



**UNIVERSIDAD
ALBERTO HURTADO**

**Facultad de Educación
Magíster en Gestión y Dirección Educacional**

**“SISTEMA DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA
GESTIÓN: ANÁLISIS Y EFECTOS DE LA IMPLEMENTACIÓN
EN LOS LICEOS DE LA FUNDACIÓN ROMANOS XII”**

**Tesis para optar al grado de Magíster en Gestión y Dirección
Educacional**

**Por
AL MANUEL NORAMBUENA CONTRERAS**

Director de Tesis: Xavier Vanni Cucurella

Profesor Informante: Fernando Maureira Tapia

**Santiago, Chile
Enero de 2009**

DEDICATORIA

**A María Elena,
por su infatigable apoyo y comprensión.**

AGRADECIMIENTOS

Se dan los agradecimientos a las personas que generosamente aportaron con sus opiniones, con la facilidad para acceder a la información, con las autorizaciones para poder aplicar los diversos instrumentos de investigación.

En especial, se agradece al Directorio de la Fundación de Solidaridad Romanos XII, que permitió realizar la investigación en sus diversos liceos.

Gracias a los Directores y Equipos Directivos de los cuatro establecimientos donde se realizó la investigación.

Gracias a los docentes de los cuatro liceos que aportaron con sus opiniones, tanto en la contestación del cuestionario como del focus group.

Gracias a las personas que colaboraron en aspectos administrativos, redaccionales, de formato, de opiniones y sugerencias en cada una de las etapas.

Finalmente, gracias a todos los educadores que animaron a continuar con la tarea investigativa y respaldaron con sus aportes.

INDICE DE CONTENIDO

Resumen	6
Summary	7
I.- INTRODUCCIÓN	8
1.1 Planteamiento del Problema	8
1.2 Objetivo General y Objetivos Específicos	12
1.3 Importancia de la Investigación	12
II.- MARCO DE REFERENCIA	15
2.1 De la Calidad de la Educación a la Calidad de la Gestión Educativa	16
2.2 El cambio Educativo	20
2.3 La evaluación Institucional	25
2.4 Política de Gestión Escolar en Chile	29
2.5 El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE)	34
2.6 Antecedentes de Estudios Nacionales sobre el SACGE	41
III.- METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	45
3.1 Enfoque y Diseño de la Investigación	45
3.2 Diseño Muestral	47
3.3 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos	47
IV.- PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS	52
V.- CONCLUSIONES	75
VI.- BIBLIOGRAFÍA	84
ANEXO 1: Cuestionario	88
ANEXO 2: Pauta preguntas entrevista	97
ANEXO 3: Pauta preguntas focus group	99
ANEXO 4: Tablas resultados de los cuestionarios	102

INDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Modelo de Calidad de la Gestión Escolar	35
Tablas con resultados de los cuestionarios	103

RESUMEN

En Chile, al igual que en varios países del mundo – en el marco de las reformas educativas – se han instalado sistemas que buscan mejorar la gestión escolar. El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SACGE) se viene implementado desde hace algunos años en diversos establecimientos escolares del país.

El presente estudio, principalmente de tipo cualitativo, tiene por objeto describir y caracterizar la implementación del SACGE en los liceos de la Fundación Romanos XII, sus fortalezas y debilidades, y cómo ésta influye en los efectos que se generan al interior de los establecimientos en materia de gestión educativa.

El estudio evidencia que este sistema dispone de herramientas, procesos y dispositivos que son capaces de producir un importante efecto en la gestión escolar de los establecimientos, instalando cambios que logran ser muy eficaces para la gestión escolar, a pesar de un proceso de implementación deficiente y débil.

Se reconoce que hay otras acciones que pudieran también influir en los efectos antes mencionados y que no dependerían solamente de la participación en él.

Se concluye que la implementación del SACGE en los establecimientos es muy pertinente porque produce efectos importantes en la gestión escolar y en la instalación de políticas de mejora permanente, pero se establecen algunas recomendaciones para mejorar el proceso.

SUMMARY

In Chile, as in many countries around the world - as part of educational reforms - systems have been installed to improve school management. The System of Quality Assurance in Education (SACGE) has been implemented for several years at various schools in the country.

This study, primarily qualitative, aims to describe and characterize the implementation of SACGE in schools of the Foundation Romans XII, its strengths and weaknesses, and how it influences the effects that are generated inside the establishments in the area of educational management.

The study shows that this system has the necessary tools, processes and devices that are capable of producing a significant impact on the management of school facilities, installing changes to achieve very effective school management, despite a poor and weak implementation process.

It also recognizes that there are other actions that could also influence the effects mentioned above and do not depend solely on the participation in it.

It concludes that the implementation of the SACGE in schools is very relevant because it produces a significant impact on school management and the installation of permanent improving policies, but some recommendations are set to improve the process.

I. INTRODUCCIÓN

La investigación que se desarrolla en esta Tesis, tiene un objetivo fundamental: describir y analizar la implementación del sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar (SACGE) en los establecimientos escolares y los efectos de dicha implementación en su gestión escolar. Para ello se seleccionaron cuatro establecimientos de la Región Metropolitana que han implementado el sistema, todos ellos pertenecientes a la Fundación de Solidaridad Romanos XII y que se encontraban en la etapa de formulación de sus proyectos de mejora al momento de la investigación.

Esta tesis se organiza de la siguiente manera: en el primer capítulo se presenta el planteamiento del problema, los objetivos y la importancia de la investigación. En el segundo capítulo, se presenta el marco de referencia en el cual se da cuenta de algunos temas que nos permitirán entender las bases teóricas del sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar. En el tercer capítulo, se describe la metodología de la investigación, el enfoque y diseño de investigación, la muestra y los instrumentos. En el cuarto capítulo, se realiza una presentación de los principales resultados. Finalmente, en el último capítulo se da cuenta de las conclusiones del estudio y se discuten las conexiones de los resultados de este estudio con los antecedentes del marco de referencia, así como recomendaciones para mejorar la implementación y los efectos de esta política educativa.

1.1 Planteamiento del Problema

La educación chilena está en crisis, entendida como un proceso de fuertes cambios y cierta incertidumbre. A pesar de llevar 18 años de Reforma Educativa, donde el Estado ha invertido no sólo una gran cantidad de

recursos económicos, materiales y humanos, sino que ha implementado una gran cantidad de estrategias para alcanzar la calidad y equidad – las dos grandes metas a las que se aspiró con dicha Reforma - existe una opinión generalizada de la sociedad y de los distintos actores de la educación, según lo que se puede observar en los medios de comunicación social, que los resultados no se condicen con ese esfuerzo. Se ha cumplido con la cobertura, pero la calidad es una tarea pendiente, según lo señaló la presidenta de Chile en su cuenta anual a la ciudadanía, el 21 de Mayo de 2007.

Dentro del sinnúmero de políticas y estrategias, desarrolladas para o por los distintos actores del proceso educativo, tanto en la implementación de recursos pedagógicos, cambios curriculares, diversos procesos de capacitación y perfeccionamiento, así como variados incentivos, existen algunas estrategias que han estado concentradas en el ámbito de la gestión escolar.

Numerosos estudios (Bolívar, 1999; Casassus, 2000; Fullan, 2002; Raczynski y Muñoz, 2002; entre otros) muestran que la gestión escolar y el liderazgo son dos factores que influyen fuertemente en el mejoramiento de los resultados de aprendizajes de estudiantes y a la efectividad de las organizaciones educativas.

La actual etapa de la reforma educativa se caracteriza por la profundización del énfasis puesto en el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, a través de la incorporación de un conjunto de referentes de calidad de manera de avanzar en la generación de mayores capacidades en los establecimientos.

En este contexto, el Ministerio de Educación de Chile ha implementado en los últimos cinco años una serie de mecanismos que tienen por objetivo mejorar la calidad de la enseñanza y la gestión escolar, entre los que cabe

destacar: el Marco para la Buena Dirección, el Marco para la Buena Enseñanza y el Modelo de Gestión Escolar, la Implementación de Evaluación Docente y el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar¹, entre otros.

De aquellas políticas y estrategias que el Ministerio de Educación ha implementado para incidir en una mejora en la gestión escolar, sobresale el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE). Éste busca desarrollar en las escuelas y liceos capacidades para mejorar la gestión escolar de manera permanente, a través de un conjunto de dispositivos y recursos de apoyo orientados a generar condiciones para el mejoramiento continuo de la calidad de los procesos y resultados de los establecimientos en materia de gestión.

A partir del año 2003, el SACGE se ha implementado voluntariamente en los establecimientos educacionales, especialmente municipales, pero se ha ido constituyendo en una herramienta insoslayable para toda gestión de escuelas y liceos donde el Estado aporta recursos.

El SACGE incorpora una serie de procedimientos que constituyen una novedad para la gran mayoría de los establecimientos educacionales, así como un lenguaje nuevo que requiere de un proceso de capacitación y apropiación.

La implementación de este sistema, es una de las principales iniciativas de las políticas de gestión escolar, justamente porque incorpora procedimientos y lenguajes nuevos para los responsables de la gestión escolar y sus principales actores. Por ello, merece una atención especial y un análisis profundo.

¹ En adelante SACGE

El Ministerio de Educación, al momento de convocar a los establecimientos para incorporarlos al sistema, entrega una serie de herramientas e instrumentos y capacita a los directivos de los establecimientos para que éstos puedan realizar una adecuada implementación.

El supuesto es que una buena implementación del sistema debiera incidir en el mejoramiento de la calidad de las prácticas y resultados educativos de estos establecimientos.

Es muy significativo, entonces, estudiar y analizar el proceso de implementación, verificando el cumplimiento o no de cada una de sus etapas y de los requerimientos exigidos por él.

De los antecedentes se desprende el problema que abordará esta tesis y las preguntas que guiarán esta investigación:

¿Cuál es la percepción de los directivos y docentes sobre la implementación del sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar en los Liceos de la Fundación de Solidaridad Romanos XII y cómo evalúan ellos los efectos de dicha implementación en su gestión escolar?

Esta pregunta que sigue al problema de investigación se puede precisar en otras preguntas:

1. ¿Cuál es la evaluación que directivos y docentes de los liceos investigados hacen de las diversas etapas e instrumentos para la implementación del SACGE?

2. ¿Cómo evalúan los directivos y docentes los efectos que produce en la gestión escolar la implementación del SACGE en sus establecimientos?

1.2 Objetivo General y Objetivos Específicos

Objetivo General:

Analizar la percepción de directivos y docentes sobre la implementación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar en los establecimientos de la Fundación de Solidaridad Romanos XII.

Objetivos Específicos:

- A) Caracterizar la implementación de las diversas etapas del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar.
- B) Identificar los problemas y limitaciones en la implementación del SACGE.
- C) Describir los efectos que tiene en la gestión escolar de los establecimientos de la Fundación de Solidaridad Romanos XII la implementación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar.
- D) Generar propuestas de mejoramiento en la implementación del SACGE.

1.3 Importancia de la Investigación

La educación está viviendo fuertes cambios a nivel mundial. Desde hace ya varias décadas, en los distintos continentes y de maneras muy diversas, se vienen realizando cambios profundos en la educación, expresados en Reformas Educativas que parten desde un diagnóstico evidente: el modelo educativo que imperó por muchos años en el mundo está agotado, no sirve para las nuevas demandas del mundo moderno y se requieren ajustes importantes. Se ha producido un movimiento tan global y de tanta envergadura que podríamos indicar, sin temor a equivocarnos, que nos aproximamos a originales paradigmas en materia educativa.

En este escenario, una de las constantes es la exigencia que realiza el Estado para certificar logros en relación con la inversión. Se trata de una intervención que apunta a la responsabilización social que tiene la escuela, como respuesta a los recursos que éste entrega, de acuerdo a estándares o diversos niveles de logro.

Considerando que la gestión escolar es un factor clave para alcanzar la calidad de educación que las distintas reformas educativas aspiran, es lógico que en los diversos países donde se llevan a cabo estas reformas, se instalen sistemas de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar, como ocurre en nuestro país.

El SACGE, como instrumento de intervención de la gestión educativa, responde a esa necesidad de mejora en la gestión. Desde el año 2003, cuando se incorpora como marcha blanca en algunos establecimientos, se ha ido acrecentando año tras año la participación de nuevas escuelas y liceos. Probablemente, seguirá extendiéndose cada vez a más instituciones escolares, al menos para todos aquellos establecimientos subvencionados por el Estado (municipalizados, particulares subvencionados, de administración delegada, etc.).

Estudiar el SACGE, buscando caracterizar y analizar su implementación en la cultura escolar concreta, tiene una enorme relevancia, por cuanto en el tiempo se irá ampliando a muchos otros establecimientos. Por otro lado, existen escasos estudios sobre el mismo, dada su reciente existencia y aplicación.

Analizar la implementación concreta del SACGE, haciendo hincapié en las fortalezas y debilidades en su instalación y los posibles efectos que este tiene en la calidad de la gestión, constituye un aporte significativo.

Considerando una alta probabilidad de que exista una participación de nuevos liceos y escuelas en el este sistema, es muy importante disponer de nuevos estudios que permitan entregar información o recomendaciones precisas a la hora de incorporarse y de implementar el SACGE.

Finalmente, considerando los liceos elegidos en la muestra y la importancia que la Fundación de Solidaridad Romanos XII ha otorgado al tema de la gestión escolar, el estudio responde a una necesidad concreta de la fundación como entidad sostenedora, que puede responder eficazmente a sus intereses, dejando abierta la posibilidad que otras entidades sostenedoras consideren los alcances de este estudio y, acogiendo las recomendaciones y conclusiones, establezcan todas las medidas para asegurar una adecuada implementación del SACGE.

II. MARCO DE REFERENCIA

Para entender y analizar el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE), es necesario revisar algunos conceptos que forman parte de las bases teóricas que lo sustentan.

En la primera parte se analizará el concepto de calidad de la educación porque es el gran “paraguas” por donde se puede iniciar la reflexión. Como concepto acuñado en nuestra Reforma Educativa, es evidente que se ha incorporado con fuerza en el lenguaje social y, aún cuando muchas veces se le menciona sin precisar sus alcances ni su definición, está claro que no podría dejarse de lado en cualquier tema que concierne a la educación, aún más cuando este concepto forma parte del sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar. Sin embargo, por ese mismo motivo se debe dar un paso para abordar el tema de la calidad de la gestión, que es mucho más específico.

Siguiendo la reflexión, se analizará un tema más que central en el SACGE como es la mejora educativa. El cambio en educación, como se dirá en su oportunidad, es una de las gestiones más difíciles. Se realizará una aproximación para explicar esta afirmación y entender los enormes desafíos que están presentes cuando una institución se incorpora al Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión.

Como es evidente, no se puede realizar una investigación de este tipo sin abordar el tema de la evaluación institucional. Con seguridad, la incorporación de las mediciones, diagnósticos y control de resultados, debe constituir un hecho bastante novedoso en los sistemas educativos, al menos con la expresión tan generalizada como la observamos hoy.

Para entender en su real perspectiva la incorporación del SACGE en el sistema educativo chileno, será necesario revisar el tema de las políticas de gestión que anteceden esta incorporación. Sólo de esa forma se entenderá el sentido y origen de esta iniciativa.

Finalmente, se analizarán algunas de las conclusiones o aprendizajes obtenidos en investigaciones previas, que servirán como elemento de comparación con este estudio.

2.1. De la Calidad de la Educación a la Calidad de la Gestión Educativa.

A continuación se revisarán algunas de las acepciones más conocidas sobre el concepto de calidad de educación, y cómo se definen a través de diferentes expresiones entre los dos polos más característicos: los estándares de calidad y los planes de mejora interna. También se analizará el concepto de eficacia escolar. Luego, se revisará el concepto de calidad de gestión y algunas de las diversas iniciativas que están siendo implementadas a nivel mundial para garantizarla.

Calidad de la Educación

El tema de la calidad de la educación se ha instalado en nuestra cultura y nuestra sociedad. Es indiscutible que ya no es posible hablar de educación si no se hace referencia a la calidad.

Existen innumerables definiciones de “calidad de educación”, así como de de “calidad de la gestión”. Sin embargo, esta última, como variable dependiente de la primera podría entenderse como “aquella gestión que es capaz de lograr una educación de calidad”. Una definición de lo que es la gestión, nos ayudaría a acercarnos con mayor claridad a un concepto de calidad de la gestión.

El discurso de la calidad de la educación, se ha vuelto más bien una práctica discursiva. ¿Qué es calidad? Etimológicamente (“kalos”) alude a lo bueno o excelente. ¿Y calidad de educación? Asumiendo enfoques técnicos se puede determinar que algo tiene calidad cuando se adecua a lo que está especificado o diseñado. Otras visiones incorporan indicadores concretos a alcanzar (marcando diferencias intercentros o proporcionando “valor añadido” en resultados académicos).

“Un centro educativo de calidad es aquel que potencia el desarrollo de las capacidades cognitivas, sociales, afectivas, estéticas y morales de los alumnos, contribuye a la participación y a la satisfacción de la comunidad educativa, promueve el desarrollo profesional de los docentes e influye con su oferta educativa en su entorno social. Un centro educativo de calidad tiene en cuenta las características de sus alumnos y de su medio social. Un sistema educativo de calidad favorece el funcionamiento de este tipo de centros y apoya especialmente a aquellos que escolarizan a alumnos con necesidades educativas especiales o están situados en zonas social y culturalmente desfavorecidas” (Marchesi y Martín, 1998)

Hay otro término que se ha posicionado en los estudios sobre calidad de educación que nos aproximará a este tema y es el de efectividad escolar. Siguiendo a Brunner y Elacqua (2005), queda claro que la efectividad escolar tiene que ver con los resultados escolares, expresados en el logro de aprendizajes. Ellos realizan una revisión de la investigación internacional donde detectan que en el caso de los países desarrollados, los estudios atribuyen un peso del 80% a la familia y la comunidad: *“mientras más pobre el país, más alto es el porcentaje de la varianza explicado por los resultados de la escuela; mientras más rico el país, se atribuye un mayor peso a la familia”*

Esto significa que en las sociedades en vías de desarrollo, debido a su alto grado de desigualdad, la escuela está llamada a compensar las diferencias de origen sociofamiliar, pudiendo incidir más fuertemente en los resultados escolares. En otras palabras, cambios en los recursos de la escuela, aunque sean pequeños, podrían tener efectos importantes en el logro académico de los estudiantes: “...en América Latina, la escuela explica alrededor de un 40% de la varianza de los resultados entre escuelas” (Cohen, 2002). Esto significa que, comparativamente con los países industrializados, su impacto es el doble.

Para Wenglinsky (2002), hay variables que inciden en esa efectividad y las ordena de mayor a menor: las prácticas del docente en la sala de clases; el desarrollo profesional docente (dominio de la materia que enseña y capacidad de enseñar a alumnos de diverso origen socio – familiar) y los insumos (tamaño del curso, educación inicial y experiencia del profesor).

El factor que tendría mayor incidencia y que puede explicar los diferentes desempeños de los países es el nivel de desigualdad social (Brunner y Elacqua, 2005). A mayor desigualdad, menor eficacia escolar. Es decir, el mayor desafío para el país – si queremos una educación de calidad – es compensar la desigualdad a través de la escuela, para lo que se requiere lograr que la mayoría de las escuelas en el país sean efectivas.

Pero, ¿a qué llamamos una escuela efectiva?

De acuerdo a Raczynski y Muñoz (2005): “una escuela efectiva o eficacia escolar, es aquella que, superando los efectos de sus contextos externos (familiares y sociales), mediante una acción efectiva, logran prácticas de enseñanza aprendizaje eficaces de cada profesor en el aula”. Nuevamente, entonces, la efectividad está relacionada con los aprendizajes.

Otra definición por considerar de escuelas efectivas la encontramos en Murillo (2003): “escuelas que promueven, de forma duradera, el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos, más allá de lo que sería previsible, teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica”. El mismo autor señala que los factores de efectividad escolar en el nivel escuela serían:

- Liderazgo con propósito
- Visión, objetivos y metas compartidas
- Concentración en la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos
- Implicación de los docentes
- Claridad en derechos y responsabilidades de los agentes educacionales
- Clima positivo
- Expectativas elevadas y exigencia a los docentes
- Supervisión/seguimiento al progreso de la unidad educativa
- Involucramiento apropiado y productivo de las familias

Raczinski y Muñoz (2005) resumen diferentes investigaciones realizadas en Chile estableciendo que en todas estas escuelas existe una gestión escolar centrada en lo pedagógico y un buen trabajo de profesores en el aula. Es decir, el eje de su acción es de carácter técnico – pedagógico. En este sentido, plantean cinco características centrales de estas escuelas.

1. Gestión Escolar Centrada en el Aprendizaje de los alumnos.
2. Escuelas que poseen un fuerte “capital simbólico”
3. Escuelas con Altas Expectativas: la importancia de creer en los alumnos.
4. Relación Escuela – Familia: Una alianza que se construye.
5. La Enseñanza y las prácticas de aula en las escuelas efectivas.

Gestión Escolar

La gestión escolar alude al conjunto de procesos institucionales que es preciso asegurar para generar condiciones adecuadas que favorezcan el logro de aprendizajes significativos (Fullan, 2002). De este modo se puede definir como: *“el conjunto de acciones relacionadas entre sí que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en, con y para la comunidad educativa”*

2.2.- El Cambio Educativo

Uno de los elementos imprescindibles a la hora de realizar un acercamiento a la Reforma Educativa y a cualquiera de sus etapas o instrumentos, cualquiera de sus modelos o estrategias, es la realidad del cambio. El paso de un estado o situación a otra, en cualquier área o servicio, en cualquier organización es un enorme desafío de gestión.

El cambio educativo es una de las gestiones más complejas, debido a las naturales resistencias de todo cambio y a la complejidad de la organización “escuela”: *“no es lo mismo el cambio voluntario que el impuesto”* (Fullan, 2002), todo cambio real implica pérdida, ansiedad y lucha y una innovación *“no puede ser asimilada si su sentido no se comparte”* (Marris, 1975).

Las estrategias de mejora escolar buscan justamente ese proceso de apropiación o asimilación, para que al compartir el cambio desde los docentes pueda tener sentido para quienes lo realizan.

Aunque el mismo Marris (1975) señala que: *“según se trate de un cambio buscado o impuesto, sea casual o esté planificado: se mire desde la óptica de los reformadores o de lo que ellos manipulan, de los individuos o de las instituciones, la respuesta es claramente ambivalente”*

Esta misma idea la plantea Schön (1971) cuando señala que todos los cambios reales comportan *“pasar a través de zonas de incertidumbre... el estado de naufrago, de estar perdido, de hacer frente a más información de la que puedes manejar”*. *“El cambio real, por lo tanto, sea o no deseado, representa una seria experiencia personal y colectiva caracterizada por la ambivalencia y la incertidumbre, y que, si prospera, comporta sentimientos de seguridad, superación y éxito profesional”*

La gestión del cambio que involucra un proceso de mejora o plan de mejoramiento, siempre será asumida como un riesgo y por tanto una posibilidad de fracaso. Los cambios tienen menor probabilidad de éxito cuando existe una ausencia de claridad, sobretodo si se trata de innovaciones confusas. Para aminorar las posibilidades de fracaso en el cambio, es evidente que se deben crear infraestructuras y procesos que involucren al profesorado en el desarrollo de las nuevas concepciones; del mismo modo crear las instancias (tiempos, discusiones, experimentaciones, etc.) para que se puedan dar elementos de apropiación del cambio, sobretodo si son cambios más profundos. Mientras más radical es un cambio real, mayor involucración debe existir por parte de los profesores (Marris, 1975).

Siguiendo a Fullan (2002), reconocemos que hay, al menos, tres componentes o dimensiones en juego al implementar cualquier nuevo programa o política. (1) el posible uso de materiales nuevos o revisados (recursos didácticos tales como materiales curriculares o tecnología), (2) el posible uso de nuevos enfoques didácticos (es decir, nuevas estrategias o actividades docentes), y (3) la posible alteración de las creencias (es decir, de las presuposiciones pedagógicas y las teorías subyacentes a determinadas políticas o programas). El cambio tiene que darse en la

práctica en las tres dimensiones de forma ordenada para que tenga alguna posibilidad de afectar a los resultados.

Para llevar a cabo un cambio, que incorpora necesariamente una transformación del statu quo, se requiere de una gran energía y para ello, el sentido estimula la motivación de los docentes y el saber se retroalimenta para solucionar los problemas existentes propios de todo cambio. Por el contrario, la confusión, la sobrecarga y la ineficacia son consumidoras de esa energía que tanto hace falta para iniciar y mantener los cambios. (Fullan 2002).

Un estudio más profundo sobre el cambio educativo lleva a identificar diversas fases que tienen cierta constancia en los cambios: iniciación, implementación e institucionalización. Para la mayoría de los cambios la fase de iniciación se prolonga durante dos o más años, y un tiempo semejante para la fase de implementación. Sólo entonces podemos considerar que el cambio ha tenido alguna posibilidad de llevarse a la práctica. Los cambios moderadamente complejos requieren de 3 a 5 años, mientras que las reformas de mayor escala pueden demandar de 5 a 10 años. El cambio, por tanto no es una acción determinada de la gestión sino un proceso lento que requiere de un sinnúmero de elementos para un éxito real y duradero (Fullan, 2002).

La investigación muestra que el cambio desde arriba tiene pocas posibilidades de éxito. Tampoco se puede garantizar que un cambio desde abajo sea efectivo; puede tener un inicio prometedor pero si no es capaz de conectarse a la estructura organizacional, poco efecto tendrá.—Porque definitivamente, según Fullan (2002): *“una gran parte del problema del cambio educativo no es tanto la cuestión de resistencia dogmática y malas intenciones (aunque hay ciertamente algo de ambas) como de las*

dificultades relacionadas con la planificación y la coordinación del proceso social de múltiples niveles que implica a miles de personas”

Como ya se ha dicho, la incorporación de cambios, así como la capacidad para instalar reformas tiene su base en culturas de trabajo cooperativas en la escuela, lo que necesariamente exige un proceso de involucramiento y apropiación por parte de los diversos actores del proceso educativo, particularmente de los profesores. Desde esta perspectiva parece como una constante el rol que juega el director o directora (la dirección del liceo o colegio), como un elemento gravitante para la instalación de una política de cambio expresado en cíclicos planes de mejora educativa. Aunque como lo señala un estudio realizado por Berman y McLaughlin (1977) la mayoría de los directores no toman la iniciativa en la instrucción ni en el cambio.

En efecto, pareciera que la problemática mayor no está en la capacidad de crear ideas o iniciativas de innovación educativa sino en la capacidad para ponerlas en práctica, es decir, en la planificación del cambio. De ahí que Senge y otros (1999) concluyan que: *“el error fundamental de muchas de las estrategias de los innovadores es que se centran en sus innovaciones, en lo que están intentando hacer; más que en comprender cuál será la reacción de la cultura, las estructuras y las normas a sus esfuerzos”*.

Fullan (2002) propone diez supuestos básicos para plantear en forma adecuada el cambio educativo:

1. Una implementación de cambio exitosa es aquella que surge y se mantiene con un permanente intercambio de opiniones.
2. Cualquier innovación significativa requiere que los individuos que la implementen desarrollen su propio sentido.
3. El conflicto y el desacuerdo no sólo son inevitables, sino que son imprescindibles para que el cambio tenga éxito.

4. Para que las personas cambien se requiere presión (incluso si el cambio es en la dirección que desean). Una presión que les permita reaccionar, definir su propia postura, interactuar con otros, obtener asistencia.
5. Los cambios efectivos llevan tiempo. No se trata de acciones sino de procesos que llevan un mínimo de 2 a 3 años, en el mejor de los casos.
6. Hay razones que pueden explicar que existan errores en la implementación, de tal modo que no sólo sea producto del rechazo abierto a los valores que el cambio conlleva o la resistencia a ultranza a cualquier cambio.
7. No esperar que todos los individuos y grupos cambien, o una mayoría siquiera. Animarse más por los logros que desanimarse por lo que queda por hacer.
8. Se deberá desarrollar un plan para implementar los supuestos antes mencionados y que aborden los factores conocidos que afecten la implementación.
9. Aunque se maneje mucho conocimiento, éste siempre será insuficiente para aclarar con exactitud las medidas que deben llevarse a cabo. Es relevante disponer de un buen conocimiento del proceso de cambio en sí.
10. El verdadero objetivo es cambiar la cultura de las instituciones y no sólo la implementación de innovaciones aisladas.

Cualquier cambio, para que sea efectivo, requiere de un permanente y programado trabajo. De acuerdo a Dalin (1998): *“Constituye un esfuerzo continuo y sistemático destinado a conseguir un cambio en las condiciones de aprendizaje y en otras condiciones internas relacionadas con éstas en una o más escuelas, con el objetivo último de cumplir las metas educativas de manera más efectiva”*

Siguiendo a Watzlawick (1974) existen dos tipos de cambio: de primer y segundo orden. Los de primer orden son aquellos que tratan de hacer más eficiente y más efectivo lo que ya existe, sin alterar sustancialmente las

formas en que los adultos y los niños desempeñan sus roles. Los cambios de segundo orden, por el contrario, buscan modificar la forma fundamental en la que se relacionan las organizaciones. Esta distinción entre un cambio de primer o segundo orden, es fundamental cuando se inician procesos de renovación en una institución escolar. El modo de implementación de las estrategias de cambio, el tiempo para realizarlo, las energías que se requieren para aplicar un cambio, las estrategias de comunicación, entre otras variables, deben ser consideradas para alcanzar grados de éxito en el cambio.

Ciertamente, el cambio se presenta como un enorme desafío para las escuelas y sus docentes que debe ser considerado en sus diversas etapas y considerar los riesgos que conlleva. La mayor dificultad radica en que el cambio es una situación dada, inevitable, una exigencia del entorno social y educativo. La escuela debe realizar importantes cambios si quiere mejorar los procesos de aprendizaje y permanecer como un referente válido para las futuras generaciones. Por tanto, ante la imposibilidad de negarse al cambio, será mejor planificarlo y tomar en consideración los diversos estudios que existen sobre el mismo.

2.3. La Evaluación Institucional

La evaluación institucional escolar es una práctica reciente. Tanto en países de Europa como en América Latina se han incorporado y masificado estas prácticas desde los años 90', aunque con objetivos y modos distintos. Por una parte, está la intención fiscalizadora del Estado, a través de la "accountability" o rendición de cuentas, relacionada con los recursos que el Estado destina para este fin. Por otro lado, existe también una intención más centrada en un proceso de autoevaluación, generalmente por iniciativa de las propias instituciones educativas, dirigida a objetivos de mejoramiento de

ciertos estándares; evaluación vinculada, entonces, a procesos más participativos (Fullan, 2002).

De esta forma - desde una perspectiva de quien realiza la evaluación y la intencionalidad de ésta – se puede hablar de una evaluación exógena (fiscalizadora) o endógena (autoevaluación). Según Nevo (1997), la evaluación interna (endógena) involucra a los profesores quienes toman en sus manos la tarea, dado que el evaluador interno: *“conoce mejor el tema local de la evaluación y resulta menos amenazador a las personas que han de ser evaluadas”*.

Esta primera distinción busca responder a un primer grupo de preguntas importantes y que dicen relación a: ¿quién lleva a cabo la evaluación? y ¿quién es el sujeto que evalúa? Un segundo grupo de preguntas hace referencia al objeto de la evaluación, ¿con qué objetivo se lleva a cabo la evaluación?, ¿qué se pretende lograr con la evaluación?, ¿qué se busca con ella? Aquí caben, al menos, dos alternativas: las que buscan valorar la eficiencia y eficacia institucional y las que persiguen el objetivo de perfeccionamiento institucional. Según Figari (1999), en este debate hay dos formas de concebir la evaluación asociada a dos culturas relacionadas con la preocupación por los “resultados” o por el “buen funcionamiento”.

Otro elemento que tiene gran importancia en el tema de evaluación institucional – es la vinculación que tiene el éxito de la aplicación de ésta con el desarrollo de una “cultura de la evaluación”, alcanzando una legitimidad tanto técnica como política. En ambos casos, se percibe como necesaria la existencia de expertos (Nevo, 1997).

La literatura sobre la autoevaluación y la evaluación y sus relaciones es muy basta. Por un lado, Bolívar (1994) señala que *“evaluadores internos” (o evaluaciones internas) son aquellas hechas por el personal del proyecto,*

tanto si son personal especializado, como si son externos a la parte encargada de producción/escritura/servicio del proyecto. Un evaluador externo es alguien que en alguna medida no forma parte del proyecto, o alguien que en el caso del personal de evaluación es diferente del personal que está siendo evaluado”.

Es decir, y como se verá más adelante, existe una intencionalidad de cubrir el sistema con ambos tipos de evaluación. El que se realice primero una autoevaluación obedece a la intencionalidad de que los centros educativos *“se doten de una “cultura de evaluación” practicando por ellos mismos la evaluación, sin necesidad de evaluadores externos, también podría verse, desde esta perspectiva, en paralelo a otros dispositivos de la modernidad, como una práctica discursiva para la interiorización del control, como una nueva tecnología moral”* (Bolívar, 1994).

Según Weiler (1993), *“la autoevaluación institucional, como otras estrategias de descentralización promovidas por la administración, políticamente tiene dos funciones de utilidad política: gestionar los posibles conflictos y dotar de legitimación compensatoria a los mandatos externos que intrínsecamente sufren un déficit y precariedad de legitimación”.*

Desde esta perspectiva, podría verse la autoevaluación institucional como un dispositivo o práctica discursiva para amortiguar y restringir los conflictos. Más aún, aparentaría un carácter democrático que legitimaría una intervención externa.

Desde esta perspectiva pareciera ser que la una demanda a la otra en una suerte de sana complementación.

“La necesidad de evaluaciones externas de los centros escolares vendría determinada tanto para asegurar la igualdad (misma calidad educativa) de

los ciudadanos en la educación, como para aportar los recursos y apoyos necesarios en aquellos centros que no estén ofreciendo un entorno educativo parecido a otros (públicos o privados concertados), o para compensar – en la medida de lo posible – las desigualdades o diferencias sociales” (Bolívar, 1994).

En este sentido, existiría un consenso en la necesidad de conjugar una evaluación externa con una evaluación institucional. En efecto, como señala Nevo (1994), *“una autoevaluación institucional no tiene que oponerse, en principio, a una evaluación externa, ni utilizarse injustificadamente como excusa para evitar las demandas de rendir cuentas de resultados”.*

El mismo autor defiende que *“evaluación basada en la escuela puede ser concebida como sinónima de “evaluación interna”, pero no como antónimo de “evaluación externa”, puesto que – en determinados contextos – podrían ser complementarios, en lugar de opuestos”.*

En este plano de la complementariedad, cada una puede tener ventajas para ciertos propósitos: evaluación interna para una evaluación formativa y para proveer retroalimentación para la mejora; y la externa para una evaluación sumativa, y para proveer información sobre rendimiento de cuentas o resultados de unos centros comparados con otros. Lo mismo opina Hopkins (1989) cuando señala que: *“tanto unos como otros son igualmente importantes y sus papeles (experiencia y objetividad en los primeros, familiaridad y comprensión en los internos) pueden ser complementarios”.*

2.4.- Política de Gestión Escolar en Chile

En la década de los 80' se inicia un proceso de descentralización en la educación en Chile, en pleno régimen militar, orientado a aumentar la eficiencia y competitividad en la prestación de los servicios sociales. Se traspasaron los establecimientos educacionales, hasta entonces fiscales, a la administración de los municipios y se fomentó el desarrollo de la educación privada (Baeza y Fuentes, 2003).

Según Cox et al. (2005), la intención fundamental de las políticas adoptadas para este cambio radical en la gestión de los centros educativos del país se basó en los siguientes propósitos:

1. Logro de una mayor eficiencia en el uso de los recursos a través de la competencia entre los establecimientos por matrícula, lo que redundaría en una mejor calidad del servicio y de los aprendizajes.
2. Traspaso de las funciones desde el Ministerio de Educación y su burocracia central a los poderes locales representados por el Municipio.
3. La disminución del poder de negociación del gremio docente.
4. Una mayor participación del sector privado en la provisión de la educación, y
5. Una cercanía mayor de la educación media técnico profesional a los ámbitos económicos de la producción y los servicios.

El cambio en la gestión de las escuelas públicas fue acompañado de una modificación al sistema de financiamiento, incorporándose el pago de una subvención por asistencia media mensual del alumno. Dicho modelo de gestión tenía tres objetivos muy claros:

- a) Municipios y Corporaciones privadas eran entes encargados de la administración mientras los aspectos pedagógicos eran atribución del Ministerio de Educación (para lo cual se crearon los Departamentos Provinciales).
- b) Optimización del gasto, gracias a la descentralización de la administración y el control operado por la subvención.
- c) Libertad de las familias para elegir la mejor oferta educativa, dando paso a la competencia (que llevaría incluso a la desaparición de escuelas ineficientes por pérdida de matrícula).

De acuerdo al diagnóstico realizado por Fuentes (2003): *“las políticas de gestión del período de los 80’ estuvieron fuertemente concentradas en aspectos administrativos y, en menor medida, en fortalecer las capacidades institucionales y de gestión de las escuelas y liceos”*

Durante la década de los 90’, en el contexto de cambio de gobierno se realizó un giro importante en la política educacional, se aumentó fuerte y sostenidamente el valor de la subvención educacional; se reguló la administración del personal docente a través del estatuto docente y se incrementaron las remuneraciones; se extendió la jornada escolar, para lo cual se mejoró la infraestructura; se dotó a los municipios de instrumentos de planificación como el Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal (PADEM).

En esta década, a diferencia de los 80’, además de preocuparse de materias administrativo financieras, se promovieron diversas iniciativas como los Programas de Mejoramiento Educativo (P-900, MECE Básica, MECE Media, Educación Rural, Intercultural Bilingüe, etc.). Entre otros objetivos, se buscaba la focalización, fortalecer capacidades institucionales y mejorar la capacidad de gestión de los establecimientos para alcanzar autonomías crecientes (Fuentes, 2003).

En efecto, la descentralización pedagógica entrega una creciente autonomía a las escuelas y liceos, para que sean capaces de innovar, realizar caminos de mejoramiento desde sus contextos y permitir la profesionalización de los docentes (García Huidobro y Cox, 1999). Es así como entre otras iniciativas se ha promovido y apoyado procesos conducentes a que cada establecimiento elabore su Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Para constituir procesos de construcción sostenida de capacidades de generación autónoma, se organizaron instancias de actualización y estudio del currículum (Grupos Profesionales de Trabajo (GPT), Talleres de Profesores, Microcentros de escuelas rurales multigrado, Comités de Educadoras de Párvulo y Talleres Comunales, además de las pasantías).

Para la implementación de lo planificado, los establecimientos han podido postular a Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME); y desde 1999 se ha promovido que los establecimientos desarrollen procesos de autoevaluación institucional. Desde principios de los 90' se democratizaron los centros de padres y se autorizó la creación de centros de alumnos y se apoyó la creación de actividades curriculares de libre elección (ACLES). Finalmente se ha propiciado la realización de la cuenta pública anual a la comunidad por parte del director del establecimiento (Fuentes, 2003).

Al respecto, se observan avances significativos en temas de gestión escolar, por lo menos en la incorporación de ciertos instrumentos y procedimientos, sin embargo, se observan pocos avances en materia de logros de aprendizajes.²

² Santiago Consultores y Asesorías para el Desarrollo, 2000; World Bank, 2002

Según señala Fuentes (2003): *“Una de las mayores dificultades detectadas en todas las evaluaciones para el mejoramiento de la gestión escolar es la coordinación entre el Sostenedor, la Escuela y el MINEDUC”*.

Para dar respuesta a esta realidad de la gestión en Chile, Fuentes (2003), identifica cuatro nudos críticos o desafíos de la política de gestión educativa:

- a) Incrementar las capacidades de gestión de los establecimientos, para lo cual es preciso fortalecer los mecanismos de aseguramiento de la calidad existentes.
- b) Reorientar las capacidades y prácticas de supervisión, de modo de poner en el centro del proceso las necesidades, requerimientos y desarrollos de las escuelas y liceos.
- c) Fortalecer el liderazgo directivo, de manera de mejorar fuertemente las competencias de los directores como de los otros directivos docentes y técnico- pedagógicos para liderar el cambio.
- d) Involucrar y fortalecer las capacidades de los Sostenedores, particularmente de los Municipios, en orden a relevar su rol en materias técnico-pedagógicas.

De este contexto anterior, es cuando surge en la reforma educativa el concepto de la reforma en el aula (Cox, 2003). Es en este mismo contexto, luego de promover procesos de autoevaluación en las escuelas, surge el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE), como un marco referencial apropiado para identificar y mejorar la calidad de aspectos fundamentales de la gestión escolar.

En efecto, desde hace unos siete u ocho años, se ha venido incursionando en la dimensión de la gestión escolar y la aplicación de los modelos de calidad con mayor fuerza. Siguiendo a Alvariño, et al.(2000): *“Dicho en otras palabras, se ha vuelto necesario contar con modelos e instrumentos que*

permitan diagnosticar la capacidad de las unidades educativas para producir “valor agregado” a su procesos, tanto de enseñanza y aprendizaje como de gestión de ellos”.

En este caso, la primera iniciativa se desarrolló, a partir de un Proyecto FONDEF desarrollado por la Fundación Chile y la Pontificia Universidad Católica de Chile, quienes crearon un sistema de autoevaluación de las organizaciones escolares y luego un mecanismo de certificación de la calidad de la gestión escolar. Dicho modelo, tiene como foco el aprendizaje organizacional en su conjunto. En su calidad de modelo procesal, explicita la relación dinámica entre las etapas principales para desarrollar la gestión de procesos y resultados de calidad. El modelo tiene cinco premisas básicas, entre la cuales se puede sintetizar: la gestión de calidad depende del conocimiento profundo de los usuarios y beneficiarios; el liderazgo directivo conduce el establecimiento; los integrantes de la comunidad escolar saben cómo contribuir al logro de los fines; los procesos de gestión tienen como foco el aprendizaje organizacional y se basan en estándares de desempeño; y los resultados son conocidos analizados e informados a la comunidad escolar (Baeza y Fuentes, 2003). Por otro lado, el modelo contempla seis áreas:

1. Orientación hacia los alumnos, sus familias y la comunidad.
2. Liderazgo Directivo.
3. Gestión de las Competencias Profesionales Docentes.
4. Planificación.
5. Gestión de Procesos.
6. Gestión de Resultados.

2.5.- El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE)

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar, es un instrumento de política pública del Ministerio de Educación de Chile, diseñado para que los establecimientos educacionales desarrollen un itinerario de mejora continua de la gestión, siendo sustento de la propuesta curricular y estableciendo estrategias de mejoramiento sustentables de la calidad educativa (Fuentes, 2003).

En el SACGE se incorporan elementos de evaluación de la gestión semejantes a otros países donde se ha ido posicionando el mismo principio pero con indicadores y áreas diferentes. De hecho las áreas y dimensiones que se identifican en el SACGE son aquellas que de acuerdo al Ministerio de Educación y la experiencia de investigación internacional y nacional, inciden en la generación de resultados del establecimiento.

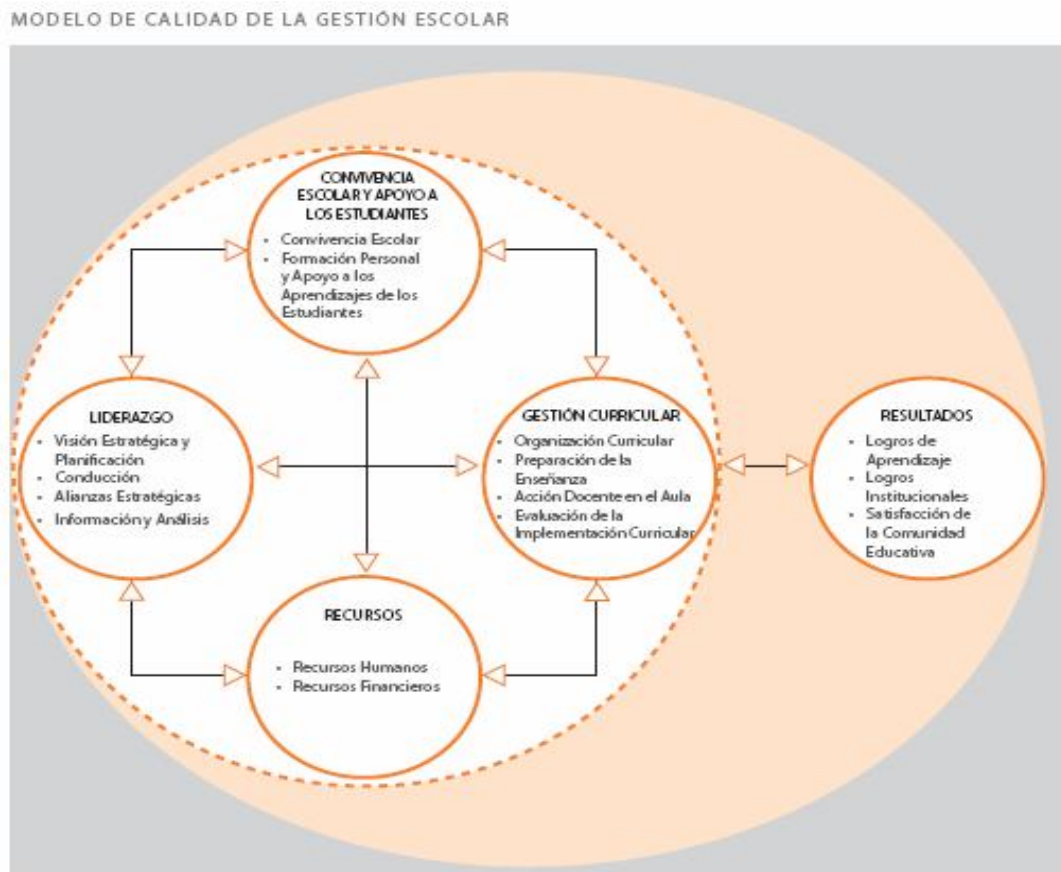
El Sistema de Aseguramiento conlleva un conjunto coordinado de procesos, dispositivos y recursos de apoyo que están orientados a producir ciertas condiciones al interior de las comunidades escolares para que éstas mejoren la calidad de sus procesos y resultados. Cuatro son las etapas de toda institución escolar que se incorpora en este itinerario de mejora continua:

- a) Proceso de diagnóstico Institucional
- b) Proceso de Planificación del Mejoramiento
- c) Proceso de Seguimiento del Plan
- d) Proceso de Cuenta Pública

Este Sistema de Aseguramiento se inicia en el año 2003 y hasta el año 2006 habían participado 1300 establecimientos educacionales, pertenecientes a 240 municipios a lo largo de todo el país, lo que corresponde a un 19% de

los establecimientos municipales del país y una matrícula que alcanza a 780.000 alumnos (Fuentes, 2003)

El SACGE funciona sobre la base del **Modelo de Calidad de la Gestión Escolar**, el cual se presenta en la figura siguiente:



(Fuentes, 2003)

En este modelo no se prescribe un tipo ideal de prácticas para los establecimientos – en otras palabras, no certifica calidad -, sino que orienta a las instituciones a plantearse cuestionamientos que los lleve a un proceso de aprendizaje institucional y sean conducentes a un itinerario de mejoramiento permanente, respondiendo a su propia realidad y sus propias demandas (Fuentes, 2003).

El diagnóstico institucional se realiza por medio del proceso de autoevaluación institucional y constituye el paso inicial del SACGE. El objetivo de esta etapa es obtener un diagnóstico para medir el nivel de calidad de las prácticas de gestión que la escuela o liceo realiza de manera cotidiana, así como identificar los ámbitos que pueden ser priorizados para el mejoramiento de la gestión. Este proceso involucra una descripción de las prácticas de gestión (evidencias) que tiene la institución en relación al Modelo de Calidad de la Gestión Escolar, utilizando una Guía de Autoevaluación que funciona en base a una escala de medición estandarizada para procesos de calidad (Malcom Baldrige), que está adaptada a la gestión escolar (Fuentes 2003).

Se pueden distinguir varias fases en este proceso de diagnóstico: organización previa al proceso, conocimiento de la guía de autoevaluación, constitución de equipos de trabajo al interior de los establecimientos, aplicación de la guía de autoevaluación y, finalmente la validación del diagnóstico, a través de una evaluación externa, realizada por un panel de expertos del Ministerio de Educación, lo que es conocido como el panel externo.

Para que las instituciones puedan realizar un buen proceso de diagnóstico, MINEDUC entrega diversos materiales de apoyo entre los cuales se puede destacar: Manual del Proceso de Autoevaluación, Guía de Autoevaluación, Manual para la Elaboración de Evidencias y Datos de la Autoevaluación, Manual Uso de Plataforma Web³, etc.

Para las distintas áreas del instrumento hay disposiciones o niveles de evaluación que son específicos de acuerdo a la calidad de las prácticas y de los resultados, cotejadas con las interrogantes de los elementos de gestión implicados. Hay dos tipos de niveles de evaluación, uno para las áreas de

³ Estos instrumentos se encuentran en www.gestionyliderazgoeducativo.cl

procesos del Modelo de Gestión Escolar (que en total son cuatro), y otra para el área de resultados del Modelo de Gestión Escolar. En la primera, la unidad de análisis son las prácticas del establecimiento educacional, en la segunda la unidad de análisis son los datos que existen o produce el establecimiento educacional.

El plan de mejoramiento constituye el centro de la estrategia de mejoramiento continuo del establecimiento educacional. Aquí es dónde se diseña, planifica, ejecuta y evalúan las acciones que permitan instalar o mejorar sus prácticas en dimensiones o elementos de gestión específicos que se han priorizado y que posibiliten los cambios que el establecimiento necesita para optimizar procesos de gestión y mejorar sus resultados de aprendizajes, logros institucionales y satisfacción de la comunidad educativa. El plan de mejoramiento da contenido y dirección al cambio que el establecimiento educacional intenciona.

El plan de mejoramiento considera tanto aspectos operativos como metodológicos y tiene una duración de tres años, estableciendo monitoreos y seguimientos por etapas. En un sentido metodológico, el diseño del plan de mejoramiento considera tres etapas: en la primera, selección, relación y priorización de los elementos de gestión a considerar; en la segunda etapa, instalación y mejoramiento de prácticas; y en la tercera etapa, la definición de requerimientos.

Al igual que en el proceso de diagnóstico, aquí también hay material de apoyo a la comunidad educativa entre las cuales se cuenta: Manual de Usuarios Sistema de Planes, una Intranet, donde se puede registrar, modificar, y eliminar información, validando el proceso de plan de mejora, entre otros materiales de apoyo.

El Seguimiento de Planes incorpora monitoreos internos del proceso de mejora, al menos en tres fases distintas: al inicio, durante la ejecución y a su término. En esta etapa también existen diversos materiales de apoyo a las instituciones.

Finalmente, la Cuenta Pública, que busca ante todo, posicionar a los distintos actores de las instituciones educativas, para que, revisados los logros y no logros del plan de mejora, y desde esta evaluación, surjan cuestionamientos que iluminen el diseño de un nuevo plan de mejoramiento.

De acuerdo a Navarro (2006): *“el SACGE se aproxima a un enfoque normativo alimentado por, al menos tres fuentes: a) la literatura sobre mejora, eficacia escolar y escuelas efectivas; b) la influencia del total quality management empresarial (TQM) y la de los sistemas de acreditación o certificación de calidad de la gestión como el Malcom Baldrige Award (Estados Unidos de América), el Premio Europeo a la Gestión de Calidad (EFQM), el Premio Nacional a la Calidad (Chile) e ISO 9000, entre otros; y c) por último, la tendencia internacional de reformas de sistema escolar basadas en estándares y marcos que orienten y presionen a los establecimientos (desarrollada especialmente en países anglosajones como Nueva Zelanda, Australia, Canadá e Inglaterra)”*.

En otras palabras, nos enfrentamos a un sistema que recoge de diversas fuentes elementos para instalarse en nuestro sistema educativo y lograr el objetivo de la calidad de la gestión, no en vano se llama “sistema de aseguramiento”. Siguiendo a Navarro (2006), está claro que el Mineduc, elude dar una definición directa de “calidad de la gestión” en el SACGE. Para asegurar la calidad se requiere previamente una conceptualización de la misma -, sin embargo, el SACGE se funda en un modelo estructurado en torno a cinco “áreas temáticas” (Liderazgo, Recursos, Convivencia Escolar y apoyo a los Estudiantes, Gestión Curricular y Resultados), en 16

“dimensiones” y en 56 “elementos de gestión” o enunciados sobre contenidos específicos que operacionalizan e interrogan sobre la práctica del establecimiento educacional. Cabe preguntarse, a la hora de un primer análisis ¿qué elementos de la gestión quedaron fuera del sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión?, porque obviamente el SACGE está formalmente bien estructurado, pero tiene el riesgo de simplificación ya que: *“todo modelo de calidad visibiliza o destaca algunas dimensiones y, a la vez, oculta o subestima otras”* (Navarro, 2006).

Una de las grandes debilidades del SACGE es que el énfasis actual de la política ministerial está en el acompañamiento a la autoevaluación y en la formulación de planes de mejora, mientras que en la etapa de la implementación de la mejora no existe un acompañamiento sostenido, es decir, *“el circuito de mejora tiene un eslabón roto”* (Navarro, 2006)

Desde todo punto de vista, en este modelo está la intencionalidad de medir resultados de aprendizajes y logros institucionales y también los procesos que permiten alcanzar tales resultados. Si observamos las dimensiones presentes en el modelo de calidad de la gestión escolar del Mineduc, nos vamos a encontrar con que están considerados estos tres niveles. En este sentido, se pueden observar dos grandes tendencias, una dirigida a combinar características de una “buena escuela”, expresada en modelos que enfatizan procesos de evaluación, supervisión y apoyo encaminados hacia un mejoramiento continuo – como es el caso de Inglaterra, Escocia, Holanda, Nueva Zelanda, Australia y otros. Por otro lado está la otra tendencia que consiste en definir ciertos estándares es decir, es tanto una meta (lo que debiera hacerse) como una medida de progresión hacia esa meta (cuan bien fue hecho); tendencia que también tiene sus detractores porque “tiene posibilidades limitadas cuando las variables e indicadores son utilizados hacia resultados y procesos medibles cuantitativamente” (Bolívar, 1994).

El posicionamiento que ha ido teniendo el tema de la gestión escolar como soporte para alcanzar estos conceptos de mejora continua ha sido progresivo y el SACGE se constituye en una de las principales líneas de la política educativa actual, puesto que se encarga de generar las condiciones y dispositivos que permitan instalar una lógica de mejoramiento continuo de la gestión que realizan escuelas y liceos del país. Desde esta perspectiva, el principal propósito del SACGE consiste en favorecer y garantizar una gestión orientada a la calidad (expresada en resultados de aprendizaje de los alumnos y de los resultados institucionales). Complementando lo anterior, el SACGE busca dar relevancia a la planificación del mejoramiento.

Otro de los objetivos del SACGE es el fortalecimiento del liderazgo educativo. Por su naturaleza y estructura, éste está depositado en los equipos de gestión y equipos directivos de cada establecimiento, y lo que se espera es que ellos incorporen en su práctica habitual acciones específicas de planificación, seguimiento y evaluación permanente de sus procesos, permitiendo detectar nudos y elementos que facilitan u obstaculizan el mejoramiento educativo.

Otro propósito que se puede identificar es la articulación de actores educativos. Generar el intercambio de experiencias, involucrando y sumando diversos actores que tienen algún grado de incidencia en el logro de los objetivos de calidad y equidad. Desde los directivos escolares y los diversos estamentos que componen la institución, pasando por el MINEDUC, en sus roles de supervisión y soporte; incorporando a las autoridades municipales de educación, las universidades e instituciones de educación y otros actores sociales que tienen sus visiones y aportes a la gran demanda propuesta por la Reforma Educativa.

Un último objetivo es el fortalecimiento de una cultura evaluativa al interior de los propios establecimientos, buscando una autorregulación por sobre un control externo. Este proceso de autorregulación se muestra expresado en la capacidad de la institución de comprometerse en un proceso de autoevaluación institucional que permite la capacidad de concretar una mejora continua.

Un tema no menor en el SACGE es que su rol se hace más lógico y prioritario en un Estado sin escuelas, donde tiene que asumir una tarea regulatoria y subsidiaria de los recursos que entrega a otros (Municipios y privados). Desde este punto de vista: *“el SACGE es parte de este diseño de marcos, estándares y regulaciones para la gestión y accountability de las escuelas y liceos subvencionados del país”* (Navarro, 2006).

Como se dijo en las palabras introductorias, el Estado está instalando a través del SACGE esa política de responsabilización que está caracterizando a las reformas educativas vigentes y que *“en cierto modo responde más al reforzamiento de aires neoliberales que a lógicas teóricas subyacentes”* (Navarro, 2006).

2.6.- Antecedentes de Estudios Nacionales sobre el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar.

En los últimos años se han realizado algunas investigaciones sobre la implementación del sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar.

Un estudio del MINEDUC⁴ de la marcha blanca del 2003, concluye que la metodología de intervención no ha logrado alcanzar plenamente los

⁴ Fuentes R. 2003 Calidad en todas las Escuelas y Liceos: sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar. Ministerio de Educación.

objetivos buscados. Se encontró, en el estudio, con disposiciones negativas o displicentes de los equipos directivos hacia las instituciones que entregaban asistencia técnica. También se evalúa una escasa coordinación de las Corporaciones y DAEM con los respectivos departamentos provinciales. No se ha logrado construir una línea de intervención más sistémica y permanente y por ello se estimó necesario modificar la metodología de trabajo con los sostenedores municipales.

Sin embargo, se observa una amplia satisfacción de los directores con el sistema en general, así como de su utilidad, el impacto en los aprendizajes y el tiempo dedicado. Una situación semejante ocurre con los sostenedores en la encuesta, aunque ellos tienen una evaluación menos positiva de los paneles externos. Es decir, las valoraciones expresadas tanto por los directores como por los sostenedores representan niveles de satisfacción muy positivos respecto de los dispositivos, instrumentos y apoyos recibidos en el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar.

El estudio señala los siguientes aprendizajes obtenidos:

- a) El SACGE aparece como una propuesta totalmente novedosa para nuestro sistema educativo.
- b) A través de este sistema un establecimiento puede superar, revertir o más bien minimizar los efectos negativos de las carencias de los estudiantes.
- c) Los establecimientos, a través del SACGE, pueden tomar decisiones más precisas para generar adecuados sistema de supervisión y apoyo.
- d) Este sistema ha permitido observar el comportamiento de otros actores del sistema educativo.
- e) Se ha incorporado un nuevo lenguaje en la gestión escolar que facilita la tarea de apropiación de prácticas de gestión conducentes a la mejora educativa.

f) Es necesario realizar ajustes al proceso para optimizarlo y ampliarlo a otros establecimientos en el futuro.

Por otro lado, en un estudio realizado por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Mortecinos, C., et al. 2005) se concluye que en la instalación del SACGE en los establecimientos educacionales existió una participación alta de los equipos directivos y docentes, una participación mediana de apoderados y supervisores y una participación baja de estudiantes y sostenedores, siendo el factor tiempo uno de los mayores obstáculos que hubo que superar para cumplir con las diversas etapas, particularmente la de autoevaluación.

En términos generales, se aprecia como muy valiosa la participación y aporte del panel externo, tanto para calibrar y validar la autoevaluación, como para los diseños de mejora. Desde el punto de vista de los efectos tanto los equipos directivos como los docentes manifiestan una alta satisfacción, siendo ésta menor en el caso de apoderados y estudiantes. Sobre los impactos (entendido como los cambios generados en las prácticas de gestión), hay una clara tendencia en reconocer que se valora el haber conocido y aprehendido una herramienta de gestión de calidad, estableciendo una cultura de mejoramiento continuo y profundizando en sus proyectos educativos.

Al mismo tiempo - si bien hay una generalizada valoración positiva del Sistema de Aseguramiento, en términos que trajo algún beneficio – implicó un esfuerzo significativo cuyas consecuencias son valoradas como negativas (estrés, agotamiento, alteración de planificaciones, etc.). Ahora, en torno a las conclusiones, hay coincidencia en considerar que no hubo una participación significativa en la decisión de incorporarse al sistema. Se evalúa bien la capacitación en ciertos aspectos, sin embargo, se reclama un lenguaje muy técnico, con procedimientos nuevos y que, en última instancia,

se consideró como insuficiente. Se evalúa la autoevaluación como una buena herramienta que exige a los establecimientos ordenar la información. Del mismo modo se evalúa al panel externo como un evento altamente significativo y valioso. Una conclusión muy extendida es que uno de los grandes efectos del sistema es la apropiación de la práctica de sistematizar y organizar la información.

Algunas conclusiones, expresadas en sugerencias para las futuras aplicaciones del SACGE son: considerar el clima de confianza previo a la aplicación, para lograr mejor los impactos para los cuales está diseñado el sistema; incorporar más a los sostenedores, pues, lejanos al proceso de aplicación de SACGE, más bien aparecen como un obstáculo y no como los facilitadores que se requieren; mejorar los procesos de capacitación, haciéndolos más prolongados y permanentes, y con menos tecnicismos; mejorar los procesos de información y de retroalimentación y, por último, considerar mejor el factor tiempo.

III. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Enfoque y Diseño de la Investigación

El enfoque de investigación escogido fue uno mixto, preferentemente cualitativo, pero con ciertos elementos cuantitativos. Esta técnica llamada triangulación (Ruíz Olabuénaga 1996)⁵, se ha utilizado para obtener una orientación, a partir de los datos cuantitativos y así potenciar la utilización de los instrumentos propiamente cualitativos.

El fundamento para escoger este tipo de enfoque tiene que ver, principalmente, con que la temática, los actores estudiados y la escala relativamente pequeña en la cual se investigó, hacían mucho más pertinente el trabajo dentro del paradigma cualitativo.

La opción por una investigación cualitativa se debe principalmente a que el objeto de investigación está dirigido a captar y reconstruir el significado de la implementación y los efectos que tiene para los actores concretos de los establecimientos que han participado en el SACGE; de este modo, se utilizará un lenguaje básicamente conceptual, dejando de lado esencialmente los valores estadísticos. Es decir, un lenguaje que se caracteriza más por antecedentes cualitativos de la investigación que alcances numéricos, porcentuales o cuantitativos.

Que existan otros estudios cuantitativos y que la muestra sea pequeña explica en parte la opción por este tipo de investigación. La riqueza que se logra extraer de una investigación de tipo cualitativa es muy significativa para la construcción simbólica y puede explicar con más claridad y profundidad las diversas vivencias específicas que desarrollan las personas al interior de

⁵ Entendida por el autor como la combinación entre la metodología cuantitativa y la metodología cualitativa.

las organizaciones educativas cuando se realizan acciones que suponen una gestión de cambios.

Por último, el estudio basado en las experiencias personales, tan propio de una investigación cualitativa, permite extrapolar de mejor manera las consecuencias más relevantes que impactan en las personas y su tarea y, desde ahí, sacar conclusiones que pueden ser relevantes para el presente y el futuro.

Este estudio es de carácter exploratorio, específicamente un estudio de casos, permite examinar un tema que tiene un corto tiempo de implementación y del cual se dispone de escasa información.

Además, este estudio es de carácter descriptivo, pues lo que busca es describir la percepción de los directivos y docentes sobre la implementación y los efectos del SACGE y no establecer relaciones entre las variables medidas.

Esta aproximación al tema busca realizar un diálogo entre los datos y quienes lo entregan, acompañando una reflexión analítica entre los antecedentes obtenidos y el objeto de estudio.

Finalmente, asumiendo el contacto inmediato con la realidad – con los docentes y directivos de liceos - es decir, estando próximos al objeto de estudio, se busca esa visión global y holística del fenómeno en estudio, a partir de los datos obtenidos en la muestra elegida.

3.2 Diseño Muestral

El universo está compuesto por los directivos y docentes de cuatro liceos de la Fundación de Solidaridad Romanos XII. Estos cuatro liceos técnicos profesionales industriales, están ubicados en cuatro comunas distintas de la Región Metropolitana (San Joaquín, Recoleta, San Miguel y Santiago) y atienden preferentemente a jóvenes con alta vulnerabilidad social⁶. Todos los liceos son de administración delegada, bajo el Decreto N° 3166, es decir, pertenecen al Estado quien delega su administración en un tercero. Las instituciones son: Liceo Politécnico San Joaquín, Liceo Técnico A- 100 San Miguel, Liceo A-38 y Liceo Industrial de Santiago.

3.3 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Para obtener la información se utilizó una técnica cuantitativa: encuesta y dos técnicas cualitativas: entrevista semiestructurada y focus group.

Se eligieron técnicas para recoger información que son muy flexibles, como es el caso de la entrevista semiestructurada y el focus group, que permiten profundizar en los significados e interpretaciones personales de los procesos que pueden ser evaluados como un cambio o efecto. Desde esta perspectiva, el procedimiento será más inductivo que deductivo, evitando utilizar datos que lleven a generalizaciones del sistema escolar.

Tanto a directivos como a docentes se aplicó una encuesta y un focus group, en tanto la entrevista fue aplicada a un director de la fundación de Solidaridad Romanos XII, quien tuvo un rol clave en la incorporación del SACGE en los establecimientos y que, junto con la fundación, asumen el rol de sostenedores. En el caso de los demás estamentos – estudiantes y apoderados - no fueron considerarlos en el estudio debido a que la

⁶ En la última medición del Índice de Vulnerabilidad Social los cuatro liceos bordean el 90% de I.V.E.

investigación existente indica que la participación de alumnos y apoderados ha sido muy escasa y por tanto poco representativa y que en ninguno de los cuatro establecimientos educacionales de la investigación se consideró a alumnos y apoderados en el proceso de implementación del SACGE. Sólo en uno de ellos se informó el resultado del proceso a algunos apoderados que asumían roles directivos.

a) Cuestionario⁷.

La aplicación del cuestionario – instrumento propio de la investigación cuantitativa - tuvo el objetivo de recabar información que permitiera elaborar con mayor precisión las preguntas a trabajar en el focus group. Si bien se consideran los resultados del cuestionario para respaldar la información que entregan los otros instrumentos de investigación, y si bien permiten contrarrestar algunos puntos de vista, sus resultados fueron sólo orientadores y referenciales.

Se aplicaron 36 cuestionarios, distribuidos entre las siguientes personas:

1. Director de cada establecimiento.
2. Jefe Técnico de cada establecimiento.
3. Algún miembro de los equipos directivos de cada Liceo que no haya participado en el proceso SACGE (director o jefe técnico).
4. Tres docentes por liceo que hayan participado en el proceso SACGE y tres docentes que no participaron, elegidos por los directores de cada liceo, de acuerdo a criterios de disponibilidad de tiempo, niveles de compromiso y colaboración.

⁷ En la sección anexos se adjunta el instrumento (Anexo N° 1)

La razón de considerar a personas que trabajaron en la evaluación con el SACGE y personas que no participaron, pero que pertenecen a las comunidades escolares, es evaluar con mayor claridad la percepción que se tiene de los efectos de su implementación.

A través de este instrumento se buscaba recabar información sobre:

- a) Niveles de decisión en la instalación del SACGE en cada liceo.
- b) Niveles de participación de los distintos estamentos en la instalación del SACGE en cada liceo.
- c) Utilidad de cada una de las etapas del SACGE (Autoevaluación, evaluación externa, propuestas del plan de mejora, instalación del plan de mejora).
- d) Cambios a partir de la participación del establecimiento en el proceso de evaluación del SACGE.

De los 36 cuestionarios entregados (9 por cada Liceo) se aplicaron efectivamente 32, es decir se logró trabajar con un 89% de los casos escogidos. Para el análisis, se procesaron las respuestas cuantitativas y cualitativas y se aplicó un análisis descriptivo con frecuencias y promedios. Debido a lo pequeño de la muestra no se justificaba la utilización de otro procedimiento estadístico más complejo de análisis.

b) Entrevista⁸

La entrevista a un director de la fundación de Solidaridad Romanos XII tuvo por objeto obtener información de primera línea sobre las motivaciones, los modos y algunos detalles de cómo se llegó a la participación de los establecimientos en el SACGE.

⁸ En anexo se adjunta la pauta de preguntas utilizada en la entrevista.

Una de las razones de la entrevista es indagar con mayor profundidad el tema de quién decide la participación en la evaluación, así como conocer el rol que juega en este caso el sostenedor. También se trata de revisar las expectativas, los plazos y, sobre todo, cómo se evalúa la experiencia desde el sostenedor. También sirvió para cotejar posteriormente información obtenida a través de las otras fuentes.

Las preguntas van orientadas a lograr información de cada uno de los temas anteriores y, por lo mismo, la estructura básica de la entrevista contiene dichos temas: Decisión de participación en el SACGE; rol del directorio de la fundación; apoyos y motivaciones del directorio de la fundación; expectativas; plazos y procedimientos de instalación; exigencias y acompañamientos a los liceos; aspectos positivos y negativos de la experiencia; efectos sobre la gestión escolar; recomendaciones y sugerencias.

c) Focus Group⁹

Es la técnica central de la investigación debido a que ella permitirá profundizar mejor en la construcción simbólica y la reconstrucción del significado de la implementación y efectos del SACGE de los propios actores. El objetivo de los focus group es profundizar y complementar los datos obtenidos previamente en los cuestionarios, así como explorar áreas más complejas que son difíciles de levantar a través de instrumentos cuantitativos.

Se realizaron dos focus group: uno con los equipos directivos de los cuatro liceos y otro con los docentes de los cuatro establecimientos. No

⁹ En anexo se adjunta el formulario de preguntas preparatorio para los Focus Group. Como es evidente, fue sólo una guía orientadora, porque hubo una aplicación contextualizada que indudablemente cambió dicho formulario en cada caso.

necesariamente los docentes que contestaron los cuestionarios son las mismas personas que participaron en el focus group.

Complementando los aportes del cuestionario, se pretendió profundizar en los principales ejes de la investigación, en las motivaciones, las expectativas y su cumplimiento. Como todo instrumento de investigación cualitativa, el interés era profundizar en el análisis de los puntos centrales y cómo fueron vividos por los diversos protagonistas del proceso. Por ello, a diferencia del cuestionario, la pauta del focus group fue diferente. Si bien la pauta de preguntas del focus group dependió de algunos datos que fueron recogidos por el cuestionario, hay una pauta genérica, una temática a seguir (con algunas preguntas orientadoras).

Para analizar la información de los grupos de discusión se realizó codificación e identificación de las ideas o temas subyacentes y su agrupación dentro de dimensiones o categorías que permitieran obtener una información más amplia y sobre la cual se pudieran establecer ciertas tendencias.

IV. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

A continuación se entregará la información obtenida a través de cada uno de los instrumentos aplicados¹⁰.

4.1 Cuestionarios

Incorporación al SACGE

Al analizar los resultados de los cuestionarios se puede apreciar que hay claridad para los encuestados sobre quién decidió la participación en el SACGE. De hecho, para casi la mitad de los encuestados (47%) fue iniciativa del Ministerio de Educación, para otro grupo (19%), fue la fundación de Solidaridad Romanos XII y, por último, otro grupo (34%) señala que fue el director o equipo directivo. En lo que sí coinciden todos (100%), es que ésta no fue una decisión de los docentes, ni de los consejos escolares.

Algo similar ocurre en relación al objetivo de la incorporación y participación. Hay una enorme dispersión en seis de las siete alternativas, con porcentajes entre un 9% y un 31%; este último valor representa a los encuestados que opinan que el objetivo de la participación en el SACGE era responder a una demanda del Ministerio de Educación. Una vez más, esto corrobora más bien el desconocimiento de los encuestados en relación a la implementación del SACGE en sus establecimientos.

¹⁰ En el anexo número 4 están las tablas correspondientes a la información que se obtuvo de los cuestionarios.

Participación de los Integrantes de la comunidad educativa.

Se observa con mucha claridad que hay una coincidencia en cuanto a considerar que la participación en la capacitación para la implementación del SACGE en los liceos, fue una tarea más propia de los equipos directivos, ya que el 100% de los encuestados señala que la participación de los equipos directivos fue alta (77%) o mediana (23%).

Opiniones dispersas y hasta contradictorias se observan con relación a la participación del sostenedor, ya que un 33% de los encuestados señala que fue alta y otro 33% que no existió ninguna participación, situación que obedece a opiniones distintas en los diferentes establecimientos, lo que da cuenta de diversos grados de participación en cada liceo. Algo semejante ocurre con la participación de los docentes (33% considera que fue alta y 33% ninguna), lo que en este caso, al igual que en el anterior, muestra simplemente las diferencias de participación dependiendo de los distintos liceos.

En el proceso de autoevaluación, el 100% de los encuestados señala que la participación del equipo directivo fue mediana o alta. Algo semejante ocurre con la participación en el proceso de autoevaluación del Ministerio de Educación con un 75% de las opiniones de los encuestados que la consideraron mediana o alta.

En el caso del sostenedor, las opiniones están muy dispersas en las cuatro alternativas posibles (Ninguna, Baja, Mediana y Alta), con opiniones entre un 8% y un 33%. Una situación distinta ocurre con la participación de los docentes en la autoevaluación. Ellos señalan que un 67% tuvo una participación mediana o alta, mientras un 32% señaló que fue baja o ninguna.

Aunque se sabía por indagaciones previas que la participación de los apoderados y estudiantes había sido escasa, igual se preguntó por su participación. Aquí hay una opinión casi unánime que no hubo ninguna participación de estos actores.

En la visita del panel externo, se considera que existió una alta participación del equipo directivo, un 85% de los encuestados la consideraron mediana o alta. Algo semejante ocurre con la participación en la evaluación del Ministerio de Educación con un 75% de las opiniones de los encuestados que la consideraron mediana o alta. En el caso del sostenedor las opiniones están muy dispersas en las cuatro alternativas posibles, con opiniones entre un 10% y un 40%, es decir, no hay una tendencia que permita hacer una afirmación definida. Una situación distinta ocurre con la participación de los docentes en la autoevaluación. Ellos señalan que prácticamente no participaron (78%), mientras un 22% la consideró mediana o alta.

Finalmente, en el plan de mejora, también se observa una alta participación del equipo directivo, con 67% de las opiniones de los encuestados en las alternativas mediana o alta. En los demás actores, la opinión de los encuestados es que casi no existió participación: baja o ninguna del Ministerio de Educación (75%); lo mismo se opina y con el mismo porcentaje en el caso de los docentes. En el caso del sostenedor se observa una mayor participación, con un 50% entre mediana y alta.

En síntesis, se logró detectar a través de cuestionario, que hay un nivel de participación dispar de los distintos actores en los cuatro establecimientos. Hay una clara coincidencia que los equipos directivos fueron quienes tuvieron una mayor participación en todas las etapas de la implementación del sistema. A pesar de las diferencias, se puede precisar que en el caso de los docentes, su participación fue escasa y, en algunos casos, parcial. Algo

semejante se puede decir del sostenedor. Donde también hay coincidencia es en la nula participación de los apoderados y alumnos.

Valoración de las distintas etapas

La mayoría está muy de acuerdo (45%) o de acuerdo (18%) con la utilidad de la capacitación, sin embargo hay un 36 % que no considera que la capacitación fue de utilidad.

Todos los encuestados están de acuerdo (50%) o muy de acuerdo (50%) con que la etapa de autoevaluación realizó un efectivo diagnóstico de la gestión escolar, que permitió una visión más amplia y completa de la gestión institucional (33% de acuerdo y 42% muy de acuerdo) y que dicho proceso permitió conocer mejor las fortalezas y debilidades de cada liceo (42% de acuerdo y 33% muy de acuerdo).

Esta misma realidad se repite en la evaluación externa, agregando que hubo importantes coincidencias entre autoevaluación y evaluación, con el 100% de las opiniones de acuerdo o muy de acuerdo; es decir, la evaluación externa permitió una visión más amplia y completa de la gestión institucional y permitió conocer mejor las fortalezas y debilidades del liceo.

Finalmente, la opinión sobre la utilidad del plan de mejora muestra una gran claridad entre las opiniones. Mientras casi el 80% de los encuestados considera que el plan de mejoramiento se fundamentó en el proceso de autoevaluación y evaluación externa, sólo un 22% está en desacuerdo con esta afirmación. Por otro lado, un 86% de las opiniones consideran que hubo una comunicación o difusión a la comunidad escolar del plan de mejoramiento.

Definitivamente los encuestados están muy en desacuerdo (20%) y en desacuerdo (40%) con que se obtuvieron fondos del Ministerio para la implementación del plan de mejoramiento.

En síntesis, los distintos actores valoran el proceso vivido en las distintas etapas de implementación del sistema. Consideran que hubo un buen diagnóstico de la realidad a partir de la autoevaluación y que el panel externo validó dicha información. El plan de mejora se construye a partir de los resultados obtenidos en dicho diagnóstico.

Cambios Ocurridos en la Gestión.

La mayoría de los encuestados (80%) considera que hay efectos en la gestión institucional y que se han producido cambios perceptibles.

Un 69% está de acuerdo o muy de acuerdo que los liceos perciben la creación de una cultura evaluativa al interior de los liceos. Así mismo, la mayoría (70%) considera que el SACGE contribuyó a la mejora de las prácticas de gestión.

Por otro lado, un 76% de los encuestados están muy de acuerdo o de acuerdo que gracias al SACGE existe un plan de mejoramiento en los liceos. Esta misma proporción de los encuestados también señala que, debido al SACGE existen en sus instituciones metas precisas e indicadores.

No hay acuerdo sobre el mejor uso de los recursos humanos, pedagógicos y financieros gracias al SACGE. Mientras un 45% está en desacuerdo o muy en desacuerdo, un 55% está de acuerdo con esta afirmación o muy de acuerdo.

Por último, con relación a la presencia de cambios permanentes y estables en la gestión gracias al SACGE – dónde 1 indica que no hay efectos y 7 indica que hay muchos efectos - se perciben importantes efectos, en relación a las seis afirmaciones presentadas, donde el número representa el promedio obtenido en cada afirmación.

- a) Se valora institucionalmente la presencia de evidencias (6.9)
- b) Se está realizando una gestión basada en metas precisas (6.8)
- c) Existe una cultura evaluativa en sus liceos (6.4)
- d) Hay una mayor participación de otros actores en la gestión (6.2)
- e) Se ha propiciado una política de mejoramiento continuo (6.2)
- f) Se ha logrado incorporar una optimización de los recursos en cuanto a la administración de los mismos. (5.8)

4.2 Entrevista

Motivaciones y objetivos para incorporarse al SACGE

Los antecedentes que entrega el director de la fundación indican que en enero del 2004, cuando el directorio estaba preguntándose sobre los avances de sus instituciones en el Plan de Desarrollo Institucional y en los Proyectos Estratégicos, llega una propuesta del Ministerio de Educación para participar en el SACGE. Revisada la propuesta se analizó como una oportunidad:

“Esto es bueno”, “Juguémonos por esto”.

Para esto, nombraron una persona para que coordinara la implementación del SACGE y un sistema de evaluación del desempeño basado en el Marco de la Buena Enseñanza¹¹ y se le dio un año de plazo para que cumpliera ambos objetivos.

Las motivaciones que tuvo el directorio de la fundación para incorporarse al SACGE tienen que ver con la calidad de la educación, particularmente en relación a la gestión curricular. Además se quería que sus instituciones dieran pasos de modernización y, por último, se vio como una posibilidad de evaluar cuánto se había avanzado.

“Se vio que los instrumentos del SACGE le daban importancia a este tema curricular”.

“Junto con la calidad pensamos en dos temas más: la modernización de la gestión escolar – ya que sentíamos que esto haría que los liceos dieran pasos de modernización -; y la enorme posibilidad de hacer una evaluación de cuánto se había avanzado”.

¹¹ La fundación estaba incorporando un sistema de evaluación del personal docente basado en el Marco de la Buena Enseñanza y se esperaba que participaran todos los profesores de sus liceos.

El objetivo más importante que tuvo el directorio para incorporarse al SACGE y que constituye su mayor expectativa era que en sus liceos se establecieran planes de mejora, como una manera de mejorar el plan estratégico y el plan de desarrollo de los establecimientos de la fundación.

“Fundamentalmente buscábamos optimizar el trabajo con el Plan Estratégico - que ya se venía haciendo hace algunos años – y, sobretodo siguiendo la línea del Plan de Desarrollo, establecer planes de mejora en los liceos”.

Queda de manifiesto en la entrevista, que la iniciativa de participación, surge desde el Ministerio de Educación que invita a estos establecimientos y la fundación acoge esta iniciativa nombrando a un encargado que asesorará desde la fundación a sus liceos. Esta persona recibe la primera capacitación, informa periódicamente al director de la fundación encargado sobre los avances del proceso y, es este director, el que de manera periódica informa a todo el directorio de la fundación.

Evaluación de la Participación en el SACGE

El director de la fundación, es muy preciso al señalar los aspectos positivos de la participación de sus liceos en el SACGE.

Se expresa que la participación en el SACGE permitió que los liceos pudieron conocer y apropiarse de nuevos estilos de gestión, abriéndose a nuevas perspectivas. También fue valioso porque unificó criterios de trabajo, les abrió a nuevos sentidos de pertenencia y además se vincularon más con el Ministerio de Educación.

“Se construyó un estilo de gestión. Se agregaron “miradas nuevas” que antes no existían. Ayudó a unificar los liceos en objetivos comunes. Se produjo un mayor sentido de pertenencia y de conexión con el Mineduc”.

Con la misma claridad, indica los aspectos negativos. Desde una posición más crítica, resalta debilidades en el sistema de calidad de la gestión del Mineduc, debido a que deja fuera o presenta de manera muy débil ciertas áreas que son importantes para ellos como fundación. La mayor crítica se refiere a la ausencia de monitoreo y acompañamiento en el plan de mejora. También resalta las dificultades de los plazos y tiempos de trabajo, que a su juicio fueron insuficientes o no fueron cumplidas las etapas tal como fueron programadas.

“El sistema no incluye áreas de espiritualidad y de vida comunitaria (que a la fundación le importan), hubo mucha complicación con los tiempos y los plazos (atrasos) y un débil y hasta nulo monitoreo del plan de mejora (no se establecen plazos ni responsables. Falta operacionalizar el diagnóstico y el seguimiento del plan de mejora....el sistema no lo tiene incorporado)”.

Efectos en la Gestión de los liceos

En un balance, se considera que fue una decisión acertada participar en el SACGE, porque se han incorporado algunos avances interesantes en relación a las prácticas de gestión de los establecimientos que pueden ser considerados como efectos:

“Hay un nuevo lenguaje; se instaló un sistema de evaluación institucional; ayudó a incorporar una mirada más amplia, más holística; se incorporaron las evidencias como una manera de registrar la vida de los liceos; y ayudó a plantearse proyectos en común.”

De hecho, considera que el diagnóstico fue muy cercano a la realidad:

“Es una buena foto de cada liceo, aunque no toca todos los aspectos que a la fundación le interesa. Muy bien en lo curricular y aportó muchas luces en el área de los resultados.”

Recomendaciones y Sugerencias

El director de la fundación considera que la experiencia es recomendable para otras fundaciones o sostenedores, pero con algunos reparos. Particularmente le parece una debilidad importante el que sea un sistema cerrado, dejando afuera otras posibilidades más específicas donde pudieran las comunidades educativas visualizar el cumplimiento de sus propuestas:

“Lo recomendaría pero advirtiendo que le faltan algunas áreas (comunitaria, desarrollo personal). Lo que pasa es que contiene un sistema cerrado donde no hay cabida para más indicadores como es el caso del desarrollo valórico – al menos en los énfasis – y es lo que le interesa a la fundación”.

En cuanto a aspectos necesarios de mejorar del proceso sugiere una mayor participación de alumnos y apoderados y mejorar los procesos de acompañamiento del Ministerio en la etapa de la formulación e implementación del plan de mejora,

“Hay que mejorar el cronograma (Carta Gantt), para que haya más tiempo para la discusión. Se debe optimizar el plan de mejora en cuanto al acompañamiento o seguimiento del mismo y, por otro lado, mejorar el tema de los focos, pues la exigencia de que sea un solo foco (o sugerencia) no permite una acción más amplia”.

En resumen, se considera que el SACGE trajo grandes beneficios que aportaron a los objetivos que ellos se habían planteado a la hora de solicitar al Mineduc la participación en el proceso. Si bien reconoce algunas deficiencias, tanto del sistema como de la aplicación, los resultados obtenidos se perciben como satisfactorios.

4.3 Focus Group

Como se ha mencionado, se realizaron dos Focus Group, uno con los equipos directivos y otro con los docentes.

Focus Group de Directivos:

Condiciones de gestión previas de los liceos

Lo primero que se puede señalar es que, en al menos tres de las cuatro instituciones, antes del SACGE había un interés por evaluar cómo se estaba trabajando y qué resultados se estaban dando en materia de gestión, pero también como institución escolar en general. De hecho uno de los liceos estaba tomando contacto con la Fundación Chile¹² pero la problemática eran los costos de dicho estudio.

“Habíamos tomado contacto con Fundación Chile porque queríamos una revisión externa de la gestión que estábamos desarrollando, pero los costos de dicho proceso superaban nuestra posibilidades presupuestarias”.

Incluso, este mismo establecimiento participó de un proceso de autoevaluación previo con el Ministerio, que se abortó antes de su finalización¹³. Otro establecimiento se planteaba las mismas interrogantes pero sin buscar ayuda externa. Las otras dos instituciones se encontraban presentando o habían presentado proyectos al Ministerio para establecer algunas mejoras, fundamentalmente en las especialidades industriales que tenían:

¹² La Fundación Chile tiene un sistema de certificación de la calidad de la gestión pero tiene un costo para la institución educativa la participación en dicho proceso.

¹³ La explicación que se da a esta interrupción es porque dicho liceo es de administración delegada, bajo el Decreto N° 3166, y el Ministerio de Educación le da prioridad a los liceos municipalizados y subvencionados del país.

“Estábamos postulando a unos fondos de remodelación de maquinarias e instrumentos industriales, para lo cual se nos exigía de parte del Ministerio algunas condiciones de gestión que no estábamos cumpliendo”.

Es decir, los cuatro liceos tenían ciertas inquietudes por evaluarse y mejorar. En ese estado surge la iniciativa de la fundación de que participaran de este proceso.

Incorporación y Participación en el SACGE

Todos ellos concuerdan que la participación en el SACGE no fue una experiencia impuesta por el Mineduc, sino más bien una invitación, aludiendo a su realidad de liceos bajo el Decreto N° 3166, es decir que siendo instituciones del Estado, fueron entregados a organismos para delegarles la tarea. Desde esta perspectiva y comparándose con los liceos municipalizados, se quejaron:

“Habitualmente nos dejan de lado y, a pesar de ser liceos del Estado, no nos permiten los mismos beneficios que a los Municipalizados. No se nos dio derecho a disponer de todas las asesorías y acompañamientos”.

Esto lo corrobora un directivo que participó en el proceso SACGE cuando pertenecía a un liceo municipalizado :

“En ese liceo municipalizado nos prepararon con tiempo, hubo cuatro meses previos de inducción y dos mañanas enteras de capacitación”.

En el otro liceo formaron grupos más estables, pero con participaciones parciales, tanto en el número de docentes como en las temáticas o áreas:

“Se nos agrupó de acuerdo a los subsectores afines y por temáticas, de tal modo que conocíamos sólo el tema tratado por nosotros y no sabíamos qué hacían los demás grupos”.

Dificultades del proceso de Implementación

El proceso de capacitación fue muy breve (sólo asistieron a una mañana, que finalmente se redujo a cerca de tres horas de capacitación), si bien hubo otras capacitaciones internas, realizadas por el asesor de la fundación¹⁴ y por las jefaturas técnicas. La sensación es que se trató de una capacitación insuficiente lo que se tradujo en una enorme confusión a la hora de contestar la guía de autoevaluación.

“No teníamos claridad en la asignación de puntajes debido a que algunas prácticas existían pero no eran tan permanentes o se habían realizado sólo en algunas ocasiones”.

La otra dificultad que señalan los directivos es que, a pesar de la importancia, la mayor parte de la tarea la realizó sólo el equipo directivo con una escasa participación de los docentes, debido especialmente al tiempo que se dispuso para completar las tareas.

“No podíamos dejar de cumplir con las clases y la tarea diaria de todo liceo. Buscamos algunos momentos para comprometer a los docentes, pero de manera parcial y discontinua”.

Lo que todos los directores reclaman de manera unánime, fue el corto plazo que tuvieron para hacer el trabajo de autoevaluación. Algunos expresan que en un plazo de un mes tuvieron que recolectar toda la información:

¹⁴ Se trata de la misma persona señalada por el director de la fundación en la entrevista, que fue delegada para cumplir esta tarea y la referida a la Evaluación Profesional Docente.

“Nos juntábamos día por medio, después de la jornada laboral, con reuniones que a veces se extendían hasta las 22 hrs.”.

En cuanto a la participación de los distintos actores, en dos de los Liceos fue una tarea casi exclusiva de los equipos Directivos – en todas sus etapas - y en los otros dos con una participación parcial de los docentes. En uno de los liceos aprovecharon las horas no lectivas de los docentes o cuando trabajaban en duplas (módulos de las especialidades), para invitarlos a trabajar en grupos, lo que evidentemente no le daba continuidad a la tarea:

“Para cumplir con la tareas, buscábamos docentes que estaban trabajando en duplas o aquellos que no tenían clase frente a curso, pero a la sesión siguiente venían otros docentes que desconocían el trabajo previo”.

“Todo el trabajo lo realizamos los miembros del Equipo Directivo en largas sesiones. Debido a los escasos tiempos que teníamos, tuvimos que dejar fuera a los docentes, a quienes sólo presentamos los resultados”.

El escaso tiempo dificultó la posibilidad de que alumnos y apoderados se integraran, además de los docentes, que también participaron débilmente en el proceso y, en el caso de dos liceos, quedaron sin participación.

Otra crítica fue que la capacitación no permitió las claridades suficientes para la tarea. En especial las dificultades de interpretación del lenguaje utilizado, que muchas veces era entendido de una manera por algunos y de otra forma por los demás. De ahí que ellos hablen de algunas ambigüedades del instrumento.

“Debieran existir instrumentos adicionales que nos ayuden a interpretar mejor los textos, anexos que permitan realizar mejor la tarea”.

Evaluación del Proceso

Cuando se les pregunta sobre los aspectos que fueron bien evaluados del proceso y aquellos que fueron mal evaluados, uno de los liceos señala que les permitió actualizar y articular su Proyecto Educativo Institucional (PEI), que les permitió empezar a trabajar en base a metas precisas, que gracias a la participación de los docentes, hoy están más involucrados en la gestión y que han incorporado las evidencias como estrategia de trabajo. Los demás liceos comparten de manera reiterada el tema de las evidencias, el funcionar a través de constataciones, el disponer de registros que sistematicen los procesos.

“Lo que más nos quedó a todos fue el tema de las evidencias. No estábamos acostumbrados a dejar registro de las experiencias. Hoy es una exigencia de la gestión que valbremos mucho”;

“Antiguamente era común que los problemas en la gestión se responsabilizara sólo al Equipo Directivo, después del SACGE hay una tendencia a decir “nos fue mal en esto” o “no nos dio resultado aquello”.

También se señala que, a pesar de que los docentes no fueron partícipes, se ha logrado una mayor sistematización de la información y ha permitido evaluar la gestión. Se observa un sentido de mayor pertenencia de parte de los docentes frente al tema de gestión y un sentido de mayor responsabilidad compartida.

“Los docentes están aprendiendo a trabajar en base a proyectos y buscar salidas a las problemáticas que antes se atribuía a los alumnos, por sus carencias, o a la Dirección, por su responsabilidad Directiva. Se han hecho más responsables de los procesos internos y no unos simples críticos del sistema”.

En el diálogo, los directivos hacen referencia a que, ese mismo año, los cuatro liceos estaban en proceso de acreditación de sus especialidades¹⁵. El proceso de acreditación fue anterior al SACGE. Ellos insisten en que, el proceso de acreditación incorpora algunas metodologías que son propias del SACGE y que esta experiencia fortaleció los frutos que se esperan de su aplicación, a tal punto que, uno puede preguntarse legítimamente qué efectos producidos en la gestión escolar se relaciona con la acreditación y cuáles con el SACGE, o sencillamente hubo un proceso de integración y no es posible dilucidar las implicancias de uno y otro en lo que hoy se observa como cambio o efecto en la gestión institucional.

“La noción de registros históricos que el proceso de acreditación incorporó y que nos hizo buscar en archivos antiguos fue muy semejante al tema de la evidencias que el SACGE posteriormente nos exigió”.

Diagnóstico Realizado

Todos coinciden en que el proceso de autoevaluación y evaluación mostró con bastante exactitud la realidad de cada liceo, es decir, comparten que el diagnóstico realizado con el SACGE es una foto bastante nítida de la realidad, aunque señalan que el instrumento subvalora algunas áreas que para los liceos son importantes.

“La realidad de la gestión se ve bastante reflejada en la foto que tomó el SACGE, pero hay muchas otras realidades de nuestros liceos que no fueron consideradas en la foto y por tanto quedaron fuera. Por ejemplo, el trabajo que se desarrolla para la formación valórica de nuestros alumnos”.

¹⁵ Por una prescripción del Ministerio de Educación, todos los liceos técnico profesionales del país debían acreditar sus respectivas especialidades y habían plazos perentorios. Para dicha acreditación se debían cumplir una serie de requisitos que se evaluaban a través de evidencias tanto físicas (herramientas, maquinarias, instrumental, etc.) como de procesos y procedimientos educativos, entre otras mediciones, que visaban la calidad de dichas especialidades.

En general en el proceso de autoevaluación, los liceos optaron por “nivelar hacia abajo”, cuando tenían dudas en la asignación de un puntaje:

“Confiábamos que cuando llegara el panel externo nos ayudarían a afinar la puntería”;

“Es mejor que nos suban los puntajes que nos bajen”.

Uno de los integrantes de focus compartió que en ese momento no les importó si les iba mal en el proceso de evaluación:

“Lo importante es que las prácticas se instalen. Los resultados estadísticos de la evaluación no son lo más relevante”.

Plan de Mejora

Los cuatro liceos consideran que la información que arrojó el proceso inicial, permitió descubrir los focos para establecer el plan de mejora. De manera unánime se señala el nulo acompañamiento del Ministerio de Educación en la elaboración e implementación del plan de mejora:

“Los vamos a llamar”, “fue todo lo que se pudo escuchar al respecto”.

Efectos en la gestión alcanzados a través del SACGE

Cinco son los efectos en que coinciden y que fueron compartiendo y reafirmando durante el focus.

1. Instalación de una cultura evaluativa.

“Logramos instalar una cultura evaluativa en nuestros liceos. Ahora tenemos la costumbre de evaluar las acciones, los procesos, los procedimientos, los eventos y las personas”.

2. Promoción de una cultura más participativa.

“Yo diría que, a pesar de no poder lograr una gran participación en el SACGE por el problema del tiempo, hemos aprendido a valorar la participación de los distintos estamentos, incluso el de los alumnos y apoderados”.

3. Promoción y valoración del uso de evidencias y datos históricos

“Ante cualquier actividad que realicemos alguien sale y recuerda el tema de las evidencias, así que todos valoramos los registros”

“Hoy nos importa mucho comparar algunos indicadores con el pasado para ver si vamos progresando o no”.

4. Sistematización de procesos.

“Gracias a la experiencia vivida en el SACGE nos preocupa mucho más que antes la intencionalidad de lo que estamos haciendo y de cómo vamos a lograrlo”.

5. Valor de la información a la comunidad escolar

“Hemos aprendido a informar a la comunidad escolar de lo que está pasando en materia de gestión, aunque esto podría ser producto de otras iniciativas como el Consejo Escolar”.

Recomendaciones

Se recomienda una mayor participación de los distintos actores del proceso educativo. Sin embargo, los directivos advierten algunas precauciones para mejorar el proceso y así aprovecharlo más:

“Sería bueno que entregaran un listado de información de lo que tienen que recopilar con anticipación para el proceso de evaluación”;

“Antes de meterse tienen que verificar el factor tiempo y el recurso humano que disponen, sobretodo para tratar de lograr una máxima participación”;

“Sería bueno tener previamente elaborado el PEI, actualizado y articulado”.

Esta última afirmación no es compartida por algunos miembros del grupo, pues hay quienes creen que aún sin un proyecto educativo institucional (PEI) actualizado vale la pena asumir el SACGE.

Focus Group de Docentes:

Participación.

Hay una participación variada en el SACGE de acuerdo a los docentes que participaron en el focus group. Tal como lo mencionó el director de uno de los liceos, no hubo participación docente en dicho establecimiento; lo mismo ocurre en otro liceo. En los otros dos liceos hay coincidencia en haber participado en el proceso de autoevaluación a través de comisiones. Todos, señalan no haber participado en las demás etapas del SACGE, con el panel externo y/o en la elaboración del plan de mejora.

“Nosotros ni siquiera nos enteramos del SACGE hasta que la Dirección nos mostró los resultados del proceso en un Consejo de Profesores”;

“Nos agruparon por subsectores afines y nos juntamos dos o tres semanas consecutivas durante el tiempo de los GPT”.

Capacitación y expectativas de los docentes

Por el testimonio de los dos liceos en que hubo una participación de los docentes, hay coincidencia en señalar que ésta fue más bien replicada por los jefes técnicos con poco éxito, pues quedaban muchas dudas. Uno de los

participantes señala que la capacitación, a su juicio, fue pertinente pero insuficiente:

“Nos costaba mucho entender las preguntas y todos entendían cosas diferentes. Había problemas de lenguaje”.

Cuando se informó de la participación en el SACGE, en algunos establecimientos lo asumieron resignados:

“Era una tarea más que se nos pedía y que nos iba a quitar tiempo para las tareas diarias. Lo haremos para darle en el gusto a la fundación, sin mayores expectativas”.

En algunos participantes, las expectativas se concentraron en lo económico, esperando los aportes que incluían la participación; incluso el grupo de Recursos (ya que se formaron equipos por áreas) pensó que podrían intervenir hasta en temas de asignación de recursos internos:

“Al poco tiempo se pudo ver que no era posible.....eso causó un tanto de frustración en el equipo”.

Otros, en cambio, se proyectaron en el tema del mejoramiento de la gestión y sus expectativas se fundaron en la posibilidad de ser obtener mejores resultados.

Como ya se mencionó los otros dos liceos no tuvieron posibilidad de crearse expectativas ni de capacitarse porque sencillamente no estaban informados.

Proceso de acreditación y el SACGE.

Del mismo modo como apareció en el otro focus, con los docentes también surge el tema de la acreditación como una instancia que favoreció la

realización del SACGE, porque tiene una metodología semejante. Ese mismo año, meses antes del SACGE, los liceos participaron del proceso de acreditación de las especialidades, por tanto, al menos los docentes de los módulos, ya conocían algunos requerimientos y búsqueda de constancias para lograr la tarea. A ellos se les facilitó la tarea de buscar evidencias.

“Del mismo modo como lo hicimos en el proceso de Acreditación de las Especialidades, buscamos registros y constancias en documentos. En el SACGE las llamaron evidencias”.

Nitidez de la foto que tomó el SACGE.

Lo primero que se preguntó en este tema es si habían conocido la “foto” que tomó el SACGE a la gestión escolar. En este caso, todos tuvieron acceso a la información a través de Consejos de Profesores o a través de los Grupos profesionales de trabajo (GPT), aunque coinciden en considerar dicha información como vaga e insuficiente; para algunos, casi anecdótica:

“Porque cuesta entender una cantidad enorme de indicadores y números o valoraciones en las cuales uno no ha trabajado”.

Con respecto a la nitidez, se señala:

“El trabajo con las evidencias desenmascaró la falta de evidencias de la gestión, y en ese sentido, mostró bien la realidad del liceo”.

Tal como señaló en el focus group con directivos, se señala que más importante que la foto o la nitidez de la misma es haber participado del proceso:

“La experiencia del trabajo fue más lúcido y más claro que la nitidez de la foto”.

Plan de mejora y la participación docente

Se vuelve a corroborar que la participación en la elaboración del plan de mejora fue nulo, excepto en uno de los liceos que revisó en grupos la propuesta realizada por el equipo directivo. Pero todos creen que los equipos directivos utilizaron la información para hacer los planes de mejora.

“Tenemos muy poca información de cómo se elaboró el plan de mejora, los directivos lo diseñaron y fue presentado en una consejo de profesores”.

Efectos en la gestión escolar producto del SACGE

La opinión de los participantes del focus group sobre los efectos que tuvo la incorporación del SACGE en sus respectivos liceos en la gestión escolar tiene varias coincidencias que se revisan a continuación:

La presencia de evidencias ha sido lo más característico de los efectos. Tanto en el lenguaje como en las acciones.

“Lejos lo más presente hoy del SACGE son las evidencias. Todos hablan de ellas”.

Otro efecto del SACGE es que trajo un ordenamiento de los procesos y las constataciones, que anteriormente o no existían o estaban dispersas.

“Yo creo que ayudó a ordenar. Se hacían muchas cosas antes pero cada una por su lado.”

Se valora del SACGE la elaboración de planes de mejora, como la búsqueda intencionada de metas concretas.

“Uno de los temas nuevos y que tiene que ver también con el lenguaje es el de las metas. Mejorar lo entendemos como alcanzar ciertas metas que nos proponemos todos”.

El SACGE también ayudó a la reformulación del PEI o tener una mayor consideración del mismo en el trabajo diario. Se volvió a posicionar el valor del PEI en la institución.

“Ahora le damos más importancia al Proyecto Educativo.....”.

Por último, y algo en que varios de los docentes del focus coinciden, es que se instaló una cultura evaluativa:

“Antes era más relajado; había menos evaluaciones a todo nivel; se podía correr con colores propios; eso cambió radicalmente; ahora sabemos que somos evaluados”.

V. CONCLUSIONES

Una primera conclusión, es que la implementación del SACGE, en los cuatro liceos investigados, tuvo carencias y deficiencias de gran envergadura. Esta primera conclusión coincide con lo que señalan otros estudios sobre la implementación del SACGE realizados previamente (Fuentes, 2003; Montecinos et al., 2005).

Una primera cuestión a este respecto, es la débil participación de los distintos actores del proceso educativo. Como se puede constatar en los resultados, hubo una nula participación de apoderados y alumnos y una escasa participación de los docentes. Sólo en el caso de los equipos directivos hubo alta participación.

Esto contrasta con las bases teóricas y procesos del sistema que promueven más bien un ejercicio colectivo y colaborativo, pero que no se cumplió en la implementación estudiada.

Por otro lado, como han mostrado diversos autores (Bolívar, 2004; Fullan, 2002; Nevo 1997), la apropiación de los procesos de gestión y los cambios en las prácticas, requieren una participación activa de los diferentes actores del proceso educativo.

Más aun, no se puede esperar una innovación con sentido, si este sentido no se comparte (Marris, 1975). Por tanto, la participación es relevante en el proceso, sobretodo del profesorado, quien debe tener claro conocimiento de las nuevas concepciones, porque los cambios desde arriba – sin la participación de las bases - tienen pocas posibilidades de éxito (Fullan, 2002).

Una segunda deficiencia detectada en la implementación, tiene que ver con las capacitaciones recibidas por los directivos de los establecimientos para realizar la autoevaluación. La percepción es que éstas fueron muy insuficientes y de limitada efectividad. Esto explicaría una cierta falta de comprensión, confusión e imprecisión de los directivos y docentes en relación a las estrategias y métodos para realizar el diagnóstico y evaluar las prácticas de gestión de sus establecimientos, lo que limitó las posibilidades de realizar una evaluación más precisa y rigurosa,

Esto releva que una capacitación adecuada es fundamental para realizar un buen diagnóstico, pues si bien los directivos están convencidos de la importancia de la evaluación de la gestión, reconocen que no cuentan con las competencias para hacerlo de manera rigurosa y precisa. Una capacitación más larga, profunda y sistemática, ciertamente ayudará a mejorar considerablemente la exactitud del diagnóstico obtenido a través del proceso de autoevaluación.

Un tercer elemento que aparece transversalmente, son los insuficientes tiempos para realizar las distintas etapas del proceso, particularmente la autoevaluación y la evaluación externa, lo que impidió la posibilidad de un trabajo colaborativo y reflexivo como el que se propone, lo que genera dificultades para realizar un diagnóstico compartido, donde la comunidad educativa vaya disponiendo de una mayor reflexión educativa y no sólo el desafío de responder a una demanda ministerial. La mayor debilidad en el factor tiempo está en no disponer de una reflexión más profunda y compartida, permitiendo a la comunidad escolar un profundo acto de introspección que le permita un diagnóstico más certero y un plan de mejora que sea una respuesta más apropiada a sus reales necesidades.

Es claro, que sin la debida dedicación, se corre el riesgo de no penetrar en la “caja negra” del proceso educacional (Scheerens, 2000); el riesgo de

equivocar el diagnóstico debido al apresuramiento (Harrison y Swihon, 1999), así como de formular planes de mejora que no respondan a las reales y más prioritarias necesidades de las comunidades educativas.

Por otro lado, se supone que el plan de mejoramiento constituye el centro de la estrategia de mejoramiento continuo del establecimiento educacional y es lo que le da contenido y dirección al cambio que el establecimiento educacional intenciona. Sin embargo, es precisamente en esta etapa donde se perciben más deficiencias, tanto en relación a la capacitación para la elaboración del plan, los procesos de acompañamiento del Ministerio de Educación, los tiempos destinados para ello y, lo que es peor, la menor participación de los distintos actores del proceso educativo.

Como ha señalado Fullan (2002), el cambio supone una zona de incertidumbre y por tanto una posibilidad de fracaso, gran parte del problema no es tanto la resistencia al cambio sino la planificación del mismo, por tanto la etapa de elaboración del plan de mejora es la más delicada y a la que se debiera una mayor capacitación, acompañamiento y seguimiento. Sin embargo, es el lugar donde se encuentra lo que Navarro (2006) llama el eslabón perdido del SACGE, donde *“el circuito de mejora tiene un eslabón roto”*.

Sin embargo, a pesar de todos estos problemas la percepción general de directivos y docentes es que la implementación del SACGE tuvo diversos efectos en la gestión escolar que lo constituyen en una herramienta poderosa para mejorar la gestión escolar de los establecimientos.

En ese sentido, nuestra segunda conclusión es que la implementación del SACGE tiene evidentes efectos en la gestión de los cuatro establecimientos. Para docentes y directivos, la participación en el proceso de implementación produjo claros beneficios para la gestión escolar de cada

uno de los liceos. Entre éstos, es importante destacar la instalación de una cultura evaluativa; la promoción de una cultura más participativa; la valoración del uso de evidencias y datos históricos; la sistematización de los procesos y el valor de la información a la comunidad escolar.

Los docentes y directivos de los liceos valoran positivamente que la participación en el SACGE permitió realizar un buen diagnóstico de la realidad. Por otro lado, el SACGE permitió el ordenamiento de la gestión del establecimiento, gracias a la apropiación de un lenguaje común y a la búsqueda de las evidencias que sustentaban su tarea. Aunque con un menor logro, justamente debido a la baja cobertura en la participación de algunos estamentos en las distintas etapas del SACGE, igualmente ayudó a movilizar la participación y el compromiso de algunos docentes, sobretodo instalando una cultura evaluativa institucional. Similares valoraciones positivas, se presentan en los estudios ya mencionados realizados previamente (Fuentes, 2003; Montecinos et al., 2005)

Estas conclusiones nos llevan a preguntarnos: ¿Qué cualidades tiene el SACGE que, a pesar de los problemas en su implementación existe una percepción transversal de alta valoración y efectos en la gestión institucional? ¿Cómo serán en el futuro dichos efectos si se planifica mejor una nueva participación en el SACGE?.

Es posible, que parte de la explicación tenga que ver con que el SACGE permite potenciar y articular otros programas e iniciativas del Ministerio de Educación y las iniciativas de los propios establecimientos, que influyen en la gestión escolar.

Por otro lado, los directores y docentes señalaron cómo en sus liceos el proceso de acreditación de las especialidades y otras iniciativas que se habían implementado fortaleció la tarea del SACGE, lo que lleva a

preguntarse si algunos de los efectos que se le atribuyen al SACGE no se relacionan más bien con otras iniciativas. No obstante, la respuesta a estas interrogantes, y considerando las opiniones de los docentes y directivos de los liceos en estudio, es indudable que el SACGE tiene un potencial enorme para producir cambios significativos en la gestión escolar de los establecimientos educacionales.

Considerando los objetivos o propósitos del SACGE, en cuanto a instalar una política de mejora continua en los establecimientos, impactando en la gestión escolar, en la capacidad para autoevaluarse y diseñar mejoras en aquellos aspectos más deficitarios y en aquellos que pueden tener una mayor incidencia en el aprendizaje escolar, la investigación realizada indica que se cumplen dichos objetivos, más allá de las deficiencias detectadas en la implementación del SACGE.

Otro elemento que se puede considerar de gran relevancia y que se puede percibir en los testimonios, tanto de docentes como de directivos en los focus group, es el efecto que produce el SACGE en la gestión escolar, relacionada con una cultura de responsabilización. La construcción de un sentido colectivo que ayuda a dar respuesta al para qué se hacen las cosas, que logra articular diversas visiones y acciones hacia un mismo fin, resulta esencial en esta cultura de responsabilización orientada al mejoramiento. En el decir de los propios actores:

“Los docentes están aprendiendo a trabajar en base a proyectos y buscar salidas a las problemáticas que antes se atribuía a los alumnos, por sus carencias, o a la Dirección, por su responsabilidad Directiva. Se han hecho más responsables de los proceso internos y no unos simples críticos del sistema”.

Es esta misma capacidad para involucrarse y sentirse responsable de los resultados obtenidos y de los planes de mejoramiento lo que ayuda a dar una mayor coherencia a la tarea; a tener una visión compartida del proceso y

dejar de lado los típicos elementos de fragmentación que han caracterizado a los sistemas escolares. Este es otro aporte claro que ofrece el SACGE a las instituciones que lo incorporan.

En esta misma línea, el SACGE permite a los distintos actores – mientras más participativos en el proceso de implementación tendrán mayores logros - ir adquiriendo una mayor conciencia de las necesidades de transformación y la necesidad de cambio. En este sentido, el SACGE actúa como un impulso para salir de la inercia del estanco, de la pasividad que tanto daño ha hecho a la educación, abriéndose a una actitud de cambio y de innovación.

Siguiendo el testimonio de los docentes en el focus group, cuando señalaban no importarle en demasía los resultados finales del proceso de autoevaluación y del panel externo, sino la capacidad para instalar procesos nuevos en vista de mejoras continuas, se concluye que el SACGE abre caminos para alcanzar una mayor y mejor disposición al aprendizaje en las comunidades más allá de los fines eminentemente fiscalizadores, así como la valoración del proceso por sobre los resultados.

Ya se decía en los resultados de los distintos instrumentos aplicados, referente al valor de las evidencias como uno de los aspectos que los distintos actores resaltan como más valiosos del SACGE, las comunidades educativas que incorporan el SACGE, tienden a fortalecer o desarrollar capacidades para autoevaluarse y tomar decisiones basadas en datos concretos y medibles, que no sólo aportan objetividad sino se transforman en desafíos por donde establecer procesos de responsabilización comunitaria de los propios resultados.

Por último, se quiere reconocer las limitaciones de este estudio. El haber seleccionado sólo un grupo de establecimientos no permite hacer generalizaciones hacia las demás escuelas y liceos que han participado del SACGE. Si bien es cierto se han encontrado bastantes coincidencias con los demás estudios que existen sobre este sistema, tanto en las evaluaciones que se hacen respecto a su implementación como a los efectos que producen en la gestión escolar, se asume que la muestra no permite llegar a conclusiones generales. Otra limitación evidente es que la muestra de liceos corresponde sólo a un tipo de administración escolar (Decreto N° 3166). Por último, justamente debido a la escasa participación de los distintos actores del proceso educativo, no se pudo profundizar en la percepción de la mayoría de los docentes de los liceos estudiados y tampoco de alumnos y apoderados.

RECOMENDACIONES

El SACGE, como mecanismo de mejora, tendrá mayores efectos en la gestión, si se toman en consideración algunas recomendaciones:

1. Destinar mayores tiempos para una adecuada comprensión de los instrumentos y el sentido de cada una de las etapas, de tal modo que las personas que participan en ella logren un mejor entendimiento y realicen un mejor diagnóstico, formulando adecuados planes de mejora.

2. Incorporar un tiempo de inducción, quizás mostrando experiencias concretas, con sus éxitos y sus problemas. Considerando que la gestión de cambios es un proceso delicado y que requiere de los tiempos necesarios para la apropiación de los mismos (Fullan, 2002).

3. Colocar como un requisito a los establecimientos, la participación de los distintos actores en el proceso de autoevaluación. Esto significa considerar una obligación la participación de un porcentaje mínimo de docentes, alumnos y apoderados (probablemente con metodologías distintas y complementarias). Porque una innovación, para ser asimilada, necesita ser compartida (Marris, 1975), y se requiere, entre otras cosas, una visión, objetivos y metas compartidas (Murillo, 2003).

4. Establecer una etapa previa al plan de mejora que es la difusión clara y objetiva de los resultados a la comunidad escolar y no sólo a quienes tuvieron participación en el proceso. Si bien estas orientaciones están consideradas en los manuales del Ministerio de Educación, se hace hincapié en ellas, por lo relevante que es para una buena implementación.

5. Elaborar el plan de mejora con la asistencia técnica del Mineduc u otras instituciones especializadas y con la participación de los distintos actores de la comunidad, por lo menos en la etapa inicial de recoger aportes a partir de los resultados.

5. Establecer períodos de monitoreo del plan de mejora, donde un equipo responsable informe a los distintos actores de la comunidad escolar de los avances y dificultades, de los logros y fracasos y donde se pueda ajustar el plan de mejora para su mayor éxito. Al igual que en el caso anterior, esto forma parte de los instructivos de los manuales. Lo resaltamos debido a una clara necesidad de que se cumpla en los procesos de implementación del SACGE.

Los desafíos y recomendaciones están presentados. Será resorte de quienes conducen las políticas, de quienes toman las decisiones al interior de los establecimientos, de quienes vigilan y supervisan los establecimientos que están bajo su responsabilidad; será responsabilidad de otros actores sociales, dentro y fuera de la escuela, de que estas recomendaciones se hagan realidad y que la esperada y añorada calidad de la educación, especialmente para aquellos niños y jóvenes para quienes ha estado vedada, sea verdaderamente una realidad. El SACGE tiene el potencial necesario para hacer un cambio significativo en nuestro sistema escolar. Habrá que cuidarlo y ajustarlo para los fines por todos esperados.

VI. BIBLIOGRAFÍA

1. ALVARIÑO, C., Arbola, S., Brunner, J.J., Recart M.O., Vizcarra, R. (2000) Gestión Escolar: Un Estado del Arte de la Literatura. Revista Paideia, 29, pp. 15 a 43.
2. BAEZA, J. y FUENTES, R (2003) Antecedentes y fundamentos de las políticas de gestión y administración en el sistema educativo chileno 1980-2003, MINEDUC. 18 pp.
3. BERMAN, P. y MCLAUGHLIN, M.W. (1977) Federal Programs Supporting Change. Factors Affecting Implementation and Continuation. Santa Mónica: The Rand Corporation, R-1589/7-HEW.
4. BOLIVAR, A. (1994) Autoevaluación institucional para la mejora interna. En M.A: Zabalza, *Reforma educativa y organización escolar* (pp.915-944). Santiago de Compostela: Tórculo.
5. BOLIVAR, A. (1999) La educación no es un mercado. Crítica de la "Gestión de calidad Total". Aula de innovación educativa, 83-84, pp 77-82.
6. Bolívar, A.(2004). La autonomía de centros escolares en España: entre declaraciones discursivas y prácticas sobrerreguladas. *Revista de Educación*, núm. 333 (enero-abril), pp. 91-116.
7. BRUNNER, J.J.y ELACQUA, G. (2005) Factores que Inciden en una Educación Efectiva. La Educación en Chile, Hoy, 2003. Educoas.org.
8. CASASSUS, J. (2000) Problemas de la gestión educativa en América Latina: La tensión entre los paradigmas del tipo A y el tipo B. UNESCO. Octubre, versión preliminar.
9. COHEN, E. (2002) "Educación, eficiencia y equidad: Una difícil convivencia", Revista Iberoamericana de Educación, N° 30, pp. 105-124
10. COX, C. (2003) Políticas Educativas en el Cambio de Siglo: La reforma del sistema escolar de Chile. Editorial Universitaria.

11. COX, C., et al. (2005) Políticas Educativas en el Cambio de Siglo: La reforma del sistema escolar de Chile. Santiago de Chile: Editorial Universitaria. 710 pp.
12. DALIN, P. (1998) School Development Theories and Strategies. New York, Cassell. 273 pp.
13. FIGARI, G. (1999) Para uma referencialização das práticas de avaliação dos estabelecimentos de ensino em Albano, E.; Nóvoa, A (Org) Avaliações em educação: novas perspectivas. Porto: Porto Editora, pp 139-154.
14. FUENTES, R. (2005) Calidad en todas las Escuelas y Liceos: sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar. Ministerio de Educación. 145 pp.
15. FULLAN, M. (2002) Los Nuevos Significados del Cambio en la Educación. Octaedro. 345 pp.
16. GARCÍA HUIDOBRO, J.E. (1999) La reforma educacional chilena. Editorial Popular. Madrid.
17. HARGREAVES A. (2003) Replantear el cambio educativo: Ampliar y profundizar la búsqueda del éxito.
18. HARRINSON, M.I. y SWHIRON, A. (1999) Organizational diagnosis and assessment., Bridging theory and practice. Thousand Oaks, CA: Sage Publ.
19. HOPKINS, D. (1989) Evaluation for School Development. Milton Keynes, Open University Press.
20. MARCHESI, A y MARTIN E. (1998) Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Madrid. Alianza Ed.
21. MARRIS, P.H.(1975) The Culture of the School and the Problem of Change”
22. MONTECINOS C.; LEIVA P.; AHUMADA L.; SISTO V. (2005) Evaluación de Resultados, Efectos e Impactos del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar.

23. MURILLO, F.J. (2003). La Investigación sobre Eficacia Escolar en Ibero América. Revisión Internacional sobre Estado del Arte, Convenio Andrés Bello – Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España.
24. NAVARRO, L. (2006) Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar: ¿De qué estamos hablando? Reflexiones Pedagógicas. Revista. Docencia N° 31°.
25. NEVO, D. (1994) Commitment Internal and External Evaluation: A case for School-Based Evaluation, *Studies in Educational Evaluation*, 20 (1), 87-98.
26. NEVO, D. (1997) Evaluación basada en el centro. Bilbao: Ediciones Mensajero.
27. RACZYNSKI, D (2002) Análisis de la oferta de programas e iniciativas del sector público y privado desde los establecimientos educacionales MINEDUC Asesorías para el Desarrollo, Santiago, Chile.
28. RACZYNSKI, D. y MUÑOZ, G. (2005) Efectividad Escolar y Cambio Educativo en Condiciones de Pobreza en Chile. Mineduc, Santiago 2005.
29. RUÍZ OLABUÉNAGA, J.A. (1996) Metodología de la investigación cualitativa. Universidad de Deusto. 344 pp.
30. SCHEERENS, J. (2000). *Improving School Effectiveness*. Paris: International Institute for Educational Plannin.
31. SENGE, P., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R., Roth, G. and Smith, B. (1999) *The Dance of Change: The Challenges of Sustaining Momentum in Learning Organizations*, New York: Doubleday/Currency).
32. SHÖN, D. (1971). *Beyond the stable state*. Londres: Temple Smith.
33. WATZLAWICK, P. (1974) *Principles of Problem Formation and Problem Resolution*. New York: Norton.

34. WEILER, H.N. (1993) "Control versus legitimación", en J. Hannaway y M. Carnoy (Eds.): *Decentralization and School Improvement: Can we fulfill the Promise?*. San Francisco: Jossey-Bass, 55-83.
35. WENGLISKY, H. (2002) *How Schools Matter: The Link Between Teacher Classroom Practices and Student Academic Performance*, *Education Policy Analysis Archives*, 10 (12), December

ANEXO N° 1

CUESTIONARIO

I.- IDENTIFICACIÓN DEL(A) ENCUESTADO(A)

DATOS	ANTECEDENTES			
Establecimiento				
ESTAMENTO (marcar con "X")	Docente		Directivo	
PARTICIPACIÓN EN EL SACGE (marcar con "X")	Ninguna	Baja	Mediana	Alta
Se puede utilizar la graduación especificada en la siguiente página				

En caso que usted no haya tenido participación en el SACGE - sea porque no estaba en el Liceo cuando se realizó o porque no fue convocado(a) a participar en ella -, pase directamente al capítulo V. Percepción de Cambios en la Gestión Institucional. Si tuvo algún grado de participación – aunque haya sido baja – conteste el cuestionario de manera completa.

II.- DECISIÓN

Según la información que Ud. maneja, ¿quién tomó la decisión de incorporar el SACGE en su establecimiento? (Marque con una "X" todos los actores que corresponda, agregando un número de prioridad que indique quién tuvo mayor incidencia en la decisión – desde el número 1 en adelante-)

	MARCAR CON "X"
Ministerio de Educación (fue impuesto o sugerido por ellos)	
Fundación de Solidaridad Romanos XII	
Director del Liceo y/o Equipo Directivo	
Docentes (fue sugerido por ellos a la Dirección)	
Consejo Escolar (sugerencia desde las bases a la Dirección)	
No tengo esa información	

Independiente de quién tomó la decisión, ¿Qué objetivo tenía el que su Liceo se incorporara al proceso de SACGE? Según su información, conteste uno o más alternativas (igualmente coloque un número de prioridad al lado de la "X")

	MARCAR CON "X"
Responder a una demanda del Ministerio de Educación	
Mejorar las prácticas de gestión institucional	
Instalar políticas de mejora institucional	
Conseguir más recursos para el Establecimiento	
Mejorar los resultados de aprendizaje	
Mejorar el desempeño directivo y docente	
No tengo esa información	

III.- PARTICIPACIÓN

Para dar a conocer la percepción personal en caso de los distintos actores y de las etapas de su participación, se utilizará la siguiente graduación:

Ninguna: No existió la más mínima participación.

Baja: El nivel de participación es mínima; algunas consultas y algo de información

Mediana: Se manejó la información y se participó aportando opiniones ocasionalmente

Alta: Se trabajó en comisiones, redacciones, búsqueda de información de manera permanente.

En caso que no disponga de la información para contestar, deje sin marcar en las alternativas de la afirmación.

1. Señale el grado de **participación** en el proceso de capacitación que implementó el Ministerio de Educación para la instalación del SACGE en su Liceo. Capacitación dada por el mismo Ministerio o aquella replicada en su propio Liceo.

Participación de los diversos actores en el proceso de capacitación del SACGE	Ninguna	Baja	Mediana	Alta
Fundación de Solidaridad Romanos XII				
Equipo Directivo o Equipo de Gestión				
Docentes				

2. Señale el grado de participación de los distintos actores en las etapas de autoevaluación del SACGE.

En el análisis de la información para responder la autoevaluación (puntajes)	Ninguna	Baja	Mediana	Alta
Ministerio de Educación				
Fundación de Solidaridad Romanos				

XII				
Equipo Directivo o Equipo de Gestión				
Docentes				
Apoderados				
Estudiantes				

3. Señale el grado de participación de los distintos actores en la evaluación realizada por el panel externo (en el caso que ésta se haya realizado)

En el análisis de la información para responder la evaluación (colaborar con el panel externo)	Ninguna	Baja	Mediana	Alta
Ministerio de Educación				
Fundación de Solidaridad Romanos XII				
Equipo Directivo o Equipo de Gestión				
Docentes				

4. Señale el grado de participación en la elaboración del Plan de Mejoramiento diseñado a partir de los resultados de la autoevaluación y evaluación.

En los objetivos o metas planteadas en el Plan de Mejoramiento y su implementación (indicadores de calidad)	Ninguna	Baja	Mediana	Alta
Ministerio de Educación				
Fundación de Solidaridad Romanos XII				
Equipo Directivo o Equipo de Gestión				
Docentes				

IV.- VALORACIÓN

Para dar a conocer la percepción personal de los distintos actores sobre la **utilidad** de cada una de las etapas en el proceso, se solicita indicar, en cada afirmación, el acuerdo o desacuerdo con ella, en la siguiente graduación:

Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1	2	3	4

1. PROCESO DE CAPACITACIÓN

	1	2	3	4
1. Las personas capacitadas quedaron conformes con el proceso de capacitación.				

2. SOBRE LA AUTOEVALUACIÓN

	1	2	3	4
1. La autoevaluación permitió realizar un efectivo diagnóstico de la gestión institucional.				
2. La autoevaluación permitió alcanzar una visión amplia y completa de la gestión institucional.				
3. La autoevaluación permitió conocer mejor las fortalezas y debilidades del Liceo.				

3. EVALUACIÓN EXTERNA (En caso que se haya realizado)

	1	2	3	4
1. La evaluación permitió una visión amplia y completa de la gestión institucional.				
2. La evaluación permitió conocer mejor las fortalezas y debilidades del Liceo.				
3. Hubo importantes coincidencias entre la autoevaluación y evaluación				

4. ELABORACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN DE MEJORAMIENTO.

AFIRMACIONES	1	2	3	4
1. El Plan de Mejoramiento se fundamentó en el proceso de autoevaluación y evaluación				
2. El Plan de Mejoramiento obtuvo fondos del Ministerio de Educación para su implementación.				
3. El Plan de Mejoramiento se difundió en la comunidad.				
4. El Plan de Mejoramiento fue presentado al Ministerio de Educación.				
5. El Plan de Mejoramiento fue revisado por el Ministerio de Educación (con o sin sugerencias de cambios).				

V.- CAMBIOS EN LA GESTIÓN INSTITUCIONAL

1. Para dar a conocer la percepción personal de los distintos actores sobre los cambios que el proceso de instalación del SACGE introdujo en las prácticas de gestión institucional, se solicita indicar, en cada afirmación, el acuerdo o desacuerdo con ella, en la siguiente graduación:

Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1	2	3	4

AFIRMACIONES	1	2	3	4
1. El proceso del SACGE en el Liceo ha tenido efectos en la gestión institucional produciéndose diversos cambios perceptibles.				
2. Uno de los cambios que se percibe es la creación de una cultura evaluativa al interior del Liceo.				
3. El SACGE ha contribuido a mejorar las prácticas de gestión institucional en el Liceo.				
4. Gracias al SACGE hoy existe un Plan de Mejoramiento.				
5. Gracias al SACGE la actual gestión institucional está basada en metas precisas e indicadores.				
6. El SACGE ha permitido un mejor uso de los recursos humanos, pedagógicos y financieros en busca de metas a alcanzar.				

2. Para profundizar mejor la mirada o percepción sobre los posibles cambios (efectos) que se han producido en la gestión institucional, gracias a la instalación del proceso SACGE en su institución, coloque un número de 1 a 7 en cada indicador señalado, donde 1 indica que no hay ningún efecto o cambio en la gestión institucional actual debido a la participación en el SACGE y un 7 significa que hay

instalados cambios permanentes y estables en la gestión institucional debido a la participación del Liceo en el SACGE. Marcar con una “X” el nivel de impacto según su opinión.

Impactos o Cambios en la Gestión	1	2	3	4	5	6	7
Existencia de cultura evaluativa							
Mayor participación en la gestión							
Política de mejoramiento continuo							
Gestión basada en metas precisas							
Política de optimización de recursos							
Valoración en presencia de evidencias							

3. Si a su juicio existieran otros efectos o cambios en la actual gestión institucional producto de la participación del Liceo en el SACGE, señale las dos más relevantes:

1.

ANEXO Nº 2

PAUTA PREGUNTAS ENTREVISTA

1. ¿Cómo surge la decisión de participar en el SACGE?
2. ¿Qué rol tiene el Directorio de la Fundación y sus integrantes en esa toma de decisión?
3. ¿Bajo qué circunstancia el Directorio de la Fundación apoyó o decidió que sus Liceos participaran del SACGE?
4. ¿Cuáles fueron las principales motivaciones que tuvo el Directorio para dar este paso?
5. ¿Qué esperaban lograr en sus Liceos a través del SACGE?
6. ¿Qué plazos y procedimientos de instalación fueron señalados a los Equipos Directivos de los Liceos?
7. ¿Cuáles fueron las exigencias mínimas que se plantearon a los Equipos Directivos?
8. ¿Hubo monitoreos, acompañamientos o supervisión del cumplimiento de esas exigencias?
9. ¿Cuáles son los principales aspectos positivos y los aspectos negativos de la experiencia?
10. ¿Cómo se evalúa hoy esa decisión tomada?

11. ¿Qué efectos sobre la gestión escolar pueden reconocerse como propios de la participación de los Liceos en el SACGE?
12. ¿Qué tan acertado resultó el diagnóstico de lo distintos Liceos con la información que Uds. manejaban de ellos en materia de gestión?
13. ¿Qué aspectos debieran mejorarse a futuro con relación a la participación de sus Liceos en el proceso SACGE?
14. ¿Recomendaría a otros sostenedores la incorporación al SACGE?
¿Por qué?
15. ¿Qué sugerencias concretas le haría a otros sostenedores para optimizar el proceso vivido?

ANEXO Nº 3

FOCUS GROUP

PAUTA DE PREGUNTAS

A.- EVALUACIÓN GENERAL DEL PROCESO

1. ¿Cómo evalúan Uds. el proceso vivido por sus instituciones después de participar en el proceso total del SACGE?
2. Según su opinión, ¿Cuáles son los principales aspectos positivos y los aspectos negativos de la experiencia?

B.- EXPECTATIVAS Y REACCIONES VIVIDAS DURANTE Y DESPUÉS DEL PROCESO.

3. ¿Qué expectativas existían respecto a la participación en el proceso? (¿Se cumplieron esas expectativas al final del proceso? ¿Surgieron diferentes logros o alcances no esperados? ¿Algunas expectativas no fueron satisfechas por el proceso?)

C.- EVALUACIÓN DEL MODELO Y LAS DISTINTAS ETAPAS DEL PROCESO.

4. ¿Cuán acertada o cercana a la realidad fue la descripción de la gestión del Liceo que arrojó el proceso SACGE?

5. ¿Cuál fue el principal aporte de la etapa de autoevaluación? ¿Permitió esta etapa reflejar las principales fortalezas y debilidades de la gestión?
6. ¿Cuál fue el principal aporte del panel externo?
7. ¿Cómo fue la relación y el trabajo con el panel externo?
8. El informe del panel externo, ¿identifica fortalezas, problemas y prioridades similares a la autoevaluación?
9. Según su opinión sobre el plan de mejora elaborado, ¿Responde a las etapas anteriores? ¿Por qué?
10. ¿Sirvió el informe final del panel externo para orientar al Liceo en la elaboración de un Plan de Mejora que responda efectivamente a las reales necesidades del Liceo?

D.- SOBRE LOS FACILITADORES Y OBSTACULIZADORES DEL PROCESO

11. ¿Qué factores internos y/ o externos facilitaron o dificultaron la implementación de este proceso de evaluación en sus establecimientos?

E.- EFECTOS DEL SACGE

12. ¿Qué efectos tuvo o han tenido para ustedes y para el establecimiento la participación en el SACGE?
13. ¿Qué cambios se pueden señalar como efectos de la participación en el SACGE?

F.- MEJORAMIENTO DEL PROCESO VIVIDO Y SU RECOMENDACIÓN

14. ¿Qué sugerencias podrían Uds. hacer para mejorar esta las distintas etapas del proceso de evaluación?
15. ¿Recomendarían a otras instituciones escolares la participación en el SACGE?
16. ¿Cuáles serían las recomendaciones más importantes que Uds. señalarían a esas instituciones escolares?

G.- COMPARTIR ABIERTO

17. ¿Hay algún alcance u opinión que quisieran compartir y que no se ha conversado hasta este momento?

ANEXO Nº 4
TABLAS CON RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS

DECISIÓN DE PARTICIPAR EN EL SACGE

	% DE RESPUESTA
Ministerio de Educación (fue impuesto o sugerido por ellos)	47%
Fundación de Solidaridad Romanos XII	19%
Director del Liceo y/o Equipo Directivo	34%
Docentes (fue sugerido por ellos a la Dirección)	0%
Consejo Escolar (sugerencia desde las bases a la Dirección)	0%
No tengo esa información	0%

OBJETIVO PARA TOMAR LA DECISIÓN DE PARTICIPAR EN EL SACGE

	% DE RESPUESTA
Responder a una demanda del Ministerio de Educación	31%
Mejorar las prácticas de gestión institucional	15%
Instalar políticas de mejora institucional	19%
Conseguir más recursos para el Establecimiento	10%
Mejorar los resultados de aprendizaje	15%
Mejorar el desempeño directivo y docente	9%
No tengo esa información	0%

GRADO DE PARTICIPACIÓN DE LOS DISTINTOS ACTORES EN EL SACGE

Participación de los diversos actores en el proceso de capacitación del SACGE	Ninguna	Baja	Mediana	Alta
Fundación de Solidaridad Romanos XII	33%	11%	22%	33%
Equipo Directivo o Equipo de Gestión	0%	0%	23%	77%
Docentes	33%	11%	22%	33%

GRADO DE PARTICIPACIÓN DE LOS DISTINTOS ACTORES EN EL PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN DEL SACGE

En el análisis de la información para responder la autoevaluación (puntajes)	Ninguna	Baja	Mediana	Alta
Ministerio de Educación	14%	12%	60%	15%
Fundación de Solidaridad Romanos XII	35%	8%	33%	24%
Equipo Directivo o Equipo de Gestión	0%	0%	21%	79%
Docentes	16%	16%	48%	19%
Apoderados	97%	3%	0%	0%
Estudiantes	94%	6%	0%	0%

GRADO DE PARTICIPACIÓN DE LOS DISTINTOS ACTORES EN EL PROCESO REALIZADO POR EL PANEL EXTERNO DEL SACGE

En el análisis de la información para responder la evaluación (colaborar con el panel externo)	Ninguna	Baja	Mediana	Alta
Ministerio de Educación	5%	20%	32%	43%
Fundación de Solidaridad Romanos XII	30%	10%	20%	40%
Equipo Directivo o Equipo de Gestión	5%	10%	45%	40%
Docentes	78%	0%	15%	2%

GRADO DE PARTICIPACIÓN DE LOS DISTINTOS ACTORES EN EL PROCESO DE ELABORACIÓN DEL PLAN DE MEJORAMIENTO DEL SACGE.

En los objetivos o metas planteadas en el Plan de Mejoramiento y su implementación (indicadores de calidad)	Ninguna	Baja	Mediana	Alta
Ministerio de Educación	69%	6%	18%	7%
Fundación de Solidaridad Romanos XII	50%	0%	25%	25%
Equipo Directivo o Equipo de Gestión	33%	0%	24%	43%
Docentes	69%	6%	20%	5%

GRADO DE VALORACIÓN DE LOS DISTINTOS ACTORES CON RELACIÓN AL PROCESO DE CAPACITACIÓN

Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1	2	3	4

	1	2	3	4
1. Las personas capacitadas quedaron conformes con el proceso de capacitación.	0%	36%	45%	18%

GRADO DE VALORACIÓN DE LOS DISTINTOS ACTORES CON RELACIÓN AL PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN

	1	2	3	4
1. La autoevaluación permitió realizar un efectivo diagnóstico de la gestión institucional.	0%	0%	50%	50%
2. La autoevaluación permitió alcanzar una visión amplia y completa de la gestión institucional.	0%	25%	33%	42%
3. La autoevaluación permitió conocer mejor las fortalezas y debilidades del Liceo.	0%	25%	42%	33%

GRADO DE VALORACIÓN DE LOS DISTINTOS ACTORES CON RELACIÓN AL PROCESO DE EVALUACIÓN EXTERNA

	1	2	3	4
1. La evaluación permitió una visión amplia y completa de la gestión institucional.	0%	0%	58%	42%
2. La evaluación permitió conocer mejor las fortalezas y debilidades del Liceo.	0%	0%	58%	42%
3. Hubo importantes coincidencias entre la autoevaluación y evaluación	0%	17%	50%	33%

**GRADO DE VALORACIÓN DE LOS DISTINTOS ACTORES CON
RELACIÓN AL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN DE
MEJORAMIENTO**

AFIRMACIONES	1	2	3	4
1.El Plan de Mejoramiento se fundamentó en el proceso de autoevaluación y evaluación	0%	22%	67%	11%
2. El Plan de Mejoramiento obtuvo fondos del Ministerio de Educación para su implementación.	20%	40%	40%	0%
3. El Plan de Mejoramiento se difundió en la comunidad.	0%	14%	86%	0%
4. El Plan de Mejoramiento fue presentado al Ministerio de Educación.	0%	14%	57%	28%
5. El Plan de Mejoramiento fue revisado por el Ministerio de Educación (con o sin sugerencias de cambios).	33%	33%	33%	0%

CAMBIOS DETECTADOS EN LA GESTIÓN ESCOLAR

AFIRMACIONES	1	2	3	4
1. El proceso del SACGE en el Liceo ha tenido efectos en la gestión institucional produciéndose diversos cambios perceptibles.	14%	9%	57%	19%
2. Uno de los cambios que se percibe es la creación de una cultura evaluativa al interior del Liceo.	0%	32%	45%	23%
3. El SACGE ha contribuido a mejorar las prácticas de gestión institucional en el Liceo.	0%	35%	48%	22%
4. Gracias al SACGE hoy existe un Plan de Mejoramiento.	0%	23%	53%	23%
5. Gracias al SACGE la actual gestión institucional está basada en metas precisas e indicadores.	0%	24%	56%	20%
6. El SACGE ha permitido un mejor uso de los recursos humanos, pedagógicos y financieros en busca de metas a alcanzar.	0%	40%	30%	20%

EFFECTOS O CAMBIOS EN LA GESTIÓN ESCOLAR DEBIDO AL SACGE

Impactos o Cambios en la Gestión	1	2	3	4	5	6	7	PROMEDIO
Existencia de cultura evaluativa	4%	13%	8%	22%	22%	17%	13%	6.4
Mayor participación en la gestión	4%	13%	4%	17%	22%	26%	6%	6.2
Política de mejoramiento continuo	4%	13%	8%	30%	13%	13%	17%	6.2
Gestión basada en metas precisas	4%	0%	4%	17%	17%	30%	17%	6.8
Política de optimización de recursos	13%	0%	0%	13%	13%	30%	13%	5.8
Valoración en presencia de evidencias	4%	0%	0%	8%	35%	35%	17%	6.9