

**INDAGACIÓN Y SISTEMATIZACIÓN ACERCA  
DE LA SUSTENTABILIDAD DEL MEJORAMIENTO EDUCATIVO  
EN LOS LICEOS MONTEGRANDE**

**INFORME FINAL**

Ximena Valdés  
Marta Elías  
Angélica Fuenzalida

Asesoría metodológica:  
Alina Donoso

**Septiembre 2008**

*“Cuando se inicia el Proyecto Montegrando, el colegio estaba con ciertas ambiciones, pero yo quisiera utilizar la figura del andamiaje. Teníamos el andamiaje hecho de palo, con tablitas medias apolilladas, pero llega Montegrando y se instala un andamiaje firme, un andamiaje planificado, lógico, que le permite al colegio empezar a reinventarse de una manera diferente. Y el primer foco, lo que aprendimos primero, fue colocar ojo en los resultados. Nos decían, “Ustedes son un colegio. Ustedes hacen ciertas promesas, y ¿qué pasa con esas promesas? Ustedes están prometiendo aprendizajes, y ¿qué hay de eso?”. **Y nos dimos cuenta que lo que estaba menos presente, eran los aprendizajes y los resultados”.**<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Grupo Focal Directores, Director de un liceo PS con resultados de aprendizaje inestables. El subrayado es nuestro.

## CONTENIDO

<b>Resumen Ejecutivo</b>	<b>5</b>
<b>1. Introducción</b>	<b>10</b>
<b>2. Antecedentes</b>	<b>10</b>
<b>3. Resultados</b>	<b>14</b>
<b>3.1. Evolución de los resultados de aprendizaje</b>	<b>14</b>
Evolución resultados de aprendizaje: general, según GSE, dependencia y modalidad	<b>16</b>
Evolución resultados de aprendizaje y cambios experimentados	<b>19</b>
▪ Evolución resultados y Gestión Pedagógica y Curricular	<b>19</b>
▪ Evolución resultados y PEI	<b>23</b>
▪ Evolución resultados y Condiciones Institucionales Internas	<b>25</b>
▪ Evolución resultados y Condiciones Institucionales Externas	<b>28</b>
▪ Evolución resultados y Gestión y Administración de Recursos	<b>30</b>
Los cambios prioritarios en opinión de los participantes	<b>33</b>
Comentario	<b>36</b>
<b>3.2 El Proyecto Montegrande y el Cambio Escolar desde la perspectiva de los Equipos de Gestión.</b>	<b>40</b>
▪ Las exigencias para el diseño del proyecto	<b>40</b>
▪ Las condiciones de gestión	<b>42</b>
▪ El seguimiento técnico pedagógico: la "tutoría"	<b>43</b>
▪ Los "mecanismos de responsabilización"	<b>44</b>
▪ Características de la sistematización y evaluación	<b>47</b>
▪ El Proyecto Montegrande y el cambio escolar para el mejoramiento de los resultados de aprendizaje	<b>48</b>
Comentario	<b>49</b>
<b>4. Análisis Comprensivo</b>	<b>52</b>
4.1 ¿Porqué no mejoran los liceos que no mejoran?	<b>52</b>
4.2 Las herramientas para el CAMBIO dentro de los cambios	<b>61</b>
4.3 En síntesis	<b>63</b>
<b>5. Lecciones</b>	<b>65</b>
<b>6. Cuadros SIMCE</b>	<b>82</b>
<b>7. Bibliografía</b>	<b>86</b>

## **ANEXOS**

- ANEXO N° 1 Encuesta**
- ANEXO N° 2 Anexo Metodológico**
- ANEXO N° 3 Pautas para los grupos focales y entrevistas**
- ANEXO N° 4 Resultados Generales**
- ANEXO N° 5 Gráficos Reprocesamiento Resultados**
- ANEXO N° 6 Comparación Liceos MG con tendencia al alza y a la baja en sus resultados**
- ANEXO N° 7 Descripción Liceos con tendencia a la baja en sus resultados**

## RESUMEN EJECUTIVO

EL presente informe contiene los resultados del estudio exploratorio “**INDAGACIÓN Y SISTEMATIZACIÓN ACERCA DE LA SUSTENTABILIDAD DEL MEJORAMIENTO EDUCATIVO EN LOS LICEOS MONTEGRANDE**”. Este tuvo por objetivo establecer, desde la perspectiva de los equipos de gestión de tales establecimientos, las causas que explicarían la estabilización de la *tendencia a mejorar* que demostraron en la prueba SIMCE 2006, aplicada a los 2º medios.

En efecto, un análisis realizado por el Nivel de Enseñanza Media de MINEDUC en el año 2007 estableció que ninguna categoría de dichos colegios arrojó disminución en el puntaje como se pudo constatar en otros establecimientos, sino estabilidad e incluso aumento, entre las mediciones del 2003 y las del 2006.<sup>2</sup> A su vez, el promedio de puntajes obtenidos en lenguaje y matemáticas por estos establecimientos fue superior a los puntajes promedios nacionales obtenidos en la medición 2006. Lo destacable en ambos casos, es que esto se produce una vez finalizada la intervención del Proyecto.

De este modo, el estudio se orientó a la tarea específica de identificar las relaciones que los equipos de gestión establecen entre los resultados obtenidos y los cambios experimentados -producto del desarrollo de su proyecto- en las distintas dimensiones de la vida escolar, como también, entre dichos resultados y las condiciones de gestión tan particulares que tuvo dicho programa de MINEDUC. Al respecto cabe recordar que el Proyecto Montegrando (1997-2004) tenía entre sus objetivos explorar la relación entre una gestión más autónoma por parte de los establecimientos y la capacidad de generar cambios educativos para mejorar los resultados de aprendizaje de sus alumnos. Por ello, las características de su diseño fueron consistentes con la idea de una gestión escolar con mayores niveles de autonomía y protagonismo de los propios liceos.

Para la indagación se utilizó una estrategia mixta cuali-cuanti de recolección y análisis de información que permitió obtener datos que se analizaron según su respectiva naturaleza. Incluyó una encuesta en la que participaron 38 equipos de gestión de los 42 liceos que terminaron su proyecto de desarrollo institucional e innovación educativa, aplicada entre septiembre y diciembre de 2007; dos grupos focales con directores/as y jefes de UTP de 9 establecimientos, realizados en diciembre de ese mismo año; y cuatro visitas a liceos -que se llevaron a cabo entre diciembre y enero 2008- en que se entrevistó a los equipos de gestión. El análisis global que se presenta en este Informe integra la información obtenida mediante

---

<sup>2</sup> Ver Palominos, S. “Análisis SIMCE 2006 Establecimientos Proyecto Montegrando”, Unidad de Estudios, Nivel de Enseñanza Media, MINEDUC. (2007)

ambos abordajes metodológicos y contempla dos niveles de análisis para dar cumplimiento al objetivo general de esta investigación.

Para dar cuenta del desempeño educativo global de los liceos se distinguió la variable "Evolución de los resultados de aprendizaje" que releva dicho desempeño sobre la base de la trayectoria de los resultados SIMCE de los liceos Montegrande en los 2 sectores de aprendizaje que mide la prueba, desde que iniciaron su proceso de transformación institucional e innovación educativa en 1997 hasta la fecha. Esto, en el entendido que la diferencia entre las mediciones 1998 y 2006 permite dar cuenta de la evolución de los resultados educativos de estos establecimientos, y que los resultados SIMCE de Lenguaje y Matemática conjuntamente reflejarían cuán efectivos son los cambios institucionales logrados para el mejoramiento de los resultados. Asimismo, permite apreciar de mejor manera la tendencia al alza, a la baja, la estabilidad o inestabilidad de los resultados educativos obtenidos por un establecimiento respecto de sí mismo.

### **Resultados:**

#### 1. Evolución de los resultados de aprendizaje:

De los liceos que participaron en el estudio, el 65,8% muestra una tendencia al alza en sus resultados de aprendizaje y un 23,7% presenta tendencia a la baja; un 5,3% está estable y un 5,3% muestra un comportamiento inestable. Esta tendencia a la mejora no es privativa de ningún nivel socioeconómico, ni de un tipo de dependencia en particular, hecho que ya se podía observar en las mediciones SIMCE de 2001 y 2003. En cuanto a la modalidad de enseñanza, los polivalentes mostraron una tendencia a mejorar menos marcada que los técnico-profesionales y los humanista-científicos, situación que también se observó en las mediciones anteriores.

#### 2. Relación tendencia a la mejora – cambios experimentados

La opinión de los equipos de gestión participantes en este estudio es que los resultados están asociados a los cambios que se produjeron en las dimensiones de la vida escolar que fueron intervenidas a partir de su proyecto MG, de los cuales, la mayoría aún se mantiene. Estos cambios a su vez, estarían relacionados con (a) cambios en las concepciones de los directivos, técnicos y docentes, siendo las más importantes aquellas que les permiten reconocer y aceptar a sus alumnos y asumir su responsabilidad como docentes en los resultados que éstos obtienen, como también, con los (b) cambios en las prácticas institucionales, tanto las docentes, como aquellas relativas a la gestión.

A diferencia de los que mejoran, aquellos liceos que no lograron un desempeño educativo satisfactorio son establecimientos que si bien han realizado acciones en la dirección adecuada, sus cambios no tuvieron la profundidad y/o calidad necesaria para transformar las prácticas docentes -especialmente su gestión

pedagógica, las condiciones institucionales internas y la relación con su sostenedor. Sin embargo, al analizar sus apreciaciones y testimonios, la explicación que parece más plausible es que la experiencia no logró afectar “el núcleo duro” del cambio escolar: un cambio en las concepciones y representaciones de los docentes que permitiera asumir la responsabilidad por los resultados, independiente de la condición de vulnerabilidad de su alumnado, que llevara a su vez, a un cambio en la cultura institucional.

Del análisis se deriva que los colegios con un buen desempeño educativo mejoran porque en el proceso, llegan a comprender lo que hacen -su sentido-, y eso redundando en que los aprendizajes –aquel fin esencial que por “obvio” muchas veces queda velado- vuelve a significarse como el centro de su preocupación.

### 3. Relación características Proyecto Montegrande – cambios experimentados

Los equipos de gestión coinciden en que las características particulares del programa tienen alta relación con los cambios experimentados y que todas fueron importantes. De sus apreciaciones y opiniones se desprende que promover el cambio escolar para el mejoramiento de los resultados escolares pasa por que la experiencia tenga un carácter “autogestivo”, donde los actores principales de la comunidad educativa asuman un rol activo –real y no formal- en todo el proceso de cambio, donde sus decisiones y acciones tengan consecuencias evidentes que los lleven a asumir la responsabilidad de la transformación y a comprometerse con su éxito. Esto debe darse en un encuadre claro y pre-establecido: (a) adecuado equilibrio entre exigencias y apoyo; (b) exigencias claras respecto de los compromisos asumidos y resguardadas por mecanismos de responsabilización efectivos; (c) apoyo expresado en condiciones de gestión que permitan operar con relativa autonomía –esto es, con atribuciones para llevar adelante el proceso de cambios- y con un seguimiento-técnico pedagógico coherente con lo anterior, es decir, que por una parte potencie sus capacidades y por otra, ejerza “presión” para el cumplimiento de los compromisos adquiridos.

## Conclusiones

Del análisis realizado del conjunto de la información recogida es posible concluir que MG tuvo éxito porque logró –en aquellos establecimientos con tendencia a la mejora- que las instituciones se “desburocrataran” y que sus prácticas pedagógicas adquirieran un nuevo significado: ser un *medio* para alcanzar, de forma adecuada, el genuino “giro del negocio” de su institución, el aprendizaje de sus alumnos.

Esto se hizo por medio de un modelo de intervención –una política educativa- que creó y otorgó a los establecimientos una serie de mecanismos y herramientas para que ellos pudieran hacer de su liceo una institución “autogestiva”. Los que tuvieron

éxito (o lo van a tener) son aquellos que efectivamente pudieron hacer uso de esas posibilidades.

De este modo, los tres componentes claves de la tendencia a la mejora están cifrados en (a) la experiencia autogestiva, (b) el “ejercicio de mejoramiento permanente”, y (c) la (nueva) comprensión –el significado- respecto de lo que hacen: facilitar aprendizajes y no sostener con ellos las instituciones que los promueven.

## **Lecciones**

Del estudio se derivan algunas lecciones que cierran este informe. Su propósito es enriquecer la construcción de los criterios con los cuales se diseñan programas y se toman decisiones para mejorar la calidad educativa de los establecimientos, y por ende, los aprendizajes de todos los alumnos.

1. Una primera lección es el papel que jugó en el desarrollo de los proyectos de los liceos, el compromiso con la tarea y la mística con que trabajaron. La idea de que contribuirían al mejoramiento de la calidad de la educación y la convicción de que el “país” estaba invirtiendo recursos en ello, constituyeron, al parecer, el motor o la fuente de poder que alimentó año a año la mística de trabajo en los equipos.

2. La condición “autogestiva” aparece como la clave de la mejora: en opinión de los equipos, las atribuciones con que contaron y las capacidades que desarrollaron para ejercer tales atribuciones, junto al protagonismo que tuvieron los docentes en todas las etapas del proceso, constituyen un factor fundamental para el logro de buenos resultados.

3. La evidencia es contundente respecto de la importancia de la mejora de las competencias de aquellos que conducen y ponen en práctica el proceso de enseñanza y aprendizaje tanto para los resultados obtenidos como para la sustentabilidad de los cambios. Las capacidades profesionales desarrolladas deben estar al servicio del ejercicio de mejoramiento permanente

4. Los equipos de gestión concluyen que no hay mejoramiento de los aprendizajes aislados de las condiciones institucionales internas, lo cual hace sentido porque la escuela es un sistema complejo en el cual las distintas dimensiones que la componen están interconectadas. De lo contrario, es probable que los resultados mejoren mientras dure “la intervención en la sala”, pero “caigan” una vez terminada.

5. La apreciación de los equipos de los liceos Montegrande -municipales y particular subvencionados-, confirma que la relación sostenedor-establecimiento es una relación que tiene un peso importante en el éxito o fracaso de los procesos de mejoramiento y desarrollo institucional de los establecimientos, y es más crítica aún, en un escenario de mayor autonomía para las escuelas.

6. Los resultados ratifican el efecto positivo que tiene para construir una visión común, la participación de toda la comunidad en la detección, análisis y reflexión en torno a los problemas del establecimiento porque es un momento “privilegiado” para comprender lo que se hace y re-significarlo. También, la necesidad de que la visión compartida se concrete en un perfil de egreso que oriente la gestión curricular y comprometa a todos, docentes, alumnos y apoderados, con este “producto final”.

7. Hay amplia coincidencia respecto de la necesidad de la observación constante de los procesos y una evaluación permanente de lo que se logra, por cuanto no es posible sostener la calidad educativa de un centro escolar sin la comprensión de lo que se hace. Hoy día los equipos valoran todo lo que quedó instalado en relación con este tema y también reconocen que fue uno de los cambios más difíciles de lograr.

8. La experiencia entrega suficiente evidencia respecto a que los recursos económicos son un medio que, en sí mismos, no asegura el éxito de la mejora de los aprendizajes. Para que éstos sean efectivos se requiere de ciertas condiciones: objetivos pedagógicos que prevalezcan sobre otros; compromiso ético con la tarea; capacidades profesionales que habilitan para la toma de decisiones y para hacer inversiones; y por último, orientaciones claras desde las instancias responsables del seguimiento pedagógico y fiscalización.

9. Los programas de mejoramiento de resultados en los establecimientos municipales tienen menos posibilidades de tener éxito y que éste se mantenga en el tiempo si no se enfrenta además, los problemas estructurales que presenta la educación municipal. De lo contrario, es posible que existan casos exitosos como los liceos Montegrande de dependencia municipal que lograron un buen desempeño educativo, pero que éstos no sean más que “excepciones” imposibles de “masificar” si no se replican las condiciones idénticas que las generaron.

10. Como lección final, se destaca la importancia para los procesos de mejoramiento escolar, de que los involucrados “comprendan lo que hacen” como motor para re-encantarse con la tarea, recuperar mística, fortalecer el compromiso y cambiar las prácticas. Este proceso lleva sin duda a revisar la función social de la escuela y el rol de la educación, poniendo en el centro de los análisis, las demandas y desafíos que la sociedad actual impone al sistema educativo, lo que permite re-significar la misión de la enseñanza.

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente Informe da cuenta de los resultados de la Indagación sobre la sustentabilidad del mejoramiento educativo en los Liceos Montegrande, evidenciado en el comportamiento de los resultados de aprendizaje de sus alumnos, medidos a través de la prueba SIMCE.

Los resultados obtenidos por estos establecimientos que formaron parte del Proyecto Montegrande (MINEDUC 1997-2004) en la medición 2006 a los 2º medios, mostraron estabilización de la tendencia a mejorar. En efecto, un análisis realizado por el Nivel de Enseñanza Media de MINEDUC en el año 2007, estableció que ninguna categoría de dichos colegios arrojó disminución en el puntaje como se pudo constatar en otros establecimientos, sino estabilidad e incluso aumento, entre las mediciones del 2003 y las del 2006.<sup>3</sup> A su vez, el promedio de puntajes obtenidos en lenguaje y matemáticas por estos establecimientos, fue superior a los puntajes promedios nacionales obtenidos en la medición 2006. Lo destacable en ambos casos, es que esto se produce una vez finalizada la intervención del Proyecto.

Frente a estos resultados, la Coordinación Nacional de Enseñanza Media encomendó a un equipo de profesionales que tuvieron cargos de responsabilidad en el programa, la realización de un estudio exploratorio que permitiera conocer, desde la perspectiva de los equipos de gestión de estos establecimientos, las causas de la tendencia a la mejora o estabilización en los resultados de aprendizaje.

El estudio analiza los factores que, de acuerdo a las percepciones y opiniones de los entrevistados, habrían hecho posible este mejoramiento. Identifica la relación entre los resultados y las condiciones generadas por los procesos de cambio y/o transformación institucional llevados adelante por cada establecimiento, como también, por las características particulares del Proyecto Montegrande como iniciativa del MINEDUC.

## 2. ANTECEDENTES

El Proyecto Montegrande partió del supuesto que los establecimientos escolares son capaces de mejorar los resultados de aprendizaje de sus alumnos, atenuando la influencia de los contextos social y familiar desfavorables, siempre y cuando el establecimiento presente ciertas condiciones y prácticas institucionales favorables para ello. En su concepto, el mejoramiento de los aprendizajes es el “resultado de procesos de cambio o transformación institucional”. Coherente con ello su

---

<sup>3</sup> Ver Palominos, S. “Análisis SIMCE 2006 Establecimientos Proyecto Montegrande”, Unidad de Estudios, Nivel de Enseñanza Media, MINEDUC. (2007)

intervención estuvo dirigida a generar cambios sistemáticos, significativos y sostenidos en el tiempo en los distintos ámbitos y procesos involucrados. (Valdés, X., Elías, M., p. 19).<sup>4</sup> Dichos cambios debían generarse tanto a través del proyecto de innovación educativa y desarrollo institucional que cada establecimiento participante en el Programa llevó adelante, como también y de manera complementaria, a través del seguimiento y monitoreo a cada liceo y su proyecto que implementó el Programa.

Por otra parte, el Proyecto Montegrando en tanto intervención educativa, contenía ciertas características que lo distinguían de los demás programas e iniciativas impulsadas por MINEDUC en ese momento. Entre sus objetivos se contaba explorar la posible relación entre una gestión más autónoma por parte de los establecimientos y la capacidad de generar cambios educativos para mejorar los resultados de aprendizaje de sus alumnos (Weinstein, J. 1999). Por tanto, las características de su diseño fueron consistentes con la idea de una gestión escolar con mayores niveles de autonomía y protagonismo de los propios liceos (Mineduc, Proyecto Montegrando, 2000). Tales características también podrían haber incidido en la sustentabilidad de la tendencia a mejorar los resultados de aprendizaje.<sup>5</sup>

Los 51 liceos participantes fueron seleccionados por una Comisión de Personalidades, luego de un concurso público a nivel nacional y una rigurosa evaluación. La convocatoria invitaba a presentar propuestas innovadoras con la educación que “soñaban” para sus alumnos, que después pudieran servir de modelo a otros colegios con realidades similares a las suyas. Detrás estaba la idea de “hacer más diversa” la oferta en la educación media subvencionada como una forma de responder a la gran diversidad de realidades educativas que existen en el país.

Desde Agosto de 1998 a diciembre de 2004, estos establecimientos municipales y particular subvencionados de todas las regiones del país - que abarcaban al inicio

---

<sup>4</sup> Las dimensiones de orden crítico donde se intencionaron los cambios fueron: la gestión pedagógica y curricular; el Proyecto Educativo Institucional (PEI); las condiciones institucionales internas; las condiciones institucionales externas, especialmente la relación con el sostenedor y las redes de apoyo; la gestión y administración de recursos, que en este caso fue fundamental por cuanto los recursos para el desarrollo de los proyectos fueron transferidos al establecimiento.

<sup>5</sup> Dichas características fueron: El diseño del proyecto de innovación y desarrollo institucional que llevaron a cabo los liceos estuvo a cargo de las propias comunidades escolares, basado en un autodiagnóstico de su situación y orientado por un “sueño”. Para su implementación contaron con: (a) recursos suficientes, los que se traspasaban directamente al liceo; (b) atribuciones para administrarlos, para lo cual el sostenedor transfirió tales atribuciones al director a través de la Delegación de Facultades (ley 19.410)<sup>5</sup>; (c) un período de tiempo suficiente para consolidar los cambios que se realizaran. El programa les proveyó un seguimiento y monitoreo (la tutoría) sustantivamente distinto de la supervisión regular que en ese entonces hacía MINEDUC a los establecimientos. Los recursos y atribuciones otorgadas tenía como contraparte una fuerte exigencia por los resultados de aprendizaje que cada liceo comprometió, con mecanismos establecidos para exigir su cumplimiento (accountability). Los propios establecimientos evaluaron y sistematizaron los resultados alcanzados, en el supuesto de que ello contribuiría a una apropiación definitiva de los cambios que se producirían.

una matrícula de 40.000 alumnos <sup>6</sup> y 2.500 docentes- estuvieron abocados a hacer realidad sus sueños. Para ello contaron con el apoyo financiero y técnico de MINEDUC que les transfirió una cantidad importante de recursos que los colegios administraron ellos mismos a través del mecanismo de las Facultades Delegadas <sup>7</sup> y los acompañó técnicamente tanto en los aspectos pedagógicos como de gestión. En el camino se puso término anticipado al Convenio de 9 liceos que, por distintos motivos, no estaban en condiciones de cumplir los compromisos contraídos en términos de resultados. Los 42 restantes terminaron su proyecto con éxito, logrando importantes transformaciones a nivel institucional, generando un número significativo de innovaciones (Ministerio de Educación/Proyecto Montegrande 2004<sup>a</sup>), y la gran mayoría, mejoró los resultados de aprendizaje de sus alumnos.

Las hipótesis que motivaron esta exploración se orientaron a la identificación y caracterización, a través de la percepción que tienen los mismos actores de los 42 Liceos que finalizaron su proyecto, de los principales factores institucionales -y de las prácticas relacionadas con ellos- que inciden en la sustentabilidad del desempeño educativo superior que presentan una vez terminado el apoyo ministerial.

Se trabajó a partir de dos hipótesis generales, que entregaron fundamento y justificación al Programa, y luego a partir de un conjunto de preguntas de investigación que se derivan de ellas, todas relevantes para el propósito de la investigación. <sup>8</sup>

### **Primera hipótesis general**

La primera hipótesis general, y que fundamentó la ejecución misma del Proyecto Montegrande, tiene relación con el impacto que puede tener la intervención educativa en el desempeño educativo. En este sentido, se piensa que el efecto de las determinantes estructurales (básicamente las relativas al origen socioeconómico de los alumnos) puede ser controlado e incluso revertido si se producen cambios sistemáticos, significativos y sostenidos en el tiempo en la gestión institucional, constituyendo el mejoramiento de los resultados de aprendizaje lo que fundamenta y da sentido a las transformaciones que se emprenden.

---

<sup>6</sup> Al finalizar el Proyecto Montegrande, la matrícula de los 42 liceos que finalizaron su proyecto ascendía a 42.600 alumnos.

<sup>7</sup> El monto total que el Proyecto Montegrande transfirió a los establecimientos para la ejecución de sus proyectos, ascendió a US\$ 27,6 millones, lo que equivale a un promedio de U\$ 9,7 mensuales por alumno durante 6 años (valor promedio del dólar a mayo de 2004: \$ 365,76). En relación a la subvención escolar de ese entonces, significaba 0.49 USE adicional a la subvención mensual por alumno. (Ministerio de Educación, 2004<sup>c</sup>).

<sup>8</sup> Ver en Anexo Metodológico las preguntas de investigación.

## Segunda hipótesis

La segunda hipótesis general, que fundamenta el diseño que tuvo el Proyecto Montegrande, tiene relación con el efecto que puede tener una gestión con mayores niveles de autonomía con el desempeño educativo. En este sentido se piensa que los cambios institucionales requeridos para mejorar los resultados de aprendizaje se ven favorecidos y tienen mayores posibilidades de mantenerse en el tiempo si el establecimiento cuenta con condiciones, capacidad y atribuciones para ello.

El estudio incluyó una encuesta a los equipos de gestión de los 42 liceos que concluyeron su proyecto de innovación educativa y desarrollo institucional,<sup>9</sup> dos grupos focales, uno con directores y otros con jefes de UTP, y cuatro visitas a liceos. Estas actividades se realizaron entre los meses de octubre y enero de 2007.<sup>10</sup>

De los 42 liceos, sólo 38 contestaron la encuesta. De estos, 21 (55,3%) son municipales y 17 (44,7%), particular subvencionados. También 17 (44,7%) corresponden a establecimientos humanista-científicos, 11 (28,9%) a polivalentes y 10 (26,3%), a técnico-profesionales. De acuerdo a la clasificación que hizo el SIMCE 2006 del nivel socioeconómico de la población escolar, 16 (42,1%) liceos atienden alumnos del nivel socioeconómico medio bajo; 13 (34,2%) del nivel medio; 7 (18,4%) del nivel bajo; y 2 (5,3%) del nivel socioeconómico medio alto.

A la fecha de la encuesta, la gran mayoría de los liceos había mantenido sus directivos desde el término del Proyecto Montegrande: sólo 8 (22%) establecimientos tuvieron cambio de director; 7 (19%), cambio de jefe de UTP y sólo 5 (14%) , cambio de ambos, de un total de 37 liceos que respondieron esta pregunta de la encuesta.

---

<sup>9</sup> Los Liceos se refieren a su proyecto de innovación educativa y desarrollo institucional, como “su” proyecto Montegrande.

<sup>10</sup> Ver en Anexos N° 1 y 3, Encuesta y Pautas para los grupos focales y entrevistas, respectivamente.

### 3. RESULTADOS

#### 3.1 EVOLUCIÓN RESULTADOS DE APRENDIZAJE

El objetivo del presente estudio fue indagar acerca de la sustentabilidad del desempeño educativo superior en estos establecimientos, entendiendo por esto “la mantención y tendencia al alza de los resultados educativos medidos por la prueba SIMCE los años 1998, 2001, 2003 y 2006” (Palominos, 2007).

Cabe señalar sin embargo, que para el Proyecto Montegrande el desempeño educativo se refiere al conjunto de resultados escolares, y que estos son más amplios que aquellos que mide la prueba SIMCE (Valdés, X., Elías, M. 2004).<sup>11</sup> En esto coinciden ampliamente los encuestados y participantes en los grupos focales y entrevistas, quienes se resisten a reducir los resultados del gran proceso de mejoramiento y transformación que vivieron, a los puntajes SIMCE obtenidos. <sup>12</sup> No obstante, dado que el puntaje SIMCE efectivamente da cuenta de ciertos contenidos aprendidos y del desarrollo de determinadas habilidades cognitivas, éste se constituye como un indicador ineludible del proceso de enseñanza-aprendizaje instalado en la escuela, proceso que constituyó el foco de la transformación institucional de estos liceos.

Ahora bien, en la medida que el SIMCE está referido a dos sectores de aprendizaje en los que suelen obtener puntajes distintos, y refleja los aprendizajes de los alumnos en el momento que la prueba se aplica, para efectos de este estudio fue necesario buscar una medida única que permitiera dar cuenta del desempeño educativo global de los liceos. Con este fin se desarrolló la variable “Evolución de los resultados de aprendizaje” que trata de pesquisar dicho desempeño sobre la base de la **trayectoria** de los resultados SIMCE de los liceos Montegrande en ambos sectores, desde que iniciaron su proceso de transformación institucional e innovación educativa en 1997 hasta la fecha. Esto, en el entendido que la diferencia entre las mediciones 1998 y 2006 permite dar cuenta de la evolución de los resultados educativos de estos establecimientos, y que los resultados SIMCE de Lenguaje y Matemática **conjuntamente** reflejarían cuán efectivos son los cambios institucionales logrados para el mejoramiento de los resultados. Asimismo, permite apreciar de mejor manera la tendencia al alza, a la baja, la estabilidad o inestabilidad de los resultados educativos obtenidos por un establecimiento respecto de sí mismo.

---

<sup>11</sup> Es importante recalcar que el Proyecto Montegrande tenía como propósito la transformación institucional y la innovación educativa, y por lo tanto, los establecimientos participantes tuvieron que elaborar y ejecutar un Plan de Desarrollo Institucional que incorporaba las innovaciones que proponían.

<sup>12</sup> Entre otros indicadores de Resultados Educativos, los equipos de gestión de los liceos mencionan aprendizajes relacionados con los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT); el aumento de la demanda y matrícula, porcentaje de repetidores, los resultados en la PSU, el porcentaje de titulados, el porcentaje de egresados que consigue trabajo, el porcentaje de docentes evaluados competentes; y para el caso de los Técnico-Profesionales, la acreditación de sus especialidades.

Es necesario hacer algunas consideraciones que permitan comprender qué es lo que se mide a través de esta variable. Para ello es preciso remitirse a lo que las experiencias exitosas de cambio escolar han dejado en evidencia: (1) que se requiere de tiempo para que los aprendizajes mejoren porque no hay soluciones rápidas; (2) que es probable que al inicio se produzca una desestabilización que impacte negativamente en los resultados, y (3) que en el transcurso del proceso se observe fluctuaciones en los resultados.

En efecto, los resultados de un cambio que abarca toda la institución no son inmediatos por la profundidad de las transformaciones involucradas, por tanto, la mejora requiere tiempo para desarrollarse e instalarse en las instituciones. Cambiar procesos y productos en las escuelas y liceos exige cambios en las prácticas cotidianas, exige la evolución paulatina hacia una mayor cobertura dentro de la institución y una gradualidad en las adhesiones por parte de los diferentes actores a los objetivos de transformación o mejora. Por tanto, no es razonable esperar impacto en los aprendizajes en el corto plazo, más aún cuando las condiciones de partida no auguran un éxito fácil o inmediato (Aguerrondo, 2002).

A su vez, cuando el cambio incluye transformaciones en todas las dimensiones de la vida escolar, puede provocar en un primer momento, una desestabilización en los distintos ámbitos del quehacer del colegio y afectar negativamente los resultados académicos:

*“Cuando las personas prueban algo nuevo, con frecuencia sufren de lo que yo llamo “los baches de la implementación”; las cosas empeoran antes de mejorarse y se vuelven más claras cuando las personas se esfuerzan por entender el significado y las aptitudes del cambio” (Joyce y Showers, 1998).<sup>13</sup>*

Por último, la evidencia muestra que la mejora en los resultados no es una evolución lineal. La implementación de los cambios pasa por diferentes etapas, las fuerzas de la resistencia y la inercia de los sistemas provocan “marchas y contramarchas”; retrocesos y avances, hasta que llegan a consolidarse los procesos y las competencias de quienes participan en la transformación. M. Fullan (2008) señala que los procesos de cambio presentan ciertas características posibles de conocer y comprender. Una de éstas, es que en todo proceso de cambio existe una etapa particular a la que llama “hondonada en la implementación del cambio”.

*“Todos los cambios exitosos al final de cuentas provienen de una ‘hondonada de implementación’, debido a que el cambio involucra forcejear con nuevas creencias y*

---

<sup>13</sup> Así sucedió con los liceos MG en la primera medición SIMCE desde que habían iniciado la ejecución de su proyecto (2001): un 20, 9% de los establecimientos bajó en ambas asignaturas, o bien, bajó en una y se mantuvo estable en la otra. Teniendo en cuenta esta realidad la meta establecida para dicha medición fue “no bajar – en ambos sectores- los resultados respecto de sí mismos”. (Folleto “Avanzando en su compromiso. Resultados SIMCE 2001. Proyecto Montegrande, Mineduc, 2002).

*entendimientos, así como con nuevas habilidades, competencias y comportamientos, es inevitable que no tenga problemas en las primeras etapas de la implementación (incluso si existe una preparación previa a la implementación). Esto aplica a cualquier persona, pero es mucho más complejo cuando (como casi siempre es así) muchas personas están involucradas al mismo tiempo.” (Fullan, 2008).<sup>14</sup>*

Por tanto, lo significativo en los procesos de mejora es la tendencia al alza, más allá de las posibles fluctuaciones o contramarchas que se pueden dar y eso es lo que la variable “evolución de los resultados de aprendizaje” trata de pesquisar.

La variable comprende entonces, la diferencia entre los resultados de la prueba SIMCE entre los años 1998 y 2006 tanto para Lenguaje como para Matemática, dando cuenta de la trayectoria de los resultados SIMCE de los liceos Montegrando, desde que iniciaron su proceso de transformación institucional e innovación educativa en 1997 hasta la fecha, y no analiza por separado los resultados de cada una de las 3 pruebas que tuvieron en el período. Considera 4 categorías: tendencia al alza, estabilidad en los resultados, inestabilidad en los resultados y tendencia a la baja.<sup>15</sup>

---

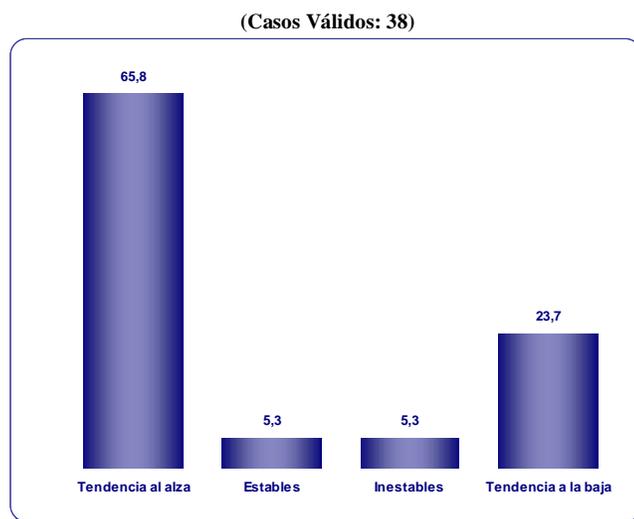
<sup>14</sup> La inestabilidad que presentan algunos liceos MG en sus puntajes dentro del período 1998 -2006 se puede comprender desde esta perspectiva. El período que tomó el Proyecto Montegrando en sus diferentes fases (diseño, puesta en marcha, despegue, consolidación, sistematización y evaluación) permitió conocer y reconocer estas fluctuaciones en el proceso de mejora.

<sup>15</sup> Ver en ANEXO METODOLOGICO la construcción de la variable “Evolución de los resultados de Aprendizaje” y sus categorías.

## EVOLUCIÓN DE LOS RESULTADOS: TODOS LOS LICEOS, SEGÚN GSE, DEPENDENCIA Y MODALIDAD

El procesamiento de los resultados de la manera señalada, se presenta en el cuadro siguiente, donde es posible apreciar que el 65,8% de los liceos muestra una tendencia al alza en sus resultados de aprendizaje, un 5,3% está estable, un 5,3% muestra un comportamiento inestable y un 23,7% presenta tendencia a la baja.

GRAFICO 14. EVOLUCIÓN SIMCE LICEOS MONTEGRANDE 1998-2006

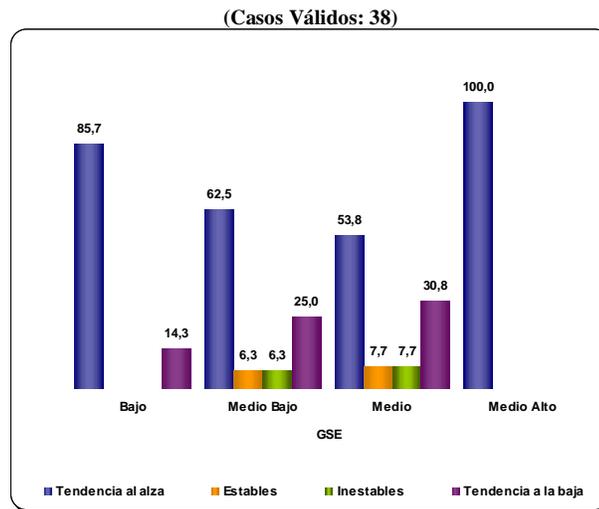


Fuente: Elaboración propia. Encuesta Indagación Mejoramiento Educativo MG

Esta tendencia al alza, como se puede observar en el cuadro a continuación, no es privativa de ningún nivel socioeconómico, sin embargo, es destacable que el 85,7% de los establecimientos correspondientes al GSE bajo y el 62,5% de los del GSE medio bajo, presentan tendencia al alza, y esto no se puede explicar por un cambio de la composición social de su matrícula, es decir, que la vulnerabilidad social de sus estudiantes sea menor. Salvo dos casos, que cambiaron de GSE medio a GSE medio alto, los demás se han mantenido dentro de su mismo grupo socioeconómico, de acuerdo a la clasificación que hace el SIMCE en cada una de sus mediciones.<sup>16</sup>

<sup>16</sup> Se trata de 2 colegios particulares subvencionados. Uno de ellos, una vez terminado el Proyecto Montegrande, dejó de ser subvencionado y pasó a ser particular pagado.

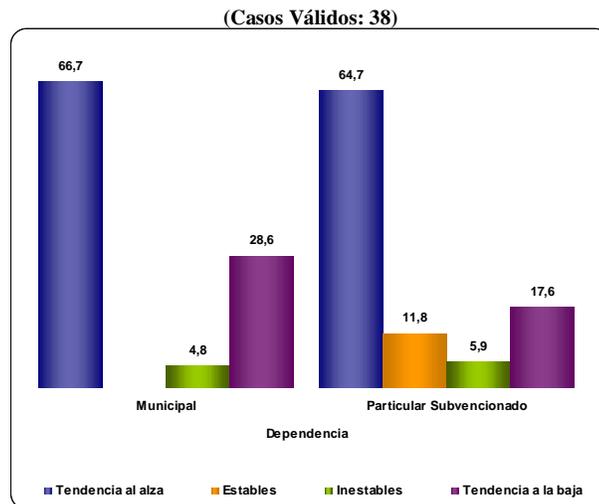
Gráfico 15: EVOLUCIÓN RESULTADOS DE APRENDIZAJE SEGÚN GSE (%)



Fuente: Elaboración propia. Encuesta Indagación Mejoramiento Educativo MG

En forma similar, tampoco es privativa de un tipo de dependencia en particular, ya que el 66,7% de los liceos municipales, y el 64,7% de los particulares subvencionados participantes en el programa, evidencian tendencia al alza.

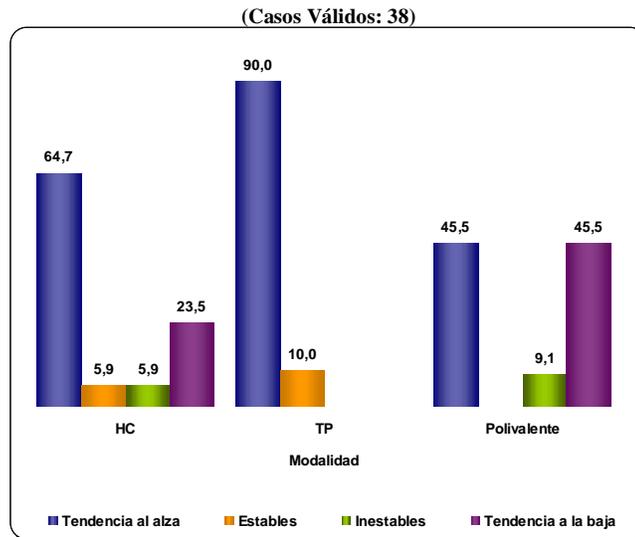
Gráfico 16: EVOLUCIÓN RESULTADOS DE APRENDIZAJE SEGÚN DEPENDENCIA (%)



Fuente: Elaboración propia. Encuesta Indagación Mejoramiento Educativo MG

Respecto de la modalidad, en el 90% de los establecimientos técnico-profesionales y el 64,7% de los humanista-científicos se observa tendencia al mejoramiento. En cambio, en los polivalentes, el 45,5 % mejora y otro 45,5% presenta tendencia a la baja, lo que podría ser una señal de la complejidad de gestión que presentan estos liceos.

Gráfico 17: EVOLUCIÓN RESULTADOS DE APRENDIZAJE SEGÚN MODALIDAD (%)



Fuente: Elaboración propia. Encuesta Indagación Mejoramiento Educativo MG

El que la tendencia a mejorar no esté asociada a un nivel socioeconómico particular, ni tipo de dependencia ya se observó en los resultados SIMCE 2001, primera prueba que rindieron estos colegios una vez iniciada la ejecución de su proyecto de innovación y desarrollo institucional (Proyecto Montegrande, 2001), y se vuelve a producir en la medición de 2003 (Cox, C. y Valdés, X. 2005). En cuanto a la modalidad de enseñanza, también los polivalentes mostraron una tendencia a mejorar menos marcada que los técnico-profesionales y los humanista científicos (Proyecto Montegrande, 2001).

## EVOLUCIÓN DE LOS RESULTADOS Y CAMBIOS EXPERIMENTADOS

Si se relaciona la “Evolución de los resultados de aprendizaje” con los cambios experimentados por los liceos en las dimensiones del quehacer escolar intervenidas a partir del desarrollo de su PMG, se observa una relación positiva significativa entre aquellos con tendencia al mejoramiento y la opinión de los encuestados respecto del cambio en ellas.

### Evolución Resultados y cambios en la Gestión Pedagógica y Curricular

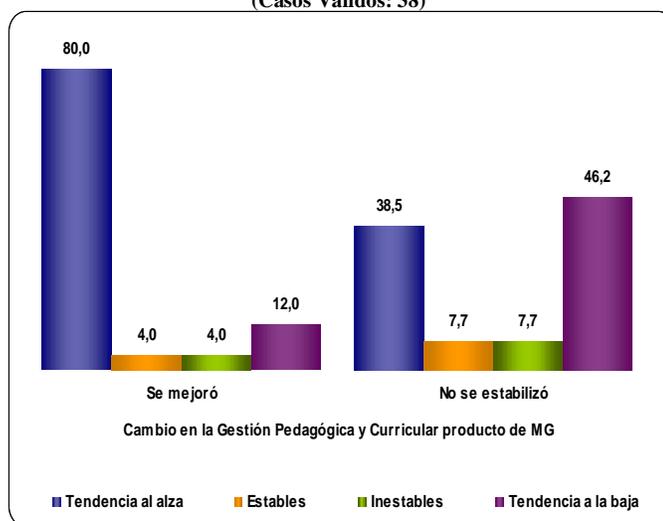
En una organización escolar centrada en la construcción de buenos resultados de aprendizaje, la Gestión Pedagógica y Curricular es la dimensión central a mejorar porque en cierta forma viene a ser el “motor” del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por este motivo, fue “muy intervenida” tanto por los liceos a través de las asesorías y perfeccionamientos que contrataron, como a través del seguimiento y monitoreo que la Coordinación Nacional Montegrande hizo a los establecimientos.

Esta dimensión comprende las prácticas de aula y los procesos de organización, planificación, implementación, seguimiento y evaluación del quehacer central de los establecimientos educativos, esto es, de la enseñanza que imparte. Contempla las acciones y los productos principales que guían y respaldan la trayectoria institucional, ligando procesos generales con los particulares del aula.

Coherente con ello, del análisis de los resultados de la encuesta de indagación y las opiniones recogidas en las entrevistas y grupos focales, se desprende que en todos los establecimientos la gestión pedagógica y curricular del liceo experimentó cambios. En efecto, casi dos tercios de los equipos de gestión encuestados (65,8%) estiman que su capacidad de gestión pedagógica y curricular mejoró y empezó a impactar positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El resto (34,2%), considera que hubo cambios en la gestión pedagógica, sin embargo no se logró estabilizar los procesos, produciéndose alzas y bajas en los resultados. No obstante ello, una amplia mayoría (86,9%) estima que los aprendizajes realizados por el colegio en este ámbito se han mantenido desde la finalización de Montegrande.

Como se aprecia en el siguiente cuadro, entre aquellos establecimientos que reconocen que la Gestión Pedagógica y Curricular del liceo mejoró, casi todos presentan tendencia al alza en sus resultados de aprendizaje.

**GRAFICO 27. EVOLUCIÓN RESULTADOS EDUCATIVOS Y CAMBIO EN LA GESTIÓN PEDAGÓGICA Y CURRICULAR PRODUCTO DE MG (%)**  
(Casos Válidos: 38)



Fuente: Elaboración propia. Encuesta Indagación Mejoramiento Educativo MG

Los cambios que se produjeron en este ámbito tienen que ver con el diseño de la gestión pedagógica, con la capacidad de conducción de la UTP y la forma como organiza y planifica el trabajo, con el proceso mismo de enseñanza aprendizaje y su evaluación, con los recursos didácticos que se adquirieron y el uso pedagógico que se les da:

*“La gestión curricular fue el hito de la innovación del proyecto del Liceo. Las nuevas formas de diseño y desarrollo en el aula, más el trabajo en equipo, los dispositivos de observación de clases y otros se han mantenido y permiten el avance en los resultados”<sup>17</sup>.*

*“El establecimiento cuenta con un equipo técnico con roles bien definidos: Un jefe de UTP, dos orientadoras, dos curriculistas, un evaluador, una encargada del CRA y una secretaria.. La UTP centra sus objetivos en el logro de un mejor trabajo docente en el aula, para lo cual diseña estrategias, planes y programas operativos y contempla además un proceso de seguimiento y supervisión del avance y resultados de los planes y programas de acción”<sup>18</sup>.*

*“En la gestión pedagógica destaco lo que es el desarrollo en el aula, el trabajar la sala, destaco el dispositivo que quedó instalado en la sala y que no genera ningún tipo de roce que es la observación de clase y que es valiosísimo... No sólo va la directora, sino que van los pares a las clases. Nos organizamos para que no queden cursos descubiertos, unos cuidan a otros, etc. Y somos capaces después, en una reunión de profesores, de devolver la información recogida. En ese sentido hemos crecido mucho, pero insisto, este crecimiento ha sido gracias al aprendizaje de los años del Montegrande.”<sup>19</sup>*

Esto es coincidente con la valoración que tienen de la gestión pedagógica y curricular actual: <sup>20</sup> para casi dos tercios de los encuestados la gestión pedagógica y curricular en la actualidad es satisfactoria –óptima o buena- (gráfico n° 13), lo que significa que en su establecimiento, por ejemplo, hay coherencia entre el sello y misión del liceo y su proyecto curricular (planes y programas); el perfil de egreso del alumno define, ordena y secuencia los aprendizajes de los alumnos entre los niveles y ciclos; existe articulación e integración curricular entre la formación general y la formación diferenciada, ; la UTP es responsable de la preparación y del seguimiento de la implementación de la enseñanza en el aula y de la evaluación de los resultados; el liceo cuenta con el equipamiento pedagógico adecuado, los espacios están intervenidos pedagógicamente; los docentes son más competentes por haber incrementado y actualizado conocimientos disciplinarios y pedagógicos; las nuevas metodologías incorporadas a partir de su proyecto Montegrande refuerzan la cobertura curricular y el uso efectivo del tiempo de trabajo en el aula, como también, el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior, habilidades afectivo-sociales y competencias digitales. <sup>21</sup>

En el cuadro siguiente se muestra la relación entre los cambios que produjo Montegrande en este ámbito y la apreciación que los equipos tienen respecto de sus características actuales. De aquellos liceos que consideran “óptima” la actual gestión pedagógica, la totalidad corresponde a establecimientos que declararon que ésta había mejorado producto de Montegrande; sin embargo, un 42,9% de aquellos que la consideran “buena” corresponde a liceos donde los cambios no lograron estabilizar

---

<sup>17</sup> Fundamentación pregunta N° 21 Encuesta. Liceo particular subvencionado con fuerte tendencia al alza en sus resultados.

<sup>18</sup> Fundamentación pregunta N° 21 Encuesta. Liceo municipal con tendencia al alza en sus resultados.

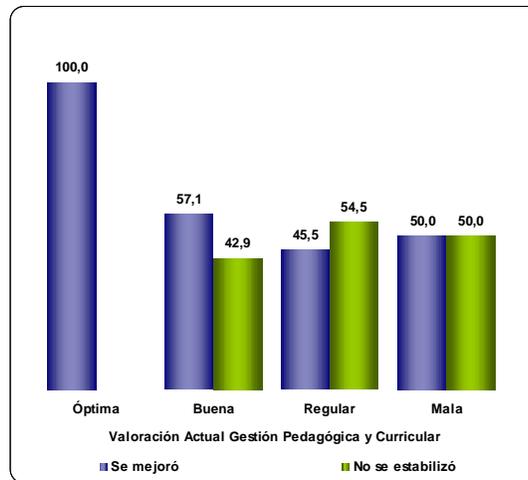
<sup>19</sup> Grupo Focal Directores. Directora colegio PS, con tendencia al alza.

<sup>20</sup> Ver en Anexo Metodológico la construcción de la variable Valoración

<sup>21</sup> Ver respuestas a pregunta N° 20 en Anexo N° 4 “Resultados generales.”

los procesos.<sup>22</sup> Esta situación aparece un tanto contradictoria: ¿cómo se explica que liceos consideren “buena” la actual gestión pedagógica y curricular si los cambios no lograron estabilizar los procesos y sus resultados son inestables?. Los factores que podrían explicar esta situación, se presentarán más adelante.<sup>23</sup>

Gráfico 51: CAMBIO EN LA GESTIÓN PEDAGÓGICA Y CURRICULAR PRODUCTO DE MG SEGÚN VALORACIÓN ACTUAL (%)  
(Casos Válidos: 38)



Fuente: Elaboración propia. Encuesta Indagación Mejoramiento Educativo MG

La relación positiva entre la evolución de los resultados y los cambios experimentados en esta dimensión, coincide con las opiniones de los equipos de gestión respecto de la relación entre la gestión pedagógica actual y los resultados SIMCE 2006. La opinión mayoritaria de los encuestados es que su actual gestión curricular y pedagógica, guarda relación con los resultados obtenidos, aunque distinguen distintos grados de relación (para un 79% la relación es “alta” o “bastante”). Al fundamentar por qué consideran que existe una alta relación, en la encuesta se dan razones como:

*“La gestión pedagógica y curricular del liceo está orientada a apoyar y monitorear el trabajo docente, estimulando y orientando a los profesores en el proceso de perfeccionamiento constante lo que repercute en una paulatina mejora en las prácticas pedagógicas y en los resultados académicos del liceo.”<sup>24</sup>*

<sup>22</sup> Si la valoración de la gestión pedagógica actual se relaciona con la dependencia, se observa mayor insatisfacción en los liceos municipales: entre los que estiman que son “regulares”, el 72,7 % corresponde a esta dependencia (gráfico n° 46a en Anexo N° 5). Si se relaciona con modalidad, los liceos HC son los menos satisfechos con la actual gestión pedagógica de su establecimiento (un 47% la consideran óptima o buena); mientras que los TP y Polivalente, la mayoría (80%) la considera óptima o buena (gráfico n° 46b, Anexo N° 5).

<sup>23</sup> Ver capítulo 5. ¿Por qué mejoran los que mejoran, por qué NO mejoran los que no mejoran.?

<sup>24</sup> Fundamentación pregunta N° 21 Encuesta. Liceo municipal con fuerte tendencia al alza en sus resultados

## **Evolución Resultados y cambios en el PEI**

Siendo el Proyecto Educativo Institucional (PEI) el que orienta la vida escolar, otorgándole sentido a cada una de sus acciones y proyectándolas en el tiempo, no puede quedar al margen de los procesos de cambio para el mejoramiento de los resultados de aprendizaje que emprende una escuela o liceo. Si esto sucede, al no incorporarse los cambios a los diferentes componentes del PEI, es probable que la fuerza de la inercia y las fuerzas conservadoras de las escuelas, diluyan todo lo nuevo (Valdés, X, Elías, M. 2004). Al respecto, un director señala:

*“Monte grande nos obligó a revisar el PEI, desde sus fundamentos, para saber que queríamos ofrecer a nuestros alumnos. Ese proceso lo hicimos con todo el personal, hasta el Obispo. Eso permitió que sintieran que era de ellos. Hoy día guía toda nuestra acción. Hasta los padres se identifican con el PEI, por lo tanto, creen en lo que los profesores van a enseñarles a sus hijos. Es el carisma y símbolo de nuestra escuela: aquí socializamos todo!. Hay gran adhesión de padres y alumnos al colegio.”<sup>25</sup>*

Esto se ve refrendado por los resultados de la encuesta: casi todos encuestados reconocen que el PEI de su colegio tuvo cambios importantes. En la mitad (50%), el PEI fue reformulado, es decir, se re-hizo completamente o se le introdujeron cambios sustantivos en sus aspectos esenciales (misión, visión); en un 26,3% fue modificado, es decir, se le introdujeron cambios en algunas de sus dimensiones aunque sin afectarse la misión y visión y en un 18,4% de los casos, fue actualizado, esto es, “se lo puso al día” en alguna de sus dimensiones para adecuarlo a cambios en el contexto o tipo de alumnado. Un liceo incluso, elaboró íntegramente su PEI a partir del Proyecto Monte grande.

Si los cambios en el PEI se relacionan con la Dependencia, sucede que entre los establecimientos municipales la mayoría (66,7%) tuvo cambios sustantivos, es decir, lo reformuló o lo creó, mientras que entre los particular subvencionados esta situación se da sólo en un poco más de un tercio de estos colegios (35,3). En el caso de la Modalidad, la gran mayoría de los liceos Polivalentes (81,8%) re-formularon su PEI, en comparación con la mitad de los liceos Técnico-Profesionales y casi un tercio (29,4%) de los Humanista Científicos.<sup>26</sup>

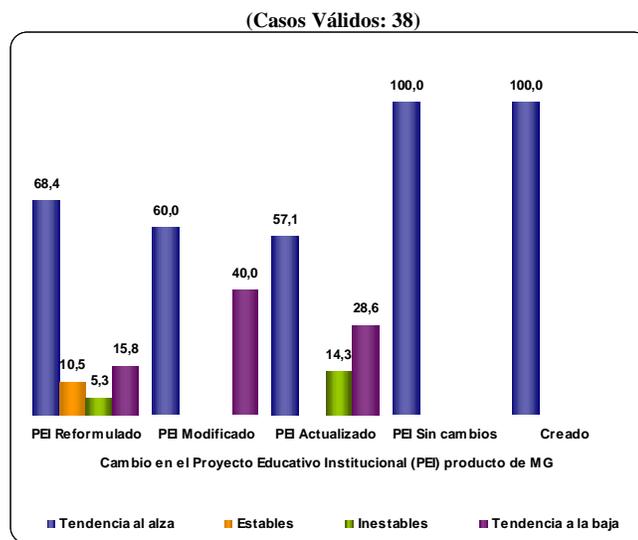
Al relacionar la evolución de los resultados de aprendizaje con los cambios en el PEI, más de la mitad de los liceos cuyo PEI fue reformulado, modificado o bien, actualizado, presenta tendencia a la mejora, como se aprecia en el cuadro a continuación.

---

<sup>25</sup> Entrevista Equipo de Gestión Liceo Particular Subvencionado con tendencia al alza de sus resultados de aprendizaje.

<sup>26</sup> Ver gráficos 7a y 7b en Anexo n° 5.

Gráfico 18: EVOLUCIÓN RESULTADOS DE APRENDIZAJE Y CAMBIOS EN PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL (PEI) PRODUCTO DE MG (%)



Fuente: Elaboración propia. Encuesta Indagación Mejoramiento Educativo MG

El director de un liceo particular subvencionado expresa con claridad el papel articulador que hoy día juega el PEI en el colegio:

*“Con Montegrande logramos una mejor integración de las actividades emblemáticas del colegio al currículum ( Fogón, Fogatín, Campamentos Solidarios, Encuentro del Libro y la Cultura, etc.), de modo que tanto los aprendizajes a nivel cognitivo, como afectivo sociales formaran parte del currículum Bajo la premisa de calidad, fuimos incorporando con exigencia esta integración a los aprendizajes obligatorios de los alumnos.”<sup>27</sup>*

No se trata de cualquier PEI, sino como bien señala la directora de un liceo PS, para que cumpla dicho papel, debe ser

*“un PEI bien definido, bien construido y bien difundido, que no se queda sólo en el papel. Eso nos dio a nosotros también capacidades en cuanto a gestión.”<sup>28</sup>*

Las expresiones de los participantes en grupos focales y entrevistas, respecto del PEI son coincidentes:

*“Para mi, los logros fueron: el trabajo en equipo, tener objetivos claros: el PEI, los perfiles claros, todos remando para el mismo lado y los recursos al servicio de esos objetivos.”<sup>29</sup>*

Respecto de la relación que puede tener el hecho de contar con un PEI con las características señaladas con sus resultados SIMCE, sólo un pequeño grupo de los encuestados (18,2%) opina que su PEI actual no tiene relación alguna con tales

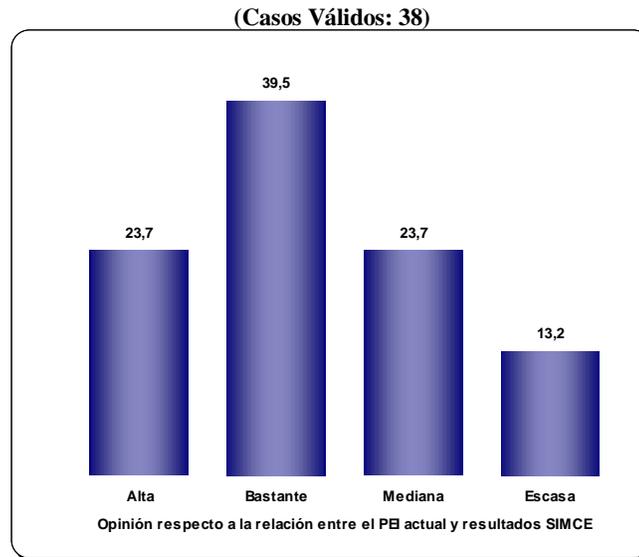
<sup>27</sup> Director, en entrevista a equipo de gestión liceo PS con tendencia a la baja en sus resultados de aprendizaje.

<sup>28</sup> Grupo focal Directores. Directora Liceo PS con tendencia al alza en sus resultados de aprendizaje

<sup>29</sup> Profesor en entrevista grupal con docentes Liceo municipal, con tendencia al alza en sus resultados. El subrayado es nuestro.

resultados. Para los demás esta relación existe, aunque distinguen distintos grado. Esto se debería básicamente al hecho de que un PEI “pertinente” permite responder a las características particulares de su alumnado.

Gráfico 8: **OPINIÓN RESPECTO A LA RELACIÓN ENTRE EL PEI ACTUAL Y LOS RESULTADOS SIMCE OBTENIDOS (%)**



Fuente: Elaboración propia. Encuesta Indagación Mejoramiento Educativo MG

Así, la directora de un liceo que ha tenido un mejoramiento importante en sus resultados señala:

*“Cuando yo llegué al Liceo XXX, era un liceo de “señoritas”. Paulatinamente fue cambiando, que no siguiéramos añorando esa población. Se acabó la historia ya no teníamos más “señoritas”. Nos costó como 10 años convencer a la gente, entonces había que hacer otra oferta educativa; desde ese tiempo preparamos a los chiquillos para el mundo del trabajo, para la universidad, en fin..... No fue fácil, tuvimos resistencias enormes, pero se fue cambiando, los profesores se dieron cuenta que tenían otro tipo de población y fuimos capaces de crear una oferta curricular adecuada para ellos.”<sup>30</sup>*

### **Evolución Resultados y cambios en las Condiciones Institucionales Internas**

Esta dimensión se refiere a las características y capacidades institucionales para llevar adelante las transformaciones, entre ellas la forma de conducción y toma de decisiones por parte del director/a y de los equipos directivos y técnicos; la forma cómo llevan adelante procesos de gestión como la planificación, seguimiento y evaluación; los modos en que los equipos se organizan para desarrollar la tarea de enseñar, las dinámicas que se generan a partir de esa organización y el clima interno (Valdés, X. y Elías, M. 2004).

<sup>30</sup> Grupo Focal Directores, Directora Liceo Municipal con tendencia al alza en sus resultados de aprendizaje. El subrayado es nuestro.

De las apreciaciones de los participantes en los grupos focales y entrevistas, es posible concluir que estas condiciones se modificaron a partir del Proyecto Montegrande y que dichos cambios son valorados y se mantienen hasta ahora.

*“Otro cambio importante es el nivel de confianza que logramos en el equipo directivo: ellos sienten mi confianza en ellos; es una mezcla de autonomía para cumplir con sus responsabilidades con acompañamiento. Tenemos relaciones de amistad, además de los roles y funciones. También hubo un cambio en la visión de la gestión: un cambio de vertical a horizontal, todos participan, todos tienen capacidad de decidir en los ámbitos que son de su responsabilidad. Esto lo tomamos de la UEP”<sup>31</sup>*

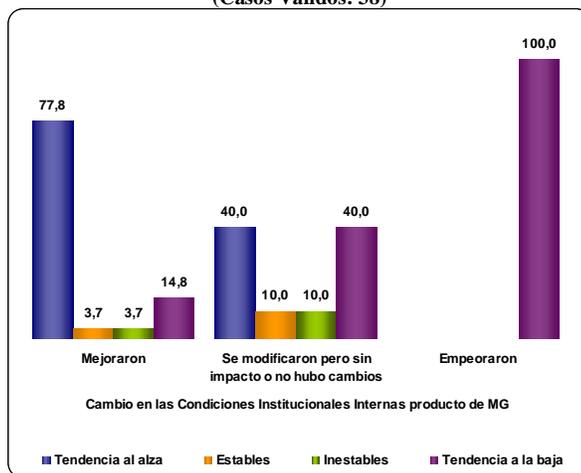
*“ hoy mantenemos esa forma de trabajo, así se conoce lo que pasa en cada área y se confluye en una mirada común. Todos estamos al tanto de todo..... En otros colegios, por ejemplo, el inspector cumple su tarea y ya!, no tiene una mirada técnico-pedagógica para su tarea, aquí, sí!”<sup>32</sup>*

*“El clima laboral interno es sano, con un reconocimiento de la autoridad que posibilita el diálogo. Las asignaciones de los roles y funciones del personal son claros y reconocidos. Los apoderados y alumnos están organizados y son reconocidos como interlocutores válidos de sus asociados, lo cual se traduce en una actitud positiva y de constantes desafíos de mejoramiento.”<sup>33</sup>*

Los resultados de la encuesta confirman estas apreciaciones. A juicio de la gran mayoría de los encuestados (71,1%) las condiciones institucionales mejoraron como producto del desarrollo de su proyecto de innovación educativa y desarrollo institucional e impactaron positivamente en el proceso de cambio y mejoramiento de resultados en que estaban involucrados.

En el cuadro siguiente se puede apreciar que entre aquellos colegios que reconocen que sus Condiciones Institucionales Internas mejoraron, la gran mayoría (77,8%) presenta tendencia al alza en sus resultados de aprendizaje.

**GRAFICO 19. EVOLUCIÓN RESULTADOS EDUCATIVOS Y CAMBIO EN LAS CONDICIONES INSTITUCIONALES INTERNAS PRODUCTO DE MG (%)**  
(Casos Válidos: 38)



Fuente: Elaboración propia. Encuesta Indagación Mejoramiento Educativo MG

<sup>31</sup> UEP: Unidad Ejecutora del Proyecto, equipo que inicialmente estuvo a cargo de la ejecución del proyecto del liceo. Posteriormente, en la mayoría de los establecimientos se integró con el equipo de gestión del liceo.

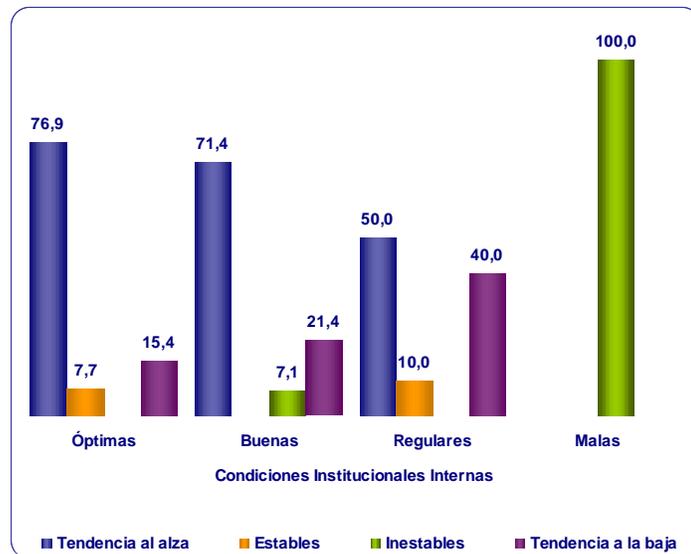
<sup>32</sup> Director, entrevista equipo de gestión, liceo particular subvencionado con tendencia al alza en sus resultados.

<sup>33</sup> Fundamentación pregunta N° 6 Encuesta, liceo PS con tendencia al alza en sus resultados.

La valoración de las condiciones institucionales actuales es positiva, con un 71% de los encuestados que las considera entre óptimas y buenas (gráfico n° 9), <sup>34</sup> lo que significa que en sus colegios estas condiciones tienen características como un buen clima interno; poseen capacidad para negociar y resolver conflictos; las comunicaciones internas son buenas; existen equipos de trabajo cohesionados; el director/a conduce tanto los procesos educativos como los administrativos, pero a la vez, delega responsabilidades en el equipo de gestión, el cual planifica y coordina el funcionamiento del liceo; los alumnos y sus padres o apoderados están comprometidos con los objetivos institucionales. <sup>35</sup>

Al relacionar esta apreciación con la evolución de los resultados, se observa que corresponden a liceos con tendencia al alza de los resultados.

GRAFICO 20. EVOLUCIÓN RESULTADOS EDUCATIVOS Y VALORACIÓN CONDICIONES INSTITUCIONALES INTERNAS ACTUALES (%) (Casos Válidos: 38)



Fuente: Elaboración propia. Encuesta Indagación Mejoramiento Educativo MG

La gran mayoría de los encuestados (84,2%) estima que las actuales condiciones institucionales del liceo, tienen alta o bastante relación con los resultados SIMCE que obtuvieron en 2006. Esto confirma en cierta medida la relación positiva que se observa entre la evolución de los resultados y los cambios en esta dimensión.

<sup>34</sup> Si en esta valoración se hace la distinción entre colegios municipales y particular subvencionados, los municipales tienden a calificar la situación actual de sus condiciones institucionales preferentemente en las categorías de “buenas” y “regulares”, mientras que los particular subvencionados, tienden a calificarlas de “óptimas” (gráfico. N° 29a). Si se relaciona con Modalidad, un 70,8% de los liceos HC y un 80% de los TP, la consideran óptima o buena, mientras que en los polivalentes, los satisfechos (óptima o buena), alcanzan un 63,7%. (gráfico N° 29b).

<sup>35</sup> Ver respuestas a pregunta N° 5 en Anexo N° 4 “Resultados generales.”

*“Un factor importante es el clima escolar y laboral que existe en el establecimiento, es fundamental que favorezca los aprendizajes, que favorezca el desarrollo profesional. Y que las instituciones como el centro de padres, centro de alumnos funcionen, que se realicen actividades de formación complementaria, extraescolares, más allá de lo estrictamente curricular, y en su conjunto que funcione con el bienestar de profesores. Todo facilita, creo, de tal manera que las cosas resulten con mayor facilidad.”<sup>36</sup>*

*“Existe una adecuada organización interna, definición de roles y tareas, las cuales se cumplen sin que exista una supervisión directa. Alto grado de compromiso de parte de los encargados del proceso de enseñanza - aprendizaje especialmente los docentes de los subsectores del SIMCE.”<sup>37</sup>*

## **Evolución Resultados y cambios en las Condiciones Institucionales Externas**

Las condiciones institucionales externas fundamentales para el desempeño educativo de los establecimientos escolares están dadas básicamente por su relación con las instancias de poder de las cuales dependen para llevar adelante su tarea (sostenedor y MINEDUC), y las relaciones con el entorno, es decir, los intercambios y alianzas con otros colegios, y con instituciones y organizaciones de distinto carácter que apoyen su labor. En esta indagación sobre los factores que podrían explicar la mantención y tendencia al alza de los resultados SIMCE de los liceos MG, se consideró la relación con el sostenedor, las redes de apoyo y los intercambios entre pares.

Respecto de la relación con el sostenedor, ésta fue una dimensión clave en el caso de MG sobretodo para los liceos municipales, por cuanto los sostenedores de los establecimientos participantes debían delegar en los directores las facultades para la conducción del proyecto y administración de los recursos del mismo.<sup>38</sup> Al respecto, los resultados de la encuesta señalan que producto de MG, esta relación mejoró en un poco más de la mitad de los casos (52,6%) produciéndose cambios que facilitaron la gestión e impactaron positivamente en el proceso de cambio y mejoramiento de resultados. En el resto de los casos, o bien se modificó, pero no tuvo mayor impacto -ni positivo ni negativo- es decir, se mantuvo igual que antes; o definitivamente, empeoró. Es interesante notar que hubo mejoría tanto en los liceos municipales como en los particulares subvencionados, pero en mayor proporción de estos últimos (gráfico 39<sup>a</sup>).<sup>39</sup>

Un liceo municipal ilustra cómo se ha producido esa mejor relación.

---

<sup>36</sup> Grupo Focal Directores, Director liceo PS con tendencia al alza en sus resultados.

<sup>37</sup> Fundamentación pregunta N° 6 Encuesta, liceo PS con tendencia al alza en sus resultados.

<sup>38</sup> Cabe recordar que MG, como programa de MINEDUC se planteó innovar en algunos aspectos de política educativa, uno de ellos, la gestión escolar con administración delegada.

<sup>39</sup> Si los cambios en la relación con el sostenedor se relaciona con Modalidad, no hay diferencias sustantivas ente los liceos HC, TP y Polivalentes (gráfico 39b).

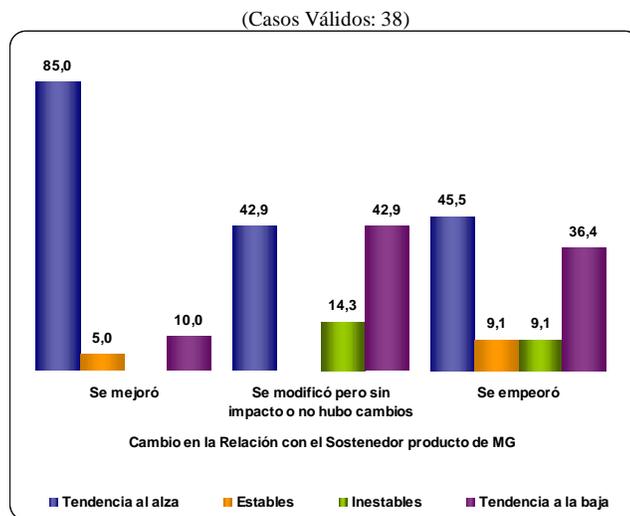
*“La relación con el Sostenedor ha ido mejorando lenta y sostenidamente, fundamentalmente por los resultados obtenidos no sólo en el ámbito de lo cognitivo, sino y en forma relevante por la instalación de una Cultura Institucional basada en el respeto y la responsabilidad. Eso ha generado una alta valoración del liceo, lo que se ha traducido en una alta demanda de matrícula, a diferencia de los restantes Liceos en que se da una tendencia a la baja sostenida.”<sup>40</sup>*

En cuanto a las redes de apoyo y de intercambio entre pares, se indagó respecto de los vínculos de colaboración con instituciones del entorno social y territorial ya fueran académicas, financieras, políticas, y/o sociales y sobre la participación en instancias de intercambio y apoyo mutuo con otros liceos o aprendizaje entre pares.

<sup>41</sup> Al respecto, más de la mitad (55,3%) de los encuestados reconocen que producto del proyecto Montegrande, su liceo estableció redes de apoyo e intercambio entre pares y un 28,9% las fortaleció.

Entre aquellos encuestados que reconocen que su relación con el sostenedor mejoró, y entre aquellos que estiman que establecieron o fortalecieron sus redes en el transcurso del desarrollo de su proyecto, se aprecia una tendencia al alza en sus resultados de aprendizaje, como puede observarse en los cuadros siguientes:

**GRAFICO 21. EVOLUCIÓN RESULTADOS EDUCATIVOS Y CAMBIO EN LA RELACIÓN CON EL SOSTENEDOR PRODUCTO DE MG (%)**

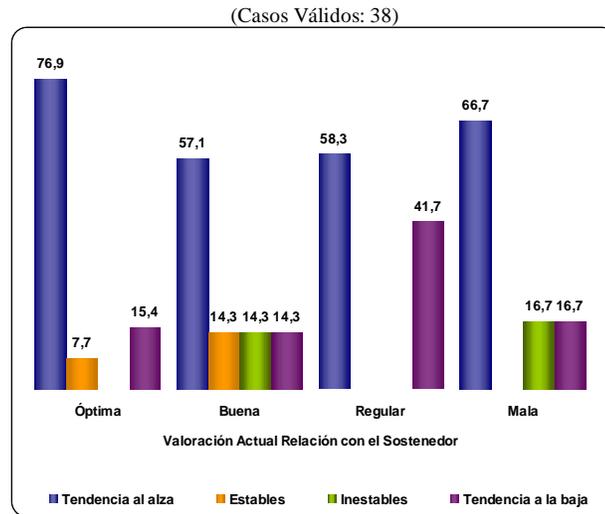


Fuente: Elaboración propia. Encuesta Indagación Mejoramiento Educativo MG

<sup>40</sup> Fundamentación pregunta 10 Encuesta, Liceo Municipal, con tendencia al alza en sus resultados.

<sup>41</sup> Las Redes de Apoyo en el concepto del Proyecto Montegrande, como bien dice el término, constituyen un apoyo para el liceo, complementan sus objetivos y no media una transacción comercial, a diferencia de las Asistencias Técnicas, donde el establecimiento compra un servicio y paga por él.

GRAFICO 23. EVOLUCIÓN RESULTADOS EDUCATIVOS Y CAMBIO EN LAS REDES DE APOYO E INTERCAMBIO PRODUCTO DE MG (%)



Fuente: Elaboración propia. Encuesta Indagación Mejoramiento Educativo MG

Las opiniones recogidas respecto de la relación con el sostenedor, coinciden en su importancia, relevando tanto cuando fue de apoyo y complementación, como cuando fue un obstaculizador.

*“Un factor importante fue el constante apoyo del sostenedor (...) desde el inicio, apoyó la iniciativa y se mantuvo en un nivel de acompañamiento a las decisiones, en cosas puntuales: provocando en los profesores la idea de cambio, en la creencia de que el profesor puede ser un aporte. Al final de todo, el recurso humano es lo más importante del proyecto, más allá de las platas, de la computación. Creer en eso, en el recurso humano, es otra cosa. Creer en sus profesores, creer en sus alumnos. Pero que además el sostenedor crea en la gestión que hace el director y todos los que formamos el equipo, en las personas que trabajamos en el día a día con toda esta complejidad... ayuda mucho tener el respaldo del sostenedor en todos los ámbitos.”<sup>42</sup>*

*“El sostenedor en el caso nuestro nunca entendió el Montegrande. Yo incluso el año pasado volví a entregarle los resultados de la Visita Evaluativa para que las nuevas autoridades entendieran y apoyaran lo que estamos haciendo. Lo hemos hecho igual, pero solos (...). Pero no han entendido el proceso, y al no entender el proceso tampoco entienden lo que queremos con el tema del SIMCE (...). Al final nos hemos quedado haciendo lo que podemos desde dentro.”<sup>43</sup>*

Por otra parte, más de la mitad de los encuestados estiman que la relación con el sostenedor tiene “alta” (15,8%) o “bastante” (39,5%) incidencia en los resultados SIMCE obtenidos. Un director lo explica de la siguiente manera:

*“Respecto al sostenedor, quiero decir algo más: es política de la institución el mejoramiento de los aprendizajes. Ha habido apoyo profesional a distintos sectores de aprendizaje, en este caso las 4 asignaturas fundamentales. Nosotros tenemos apoyo externo, tenemos*

<sup>42</sup> Grupo Focal Directores, Director liceo PS, con tendencia al alza en sus resultados.

<sup>43</sup> Grupo Focal Directores, Director liceo municipal, con tendencia a la baja en sus resultados.

*especialistas que apoyan al profesor en el aula, se le llama asesores pedagógicos y son especialistas...En, eso se nota que hay preocupación, porque hay recursos, entrega de materiales, exigencias mayores, hay exigencia también, eso de 'responda con resultados' es fuerte, porque es presión. Ud. tuvo todo, si no tuvo resultados... bueno vamos cambiando"<sup>44</sup>.*

En cambio, los encuestados no estiman que exista una relación importante entre sus resultados SIMCE 2006 y el hecho de contar con redes de apoyo e intercambio entre pares.

## **Evolución Resultados y cambios en la Gestión y Administración de Recursos**

Una de las grandes innovaciones de Montegrande como programa MINEDUC lo constituyó el hecho de que los recursos fueran traspasados directamente a los liceos y que su administración estuviera en manos de ellos por la vía de la Delegación de Facultades. Por este motivo, una de las prioridades del programa fue instalar las capacidades de gestión y administración de recursos para que los liceos pudieran asumir ese desafío. Coherente con ello, las opiniones son unánimes respecto de los aprendizajes en este ámbito y de su importancia para llevar adelante procesos de cambio. Asimismo, la gran mayoría la reconoce como una capacidad instalada, tanto en lo que se refiere a la administración de recursos propiamente tal como respecto de procesos y procedimientos para una gestión escolar eficiente y así lo destacan los participantes en los grupos focales y entrevistas:

*"Hemos progresado e instalado procedimientos en el colegio y ahí hemos ganado hartito. Yo escuchando a los demás, me doy cuenta que el progreso nuestro es grande, porque están instalados los procesos y procedimientos, todo lo que es planificaciones... hemos pasado dos evaluaciones de gestión de calidad y las hemos pasado impecable"<sup>45</sup>.*

*"Hemos adoptado este modelo que se instaló con Montegrande. Para nosotros es muy valorado... al fijarse las metas, las prioridades, los responsables, recursos, vamos agregando, quitando programas. Así se mantiene y le da un ordenamiento que significa la gestión y al comprobar de parte de los alumnos y apoderados que las cosas se hacen bien, hay confianza."<sup>46</sup>*

Esto se ve corroborado por los resultados de la Encuesta: el 84,2 % de los encuestados reconoce que, producto del desarrollo de su proyecto Montegrande, su capacidad de gestión y administración mejoró, haciéndose más ágil y productiva. De igual forma, el 89,5% estima que los aprendizajes realizados por el liceo en este ámbito se han mantenido desde la finalización de Montegrande.<sup>47</sup> Por otra parte, para más del 75% de los encuestados las actuales características de la gestión y administración de recursos es "óptima" o "buena" (44,7% y 31,6%, respectivamente).

Al relacionar la Evolución de los Resultados de Aprendizaje con los cambios en esta dimensión, se puede apreciar que existe una relación positiva entre aquellos

---

<sup>44</sup> Grupo Focal Directores, Director liceo PS con tendencia al alza en sus resultados

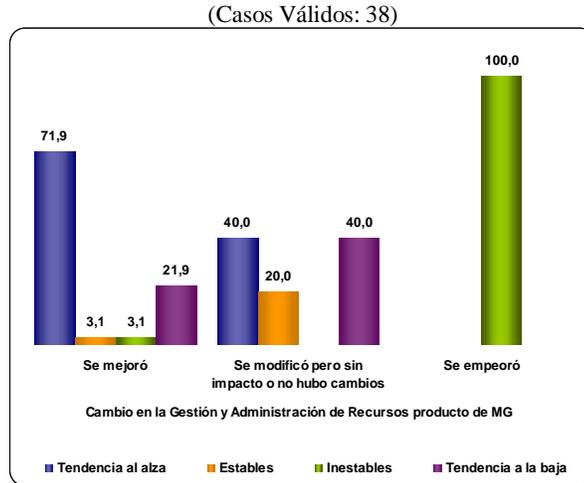
<sup>45</sup> Grupo Focal UTP, jefe UTP, liceo PS con tendencia a la baja en sus resultados

<sup>46</sup> Grupo Focal Directores, director liceo municipal con tendencia al alza en sus resultados.

<sup>47</sup> Ver respuestas a preguntas N° 15 y 16.8 en Anexo N° 4 "Resultados generales."

establecimientos donde hubo cambios y sus resultados de aprendizaje. En efecto, en el cuadro siguiente se puede observar que la mayoría de los liceos con tendencia al alza en sus resultados corresponde a colegios donde, en opinión de los encuestados, la gestión y administración de recursos mejoró.

**GRAFICO 25. EVOLUCIÓN RESULTADOS EDUCATIVOS Y CAMBIO EN LA GESTIÓN Y ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS PRODUCTO DE MG (%)**

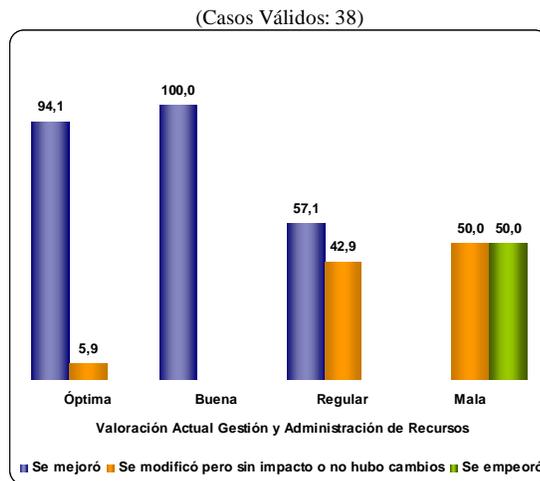


Fuente: Elaboración propia. Encuesta Indagación Mejoramiento Educativo MG

Esto coincide con la opinión de los encuestados respecto la incidencia que la actual capacidad de gestión y administración de recursos del establecimiento tendría sobre los resultados SIMCE 2006 del liceo: más de la mitad (68,4%) estima que tuvo relación con los resultados (alta, 26,3%; bastante, 42,1%).

En el cuadro siguiente se muestra la relación entre los cambios que produjo Montegrande en ese ámbito y la apreciación que los equipos tienen respecto de sus características actuales.

**Gráfico 45: CAMBIO EN LA GESTIÓN Y ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS PRODUCTO DE MG SEGÚN VALORACIÓN ACTUAL (%)**



Fuente: Elaboración propia. Encuesta Indagación Mejoramiento Educativo MG

Tanto aquellos liceos que consideran “óptima” la actual gestión y administración de recursos, como los que la consideran “buena” corresponden a establecimientos que declararon que ésta había mejorado producto de MG.<sup>48</sup> Esto significa que hoy día el liceo tiene capacidad de programación financiera, de ejecutar su presupuesto y de rendir gastos; cuenta con un sistema de adquisiciones desarrollado y capacidad de exigir calidad en los bienes y servicios adquiridos; tiene capacidad para diseñar, ejecutar y evaluar proyectos; la gestión y administración de recursos está al servicio del proyecto educativo del liceo y las decisiones institucionales consideran la relación costo-beneficios.<sup>49</sup>

Para un equipo de gestión, el cambio en este ámbito significa

*“La profesionalización de la tarea y del Equipo de Gestión Directiva, esto es, trabajar en base a planificaciones y proponerse metas a alcanzar. Seguimos usando el POA (plan operativo anual), lo adoptamos como instrumento de planificación”<sup>50</sup>.*

Y lo fundamental parece ser, que la gestión esté al servicio del PEI, porque de lo contrario, una gestión que no tiene “centro ni objetivo” no logra resultados:

*“Un segundo elemento es que la gestión está al servicio del aprendizaje, una gestión que no está al servicio del aprendizaje, que no tiene centro ni objetivo, y que coloca la gestión en sí misma no va a lograr grandes resultados. Por lo tanto instalamos una gestión que estuviera al servicio del aprendizaje, una comunidad que estuviera dispuesta a aprender con ambición. Yo creo que el Montegrande nos colocó ambición.”<sup>51</sup>*

## **LOS CAMBIOS PRIORITARIOS EN OPINIÓN DE LOS PARTICIPANTES**

Muchos son los cambios que se deben producir en una escuela que aspira mejorar sus resultados de aprendizaje, pero no todos tienen el mismo impacto sobre los resultados ni todos pueden abordarse en forma simultánea. Por ello los participantes en esta indagación fueron requeridos para que –a partir de la experiencia vivida- priorizaran aquellos aspectos del quehacer escolar que hoy día estiman más importantes para un buen desempeño educativo. Si bien, del análisis de las fundamentaciones de las preguntas de la Encuesta como las opiniones vertidas en las entrevistas y grupos focales, se desprende que les fue difícil “recortar” dentro de cada una de las dimensiones, “el” factor más importante para un proceso de mejora, producto del “ejercicio” intelectual para alcanzar mayores precisiones, hicieron elecciones, distinguiendo aquellos elementos que, de acuerdo a sus visiones,

---

<sup>48</sup> Si la valoración de la actual gestión y administración de recursos se analiza según la dependencia de los liceos, se puede observar que hay mayor satisfacción con la situación actual entre los liceos municipales. Esto está señalando que fue en estos establecimientos donde hubo mayores avances en este ámbito, y es coherente con el hecho de que fue para los liceos municipales, donde la modalidad de gestión y administración de recursos que impulsó Montegrande constituyó una gran innovación (Gráfico N° 42a ). Si se relaciona con Modalidad, no hay diferencias sustantivas en la valoración de la actual gestión y administración de recursos, en los liceos HC, TP y Polivalentes (Gráfico N° 42b ).

<sup>49</sup> Ver respuestas a pregunta N° 16 en Anexo N° 4 “Resultados generales.”

<sup>50</sup> Subdirectora, entrevista equipo de gestión liceo municipal con tendencia al alza en sus resultados

<sup>51</sup> Grupo Focal Directores, director liceo PS con tendencia al alza en sus resultados.

resultaron más fundamentales que otros para las transformaciones que experimentaron. Por tanto, tales aspectos son los que, a juicio de ellos, deberían modificarse preferentemente en un proceso de cambio escolar.

### **Gestión Pedagógica y Curricular**

En el ámbito netamente pedagógico, destacan desde luego, contar con un PEI que responda a las características de su alumnado y sirva como instrumento de gestión, es decir, que dé sentido, oriente, proyecte y ordene las acciones educativas.

Respecto de la Gestión Pedagógica y curricular propiamente tal, las distinciones que hacen entre aspectos claves, son las siguientes<sup>52</sup>: en primer lugar ubican “contar con una propuesta curricular pertinente a la realidad de los alumnos que atienden y organizada en torno al perfil de egreso”. Luego otorgan el segundo y tercer lugar, a “que los docentes asuman las orientaciones pedagógicas del establecimiento y se sientan responsables de los resultados de sus alumnos”; y finalmente, “que los alumnos aprendan los contenidos curriculares en clases organizadas e implementadas según criterios de calidad definidos institucionalmente”. (gráfico nº 50)

Si bien “contar con una UTP competente y responsable de orientar, hacer seguimiento y evaluar la implementación curricular y sus resultados” no aparece dentro de las primeras menciones, su importancia no es menor, al ubicarla en el segundo lugar en las dos primeras jerarquías. Además, es mencionada en forma reiterada como un factor esencial, en los grupos focales y entrevistas.

### **Condiciones Institucionales Internas**

En cuanto a la organización interna y las condiciones institucionales, la relevancia que hoy día le asignan a distintos aspectos involucrados en este ámbito para el mejoramiento de los resultados de aprendizaje, <sup>53</sup> más de la mitad otorga el primer

---

<sup>52</sup> Los encuestados debían enumerar y jerarquizar de mayor (+) a menor(-) importancia para el mejoramiento de los resultados de aprendizaje, ciertas características claves de una buena gestión pedagógica y curricular:

- (a) Contar con una UTP competente y responsable de orientar, hacer seguimiento y evaluar la implementación curricular y sus resultados
- (b) Contar con una propuesta curricular pertinente a la realidad de los alumnos que atienden y organizada en torno al perfil de egreso
- (c) Que los alumnos aprendan los contenidos curriculares en clases organizadas e implementadas según criterios de calidad definidos institucionalmente.
- (d) Que los docentes asuman las orientaciones pedagógicas del establecimiento y se sientan responsables de los resultados de sus alumnos.

<sup>53</sup> Los encuestados debían enumerar y jerarquizar de mayor (+) a menor(-) importancia para el mejoramiento de los resultados de aprendizaje, las siguientes condiciones institucionales:

- (a) La capacidad de conducción del director/a
- (b) La capacidad de conducción del equipo de gestión
- (c) La dotación de personal y tiempo para planificar y evaluar

lugar a la capacidad de conducción del director/a, y el segundo lugar lo obtiene la capacidad de conducción del equipo de gestión, con un poco más de la mitad de las preferencias. Por tanto, a juicio de los encuestados, ambas condiciones son las más importantes para el mejoramiento de los resultados de aprendizaje (gráfico nº 33). Es importante resaltar la prioridad que dentro de las condiciones institucionales se le asigna al rol “conductor” de los directivos. Este fue un tema que debió ser trabajado durante el desarrollo del proyecto ya que existía entre los directivos un cierto temor a ser considerados “autoritarios” y una concepción de la organización escolar donde dirección y participación eran vistos como opuestos.<sup>54</sup>

Las primeras menciones para el tercero y cuarto lugar en la jerarquización de las condiciones institucionales internas son para el clima interno. La dotación y tiempo para planificar obtiene el 2º lugar en estas mismas jerarquías –tercera y cuarta- por tanto, se las considera algo menos relevantes comparadas con las condiciones anteriores.

### **Condiciones Institucionales Externas:**

Dentro de las condiciones institucionales externas,<sup>55</sup> la gran mayoría otorga el primer lugar a “contar con un sostenedor que apoya al liceo en su proceso de cambio con respaldo y recursos”, y el segundo lugar lo obtiene “contar con el apoyo de instituciones y organizaciones vinculadas a la educación”, con un poco casi la mitad de las preferencias (gráfico 41). Por otra parte, en el tercer lugar coinciden las alternativas “contar con el apoyo de instituciones y organizaciones vinculadas a la educación” y “contar con oportunidades de intercambio y aprendizaje entre pares con otros establecimientos”.

Llama la atención que la alternativa “un sostenedor que deja hacer y pide cuentas” aparezca mencionada en el cuarto lugar, dada la tensión que muchos liceos Montegrande tuvieron con sus sostenedores a partir de la administración delegada. Parecería que los liceos no aspiran a ser “república independiente”, como se quejaban algunos sostenedores durante el desarrollo del Proyecto, sino que esperan un sostenedor comprometido con el liceo y su proceso.

---

#### **(d) El clima interno**

<sup>54</sup> De hecho, el tema de la “Autoridad” y lo que significa dirigir y conducir, fue abordado en varias Jornadas internas del proyecto. En una de ellas, se contó con una exposición y posterior discusión con el P. Fernando Montes, rector de la Universidad Alberto Hurtado. La publicación “Implementación de la reforma curricular y el rol del director: equívocos y aclaraciones”, (C.Cox, 2001), que fue distribuida a todos los liceos, recoge la presentación realizada por el autor en la Jornada de Directores de mayo 2001.

<sup>55</sup> Los encuestados debían enumerar y jerarquizar de mayor (+) a menor(-) importancia para el mejoramiento de los resultados de aprendizaje, las siguientes condiciones institucionales:

- (a) Un sostenedor “que deja hacer y pide cuentas”
- (b) Un sostenedor que apoya al liceo en su proceso de cambio (respaldo y recursos)
- (c) Contar con el apoyo de instituciones y organizaciones vinculadas a la educación
- (d) Contar con oportunidades de intercambio y aprendizaje entre pares con otros establecimientos

## Gestión y Administración de Recursos

Respecto de la importancia que los encuestados asignan hoy día a distintos aspectos de la gestión y administración de recursos para gestionar procesos de cambio orientados al mejoramiento de resultados,<sup>56</sup> el mayor acuerdo se encuentra en la necesidad de que la gestión y administración de recursos esté al servicio del PEI, con un 65,8% de las preferencias para el primer lugar (gráfico n° 44); en el segundo lugar el mayor número de preferencias (42,1%) lo obtiene contar con la capacidad de gestionar y administrar recursos; el tercer lugar lo obtiene el que las inversiones se hagan de acuerdo al impacto formativo que éstas pueden tener (42,1%). Llama la atención que la mitad de los encuestados (50%) le asigne el 4° lugar al que las decisiones fundamentales en este ámbito estén en manos del liceo por cuanto es uno de los aspectos que más valoran de las especiales condiciones de gestión que ofrecía Montegrande como programa de MINEDUC.<sup>57</sup>

### COMENTARIO

De los resultados presentados se deriva que la tendencia al alza en los resultados en los liceos Montegrande es mayoritaria, que no está asociada ni al nivel socioeconómico de los alumnos ni al tipo de dependencia de los establecimientos, y que en cuanto a la modalidad, es menor en el caso de los liceos polivalentes. También, que dicha tendencia está asociada al mejoramiento de ciertas condiciones institucionales, y al cambio de concepciones y prácticas implicadas en el mejoramiento de los resultados de aprendizaje.

Las opiniones de los encuestados coinciden en que sus colegios experimentaron cambios –aunque en distintos grados- en todas las dimensiones que fueron intervenidas a partir de su proyecto, reconociendo que en algunos casos los cambios no lograron estabilizar los procesos, produciéndose alzas y bajas en los resultados. La gran mayoría estima que los cambios en dichas dimensiones han tenido incidencia en los resultados SIMCE obtenidos, haciendo distinciones respecto del nivel de influencia de cada una.

Revisando cada una de las dimensiones, la opinión de los equipos de gestión de los liceos MG que participaron en esta indagación, sugieren los siguientes comentarios.

- Respecto a la Gestión Pedagógica y Curricular: para la gran mayoría las transformaciones experimentadas en este ámbito son centrales, aunque hacen

---

<sup>56</sup> Los encuestados debían enumerar y jerarquizar de mayor (+) a menor(-) importancia para el mejoramiento de los resultados de aprendizaje, las siguientes condiciones institucionales:

- (a) La gestión al servicio del PEI
- (b) Capacidad para gestionar
- (c) Inversiones con impacto formativo
- (d) Decisiones en manos del liceo

<sup>57</sup> Ver capítulo 3.2 “El Proyecto Montegrande y el Cambio Escolar desde la perspectiva de los Equipos de Gestión”, pág. 40 del presente informe.

distinciones respecto de la centralidad de algunas de ellas, como por ejemplo, contar con una propuesta curricular que se hace cargo de las necesidades educativas de su alumnado. También reconocen que aún les falta para lograr metas más exigentes: la mirada sobre su realidad es de reconocimiento “crítico”, en el sentido de que valoran el progreso en relación a la situación inicial, pero asumen que no es suficiente. Los procesos de cambio exigen que los equipos “despierten” a este conocimiento, esto es, “que se den cuenta” de la situación actual reconociendo los avances, pero identificando la distancia de la meta final, lo que provoca la mirada crítica y la insatisfacción con lo logrado. Por lo tanto, se puede concluir que dentro de las transformaciones sustanciales en este ámbito, los equipos señalan aquellas que permiten organizar la propuesta curricular y pedagógica de la institución para que los docentes puedan implantarla con idoneidad y responsabilidad, reforzando la idea de *sistema* por sobre acciones o características puntuales de los actores.

- Respecto del PEI: los encuestados ratifican la importancia del PEI para orientar y ordenar los procesos de mejora. En el caso de Montegrando, la relevancia otorgada al PEI permitió a los liceos re-pensar su oferta educativa a las necesidades educativas de su alumnado actual a la luz de su “sueño” y los desafíos planeados por la Reforma Educacional. A la vez, permitió superar el destino de muchas innovaciones que se suceden pero no logran “anidar” ni en las prácticas ni en los documentos que formalizan las instituciones. En la construcción o re-construcción de los PEI, los equipos fueron “tejiendo” con sus ideas y las prácticas, una nueva realidad educativa comprometida con la mejora de resultados concretos, permitiendo de este modo “instituir” el cambio en el marco que regula la vida escolar. El reconocimiento del PEI como instrumento para “articular” iniciativas, innovaciones y programas resulta especialmente significativo por cuanto los liceos participantes en MG debieron integrar en ese entonces, la reforma curricular, iniciativas que venían del MECE Media u otros programas públicos o privados y sus propias ideas innovadoras.
- En relación a las Condiciones Institucionales Internas, los equipos de gestión reconocen que aquellas que cumplen la función de “soporte” al proceso de enseñanza aprendizaje, son claves para el cambio escolar, y dentro de ellas, muy especialmente, la conducción del director/a y su equipo; la instalación de procesos de planificación, seguimiento y evaluación de las actividades; el compromiso de los diferentes actores con los objetivos institucionales; un sistema efectivo de comunicación. Este reconocimiento representa aprendizajes importantes por parte de los equipos de gestión: adquisición o fortalecimiento de competencias y clarificación de ciertos conceptos como por ejemplo, las confusiones entre autoridad/autoritarismo/permisividad/participación, que interferían en el ejercicio de su rol.

Estiman que no es posible mejorar y mantener los procesos que se desarrollan dentro del aula si estos no son consistentes con los procesos que se desarrollan

“por fuera” y que lo sostienen y contextualizan. Esta idea explica que en opinión de un porcentaje tan alto de los encuestados, exista una fuerte relación entre estas condiciones y sus resultados SIMCE. Este entramado abre el proceso de enseñanza a la institución y permite abordar la enseñanza y el aprendizaje de manera sistémica, superando prácticas parciales o “balcanizadas” (Fullan y Hargreaves, 1999).

- En cuanto a las Condiciones Institucionales Externas, lo primero que llama la atención es que los equipos de gestión distinguen claramente a la hora de “tomarle el peso” a sus relaciones, lo que significa contar con un sostenedor que apoya su gestión y mantener vínculos con redes de apoyo. Lo segundo, que a pesar la mayor autonomía que les brindó Montegrande, ninguno de los establecimientos “reniega” de la relación de dependencia con su sostenedor. Por el contrario, no obstante contar con mayores niveles de autonomía, los equipos directivos reconocen la necesidad de contar con el respaldo –político, económico, técnico- de su sostenedor para mejorar su desempeño educativo. Por último, las percepciones y opiniones de los equipos de gestión de los liceos municipales que participaron en este estudio confirman que para los establecimientos de esta dependencia, el vínculo con sus sostenedores continúa siendo un punto crítico. Resulta interesante comprobar que para ellos, el apoyo del sostenedor no es una consecuencia directa del logro de buenos resultados, sino que depende del lugar que el sostenedor le otorgue al desarrollo educativo de su comuna y del compromiso que éste asuma al respecto, independiente de su postura político partidista.<sup>58</sup>
- Respecto de la Gestión y Administración de Recursos, el alto porcentaje de los encuestados que estima que se produjeron cambios importantes y se muestra satisfecho con la calidad de la actual gestión y administración de recursos del liceo, confirma que fue la gran novedad para los establecimientos, muy especialmente para los del ámbito municipal. Los equipos aprendieron a usar instrumentos de planificación, control y evaluación de la gestión, a tomar decisiones “informadas”, a manejar recursos, a invertir con una finalidad clara: mejorar los aprendizajes de sus alumnos y por sobretodo, internalizaron la noción de que la gestión y administración de recursos debe estar al servicio del PEI. Esto puede explicar el alto porcentaje de los encuestados que estiman que esta gestión tiene una importante incidencia en sus resultados SIMCE. La transferencia directa de los recursos al establecimiento exigió el desarrollo de nuevas capacidades, lo que constituyó un aprendizaje para los equipos que se mantiene hasta hoy. Las nuevas capacidades se construyeron en base a dos

---

<sup>58</sup> Así es posible encontrar situaciones en que los sostenedores apoyaron y colaboraron con el éxito de los Proyectos; como también otros casos, donde a pesar de los buenos resultados obtenidos no se logró el apoyo para la sustentabilidad. Más allá de las afinidades políticas entre sostenedor-equipo directivo (que existen y tiene sus consecuencias), es posible afirmar que es la mirada estratégica del sostenedor respecto a la educación la que finalmente incide en esta relación, pasando por alto las diferencias políticas o bien, quedando “entrampados” en ellas.

elementos: *la confianza* que se vio materializada en la entrega de facultades delegadas y la *responsabilización exigida* por los recursos entregados. En el campo educativo, la responsabilización se expresa en lo formal a través de las cuentas públicas; y en lo sustantivo, en mejoría de resultados de aprendizaje de los alumnos.<sup>59</sup>

Por último, de las dificultades que tuvieron los participantes en priorizar los cambios más relevantes para los procesos de mejora de aprendizajes, surgen dos apreciaciones. La primera, que los equipos de gestión –a partir de su experiencia– descubren que la transformación que requiere la escuela para mejorar los resultados no involucra un sólo aspecto, sino, que se expande sobre el sistema, en el sentido de que los cambios parciales no producen transformación; y por lo tanto, es el “concierto de cambios” lo que permite el surgimiento de una realidad diferente. Puede haber mejoras parciales, pero eso no asegura el enraizamiento de la mejora en la institución y la sustentabilidad en el tiempo. Su opinión coincide con lo que postula parte importante de la bibliografía respecto del cambio escolar (Fullan, Hopkins, Zmuda, Perkins). Lo segundo que aparece es que, a pesar de esta mirada al conjunto, para iniciar y mantener una transformación con metas de mejora en resultados, hay piezas claves dentro del sistema que hay que aprender a reconocer, manejar, monitorear y evaluar. Así establecen algunas prioridades que el cambio escolar no puede obviar. Si bien la transformación es un “concierto de cambios” en diferentes dimensiones y ámbitos, la experiencia permite constatar que para que se produzca “la música” hay que saber tocar las teclas adecuadas en el momento preciso.

En síntesis, de los resultados de esta indagación se desprende que en opinión de los equipos de gestión que participaron en ella, los resultados y tendencia a la mejora demostrados por los liceos MG estarían asociados a los cambios que se produjeron en las dimensiones que fueron intervenidas a partir de su proyecto MG, y que la mayoría de ellos aún se mantienen. Estos a su vez, estarían relacionados con (a) cambios en las concepciones de directivos, técnicos y docentes, siendo las más importantes, el reconocer y aceptar sus alumnos “de carne y hueso” y asumir su responsabilidad como docentes en los resultados que estos obtienen, como también, (b) con los cambios en las prácticas institucionales, tanto en las docentes, como en aquellas relativas a la gestión.

Por otra parte, en una mirada retrospectiva, los equipos de gestión estiman que, de acuerdo a su experiencia, hay ciertos cambios que serían más fundamentales de lograr a la hora de impulsar procesos de cambio escolar para el mejoramiento de resultados de aprendizaje.

---

<sup>59</sup> No hay indicador más elocuente de la “responsabilización” por los recursos recibidos que los resultados de aprendizajes logrados por los alumnos. Esto pone en evidencia que el recurso es un “medio” para la consecución de un fin: los aprendizajes de los alumnos.

La tendencia a la mejora de un número importante de los establecimientos que participaron en el Proyecto Montegrando y el hecho de que ésta se mantenga después de terminada la intervención MINEDUC, se suman como evidencias que permiten alimentar un “optimismo pedagógico”, en el sentido que la influencia de las condiciones de contexto y factores socioeconómicos desfavorables de los alumno, podrían ser atenuados por la escuela. Para ello, ésta debe cumplir con éxito la tarea de que todos los alumnos aprendan, instalando y manteniendo ciertas condiciones y prácticas institucionales favorables para el logro de los buenos resultados de aprendizaje.

En el capítulo 4 se profundizará en las diferencias entre los establecimientos que mejoran y los que no mejoran.

### **3.2 EL PROYECTO MONTEGRANDE Y EL CAMBIO ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EQUIPOS DE GESTIÓN.**

A más de tres años de finalizado el Proyecto Montegrando, y con la perspectiva que da el tiempo transcurrido, los equipos de gestión de los liceos participantes en este estudio, tienen opinión respecto de la contribución de este programa y los distintos aspectos de su estrategia a los cambios que se produjeron en el establecimiento durante el desarrollo de su proyecto de desarrollo e innovación educativa. Específicamente se refieren a las exigencias que se puso al diseño de los proyectos que participarían en el Concurso Montegrando; las condiciones específicas de gestión que ofrecía el programa; el seguimiento técnico pedagógico –o tutoría– recibido por parte de los profesionales de la Coordinación Nacional; los mecanismos de responsabilización, es decir, las diferentes de formas de presión para el cumplimiento de compromisos que disponía el programa a cambio del apoyo que se otorgaba; y finalmente, la modalidad de sistematización y evaluación que se utilizó. Finalmente priorizan entre el conjunto de estas características de la estrategia, la que les parecen tuvieron un mayor aporte a los cambios experimentados.

#### **Exigencias a los liceos para el diseño de su proyecto<sup>60</sup>**

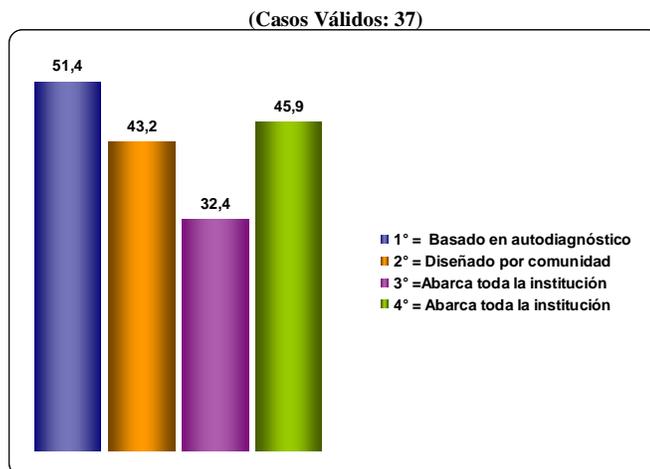
Para participar en el concurso Montegrando, el diseño y elaboración del proyecto a desarrollar debía cumplir con ciertas exigencias. La importancia asignada a cada una de ellas, según la relación que éstas tendrían con los cambios experimentados en el Liceo, se presenta en el cuadro siguiente.

---

<sup>60</sup> Los encuestados debían enumerar y jerarquizar de mayor (+) a menor(-) importancia según la relación con los cambios experimentados, los siguientes REQUISITOS DEL PROYECTO PARA PARTICIPAR EN EL CONCURSO MONTEGRANDE:

- (a) Ser diseñado por la propia comunidad escolar.
- (b) Estar basado en un autodiagnóstico de la situación del liceo al momento de la Convocatoria al Concurso.
- (c) Estar orientado por un “sueño” (Lo que el liceo “soñaba” para sus alumnos).
- (d) El tener que abarcar toda la institución.

Gráfico 52: RELACIÓN ENTRE EXIGENCIAS DEL DISEÑO DEL PROYECTO DE LOS LICEOS Y LOS CAMBIOS EXPERIMENTADOS A PARTIR DE LA IMPLEMENTACIÓN (%)  
SÓLO PRIMERA MENCIÓN PARA CADA JERARQUÍA (1°, 2°, 3° y 4° lugar)



Fuente: Elaboración propia. Encuesta Indagación Mejoramiento Educativo MG

Como puede observarse, el requisito de basar su proyecto en un autodiagnóstico del liceo al momento de la postulación es el que más relación tendría con los cambios experimentados y luego, el ser diseñado por la propia comunidad escolar. Al justificar su opción, los equipos de gestión que priorizan estas exigencias, la fundamentan de la siguiente manera:

*“Lo más importante es el hecho de ser diseñado por la propia comunidad porque conoce mejor que nadie los requerimientos y características de su alumnado. De esa forma el sueño puede ser más coherente y ajustado en la realidad. Muy importante también el hecho de abarcar a toda la Institución ya que permea todo el quehacer y no sólo algo específico. Esta estrategia permite involucrar a todos los actores de la comunidad.”<sup>61</sup>*

Luego, el que el proyecto tuviera abarcar toda la institución, es decir, que fuera una transformación institucional.

*“El tener que abarcar toda la institución, implica que debe haber una interrelación entre todos los ámbitos: curriculum, prácticas pedagógicas y gestión, lo cual lleva a un apoyo entre los distintos ámbitos generando cambios estables y significativos. Adquiere mayor importancia y compromiso cuando es diseñado por la propia comunidad escolar.”<sup>62</sup>*

La exigencia de que el diseño respondiera a lo que el liceo soñaba para sus alumnos, no aparece mencionado como primera opción en ningún lugar. Esto resulta algo contradictorio con las opiniones vertidas en los grupos focales y entrevistas, donde el tema del “sueño” como algo fundamental para producir cambios, es recurrente. Esto se explica tal vez porque el “sueño” se lo ve muy ligado al autodiagnóstico, como puede apreciarse en la siguiente opinión:

*“Para nosotros, participar en el Proyecto Montegrando significó apostar en grande a un sueño en términos de calidad tanto de los procesos como productos perseguidos. Un sueño*

<sup>61</sup> Fundamentación pregunta n° 23 Encuesta, liceo municipal con tendencia al alza en sus resultados.

<sup>62</sup> Fundamentación pregunta n° 23 Encuesta, liceo municipal con tendencia al alza en sus resultados.

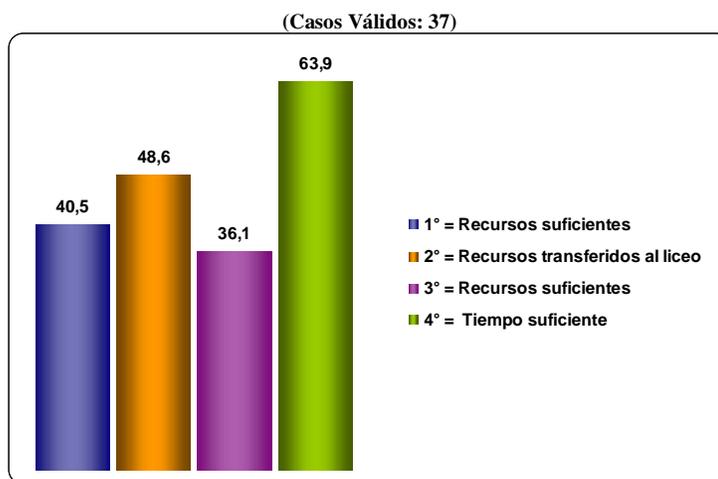
*participativo y que respondiera a una necesidad concreta que una vez satisfecha, tuviera un impacto evidente y cualitativo en los resultados de aprendizajes de nuestros alumnos.”<sup>63</sup>*

## Las condiciones de gestión<sup>64</sup>

Las condiciones de gestión propiamente tal que el Proyecto Montegrande en tanto intervención educativa ofrecía a los liceos participantes, fueron bastante particulares respecto de otros programas que el Ministerio había implementado hasta esa fecha. Tales condiciones aparecen jerarquizadas por los equipos de gestión según cuán facilitadoras fueron para el desarrollo de los proyectos de los liceos y la consolidación de los cambios, si bien varios equipos manifiestan que les resultó difícil priorizar:

*“Nos cuesta jerarquizar las condiciones de gestión que se nos presentan, debido a que consideramos que todas ellas son de suma importancia. En el caso particular del Liceo todas estas condiciones se dieron facilitando el desarrollo del proyecto.”<sup>65</sup>*

**Gráfico 53: CONDICIONES DE GESTIÓN OFRECIDAS COMO FACILITADORAS DEL DESARROLLO DEL PROYECTO DEL LICEO Y CONSOLIDACIÓN DE LOS CAMBIOS (%)**  
SÓLO PRIMERA MENCIÓN PARA CADA JERARQUÍA (1°, 2°, 3° y 4° lugar)



Fuente: Elaboración propia. Encuesta Indagación Mejoramiento Educativo MG

De acuerdo a este cuadro, los equipos de gestión consideran el disponer de los recursos suficientes para llevarlo a cabo y que estos hayan sido transferidos directamente al establecimiento como las condiciones las más facilitadoras para el desarrollo de su proyecto y la consolidación de los cambios.

<sup>63</sup> Fundamentación pregunta n° 23 Encuesta, liceo PS con tendencia al alza en sus resultados.

<sup>64</sup> Los encuestados debían enumerar y jerarquizar de mayor (+) a menor(-) importancia según su carácter facilitador para el desarrollo de su proyecto y los cambios experimentados, las siguientes CONDICIONES DE GESTIÓN que ofrecía MG:

- El contar con los recursos suficientes para llevarlo a cabo.
- El que los recursos se hayan transferido directamente al liceo.
- El disponer de atribuciones para gestionar el proyecto (Delegación de Facultades).
- El contar - para la implementación del proyecto - con un período de tiempo suficiente para consolidar los cambios que se realizaran.

<sup>65</sup> Fundamentación pregunta n° 24 Encuesta, liceo municipal con tendencia a la baja en sus resultados.

*“Claramente los recursos fueron determinantes para el desarrollo del proyecto, no solo permitiendo el acceso a insumos técnicos y materiales, sino provocando en los docentes una alta motivación. Más aún, la autonomía y atribuciones para gestionar dicho proyecto, facilitaron la implementación oportuna, haciendo del tiempo un factor no apremiante. Este sistema de administración de recursos permitió al establecimiento ir adecuando su distribución a las necesidades y tareas involucradas.”<sup>66</sup>*

También relevan el haber contado –para la implementación de su proyecto- con el tiempo suficiente para llevarlo a cabo el proyecto y consolidar los cambios.

*“El tiempo es fundamental para no apurar los resultados que se generarán con la aplicación del proyecto.”<sup>67</sup>*

El contar con las atribuciones para gestionar el proyecto a través de la Delegación de Facultades también es altamente valorado, según se desprende en las entrevistas y grupos focales. Tal vez, el que la transferencia de los recursos directamente al liceo está asociada a su administración por parte del liceo, explica que esta alternativa no aparezca elegida en el primer lugar de ninguna jerarquía.

*“El otro gran hito, fue la autonomía del director, donde se hace responsable del proceso, y contratar las capacitaciones, el hecho de ser yo, la responsable....”<sup>68</sup>*

### **El seguimiento técnico pedagógico: la “tutoría”<sup>69</sup>**

De las características que presentaba el seguimiento técnico pedagógico que recibieron los liceos del programa (tutoría)<sup>70</sup>, los equipos de gestión las jerarquizan de la manera que se observa en el cuadro siguiente, según su relación con los cambios experimentados en sus liceos.

---

<sup>66</sup> Fundamentación pregunta n° 24 Encuesta, liceo municipal con tendencia al alza en sus resultados.

<sup>67</sup> Fundamentación pregunta n° 24 Encuesta, liceo municipal con tendencia a la baja en sus resultados.

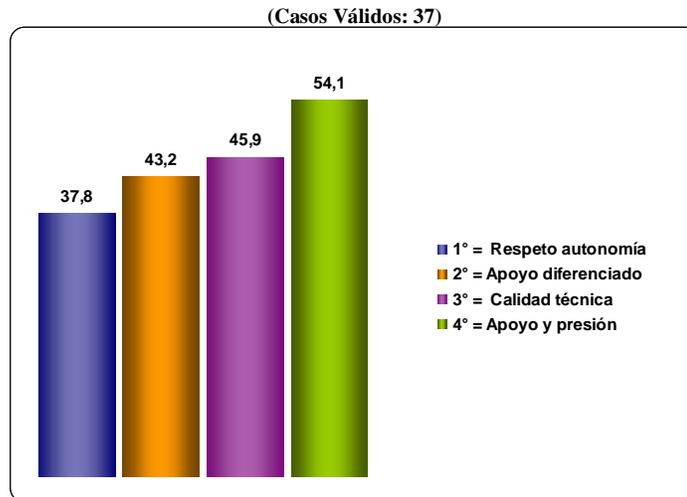
<sup>68</sup> Focus Directores, Directora Liceo TP Municipal, con tendencia a la mejora en sus resultados.

<sup>69</sup> Los encuestados debían enumerar y jerarquizar de mayor (+) a menor(-) importancia según la relación con los cambios experimentados, las siguientes CARACTERÍSTICAS DE LA TUTORÍA:

- (a) El que el apoyo fuera diferenciado según las características y necesidades de cada establecimiento y las de su proyecto.
- (b) El que se respetara los mayores niveles de autonomía que tenían los liceos para llevar a cabo su proyecto, poniendo énfasis en que aprendieran por sí mismos.
- (c) El “apoyo y presión” ejercido por la tutoría para instalar procesos centrados en los aprendizajes.
- (d) La calidad técnica de los profesionales.

<sup>70</sup>Para mayor información sobre el Seguimiento técnico pedagógico que tuvieron los liceos Montegrande ver Valdés, X. y Elías, M. 2004

Gráfico 54: **RELACIÓN ENTRE CARACTERÍSTICAS DE LA TUTORÍA Y LOS CAMBIOS EXPERIMENTADOS EN LOS LICEOS(%)**  
SÓLO PRIMERA MENCIÓN PARA CADA JERARQUÍA (1°, 2°, 3° y 4° lugar)



Fuente: Elaboración propia. Encuesta Indagación Mejoramiento Educativo MG

Lo más relevante en la opinión de los encuestados es que la tutoría respetara los mayores niveles de autonomía que tenían los liceos para llevar a cabo su proyecto, poniendo énfasis en que aprendieran por si mismos y el hecho de que el apoyo fuera diferenciado según las características y necesidades de cada establecimiento y las de su proyecto.

*“La importancia radicó en la particularidad de la tutoría entregada. El respeto al sello del liceo y de las personas hicieron que se produjera un autoaprendizaje basado en la alta motivación, más que "presión". El liceo pudo realizar su programa con apoyo técnico que fue muy valorado por el equipo de U.E.P. y de los docentes.”<sup>71</sup>*

Respecto de la calidad técnica de los profesionales y el “apoyo y presión” ejercido por la tutoría para instalar procesos centrados en los aprendizajes, se señala:

*“El respeto por la identidad de cada proyecto, fue una prueba de confianza por parte del Equipo Montegrande, que nos permitió trabajar en un clima de mayor compromiso. El apoyo y presión generó un compromiso hacia el Proyecto y hacia el Equipo Montegrande. El ver que el trabajo era codo a codo, desde la realidad y con aportes hacia resurgir fuerzas y energías para salir adelante. Cuando los tutores se instalaban aquí, nos escuchaban, atendían a nuestra realidad y desde allí se generaban las propuestas. La calidad técnica no era una limitante puesto que estaban alineados con las metas”<sup>72</sup>*

<sup>71</sup> Fundamentación P 25, Encuesta Liceo TP Particular Subvencionado, con tendencia a la mejora en sus resultados.

<sup>72</sup> Fundamentación P 24, Encuesta Colegio Particular Subvencionado, Región Metropolitana con tendencia a la mejora en sus resultados.

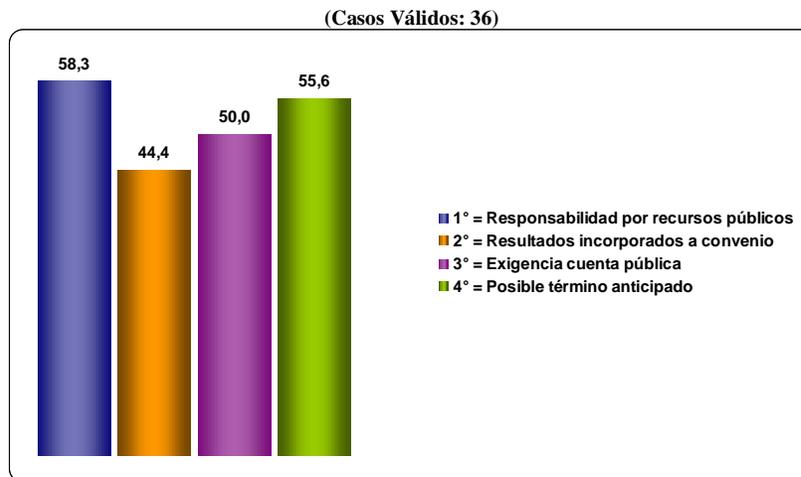
## Los "mecanismos de responsabilización" <sup>73</sup>

Respecto de los mecanismos de responsabilización (accountability), contemplados por el Proyecto Montegrande, los encuestados los jerarquizan según la incidencia que –a su juicio- tuvieron en los cambios experimentados y la consolidación de los mismos, aunque para algunos, todos son importantes:

*“..... una escuela efectiva no se construye sólo con recursos y buenas intenciones; debe existir compromisos de resultados y accountability. Por ello fue muy importante que los convenios contuvieran los resultados comprometidos; eso ayudó a centrar la mirada, los recursos y la gestión en lo pedagógico, en los aprendizajes de los alumnos, reforzado ello por la posibilidad de dar término anticipado al proyecto. La idea de que estábamos desarrollando un proyecto de una alta inversión que provenía de los impuestos de todos los chilenos también generó conciencia en algunos del compromiso que ello implicaba.” <sup>74</sup>*

El cuadro siguiente presenta la priorización realizada:

Gráfico 55: RELACIÓN ENTRE "MECANISMOS DE RESPONSABILIZACIÓN" Y LOS CAMBIOS EXPERIMENTADOS EN EL LICEO (%)  
SÓLO PRIMERA MENCIÓN PARA CADA JERARQUÍA (1°, 2°, 3° y 4° lugar)



Fuente: Elaboración propia. Encuesta Indagación Mejoramiento Educativo MG

Como puede apreciarse las tendencias respecto de los mecanismos de responsabilización y su relación con los cambios y consolidación, son claras: lo más importante es la noción de que había que responder por cuanto el financiamiento de

<sup>73</sup> Los encuestados debían enumerar y jerarquizar de mayor (+) a menor(-) importancia según la relación con los cambios experimentados y consolidación de los mismos, los siguientes MECANISMOS DE RESPONSABILIZACIÓN:

- El que los resultados de aprendizaje comprometidos formaran parte del Convenio de Ejecución firmado con MINEDUC y que la Contraloría tomara razón de ello.
- El que existiera la posibilidad de poner término anticipado al Convenio en caso de incumplimiento de los compromisos o bien, si las condiciones de gestión hacían inviable el logro de tales resultados.
- La exigencia de una cuenta pública anual sobre los avances de su proyecto y los resultados
- El que una idea fuerza trabajada con los liceos haya sido que el financiamiento de su sueño pedagógico “provenía del aporte de todos los chilenos”, y por lo tanto, había un compromiso con el país, no sólo con el MINEDUC.

<sup>74</sup> Fundamentación P26, Encuesta Liceo TP Particular Subvencionado con alta vulnerabilidad y tendencia a la mejora en sus resultados.

su “sueño pedagógico” provenía del aporte de todos los chilenos. En 2º lugar se considera el hecho de que los resultados de aprendizaje comprometidos formaran parte del Convenio de Ejecución firmado con MINEDUC y que la Contraloría tomara razón de ello. Las fundamentaciones entregadas por los equipos de gestión cuando relevan la primera opción son ilustrativas del compromiso que contar con recursos públicos significó para ellos:

*La "presión" social interna fue siempre que no se podía desperdiciar el dinero de todos los chilenos, y eso "pegó" bastante. Fue un refuerzo para no desistir del proyecto, en ningún momento. Naturalmente también responder a los compromisos contraídos con el Mineduc La Cuenta Pública, pues como institución no se quería entregar bajos resultados, fue una especie de "amor propio institucional".<sup>75</sup>*

*“El que los resultados de aprendizaje comprometidos formaran parte del Convenio de Ejecución firmado con el Mineduc y que la Contraloría tomara razón de ello, porque se formalizó así un contrato que suponía una entrega de confianza y respaldo frente a nuestro trabajo como educadores, como también, un reconocimiento de la relevancia que tiene para el país, la educación de los jóvenes.”<sup>76</sup>*

Luego se encuentra la exigencia de una cuenta pública anual sobre los avances del proyecto y sus resultados y por último, la posibilidad de poner término anticipado al Convenio en caso de incumplimiento de los compromisos o bien, si las condiciones de gestión hacían inviable el logro de tales resultados.

*“Creemos que el hacer y dar cuenta pública anual sobre los avances y resultados del proyecto, tanto a autoridades de la Coordinación Nacional, por ende al Mineduc, como a los miembros de la comunidad, generan una tensión saludable en la institución, haciendo que cada actor asuma sus roles, funcionen y se responsabilice por sus resultados, en función de los objetivos pedagógicos del proyecto.”<sup>77</sup>*

*“Más que por temor al tema del control, existía el compromiso social por el uso de los recursos, el pensar que era una posibilidad histórica y que no podíamos fallarle a los Jóvenes, no nos podíamos farrear esa posibilidad. El dinero estaba destinado a mejorar el futuro de los Jóvenes del pueblo y lograr en ellos una nueva visión de la educación y de que es posible concretar los sueños.”<sup>78</sup>*

No deja de ser llamativo que el mecanismo con mayor carga “punitiva” como es el término de Convenio haya obtenido el último lugar en las preferencias. De alguna manera, esto entrega pistas sobre cuáles podrían ser los mecanismos más efectivos para la responsabilización de los establecimientos.

---

<sup>75</sup>Fundamentación P 26., Encuesta Liceo HC, Particular Subvencionado, con tendencia a la mejora en sus resultados.

<sup>76</sup> Fundamentación P26, Encuesta Liceo TP, Particular Subvencionado, con tendencia a la mejora en sus resultados.

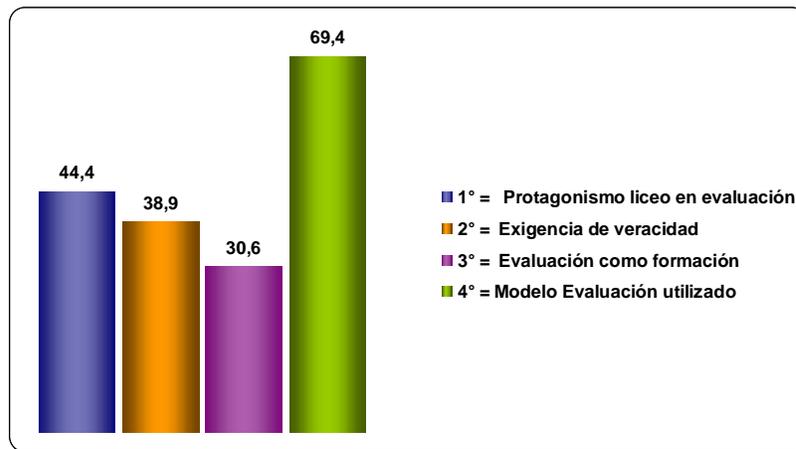
<sup>77</sup> Fundamentación P 26, Encuesta Colegio TP, Particular Subvencionado, con tendencia a la mejora en sus resultados.

<sup>78</sup> Fundamentación P26, Encuesta Liceo Polivalente Municipal, con tendencia a la mejora en sus resultados

## La sistematización y evaluación de los proyectos <sup>79</sup>

La forma cómo se realizó la evaluación y sistematización del proyecto también tuvo características particulares y los equipos de gestión debieron jerarquizarlas de acuerdo a su contribución a la apropiación del proyecto y sus resultados por parte del liceo.

Gráfico 56: CARACTERÍSTICAS DE LA SISTEMATIZACIÓN Y EVALUACIÓN QUE CONTRIBUYERON A LA APROPIACIÓN DEL PROYECTO Y SUS RESULTADOS (%)  
SÓLO PRIMERA MENCIÓN PARA CADA JERARQUÍA (1°, 2°, 3° y 4° lugar)  
(Casos Válidos: 36)



Fuente: Elaboración propia. Encuesta Indagación Mejoramiento Educativo MG

Como puede observarse, la mayor relevancia la tienen –en opinión de los equipos de gestión- el que fuera el mismo liceo el que tuviera que dar cuenta de las actividades realizadas, de los productos logrados, del costo asociado y del proceso de transformación institucional vivido en los 5 años y la exigencia de veracidad de la información que puso la Coordinación Nacional Montegrande.

*“El Colegio fue muy responsable durante la ejecución de la propuesta, estamos claros que muchos aspectos no se lograron y que aún estamos planificando acciones en función de ellos. Pero un acierto muy importante para el proceso de Sistematización y evaluación fue que cada institución diera cuenta responsablemente sobre sus logros y desaciertos.”<sup>80</sup>*

*“Fue importante para el colegio, una vez presentado su sueño, ser capaz de llevarlo a cabo, hacer seguimiento de cada actividad y dar cuenta del proceso. Además es importante destacar el logro de aprendizajes alcanzados en estas áreas. El hecho de saber que los errores también eran aprendizajes y no implicaban una sanción fue un alivio y permitió un trabajo relajado dentro de este contexto.”<sup>81</sup>*

<sup>79</sup> Los encuestados debían enumerar y jerarquizar de mayor (+) a menor(-) importancia según la relación con la apropiación del proyecto y sus resultados por parte del liceo, las siguientes CARACTERÍSTICAS DE LA SISTEMATIZACIÓN Y EVALUACIÓN:

- El que el propio liceo tuviera que dar cuenta ordenada de las actividades realizadas, los productos logrados, costo asociado y proceso de transformación institucional vivido en los 5 años.
- El que para la evaluación se utilizara el Modelo de Evaluación por Consecución de Objetivos.
- Que el proceso de sistematización y evaluación fuera planteado por la Coordinación Nacional como un proceso de formación para los equipos responsables de la ejecución del proyecto Montegrande.
- Que en el proceso de sistematización y evaluación se intencionara –desde la Coordinación Nacional- la veracidad de la información sin ocultar errores, fracasos, aciertos y logros.

<sup>80</sup> Fundamentación P27, Encuesta Colegio TP Particular Subvencionado, tendencia a la mejora en sus resultados

<sup>81</sup> Fundamentación P27, Encuesta Liceo TP Particular Subvencionado, con tendencia a la mejora en sus resultados

Luego destacan la formación que implicó para los equipos el proceso de Sistematización y Evaluación y por último, el modelo utilizado para dar cuenta del proyecto:

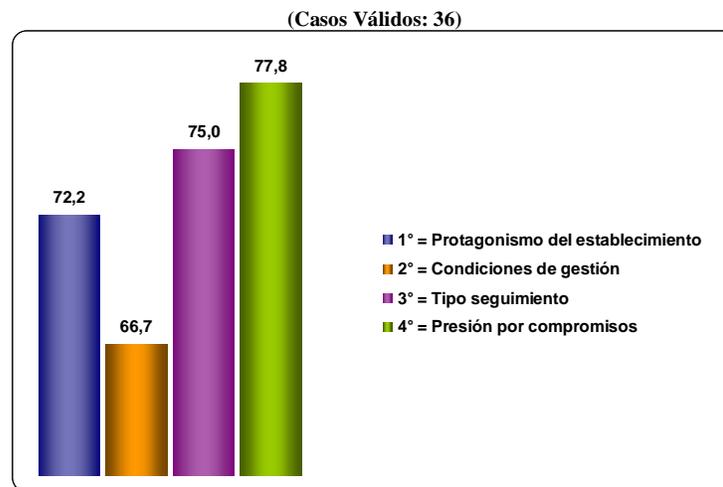
*“El proceso de Sistematización y Evaluación fue realmente un proceso de formación para todo el equipo ejecutor, sobre todo la sistematización de la propuesta, la que fue muy difícil de desarrollar...”<sup>82</sup>*

*“Fue para la UEP de nuestra escuela, la formación recibida en el ámbito de la evaluación del proyecto en la perspectiva del Marco Lógico, lo que obligó a tener que rendir una cuenta ordenada de las actividades realizadas, dando cuenta de los resultados alcanzados y de los impactos en la vida de la escuela. La consideración de incorporar toda la información, sin excluir nada y teniendo presente que todo es un proceso de aprendizaje institucional, en la medida que se toma conciencia de ello.”<sup>83</sup>*

### **Características del Proyecto Montegrande y el cambio escolar para el mejoramiento de los resultados de aprendizaje <sup>84</sup>**

Luego de la experiencia vivida y en una mirada retrospectiva, los equipos de gestión jerarquizan de la siguiente manera, las grandes características distintivas del Proyecto Montegrande en tanto programa de MINEDUC, según cuán fundamentales resultan a su juicio, para promover el cambio escolar en pos del mejoramiento de resultados de aprendizaje.

**Gráfico 57: RELACIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DE MG Y EL CAMBIO ESCOLAR PARA EL MEJORAMIENTO DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE (%)**  
SÓLO PRIMERA MENCIÓN PARA CADA JERARQUÍA (1°, 2°, 3° y 4° lugar)



Fuente: Elaboración propia. Encuesta Indagación Mejoramiento Educativo MG

<sup>82</sup> Fundamentación P27, Encuesta Colegio TP Particular Subvencionado, tendencia a la mejora en sus resultados

<sup>83</sup> Fundamentación P27, Encuesta Liceo TP Particular Subvencionado, con tendencia a la mejora en sus resultados

<sup>84</sup> CARACTERÍSTICAS CONSIDERADAS:

- El protagonismo del establecimiento en el diseño, implementación y evaluación de su proyecto o propuesta de cambio
- Las condiciones de gestión tan particulares que tuvo el Proyecto Montegrande (recursos, atribuciones, plazos adecuados).
- El tipo de seguimiento recibido (tutoría).
- La “presión” que se ejerció para que los liceos cumplieran los compromisos adquiridos, existiendo medidas en caso de que no lo hicieran.

Como puede observarse, en un primer lugar priorizan el protagonismo del establecimiento en el diseño, implementación y evaluación de su proyecto o propuesta de cambio y luego, las condiciones de gestión que tuvo el Proyecto Montegrando, como son el haber contado con los recursos suficientes, las atribuciones para gestionar el proyecto por parte del propio liceo y los plazos adecuados.

El tipo de seguimiento recibido (tutoría) por los liceos Montegrando y la “presión” que se ejerció para que los liceos cumplieran los compromisos adquiridos, existiendo medidas en caso de que no lo hicieran, son ubicadas en el tercer y cuarto lugar. Sin embargo es importante hacer notar que muchos equipos manifestaron que les resultaba difícil hacer el ejercicio.

*“Es difícil jerarquizar las características mencionadas, todos ellos influyeron positivamente en los resultados obtenidos, sin embargo en nuestro caso el protagonismo del Liceo en la elaboración y ejecución del Proyecto fue fundamental, corresponde tal vez a una gestión comprometida de los integrantes del Equipo responsable de su ejecución. La particularidad del Proyecto en relación a los recursos y exigencia por cumplir los compromisos fueron elementos fundamentales para el buen desarrollo, la cercanía con las personas responsables del seguimiento influyeron positivamente.”<sup>85</sup>*

## COMENTARIO

Revisando la opinión de los equipos de gestión en relación a la contribución de las condiciones especiales del Proyecto Montegrando a los cambios que se produjeron en los liceos es interesante destacar:

- La prioridad que se otorga al autodiagnóstico y la formulación de su proyecto de cambio por parte de la propia comunidad. De esto surgen dos ideas; la primera es que ratifica la importancia del protagonismo de los involucrados en los procesos de cambio o mejora. El cambio para ser efectivo debe nacer como una necesidad de las propias comunidades. Hasta que no exista un reconocimiento de y - por tanto, adhesión a- la necesidad de cambiar, las resistencias –activas o pasivas- van a constituir un obstáculo difícil de eludir; de allí la importancia de invertir tiempo en un autodiagnóstico real y “no meramente formal” vinculado con el sentido más profundo del cambio, con aquellos que tendrán que llevar adelante las acciones. Segundo, el proceso de autodiagnóstico supone “aprendizaje” para los equipos. Tomar conciencia de la situación a partir de un diagnóstico, sus problemas o necesidades desencadenan dos procesos: por una parte, darse cuenta de cómo se está –fundamental para cambiar- y tomar decisiones para salir de la situación diagnosticada, las que se ven plasmadas en el Proyecto elaborado por ellos mismos. **Protagonismo y aprendizaje van de la mano** en los procesos sostenidos de transformación.

---

<sup>85</sup> Fundamentación P28, Encuesta Liceo Polivalente Municipal, tendencia al alza

- El primer lugar que se otorga –dentro de las condiciones de gestión- al disponer de recursos para llevar adelante sus proyectos, debe leerse como un cambio importante en las reglas del juego para los establecimientos. El Proyecto Montegrande invitó a las comunidades a plantear iniciativas de cambio; esto no fue novedad para los establecimientos; la novedad radicó en la entrega de recursos para llevarlas a cabo.<sup>86</sup> La tradición innovadora que puede rastrearse a lo largo de la historia de la pedagogía mostrará que la gran mayoría de las innovaciones se llevaron a cabo en base a esfuerzo y vocación de los docentes, pero sin mayores recursos para el desarrollo e instalación de las mismas. Si bien dentro de la Reforma Educacional se venía desarrollado una línea de fomento a la innovación con recursos asociados a través de los Programas de Mejoramiento Educativo (PME), el monto de los recursos sólo alcanzaba a costear iniciativas puntuales, muchas de las cuales eran complemento o accesorios de procesos mayores. En el caso de Montegrande, **los recursos permitieron financiar la transformación institucional, lo que asociado a otros factores como la administración delegada y un período de tiempo adecuado, estableció un nuevo trato entre MINEDUC y los establecimientos del programa, y un escenario inédito para la educación.**
  
- Para comprender la apreciación de los encuestados acerca del seguimiento técnico pedagógico que recibieron (tutorías), hay que situarla en el contexto de su experiencia con la supervisión tradicional del Mineduc. De alguna forma, al evaluar el sistema de seguimiento de Montegrande, se está evaluando por una parte, la tradición de la “la estrategia vertical”, donde se “baja” la reforma sin una adecuada contextualización y sin una consideración hacia los sujetos que operan las transformaciones.<sup>87</sup> También se está evaluando la tendencia a homogeneizar, a no reconocer las diferencias entre establecimientos y sus necesidades y particularidades, como asimismo, las debilidades técnicas para apoyar a los colegios en poner los aprendizajes al centro de los cambios y transformaciones que emprenden. Analizando las respuestas de los equipos, es posible constatar que reiteran **la valoración del respeto a sus decisiones, la modalidad de relación equipo-tutor y la consistencia de los señalamientos realizados con la consigna “los buenos resultados se construyen”.**

---

<sup>86</sup> Una de las críticas importantes al Proyecto Montegrande, tanto al interior de MINEDUC como fuera de él, estuvo referida a los recursos que se destinaron al desarrollo de los proyectos de innovación y desarrollo institucional de los liceos participantes, considerados extremadamente elevados. Sin embargo, el monto mensual por alumno ascendió a \$ 6.136, equivalentes a US\$ 9,7 (valor promedio del dólar a mayo de 2004: \$ 365,76; Proyecto Montegrande, 2004c).

<sup>87</sup> “La planificación anual de la supervisión tiene un carácter vertical. Su dirección descendente hace posible un segundo nudo, a nivel de la escuela. Si bien la reforma propende a la descentralización pedagógica, lo que implica mayor responsabilidades de los protagonistas del proceso educativo en la detección y solución de problemas, el cumplimiento de metas diseñados por los programas de mejoramiento obligan al supervisor a priorizar ciertos tipos de actividades y técnicas que corresponden a los lineamientos nacionales, pero que no necesariamente pueden tener relación con los problemas más urgentes de la escuela”. Navarro, L. Y Pérez, S., 2003, pag. 94.

- La respuesta dada por los equipos respecto de los mecanismos de responsabilización muestra que si bien los recursos eran importantes y necesarios para llevar adelante los proyectos, la forma de no desviarse del camino fue la conciencia respecto del sentido de la labor pedagógica y que dichos recursos provenían del erario público. Una **responsabilización basada en una moral autónoma y comprometida con el bien común**.
- Finalmente, frente a la sistematización y evaluación, nuevamente aparece relevado el protagonismo del liceo en dicho proceso como lo que más aportó a la apropiación del proyecto y sus resultados, aspecto fundamental para sostener en el tiempo los cambios experimentados. En lenguaje pedagógico, se podría decir que esto facilitó **el proceso de “metacognición”**: permitió a los equipos reconocerse diferentes a como comenzaron, mejor “parados sobre sus pies”, más seguro de sus decisiones y responsables de sus actos.

En síntesis, para lograr un mejoramiento del desempeño educativo, Montegrande apostó por el protagonismo y capacidad de autogestión de los equipos de los liceos, proponiendo nuevas reglas en la relación escuelas-Mineduc, las que fueron y son altamente valoradas. Una experiencia donde cada establecimiento debió asumir y responder por sus propias decisiones pedagógicas y los resultados logrados. A juzgar por las expresiones vertidas y los resultados obtenidos, estos mayores niveles de autonomía estarían relacionados con la capacidad de generar cambios educativos de envergadura que impactan en los resultados de aprendizaje. De este modo, es posible afirmar que las condiciones generadas por el Programa Montegrande contribuyeron a la mejora de resultados, independiente de los contextos socio-económicos de los alumnos. Estas evidencias constituyen un aporte a la discusión sobre las características de las estrategias para el mejoramiento de los resultados de aprendizaje.

## **4. ANÁLISIS COMPRENSIVO**

### **4.1 Por qué mejoran los que mejoran, por qué NO mejoran los que NO mejoran?**

El propósito de este trabajo era indagar – a partir de las opiniones y apreciaciones de los equipos de gestión de los Liceos MG- las posibles explicaciones del desempeño educativo superior que muestra un grupo importante de estos establecimientos una vez finalizado el programa. La tendencia a la mejora en su SIMCE así lo exigía.

Del análisis de los resultados es evidente que todos los liceos MG cambiaron, o al menos, sus equipos de gestión declaran que en sus establecimientos se produjeron cambios, tal vez con diferentes niveles de profundidad en las distintas dimensiones de la vida escolar, pero que cambiaron. A ello se agrega que la gran mayoría tiene una valoración positiva del estado actual de las condiciones institucionales y las capacidades de gestión de sus colegios, independiente de su desempeño educativo. ¿Por qué, entonces, hay colegios Montegrande que, a pesar de los cambios que ellos reconocen y valoran, no presentan una evolución positiva de los resultados de aprendizaje de sus alumnos? Intentaremos una explicación analizando qué pasa con los que mejoran, cuáles son las diferencias con los que no mejoran, para llegar a aislar lo que podría explicar las diferencias en el desempeño.

#### **Los que mejoran**

Dentro del grupo de liceos que presentan estabilidad o mejoran sus resultados hay diferencias tanto cualitativas como cuantitativas. También las condiciones institucionales internas y externas con la cuales iniciaron su proceso de mejora, eran heterogéneas. Sin embargo, avanzaron. Establecimientos diferentes, cumpliendo sueños particulares y mejorando paulatinamente... ¿Es posible identificar patrones comunes entre ellos, más allá de la “tendencia a la mejora” que muestran?

Lo primero que tienen en común es que sus equipos de gestión reconocen cambios importantes en las dimensiones que fueron “intervenidas” durante el desarrollo de su proyecto: su gestión pedagógica mejoró significativamente; desarrollaron una capacidad de gestión y administración de recursos que la mayoría no tenía; las condiciones institucionales fueron siendo cada vez más favorables para impulsar y sostener procesos de cambio y mejoramiento; sus docentes desarrollaron o incrementaron sus competencias profesionales, actualizando conocimientos disciplinarios y/o incorporando nuevas estrategias metodológicas en sus clases; la relación con sus sostenedores también mejoró, aunque en menor medida en los liceos municipales; crearon o fortalecieron sus redes de apoyo y de intercambio con otros colegios. La gran mayoría de estos liceos está satisfecha con la situación actual de las distintas dimensiones que comprende el quehacer escolar; y todos reconocen que las características actuales de dichas dimensiones tienen incidencia en sus

resultados SIMCE, a excepción de las redes de apoyo e intercambio con otros establecimientos, cuya incidencia sería menor.

También tienen en común ciertas nociones que a su juicio, son aprendizajes institucionales logrados a partir de la experiencia de Montegrande: se hicieron cargo de sus alumnos, pusieron los aprendizajes al centro, hoy día se sienten responsables de los resultados:

*“Nosotros asumimos la población que nos llega. (...) empezamos de a poco a hacernos cargo y tuvimos una lucha tremenda, pero poco a poco empezaron las colegas a reaccionar porque hicimos un estudio profundo: sólo el 10% tenía un computador en la casa, y si salían así a competir al mundo, estaban al tiro en desventaja. Por eso teníamos que educarlas con competencias sólidas y diseñamos un sector de aprendizaje que le pusimos un nombre elegante: “alfabetizando la modernidad” para que lo aprobaran, pero ahí aprenden computación (...). Y fue una ganancia tremenda porque nuestras niñas ganan en inserción laboral a las mismas chicas de venta y contabilidad que son de colegios comerciales. Todo eso ha sido porque hemos asumido que tenemos que hacernos cargo de esta población, de ese niño, esa niña y darle herramientas para que su inserción sea lo más exitosa posible.”<sup>88</sup>*

Y para la mayoría de ellos los cambios se mantienen incluso si hay profesores que se van.

*“Lo que nosotros hemos instalado y mantenido, se lo debemos por supuesto a los años que estuvimos trabajando con Montegrande (...) La modalidad generó que se instalaran capacidades y hoy permanecen. Pese a que ha habido movimientos de personas, que se han ido unas, que han llegado otras, pero al quedar estas capacidades instaladas en el fondo, se ha logrado que quiénes lleguen se impregnen, después de un proceso de inducción, porque los que les cuentan a qué colegio llegan, son sus propios colegas.”<sup>89</sup>*

Esto se ve refrendado por la poca incidencia que ha tenido en la evolución de los resultados de aprendizaje, el cambio de directivos claves como son el director y/o jefe de UTP, una vez finalizado su proyecto (gráficos 18a; 18b; 18c). Esta es la mejor evidencia de que las transformaciones que experimentaron llegaron para quedarse.

### **Los que no mejoran <sup>90</sup>**

Por su parte, los 9 liceos con tendencia a la baja (TAB) tampoco constituían un grupo homogéneo al momento del inicio del Proyecto. En tres casos las condiciones de partida eran obstaculizadoras para el proceso de cambio; en dos establecimientos, la situación era inversa, es decir, las condiciones institucionales internas y la relación con el sostenedor aparecían como favorables, mientras que los cuatro restantes presentaban una realidad “mixta”, esto es, con factores que demorarían los cambios

---

<sup>88</sup> Grupo Focal Jefes Técnicos, Jefa UTP Liceo TP Municipal con tendencia a la mejora. El subrayado es nuestro.

<sup>89</sup> Grupo focal directores, Directora, Liceo Particular Subvencionado con tendencia a la mejora.

<sup>90</sup> En el Anexo N° 7 se presenta una breve descripción de los 9 establecimientos con tendencia a la baja en sus resultados.

al lado de factores que tenían una fuerza impulsora de los mismos (Mineduc/PMG 2002a).

Si se comparan las respuestas de estos liceos con aquellos con tendencia al alza, éstos también reconocen cambios en algunos aspectos fundamentales del quehacer del colegio, aunque con diferencias importantes con los que mejoran, lo que podría entregar algunas claves para explicar su bajo desempeño.

Las principales diferencias son las siguientes:<sup>91</sup>

Respecto de las condiciones institucionales internas, se observa que sólo un 44,4% de los encuestados de los establecimientos con TAB considera que sus condiciones institucionales internas mejoraron, en comparación con un 84% del otro grupo. Esto es significativo por cuanto se refiere a una dimensión clave que señala las capacidades institucionales para llevar adelante las transformaciones. En cuanto la valoración de la situación institucional, un 55,5% de estos liceos está satisfecho con las actuales condiciones institucionales internas (óptimas o buenas), y un 44,4% las considera “regulares” en comparación con un 80% de los encuestados de los liceos con tendencia a la mejora que está satisfecho (óptimas o buenas) y un 20% las considera “regulares”. Esta menor satisfacción de los liceos con TAB podría estar indicando que perciben debilidad en la organización, procesos inmaduros, competencias profesionales que no se han desplegado completamente para lograr dominar los procesos de cambio.

Una diferencia más acentuada se presenta en la relación con el sostenedor: ésta habría mejorado sólo en una minoría de los establecimientos con TAB (22,2%) vs. un 68% de los con tendencia a la mejora. Incluso un 44,4% declara que ésta empeoró, lo que es muy decidor ya que de estos 9 liceos, 6 son municipales. Es reconocida la necesidad que tienen las escuelas de contar con una relación con sus sostenedores que facilite su gestión, ya que dependen de ellos fundamentalmente en lo económico y legal. En estos casos, lo que aparentemente entorpeció la relación con el sostenedor es la falta de comprensión del proceso a que estaban abocados y por, ende, la falta de apoyo.

Un 77.8 % de los encuestados de estos liceos señala que estableció redes de apoyo a partir de su proyecto MG vs. un 48% de los que mejoran, ya que en este caso un 40% señala que fortaleció las que ya tenía. Esto podría estar señalando que el grupo que baja recién comenzó a establecer vínculos con el entorno, por lo que es posible suponer que se trataba de establecimientos bastante “aislados” o “encapsulados”.

---

<sup>91</sup> Ver Anexo N° 6 , “Comparación Liceos Montegrande con tendencia al alza y a la baja en la evolución de sus resultados de Aprendizaje, Gráficos y Principales diferencias”

Comparado con el otro grupo pareciera que estos liceos estuvieran en un estadio anterior o más básico (es decir, primero tener, luego mejorar).

En cuanto a la gestión y administración recursos, las respuestas confirman que ésta fue la gran novedad para todos. La gran mayoría, incluidos establecimientos particular subvencionados, no habían contado con facultades para administrar recursos por si mismos. Es así como un 77,8 % de los liceos con TAB y un 92% de los que mejoran, declara que mejoró la gestión de recursos y administración.

Las diferencias vuelven a acentuarse en lo que se refiere al PEI: sólo un grupo pequeño de los que bajan (33%) declara que su PEI fue reformulado, mientras que entre los que mejoran, un 52% lo reformuló. Este hecho ¿significa que estaban menos dispuestos a cambiar elementos centrales de un PEI que les daba identidad (Visión, Misión) y por lo tanto, a cuestionar “pertinencia” de éste respecto de los alumnos que atienden?; ¿significa que se sintieron menos invitados a “soñar” y luego implementar una educación diferente para sus alumnos, o bien, que el “sueño” y el proyecto que derivó de éste, no logró convocar a todos los actores institucionales?

En lo que se refiere a la gestión pedagógica y curricular, la diferencia es mayor: más de la mitad (66,7%) de los encuestados de los liceos que bajan sus resultados, estima que se produjeron cambios en este ámbito, pero que éstos no lograron estabilizar los procesos, produciendo inestabilidad en los resultados. A pesar de ello, más de la mitad (55,6%) considera que la situación actual de la gestión pedagógica de sus liceos, es buena. De los que mejoran en cambio, la gran mayoría (80%) estima que esta dimensión mejoró y un 68% está satisfecho con la situación actual, considerándola óptima o buena.

¿Cómo se explica esta contradicción, que entre estos liceos con tendencia a la baja, se reconozca que hubo algunos cambios y no mejoren? ¿Cómo se explica que, a pesar de no mejorar sus resultados, estén satisfechos con la Gestión Pedagógica y Curricular actual? Con los datos aportados por esta investigación, una explicación probable es que - en comparación con la situación inicial, en algunos muy precaria- están mejor. Los cambios son notables y visibles: se ordenaron, establecieron procedimientos, innovaciones como salas temáticas están funcionando, monitorean el trabajo de sus docentes, etc. Por tanto, es cierto que están mejor que antes de empezar, de ahí, la valoración de la gestión actual. Sin embargo, esos cambios todavía no producen resultados visibles, o no son suficientes para impactar en los resultados. Probablemente aquí esté el “quid” de la cuestión: reconocen que hicieron cosas diferentes, pero admiten debilidad en la institución para instalar procesos de manera más profunda y para mantenerlos en el tiempo. Una de las explicaciones de por qué no mejoran sus resultados de aprendizaje puede encontrarse en esta situación.

Desde otra perspectiva, en el análisis de las opiniones de los equipos de gestión de estos liceos aparecen elementos que podrían haber interferido negativamente en el proceso de cambio. En algunos casos, faltó tiempo para instalar las condiciones necesarias para un mejoramiento sostenido:

*“El sueño ha tenido su desarrollo, pero aún no madura en la plenitud esperada, parte de los objetivos han sido logrados, pero no ha quedado en los resultados de aprendizaje, pero es un proceso que permanentemente se esta reciclando”<sup>92</sup>*

En otros, la dinámica del proceso de cambio “sobrepasó” el diseño, ampliando la profundidad y cobertura de la innovación, requiriéndose mucho más de lo planificado originalmente:

*“El hecho de que abarcara “toda la institución” lo fuimos descubriendo a medida que se implementaba el proyecto...”<sup>93</sup>*

En otros, el seguimiento técnico pedagógico brindado por los profesionales del programa no logró dar una retroalimentación oportuna y efectiva, y tensionar al establecimiento para favorecer la instalación de los cambios:

*“Hubiésemos querido mayor presencia y supervisión en función de los objetivos de nuestro proyecto. Sentimos que se entendió tardíamente lo que planteábamos en nuestro proyecto, además no tuvimos claridad para exigir esta presencia...”<sup>94</sup>*

O bien, hay situaciones, que por más que las deseen modificar, no son controlables por los sujetos:

*“Si bien es cierto que existe competencia profesional en los docentes, técnicos y directivos, además de algunos procesos instalados, no hemos mejorado todo lo que hubiésemos querido, es decir, no hemos tenido un aumento sostenido en ambos subsectores (por) la rotación de docentes que hemos tenido”<sup>95</sup>*

Sin embargo, aunque todas estas razones pueden explicar en parte la inestabilidad de los resultados o tendencia a la baja, llama la atención que en opinión de los equipos de gestión de casi todos estos liceos, de no ser por los cambios experimentados, los resultados serían peores:

*“El trabajo técnico pedagógico que busca resultados se encuentra con factores externos y de los alumnos en el ámbito psico-social, que no reflejan su labor. Es opinión del equipo, que de*

---

<sup>92</sup> Fundamentación P.23, Liceo Polivalente Municipal, con tendencia a la baja.

<sup>93</sup> Fundamentación P.23, Colegio HC, PS con tendencia a la baja

<sup>94</sup> Fundamentación P. 25, Colegio HC, PS con tendencia a la baja.

<sup>95</sup> Fundamentación pregunta N° 21 Encuesta. Liceo particular subvencionado, con inestabilidad en sus resultados. Este argumento pone de relieve que hay situaciones, que por más que las deseen modificar, no son controlables por los sujetos y que afectan negativamente los procesos de mejora. Es un problema más complejo, en donde el establecimiento tiene incumbencia, pero no de manera completa. Depende de diferentes factores, por ejemplo, que los profesores se vayan de un establecimiento, puede ser por un problema de sueldos, competencias, política de incentivos, etc.

*no ser por las prácticas de gestión curricular y técnica pedagógico, tal vez los resultados SIMCE, PSU, serían más bajos”.*<sup>96</sup>

*“De no ser por las condiciones institucionales internas del liceo y el clima organizacional, los resultados serían aún peores, considerando la vulnerabilidad de nuestros alumnos y el escaso compromiso de los padres y apoderados.”*<sup>97</sup>

Estas opiniones dejan en evidencia una diferencia importante con el grupo que mejora: aquí se sigue atribuyendo a otros (los alumnos, la rotación de profesores, desarticulación con la educación básica, etc.), las causas de su estancamiento, o bien, de su tendencia a bajar.

*“Nosotros en primera instancia subimos, más lenguaje que matemáticas, y después en la siguiente evaluación, bajamos. Esa es la realidad que nosotros hemos tenido, la primera parte del Montegrande fue con alumnos nuestros, pero después volvimos a recibir de las escuelas básicas. Ahí tuvimos una baja y hubo decepción tremenda. También tuvimos cambio de director y este nuevo ha logrado tener todo lo de Montegrande hasta el día de hoy. Hasta el día de hoy seguimos funcionando así, pero nosotros - con el bajo nivel que llegan hoy día los alumnos de educación general básica- tenemos que hacer un montón de cosas, nivelaciones a nivel del primer semestre, etc”.*<sup>98</sup>

No obstante lo anterior, algunos alcanzan a intuir que la baja en los resultados tal vez se debe a que no han adaptado su oferta educativa a su nuevo alumnado, o dicho de otra manera, no se han hecho cargo efectivamente de lo que sus actuales alumnos necesitan.

*“Nuestro IVE ha ido bajando, tenemos más alumnos carenciados, y si el proyecto Montegrande partió con 1200 alumnos ahora tenemos 1900 alumnos en la media... Hay varias cosas para analizar primero, el hecho de la desarticulación con la básica (...) lo otro que tenemos nosotros es un indicador de inseguridad bastante fuerte, inseguridad frente al tipo de alumnos que estamos atendiendo, y hay un tercer factor: que hoy estamos recibiendo todo el alumnado del sector particular que el otro no quiere y que nosotros no hemos generado -y ahí hacemos la autocrítica- el mecanismo para poder actualizarlos o adaptarlos, orientarlos hacia lo que es nuestro liceo. Porque desde el PEI el liceo tiene un modelo educativo que está definido como un modelo cognitivo social, o sea basado en los aprendizajes, pero con un fuerte compromiso social con ese alumno que estamos recibiendo y eso tenemos que fortalecerlo.”*<sup>99</sup>

De este análisis se podría concluir por tanto, que los liceos que no lograron un desempeño educativo satisfactorio son establecimientos que si bien han realizado acciones en la dirección adecuada, los cambios que experimentaron especialmente en su gestión pedagógica, en las condiciones institucionales y la relación con su sostenedor, no tuvieron la profundidad y/o calidad necesaria para transformar las prácticas docentes. Esto podría explicarse por un problema de tiempo y maduración de procesos por lo que aún no es posible cosechar las ganancias de sus esfuerzos,

---

<sup>96</sup> Fundamentación pregunta N° 21 Encuesta. Liceo municipal con tendencia a la baja en sus resultados.

<sup>97</sup> Fundamentación pregunta N° 11 Encuesta. Liceo municipal con tendencia a la baja en sus resultados.

<sup>98</sup> Grupo focal UTP, jefa técnica de liceo municipal con tendencia a la baja. El subrayado es nuestro.

<sup>99</sup> Grupo focal UTP, jefa técnica de liceo municipal con tendencia a la baja.

hipótesis que podría confirmarse si en la próxima medición presentan resultados positivos. Asimismo, podrían tener su explicación en problemas “ajenos a ellos” como que el seguimiento técnico pedagógico recibido no fue el adecuado, o han tenido mucha rotación de docentes.

Sin embargo, la explicación para la tendencia a la baja en sus resultados que parece más plausible es que la experiencia no logró afectar “el núcleo duro” del cambio escolar: un cambio de mentalidad –es decir, en las concepciones y representaciones - de los docentes que permitiera asumir la responsabilidad por los resultados, independiente de la condición de vulnerabilidad de su alumnado, que lleve a su vez, a un cambio en la cultura institucional. El bajo número de estos liceos que reformularon su PEI, podría efectivamente ser un indicador de una ausencia de cuestionamiento institucional respecto de la relación entre la oferta educativa del liceo para los alumnos de “carne y hueso” que tienen en la actualidad.

## **El CAMBIO dentro de los cambios**

Lo que se desprende de los puntos anteriores, es que lo que permite avanzar en los procesos de mejora de resultados y mantener los avances tiene que ver con cambios en las personas, cambios en sus concepciones, percepciones, en sus prácticas.

*“Creemos y estamos convencidos que los principales cambios se produjeron en nosotros mismos. Después de Montegrande tenemos otra forma de actuar y enfrentar las cosas.”<sup>100</sup>*

*“Somos más profesionales y menos domésticos. Antes éramos más domésticos en el análisis, en la disculpa, en los fracasos. Ahora tenemos una respuesta mucho mas profesional; en la respuesta hacia el fracaso, antes nos justificábamos: Eso nos ha hecho mejores, y esa es la diferencia, y eso lo notan los profesores de los otros colegios.....”<sup>101</sup>*

Estos cambios se refieren a creencias que son claves en el campo educativo, como es la función social de la escuela, la responsabilidad del docente en el aprendizaje de sus alumnos sea cuál sea su condición socioeconómica; y el rol del alumno en el proceso educativo.

Clarificar la función social de la escuela significa que se establece o re-establece el sentido original de la institución; esto es, formar a las generaciones más jóvenes en aquellos contenidos válidos y significativos que les permitan proyectarse como ciudadanos en condiciones de insertarse adecuadamente en los ámbitos académicos, laborales, sociales.<sup>102</sup> Dicho en otros términos, otorgar centralidad a los aprendizajes de los alumnos.

---

<sup>100</sup> Entrevista Equipo de Gestión, Liceo TP Municipal de la Región Metropolitana con tendencia a la baja.

<sup>101</sup> Grupo focal UTP, jefa técnica de Liceo HC, tendencia a la mejora. El subrayado es nuestro.

<sup>102</sup> Los contenidos agrupan tres grandes categorías de aprendizaje: conocimientos, habilidades y actitudes. Estas categorías traducidas en términos de objetivos, aluden respectivamente a capacidades y competencias de carácter comprensivo, operativo y valorativo, que alumnas y alumnos deben lograr, para su desarrollo y formación. (Decreto 220, Pág. 8)

El otro punto básico tiene que ver con el rol del alumno dentro del proceso. Debido a la complejidad del fenómeno educativo y a las transformaciones sociales que afectan a la institución escolar y a los docentes, suele perderse o desvirtuarse la premisa básica en educación que dice que lo más importante en el aprendizaje es el alumno. Esta afirmación concluye con dos corolarios no menos importantes: el primero, cuando se habla de alumnos, se hace referencia a los alumnos concretos, no a una idealidad, asumiendo el desafío que implica trabajar con los “niños, niñas y jóvenes de carne y hueso”; el segundo, como una extensión de este desafío, la responsabilidad que asumen los docentes por los aprendizajes de sus alumnos y sus resultados.<sup>103</sup>

Estas premisas básicas y tradicionales se encuentran en los discursos de los equipos de aquellos establecimientos que tienen una tendencia a la mejora. La mayoría destaca que tuvieron que re-descubrir que los aprendizajes eran el “giro del negocio” (grupos focales, entrevistas).

*“Cuando se inicia el Proyecto Montegrande, el colegio estaba con ciertas ambiciones, pero yo quisiera utilizar la figura del andamiaje. Teníamos el andamiaje hecho de palo, con tablitas medias apolladas, pero llega Montegrande y se instala un andamiaje firme un andamiaje planificado, lógico, que le permite al colegio empezar a reinventarse de una manera diferente. Y el primer foco, lo que aprendimos primero, es colocar ojo en los resultados. Nos decían, ustedes son un colegio, ustedes hacen ciertas promesas, y ¿qué pasa con esas promesas? Ustedes están prometiendo aprendizajes, y ¿qué hay de eso?, y nos dimos cuenta que lo que estaba menos presente, eran los aprendizajes y los resultados.”<sup>104</sup>*

Estas opiniones resaltan un aspecto central en los procesos efectivos de mejora: la transformación de los propios sujetos que llevan adelante los cambios que se habría producido en el caso de los que mejoran. Cambio que se produce porque fueron comprendiendo lo que hacían y para qué lo hacían, y a partir de eso fueron haciendo “las cosas de otra manera”. Y al hacerlas de otra manera y ver los resultados, se producen nuevas representaciones, las creencias se modifican y se fortalecen las nuevas prácticas.

*“Lo que han dicho ustedes, la sala de clases dejó de ser la caja negra y se convirtió en un lugar público y que fuera posible mirar lo que estaba pasando dentro. Y eso hizo que el profesor cambiara de actitud y estuviera más responsable y además que no fuera un técnico sino un profesional, tuviera una parada profesional haciendo y comprometido con resultados de aprendizaje. Para nosotros hoy día es muy fuerte la pregunta permanente ¿qué calidad de aprendizajes estamos entregando? ¿cuáles son las habilidades que estamos desarrollando en nuestros alumnos?”<sup>105</sup>*

---

<sup>103</sup> De hecho, ya en 2003 se empieza a vislumbrar este cambio de perspectiva en los docentes y directivos de los liceos del Programa. En su opinión, los factores que impiden mejorar el desempeño en el SIMCE son internos (un 60% opina que se debe a las malas prácticas pedagógicas). Ver CIDE, “Análisis de las respuestas al Cuestionario presentado en la Jornada de Reflexión sobre los resultados y proyecciones pedagógicas del SIMCE 2003, citado en Cox, C. y Valdés X., 2005

<sup>104</sup> Grupo Focal Directores, Director de un liceo PS con resultados de aprendizaje inestables.

<sup>105</sup> Grupo Focal Directores. Director colegio PS, Región Metropolitana, con tendencia a la mejora.

Por tanto, lo que hace que los cambios se instalen y se mantengan, es el cambio de los sujetos y eso lleva a un cambio cultural a nivel de la institución.

Los docentes directivos coinciden:

*“.....el trabajo en equipo, el compromiso con los resultados, la capacidad de reflexión que se instaló en el colegio. Y lo otro fuerte es un cambio cultural: Montegrande lo que hizo en la institución fue instalar un cambio de cultura escolar lo que es bastante difícil. Un cambio en la cultura escolar es a largo plazo; no es de un día para otro y es con hartos golpes, con harto ensayo y error.”<sup>106</sup>*

El cambio cultural supone que cambian los desempeños producto de un cambio en las creencias, concepciones y representaciones.

*“Que nos instaló el Montegrande? Que nosotros teníamos que hacer un proceso de evaluación, medir al alumno en la entrada, después una prueba de avance después de aplicado el programa, y luego una prueba final. Y sabemos que si podemos llegar a aumentar ciertos puntos y curiosamente aumentan más los cursos mas deficitarios, pero no llegan al 50% en habilidades cognitivas básicas, y eso es sumamente importante ya que en la PSU en una parte hablan específicamente de las capacidades básicas que debe tener un alumno para llegar a habilidades de orden superior. Yo creo que ahí hay un tema que no se ha ahondado que creo que nosotros lo aprendimos y lo estamos tratando. Hemos mantenido el seguimiento curricular y monitoreo al desarrollo curricular y en ese sentido mensualmente tenemos un dato que dan los profesores sobre sus avances.”<sup>107</sup>*

Por eso, cuando hay muchos docentes que se resisten a “renunciar” a lo conocido, la cultura institucional todavía se “debate” entre lo nuevo y la tradición, y los equipos de conducción no logran aún “embarcar” a todos.

*“..... Y cuando yo hablo de una cultura, estoy hablando de una cuestión traumática en los comienzos, es decir hablo de traumática desde el punto de vista “las cosas se hacían así y ahora hay que aprender a hacerlas de esta otra manera” y la cuestión traumática no se produce en el alumnado ni en el apoderado, se produce en los equipos internos que posee la institución.”<sup>108</sup>*

Entonces, ¿cual es la respuesta a la pregunta central de esta discusión?, ¿porqué mejoran los liceos que mejoran y porqué no mejoran, los que no mejoran? De la argumentación que se ha presentado se podría concluir que los colegios con un buen desempeño educativo mejoran porque comprenden lo que hacen -su sentido-, y eso redundante en que los aprendizajes –aquél fin esencial, que por “obvio” muchas veces queda velado-, vuelve a significarse como el centro de su preocupación. Se podría decir que estas escuelas se “desburocrataron” en el sentido de que dejaron de hacer de la enseñanza un fin en si mismo –para mantener “con vida” a la institución- y pudieron (re)significarla como un medio para el aprendizaje de los alumnos y la ética docente. Esto se sostiene en un cambio en las concepciones y representaciones con que los docentes y directivos entienden y se explican los mismos fenómenos de

---

<sup>106</sup> Grupo Focal Directores, Director Colegio PS, tendencia a la mejora

<sup>107</sup> Grupo Focal UTP, Jefe UTP Liceo HC Municipal, con tendencia a la mejora

<sup>108</sup> Grupo focal directores, Director, Liceo TP Municipal con tendencia a la baja.

antes: los aprendizajes de sus alumnos, lo que los llevó a formas de hacer distintas. Dicho de otra manera, cuando comprendieron lo que hacían; cambiaron sus prácticas, se generaron nuevos significados para su quehacer. Los cambios trascendieron la esfera individual, impactando en la cultura institucional, instituyendo nuevas estructuras, productos, símbolos, creencias compartidos por una comunidad y por lo tanto, sustentables el tiempo.

Por el contrario, los liceos que no mejoran, son aquellos donde los cambios que experimentaron no lograron afectar –por distintas razones- lo que sería “el núcleo duro” del cambio escolar. Es probable que distintos elementos de la intervención Montegrando hayan influido para que no se haya logrado “tocar” el corazón del cambio -la cultura institucional. Por ejemplo, que en algunos casos el acompañamiento haya sido poco efectivo; que el tiempo haya sido insuficiente para otros; que las resistencias de actores relevantes hayan sido demasiado fuertes y arraigadas. Pero también es posible que existan establecimientos que, a pesar de todo no van a cambiar, al menos, con las reglas del juego del Proyecto Montegrando, por tanto, la estrategia hacia ellos debe ser radicalmente distinta.<sup>109</sup>

## **4.2 Las herramientas para el cambio dentro de los cambios**

Como ya se señaló, los equipos de gestión de los liceos Montegrando coinciden en que las características particulares del programa tienen relación con los cambios experimentados y que todas fueron importantes.

Ahora bien, cuando se analiza lo que priorizan cuando se les solicita que jerarquicen dentro de cada característica del Proyecto Montegrando, aquellos componentes con mayor incidencia en los cambios experimentados, puede observarse que los que se eligen mayoritariamente tienen como denominador común, que apuntan a la “autonomía”, a su rol protagónico.

Así, respecto del diseño de su proyecto, priorizan el que haya estado basado en un autodiagnóstico y que el proyecto haya sido elaborado por la comunidad escolar; en relación a las condiciones de gestión, destacan el haber contado con recursos suficientes y que estos hayan sido transferidos directamente al liceo; en cuanto al seguimiento técnico pedagógico que brindaba Montegrando, relevan el respeto a la autonomía que tenían para la gestión del proyecto y que el apoyo fuera diferenciado

---

<sup>109</sup> D. Hopkins señala que proceso de cambio escolar que él propone, funciona mejor con escuelas que sean por lo menos, moderadamente efectivas; que no está diseñado para erradicar fracasos escolares. En estos casos, en su opinión, se requiere inicialmente de un enfoque más intensivo e intervencionista, con el objeto de construir en la escuela una capacidad mínima para comprometerse en este proceso (Hopkins,D., 2007). Coincide R.Evans, quién estima que las escuelas deben contar con ciertas “fortalezas” mínimas como un pre-requisito para emprender un proceso de transformación, y que por tanto, se requiere previamente crear ciertas condiciones básicas. La paradoja es que las escuelas que más urgentemente requieren cambiar, son generalmente las que tienen menos posibilidades de lograrlo porque no hay conciencia de la necesidad. (Evans, R., 1996).

según las características y necesidades de cada colegio y su proyecto. También respecto de la sistematización, priorizan el que fuera el mismo liceo el que tuviera que dar cuenta de los logros y del proceso de transformación institucional vivido en los 5 años, en la medida que ello permitió la comprensión y apropiación del proyecto y sus resultados.

Por otra parte, cuando priorizan entre los mecanismos de responsabilización, llama la atención que lo que se releva como lo más importante es la noción de que había que responder por cuanto eran recursos públicos los que financiaban su “sueño pedagógico”.

*“El que el financiamiento de nuestro sueño pedagógico “provenía del aporte de todos los chilenos”, y por tanto, había un compromiso con el país, no sólo con el Mineduc fue lo más importante, porque nos sentimos contribuyendo a la Nación, haciendo Patria y por lo mismo, fue el mejor incentivo para esmerarnos en hacer las cosas lo mejor posible según nuestras capacidades y esfuerzos”.*<sup>110</sup>

Qué nos está mostrando lo que priorizan? Que lo más importante para ellos, fue el haber sido protagonistas de la experiencia, el que se los haya considerado capaces de asumir el desafío de cambiar, el EMPODERAMIENTO que esto les significó. Y que como contraparte, se HICIERON RESPONSABLES y se comprometieron, porque brindar autonomía es, en sí mismo, un mecanismo de responsabilización.

En consecuencia, de esta indagación se deriva que promover el cambio escolar para el mejoramiento de los resultados escolares pasa por que la experiencia tenga un carácter “autogestivo”, donde los actores principales de la comunidad educativa asumen un rol activo –real y no formal- en todo el proceso de cambio, donde sus decisiones y acciones tienen consecuencias evidentes, tan evidentes que los lleven a asumir la responsabilidad de la transformación y a comprometerse con su éxito. Esto debe darse en un encuadre claro y pre-establecido: adecuado equilibrio entre exigencias y apoyo; exigencias claras respecto de los compromisos asumidos y resguardados por mecanismos de responsabilización efectivos; y apoyo expresado en condiciones de gestión que permiten operar con relativa autonomía –esto es, con atribuciones para llevar adelante el proceso de cambios- y con un seguimiento-técnico pedagógico coherente con lo anterior, es decir, que por una parte potencie sus capacidades y por otra, ejerza “presión” para el cumplimiento de los compromisos adquiridos

Los elementos que los equipos priorizan finalmente dan cuenta de **un sistema efectivo y de calidad** conformado por aquellos factores que a raíz de lo *experimentado* por ellos mismos, adquieren relevancia. Una característica fundamental de este sistema es que no invisibiliza a las personas, sino por el contrario, requiere de ellas para *generarse, ser efectivo y sostenerse en el tiempo*.

---

<sup>110</sup> Fundamentación P26, Encuesta Liceo TP Particular Subvencionado, tendencia a la mejora en sus resultados. El subrayado es nuestro.

*“...a la hora de promover el cambio escolar para mejorar los resultados de Aprendizaje, el factor más relevante lo constituyeron las condiciones de Gestión que tuvo el Proyecto Montegrande, las que en síntesis podrían decirse que fueron, el creer que en los Liceos existía un capital humano, con suficientes niveles de Compromiso y Competencias Básicas que les harían posible lograr las Metas. Por primera vez nos sentimos considerados Profesionales de la Educación y desafiados a demostrarlo en una experiencia concreta y potente que apuntaba a lo medular de nuestra Vocación Humana”<sup>111</sup>*

### 4.3 En síntesis

Tal como se indica en las evidencias del análisis descriptivo, un importante número de liceos que participaron en el Proyecto Montegrande presentan tendencia a la mejora de sus resultados de aprendizaje una vez concluida la intervención de MINEDUC. Las explicaciones para comprender esas mejoras que surgen del análisis realizado a partir de los datos aquí sistematizados es que MG tuvo éxito porque logró –en aquellos establecimientos con tendencia a la mejora- que las instituciones se “desburocratizaran” y que sus prácticas pedagógicas adquirieran un nuevo significado: un medio para el “giro del negocio”.

¿Cómo se hizo? Por medio de un modelo de intervención –una política educativa- que creó y otorgó a los establecimientos una serie de mecanismos y herramientas para que ellos pudieran hacer de su liceo una institución “autogestiva”. Los que tuvieron éxito (o lo van a tener) son aquellos que efectivamente pudieron hacer uso de esas posibilidades.

¿Por qué esto tiene efecto?

- Porque en la medida en que los establecimientos cambiaron o re-hicieron su PEI - “De cada liceo, un sueño...”-, reflexionaron sobre lo que hacían y su sentido, sus actores “comprendieron” lo que hacen (que es enseñar, no mantener-se en la institución), y en la medida que comprendieron lo que hacen cambiaron las prácticas, esto es, el significado (concepciones) acerca de ellas. Esto redundó en una nueva cultura institucional, en un nuevo “modo de hacer las cosas”.<sup>112</sup>
- Porque MG los obligó a hacer el “ejercicio” de preguntarse por lo que hacían, la pertinencia de sus acciones, estableciendo condiciones para el cambio. Lo importante no fue tanto *lograr* las condiciones, sino el ejercicio constante por reformular su sueño institucional y re-lanzar el proceso de estabilización de las condiciones requeridas para lograrlo, es decir, el ejercicio de mejoramiento

<sup>111</sup> Fundamentación pregunta N° 28 Encuesta. Liceo Municipal HC ,con tendencia a la mejora en sus resultados. El subrayado es nuestro.

<sup>112</sup> La cultura es el conjunto de representaciones de significado colectivo que les permite actualizar, para cada evento, un modo de *hacer y comprender* su quehacer.

continuo. Por tanto, el éxito no es tanto el producto de “haber llegado” a una determinada meta –condiciones institucionales adecuadas-, sino más bien de haberse atrevido a “recorrer el camino” para lograrla. Si no se renuevan los proyectos (deseos institucionales), las instituciones se burocratizan, mueren.

Así se puede concluir que los 3 componentes claves de la tendencia a la mejora en un número importante de establecimientos MG está en: la experiencia autogestiva, el “ejercicio de mejoramiento permanente”, y la (nueva) comprensión –el significado- respecto de lo que hacen: facilitar aprendizajes y no sostener con ellos las instituciones que los promueven.

## 5. LECCIONES Y DESAFÍOS: NO EXISTEN ÓPTIMOS FIJOS

¿Cuáles son los aprendizajes que surgen del análisis de los resultados logrados por este grupo de establecimientos y de las apreciaciones de los equipos responsables de llevar adelante los procesos de mejora respecto de los resultados obtenidos?

Este capítulo presenta las lecciones que se desprenden de esta indagación y los desafíos que plantea a los programas de mejoramiento de resultados. Muchas de ellas, no tienen el carácter de novedad, por lo tanto su valor no radica en el descubrimiento de “nuevas verdades” sino en que ratifican hallazgos de otras investigaciones realizadas recientemente en Chile <sup>113</sup> y confirman y profundizan lo que ya se visualizaba en trabajos anteriores sobre el Proyecto Montegrando. <sup>114</sup> Volver sobre ellas, es una forma de ir asentando conocimientos dentro del campo pedagógico para favorecer la instalación de estas prácticas que se dan en algunos establecimientos, pero que no logran extenderse a la gran mayoría.

Sin embargo, es necesario tener presente que el escenario educacional actual es, sin duda, más complejo y turbulento que la década de los 90, cuando surge el Proyecto Montegrando, <sup>115</sup> por lo que no es posible “prescribir” ni hacer recomendaciones trasladando mecánicamente los hallazgos y lecciones que surgen de la “voz” de los principales actores de la experiencia Montegrando. Así todo, es indispensable escuchar “esa voz” y teniendo presente que **“no existen óptimos fijos”** <sup>116</sup>, formularse las preguntas que, desde ella, puede plantearse a las estrategias de mejoramiento de los aprendizajes existentes o en vías de implementación. El propósito es enriquecer la construcción de los criterios con los cuales se diseñan programas y se toman decisiones para mejorar la calidad educativa de los establecimientos, y por ende, los aprendizajes de todos los alumnos.

---

<sup>113</sup> “Escuelas de Calidad en Condiciones de Pobreza” (2004) Juan Eduardo García-Huidobro (Editor), UAH; “Efectividad Escolar y Cambio Educativo en Condiciones de pobreza en Chile” (2005) Raczynski, Dagmar y Muñoz, G; “¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza (2004), UNICEF.

<sup>114</sup> Véase al respecto “Proyecto Montegrando, De cada Liceo un Sueño”, Mineduc, 2000; “Balance de la Experiencia Montegrando: la visión de directores y jefes de UTP”, CIDE, 2004; “Gestión de la Diferencia. Una modalidad de Seguimiento técnico-profesional a procesos de cambio y desarrollo institucional en escuelas y liceos”, Mineduc, 2004, “Montegrando: Liceos que se Anticipan”. Revista Educación N° 3172, 2005.

<sup>115</sup> Señales de esta complejidad son el Movimiento Pingüino del 2006, la sucesión de tres Ministros de Educación en tres años, la destitución de la Ministra Provoste, la agudización del descontento de sectores importantes de la ciudadanía con la educación pública y su deseo de “rescatarla”, la discusión en torno a la Ley General de Educación que aún no ha sido aprobada; el “jarrazo” de una estudiante a la Ministra de Educación, y en los últimos días, las denuncias sobre mal trato de docentes hacia alumnos. Son señales también de un escenario distinto, la cantidad de recursos nuevos que se están traspasando al sector específicamente para su mejoramiento: los recursos “frescos” de que disponen escuelas y sostenedores a través de la Subvención Preferencial, y los US\$ 100 millones que se transfirieron al sistema municipal para el mejoramiento de la gestión escolar a través de los Fondos de Mejoramiento de la Gestión Municipal en Educación. Como se verá, una conclusión de este estudio es que los mayores recursos no son necesariamente garantía de mejoramiento del desempeño educativo.

<sup>116</sup> Frase acuñada por Juan Carlos Tedesco, en su libro “El nuevo pacto educativo” (2007).

Por otra parte, considerar los aprendizajes que dejó esta experiencia está en el origen mismo de la iniciativa: por algo de la concibió como un “laboratorio” para el cambio de la educación media y ciertas innovaciones de política educativa (Weinstein, 1999) y el Estado invirtió considerables recursos “de todos los chilenos”-como dicen los encuestados- para llevarla a cabo.

### **1. El compromiso moral, el sentido de misión, la mística: motivación principal para la búsqueda de mejores resultados**

Una primera lección que podría extraerse de los hallazgos de esta indagación es el papel que jugó en el desarrollo de los proyectos de los liceos, el compromiso con la tarea y la mística con que trabajaron. Compromiso y mística que al parecer se origina en dos aspectos centrales del Proyecto Montegrande: por una parte, en el hecho de habérselos invitado a ser “liceos de anticipación”, a que “soñaran” la educación que requerían sus alumnos, para que siguiendo el ejemplo de los liceos experimentales, pudieran “mostrar caminos” para la educación media del país (Weinstein, 1999); y por otra, a que esto se hacía posible gracias al dinero de todos los chilenos.<sup>117</sup>

La idea de que contribuirían al mejoramiento de la calidad de la educación para responder a los desafíos actuales,<sup>118</sup> el reconocimiento de que los destinatarios de sus acciones, serían no sólo sus alumnos, sino eventualmente, otros adolescentes con características similares a ellos, y la convicción de que el “país” estaba invirtiendo recursos en ello, constituyeron, al parecer, el motor o la fuente de poder que alimentó año a año la mística de trabajo en los equipos.

Esto muestra lo mejor de la tradición pedagógica: trabajar con un compromiso ético claro que nace inicialmente de la confianza o las expectativas que cada docente tiene respecto de la posibilidad de aprendizaje de sus alumnos,<sup>119</sup> pero va más allá de su tarea cotidiana y de su aula. El compromiso ético “proyecta” las expectativas hacia el futuro de sus alumnos en un mundo tremendamente desafiante en que les va a tocar desenvolverse y amplía la comprensión de los docentes respecto a su rol en la sociedad, y por lo tanto, sus responsabilidades profesionales.

---

<sup>117</sup> La convocatoria del Proyecto Montegrande invitó a “soñar colectivamente desde nuestras propias comunidades escolares y llevar a la práctica, esos sueños”, inspirados en la figura de Gabriel Mistral, quien “desde Montegrande, nos enseñó que soñar deber ser, en educación, el verbo más real de todos –a pesar de que- ella soñó sola, incomprensida a veces, con pocos medios y apoyos”. Folleto de difusión y convocatoria a participar en el Concurso del Proyecto Montegrande, 1997, Mineduc.

<sup>118</sup> Desde un comienzo se trabajó fuertemente con los liceos el tema de los grandes desafíos que la globalización, la sociedad del conocimiento y los cambios tecnológicos plantean a la educación, más aún cuando se atiende a niños y adolescentes provenientes de sectores de alta vulnerabilidad social y con condiciones de educabilidad precarias.

<sup>119</sup> Las Altas Expectativas es una de las variables asociadas a la efectividad escolar desde el paradigma de las “escuelas efectivas”. Ver “Efectividad Escolar y Cambio Educativo en Condiciones de pobreza en Chile” Raczinsky (2005)

No hay mejor mecanismo de responsabilización que la propia convicción y conciencia de que la tarea tiene un sentido y se hace gracias al esfuerzo de otros, en este caso, gracias a recursos que provenían del erario público para una “misión” que ellos debían llevar adelante. Una responsabilización basada en una ética profesional comprometida con el bien común pareciera un factor esencial en los procesos de cambio escolar (Hopkins, 2007; Fullan 2008).

Esta “lección” motiva una serie de interrogantes para el momento actual. Por ejemplo, ¿Cómo se articula la necesidad de prescribir acciones para mejorar resultados –que siempre tiene una connotación de obligación- con generar una mística que lleve al cambio? ¿Cómo se activa o re-activa el compromiso ético en una escuela y se lo liga con un desafío mayor que resulta de comprender que la mejora de la calidad de la educación es un aporte para la construcción de una sociedad más justa? ¿Podrán cumplir con estos requisitos los diferentes dispositivos instalados por el Mineduc para mejorar la calidad de la educación? <sup>120</sup> ¿Cómo poner en el centro de la acción y del discurso el compromiso ético, sorteando los riesgos de que aparezca como un discurso antiguo, repetido y vacío de sentido e involucrar de este modo a los responsables de llevar adelante procesos de mejora escolar?

Las evidencias que entrega este estudio relacionan este punto con el rol que juegan los docentes dentro de los procesos de mejoramiento. Sobre esto trata la lección siguiente.

## **2. Autonomía y protagonismo: la condición “autogestiva” como clave de la mejora**

Esta lección está referida al rol de los actores institucionales en los procesos de mejoramiento y cambio escolar. En opinión de los equipos, las atribuciones con que contaron para tomar e implementar las decisiones necesarias para lograr los objetivos que se habían propuesto y las capacidades que desarrollaron para ejercer tales atribuciones, junto al protagonismo que tuvieron los docentes en todas las etapas del proceso, constituyen un factor fundamental para el logro de buenos resultados.

Estos mayores niveles de autonomía con que contaron los liceos MG tenían como objetivo que existiera consistencia entre los compromisos asumidos por el establecimiento, las atribuciones de sus equipos directivos que les permitían llevarlos a cabo, y los recursos con que contaban. Autonomía que se inició con la invitación a “soñar” lo que querían para sus alumnos, sueños que traducidos a un proyecto de transformación institucional, debían implementar. Se podría decir que

---

<sup>120</sup> Dentro de estos dispositivos sobresalen los Compromisos de Gestión que deben suscribir los equipos directivos y técnicos de los establecimientos municipales con su sostenedor y los Planes de Mejora que los establecimientos escolares con alumnos “Preferentes” deberán elaborar para recibir y dar cuenta, de los recursos de la Subvención Escolar Preferencial.

fue una “autonomía real” donde sus decisiones y acciones tenían consecuencias para sus establecimientos. Este escenario de “realidad”, en vez de inhibir a los docentes, los potenció, les dio un status de “adultos” en el sistema, un status de actores. Les entregaba “recursos” y les exigía, “determinación”.

¿Qué hay por debajo de esto? dos elementos fundamentales: respeto y confianza. En lenguaje coloquial, un “*usted puede*”, pero también un “*nosotros confiamos en que usted puede*”, lo que supone dar oportunidad para que el otro resuelva, incluso corriendo el riesgo de que se equivoque.

El rol protagónico de los equipos directivos, técnicos y docentes para llevar adelante sus proyectos se sostiene y se autorregula por el compromiso ético con la tarea que tenían por delante. Por tanto, no es uno antes que el otro; sino que en el juego de desplegar proyectos que requieren y necesitan de la participación activa de los sujetos, se avanza hacia los compromisos. La docencia es una profesión que se construyó históricamente y se sigue construyendo por una clara definición de “misión” en relación a la promoción de las nuevas generaciones (Fullan y Hargreaves, 1999).

Sin embargo, en el contexto actual de movilizaciones sociales en torno a la educación pero que responden a diversos intereses ¿cómo se fomenta un protagonismo y compromiso de los actores de la escuela cuyo centro sea el mejoramiento de los aprendizajes de SUS alumnos, desligado de intereses individuales o sectoriales? ¿cómo alentar un protagonismo que no quede “cautivo” de las propias necesidades, sino que movilice dos actitudes profesionales básicas, como son la responsabilidad por las acciones emprendidas y resultados obtenidos, y la solidaridad con los intereses generales de una comunidad, esto es, con el *bien común*?

### **3. Capacidades profesionales al servicio del ejercicio de mejoramiento permanente**

Una lección que no es nueva: esta indagación ratifica que no hay posibilidad de mejora en las escuelas sin mejora en las competencias de aquellos que conducen y ponen en práctica el proceso de enseñanza y aprendizaje.<sup>121</sup> La evidencia, en este caso, es contundente respecto de la importancia de la capacitación tanto para los resultados obtenidos como para la sustentabilidad de los cambios.<sup>122</sup> Una

---

<sup>121</sup> Autores con vasta experiencia en el tema del cambio escolar (Perkins, Zmuda, Hopkins, Fullan; Hargreaves) son categóricos respecto del énfasis en la construcción de capacidades para que una escuela se transforme a sí misma y mantenga esfuerzos continuos de mejoramiento que se reflejen en logros de los alumnos. Hopkins (2004) considera que es un requisito indispensable para pasar de una etapa en que prima la “prescripción” al “profesionalismo” donde los docentes y directivos juegan un rol fundamental en la reforma de la escuela. Eso supone tener la voluntad y las herramientas para construir capacidad, y si tal capacidad es insuficiente no es posible pensar en un “profesionalismo”(Hopkins, 2004).

<sup>122</sup> Cabe recordar que el desarrollo profesional docente en el marco de MG se dio a través de una doble estrategia: la línea de Fortalecimiento de Actores Claves implementada por la Coordinación Nacional y las

capacitación que fue a la par con la mayor comprensión que iban teniendo del significado de lo que hacían.<sup>123</sup>

La diferencia con la mayoría de las capacitaciones y programas de formación y perfeccionamiento en que hoy día participan docentes y directivos, radica en que no se trató de un desarrollo profesional para satisfacer una necesidad formativa del propio docente, sino al servicio, o más bien, determinado, por los logros educativos que se habían propuesto alcanzar las escuelas donde ejercían sus funciones. Este fue el norte y criterio que ordenó las capacitaciones y perfeccionamiento contratado. Y consistente con el carácter autogestivo de la experiencia, fueron ellos mismos quiénes decidieron qué capacitaciones o perfeccionamientos requerían, y no impuestos, ya sea por el sostenedor o por algún programa de Mineduc. El protagonismo de los equipos entraba en juego para determinar las necesidades del establecimiento y establecer vínculos con empresas y organizaciones que sirvieran a sus requerimientos.

Sin duda, éste fue un “aprender haciendo” para los equipos de gestión: en un inicio fueron “asediados” por consultoras, expertos, universidades, empresas, debiendo desplegar nuevas competencias para definir con exactitud los requerimientos y atreverse a rescindir contratos cuando éstos no se ajustaban a sus necesidades o a los productos comprometidos, avanzando desde la “compra de paquetes estandarizados” hasta la contratación de asesorías o cursos pensados para las necesidades concretas de cada escuela.<sup>124</sup> Los equipos también transitaron desde la

---

inversiones en capacitaciones que cada establecimiento podía realizar con los recursos económicos de sus proyectos.

<sup>123</sup> *“Nosotros tenemos un plus, nuestros profesores no eran lo mismo que los profesores del liceo vecino, el profesor de Montegrando no se había dado ni cuenta del plus que había adquirido, se dio cuenta cuando tuvo que ir a reuniones con otros colegas, nuestros docentes directivos tenían otro vocabulario, tenían otro dominio, eran mirados distintos, que también eso es un estímulo, ¡por Dios que sabe esta gente!, ¿de que están hablando, están hablando de currículo, de planificaciones, de los transversales, eso nos dio un plus que nos hizo sentir más seguros. Cuando yo hablo de todos estos dominios, lógico que tiene que dar resultado, logramos subir en el Simce a 300 puntos en los 8avos años básicos, un plus y estamos súper asustados ahora, claro estamos muy asustados de mantener eso, y de tener los mismos logros en PSU.”* Jefa UTP, Liceo Municipal V Región, tendencia a la mejora en sus resultados.

*“Que los avances sigan después de Montegrando tiene que ver con las capacitaciones que recibieron todos los estamentos, en el caso nuestro: estamento directivo, docente, paradocentes e incluido el auxiliar. Y ese capital instalado que quedó es el que está dando frutos y que por eso pese a que ya no tenemos recursos para capacitar, si tenemos los elementos para capacitar a la gente nueva que viene llegando. Creemos que ese capital instalado valiosísimo pesa mucho más que los recursos de aprendizaje...”* Directora, Liceo Municipal TP, VII Región, con tendencia a la mejora en sus resultados.

*“Cuando hablo de capacidades instaladas (me refiero a) la capacidad de reflexión, el sentarse semanalmente, quincenalmente a reflexionar sobre que cosas han resultado, incidentes que han pasado, ser capaces nosotros de buscar las causas y soluciones que se generan y también los felicitamos por aquellas cosas que son exitosas”.* Focus Directores, Directora, Liceo PS, con tendencia a la mejora en sus resultados.

<sup>124</sup> *“Otro aspecto distintivo de los colegios Montegrando es el perfeccionamiento, Ya no tomamos cualquier perfeccionamiento, lo elegimos, de acuerdo a nuestras necesidades. Puede haber mil perfeccionamientos*

tentación por las compras de equipamientos, al reconocimiento de que sin competencias profesionales ni el mejor de los recursos didácticos sirve para mejorar prácticas. Esta “desilusión” por los recursos dio paso al reconocimiento de los sujetos; esto es, la evidencia de que los recursos por sí mismos no mejoran la práctica profesional y que la mejor inversión es en el “capital humano” de la institución escolar.

En el marco de la Subvención Preferencial, los establecimientos contarán con recursos que les permitirá contratar Asistencia Técnica.<sup>125</sup> La experiencia Montegrande indica que no es cualquier capacitación o asesoría la que se requiere para directivos y docentes que asumen un rol activo en la transformación de sus escuelas, que la participación de los propios involucrados en la decisión respecto de lo que se requiere “hace una diferencia”, y que para que la capacitación sea efectiva, los equipos “negociadores” también deben aprender a contratar, a hacer seguimiento, a evaluar, haciendo uso de sus derechos de “clientes” responsables del buen uso de los recursos públicos, teniendo como propósito último el incremento de las competencias profesionales para el mejoramiento o renovación de los proyectos institucionales.

#### **4. No hay mejoramiento sostenido de los aprendizajes sin cambios en el contexto institucional interno**

Otra lección importante es que luego de la experiencia con su proyecto, los equipos de gestión llegan a la conclusión de que no hay mejoramiento de los aprendizajes aislados de las condiciones institucionales internas y existe suficiente evidencia empírica para demostrar que es así. Y eso hace sentido por que la escuela es un sistema complejo en el cual las distintas dimensiones que la componen están interconectadas.<sup>126</sup> Por lo tanto, los resultados de aprendizaje no son ajenos a los distintos procesos que se dan en la escuela. Por el contrario, lo que sucede dentro del aula se sostiene en profundidad y extensión dentro de la institución y en el tiempo – para bien o para mal- junto con lo que sucede fuera de ella.

---

*gratuitos, pero no los tomamos, porque ¿para qué?. Pues, eso no.*” Grupo focal jefes UTP, Jefa UTP Colegio Particular Subvencionado, RM, con tendencia a la mejora.

<sup>125</sup> En la Cláusula Cuarta del Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa, firmado entre el Mineduc y los sostenedores que postulan a la Subvención Preferencial, se señalan las obligaciones y compromisos de éstos últimos. Dentro de los compromisos, en el inciso 4 se establece lo siguiente: “Utilizar la subvención preferencial y el aporte de recursos adicionales para contribuir al financiamiento del diseño y ejecución del Plan de Mejoramiento Educativo a que se refiere el artículo 20° de la Ley N° 20.248 y para contratar servicios de apoyo de una persona o entidad externa con capacidad técnica al respecto, la que en todo caso deberá estar incluida en el registro indicado en el artículo 30° del mismo cuerpo legal...”

<sup>126</sup> Abundante bibliografía respaldan esta afirmación. Ver “Escuelas en Transformación”(2006); “El cambio educativo”(2000); “Gestión de la Diferencia”(2005).

Es cierto que se puede alcanzar buenos resultados de aprendizaje “recortando” el aula del contexto institucional, esto es, apostando a los cambios dentro de la sala interviniendo sólo en ella a través de la introducción de nuevas metodologías, incorporación de recursos de diferentes tipos, apoyo al docente al interior de la sala, fortalecimiento de las competencias de los docentes; focalización en algún curso o nivel, implementación de alguna innovación o reforzamiento. Sin embargo, si se pretende construir un sistema de calidad se requieren cambios en toda la “cadena” de producción y no sólo en un “eslabón” para permitir el enraizamiento de la mejora y su transferencia al resto del conjunto. Lo que sucede dentro de lo que antes se conocía como la “caja negra” -el aula- necesita de coordinaciones y decisiones que se dan por fuera. Salvo aquellas escuelas que tienen este “buen trasfondo” logrado (Hopkins, 2006), en la gran mayoría trabajar por la mejora de resultados supone instalar procesos y desarrollar competencias en este territorio. De lo contrario, es probable que los resultados mejoren mientras dure “la intervención en la sala”, pero “caigan” una vez terminada.<sup>127</sup>

La gran interrogante que surge en este momento respecto a este punto y en la perspectiva de que estos aprendizajes sirvan para la definición de políticas educativas, es si la premura por mejorar aprendizajes no “restringe” la comprensión del problema de la baja calidad y focaliza la mirada en el proceso de enseñanza y aprendizaje, dejando en un segundo plano difuso, el contexto institucional. Es una verdad de perogrullo, que los peores resultados de aprendizaje se dan en las escuelas que tienen fragilidad y precariedad en todos sus procesos institucionales. También es una verdad que educar en contextos de pobreza, por las condiciones precarias de educabilidad de muchos de sus alumnos, significa que no todas las escuelas pueden avanzar al mismo ritmo. <sup>128</sup> Por eso el mejoramiento debe mirarse en función de la propia escuela, de los avances registrados en los procesos identificados por ellos mismos. <sup>129</sup>

---

<sup>127</sup> Quienes coordinan la inducción de los nuevos docentes, quienes facilitan la articulación entre los diferentes niveles de la institución, quienes toman las decisiones sobre los docentes a contratar, sobre el tipo de capacitación que se entrega, sobre la adquisición de los nuevos recursos a disposición del aprendizaje, y otras decisiones no menores, son los equipos directivos y técnicos de las escuelas, actores que desarrollan su quehacer por fuera de la sala de clase pero con consecuencia directa sobre ella.

<sup>128</sup> El concepto de “educabilidad” se refiere a la relación educación-equidad ante la evidencia de que muchos niños y adolescentes no cuentan con condiciones mínimas que les permitan participar del proceso educativo. Surge de la pregunta ¿Es posible educar en cualquier contexto? y sugiere complementar dos visiones; aquella que pone a la educación como condición necesaria para la equidad con aquella que pone la equidad como condición de posibilidad para la educación. Por tanto, el concepto se refiere a los aprendizajes primarios que tienen los niños de códigos, hábitos y destrezas en su medio ambiente familiar y social e intenta identificar el “conjunto de recursos, aptitudes o predisposiciones que hacen posible que un niño o adolescente pueda asistir exitosamente a la escuela”. Para mayor desarrollo del tema, ver López y Tedesco, 2002.

<sup>129</sup> Es aquí donde cobra sentido la relevancia de contar con otros indicadores que amplíen la mirada evaluativa del cambio escolar. De esta Indagación se desprende que los equipos de gestión “añoran” otros indicadores consensuados y validados que demuestren el mejoramiento de su desempeño educativo. Como ya se señaló, al invitarlos a participar en este estudio, hubo ciertas resistencias por estar referido exclusivamente a sus resultados SIMCE por cuanto, a su juicio, éstos no dan cuenta cabal de los logros alcanzados. Entre otros indicadores de Resultados Educativos, los equipos de gestión de los liceos mencionan el aumento de la demanda y matrícula,

## **5. Las condiciones institucionales externas se pueden neutralizar, pero no obviar. El rol del sostenedor es fundamental.**

En la misma línea de lo expuesto en el punto anterior, la opinión y apreciación de los equipos de gestión de los liceos Montegrande -tanto municipales como particular subvencionados- así como los resultados de la encuesta, confirman lo que apareció como evidencia en el desarrollo de los proyectos: que la relación sostenedor-establecimiento es una relación “crítica”, que tiene un peso importante en el éxito o fracaso de los procesos de mejoramiento y desarrollo institucional de los establecimientos, y es más crítica aún, en un escenario de mayor autonomía para las escuelas.<sup>130</sup> Ellos confirman la importancia del rol del sostenedor en los procesos de cambio impulsados por los propios establecimientos en la medida que hay decisiones que afectan lo que sucede en la sala de clase, pero que se toman en otros espacios e instancias. La definición de perfiles docentes; el sistema de selección y de reemplazos del personal docente; los criterios que prevalecen al momento de invertir en capacitaciones entre otros temas sobre los cuales hay que actuar,<sup>131</sup> tienen consecuencias concretas en las oportunidades reales que una escuela brinda a sus alumnos.

Las escuelas pueden actuar *como si* no tuvieran sostenedor sólo para muy escasas situaciones. Las decisiones estratégicas exigen ser tomadas con el sostenedor; si éstas se toman de manera aislada (esto es, el sostenedor de espaldas al establecimiento o el establecimiento de espaldas al sostenedor) el costo se paga en la baja calidad de los procesos y la pérdida de efectividad de la institución.

Ahora bien, ¿cómo se lleva adelante la toma de decisiones de modo que cada actor se responsabilice de aquellas que son de su competencia? Primero, la experiencia señala que, independiente de cuál sea el carácter del sostenedor –municipal o particular subvencionado- debe estar claramente establecido cuáles son las decisiones que competen al sostenedor y cuáles al establecimiento, es decir, cuál es el “territorio de

---

porcentaje de repetidores, los resultados en la PSU, el porcentaje de titulados, el porcentaje de egresados que consigue trabajo. También dentro de Resultados Educativos señalan el porcentaje de docentes evaluados competentes; para el caso de los Técnico- Profesionales, la acreditación de sus especialidades. Y tan importantes como los resultados de aprendizajes “cognitivos” son los resultados de aprendizaje referidos a los objetivos transversales en el ámbito socioafectivo y valórico para los cuales no existe indicador alguno que sea capaz de dar cuenta de ellos.

130 De los 9 liceos participantes en el Proyecto Montegrande, que tuvieron término anticipado de convenio de ejecución de sus proyectos, y por tanto, suspensión del desarrollo del mismo, 5 tuvieron como causa importante, si no, la fundamental, las relaciones conflictivas sostenedor-liceo.

131 No hay tema que no se vea afectado –para bien o para mal- por los criterios que posea el sostenedor y los aplica en la toma de decisiones. Desde la confección del Plan de estudio en términos de contrataciones de los docentes que se requieren, hasta la implementación de los espacios educativos, el mantenimiento de las instalaciones, los incentivos a los equipos entre otros temas, las escuelas dependen de su sostenedor. Independientemente que el director cuente con “Facultades Delegadas”, éstas no lo facultan para resolver situaciones estructurales del funcionamiento escolar. Esta situación es más fuerte en los establecimientos del ámbito municipal, pero no es ajena para algunos establecimientos Particulares Subvencionados.

cada uno". Al respecto, una delimitación adecuada podría ser que el sostenedor es responsable de las decisiones referidas a las condiciones que ofrecen sus escuelas para compensar los déficits de "educabilidad" de los alumnos y alumnas que llegan a ellas, en cambio lo que pasa al interior del establecimiento es responsabilidad del Equipo de Gestión. Segundo, que deben existir mecanismos claros de establecimiento de compromisos entre ambos, no sólo de la escuela ante su sostenedor y respecto de los cuáles deberá rendir cuentas; sino también del sostenedor hacia el colegio para que éste tenga claro cuál es el apoyo real con que cuenta. Por último, es importante que se vayan superando las desconfianzas y estableciendo un nuevo tipo de relación en un plano de respeto a las competencias de cada uno.

De aquí surgen algunas interrogantes para las experiencias en curso: ¿están definidos los ámbitos de competencia de cada uno respecto de las decisiones?; ¿son los actuales "compromisos de gestión" que se firman entre sostenedor y escuela, un mecanismo efectivo para comprometer a la escuela? ; ¿cómo se compromete el sostenedor con sus establecimientos?; ¿hay algún mecanismo establecido que controle el cumplimiento de las responsabilidades que ellos deben asumir?; ¿cómo se puede avanzar en la coordinación de las intervenciones, superando la desarticulación entre lo técnico pedagógico y lo administrativo que existe hoy día en la institucionalidad y que permite que MINEDUC llegue directamente a las escuelas, muchas veces obviando al sostenedor? Es efectivo que hay avances respecto de reconocer la responsabilidad del sostenedor, de hecho la Ley SEP pretende hacer responsable al sostenedor respecto a los resultados y procesos de sus establecimientos. El problema es que un porcentaje no menor de ellos, no cuenta con las capacidades requeridas para tal efecto, por lo que la pregunta por el apoyo y construcción de capacidades en las entidades sostenedoras cobra especial relevancia.

## **6. Una visión compartida sustentada en una definición de los problemas a solucionar y en el perfil de egreso del alumno a formar.**

Mucho se ha escrito sobre el Liderazgo y el lugar que ocupa en él, la importancia de compartir una Visión dentro de la institución escolar.<sup>132</sup> En este punto, los resultados ratifican el efecto que tiene para construir una visión común la participación de toda la comunidad en la detección, análisis y reflexión en torno a los problemas dentro un establecimiento porque es un momento "privilegiado" para comprender lo que se hace y re-significarlo. El proceso de participar en la fase de diagnóstico crea un escenario institucional donde los diferentes actores inician un diálogo en base a sus percepciones, intereses, posturas pedagógicas, favoreciendo de este modo, la apertura hacia un lenguaje común lo que facilita el surgimiento de acuerdos y compromisos. Estos primeros acuerdos y compromisos se plasman en a Visión de escuela que se pretende alcanzar.

---

<sup>132</sup> Ver Marco para la Buena Dirección, Mineduc, 2005

Para la vida institucional, la definición de su Visión es la gran posibilidad no sólo de dar una dirección al quehacer cotidiano, sino de compartir sueños pedagógicos, entregando de este modo sentido a la tarea. Por ello, cuando la revisión, actualización o elaboración de los elementos centrales del Proyecto Educativo Institucional se llevan adelante desde una perspectiva estratégica, se convierte en una gran oportunidad de convocar a todos los actores, generando la mística necesaria para llevar adelante procesos de cambio o transformación.

Sin embargo, para avanzar de las ideas a los hechos es importante que la visión compartida se concrete en un perfil de egreso que oriente la gestión curricular y comprometa a todos, docentes, alumnos y apoderados, con este "producto final".

En el campo del diseño curricular el perfil de egreso opera como la brújula que orienta las restantes decisiones curriculares que un equipo docente debe tomar e implementar. El perfil de egreso le entrega finalidad a las decisiones sobre el plan de estudio, las metodologías, la evaluación, el tipo de recursos a implementar. Es el Norte hacia dónde marchan los procesos y donde caminan los alumnos a través de sus experiencias formativas, organizadas y secuenciadas de acuerdo a esta meta. Es el referente que a la comunidad educativa le permite comprender y evaluar la propuesta formativa en curso.

¿Cómo relacionar este elemento fundamental del diseño curricular, como es el Perfil de Egreso, con los planes de mejora de aprendizaje de los alumnos de los establecimientos con mayores índices de fracaso? Si el Perfil de Egreso es la "imagen curricular" que expresa el sentido formativo profundo de la Visión y Misión del establecimiento, ¿cómo lograr que sea este elemento el que guíe los planes de mejora de la SEP y no el desarrollo aislado de aquellas competencias "exigidas"? ¿Cómo apoyar a los docentes para que avancen en la reflexión respecto de la finalidad de las competencias relevadas en los planes de mejora; esto es, analizar la importancia que tienen las competencias seleccionadas en la definición del sujeto pedagógico que cada establecimiento se comprometa a formar?

## **7. La Gestión Pedagógica inscrita en una cultura de la evaluación.**

No es posible sostener calidad educativa de un centro escolar sin la comprensión de lo que hacen. Por ello la observación constante de los procesos, la retroalimentación oportuna, la modificación de prácticas como consecuencia de lo recogido y analizado y la definición de estándares hacia los cuales se direccionan las acciones es fundamental.<sup>133</sup> Las opiniones de los equipos de gestión son contundentes al

---

<sup>133</sup> Se refiere tanto a la evaluación del aprendizaje de los alumnos como de la práctica de enseñanza de los docentes. Para ello, implementar acciones que permitan evaluar el aprendizaje de los alumnos para su mejora; como también instalar un Plan de Seguimiento curricular que incluye la evaluación de diferentes dispositivos (planificaciones, libros de clases, producciones de los alumnos, cuadernos, etc.) y de la práctica (observación de clases).

respecto: hoy día valoran todo lo que quedó instalado en relación a este tema y también reconocen que fue uno de los cambios más difíciles de lograr.<sup>134</sup>

Esta cultura de la evaluación, coherente con la centralidad de los aprendizajes y la importancia de la gestión pedagógica como dimensión clave del quehacer escolar se instala a través de una práctica permanente que permita “saber” qué se hace, cómo se hace, qué se logra. Para ello, hay que andar un camino que permita re-significar a la evaluación y otorgarle un lugar diferente en la escuela.<sup>135</sup>

El cambio de sentido de la evaluación se logra cuando se la pone al servicio del aprendizaje tanto a nivel institucional como de los alumnos en particular. Para ello, la evaluación debe extenderse de la sala de clase a los procesos y desempeños institucionales. La cultura de la evaluación alimenta la profesionalización de las escuelas al contribuir a asumir la responsabilización por las acciones y sus resultados.

El Mineduc ha ido intencionando la instalación de una cultura de la evaluación en los establecimientos pasando por diferentes etapas de aceptación de los dispositivos que plasman esta iniciativa por parte de los actores institucionales involucrados.<sup>136</sup> La experiencia Montegrando muestra a través de los participantes en este estudio, la valoración positiva que tienen de la evaluación como proceso; no se sienten “sojuzgados” a ella, sino que han podido dar vuelta la situación, y considerarla un instrumento al servicio de la gestión.

¿Se podrá lograr lo mismo con aquellos equipos directivos y docentes que en la actualidad se sienten “sometidos” a los diversos procesos evaluativos? Es un gran reto mostrar la “cara amable” de la evaluación, amabilidad que se consigue vislumbrar cuando la información que brinda, permite tomar mejores decisiones y abrir las comprensión de los fenómenos sobre los cuales hay que actuar.

---

<sup>134</sup> *“¿Que nos instaló Montegrando? Que nosotros teníamos que hacer proceso de evaluación, medir al alumno en la entrada, después un prueba de avance una vez de aplicado el programa, y luego una prueba final y sabemos que si podemos llegar a aumentar ciertos puntos y curiosamente aumentan más los cursos mas deficitarios, pero no llegan al 50% en habilidades cognitivas básicas, y eso es sumamente importante ya que en la PSU en una parte hablan específicamente de las capacidades básicas que debe tener un alumno para llegar a habilidades de orden superior, tema que no se ha ahondado que creo que nosotros lo aprendimos y lo estamos tratando. Hemos mantenido el seguimiento curricular y monitoreo al desarrollo curricular y mensualmente tenemos un dato que recogemos de los profesores sobre sus avances”.* Focus Jefes Técnicos, Jefe Técnico Liceo HC Municipal, con tendencia a la mejora.

<sup>135</sup> En la tradición escolar la evaluación es la “calificación” que el docente “pone” generalmente al término de un período. No está vista como un mecanismo al servicio del aprendizaje de los alumnos; y en muchos casos, es utilizada como “un arma” que sanciona comportamientos y no mide “habilidades”.

<sup>136</sup> Evaluación docente, Evaluación Institucional, Compromisos de Gestión; SIMCE; Acreditación de Especialidades para establecimientos TP; SNED; entre otros dispositivos.

## **8. Los recursos económicos no determinan ni explican por si mismos los mejoramientos.**

Otra lección importante es que los recursos económicos no determinan ni explican los mejoramientos ni los resultados por si mismos: en el caso de Montegrande, todos los establecimientos del programa contaron con los dineros necesarios para llevar a cabo su proyecto, pero algunos no mejoraron, y 9 debieron dejar el programa porque sus condiciones de gestión hacían inviable el logro de los resultados comprometidos.

De los resultados de este estudio se desprende que para que los recursos económicos sean efectivos y finalmente, se logre mejoras en los aprendizajes, se requiere de ciertas condiciones: objetivos pedagógicos que prevalezcan sobre otros; compromiso ético con la tarea; capacidades profesionales que habilitan para la toma de decisiones y para hacer inversiones; y por último, orientaciones claras desde las instancias responsables del seguimiento pedagógico y fiscalización.

En este caso, contribuyó la administración delegada y la transferencia directa de los dineros al establecimiento porque con ello se rompía la cadena del traspaso e intermediación de los fondos, que invisibiliza el origen o la fuente de los recursos. El paso por dependencias jurisdiccionales diferentes y la recepción final de los recursos en "Oficios", "Memorando" u otros documentos que informan sobre el destino de los fondos, pero no de los fondos mismos, distancian a los sujetos de éstos y de su responsabilidad. No es lo mismo recibir un Informe sobre el monto invertido de recursos invertidos en la escuela, que recibir el monto para que sea la escuela la que decida y defina la inversión de los mismos.

La proximidad del acto de inversión, esto es, las responsabilidades que un equipo debía asumir en la adquisición de tal o cual servicio o equipamiento, ponía junto con los criterios técnicos para concretar la operación, los criterios éticos para fundamentarla y dar cuenta de ella ante la comunidad escolar, el Mineduc y... "el país entero". Así cuidar los recursos de los chilenos adquirió el valor de una norma simbólica en la gestión de los proyectos.

De lo expresado en este punto, surgen pistas que pueden permitir un mejor aprovechamiento de los cuantiosos recursos que el Ministerio ha dispuesto para mejorar la calidad de la educación. También se abren interrogantes respecto a la subvención preferencial y cómo hacer para dar "sentido" a esta entrega de recursos para educar en contextos de pobreza. Es decir, ¿Cómo visibilizar la finalidad de estos nuevos recursos relacionándolos con el propósito moral de la educación, apelando a la responsabilización de los docentes en el desarrollo de los planes de mejora y los logros que se alcancen?

## 9. Mejoramiento de resultados en los establecimientos municipales.

Dentro de los liceos MG de dependencia municipal que participaron en este estudio, dos tercios de ellos logró instalar procesos de calidad que se ven reflejados en su tendencia a la mejora de sus resultados SIMCE, en el aumento de matrícula, en mejoras en los indicadores de eficiencia interna, aumento en los promedios en PSU, aumento de número de titulados. Estos establecimientos ubicados en distintas regiones del país, que atienden una población con altos niveles de vulnerabilidad, lograron crear un sistema de calidad, “torciéndole el brazo” a la complicada realidad educacional municipalizada.<sup>137</sup> El hecho que mejoren sus resultados SIMCE, y en algunos casos, en forma muy significativa, es una buena noticia ya que la educación que imparten estaría atenuando las condiciones de contexto y factores socioeconómicos desfavorables de su alumnado, y en ese sentido, ofreciendo si bien, no “igualdad de oportunidades”, al menos “mejores” oportunidades.

Sin embargo, esto no puede invisibilizar que (a) el otro tercio de los liceos del estudio presenta tendencia a la baja en sus resultados, (b) que entre los 12 liceos MG que terminaron su proyecto en el plazo inicial de 5 años, sólo hubo dos municipales, y (c) que entre los 9 liceos que no llegaron a finalizar su proyecto porque se puso término anticipado al convenio de ejecución, ocho pertenecen a esta dependencia. Esto confirma lo que se fue constatando a lo largo del desarrollo de la experiencia (Proyecto Montegrande, 2002; Cox, C. y Valdés, X. 2004) y lo que señalan otros antecedentes: la complejidad de la educación municipal y las grandes dificultades que eso implica para la gestión escolar y logro de buenos resultados.<sup>138</sup>

Aunque hay estudios que muestran que es posible tener esperanzas respecto de la educación municipal (Raczinsky y Salinas, 2008), la evidencia empírica recogida demuestra la subordinación de los criterios pedagógicos a los económicos para mantener la sobre-vivencia del sistema; que persisten “vicios” como la mirada de corto plazo de los procesos educativos comunales instalando una lógica de “política chica” versus una lógica de “política pública” que somete al sistema a una serie de vaivenes e inestabilidades que erosionan la calidad; que “la variable política” entorpece los procesos de cambio que impulsan los colegios porque suelen ser leídos desde esa óptica; que la contratación de personal en DAEM o Áreas de Educación suele no responder a criterios técnicos lo que limita sus márgenes de acción por carecer de competencias y legitimidad. Además, a lo largo de estos años de “municipalización” se ha ido generando una intrincada y compleja “cultura” en las instancias encargadas de administrar la educación que suele invisibilizarse, pero que a la hora de introducir cambios, opera como un freno a la mejora.

---

<sup>137</sup> Dentro de este grupo de establecimientos se destacan el Liceo Politécnico de Castro, el Liceo Polivalente Mariano Latorre de Curanilahue, Liceo Técnico Amelia Courbis de Talca, Liceo Claudina Urrutia de Lavín de Cauquenes, Liceo Max Salas Marchan de Los Andes, Liceo Benjamín Vicuña Mackena de la Florida, Luis Cruz Martínez de Calama, Isidora Ramos de Lebu.

<sup>138</sup> Ver “Informe Final” del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, Diciembre 2006;

Por tanto, aunque los liceos MG de dependencia municipal “exitosos” hayan conformado un sistema “virtuoso” que podría explicar sus buenos resultados,<sup>139</sup> la complejidad de la educación municipal hace que, aunque virtuoso, también sea “frágil”. La prueba de fuego para estos liceos va a ser la elección municipal del presente año, por cuanto el cambio de alcalde en la elección anterior, constituyó para algunos liceos un obstáculo importante que tuvieron que sortear, ya sea porque ello implicó cambio en las políticas, cambio de criterios y/o de directivos y técnicos de los liceos. La diferencia es que en ese tiempo, el Programa estaba aún en desarrollo por tanto, no era tan fácil desconocer un convenio que el Alcalde anterior había firmado con MINEDUC y del cual la Contraloría había tomado razón.

Qué se desprende de esto? Que es difícil que los programas de mejoramiento de resultados en los establecimientos municipales tengan éxito y éste se mantenga en el tiempo, por los problemas estructurales que presenta la educación municipal, problemas que trascienden lo que los establecimientos pueden hacer, aún cuando cuenten con ciertas condiciones institucionales favorables, dispongan de recursos, y pongan toda su voluntad y compromiso para que los cambios que dependen de ellos tengan los logros que se espera. Frente a ello cabe preguntarse si los esfuerzos que se están haciendo actualmente a través de programas públicos y privados para mejorar la educación municipal, tienen posibilidades reales de ser efectivos, si no se enfrenta además, los problemas de fondo de institucionalidad, financiamiento y rigideces de la legalidad vigente para el manejo del personal docente de la educación municipal. De lo contrario, es posible que existan casos exitosos, pero que éstos no sean más que “excepciones” imposibles de “masificar” si no se replican las condiciones idénticas que las generaron, lo cual termina por desmerecer los logros obtenidos y desalentar nuevos intentos.

## **Corolario**

Por último, y a modo de conclusión final, destacar “la hebra” que traspasa casi todas las “lecciones”: la importancia para los procesos de mejoramiento escolar, de que los involucrados “comprendan lo que hacen” como motor para re-encantarse con la tarea, recuperar mística, fortalecer el compromiso y cambiar las prácticas. Y esto como un proceso permanente, constante. Los mecanismos y dispositivos son

---

<sup>139</sup> Se podría decir que un “sistema virtuoso” es aquel donde un conjunto de factores que interactúan, se van potenciando mutuamente y produciendo un efecto positivo sobre determinada situación. En este caso, se podría pensar que factores como una “Delegación de Facultados” real, que permitía a los equipos de gestión tomar decisiones en el ámbito de su competencia; el respaldo del sostenedor a las decisiones del equipo de gestión y/o la facilitación de algunas condiciones importantes para el desarrollo del proyecto (ej.: horas de planificación y evaluación para los docentes, o para el equipo directivo); el desarrollo de las capacidades que los distintos actores (docentes, directivos, técnicos, paradocentes) requerían para mejorar su desempeño, fueron potenciándose entre sí, facilitando el logro de resultados.

variados: re-formulación periódica de su PEI (los “óptimos” tampoco son “fijos” para las escuelas), la observación y análisis de lo que se hace, tanto en la sala de clases como en los procesos de gestión (cultura de la evaluación); sistematizar y evaluar sus planes y proyectos de mejoramiento como una forma de reconocer y asumir los cambios alcanzados y aprendizajes logrados, una suerte de “cierre cognitivo” o “metacognición institucional”.

Este proceso lleva sin duda, a revisar la función social de la escuela, el rol de la educación, poniendo en el centro de los análisis las demandas y desafíos que la sociedad actual impone al sistema educativo, lo que permitirá *resignificar la misión de la enseñanza*.<sup>140</sup>

Es parte del sentido común pedagógico actual el *reconocimiento discursivo* que el “giro del negocio” de las escuelas es enseñar aquellos contenidos relevantes para que las jóvenes generaciones cuenten con herramientas para llevar adelante sus proyectos de vida en un mundo cada día más complejo y exigente, superando las desventajas provenientes del origen socio-económico de cada uno. Pero hacerlo realidad supone que los aprendizajes pasen a ser lo central de la escuela, aprendizajes que deben lograr alumnos concretos, que no aprenden todos igual, ni tienen las mismas necesidades educativas, y sobre los cuáles los maestros deben estar convencidos de que pueden aprender. La honestidad de la autocrítica de un director ya citada, hace pensar en el dicho popular “lo que por sabido se calla y por callado se olvida”:

*Y el primer foco, lo que aprendimos primero, fue colocar ojo en los resultados. Nos decían, “Ustedes son un colegio. Ustedes hacen ciertas promesas, y ¿qué pasa con esas promesas? Ustedes están prometiendo aprendizajes, y ¿qué hay de eso?”. Y nos dimos cuenta que lo que estaba menos presente, eran los aprendizajes y los resultados”.<sup>141</sup>*

Los establecimientos que en este estudio muestran una tendencia a la mejora, al cuestionarse respecto del “giro del negocio”, se “desburocrataron” en su aspecto esencial y pusieron en el centro de su accionar el currículum y las prácticas pedagógicas como un medio para lograr los aprendizajes deseados para sus alumnos, y las condiciones institucionales se transformaron en un soporte para la realización de esta tarea. Pero para lograrlo, muchos establecimientos que se debatían entre una función “de contención y recreación social de los alumnos” debieron reflexionar críticamente sobre “su misión” en tanto formadores de jóvenes

---

<sup>140</sup> “La enseñanza tiene que dejar de ser solamente una función, una especialización, una profesión y volver a convertirse en una tarea de salvación pública, en una misión. Una misión de transmisión. La transmisión necesita, evidentemente, de competencias, pero también requiere, además de una técnica, un arte. Necesita lo que no está indicado en ningún manual, pero que Platón ya había señalado como condición indispensable de toda enseñanza: el eros, que es al mismo tiempo deseo, placer y amor, deseo y placer de transmitir, amor por el conocimiento y amor por los alumnos”. Morin, Edgar (1999) “La Cabeza Bien Puesta. Repesar la reforma, reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa”. Nueva Visión. Barcelona.

<sup>141</sup> Grupo Focal Directores, Director de un liceo PS con resultados de aprendizaje inestables. El subrayado es nuestro.

que se desarrollarán en el S. XXI, y correr el eje hacia una escuela con objetivos centrados en los aprendizajes relevantes y socialmente requeridos.

Es cierto que abordar con las escuelas y liceos esta reflexión –*seriamente y como parte inherente de los procesos de mejora*– requiere tiempos y espacios dentro de un calendario de actividades de por sí recargado y donde la premura por obtener resultados exige no “distraerse de lo esencial: mejorar”. La paradoja es que justamente es lo que permite que la tendencia a mejorar se mantenga. O al menos así lo estaría mostrando esta indagación.

La sociedad avanza y pone nuevos desafíos. Las nuevas tecnologías “desordenan” la lógica sobre la cual se estructura el currículo escolar y las relaciones pedagógicas;<sup>142</sup> la crisis de autoridad por la que atraviesan nuestras sociedades que impacta en el rol de los adultos dentro de la familia y escuela pone en tela de juicio la función de la escuela en contenido y forma. La Ley General de Educación que está actualmente en discusión en el Senado se abre hacia la flexibilidad curricular.<sup>143</sup> En este contexto volverán a aparecer las preguntas que dieron origen al sistema educativo moderno: ¿qué enseñar? ¿para qué? ¿dónde y cómo hacerlo? Para ello, es importante que autoridades, sostenedores, docentes, padres y apoderados, contextualicen la discusión actual, ligando el presente con la historia de la escuela como construcción social, enriqueciendo el debate con los aportes de otras disciplinas como la sociología, economía, psicología, entre otras, sin perder la visión prospectiva.

Si se pone en el centro del debate actual la función social de la escuela es posible que el compromiso moral ocupe un rol ordenador del mismo. Si estas reflexiones surgen del protagonismo de los actores institucionales, se favorece directamente el desarrollo profesional. Esto puede ser una buena “puerta de entrada” para re-encantar, comprometer y responsabilizar a los diferentes actores respecto de la educación que el país requiere, que en último término tiene que ver con qué país queremos.<sup>144</sup>

---

<sup>142</sup> Tedesco (2007) hace una lúcida caracterización del proceso de aprendizaje de los niños y jóvenes en la actualidad, producto de la influencia de las nuevas tecnologías de la comunicación e información. Asimismo, la situación acontecida en el INSUCO Jerardo Muñoz Campos de Antofagasta, hecha pública el pasado 9 de agosto, entre un docente y una alumna, pone en evidencia el cambio en las reglas de “privacidad” del acto pedagógico en tanto es posible de ser grabado y luego difundido por todos los MCM. Más allá del contenido de la situación, es interesante reflexionar sobre esta nueva situación que posibilita la tecnología.

<sup>143</sup> La Ley General de Educación contempla crear un banco de planes y programas complementarios que permiten a los establecimientos mayor innovación curricular y acceder a programas de establecimientos que hayan demostrado un alto desempeño.

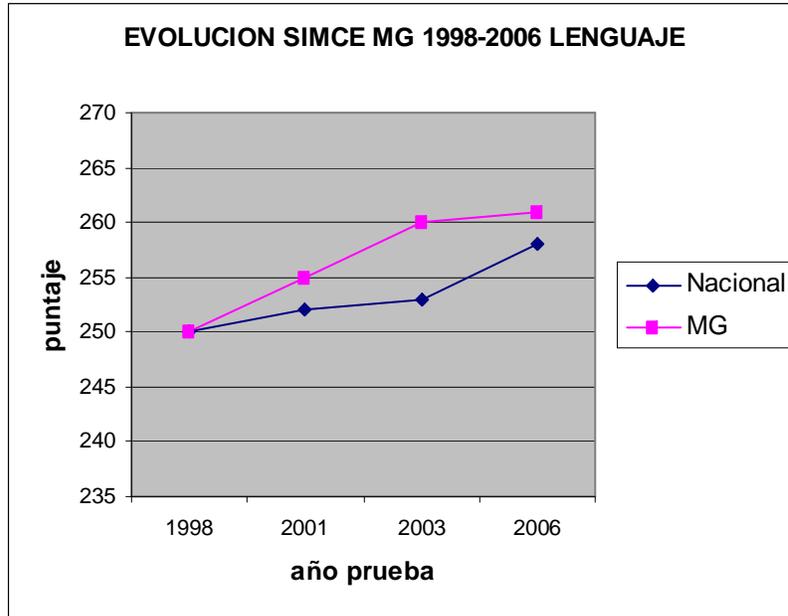
<sup>144</sup> J.E. García Huidobro, en su artículo en la Revista Mensaje de Julio 2008, señala que el acuerdo logrado en 1920, que hizo posible la ley de Instrucción Primaria, tenía “alma”, un norte ético-político compartido que le dio estructura y dirección al sistema educacional. En su opinión, “Lo que piden en la actualidad los estudiantes secundarios, lo que reclaman los profesores y profesoras del país, es tejer otro acuerdo de la misma solidez y de la misma profundidad ética en torno a la educación igualitaria” (p. 11).

Por ello, queremos reafirmar lo señalado al comienzo de este capítulo: que “no hay óptimos fijos” ya que como sociedad estamos en medio de una realidad altamente compleja, inestable, que despierta dudas, incertidumbres y abre nuevas interrogantes para la educación. Sin lugar a dudas, los diferentes actores responsables e involucrados en la educación poseen una idea de lo deseable a alcanzar, pero serán los acuerdos que se vayan construyendo lo que permita ir fijando los “óptimos”.

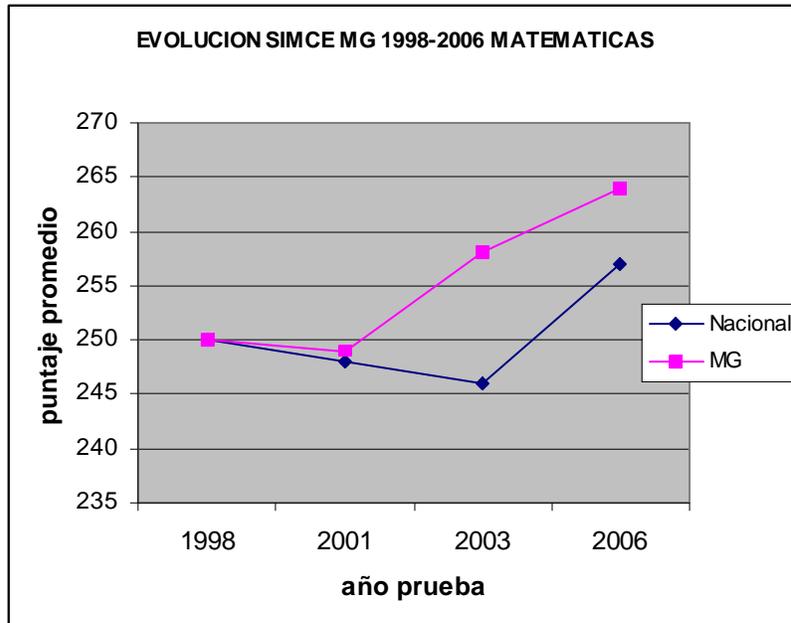
Para finalizar, dejar planteada una inquietud. Chile posee enriquecedoras experiencias que constituyen antecedentes valiosos a tener en cuenta en este momento tan clave de transformación del sistema educacional. La experiencia analizada es parte de esta historia, y por lo tanto, es de esperar que sus lecciones de éxito y fracaso, no sean “sepultadas” bajo urgencias, tensiones y presiones actuales. Para el campo educativo corre el mismo adagio que para el campo social, **“los pueblos que olvidan su historia están condenados a repetir los mismos errores”**.

## 6. GRAFICOS SIMCE

### EVOLUCION PUNTAJE PROMEDIO SIMCE LICEOS MONTEGRANDE

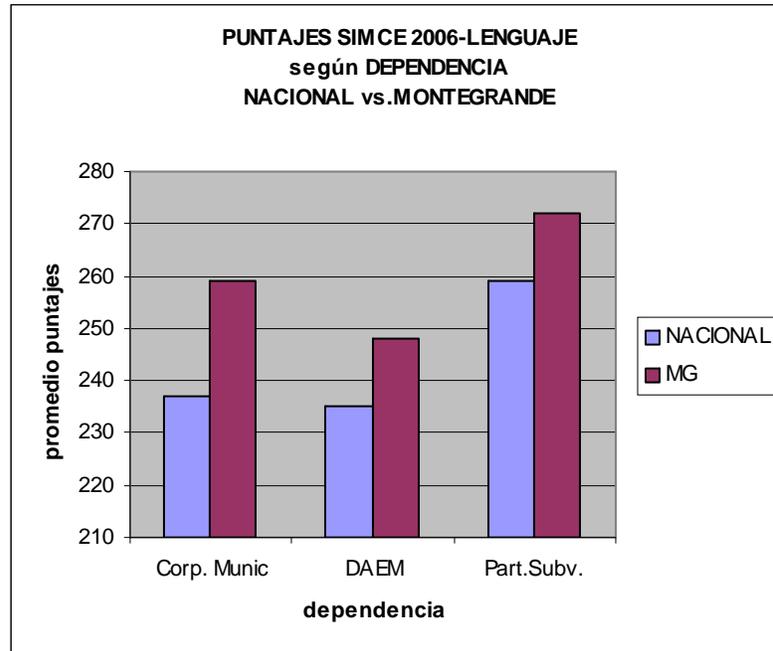


Fuente: Elaboración propia en base a resultados SIMCE, MINEDUC

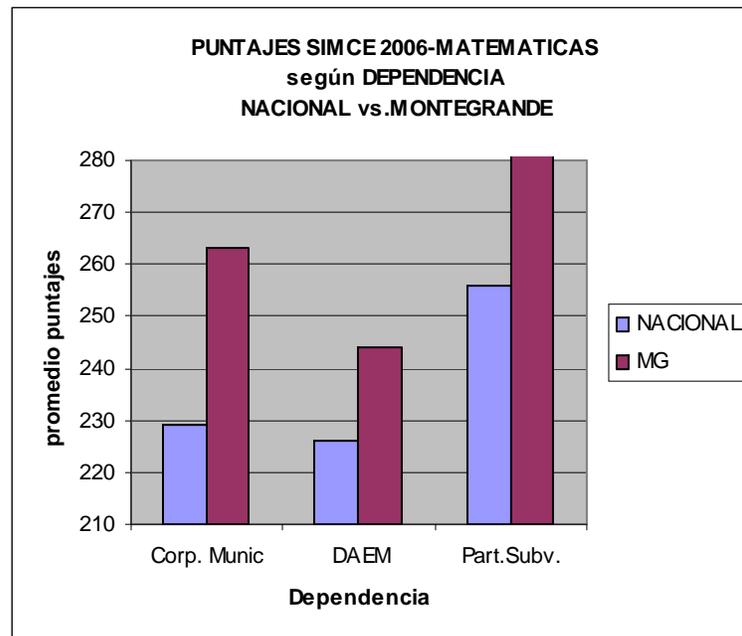


Fuente: Elaboración propia en base a resultados SIMCE, MINEDUC

**COMPARACIÓN PUNTAJES SIMCE 2006  
PROMEDIOS NACIONALES – LICEOS MONTEGRANDE**

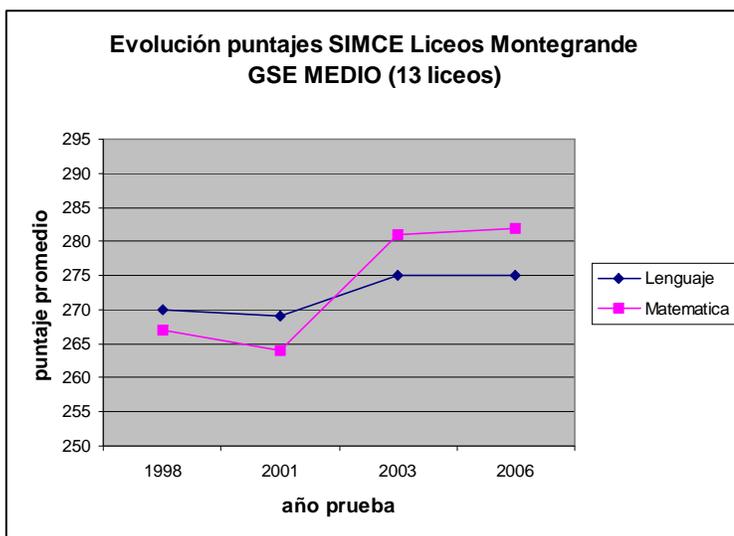
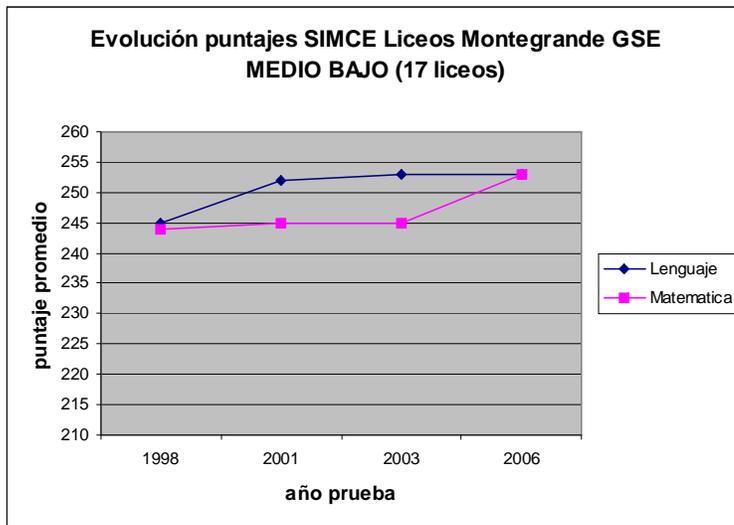
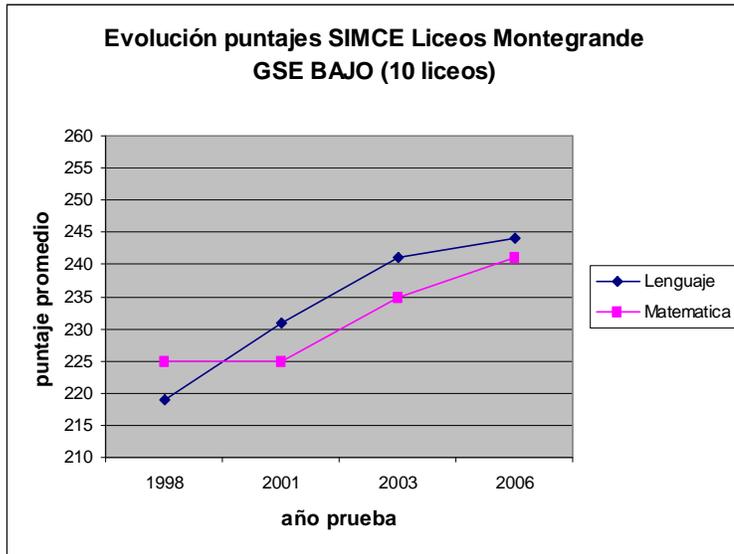


*Fuente: Elaboración propia en base a resultados SIMCE, MINEDUC*



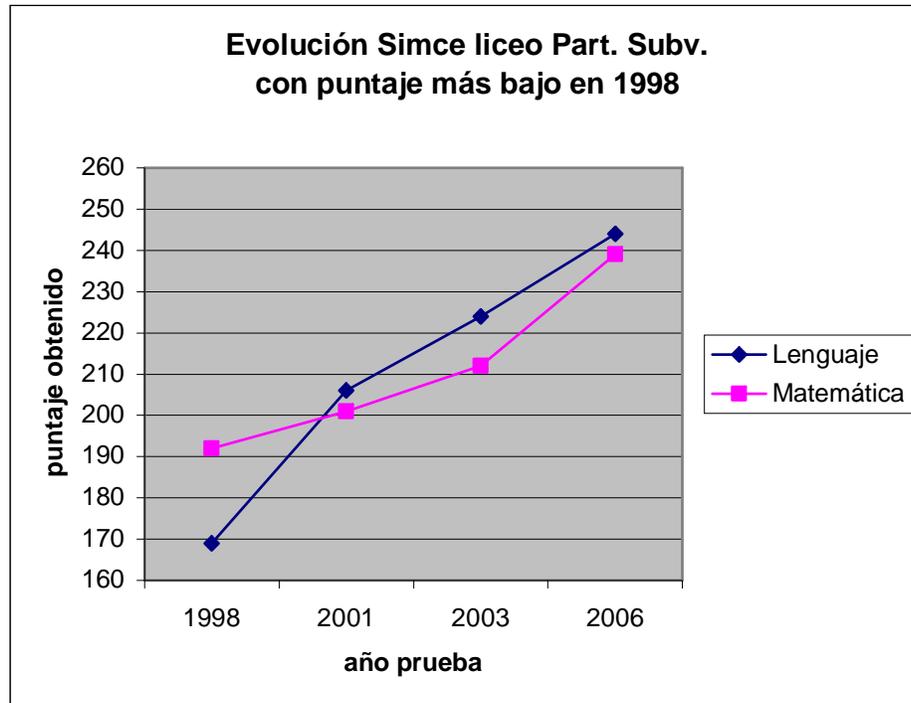
*Fuente: Elaboración propia en base a resultados SIMCE, MINEDUC*

**EVOLUCION PUNTAJES SIMCE LICEOS MONTEGRANDE SEGÚN GSE**

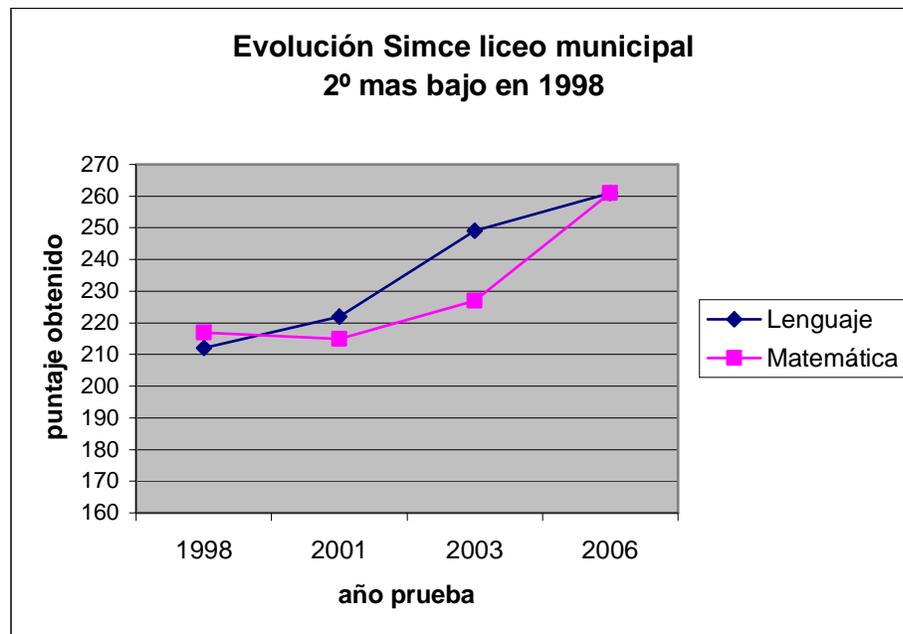


Fuente: Elaboración propia en base a resultados SIMCE, MINEDUC

## EVOLUCION SIMCE LICEOS CON PUNTAJE MAS BAJO EN 1998



Fuente: Elaboración propia en base a resultados SIMCE, MINEDUC



Fuente: Elaboración propia en base a resultados SIMCE, MINEDUC

## 7. BIBLIOGRAFÍA

1. Aguerrondo, Inés y Susana Xifra (2002). *La escuela del futuro I. Cómo piensan las escuelas que innovan*. Educación Papers Editores. Buenos Aires.
2. Bellei, Cristián, Contreras, Daniel, Valenzuela, Juan Pablo. Editores. (2008) "La agenda pendiente en educación. Profesores, Administradores y Recursos: Propuestas para la nueva arquitectura de la educación chilena". Programa de Investigación en Educación Universidad de Chile-UNICEF. Santiago de Chile.
3. Caldwell, Brian J. (2005) "Dirigir la Escuela del Futuro". Ponencia Festival de Liderazgo, INET-Chile. Mayo 2005
4. Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, (2006), "Informe Final" .
5. Cox, Cristián (2001) "Implementación de la Reforma Curricular y rol del director: equívocos y aclaraciones". Documento interno que recoge presentación realizada en Jornada de Directores de Liceos Montegrande, mayo de 2001.
6. Cox, Cristián (2007). Educación en el Bicentenario: dos agendas y calidad de la política. En Revista Pensamiento Educativo N° 40, Facultad de Educación P.U.C.
7. Cox, Cristián y Valdés, X (2005). "Montegrande: Liceos que se Anticipan". Revista de Educación N° 3172. Ministerio de Educación. Santiago de Chile.
8. De Grauwe, Anton y Gabriel Carron (2002). "Taller de formación sobre reforma de la supervisión escolar para el mejoramiento de la calidad". Puebla. 16 al 24 de mayo. Unesco, IIEP.
9. Evans, R. (1996). The human side of school change. Reform, resistance, and the real-life problems of innovation. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
10. Fullan, Michael (1996). "Implementation of innovation", en T. Plompt y D. Ely (editores). International Encyclopedia of Educational Technology. Elsevier Science, Oxford.
11. Fullan, Michael y G. Stiegelbauer (2000). El cambio educativo, guía de planeación para maestros. Trillas, México.
12. Fullan, Michael y N. Watson (1999). School based management: reconceptualizing to improve learning outcomes. Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto. Paper preparado para el Taller Regional "Improving Learning Outcomes in the Caribbean", 21 al 23 de abril de 1999. Port of Spain, Trinidad & Tobago.
13. Fullan, Michael y Hargreaves, Andy (1999). La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar. Amorrortu Editores. Buenos Aires.

14. Fullan, Michael (2008). "Las claves del cambio en la escuela". Seminario Internacional Premio Gabriela Mistral a la Cultura de la Calidad. Fundación Chile-Educación
15. Fullan, Michael (2008). Aprender a guiar el cambio: construir capacidad de sistema". Chance Forces – OISE- Toronto/ Microsoft.
16. García Huidobro, Juan E. Editor (2004). "Escuelas de Calidad en Condiciones de Pobreza". Universidad Alberto Hurtado –BID. Santiago de Chile
17. García Huidobro, Juan E.(2008) Ley General de Educación: avances y silencios. Revista Mensaje. N° 570.
18. Hargreaves, A., A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (editores) (1998). International handbook of educational change. Kluwer Academic Publishers, Reino Unido,
19. Hopkins D. (2002) Improving the Quality of Education For All. Londres: David Fulton Publishers
20. Hopkins, D. (2001) School Improvement For Real. Londres: Routledge / Falmer Press
21. Hopkins, D. (2002) A Teacher's Guide to Classroom Research. 3a Edición. Buckingham
22. Hopkins, D., Harris, A. (1997), West, M. y Beresford, J. Creating the Conditions for Classroom Improvement. Londres: David Fulton Publishers
23. Hopkins, David, (2007) Cambio escolar para el mejoramiento de los resultados de aprendizaje: Lecciones de una experiencia inglesa exitosa. En imprenta.
24. Joyce y Showers, (1998) en Fullan, M y Steinelbauer, S. (pag.86); El cambio Educativo. Guía de Planeación para Maestros. E. Trillas, 2000. México.
25. Lavín, S. y S. del Solar (2002). El proyecto educativo institucional como herramienta de transformación de la vida escolar. PIIE/LOM, Santiago.
26. López, N. y Tedesco, J.C., (2002), Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina. Documento para discusión - versión preliminar. IIEP/UNESCO. Disponible en Internet en: [http://www.iipe-buenosaires.org.ar/\\_pdf/documentos/educabilidad.PDF](http://www.iipe-buenosaires.org.ar/_pdf/documentos/educabilidad.PDF)
27. Ministerio de Educación (2007). "Prueba Simce 2º Medio 2006. Análisis de resultados", Departamento de Estudios y Estadísticas, Ministerio de Educación, Santiago de Chile.
28. Ministerio de Educación (2004). "Prueba 2º Medio 2003. Informe de Resultados". Unidad de Currículum y Evaluación, Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, Ministerio de Educación, Santiago.

29. Ministerio de Educación/División de Educación General (2004). "Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación. Fomento y garantía de buenos resultados: orientaciones para la acción". Unidad de Gestión Escolar / Unidad de Supervisión / Fondo PME. Documento interno.
30. Ministerio de Educación/MECE Media (1997). El Proyecto Montegrande: innovar para educar en el siglo XXI. Programa MECE-Media, Santiago.
31. Ministerio de Educación/Proyecto Montegrande (1997). "Características exigidas a los proyectos". Documento interno, Jornada de Asistencia Técnica.
32. Ministerio de Educación/Proyecto Montegrande (1999). "Los buenos resultados se construyen". Documento interno, Jornada Equipos Técnicos..
33. Ministerio de Educación/Proyecto Montegrande (2000). Proyecto Montegrande. De cada liceo un sueño... Santiago.
34. Ministerio de Educación/Proyecto Montegrande (2001). "Proyecto Montegrande avanzando en su compromiso. Resultados Simce 2001", Santiago.
35. Ministerio de Educación/Proyecto Montegrande (2002<sup>a</sup>). "Proyectos Montegrande. Trayectoria 1998-2002. Condiciones Institucionales y Calidad de los Proyectos". Documento interno.
36. Ministerio de Educación/Proyecto Montegrande (2002<sup>b</sup>). "Resultados Encuesta a Directores y Jefes UTP de Montegrande". Documento interno.
37. Ministerio de Educación/Proyecto Montegrande (2004<sup>a</sup>). Obras son Amores. Innovaciones educativas en los Liceos de Anticipación. Santiago.
38. Ministerio de Educación/Proyecto Montegrande (2004<sup>b</sup>). "Balance de la experiencias Montegrande: la visión de directores y jefes UTP". Documento interno.
39. Ministerio de Educación/Proyecto Montegrande (2004<sup>c</sup>). "Montegrande en cifras", Santiago.
40. Ministerio de Educación (2005). Supervisión educacional en Chile. Experiencias públicas y privadas. Lecciones y Aprendizajes. Coordinación Nacional de Supervisión, División General de Educación. Santiago de Chile.
41. Morin, Edgar (1999) "La Cabeza Bien Puesta. Repesar la reforma, reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa". Nueva Visión. Bs. As. Argentina.
42. Navarro, L. (2002). La supervisión técnico-pedagógica en Chile. Unesco, IIEP, París.
43. Navarro, L. Y Pérez, S., (2003), "La Supervisión Técnico-Pedagógica en Chile", Investigación y Estudios del IIPE, Mineduc, 2003

44. Perkins, David (2003) "La Escuela Inteligente" Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente." Gedisa Editorial. Barcelona. España.
45. Raczynski, Dagmar (Coordinadora) (2002). "Análisis de la oferta de programas e iniciativas del sector público y privado desde los establecimientos educacionales". Estudio elaborado para el Ministerio de Educación por Asesorías para el Desarrollo S.A.
46. Raczynski, Dagmar y Muñoz, Gonzalo (2005). "Efectividad Escolar y Cambio Educativo en condiciones de pobreza en Chile". Mineduc.
47. Tedesco, Juan Carlos (2007). "El Nuevo pacto educativo: Educación, Competitividad Ciudadanía". 1º Edición. Buenos Aires: Santillana
48. Valdés, Ximena y Elías, Marta.(2004). Gestión de la Diferencia. Una modalidad de supervisión técnico-pedagógica a procesos de cambio y desarrollo institucional en escuelas y liceos. Ministerio de Educación/Proyecto Montegrande. Santiago de Chile
49. Weinstein, José (1999). "El Proyecto Montegrande, un laboratorio para el cambio de la educación media", en Juan Eduardo García Huidobro (Editor), *La reforma educacional chilena*. Editorial Popular, España.
50. Zmuda, Allison, Kuklis, Robert y Kline Everett (2006). "Escuelas en transformación. Hacia una cultura de mejora continua". Paidós, Buenos Aires.