibilidad, toma de decisiones
10) ¿El concepto de Cuadro de Mando Integral (CMI) le ha quedado lo suficientemente claro como para seguirlo utilizando? ¿Qué sugerencias tiene para el CMI? + reactivos 2), 5), 6), 9) y 11)	e) Se analizarán los procesos de toma de decisiones de los diferentes mandos directivos a partir de la misma información disponible para todos y cada uno de los niveles en la institución, desde preescolar, primaria y secundaria hasta bachillerato	Toma de decisiones; valor del modelo, cultura de evaluación

Estrategias de Análisis de Datos

Los datos fueron recabados en dos fases, la primera con el objetivo de identificar y obtener la información referente a los indicadores y la comprensión sobre el modelo de gestión propuesto, y la segunda fase que constó en probar la viabilidad y el entendimiento del mismo. Para la fase inicial se distribuyeron entre los diversos actores los cuestionarios con los indicadores que eran de su competencia.

Primeramente se identificaron y separaron las dos áreas de competencia, el área administrativa y el área docente. Muchos de los indicadores o la información necesaria para su cálculo provinieron de una de esas dos fuentes, aunque en algunos de los casos ambas áreas pudieron haber proporcionado la misma información.

Se siguió el mismo procedimiento para todos los actores (dirección general, dirección técnica, subdirección general, dirección administrativa, gerencia administrativa, contabilidad, servicios escolares, recursos humanos, coordinación de capacitación y enlace de exalumnos) y se optó por traducir tanto el cuestionario como la entrevista semi-estructurada al idioma alemán ya que varios de los directores entrevistados se sintieron más cómodos teniendo los instrumentos en ambos idiomas. Esto sirvió por un lado para llevar un proceso homogéneo pero también para poder detectar varios de los casos en donde más de uno tuvo que proporcionar la misma información, divergencias en cuanto a los datos presentados, diferencias con respecto al entendimiento del significado de los indicadores y por el otro lado para percibir el interés por el uso y la importancia de los indicadores en sus funciones directivas. Evidencias del trabajo de campo se encuentran en fotografías en el Apéndice B.

No en todos los casos se pudo obtener la información requerida ya que la persona que la pudo haber tenido dejó la institución y los responsables cuestionados solo tuvieron los datos para los periodos actuales. Este último punto restó en algunos de los indicadores la posibilidad de haber contado con un mayor grado de análisis, pero a su vez evidenció la necesidad de contar con un proceso sistematizado e institucionalizado que no dependa de los individuos.

La información recabada se vació en tablas de Excel para ir desarrollando la base de datos con la información y los cálculos que llevaron a la determinación de cada uno de los indicadores. Así mismo en esa base datos se establecieron las categorías necesarias para el agrupamiento de los datos y los lineamientos requeridos para aquellos indicadores en los cuales se requirió un mayor nivel de detalle para bajar de un nivel superior a niveles inferiores. Por ejemplo, si se tenía el indicador 1.9 “Número promedio de alumnos en cada grupo escolar”, fue necesario poder contar con la información del indicador no solo para toda la institución, sino también para cada uno de los campus y además para cada uno de los niveles de preescolar, primaria, secundaria y preparatoria.

Para analizar la implementación del modelo se utilizó la entrevista o encuesta semi-estructurada propuesta. Según Mayan (2001) la entrevista semi-estructurada “recolecta datos de individuos participantes a través de un conjunto de preguntas abiertas formuladas en un orden específico” (p. 16).

La recopilación de información estuvo diseñada como entrevista de evaluación considerando que se contaba con parte de los datos, pero no con el suficiente detalle como para responder a todas las interrogantes (Mayan 2001). Por medio de este instrumento se buscó obtener los puntos de vista de los directores y coordinadores en

torno al modelo de evaluación educativa y los indicadores institucionales propuestos por Valenzuela et al. (2009) en cuanto a su utilidad y su practicidad para la mejora de la gestión de la calidad educativa.

Una vez que se tuvieron identificados los indicadores y se contó con la información suficiente, fue necesario enfrentar a las opiniones de los diferentes tomadores de decisiones con el conjunto de los mismos para que frente a una visión más amplia de lo que ha estado sucediendo en la institución los últimos años se pudieran analizar sus puntos de vista y respuestas hacia el modelo de gestión y calidad educativa en estudio.

Las entrevistas constaron de una serie de preguntas que iban enfocadas a obtener las impresiones de los directivos con respecto a la información que les arrojaron los diferentes indicadores. Se analizaron sus respuestas de acuerdo al nivel y grado de responsabilidad e influencia dentro de la institución. Las respuestas fueron comparadas con las de su pares en las otras unidades y con las de sus superiores, con el objeto de tratar de encontrar parámetros o indicios acerca de la practicidad de estos modelos de gestión y evaluación educativa.

Análisis de las entrevistas semi-estructuradas

El análisis de la entrevista semi-estructurada fue del tipo fundamentado. Según Coleman y Unran (2005) citados por Hernández et al. (2010), a medida que se vayan procesando los datos en categorías codificadas de primer nivel, principalmente de tipo concreto, se pueden ir construyendo y comparando los datos de las respuestas obtenidas y agruparlas posteriormente por temas y patrones en categorías de segundo nivel.

Se llevó tanto una bitácora de campo que reflejó, por una parte, la credibilidad de los entrevistados, y por otra, una bitácora de análisis que validó el proceso analítico paso a paso de las respuestas obtenidas. Durante este proceso se pudo ir descubriendo similitudes y diferencias en las respuestas para poder relacionarlas entre sí (Hernández et al., 2010).

Cuadro de Mando Integral

Con los diferentes indicadores presentes se procedió a la integración de un Cuadro de Mando Integral basado en las experiencias de Kaplan y Norton (1997) y en las recomendaciones establecidas por Valenzuela et al. (2009). El objetivo primordial fue presentar un tablero de control en donde de manera sencilla e intuitiva los usuarios o tomadores de decisiones pudieran navegar a través de los diferentes indicadores y con el grado de detalle que en lo particular necesitara cada uno de ellos.

Las gráficas y los elementos necesarios se realizaron en Excel. Aunque existen herramientas que están especializadas en la construcción de tableros de control, se consideró que para una primera fase una combinación de herramientas como Excel y PowerPoint cumplieran con los propósitos de poder presentar la información de los diferentes indicadores con la finalidad de poder tomar decisiones ante el panorama completo de cómo se han estado comportando los diferentes indicadores a lo largo de los últimos cinco años.

Capítulo 4

Análisis de Resultados

La finalidad de este capítulo es la de presentar los descubrimientos hallados al aplicar los diferentes instrumentos. Se encuentra dividido en dos apartados. Primero se presentan los resultados que van encaminados hacia la factibilidad del modelo de evaluación propuesto, su entendimiento, aplicabilidad y adecuación a los niveles de educación básica y media superior, y posteriormente, la presentación del análisis de los indicadores del modelo por medio de un cuadro de mando integral (CMI) y su aprovechamiento por los diferentes actores en la toma de decisiones.

Si bien la institución educativa ya ha manejado indicadores por más de diez años, especialmente en lo que respecta al área financiera, no fue sino hasta el año de 2006, con el inicio de las actividades para la acreditación de la gestión la calidad pedagógica, que la institución dio los pasos para una mayor sensibilización sobre el uso de los indicadores y el entendimiento de la cultura de evaluación. En el año 2010 dos de los campus (Xochimilco y Lomas Verdes) obtuvieron el sello de calidad de “Escuela Alemana de Excelencia en el Extranjero”, y con ello también iniciaron su tránsito hacia la sistematización de la gestión de la calidad educativa. El tercer campus (La Herradura) se encontró en medio del proceso de acreditación y se ha beneficiado por las experiencias de los otros planteles, ya que independientemente de tener que pasar por todo el procedimiento, está en la posibilidad de implementar las buenas prácticas desde un principio y no tener que esperar a las recomendaciones de los evaluadores e inspectores.

A raíz de lo anterior, como primer punto del análisis de resultados, es conveniente mencionar que el presente estudio se enfrentó a la contraposición de dos modelos de gestión educativa, por un lado el Modelo para la Mejora de la Gestión y la Calidad Educativa de Valenzuela et al. (2009), motivo de estudio en esta investigación, y por el otro, el modelo de la acreditación alemana por parte del Bundesverwaltungsamt - Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (BVA-ZfA, 2009). Los directores alemanes que se incorporaron recientemente a la institución venían ya con experiencia previa en la implementación de modelos de gestión educativa. Ambos modelos tienen como principal característica inclinarse más hacia la parte pedagógica y académica que hacia la parte financiera y administrativa. Pero al ser modelos distintos se enfrentó un fenómeno que se da en ocasiones en instituciones biculturales que tiene que ver con la naturaleza o paternidad del modelo. Para evitar entrar en una discusión sobre cuál modelo era el mejor, se aprovechó la experiencia y la sensibilidad de la institución sobre el tema de los modelos de gestión de calidad educativa.

Lo anterior tuvo una importancia relevante para la adecuada evaluación del modelo propuesto por Valenzuela et al. (2009), ya que de otra manera se hubiese visto como la imposición de otro modelo contrario al seguido por las autoridades educativas alemanas. Al buscar la complementariedad de los conceptos de sistematización de la información se aprovechó la experiencia de años anteriores para elaborar un mejor diagnóstico de los procesos que se buscaban obtener con el modelo de Valenzuela et al. Por las respuestas obtenidas resultó evidente que los entrevistados consideran el uso de modelos de gestión educativa como una herramienta útil e indispensable para el adecuado manejo del colegio. Coincidiendo con lo señalado por Kanaev y Tuijnman (2001), citados

por Morduchowicz (2006), que los indicadores no deben de ser vistos como simples estadísticas sino deben permitir desarrollar nuevos panoramas y perspectivas.

En total se realizaron 16 entrevistas divididas e identificados por siglas según su función: tres directores generales y un director administrativo (DG1, DG2, DG3 y DG4), cinco directores técnicos de primaria, secundaria y preparatoria (DT1, DT2, DT3, DT4 y DT5), tres directores de nivel primaria (P1, P2 y P3) y tres directoras de nivel preescolar (K1, K2 y K3). En el Anexo B, se pueden leer las respuestas de los entrevistados que por motivos de espacio no fueron incluidas en este capítulo.

La mayoría coincidió en que es mucho trabajo y responsabilidad llevar adecuadamente el manejo de la información y vieron allí uno de los principales obstáculos en la implementación y seguimiento no solo del modelo estudiado, sino en general de estos sistemas. La continuidad en la recolección de la información y cálculo de los indicadores a manera de una correcta sistematización fue señalada como una de las prioridades para que un modelo de gestión tenga éxito.

A este respecto uno de los directores de primaria (P1) manifestó que:

Estos modelos de gestión educativa si bien dan la oportunidad de mirar la operación desde fuera y no cegarse, tampoco habría que irse al extremo al tener más de 50 indicadores. Sería mucho más sensato tener alrededor de 10 y aplicar la regla de menos a la larga resulta ser más.

Más adelante, al entrar al detalle en cada uno de los componentes su respuesta fue: “Claro, si se implementa adecuadamente un modelo así y es utilizado, se puede ir creciendo paulatinamente en el número de indicadores hasta tener el modelo de gestión completo.” Esto concuerda con lo reportado en estudios realizados por Tiana (2004) y

Morduchowicz (2006) y coincidió con la respuesta obtenida por uno de los directores generales (DG1) al señalar que:

Mucha de la información propuesta ya existe y se utiliza. Probablemente no sea del conocimiento de muchos en la organización. Sin embargo demasiados indicadores, probablemente se pierdan. Considero, que se deben tomar dos o tres, aplicarlos, que se vuelvan indispensables y posteriormente ir integrando otros que se consideren útiles.

Otro de los puntos donde la mayoría manifestó su preocupación fue en la confidencialidad de la información, si bien por una parte concuerdan en que la información se debe de compartir, no así hasta qué punto o grado de detalle. Si solo es de manera interna, entiéndase entre directores o entre directores con sus docentes o con la administración y el consejo directivo, o también hacia fuera del colegio con los otros actores como padres de familia y la comunidad cercana a la institución (exalumnos). Mientras unos dijeron estar en favor de una total transparencia, otros manifestaron tener reservas con algunos de los indicadores que pueden comprometer información. Al respecto uno de los directores (DG4) manifestó: “Hay que tener mucho cuidado de no entregar “municiones” a ciertos grupos de interés”.

Sin embargo estuvieron de acuerdo en que una parte importante de todo modelo de gestión radica en poder compartir la información y saber en dónde se encuentra parada la institución, coincidiendo con lo expuesto por Rodríguez (1997) y García (2005).

Sobre la aplicabilidad del modelo en todos los niveles de educación básica y media superior, los directores opinaron:

Hay que ver si todo se puede aplicar a la primaria, quizás haya que dejar algunos indicadores fuera. Para mí los más importantes tienen que ver con el desempeño de los alumnos y la capacitación. Los componentes uno y dos son los más importantes. (DG3)

Siento que está muy enfocado a los otros niveles, no tanto a preescolar, porque se habla de los programas, de exámenes y evaluaciones puntuales. En preescolar es un poco diferente, es menos verificable, pero si me veo como parte de un todo y me enfoco a todo el colegio tengo que encontrar la aplicabilidad. (K2)

Me llamó mucho la atención que teníamos muchísimos programas de servicio social, y que no se difunden. No conocemos realmente el trabajo que se hace entre los 3 campus. No sabía la cantidad de indicadores ni en todas las cosas que había que fijarse, he aprendido muchísimo, ..., pero puedo decir que los que trabajan en este colegio conocen muy poco lo que se hace en él. (DT3)

“Los directores de nivel básico de los diferentes planteles nos reunimos con cierta frecuencia, en estas reuniones este tipo de información va a resultar muy interesante. Significa compartir la información con tus pares.” (P1) Pero no todos identificaron la posibilidad de poder compartir con sus pares la información de manera horizontal en los otros campus. Interesante resultó que de entrada primero quisieron hacerlo con sus maestros (las personas a su cargo) que con sus superiores.

También llama la atención de que los indicadores financieros solo fueron de interés para la administración y el consejo directivo a pesar de que tienen fuertes implicaciones sobre lo que se hace o deja de hacer en la institución con los recursos económicos. Una posible razón puede ser que los directores están acostumbrados a que la

administración se ocupa de resolver los problemas financieros y se limitan a saber si existe presupuesto o no, si se llegó a la cifra de alumnos proyectada, etc.

Resultados de los Indicadores del Componente Formación Integral y Calidad

A continuación se presentan los resultados para aquellos componentes y sus indicadores que arrojaron suficiente información para ser considerados dentro del modelo de gestión educativa. Se indica también aquellos casos en los cuales no se encontró la información necesaria para calcular el indicador, o cuando éste en la institución se lleva de manera distinta o cuando la información se halló incompleta. Uno de los componentes donde más se complicó el entendimiento de los indicadores fue éste que tiene que ver con el desarrollo de los alumnos. A su vez todos concordaron en que junto con el capital humano, los indicadores de este componente son los más importantes para la institución.

Mientras que no existió mayor duda sobre el significado y la importancia de indicadores como los de la *evaluación de los profesores (1.5)*, *resultados de exámenes departamentales (1.7)*, *deserción de alumnos (1.8)*, *número promedio de alumnos por grado escolar (1.9)* y *estadísticas de las calificaciones (1.10)*, si se observaron dudas en cómo entender y responder a indicadores como la *frecuencia de actualización de los planes de estudio (1.1)* y *proporciones relativas de materias destinadas a las distintas dimensiones de formación del estudiante (1.2)*. Esto se debe a la naturaleza de las instituciones de educación básica y media superior que tienen que cumplir con los programas establecidos por las autoridades educativas, en este caso de México (Secretaría de Educación Pública - SEP y la Universidad Nacional Autónoma de México - UNAM).

Tabla 4.

Resultados sobre el entendimiento y aplicabilidad del Componente Formación Integral y Calidad y sus indicadores

<i>Indicador</i>	<i>Entendible</i>	<i>Aplicable</i>	<i>Requiere adecuación</i>	<i>Decisiones consistentes entre participantes</i>	<i>Resultados facilitan la gestión</i>
1.1. Frecuencia de actualización de planes y programas de estudio.	+/-	Si	Si	No	?
1.2. Proporciones relativas de materias destinadas a las distintas dimensiones de formación del estudiante.	+/-	Si	Si	No	?
1.3. Grado de cumplimiento de lo establecido en los currícula, en términos del número de temas que se abordaron y que se debieron haber abordado.	+/-	Si	Si	No	Si
1.4. Grado de cumplimiento de lo establecido en los currícula, en términos del número de clases que se impartieron y que se debieron haber impartido.	+/-	Si	Si	No	Si
1.5. Resultados del sistema de evaluación de profesores.	Si	Si	No	?	Si
1.6. Resultados de la evaluación de los programas.	Si	Si	No	No	?
1.7. Resultados de exámenes departamentales.	Si	Si	No	Si	Si
1.8. Índice de deserción de los alumnos.	Si	Si	No	Si	Si
1.9. Número promedio de alumnos en cada grupo escolar.	Si	Si	No	Si	Si
1.10. Estadísticas de calificaciones de los alumnos.	Si	Si	No	Si	Si
1.11. Proporción de alumnos egresados que se encuentran trabajando en su área profesional.	Si	Si	Si	No	?
1.12. Ingresos anuales promedio de alumnos que egresaron hace cinco y diez años.	Si	Si	Si	No	?
1.13. Resultados de sistemas de evaluación de los egresados aplicados a empleadores.	Si	+/-	SI	Si	Si

Al existir reglamentos de carácter normativo que regulan la carga de horas para cada grado escolar, y por lo general, con carácter obligatorio, hay poca flexibilidad y no se actualizan los planes de estudio con la dinámica observada en las instituciones de educación superior.

Para los indicadores en donde se dificultó su comprensión y la manera más adecuada para calcularlos, lo señalado por Morduchowicz (2006) concuerda con lo observado en cuanto a que no hay definiciones sobre indicadores educativos que dejen completamente satisfechos a los expertos, además que deben ser fáciles de medir, claros, específicos y poseer la información ligada al indicador. Lo mismo señala Mondragón (2002) al mencionar que los indicadores deben de ser específicos, explícitos, además de ser claros y de fácil comprensión.

Si bien dentro de la RIEB (Reforma Integral de la Educación Básica de la SEP) en los últimos tres años los programas de estudio cambiaron en todos los grados de la primaria, no se encontró la mejor manera de reportar al indicador 1.1 *Frecuencia de actualización de los planes de estudio*.

La institución evaluada tiene el reto de no solo tener que cumplir con lo que señala la SEP, sino adecuar sus planes para cumplir con lo que esperan las autoridades educativas de Alemania.

Los planes y programas de estudio de secundaria de la SEP están fundamentados en la reforma educativa de 1996. En la materia de español hubo una reforma en 2003 que modificó esta materia hacia el uso comunicativo de la lengua con la metodología de proyectos que integran las tres dimensiones de la lengua: oral, escrita y lectura. En las materias alemanas se modificaron los programas de ciencias (biología, física y química) a

finales del ciclo escolar pasado (junio de 2010), de matemáticas y de alemán. Todas ellas con el propósito de cubrir los planes y programas alemanes.

Con relación al indicador *1.2 Proporción relativa de materias destinadas a las distintas dimensiones de formación del estudiante*, como tal no se calcula en la escuela, pero pensando en el proceso de acreditación por el cual ha pasado el colegio en los últimos años algunos de los directores que participaron en la evaluación sugirieron que seguramente se podrían utilizar elementos de ese proceso para calcular al indicador.

Uno de los problemas a este respecto es que no sería un proceso anual ya que se tiene contemplado hacer reevaluaciones del proceso de acreditación cada dos o tres años.

A decir de los evaluados, con información proveniente de la acreditación se podrían utilizar dimensiones (en lugar de componentes) del modelo BVA-ZfA (2009) que tienen que ver con la concepción de la enseñanza: objetivos, contenidos, métodos, que a su vez incluyen indicadores sobre la enseñanza orientada por la adquisición de competencias; si las formas diversas de aprendizaje y de trabajo están integradas de modo congruente en el proceso de aprendizaje; si en clase se consideran diversas bases de aprendizaje de manera adecuada; si la enseñanza fomenta el desarrollo de la competencia en alemán y si la oferta de enseñanza fomenta la competencia de organización de los alumnos en el marco del actuar por responsabilidad propia. Manifestaron que a lo anterior habría que agregar información de otra dimensión sobre el fortalecimiento de la personalidad del alumno que contempla si participan activamente en la clase; si emplean adecuadamente los medios/recursos de trabajo; si el colegio fomenta el aprendizaje social mediante arreglos de enseñanza y aprendizaje; si en clase reina un buen ambiente

pedagógico, y finalmente, cuál entorno de aprendizaje fomenta formas de aprendizaje que activen a los alumnos.

Aunque tales posibilidades no fueron objeto del presente estudio, resulta interesante ver la viabilidad de integrar partes de un modelo a otro.

A mí lo que me falta es elaborar más sobre los criterios de enseñanza, medir lo que los alumnos han comprendido. Más sobre la enseñanza centrada en el alumno, diferenciación, no lo que se vio sino lo que se comprendió. Poder medir las competencias...(DG2)

Nuevamente para los indicadores *1.3 Grado de cumplimiento de lo establecido en la currícula, en términos del número de temas que se abordaron y que se debieron de haber abordado*, todos los evaluados indicaron que al final del año todos los maestros deben cubrir todos los temarios. Entonces cabría la pregunta, ¿si es así, vale la pena medir este indicador? Los entrevistados consideran que sí pero para ello hay que responsabilizar a los jefes de materia ya que en ellos recaería el control y seguimiento de este indicador. Y con el *1.4 Grado de cumplimiento de lo establecido en la currícula, en términos del número de clases que se impartieron y que se debieron de haber impartido* surgieron las diferencias de opinión, ya que mientras que un grupo de directores opinaba que se podría contestar mediante los reportes de sustituciones de clase, otro grupo aseguró que no tendría caso ya que al final del año escolar se estaba cumpliendo con el programa. En realidad es un tema álgido en la institución ya que una encuesta de satisfacción que se hace todos los años revela que hay inconformidad de los padres de familia por el manejo adecuado de las sustituciones. Cada campus tiene su propia metodología para calcular las horas que se sustituyeron sin que el profesor titular hubiese

dejado previamente preparado el material para el maestro que lo sustituyó al dar esa clase. Los directores se encontraron a la mitad de la discusión sobre cómo reportar esta información, siendo un claro reflejo de la necesidad de sistematizar estos procesos para contar con información que permita la comparación entre los planteles.

Para la evaluación del *Indicador 1.5 Evaluación profesional* se usó el sistema de Excelencia que tiene implementado la escuela. Cada ciclo escolar todos los profesores son evaluados/visitados en sus clases por lo menos una vez, preferentemente dos veces. Se establecen dos periodos de visita: uno comenzando en septiembre y el otro en enero. En estas evaluaciones participan el director general y la directora técnica y van juntos o se dividen las observaciones. Cada maestro recibe una calificación compuesta por el 75% de la observación de una clase y el 25% por el compromiso mostrado, refiriéndose éste último aspecto a la participación y apoyo en actividades del colegio que no tienen que ver con la impartición de la clase frente a grupo. Este indicador se calcula anualmente para utilizarse como premio de excelencia tanto de profesores de administrativos.

Se notaron diferencias significativas entre los planteles y dentro de un plantel de un año a otro, por lo que los directivos entrevistados señalaron que una de las ventajas al establecer un modelo de gestión educativa es la definición de las reglas de juego, la unificación de criterios para medir los indicadores. En uno de los planteles en el nivel de educación media superior tenían una regla interna donde no más del 30% de los maestros deberían aspirar al premio de la excelencia, medida que se pudo comprar con el cálculo de los indicadores. En el mismo nivel pero en otro de los campus hubo una variación entre el 49% y el 85% de excelencias otorgadas, cuestión que fue comentada entre los otros directivos entrevistados (Figura 2).

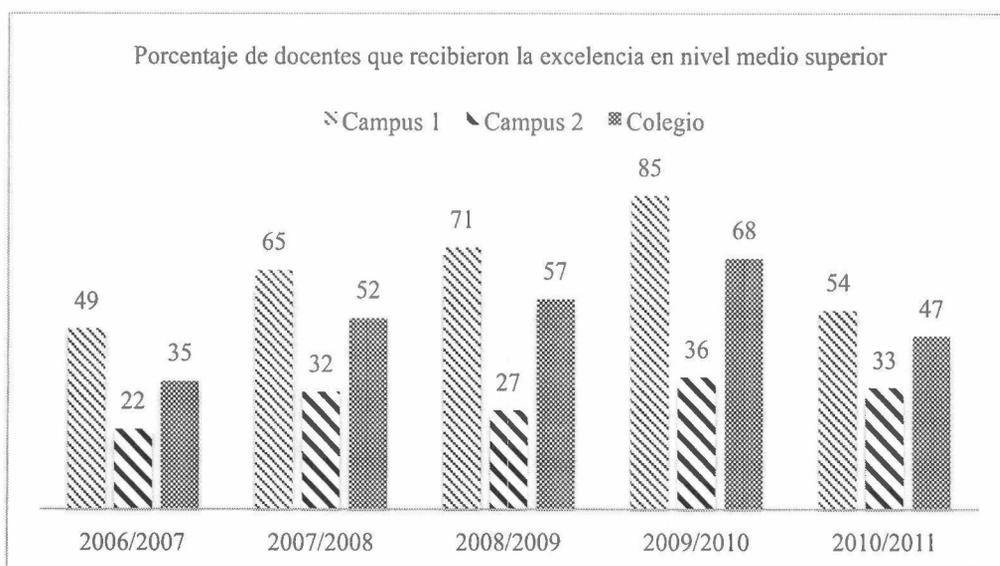


Figura 2. Resultados del indicador 1.5 Evaluación profesional en dos de los campus

“Para que esto funcione bien se requiere de mucho trabajo en equipo, unificar los criterios, para que te arroje un resultado real, se tienen que aplicar de la misma manera las reglas, solo así nos podemos comparar”. (K2)

“La información solo es útil si se puede comparar con otros colegios, uno ya conoce lo que tiene, pero hace falta poderse equiparar con los demás”. (DG2)

Cuando se le mostró a ese mismo director cómo se presentaba la información para el indicador (1.5) para cada uno de los últimos cinco ciclos escolares y además comparado por campus su comentario fue:

“¿Puedo también tener acceso a esa información, me la pueden pasar?” (DG2)

“¿Evaluamos todos igual, unos son más estrictos que otros? Al ver las cifras queda muy claro que primero debemos de unificar nuestros criterios de evaluación, ..., esa en sí ya es una decisión que se toma.” (P2)

Con respecto al *Indicador 1.7 Resultados de exámenes departamentales* al no aplicarse exámenes departamentales comparativos entre los planteles en todos los años, se pierde la oportunidad de analizar la información de las calificaciones entre ellos, sin embargo, sí se logra hacer entre grupos y bimestres para un mismo plantel.

Para aquellas materias en donde si hay exámenes comparativos en materias como alemán, inglés, español u matemáticas uno de los directores (P1) comentó:

De qué nos sirve por ejemplo saber el resultado de los exámenes departamentales si vemos que el comportamiento de los tres planteles es muy similar, a simple vista quizás no te da mucha información, pero si no se está conforme con eso porque ningún grupo o maestro sobresale, entonces puedes hacer cambios en el programa y medir más adelante los resultados.

“Los maestros luego desconfían mucho de que se les esté controlando. El sistema debe de ser transparente y todos deben de saber qué hacer con la información que arrojan los indicadores.” (DG3)

“No solo es ponerse de acuerdo, sino respetar los acuerdos. Si no se hace así de nada sirve tener un modelo de indicadores y entre docentes luego es complicado.” (P2)

Con respecto al *Indicador 1.8 Índice de deserción de los alumnos*, la institución por su carácter bicultural y de encuentro presenta una alta fluctuación tanto de maestros como de alumnos que regresan a sus países de origen. La connotación de este indicador se entendió más por aquellos alumnos que salen por causas de bajo rendimiento, descontento con el colegio o por cuestiones económicas.

El cálculo observado no prevé esta diferenciación pero aún así resultó ser de interés tanto para directivos académicos como para administrativos y consejo directivo.

En la Figura 3 se observa el incremento o decremento de alumnos para los últimos cuatro años en la institución por campus y por nivel.

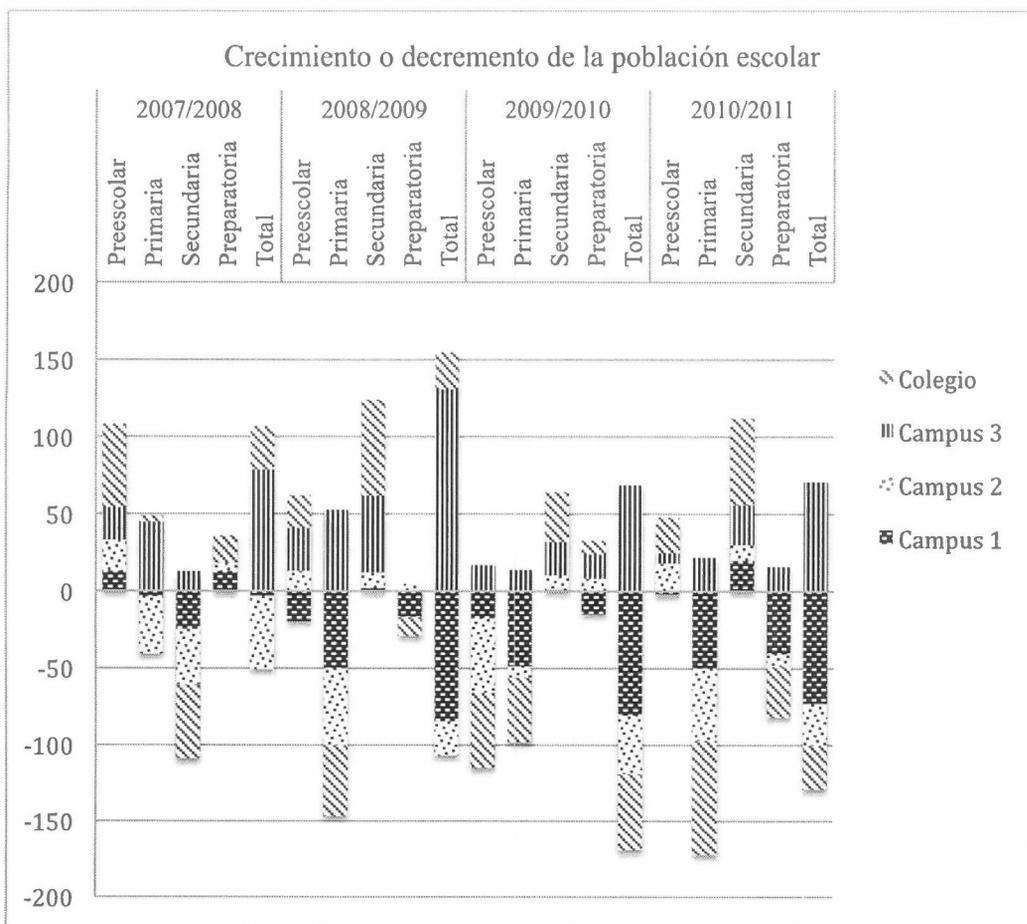


Figura 3. Índice de deserción escolar por campus por nivel en los últimos cuatro ciclos escolares

El indicador 1.9 Promedio de alumnos por grupo es un claro ejemplo de lo que puede suceder en una institución educativa donde la parte administrativa no necesariamente concuerda con los objetivos de la parte académica. Ambas partes utilizan el número promedio de alumnos por grupo, pero con finalidades distintas. Mientras que la administración busca que el indicador se acerque al máximo establecido de 24 (con base

en la oferta hacia los padres de familia y la infraestructura de los salones de clase), la parte académica busca atender a un número más reducido de alumnos por salón, en especial en aquellas materias que son impartidas en otro idioma. Actualmente en los diferentes planteles se observan valores cercanos a 19 por lo que se está promoviendo subir en los próximos años a 21 o 22. Con base en ello se observó como en los últimos cinco años el promedio de alumnos decrece (de 20 a 18) o se mantiene (19) en dos de los campus y se incrementa en el tercero (18 a 20), cumpliendo con ello la meta propuesta por la administración. En los niveles inferiores y sobretodo en maternal, preescolar y primaria baja se observaron por lo general tamaños de grupos más reducidos.

Se observó también que este indicador es utilizado en estudios comparativos con otros colegios como una manera de publicitar grupos pequeños de alumnos.

Siendo el primer componente una de las principales columnas del modelo no se debe olvidar lo señalado por Blank (1993); Morduchowicz (2006); Morresi, Donnini y Cerioni (2008); Navarro, Ferrer, Bosch y Casero. (2010) y Sutherland (2000) con respecto a los indicadores en las instituciones educativas, quienes indican que además de ser claros y comprensibles para poder trabajar con ellos deben reflejar el esfuerzo de la institución para poder medir el cumplimiento de las metas y las estrategias planteadas.

Un indicador con una gran riqueza de información pero a la vez sumamente complejo por el volumen en el manejo de los datos es el *Indicador 1.10 Estadísticas de las calificaciones de los alumnos*. En este tipo de indicadores se requiere de la elaboración de un modelo multidimensional para poder cruzar la información entre las calificaciones de un alumno por año o por materia, o de un grupo año con año, o de grupos en un mismo nivel comparados con otros grupos en los diferentes planteles.

El valor de este indicador es un número entero que va del uno al diez con un decimal. Va desde un promedio de las calificaciones a lo largo de los diferentes bimestres, hasta poder expresarse como el promedio del alumno por materia o promedio de todas las materias (promedio general), como promedio de pase (solo unas materias son consideradas), promedio general del grupo (promedio de promedios), promedio del grupo por materia, etc. Se aprovecha también para revisar qué tanta desviación hay entre grupos de un mismo grado, para comparar con años anteriores los promedios de generación, y para monitorear a los maestros para ver si hay variaciones significativas entre uno y otro.

Junto con los concentrados de calificaciones también se genera otro indicador que es el número de materias con calificación reprobatoria. Esta cifra aparece al lado de la columna de promedios con lo cual el director o jefe de grupo pueden detectar con facilidad qué alumnos están teniendo dificultades con más de una materia.

Los *indicadores 1.11, 1.12 y 1.13* hacen referencia al desempeño de los egresados en el área profesional de sus estudios o en el campo laboral. Como tales, requieren ser modificados ya que fueron desarrollados teniendo en mente a los egresados de carreras profesionales. La experiencia de la institución evaluada indica que existe poca retroalimentación por parte de los exalumnos en los primeros años, por tanto, han buscado más bien medir si están estudiando la carrera que eligieron inicialmente y si lo hacen en la universidad que fue su primera, segunda o tercera elección.

Resultados de los Indicadores del Componente Capital Humano

Los primeros cuatro indicadores (2.1, 2.2, 2.3 y 2.4) tienen que ver con el tema de la capacitación (ver Tabla 5) y se calcularon por primera vez de forma retroactiva para los

cinco periodos considerados. Esto no fue el caso para el cálculo de los otros indicadores, cuyo cálculo se concretó al último período.

Tabla 5.

Resultados sobre el entendimiento y aplicabilidad del Componente Capital Humano y sus indicadores

<i>Indicador</i>	<i>Entendible</i>	<i>Aplicable</i>	<i>Requiere adecuación</i>	<i>Decisiones consistentes entre participantes</i>	<i>Resultados facilitan la gestión</i>
2.1. Número de horas de capacitación ofrecidas a los profesores anualmente.	Si	Si	No	Si	Si
2.2. Número de horas de capacitación per cápita tomadas por los profesores anualmente.	Si	Si	No	Si	Si
2.3. Proporción relativa de cada área de capacitación ofrecida por la institución anualmente.	Si	Si	Si	No	Si
2.4. Proporción relativa de cada área de capacitación tomada por los profesores anualmente.	Si	Si	Si	No	Si
2.5. Número de profesores perteneciente a los distintos escalafones o sistemas de clasificación.	Si	Si	No	No	Si
2.6. Número de profesores de planta versus de cátedra.	Si	Si	Si	No	Si
2.7. Número de profesores pertenecientes al SNI.	n/a	n/a	Si	n/a	n/a
2.8. Índice de mejora del nivel de calidad de vida de los trabajadores en función de su retribución económica.	Si	Si	Si	No	Si
2.9. Resultados de la evaluación del clima laboral.	Si	Si	Si	Si	Si
2.10. Índice de rotación interna.	Si	Si	No	Si	Si
2.11. Índice de rotación externa.	Si	Si	No	No	Si

Una forma en la que estaban reportando anteriormente el tema de las capacitaciones era por el número de capacitaciones impartidas al año. No se tomaba en cuenta el número de participantes ni las horas totales que se ofrecían. La ventaja de tener a una persona coordinando el tema de las capacitaciones facilitó también adecuar la información al modelo de gestión propuesto por Valenzuela et al. (2009).

Se observó que hubo una variación entre los años tanto en las horas impartidas como en el número y clasificación de las capacitaciones, producto del énfasis que la institución colocó sobre temas específicos a ser desarrollados o fortalecidos, como por ejemplo el proceso de acreditación, que requirió una capacitación especial o un programa de protección civil que incrementó sustancialmente el número de horas en el ciclo 2010/2011 (ver Figura 4).

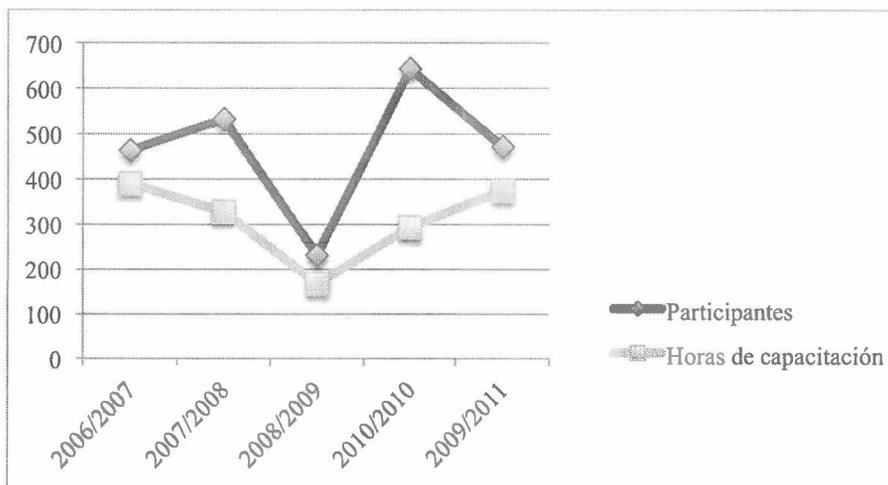


Figura 4. Comparativos del número de docentes que participaron en las capacitaciones con el indicador 2.1

“Siento que los primeros cuatro indicadores del componente Capital Humano se podrían simplificar y juntarlos en uno o dos indicadores. Lo importante es que se esté dando la capacitación dónde se necesita y eso varía mucho año con año” (DG2). Esta apreciación fue compartida por otro de los directores, sin embargo, no hubo una

propuesta concreta que pudiese dar como resultado un nuevo indicador. Morduchowicz (2006) señala que cuando se habla de la calidad de los docentes se tienen que tomar en cuenta varios indicadores entre ellos la formación, la capacitación y la experiencia.

El *indicador 2.5 Maestros por escalafón* muestra una característica propia de la institución al clasificar a los profesores como: maestros que son enviados y pagados por Alemania (A), maestros alemanes enviados por Alemania pero pagados por ese país y la institución en México (B), maestros libremente contratados en Alemania (F), maestros locales mexicanos y locales alemanes (L), y por último, a maestros por honorarios (H). Los locales alemanes y mexicanos entran al Programa de Excelencia (*ver Indicador 1.5*) cuando tienen por lo menos un año de antigüedad y más de diez horas frente a grupo. Es importante mencionar que se considera al maestro de tiempo completo cuando tiene más de 20 horas de clase a la semana frente a grupo.

Este indicador tiene un impacto fuerte en las finanzas de la institución debido a que el 65% de los gastos se destinan al pago de la nómina.

Con respecto al *indicador 2.6 Número de profesores de planta versus de cátedra* se puede señalar que la mayoría del personal docente es de planta. Existe una serie de profesores que por el número de horas y de materias que imparten no son considerados como de tiempo completo. Se señaló que el cálculo de este indicador es sencillo.

El Sistema Nacional de Investigadores, es la asociación en México que tiene por objeto promover y fortalecer, a través de la evaluación, la calidad de la investigación científica y tecnológica, y la innovación que se produce en el país. Por tanto, el *Indicador 2.7 Número de profesores pertenecientes al SNI*, no aplica para instituciones de educación básica y media superior.

Se encontró que el *Indicador 2.8 Índice de mejora del nivel de calidad de vida de los trabajadores en función de su retribución económica* no era un indicador que se estuviera calculando, pero se comentó que se tienen diversos elementos que pueden ser de utilidad para su cálculo o consideración, como ejemplo, participar en un estudio de compensaciones para comparar sus sueldos contra otras instituciones educativas. Aquí se mencionó que los paquetes de prestaciones serían difíciles de comparar.

En primera instancia la respuesta hacia el *Indicador 2.10 Índice de rotación interna* fue que no se podía calcular y tampoco había interés en obtenerlo, sin embargo, en los últimos años, con el fortalecimiento del tercer campus de la institución y la búsqueda por parte de los empleados de laborar cerca de su centro de trabajo, se han comenzado a ver movimientos laterales de personal entre los diferentes planteles. El simple proceso de presentar en esta investigación los resultados despertó un especial interés por la institución por documentar de manera sistematizada los movimientos internos que se dan dentro de un campus o entre los planteles de todos los campus.

El *Indicador 2.11 Índice de rotación externa* lo calcula una empresa externa como parte de un estudio anual sobre colegiaturas y sueldos. Se encontraron resultados para tres de los cinco ciclos y en uno de ellos el dato se marcó como fuera de rango, por lo cual se tuvo que tomar este dato con reservas. Esto es un claro ejemplo de que solo haciendo comparaciones longitudinales salen a relucir este tipo de situaciones. En este caso en específico, se vio que cambios en el personal llevaron a que el dato no se reportara o se reportara de manera diferente. Este estudio lleva más de 12 años que se realiza y este indicador a pesar de tenerse no se usa o aprovecha. Sin embargo motivó una interesante discusión ya que como la institución cuenta con una alta fluctuación de maestros, en

especial por aquellos docentes extranjeros que vienen a México por unos cuantos años. Al comparar el dato con otras instituciones educativas que participan en el estudio anual se vio que a pesar de la alta fluctuación de maestros, el índice estaba dentro de la media.

El componente de capital humano es otra de las columnas vertebrales de este modelo de gestión, pero para poder aprovechar la información, el autor coincide con lo expresado por Tiana (1996), Brown y VanWagoner (1999) ya que no se debe perder la posibilidad de estudiar las tendencias que se observan en un entorno específico para obtener información valiosa derivada de las comparaciones realizadas a lo largo del tiempo.

Resultados de los Indicadores del Componente Capital Social

Una de las directoras de nivel preescolar (K3) señaló:

¿Qué opino yo de las redes internas? Me gustaría tenerlas bien identificadas, involucrar al personal en políticas internas y externas en donde se promueva el trabajo colaborativo. Creo que el trabajo interdisciplinario es algo que hace mucha falta en la escuela. No se colabora realmente, cada quien está en lo suyo.

Existen indicadores que en primer instancia al ser desconocidos no aportan mucha información, pero una vez que se presentan y se definen adecuadamente aportan un valor a la institución porque el personal busca encontrarles sentido, como se vio en este caso.

Faltaron elementos para poder determinar la mejor manera de calcular los resultados de la evaluación del trabajo en redes (Indicador 3.5).

Tabla 6.

Resultados sobre el entendimiento y aplicabilidad del Componente Capital Social y sus indicadores.

<i>Indicador</i>	<i>Entendible</i>	<i>Aplicable</i>	<i>Requiere adecuación</i>	<i>Decisiones consistentes entre participantes</i>	<i>Resultados facilitan la gestión</i>
3.1. Número de redes internas bien identificadas en las que participa el personal de la institución.	Si	Si	Si	No	Si
3.2. Número de redes externas bien identificadas en las que participa el personal de la institución.	Si	Si	Si	No	Si
3.3. Número de personas involucradas en redes internas.	Si	Si	Si	No	Si
3.4. Número de personas involucradas en redes externas.	Si	Si	Si	No	Si
3.5. Resultados de la evaluación del trabajo en redes.	Si	Si	Si	No	Si

Los Componentes Investigación y Consultoría

Se tomó la decisión de dejar dentro del estudio los indicadores de los componentes de los temas de investigación y consultoría que forman normalmente parte de las actividades de las universidades. El objetivo fue ver qué opinaban los entrevistados. Esto generó confusión ya que en primera instancia no todos identificaron si los indicadores de investigación y consultoría son factibles para educación básica y media superior. Sin embargo, se llegó a la conclusión que no eran aplicables y no se calcularon.

Las respuestas de los directores y sus comentarios posteriores dejan en claro que antes de la implementación de un modelo debe de quedar muy bien definido no solo el indicador sino lo que se espera de cada uno y cómo calcularlos.

Los *Indicadores de los Componentes Servicio Social y Promoción Cultural* resultaron muy interesantes en el análisis ya que tanto las actividades sociales como culturales forman parte de la actividad diaria de una institución educativa, pero no necesariamente se ven como algo útil que deba de medirse. Esto se observó, en la dificultad que enfrentaron los evaluados sobre cómo medir los resultados de los diferentes programas y no solo medir el *número de programas sociales (6.1)* en los que participa la institución y el *número de personas involucradas (6.2)*.

Al igual que en el indicador 3.5, con respecto al *Indicador 6.3 Resultados del sistema de evaluación del servicio social*, se requiere de una forma adecuada de validar el impacto que tiene el trabajo en el aspecto social.

El área administrativa calcula el *Indicador 6.4 Porcentaje de alumnos con beca*, y esta a su vez, es la encargada de asignar de manera justa y balanceada las becas entre campus y entre los diferentes niveles, y de la revisión de solicitudes de apoyo económico temporal, etc. Al final esta información es compartida con servicios escolares.

En el presupuesto se tiene asignada una partida económica para el total de las becas que se otorgan en la institución. Es un indicador muy utilizado en especial por el consejo directivo, la comisión de becas y el área administrativa que lo tiene que estar reportando a las autoridades educativas tanto en México como en Alemania.

Un grupo de directores se mostraron muy interesados en los resultados y hasta sorprendidos de los datos que arrojaron los indicadores. Su cálculo permitió identificar que el 22% de los alumnos en la institución recibe un tipo de ayuda. Al analizar los datos entre planteles y a lo largo de los años se pueden observar diferencias y tendencias entre planteles.

Tabla 7.

Resultados sobre el entendimiento y aplicabilidad del Componente Servicio Social y sus indicadores

<i>Indicador</i>	<i>Entendible</i>	<i>Aplicable</i>	<i>Requiere adecuación</i>	<i>Decisiones consistentes entre participantes</i>	<i>Resultados facilitan la gestión</i>
6.1. Número de programas de servicios social.	Si	Si	No	Si	Si
6.2. Número de personas involucradas en los programas de servicio social.	Si	Si	No	Si	Si
6.3. Resultados del sistema de evaluación del servicio social.	Si	Si	No	No	Si
6.4. Porcentaje de alumnos con beca.	Si	Si	No	Si	Si

Tabla 8.

Resultados sobre el entendimiento y aplicabilidad del componente Promoción Cultural y sus indicadores

<i>Indicador</i>	<i>Entendible</i>	<i>Aplicable</i>	<i>Requiere adecuación</i>	<i>Decisiones consistentes entre participantes</i>	<i>Resultados facilitan la gestión</i>
7.1. Número de eventos de difusión cultural organizados por la institución.	Si	Si	No	No	Si
7.2. Proporción relativa del número de eventos de difusión cultural realizados en las distintas áreas de manifestación artística.	Si	Si	No	No	Si

Con respecto al *Indicador 7.1 Número de eventos organizados por la institución*, se observó que las direcciones técnicas en los diferentes niveles llevan de manera organizada el calendario de actividades y tienen bajo su responsabilidad coordinar a los responsables de música, teatro y arte. Como la escuela es una institución bicultural hay una serie de eventos que ya están inmersos dentro de las actividades de todos los años.

Este indicador se calcula de manera anual y forma parte del reporte anual de actividades que elabora la institución. Se vio que es necesario aprovechar la oportunidad para sistematizar también estos indicadores que reflejan la naturaleza bicultural de la institución. Otros modelos como el de la Bundesverwaltungsamt - Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (2009), le dan también mucha importancia a este tipo de indicadores.

Una de las directoras (K3) del nivel preescolar señaló:

No puedo creer lo poco que estamos haciendo en cuanto a cultura en el colegio.

Pudiendo hacer tantas cosas, nos estamos limitando a hacer eventos repetitivos en lugar de hacer algo nuevo y distinto. Ese indicador me interesó muchísimo.

Digamos que en lo cultural va a cambiar mi propuesta para el futuro.

Resultados de los Indicadores del Componente Patrimonio Físico

Solo dos componentes del modelo de la Mejora de la Gestión y la Calidad Educativa de Valenzuela et al. (2009), tienen que ver directamente con la administración y las finanzas. Estos son el de *Patrimonio Físico* y el de *Sustentabilidad Económica*.

Tabla 9.

Resultados sobre el entendimiento y aplicabilidad del componente Patrimonio Físico y sus indicadores

<i>Indicador</i>	<i>Entendible</i>	<i>Aplicable</i>	<i>Requiere adecuación</i>	<i>Decisiones consistentes entre participantes</i>	<i>Resultados facilitan la gestión</i>
8.1. Proporción del presupuesto destinado a mantenimiento preventivo y correctivo.	Si	Si	Si	No	Si
8.2. Inventario de recursos materiales de la institución educativa.	Si	No	Si	No	+/-

El indicador 8.1, no se calcula de manera regular, sin embargo se cuenta con un indicador que contempla el monto que se destina al mantenimiento por alumno y se compara entre planteles. El indicador 8.2 fue percibido como importante pero interpretado como muy general, requeriría de una mayor especificación. En el pasado se ha llevado el monitoreo del número de volúmenes en la biblioteca, el número de computadoras por alumno, la cantidad de salones que cuentan con proyector o elementos de multimedia, pero sin llegar a sistematizarse.

Resultados de los Indicadores del Componente Prestigio Social

Tabla 10.

Resultados sobre el entendimiento y aplicabilidad del componente Prestigio Social y sus indicadores

<i>Indicador</i>	<i>Entendible</i>	<i>Aplicable</i>	<i>Requiere adecuación</i>	<i>Decisiones consistentes entre participantes</i>	<i>Resultados facilitan la gestión</i>
9.1. Resultados de los alumnos en exámenes nacionales estandarizados.	Si	Si	Si	No	Si
9.2. Número de programas acreditados.	Si	Si	Si	No	Si
9.3. Posición de la institución educativa en <i>rankings</i> .		No	Si	No	Si

A diferencia de las universidades en donde existen varios sistemas de ranqueo, en la educación básica y media superior, por lo menos en México, no existe un sistema que pueda ser utilizado fehacientemente para ranquear instituciones. El examen de Enlace ha sido utilizado por algunas instituciones o medios de comunicación para comparar unas con otras, pero debe señalarse que en su concepción esto no fue contemplado.

Algunos de los directores entrevistados manifestaron la posibilidad de utilizar las puntuaciones de los exámenes de admisión de las universidades, pero nuevamente no todos lo hacen ni existe un solo examen igual para todos.

Resultados de los Indicadores del Componente Sustentabilidad Económica

La institución contó con la información que facilitó el reporte y el cálculo de los indicadores financieros. Se puede decir que es en esta área donde se observaron menos problemas para la obtención de la información. Esto se explica por la antelación con la cual se tienen que elaborar los presupuestos para contar con una adecuada planeación y a que por lo general son reportados mensualmente.

Tabla 11.

Resultados sobre el entendimiento y aplicabilidad del Componente Sustentabilidad Económica y sus indicadores

<i>Indicador</i>	<i>Entendible</i>	<i>Aplicable</i>	<i>Requiere adecuación</i>	<i>Decisiones consistentes entre participantes</i>	<i>Resultados facilitan la gestión</i>
10.1. Registro de ingresos en función del tiempo.	Si	Si	No	Si	Si
10.2. Registro de egresos en función del tiempo.	Si	Si	No	Si	Si
10.3. Discrepancias entre el presupuesto programado y el presupuesto ejercido.	Si	Si	No	Si	Si
10.4. Estados contables de flujo de efectivo.	Si	Si	No	Si	Si
10.5. Proporciones relativas de ingresos recibidos según presupuesto gubernamental e ingresos conseguidos por la misma institución.	Si	Si	Si	Si	Si
10.6. Proporciones relativas de los gastos de operación y de inversión.	Si	Si	No	Si	Si

Con respecto a los *Indicadores 10.1 Registro de los ingresos a través del tiempo y Indicador 10.2 Egresos a lo largo del tiempo* se calculan los ingresos y egresos de manera mensual y se reportan de este modo por ciclo escolar empezando en septiembre. Por otra parte se van acumulando, para al final tener un total del ciclo; todos estos datos se comparan entre sí y contra ciclos pasados. Estos son de los indicadores más utilizados y se reportan en las reuniones mensuales del consejo directivo simbolizando su estatus con la ayuda de un indicador de semáforo. Se debe de encontrar la manera más útil de reportarlos para que de los totales se pueda hacer un *drill down* hacia los ingresos y egresos de cada una de las unidades o planteles del sistema y establecer comparaciones.

El *Indicador 10.3 Discrepancias entre lo presupuestado y lo ejercido* es un número que expresa en pesos una cantidad positiva o negativa según las diferencias entre el presupuesto programado y el presupuesto real. Se divide en varios rubros como: ingresos por colegiaturas e inscripciones, donativos; ingresos brutos, subtotal becas, ingresos netos, gastos de personal, gastos generales, total gastos, resultado operativo, intereses y gastos bancarios, otros ingresos y gastos, resultado financiero y resultado neto.

Todos los años la institución elabora un presupuesto y una vez que comienza el nuevo ciclo se va comparando el real contra lo presupuestado. Este indicador como varios de los indicadores financieros, se calcula de manera mensual y representa cómo se administran y cuidan los recursos siendo además un excelente termómetro para aquellos que tienden a gastar más recursos que los programados.

Indicador 10.4 Estados contables de flujo de efectivo es un indicador que no representa ninguna dificultad para ser calculado, ya que se lleva como parte de los reportes financieros.

Indicador 10.5 Proporciones relativas de ingresos recibidos según presupuesto gubernamental e ingresos conseguidos por la misma institución

Este indicador como tal podría pensarse en que no se lleva en una institución de educación privada, sin embargo al recibir recursos económicos por parte del gobierno alemán se tiene establecido un indicador de lo que representa esta aportación económica, y su influencia que tiene sobre el total de ingresos de la institución.

Este *Indicador 10.6 Proporción de gastos operativos y gastos de inversión* arrojó para el ciclo escolar 2009/10 un resultado de 10.6. Esto se traduce en que por cada 10.6 pesos que se gastan operativamente, se invierte un peso. Aunque este indicador no era reportado sistemáticamente, la dirección administrativa tuvo todos los elementos para proporcionar la información requerida a partir de los otros datos. Se percibió que este indicador puede ser bien aprovechado ya que la institución busca dentro de sus posibilidades seguir invirtiendo y mantener un buen desarrollo dentro del campo pedagógico y tecnológico.

En el Apéndice C se podrán apreciar más comentarios vertidos por los entrevistados.

Cuadro de Mando Integral (CMI)

La idea del Cuadro de Mando Integral o tablero de control fue ampliamente aceptada, sin embargo en la mayoría de las entrevistas requirió de mayor explicación y mostrar a detalle las posibilidades que una herramienta así tiene para la toma de decisiones. Fue necesario mostrar una serie de ejemplos de cómo se pueden representar gráficamente los indicadores y su comportamiento a lo largo del tiempo para que se

entendiera mejor el concepto. Blank (1993) y O'Neil et al. (1999) señalan que los indicadores deben de ser dados a conocer en un formato que sea entendible por un público muy diverso. Según Kaplan y Norton (1996) el objetivo de contar con un CMI responde a la decisión de los directores generales por mover a las organizaciones hacia rumbos estratégicos. La experiencia de las empresas después de un año de estar usando el cuadro de mando era tal que se había convertido en una parte fundamental de sus sistemas de gestión.

A continuación se presentan varios comentarios:

El ser humano es muy visual y se puede obtener mucho más con imágenes. Un tablero de control o cuadro de mando ayuda a la visualización y más cuando son muchísimos datos. Utilizar el manejo de los colores, como lo que se hace luego con mapas cuando se presentan datos estadísticos o poblacionales es útil no solo para presentar sino para explicar. Pero tiene que ser práctico (DG2).

No sé. Yo creo que en primera instancia tendríamos que ser todos capaces de interpretarlo bien al 100%, porque yo creo que ahí nos falla. Nos pasa con las encuestas que hacemos. A veces tenemos dificultad en interpretar esas cifras, qué significan, qué tengo que hacer con ellas, qué significa cualitativamente, cómo se reflejan en mis decisiones del día a día (K1).

Los procesos de mejora continua y de gestión de la calidad educativa hablan de tener procesos más transparentes y democráticos a la vez que buscan el involucramiento de un mayor número de personas en la toma de decisiones. De Miguel (1997) comenta que es impensable que se generen sistemas que solo sirvan para presentar resultados y que no promuevan resoluciones.

La toma de decisiones a partir de la información que se recabó, mostró que sí hay diferencias en la forma en la que reaccionan los diferentes actores cuando tienen la información frente a sí. En parte tiene que ver con su puesto, no es lo mismo el director general que el director de la primaria o de preescolar. Sin embargo el haber incluido en la investigación a todos dio como resultado que si bien las respuestas pudieron haber tenido un mayor nivel de análisis, fue más importante ver que cada quién en su puesto y grado de competencia pudo participar y determinar desde su perspectiva la información.

Para haber evaluado mejor la toma de decisiones hubiese sido necesario tener el Cuadro de Mando Integral mucho más completo e implementado y observar en diferentes situaciones la interpretación de los indicadores. Sin embargo, al empezar a ver la información que se iba generando y que muchos de ellos mismos tuvieron que proporcionar, se dieron cuenta del trabajo y de la importancia que implica el desarrollar un modelo de gestión.

A pesar de que la institución está inmersa en un proceso de calidad educativa y que gracias a ello se han identificado las áreas de oportunidad, no se siguió desarrollando el modelo alemán. Sí se está trabajando en la mejora de ciertas áreas, pero no hay nada sistematizado. El ejercicio de esta investigación despertó el interés por estructurar esos procesos, a su vez que evidenció aquellos indicadores que son considerados más relevantes al ser constantemente vigilados, así como las diversas respuestas que dan los participantes ante la toma de decisiones.

Se requiere de transparencia, de trabajo en equipo, de confianza, estamos haciendo muchos cambios en el colegio y hay que poder tener la oportunidad de medir los resultados. Los niños hoy en día son mucho más creativos por lo tanto

nosotros tenemos que estar mejor preparados. Hay muchos procesos administrativos que también se deberían de documentar, procesos que antes no se llevaban o se medían. (P3)

Más difícil de mostrar fue el ejemplo de poder hacer un *drill down* a la información y partir de un dato global a uno específico. Inclusive esto abrió la discusión hacia la representación de indicadores con más de una posibilidad de análisis. Ejemplo de ello fue el indicador 6.4 *Porcentaje de alumnos con beca*, si bien el indicador habla claramente de un porcentaje, a pregunta expresa de si se podría ver la cifra expresada en un monto en pesos y al contar con esa información, el director pudo ver cuál era la cantidad de recursos que destina la institución a cada tipo de beca, obteniendo con ello una perspectiva muy diferente a la que el indicador original presentaba.

Ante este tipo de ejemplos varios directores mencionaron la necesidad de contar con una herramienta o programa que facilite la construcción de un cuadro de mando integral. Rodríguez (1997) habla inclusive de primero poder armar una base de datos de gestión que sea confiable y esté validada.

Como se mencionó anteriormente, a pesar de no haber contado con toda la información y los elementos necesarios para tener el CMI completo, el haber recurrido a herramientas o elementos que pudieron presentar a manera de ejemplos la información de una manera gráfica, sencilla y más amigable facilitó su entendimiento.

En la Figura 5 se muestra un ejemplo de cómo fue mostrada la información a los directores a través de un CMI construido por el autor. En el Apéndice D podrán apreciarse otros ejemplos.

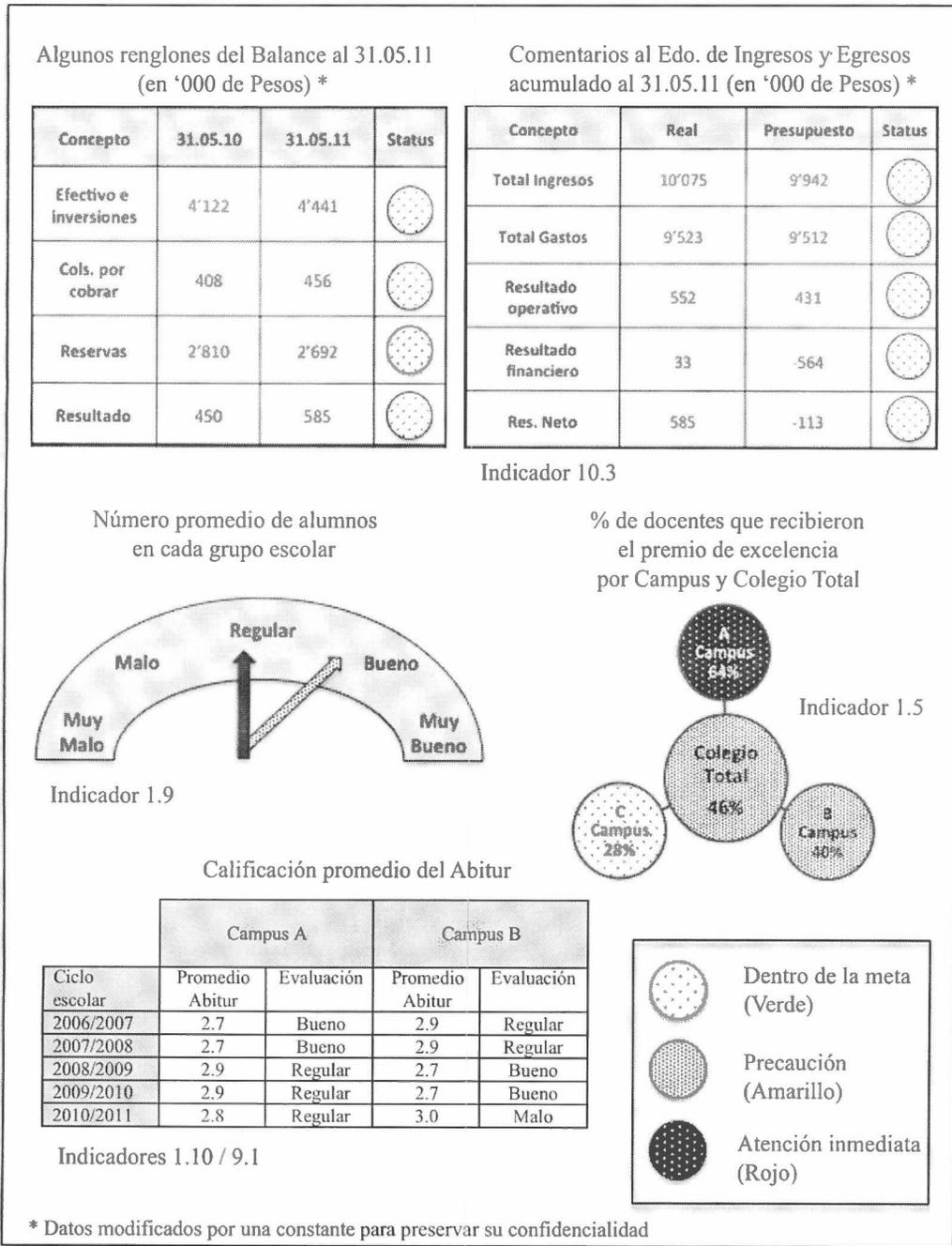


Figura 5. Ejemplos de gráficas y tablas integrando parte del Cuadro de Mando Integral

Algunos de los comentarios sobre el mismo fueron:

“Cuando vi el concepto de CMI me quedaron claras muchas cosas. La primera vez que yo recibí el modelo me sentía completamente perdido, por eso entiendo también los comentarios de mis colegas, no sabía exactamente de qué se trataba,” reconoció uno de los directores de nivel básico (DT5). Otra de las directoras (DT4) argumentó, “Cuando vemos figuras, esquemas, nos atrae más que leer contenidos, el ser humano muchas veces no lee bien, o no sabe interpretar estadísticas, parte de lo que tiene bueno este modelo es la presentación de sus resultados de esta manera”.

Una de las directoras al ver de una manera más amigable la información de algunos de los indicadores utilizando los colores del semáforo, señaló: “Poco a poco, involucrándome un poco más, le fui entendiendo, pero creo que fue hasta ese momento en el que muchos aspectos me quedaron claros” (DT3).

Los resultados obtenidos de esta investigación mostraron que se cuenta con la información necesaria para el cálculo de la mayoría de los indicadores, sin embargo se requiere de una mayor explicación en algunos de ellos para su correcta determinación. Las mayores dudas surgieron en torno a la recolección de la información y al cálculo de los indicadores de manera que es recomendable que se desarrolle un proceso sistematizado y bajo la responsabilidad de una o varias personas que garanticen la continuidad del modelo de evaluación institucional. Los entrevistados señalaron que una adecuada comunicación y participación de los diferentes actores, mediante la divulgación y la apropiada presentación de los indicadores por medio de herramientas gráficas, resultan esenciales para una buena aceptación del modelo propuesto y de la cultura de evaluación.

Capítulo 5

Conclusiones

Para finalizar se presentan en este capítulo las conclusiones y descubrimientos realizados, seguidos de una serie de recomendaciones que van encaminadas a enriquecer la utilización del modelo de gestión institucional. Para terminar se plantean posibles investigaciones que se pudieran desarrollar en un futuro.

Discusión de los Resultados

En la actualidad las instituciones educativas no son del todo ajenas a los procesos de control de calidad y de evaluación. Constantemente están siendo abordadas por los organismos rectores y reguladores de la educación con aspectos que están ligados tanto a la calidad educativa como a sus procesos de gestión. Sin embargo se deben de aprovechar incluso estas acciones para poder implementar modelos de gestión educativa que vayan acordes con la naturaleza de la empresa educativa, aún cuando en sus orígenes tales modelos pudieron haber sido tomados de la industria (De Miguel, 1997, Guellali, 2008).

En la institución evaluada, desde hace más de diez años existía un fuerte deseo por parte del consejo directivo por el uso e implementación de indicadores para la toma de decisiones. El tema del desarrollo de indicadores no era visto por igual entre la parte académica y la parte administrativa y se pensaba que era otra imposición del patronato y de su consejo directivo. Aún así se comenzaron a desarrollar o calcular ciertos indicadores, tanto del lado pedagógico como del administrativo, que luego no se volvieron a pedir, por lo que se pensó que había sido un esfuerzo en vano. Algunos datos se dejaron de utilizar.

Con la llegada del tema de la cultura de evaluación y la gestión de la calidad pedagógica propuesto por las autoridades educativas alemanas, se abrió el camino hacia la convergencia de los intereses del patronato y la de sus directores. Los primeros tienen la no fácil encomienda de la responsabilidad del destino, la permanencia y la salud financiera de la institución educativa, mientras que sus directores y funcionarios educativos la no menos importante tarea de llevar a cuerdas las metas y los designios pedagógicos del colegio que lleven a una educación de excelencia.

La investigación realizada permite concluir que el modelo de evaluación educativa de Valenzuela et al. (2009) sí tiene cabida en las instituciones de educación básica y media superior, en cuanto a que la mayoría de sus componentes y los indicadores que lo conforman pueden ser aplicados en instituciones de esos niveles educativos. Quizás no sea una mala idea y como se establece más adelante en las recomendaciones, diferenciar desde un principio dos modelos específicos, uno para educación básica y media superior y otro para educación superior.

Si bien la aceptación e incorporación del tema de evaluación institucional encontró cabida en la organización evaluada, llevado principalmente por el surgimiento de modelos de evaluación educativa y la presión por parte de las autoridades educativas por implementar sistemas de gestión de calidad pedagógica y formar parte de un proceso de acreditación, esto no garantiza el éxito y el uso de estos modelos.

Tener la información al alcance de la mano pero no saber qué hacer con ella, en especial cuando se calculan indicadores de los que se piensa son solo para cumplir con un requisito porque lo piden las autoridades educativas, resulta muy frustrante y no ayuda a la consolidación de un modelo de evaluación.

La investigación realizada corroboró que con el proceso de acreditación encaminado, la institución logró sensibilizar no solo a los directores y directivos sobre la necesidad de seguir un programa de sistematización de la información, sino que facilitó además el proceso de asimilación de un modelo de gestión entre todos los actores, en especial los docentes. Sin embargo falta todavía establecer de manera formal muchos de los procesos para poder calcular los indicadores y contar con un modelo práctico que sirva para el apoyo en la toma de decisiones concordando con lo señalado por autores como De Miguel (1997), García (2005), Guellali (2008) y Moreno (2011), entre otros.

Resulta interesante ver cómo teniendo acceso a la información y al posible cálculo de indicadores no siempre se hace algo con ella o se desconoce el potencial de los indicadores para su uso en la toma de decisiones. En ocasiones éstos son calculados y no se aprovechan sus resultados para comparaciones anuales, interplanteles, o entre niveles, etc. Al entrevistar a directivos de varios niveles interesados en conocer el modelo de evaluación, resultó interesante ver cómo cada quien defendía su área de influencia o pensaba en función de lo que para él era importante. Hubo casos en donde la interpretación de los indicadores significó cosas muy distintas para cada director.

La tendencia observada a partir de las respuestas en las entrevistas fue que mientras se traten de indicadores pedagógicos o que tienen que ver 100% con el tema educativo (formación integral y desarrollo del alumno y la parte de capital humano) su aceptación por parte de los directivos es mayor (Moreno, 2011), mientras que el interés decayó o no estuvo presente cuando se trató de los indicadores financieros o que tienen que ver más con el patrimonio de la institución. Esto no significa que los indicadores de la parte de negocios no merezcan la atención debida por parte de los directores

académicos, pero habría que involucrarlos más en el proceso de toma de decisiones con el apoyo de esos indicadores en particular. Mientras que los primeros se centran en alcanzar o medir la calidad en la enseñanza, los otros se concentran en buscar asegurar que el negocio o la actividad persistan.

¿Si existe esa separación entre los indicadores pedagógicos y los financieros, qué es primero o más importante? Se requiere de acciones y de procesos que logren que ambos convivan y se desarrollen en paralelo, no importando si el modelo tiene el componente pedagógico mucho mayor desarrollado que el financiero. A fin de cuentas, la implementación de nuevos programas académicos o el seguimiento del éxito de cambios pedagógicos de una forma u otra se reflejan en cuestiones que tarde o temprano se manifiestan en indicadores de corte financiero.

Todos concordaron en que el tema de la calidad en la gestión educativa resulta cada día más importante. Y aquí la mayoría coincidió que la principal preocupación estriba en quién se encargará de realizar, supervisar y coordinar este tipo de tareas dentro de la institución ya que sienten que están muy ocupados con otras actividades, y que no tienen el tiempo necesario para estar calculando u obteniendo indicadores. Este tipo de preocupaciones también son señaladas por García (2005), quien expone la dificultad para lograr que todos colaboren en el proceso de evaluación. En pocas palabras los académicos manifiestan el deseo de tener la información y poder gestionar con ella, pero no tanto con la tarea de generarla, calcularla o presentarla. Habría que tener también cuidado para evitar lo señalado por Brown y VanWagoner (1999) al referirse a la insatisfacción que se genera dentro del equipo de colaboradores de una institución por la carga adicional de trabajo y las responsabilidades que aumentan por estos proyectos.

Un aspecto que no se debería desaprovechar en la implementación de modelos de gestión de la calidad educativa es la utilización de herramientas como el Cuadro de Mando Integral. A través de la presentación de un tablero de control con una interfaz gráfica y amigable se puede facilitar la comprensión de los resultados que arrojan los indicadores y sensibilizar a los diferentes actores sobre la importancia de la evaluación para generar una cultura institucional en este tema.

Recomendaciones

Este modelo y cualesquier otro requieren del apoyo de un manual que explique cada uno de los indicadores y guíe con ejemplos concretos para calcularlos y entenderlos mejor y desde esa perspectiva aprovechar su uso. Las recomendaciones directas hacia el modelo de Valenzuela et al. (2009) van más enfocadas en el sentido de su sistematización, adaptabilidad y aplicabilidad, aunque se sugieren incorporar algunos indicadores.

Sistematización y responsables

No se debe de olvidar que parte del problema o del reto de establecer una cultura de la evaluación radica en la sistematización de los modelos de gestión, en como asegurar que se pasen de la teoría y la aceptación a la práctica en las decisiones que día a día tienen que hacer directivos, directores y docentes, coincidiendo con lo señalado por Valenzuela, Ramírez y Alfaro (2011).

La inclusión de ejemplos prácticos y alternativas de cálculo pueden ayudar a acelerar el periodo de implementación y a establecer parámetros de comparación entre lo que se está haciendo en la institución y lo que el modelo propone.

Con el objeto de no perder el interés y promover la cultura de evaluación, se debe de encontrar en las instituciones educativas a los responsables de mantener, fomentar, alimentar y seguir desarrollando el modelo de gestión para que su uso no caiga en el olvido o se le considere como una cuestión pasajera.

En la industria ya existen estos puestos enfocados exclusivamente al aseguramiento de la calidad. No se trata de crear un puesto más, sino por el contrario, aprovechar que cada día se percibe más a las instituciones educativas como una empresa con operaciones y procesos de características muy particulares. De esta manera hay que aprovechar al equipo directivo que se está ocupando de los temas de calidad pedagógica para darle seguimiento a los temas de evaluación y excelencia educativa.

El propio estudio de Valenzuela et al. (2009) reporta que una parte importante de la evaluación y de la sistematización de la información son los mismos evaluadores y su capacitación, lo mismo manifiestan otros autores como Morresi, Donnini y Cerioni (2008). Hay que capacitar a todos los que de una forma u otra forman parte del manejo del modelo de gestión con el objeto de que se sistematice su implementación y su éxito o fracaso no dependa o se vea modificado por los cambios en la dirección “o de las competencias e incompetencias de quienes realizan los procesos evaluativos” (Valenzuela et al., 2011, p. 45).

La recomendación es en general para la institución en donde se realizó la investigación, pero aplica a cualquier institución educativa que esté utilizando modelos de evaluación. Se debe buscar garantizar que se institucionalicen estos modelos y no dependan de las personas o directivos que al dejar la institución ponen en riesgo la continuidad del modelo de gestión.

Inclusión o adaptación de indicadores

Estos modelos son perfectibles y se pueden seguir desarrollando, si bien no son cerrados, tampoco se debe abusar del constante cambio ya que uno de los objetivos debe de ser la comparabilidad y desenvolvimiento de la institución a lo largo del tiempo.

Habría que dedicar también un esfuerzo adicional por desarrollar indicadores o adaptar los ya existentes. En otros estudios como el de García-Aracil y Palomares-Montero (2010) o el de Tiana (2004) se hace referencia a indicadores orientados a la eficiencia (cuánto cuesta producir un graduado o la relación de alumnos/maestros) a diferencia de los que se presentan en esta investigación que están enfocados a la efectividad (número de alumnos exitosos) y la calidad (alumnos satisfechos). Este tipo de indicadores que se encuentran presentes en la mayoría de los modelos europeos, pueden ser de especial interés más no excluyentes para las instituciones de educación privada.

¿Cómo poder vincular mejor los fines y propósitos de la institución educativa con los alumnos que la conforman? Una sugerencia podría ser vincular al número de alumnos con el presupuesto de mantenimiento, teniendo un indicador que muestre la cantidad de recursos destinados al mantenimiento por alumno. Otro indicador que puede resultar valioso para las instituciones educativas privadas se apoya en la dependencia de los ingresos que perciben por las colegiaturas. En la institución evaluada se monitorea mes con mes la cobranza y se compara con años y meses anteriores el nivel de morosidad.

Otro ejemplo puede ser ahondar más en indicadores que tengan que ver con el desarrollo de la demanda (número de solicitudes para ingresar a la institución, número de alumnos aceptados versus el número de alumnos que salen de la institución) como lo

sugiere el modelo alemán del Bundesverwaltungsamt - Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (2009).

Siendo un poco más específicos y tomando en cuenta que la institución que se prestó para la investigación es de carácter bicultural puede resultar muy interesante el desarrollo de indicadores que tienen que ver con el intercambio entre dos o más culturas. Por ejemplo, comparar las cifras de alumnos mexicanos que se van de intercambio a Alemania versus los alemanes que vienen a México. O como lo plantea el anteriormente citado modelo de la Bundesverwaltungsamt - Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (2009) con uno de sus indicadores enfocado hacia el número de graduados que decide realizar sus estudios en Alemania, o bien otro indicador centrado hacia la orientación vocacional y sobre cómo apoyar a los alumnos con su elección de carreras y las universidades donde se pueden ir a estudiar.

Ya que se aborda el tema de la relación que tienen las instituciones de educación básica y media superior con las universidades, se desprende la sugerencia de otro indicador. Las instituciones privadas le dan un valor muy grande a las becas de excelencia que reciben por parte de las universidades. Este es uno de los indicadores que también pudiesen formar parte del Componente 1. Formación Integral y Calidad o quizás también en el Componente 9. Prestigio Social del modelo de Valenzuela et al. (2009).

Otro indicador que tiene que ver más con el desarrollo del capital humano, pero también de la responsabilidad que tienen las instituciones educativas en la formación y preparación de los futuros docentes, parte de una actividad muy importante para la institución investigada y radica en el recibimiento y acomodo de jóvenes becarios en su

mayoría alemanes que tienen que haber tenido prácticas profesionales en una institución antes de recibirse y escogen para hacerlo un país extranjero.

Comparación referencial

Hacen falta mecanismos que permitan la comparabilidad y ranqueo entre instituciones de educación básica y media superior. El modelo de gestión evaluado permite la comparabilidad entre unidades, niveles, departamentos, etc., pero son procesos internos; un valor agregado radicaría en poderse comparar con otras instituciones de educación básica.

Hoy en día muchos utilizan las pruebas comparativas estandarizadas, como la prueba de Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México, para ranquear a instituciones educativas.

Sobre ENLACE, la SEP reporta que a pesar de que “sus resultados aportan información valiosa, no pueden ser utilizados como único insumo para derivar conclusiones sobre la calidad de la Educación Básica o la Educación Media Superior, las escuelas, ni sobre el desempeño de las entidades federativas” (SEP, 2011, p. 10). No se menciona para nada la factibilidad de utilizar ENLACE para ranquear instituciones educativas. Moreno (2011) menciona que hay que tener cuidado en no confundir la razón de ser de aquellas evaluaciones que fueron ideadas en un principio para ver el desempeño de los alumnos pero que luego son utilizadas por otros para la clasificación o jerarquización de escuelas.

Comunicación adecuada

Una adecuada comunicación de los resultados que se presentan en cada una de las instituciones educativas supone un manejo transparente y adecuado de la información. Si bien no toda la información es para que la vean en detalle todos los actores y algunos indicadores requieren de un mayor nivel de explicación, los modelos de gestión y calidad educativa solo pueden manifestar su valor e importancia si sus resultados son comunicados, compartidos y difundidos de manera clara y oportuna.

El aprovechamiento de una herramienta como el Cuadro de Mando Integral que incluya elementos gráficos y conceptos como el uso de semáforos, es un elemento importante no solo para la mayor aceptación y aprovechamiento del modelo de gestión sino también para la comunicación de los resultados.

Validez interna y externa

La información recabada fue siempre de fuentes confiables dentro de la institución y en especial proveniente de las personas que fueron entrevistadas. En todo momento se cuidó cumplir con seguir los planteamientos de las preguntas de investigación y bajo el compromiso establecido con la escuela. En todos los casos donde fue posible, pero en especial si había duda o una interpretación distinta sobre el significado de algunos de los indicadores, se procedió a verificar, cotejar y comparar con los datos en los archivos de la organización. En aquellos casos en donde no fue posible validar la información se comparó con otros datos provenientes de la operación de la institución en especial cuando se trataba de los diferentes campus.

Se aprovechó también la diversidad de respuestas y diferencia de opiniones sobre algunos de los componentes e indicadores del modelo propuesto por Valenzuela et al. (2009) como elemento adicional para demostrar la factibilidad del mismo.

Limitaciones

Entre las principales limitaciones para obtener la información de manera oportuna estuvieron las diferencias en el entendimiento del significado de varios de los indicadores.

En ocasiones no se pudo obtener toda la información o los datos precisos para el correcto cálculo o generación de los indicadores de los últimos cinco años o ciclos escolares. Al igual que no siempre pudo ser subsanada la falta de registros o archivos históricos que hubieran permitido el cálculo de algunos de los indicadores de los ciclos escolares anteriores. Sin embargo, un punto que influyó también fue en parte la falta de disponibilidad de tiempo de los poseedores de la información para proporcionar los datos o los elementos necesarios para el adecuado cálculo de los indicadores.

Otra limitante que existió fue que los resultados de esta investigación fueron analizados sólo por el autor y no se utilizaron reevaluadores a manera de confirmación.

Futuras Investigaciones

Ante la sugerencia de incorporar otros indicadores, una posible investigación puede dirigirse hacia la conceptualización del modelo con una serie de subcategorías en los componentes e indicadores tal y como lo presentan Valenzuela et al. (2009).

Otra investigación a futuro puede ser el estudio de un sistema de ranqueo de instituciones educativas de educación básica y media superior, que sirva para poder implementar con mayor interés y facilidad este tipo de modelos y que contengan una cantidad determinada de indicadores que sean fácilmente comparables entre sí.

Aunque no se tienen los elementos suficientes para hacer una diferenciación sobre la implementación de sistemas de gestión de calidad en escuelas públicas en México, no se percibe una diferencia en este aspecto entre instituciones públicas y privadas, aunque éstas últimas probablemente tengan mayores recursos para implementar sistemas de gestión de calidad. En este sentido sería interesante ver el impacto que estos sistemas tendrían en un ambiente de retos mayores y con menor disponibilidad de recursos.

Otra posible investigación pudiera ser aquella enfocada en encontrar las relaciones que pueden existir entre los indicadores pedagógicos y los financieros con el objeto de ver, por ejemplo, si existe una relación directa entre los recursos que se invierten y una mejora en el rendimiento académico de los alumnos, o si existe relación entre la inversión en infraestructura y un mejor desempeño de los docentes.

Morduchowicz (2006) habla de indicadores de contexto e insumos entre los cuales se podrían incluir, por ejemplo, la relación alumno-docente.

En cuanto al capital humano un probable estudio podría estar relacionado con la medición de los efectos del clima laboral o las aptitudes académicas de los docentes en relación a los logros de los alumnos coincidiendo con lo que expone Heck (2007) al presentar varios estudios en donde se muestran relaciones positivas entre ambos.

Conclusión Final

Sin lugar a duda el modelo de gestión institucional propuesto por Valenzuela y sus colaboradores representa una buena alternativa para la implementación de cultura de evaluación en instituciones educativas de enseñanza básica y media superior.

El sector educativo no puede mantenerse ajeno al desarrollo de sistemas que le permitan conocer, evaluar y dar seguimiento a sus procesos tanto pedagógicos como administrativos. Las recomendaciones planteadas están encaminadas a mejorar su entendimiento y aplicabilidad y a disminuir la curva de aprendizaje que se presenta normalmente al implementar este tipo de proyectos. Una adecuada capacitación de los diferentes actores y una buena comunicación sobre componentes e indicadores incrementará el nivel de confianza hacia la información y las decisiones que se toman a partir de ellos.

El uso de herramientas como el Cuadro de Mando Integral facilita el manejo de los indicadores y el proceso de la toma de decisiones.

Referencias

- Blank, R. (1993). Developing a system of education indicators: Selecting, implementing, and reporting indicators. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15 (1) 65-80.
- Bowman, R., y Snowdon, K. (1997). Quiet please: Indicators at work. Ponencia presentada en el *Annual Forum of Association of Institutional Research*, Orlando, Florida.
- Bracho, T. y Muñiz, P. (2007). *Indicadores de desempeño y gestión en los planteles de educación media superior*. Subsecretaría de Educación Media Superior, Secretaría de Educación Pública, México. 1-117 Recuperado de:
http://www.sistema-de-evaluacion.sems.gob.mx/documentos/NMSIndicadores_v1_0708.pdf
- Brown, J.D. y VanWagoner, R.J. (1999). Organizational climate: The overlooked dimension of institutional effectiveness, Ponencia presentada en el *Annual Forum of the Association of Institutional Research*, Seattle, WA.
- Buela-Casal, G., Vadillo, O., Pagani, R., Bermúdez, M. P., Sierra, J. C., Zych, I. y Castro, A. (2009). Comparación de los indicadores de la calidad de las universidades. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. 6 (2) 9-21
- Bundesverwaltungsamt - Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (2009). *Quality Framework of the Federal Government and the States for German Schools Abroad (BLI)*, Bundesverwaltungsamt - Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (BVA-ZfA) – Cologne, Germany. Recuperado de:

http://www.auslandsschulwesen.de/cln_100/nn_1494442/Auslandsschulwesen/Auslandsschularbeit/PaedagogischesQualitaetsmanagement/Qualitaetsrahmen/QR__englisch,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/QR_englisch.pdf

Carey, K. (2004). The real value of teachers. *Thinking K-16*, 8 (1) 3-33

CONACYT (2008). *Sistema Nacional de Investigadores. Reglamento vigente.*

Recuperado de:

http://www.conacyt.mx/SNI/SNI_Reglamentacion/Paginas/default.aspx

Darling-Hammond, L. (2006). Securing the right to learn: Policy and practice for powerful teaching and learning. *Educational Researcher*, 35 (7) 13-24.

De Miguel, M. (1997). La evaluación de los centros educativos. Una aproximación a un enfoque sistémico. *Revista de Investigación Educativa*, 15 (2) 145-178.

De la Orden, A., Asensio, I., Carballo, R., Fernández, M. J., Fuentes, A., García, J. M., Guardia, S. y Navarro, M. (1997). Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación. *Relieve*, 3 (1). Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_2.htm

Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española (2001). (22ª Ed.).

Recuperado de: <http://www.rae.es/rae.html>

Escudero, T. (2002). Indicadores: Información estratégica para el sistema universitario español. *Información académica, productiva y financiera de las Universidades Públicas de España*. C.R.U.E., España.

Fertig, M. (2007). International school accreditation: Between a rock and a hard place? *Journal of Research in International Education*, 6 (333-348).

- García-Aracil, A., y Palomares-Montero, D. (2010). Examining benchmark indicator systems for the evaluation of higher institutions, *High Educ* (60) 217-234.
- García, B. (2010). Modelos teóricos e indicadores de evaluación educativa. *Revista Electrónica Sinéctica*, (35) 2-21. Disponible en:
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=99815165002>
- García, F. (2005). La evaluación en el complejo mundo de la educación. *Revista Étic@net en Línea*, 2 (5), 1-9. Recuperado de:
<http://www.unescoandalucia.org/Sevimeco/revistaeticanet/numero5/Articulos/Formatados/Garcia.pdf>
- Guellali, C. (2008). A quality framework for providers of further education in the German context, *International Journal of Educational Management* 22, (2) 129-134.
- Heck, R.H. (2007). Examining the Relationship Between Teacher Quality as an Organizational Property of Schools and Students' Achievement and Growth Rates. *Educational Administration Quarterly*, 43 (4), 399-432.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*, México, D.F., MCGraw-Hill Interamericana Editores
- Kaplan, R. S. y Norton, D. P. (1996). *El Cuadro de Mando Integral*. Barcelona: Gestión 2000.
- Kyriakides, L. (2005). Drawing from teacher effectiveness research and research into teacher interpersonal behaviour to establish a teacher evaluation system: A study on the use of student ratings to evaluate teacher behaviour. *The Journal of Classroom Interaction*, 40 (2), 44-68.

- Mayan, M.J. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos. Módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales*. International Institute for Qualitative Methodology. Alberta, Canadá, Qual Institute Press. Recuperado de: <http://www.ualberta.ca/~iiqm//pdfs/introduction.pdf>
- Mondragón, A. R. (2002). ¿Qué son los indicadores? *INEGI. Notas revista de información y análisis*, (19), 52-58.
- Morduchowicz, A. (2006). *Los indicadores educativos y las dimensiones que los integran*. Buenos Aires, Argentina: UNESCO: Instituto Internacional de Planeamiento Educativo.
- Moreno, T. (2011). La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela, *Perfiles Educativos*, 33 (131), 116-130.
- Morresi, S., Donnini, N., y Cerioni, L. (2008). *Indicadores de calidad en la evaluación de instituciones de educación superior. Algunas consideraciones críticas*. Ponencia presentada en VIII Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria de América del Sur, Asunción, Paraguay
- Navarro, C., Ferrer, V., Bosch, E., y Casero, A. (2010). Propuesta de un sistema de indicadores para el análisis de la segregación por género del alumnado universitario. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 1 (1), 134-146. Recuperado de: <http://ries.universia.net>
- O'Neil, H. F., Bensimon, E. M., Diamond, M. y Moore, M. R. (1999). Designing and implementing an academic scorecard. *Change Proquest Education Journals*, 31 (6) 32-40.

- Ospina, R. (2009). *Evaluación de la calidad de la educación superior*. Disertación doctoral no publicada, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid.
- Rodríguez, D. (2005). *Diagnóstico organizacional* (6a. ed.). Distrito Federal: Alfaomega.
- Rodríguez, S. (1997). La evaluación institucional universitaria. *Revista de la Investigación Educativa*. 15 (2), 179-214.
- Rolff, G. (2009). *Pädagogisches Qualitäts-Management(PQM) - Skizze einer Gesamtübersicht*, Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) de la Technischen Universität Dortmund, Alemania.
- Rumberger, R. W., Palardy, G. J. (2005). Test scores, dropout rates, and transfer rates as alternative indicators of high school performance. *American Research Journal*, 12 (1), 3-42.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Información básica ENLACE 20011*. SEP, México. Recuperado de:
http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2011/ENLACE2011_InformacionBasica.pdf
- Soria, J. y Martínez, A. R. (2010). Desarrollo y validación de un instrumento de medida de las prácticas de gestión de la calidad. (Versión electrónica). *Revista Avances*, 12, Recuperado de:
http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=359&Itemid=65
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudios de casos* (2a. Ed.). Madrid: Ediciones Morata

- Sutherland, T. (2000). Designing and implementing an academic scorecard. *Accounting Education News*, Summer Issue, 11-14.
- Tejedor, F. J. (2007). La evaluación institucional integral como estrategia para mejorar la calidad de la enseñanza. *Modelo sistémico de evaluación institucional para el mejoramiento de instituciones educativas*. CONCYTEG & ITESM, México.
- Tiana, A. (1996). La evaluación de los sistemas educativos, {Versión electrónica}, *Revista Iberoamericana de Educación*, (10). Recuperado de:
<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie10a02.htm>
- Tiana, A., Egelund, N. y Thygesen, M. (2004). “National Interpretations of the International Indicators” Chapter 4, *European Educational Research Journal*, 3 (1), 213-245. en http://www.worldwords.co.uk/eej/content/pdfs/3/issue3_1.asp
- Valenzuela, J. R., Ramírez, M. S. y Alfaro, J. A. (2009). Construcción de indicadores institucionales para la mejora de la gestión y la calidad educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2 (2), 59-81. Recuperado de:
<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num2/art4.pdf>
- Valenzuela, J.R., Ramírez, M.S., y Alfaro, J.A. (2011). Cultura de evaluación en instituciones educativas, comprensión de indicadores, competencias y valores subyacentes. *Perfiles educativos*, 33 (131), 42-63.
- Valenzuela, J. R. (2004). *Evaluación de instituciones educativas*. Distrito Federal: Trillas.

Apéndice A

Carta de Consentimiento

Lic. José Eugenio Castañeda Escobedo
Presidente del Consejo Directivo
Colegio Alemán Alexander von Humboldt, A.C.
P r e s e n t e .

Estimado(a) Lic. José Eugenio Castañeda Escobedo:

Por medio de la presente, quiero solicitar su autorización para realizar una investigación en el Colegio Alemán Alexander von Humboldt, A.C. que usted preside. Como es de su conocimiento el que suscribe, Ludwig Walter Johannsen Mehner soy alumno del programa de Maestría en Administración de Instituciones Educativas (MAD) de la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey. La investigación titulada Estudio de la implementación de un modelo de evaluación institucional en los niveles básico y medio superior es la que deseo llevar a cabo para aspirar al grado de Maestría en Administración de Instituciones Educativas (MAD) de la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey. Esta línea de investigación está bajo la titularidad del Dr. Ricardo Valenzuela González y mi tutora será la maestra Gloria Perla Morales Martínez.

La investigación que quiero realizar está orientada a realizar un estudio de la implementación de un modelo de evaluación institucional en el Colegio Alemán Alexander von Humboldt. Dicho proyecto involucrará recabar datos sobre la institución por medio de entrevistas y encuestas a diversos miembros de la comunidad, aplicar instrumentos de evaluación y realizar observaciones varias. En lo personal, creo que este proyecto puede contribuir a fortalecer los procesos de gestión educativa de calidad iniciados por la institución hace unos años. Por otra parte, aprecio como posibles riesgos de este estudio el estar distraendo a personal del Colegio, en específico a directivos y maestros de sus actividades diarias.

Toda información dada por cada individuo será estrictamente confidencial. En primera instancia los resultados de esta investigación serán discutidos con el Consejo Directivo y los directores de cada uno de los campus, asegurando salvaguardar el anonimato de mis informantes en caso que así tuviese que ser. Es conveniente señalar también que protegeré la información que recabe, de la misma manera que lo he estado haciendo en otras situaciones similares. Aunque es un tanto evidente, hay que hacer notar que mi profesor titular, mi tutora y posteriormente quienes lean y revisen la tesis serán otras de las personas que tendrán acceso a la información que yo recabe, para fines de evaluar mi investigación. Por último, si los resultados de este estudio son publicados, los resultados contendrán únicamente información global del conjunto de personas participantes.

Su autorización para que yo realice esta investigación es totalmente voluntaria y de ninguna forma afectará las relaciones que tenga yo con la institución. Si usted da su autorización ahora, pero más tarde desea revocar el permiso, lo podrá hacer cuando así lo desee sin que exista problema alguno.

Si usted tiene alguna pregunta, la puede hacer en cualquier momento. Asimismo, si cree conveniente contactar a mi profesor titular o a mi tutora, ellos estarán gustoso de explicar el propósito de este proyecto en el contexto de la línea de investigación que dirigen. Ellos estará disponible en la siguiente dirección de correo electrónico: jrv@itesm.mx y gpmoralesm@gmail.com . Si desea conservar una copia de esta carta, solicítemela y se la daré.

Si usted da su autorización para realizar esta investigación, por favor anote su nombre, firma y fecha en la parte inferior de esta carta, como una forma de manifestar su consentimiento a lo aquí estipulado. Recuerde que usted podrá revocar esta autorización en cualquier momento que lo desee, aun cuando haya firmado esta carta.

Ludwig Johannsen Mehner
Nombre del alumno/evaluador

27.01.11
Fecha

José Eugenio Castañeda E.
Nombre de la persona
que autoriza

27.01.11
Fecha

Apéndice B

Evidencia del Trabajo de Campo



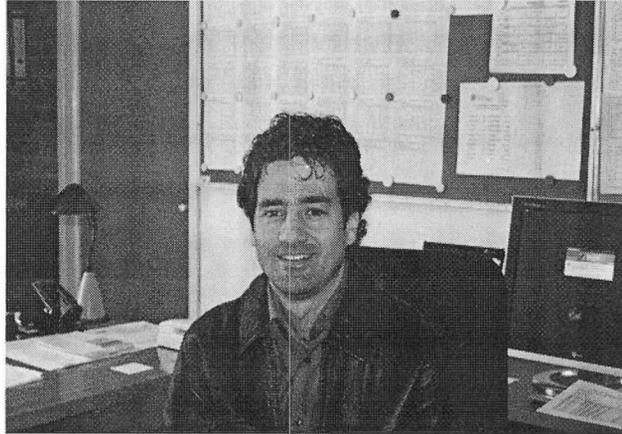
Ludwig Johannsen y Elsa Beyer, Directora Técnica Campus Xochimilco



Klaus Heinze Director Administrativo



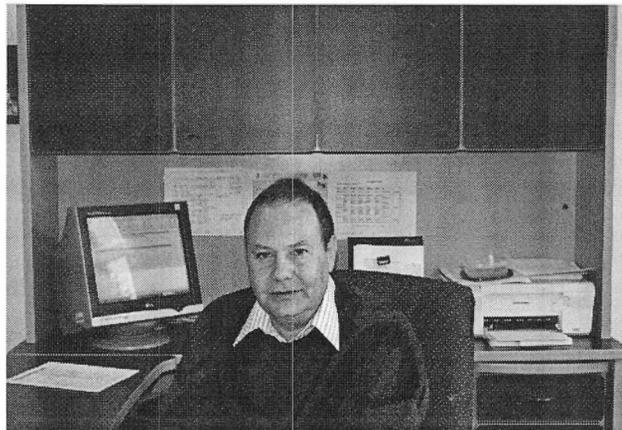
Beatriz Flores, Directora Técnica y Jürgen Hahn, Director General Campus Lomas Verdes



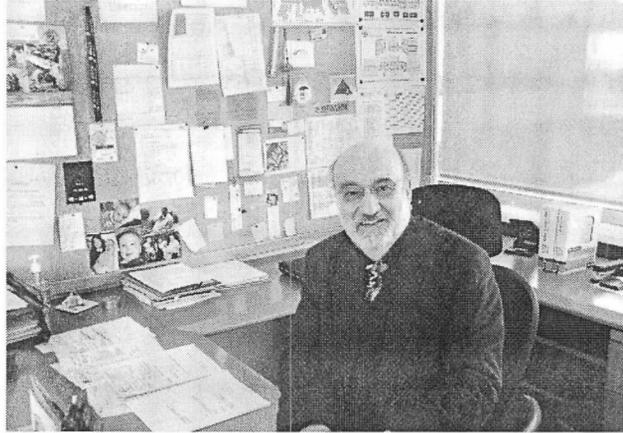
Mischa Wittich, Subdirector Primaria Lomas Verdes



Gabriela Guillén, Directora Preescolar Lomas Verdes



Eduardo Becerra, Director Técnico Primaria Lomas Verdes



Jürgen Hille, Director General Campus Xochimilco



Elsa Beyer, Directora Técnica Campus Xochimilco



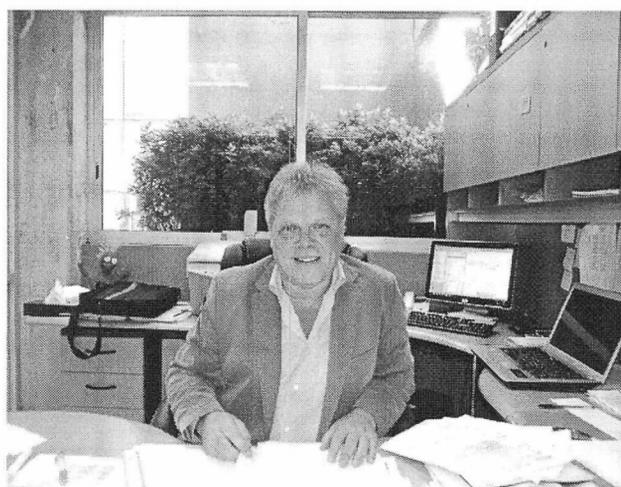
Bernhard Rogowski, Director Primaria Xochimilco



Ángeles Solís, Directora Técnica Primaria Lomas Verdes



María Luisa Guevara, Directora Preescolar Xochimilco



Rolf Tiemann, Director General Campus La Herradura



Isabel Vila, Directora Técnica Campus La Herradura



Dagmar Kreuzsch, Directora Primaria La Herradura



Karin Mehdau, Directora Preescolar La Herradura

Apéndice C

Comentarios Adicionales Recabados en las Entrevistas

Se presentan como parte importante de la investigación las respuestas externadas por los evaluados en torno a las preguntas que se les hicieron en las entrevistas acerca del modelo de gestión educativa de Valenzuela et al. (2009).

En relación a la importancia de contar con la información que proveen los indicadores del modelo y compartirla con otros actores:

Se necesita compartir la información con el equipo directivo, con los jefes de materia y también con los maestros. Pero antes que nada porque tengo la responsabilidad de una buena enseñanza y que los alumnos vengan con gusto a la escuela (P3).

“Hay que poder compartir con aquellos que puedan entender la información y se interesen en la institución a largo plazo”. (DG1)

Compartirlo es de vital importancia, porque dos o tres cabezas piensan mejor que una, y a pesar de ser una institución no tenemos siempre los mismos problemas, pero si los mismos objetivos, y por ello podemos llegar a estrategias muy parecidas o casi iguales, para tener mejores resultados. (DT4)

Hay muchos involucrados desde luego. Probablemente algunas informaciones, tendrían que ser solo con ciertas personas. Yo considero que los profesores son de las personas que más información te pueden dar, y a ellos también les puede servir el recibir cierta información. (DT3)

“En primera instancia con los directamente implicados, en especial los componentes uno y dos lo vería con los maestros, pero hay que cuidar mucho la información. No toda la información es para todos.” (DG4)

Sobre la aplicabilidad de este modelo en educación básica y media superior, los entrevistados expresaron lo siguiente:

Yo creo que en preescolar estamos muy en pañales en cuanto a la evaluación sistemática de calidad. Si lo hacemos, pero no como deberíamos. El proceso de la acreditación no nos tomó en cuenta al 100%, más bien ni nos consideró. Creo que a nosotros si nos falta esa parte de generar los indicadores y hacer la evaluación como tal. (K1)

“La parte académica en preescolar hay que enfocarla más a desarrollo y no tanto a lo académico, si puedes hacer generar un indicador de cuántos niños alcanzaron el desarrollo y la madurez esperada para poder pasar a la primaria...” (K2)

Al cuestionamiento de si se identificaron obstáculos para la implementación del modelo de evaluación institucional propuesto, las respuestas señalaron preocupación por el manejo adecuado de la información y por el recelo que se observa en ocasiones porque no se sabe qué se hará con ella. Algunos comentarios fueron:

“Debes de tener a alguien que disponga del tiempo para recabar y darle mantenimiento para hacerlo. No encuentro alguien en la organización que lo pueda hacer hoy por disponibilidad de tiempo.” (DG2); “No existe toda la información, quién lo va a administrar, quién lo va a estar actualizando constantemente y por cuánto tiempo.” (DG4); “Pudiera ser que aquellos que se opongan a las mediciones se muestren reacios a utilizar los indicadores, sobre todo en el área docente.” (DG1); “Yo creo que uno de los

obstáculos es, cuando tú quieres información hay muchas personas que te la pueden proporcionar pero surgen los primeros cuestionamientos, ¿para qué es?, ¿se va a usar en mi contra?” (DT3).

Cuando se preguntan o recaban números muchos de entrada asumen una postura negativa. En Alemania apenas hace diez años, que los números son nuestros amigos, son neutrales, nos pueden ayudar. Tomemos el ejemplo de PISA tuvo que llegar alguien de fuera para decirnos que tan buenos o malos éramos (P1).

“Tal vez compartir los datos no sea el problema, yo creo que llegar a acuerdos concretos para aplicar todos exactamente lo mismo, es donde radica la complejidad” (DT2).

En relación a la pregunta sobre *¿Cuáles son las condiciones actuales que más facilitan su uso?*, los entrevistados respondieron:

Creo que hay como muchos puntos que pueden entrelazarse, que ya se están trabajando por el modelo de calidad alemán, y que este modelo también puede enriquecer, digamos, o puede como que está acorde con esto que ya se está trabajando. *¿Se complementan o compiten entre si?* Se complementan, creo que tienen muchas cosas similares que ya se empiezan a trabajar, y que el modelo como que vendría a dar esa misma estructura que estamos buscando por la certificación (DT2).

“Como el colegio en los últimos años ha estado involucrado en un proceso de calidad, esto no es nuevo, se va por el buen camino en lo que tiene que ver con la autoevaluación” (P1).

A la pregunta *¿Qué hace falta para que el modelo de evaluación institucional funcione idóneamente?* respondieron:

... en el ejemplo de la evaluación de los maestros con nuestro sistema de la excelencia, a veces llegar a acuerdos de estos son los puntos que vamos a evaluar, y el que todos los manejemos de la misma forma, lo vuelve muy complejo. La dificultad que le veo es como llegar a comprometerse a acuerdos para que todos funcionen bajo un mismo esquema (DT2).

“Que todos, incluidos los docentes, participen y estén de acuerdo” (DG1); “Creo que mucho más trabajo en conjunto entre los 3 planteles a todos los niveles, tanto entre los directores como también entre los grupos de trabajo” (DT3); “Pues hacerlo. No sé., a lo mejor tendríamos ya que establecerlo en la institución. Nos faltaría capacitarnos mucho más en el área de evaluación. Porque suena muy fácil, pero evaluar es bien complejo” (K1); “Yo diría que un modelo así para que funcione debe ser aplicado y luego re-evaluado. Que lo conozcan todos y que la comunicación entre el área administrativa y el área directiva fuera más abierta” (K3).

Una buena comunicación de todo lo que se está haciendo, explicar muy bien lo que se quiere hacer con el objeto de que sepan lo que se pretende hacer. 80 a 90% de nuestras reacciones son emocionales no racionales, por eso hay que tener mucho cuidado (P1).

Presentar la información de cierta manera digerida, pero pudiendo ir al detalle cuando es necesario le proporciona a los modelos de gestión un lado más amigable, sin por ello restarle formalidad a los datos.

En principio creo que ha sido un buen ejercicio buscar estos indicadores en todos los planteles, yo no he visto todo el concentrado y lo que cada quien entregó, pero si me pareció como un muy buen ejercicio, y son datos que debemos tener de verdad a la mano, y estar manejando constantemente, porque te permiten ver como una radiografía del colegio, de cada plantel, y luego integrar a los 3 campus en toda la institución que somos, expresó una de las directoras (DT2) pensando en las implicaciones de poder contar con un modelo funcional.

A la pregunta *¿Considera que la forma en la que el Cuadro de Mando Integral (CMI) se ha presentado es clara y práctica para implementar su uso?* respondieron:

Todo modelo debe de tener una lógica interna, soy muy cuidadoso en cómo se presentan luego las cifras, uno puede también influir en la manera que se presentan las gráficas. Se puede exagerar o no una tendencia a la alza o la baja. Deben de contener textos explicativos que ayuden a un buen entendimiento de lo que se está presentando. Me gusta cómo lo veo explicado (P1).

“Es un gran trabajo que implica muchas horas y sé lo que eso significa al haber pasado por el proceso de acreditación. ¿Lo hará alguien de afuera externo o lo hará alguien interno?” (DG2); “Cuando vi esta presentación pensé que era maravilloso, pues si el proceso de enseñanza de aprendizaje está cambiando con los alumnos constantemente, puede cambiar para todos; es muy interesante tener este nuevo estilo de presentar las cosas” (DT4); “A mí me esclareció verlo, incluso no solo para las dos o tres últimas preguntas, sino en general para todas ” (DT5).

A la pregunta *¿Qué sugerencias tiene para mejorar la operatividad del CMI?* Se respondió:

“Es mejor como se presentan ahora, ya que a partir de la gráfica puedes interpretar con mucho mayor facilidad, tanto sus implicaciones como su lo que indica un indicador contra otro. Definitivamente las gráficas ayudan mucho más.” (DTI).

Apéndice D

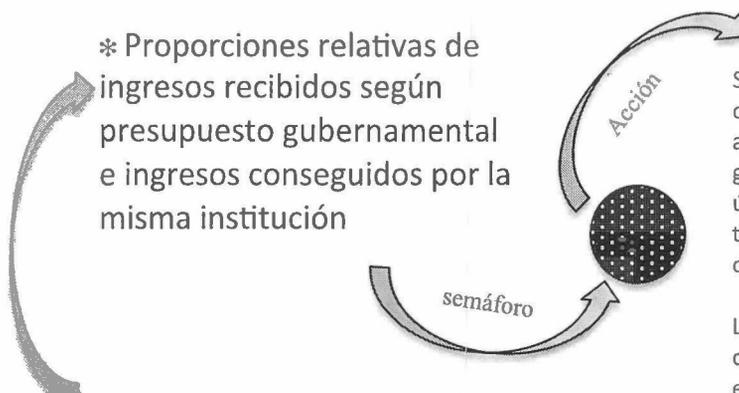
Cuadro de Mando Integral

Se presentan algunos ejemplos adicionales de cómo se pueden reportar o comunicar los resultados obtenidos de los indicadores en un Cuadro de Mando Integral.



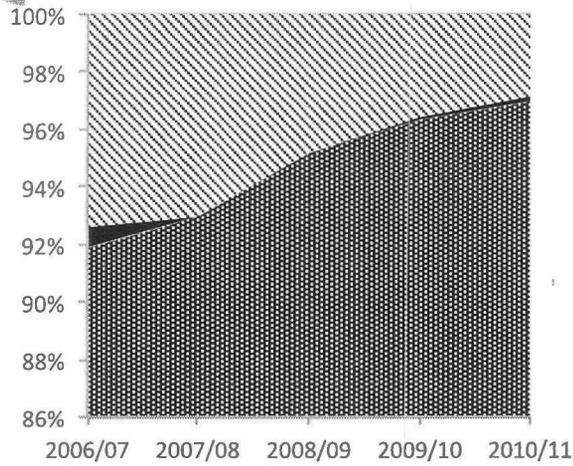
Indicador 10.5

* Proporciones relativas de ingresos recibidos según presupuesto gubernamental e ingresos conseguidos por la misma institución



Se han reducido considerablemente las aportaciones gubernamentales en los últimos años y la tendencia es a su total desaparición.

La institución deberá de dejar de depender de estas aportaciones y buscar fuentes alternativas de financiamiento



- ▨ Subsidio
- Otros ingresos
- ▨ Colegiaturas

	Dentro de la meta (Verde)
	Precaución (Amarillo)
	Atención inmediata (Rojo)