

Innovaciones en centros educativos vulnerables: liceos que optimizan la gestión para mejorar los aprendizajes de sus estudiantes

DANIEL RÍOS M.
Director del Programa Liceos Prioritarios

DANIELA MATURANA C.
Asesora pedagógica del Programa Liceos Prioritarios

CLAUDIO ALMONACID A.
Coordinador Liceo Prioritario

HERMANN SHINK S.
Coordinador Liceo Prioritario

ISABEL JARAMILLO M.
Coordinadora Liceo Prioritario, Dpto. de Educación, Fac. de Humanidades, Univ. de Santiago de Chile

1. Introducción

A inicios del siglo XXI, nos encontramos ante una sociedad dinámica y compleja, en permanente cambio, que busca estar inserta en la aldea global, donde el valor se encuentra en el manejo y la producción de nuevos saberes tecnológicos. Con el objeto de que todos los grupos sociales logren posicionarse dentro de este contexto global, resulta fundamental el establecimiento de políticas educacionales orientadas al mejoramiento de la calidad y de la equidad, principalmente entre los sectores económicamente más disminuidos y con mayores índices de vulnerabilidad social. Para ello, diferentes políticas educacionales se han aplicado en Chile desde inicios de la década de los noventa, algunas de ellas orientadas al mejoramiento de la infraestructura, al mayor equipamiento de las escuelas, y otras, centradas principalmente en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes (Uribe, 2008; García-Huidobro, 1999).

Una de estas estrategias, implementada por el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc), se denomina Programa de Liceos Prioritarios. Esta estrategia implica la contratación de una asistencia técnica, externa a los establecimientos, por un periodo de tres años, con el objeto de que los liceos logren avances significativos en sus resultados educativos y sean capaces de mantenerlos en el tiempo.

En este trabajo se presentan algunas actividades, resultados y condicionantes de la experiencia desarrollada por un equipo multidisciplinario de la Universidad de Santiago de Chile, en el periodo 2007–2009, y que ha tenido como objetivo central el de diseñar, instalar y consolidar procesos autosustentables de gestión pedagógica, directiva y de convivencia e inclusión para un desarrollo organizacional del establecimiento, que mejore sus indicadores de eficacia interna y externa, especialmente el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, en un contexto de inclusión de los sectores sociales más desaventajados.

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação
ISSN: 1681-5653

n.º 53/6 – 25/09/10

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)

2. Marco teórico

2.1 Cambios para el mejoramiento de la calidad escolar

En Chile, al igual que en otros países de la región, ha surgido una tendencia cada vez mayor hacia el logro de una estabilidad política que involucra transparencia, apertura y cohesión social. Para lograrlo, se han diseñado políticas educativas que respondan a estas demandas y sitúen al país en una situación acorde con los procesos mundiales. En ese sentido, se ha buscado crear una cultura escolar innovadora al interior de los establecimientos, fomentando un estilo de gestión “transformador”, a partir de la colaboración de todos los agentes educativos, la reflexión comunitaria y la toma de decisiones colegiada. Sin descuidar la administración de la unidad educativa, se refuerzan los aspectos pedagógicos, favoreciendo el aprendizaje de los estudiantes (Volante, 2008; Ríos, 2004), ya que existe una relación directamente proporcional entre la gestión orientada al aprendizaje y los logros académicos de los estudiantes (López, 2008).

Esto ha implicado cambios organizacionales, curriculares y pedagógicos relacionados con la Gestión Educativa al interior de los establecimientos, los cuales deben organizarse y gestionarse en un marco de calidad, equidad y eficacia (Delannoy 2000). En consecuencia, las unidades educativas, por propia iniciativa o siguiendo la política central, han impulsado cambios sustanciales en sus modelos de gestión para optimizarlos y ofrecer un mejor servicio educativo, considerando a la escuela como una unidad que puede llevar a cabo transformaciones tendientes a comprender la complejidad social (Stenhouse, 1991), a través de la creación de herramientas para insertar adecuadamente a los estudiantes en esta realidad objetiva. Este cambio educativo impulsa el análisis de las organizaciones y la generación de estrategias que satisfagan estas demandas, en un cambio permanente y vertiginoso (Senge, Scharmer, Jaworsky y Flowers, 2004).

Por ello, es fundamental el cambio en la gestión de las escuelas, para lo cual es necesario que aprendan a reestructurar sus marcos organizativos frente a las demandas de la sociedad posmoderna. De esta forma, los verdaderos cambios, en términos de calidad, equidad y eficacia, deben iniciarse en el seno de la unidad educativa y orientarse por un marco institucional macro, convirtiéndose el aula en la célula central del cambio. (Bolívar, 2008). Es vital un liderazgo efectivo, que establezca una visión organizativa más atractiva, motivadora y adaptable a las condiciones no siempre previsibles del entorno, crecientemente incierto e incontrolable (Lynch, 1999).

El liderazgo se convierte en un factor clave y fundamental para crear, desarrollar y mantener las comunidades de aprendizaje si la organización busca el cambio educativo y la mejora de sus procesos. Considerando esto, Greenfield (1987 en Davis y Thomas, 1992: 38) define este liderazgo como las acciones llevadas a cabo con la intención de desarrollar un ambiente de trabajo productivo y satisfactorio para los profesores, y unas condiciones para el aprendizaje y unos resultados en los alumnos, acordes con lo deseado. Así, un buen director debe dirigir y presentar, sin imponer autoritariamente, objetivos y metas que logren una buena enseñanza, generen aprendizajes óptimos en los estudiantes y un clima apto de trabajo para los docentes, es decir, promover una cultura organizacional (Antúnez, 2001), centrada en la innovación, en la profesionalización docente y en el aprendizaje.

De esta forma, el desarrollo de una cultura escolar organizativa que aprende, basada en la complementariedad, requiere adoptar concepciones educativo-institucionales acordes a la construcción de

proyectos comunes (Medina y Cardona, 1997). Si se logra desarrollar una cultura escolar institucional, se favorece el aprendizaje de los estudiantes (Wikeley, 2004).

2.2 Apoyos externos a la escuela

La teoría de desarrollo del cambio educativo, y la nueva visión de la escuela como una unidad de transformación, centro organizativo y lugar de formación del profesorado, ofrece aproximaciones en torno a la figura del asesor externo, sus funciones y sus estrategias de contribución al desarrollo de una enseñanza en constante innovación, mejorando su calidad. El apoyo externo en las escuelas, que generalmente proviene de universidades o centros de estudio especializados, puede ser muy beneficioso para la comunidad (Bolam, 2004). El establecimiento de acuerdos interinstitucionales es fundamental para lograr los cambios necesarios al interior de las unidades educativas y para enfrentar problemas frecuentes (Miller, 2003).

En este marco de experiencias, aplicadas en contextos distintos, se demuestra lo significativo del apoyo de un equipo externo en escuelas que autónomamente no han podido superar sus obstáculos institucionales. Una de estas experiencias es el Programa de Escuelas Aceleradas implantado en la década de 1980 en Estados Unidos. Este plan piloto buscó mejorar la calidad de la educación de la población urbana marginal, grupo compuesto especialmente por los inmigrantes (latinos y asiáticos), y por la población afroamericana que presentaba graves deficiencias educativas en el sistema formal. Estas dificultades se intentaron subsanar con programas remediales estatales que bajaban el nivel de exigencias para aumentar el rendimiento, pero que no fueron una solución significativa (Levin, 2000; Bonal, 1996).

El Programa de Escuelas Aceleradas se basó en tres grandes ejes: un objetivo común consensuado entre toda la comunidad educativa; la legitimación del poder de decisión con responsabilidad, incorporando a todos los miembros en la toma de decisiones; y, el reforzamiento de los talentos y fortalezas de cada alumno, para luego crear estrategias de aprendizaje basadas en estas fortalezas. Entre los principales resultados de la aplicación de este modelo están las mejoras en el rendimiento académico en comparación con otras escuelas que atendían a población marginal y la disminución de los problemas conductuales, el ausentismo de los estudiantes y las tasas de reprobación.

En el caso chileno, se han aplicado desde la década de 1990 diferentes programas orientados al apoyo externo en las escuelas que más lo requieren y que presentan bajos resultados educativos. Estos programas han tenido tres claras líneas de acción: a) La mejora de la calidad de los insumos, principalmente en infraestructura, textos y materiales didácticos y en el programa de Biblioteca de Aula; b) Focalización en las escuelas y liceos de mayor riesgo social; c) Desarrollo de innovaciones para enriquecer los procesos educativos mediante los Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME), que buscaron estimular la creatividad, la innovación y la autonomía de los docentes, para que ellos, o la escuela diseñaran proyectos que mejoraran la calidad de la enseñanza, y el Programa Informático Enlaces, que incorpora las TIC a la escuela.

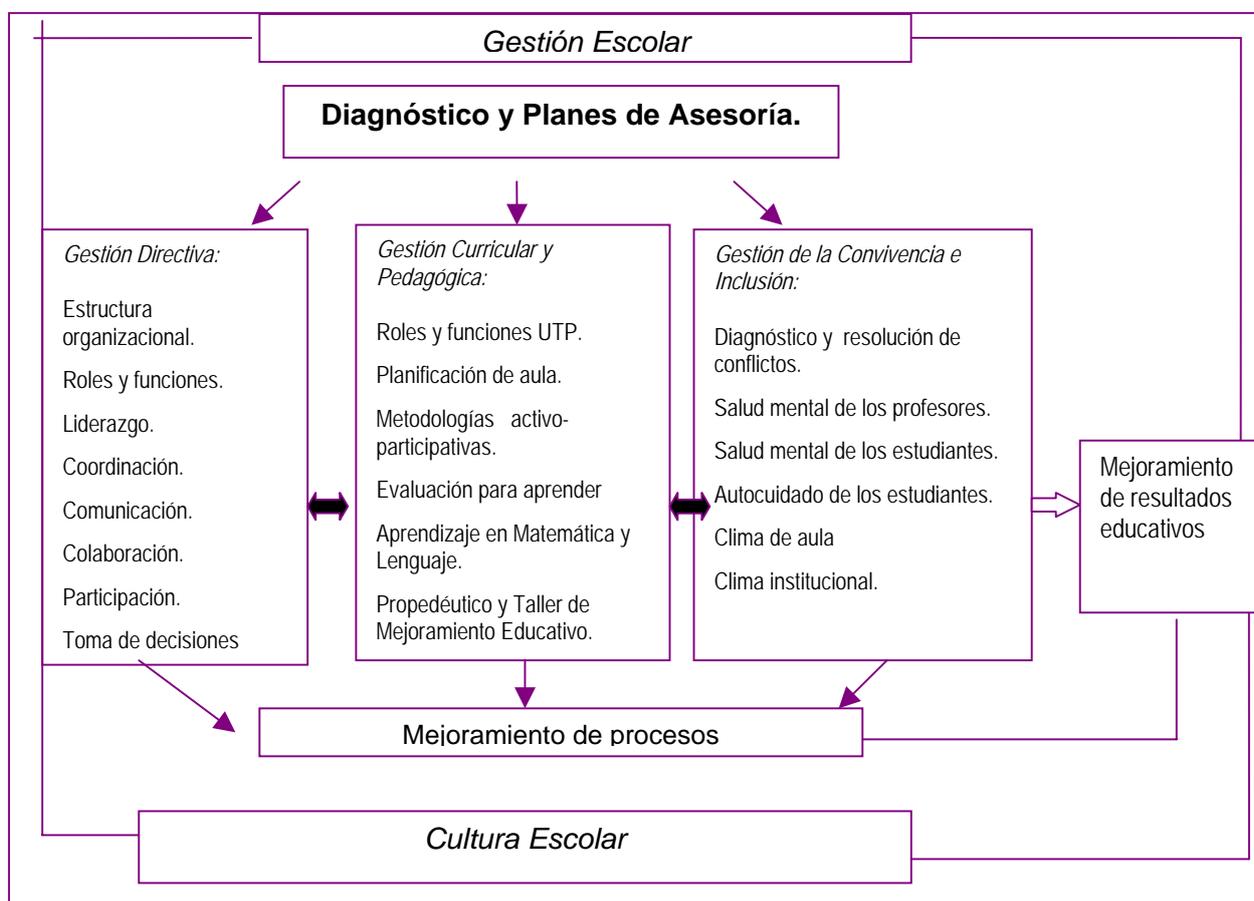
3. Modelo, acciones y resultados de la asesoría

La asesoría técnica se lleva a cabo por un equipo universitario multidisciplinario en cuatro establecimientos municipales secundarios, en Santiago de Chile. Tres de estos liceos son de orientación

técnico-profesional: el Complejo Educacional Pedro Prado, el Complejo Educacional Pudahuel y el Liceo Polivalente Guillermo Feliú Cruz. El cuarto liceo, el Complejo Educacional Dr. Amador Neghme, es de tipo científico-humanista. A la fecha se ha beneficiado a cerca de 8.400 personas, incluyendo docentes en aula, directivos, estudiantes, administrativos y padres y apoderados, ya que se entiende que es fundamental la participación de todos los miembros de la comunidad.

La asesoría se ha planteado como una asistencia en tres áreas específicas relacionadas con la gestión directiva, curricular y pedagógica y de la convivencia e inclusión. Diferentes equipos se relacionaron con los estamentos de la comunidad educativa de cada establecimiento, realizando actividades que se orientaron por el referente teórico-práctico que se observa en la figura N° 1. En ésta se muestra, esquemáticamente, la articulación de los diferentes ámbitos de la gestión en que interviene la asesoría.

FIGURA n.º 1
Referente Teórico – Práctico de la Asesoría



Como puede observarse en la figura, todos los equipos, que al parecer trabajan de forma autónoma, buscan hacerlo de manera sistémica: los esfuerzos se orientan a una meta común: el mejoramiento de todos los procesos al interior de los establecimientos (administrativos, técnicos, curriculares y pedagógicos), con el fin último de mejorar los resultados educativos, asumiendo las características culturales de cada liceo asesorado.

A continuación, se detallará en qué consiste cada uno de estos ámbitos, de qué manera los diferentes equipos interactúan con los diferentes miembros de la comunidad escolar y cuáles han sido los principales resultados de la aplicación de esta asesoría en los diferentes establecimientos educacionales.

4. Gestión directiva

Es un trabajo sistemático de un miembro de la Universidad, denominado Coordinador, que se presenta en cada uno de los establecimientos generando el lazo entre la Universidad y la comunidad educativa. Es el representante de la asesoría y trabaja directamente con los diferentes equipos directivos (director, orientador, coordinador académico e inspector general). El Coordinador ayuda a estos equipos en el aprendizaje de una gestión eficaz y eficiente, que privilegie el aprendizaje sobre los temas burocráticos y administrativos, con énfasis en el trabajo colaborativo, la determinación de roles y funciones y el establecimiento de metas y objetivos, pues la eficacia se relaciona con el establecimiento consensuado de metas y objetivos, su difusión y el trabajo mancomunado de la comunidad educativa para alcanzarlos (Antúnez, 2001; Davis y Thomas, 1992).

El rol de Coordinador ha permitido la construcción de una cultura de la innovación al interior de los contextos escolares y la consolidación de liderazgos más fuertes y definidos al interior de algunos establecimientos, lo que ha aumentando las instancias de reflexión, participación y toma de decisiones de los actores escolares, dirigidas y coordinadas por los directivos. Alcanzar estos resultados ha sido un proceso largo y no exento de dificultades, debido a que estos equipos, a menudo, no toleran los cambios, lo que complejiza los procesos de aprendizaje de modelos de gestión más acordes con las necesidades de los estudiantes. Actitudes y características personales como la falta de compromiso, la apatía o el desinterés, sumadas a la falta de profundización en la generación de herramientas de gestión y a la baja participación del equipo de gestión en el diseño de la asesoría, generan frenos en las innovaciones requeridas para fomentar cambios sustantivos en las realidades educativas, tal como se observa en otras experiencias similares (Ríos, 2003).

5. Gestión curricular – pedagógica

5.1 Apoyo a la labor docente

Para que los docentes pudieran introducir mejoras e innovaciones en el aula, se diseñaron cursos–talleres para los profesores de todas las especialidades, en los que se hizo hincapié en metodologías activo–participativas, planificación estratégica, didáctica y evaluación del aprendizaje, rompiendo los esquemas tradicionales de enseñanza y convirtiendo al estudiante en un protagonista de su proceso. Al incorporar metodologías de enseñanza centradas en los estudiantes, se generan consecuencias directas y positivas en la relación profesor–alumno, y en el mayor compromiso de todos los actores en el proceso de aprendizaje. Comentarios como el que emite un estudiante del Complejo Educacional Pedro Prado, “la profesora enseñaba más fácil”, muestran el mejoramiento de la comunicación entre el profesor y los alumnos.

Otra instancia de apoyo a la docencia fue el desarrollo de un plan de asesoría para los subsectores de aprendizaje de Lenguaje y Matemática, especialmente en primer y cuarto año de educación secundaria.

Estas asesorías establecen un trabajo colaborativo entre los docentes de los respectivos departamentos, moderados por un asesor de la Universidad que promueve nuevas metodologías de trabajo con el fin de mejorar los aprendizajes.

En el caso de Lenguaje y Comunicación, la asesoría se basa en el trabajo directo con los docentes del área por medio de instrumentos pedagógicos, en especial los Mapas de Progreso, como una herramienta de medición de los logros de los estudiantes en comprensión lectora como ámbito prioritario. Esta acción se orienta hacia el trabajo colaborativo entre los asesores y los docentes, propiciando el trabajo en equipo y generando logros asociados al mejoramiento en la comprensión lectora y la producción de textos de los estudiantes.

En cuanto a Matemática, la asesoría se realiza a través del Centro Comenius¹, que se enfoca principalmente en la capacitación para el uso de las nuevas tecnologías, *software* de aplicación, los libros y los diferentes materiales que proporciona el programa. Además, se cuenta con el constante apoyo de una plataforma virtual que respalda el trabajo docente y talleres de tecnología para que éstos aprendan a utilizar los diferentes equipos del programa Enlace Matemática, aproximándolos a las tecnologías.

Esta iniciativa, ha mejorado los aprendizajes de los estudiantes, su disponibilidad para trabajar con metodologías activo-participativas, el clima de aula y la relación profesor- alumno. Se logra así una satisfacción de los profesores que han participado en este proceso. Sus opiniones son claras al momento de evaluarlo, calificándolo de un aporte, por lo que profesores del Liceo Polivalente Guillermo Feliú Cruz comentan: “un siete, Comenius, lo mejor, apoyo para los alumnos y para los profesores”; “le están perdiendo el temor a la asignatura. El niño toma más confianza y eso ya es fundamental, toma confianza de que él es capaz y que puede salir adelante”. Por otra parte, se considera como un facilitador del trabajo docente gracias a los materiales y los recursos tecnológicos disponibles: “son cosas visuales que les quedan, les queda lo que sale en la pantalla del computador, ... ahora internalizan más los contenidos, porque los están manipulando y esa es una de las ventajas que ha tenido el proyecto; que todo lo que a ellos se les pasaba era manipulado por ellos”. También los estudiantes valoran los aportes de Comenius: “trabajamos mucho en ese libro, era fácil. Además, subí el promedio de notas”.

El Centro Comenius aplica, en diferentes instancias, evaluaciones que permiten apreciar de un modo cuantificable el progreso de los estudiantes. Aunque los resultados obtenidos no superan los promedios de las salas experimentales de establecimientos no prioritarios², los alumnos valoran positivamente el desarrollo de desafíos académicos complejos intentando responder en la totalidad de los ítems.

5.2 Apoyo a los estudiantes

Esta acción de la asesoría se lleva a cabo por medio de las innovaciones denominadas: Taller de Mejoramiento Educativo y Programa Propedéutico. El primero se orienta al 10% de los estudiantes con más bajo rendimiento de primer y segundo año de educación secundaria. En él se refuerzan los contenidos y habilidades durante el año escolar en curso y el anterior, en Lenguaje y Matemática, junto con potenciar el

¹ Comenius es un centro de la Universidad de Santiago de Chile que funciona de manera externa. Está especializado en el área de la Matemática y asesora, a nivel nacional, el programa de apoyo informático Enlaces Matemática del Ministerio de Educación.

² Establecimientos educacionales que han alcanzado mejores resultados académicos e índices de gestión, y que por lo tanto, el Ministerio de Educación no considera necesario incorporarlos a programas de Asesoría Técnica.

área transversal asociada al "crecimiento y autoafirmación personal". Esta iniciativa se realiza, en las dependencias de la misma Universidad, fuera de su horario escolar, convirtiéndose en una situación de aprendizaje innovadora para los alumnos. Se busca que los participantes comprendan la importancia de estar dentro del sistema escolar y del aprendizaje para desenvolverse de una manera óptima en el futuro, ya que debido a sus condiciones sociales tienden a no comprender a cabalidad el rol de la educación en la vida y en la sociedad. Por ello, los docentes que lideran estas instancias refuerzan los contenidos transversales por medio de la aplicación de metodologías participativas que fomentan el diálogo para resolver conflictos, el respeto mutuo, la tolerancia y el esfuerzo.

El resultado de esta acción se ha traducido en un mayor compromiso de los participantes, cambios favorables a nivel del comportamiento y en su expresión oral y escrita, siendo capaces de adecuarse a diferentes situaciones comunicativas. Por ello, los estudiantes de los liceos Centro Educacional Pudahuel y Guillermo Feliú Cruz comentan: "me ha hecho crecer como persona"; "me dieron la oportunidad de aprender, pensar antes de actuar y ser perseverante". Además, se aprecia entre los estudiantes una mayor preocupación por su formación y mayores deseos de participar en este proceso: "ahora nos encuentran más responsables y hemos madurado, incluso pensamos antes de actuar". Por otra parte, estos jóvenes, hoy creen que terminar la educación escolar es una alternativa certera, cuando muchos de ellos estaban en el límite entre la educación formal y la deserción escolar. Por lo tanto, es incuestionable el hecho que estos jóvenes están dispuestos a aceptar las innovaciones y desafíos orientados a las mejoras de su aprendizaje aunque eso implique cambios sustanciales en hábitos, conductas y disposiciones que atentan contra el aprendizaje.

El Programa Propedéutico³: Este programa se orienta al 10% de los estudiantes con mejor rendimiento del último año de la educación secundaria, donde se refuerzan las áreas de Lenguaje y Matemática, junto con participar en módulos de gestión personal y formación para la vida. Además, existe la posibilidad de que los estudiantes de este programa, que obtengan las mejores calificaciones y demuestren mayor compromiso, puedan ingresar becados al Programa de Bachillerato en Ciencias y Humanidades de la Universidad.

Los resultados de este programa se centran en el mejoramiento de la autoestima y los cambios actitudinales de los participantes, ya que como señala uno de los estudiantes: "desde que entré he tratado de ser más humanitario, porque otros no tienen la oportunidad". Sin embargo, la mayor valoración se relaciona con la percepción de una oportunidad única en su medio social pues promueve, como señalan estudiantes del Complejo Educacional Pudahuel y del Complejo Educacional Pedro Prado, una "visión nueva de dar oportunidad de acceder a algo que en las poblaciones (sectores populares) es imposible, entrar a la universidad", ya que "en muchas poblaciones los jóvenes son padres"; "el proyecto es bueno porque da la oportunidad, una instancia que se debe abrir para ingresar a la universidad sin que sea sólo la PSU⁴. Es la oportunidad de demostrar los verdaderos valores".

Esta noción de oportunidad se materializa en que, entre 2008 y 2009, cerca de 85 jóvenes de estos establecimientos vulnerables ingresaron al Programa de Bachillerato en Ciencias y Humanidades de la Universidad de Santiago de Chile, de manera directa y gratuita, lo que demuestra el compromiso de la

³ Programa que cuenta con el respaldo de la UNESCO (sede Santiago de Chile), Fundación Ford y Fundación Equitas.

⁴ La PSU es una prueba que selecciona el ingreso a las universidades chilenas, en donde se evalúan las áreas de Lenguaje y Matemática, de manera obligatoria, y las áreas de Ciencias Naturales o de Ciencias Sociales de manera optativa, ya que los estudiantes eligen una de estas dos alternativas.

Universidad con la equidad, permitiendo el acceso a la educación superior a estudiantes de contextos vulnerables que no cuentan con expectativas reales de continuar sus estudios. Incluso, algunos de estos estudiantes se incorporaron nuevamente al programa como profesores ayudantes, elevando su autoestima y logrando una mayor motivación para los estudiantes del Programa.

6. Gestión de la convivencia e inclusión

En este área, un equipo, compuesto por enfermeras de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad y por psicólogos de la Escuela de Psicología, realiza diferentes actividades al interior de los establecimientos educacionales. El Programa de Enfermería⁵, ha permitido recabar información sobre la disfuncionalidad familiar y resiliencia en los estudiantes. También, se han tratado temáticas como la importancia del autocuidado en temas como educación sexual (embarazo adolescente y enfermedades de transmisión sexual), consumo de sustancias adictivas, entre otros.

Los psicólogos desarrollan talleres grupales con los docentes en las áreas de resolución de conflictos y de manejo del estrés, aprendiendo a gestionar diversos problemas al interior del aula, principalmente entre los estudiantes más impulsivos. Estos talleres han permitido manejar, en algún grado, herramientas de detección y resolución de conflictos y controlar la ansiedad producto de los problemas propios de la profesión docente. Además, algunos estudiantes han sido atendidos en sesiones individuales por profesionales del área. Sin embargo, un elemento a mejorar parece ser el grado de participación de la comunidad educativa en las acciones de la asesoría como una de las condiciones para generar mayores logros en el área.

7. Condicionantes de la asesoría

Facilitadores. Destaca el hecho de que los participantes (directivos, docentes y estudiantes) han demostrado una muy buena disposición frente a la asesoría de la Universidad, y una actitud de constante colaboración.

También debe destacarse el alto grado de profesionalización de los equipos asesores y los profesionales de los liceos, que han sido capaces de adaptarse a las nuevas demandas. Los directivos se han interesado por la mejora de la gestión al interior de los establecimientos, y los docentes han comprendido la importancia de adecuar sus metodologías a prácticas de aula acordes con la enseñanza actual, para lo que han mostrado disposición a capacitarse. Los estudiantes también se han mostrado entusiasmados con las diferentes instancias propuestas por la asesoría.

Otro aspecto beneficioso han sido los recursos incorporados a los establecimientos como complemento de las actividades propuestas en las áreas de Lenguaje y Matemática (equipos tecnológicos, libros guías), para la aplicación de las nuevas metodologías, pues son apreciados como facilitadores para la innovación pedagógica (Ríos, 2003). Finalmente, se debe mencionar la infraestructura y el equipamiento universitario, que favoreció el desarrollo del Taller de Mejoramiento Educativo y el Programa Propedéutico.

⁵ Este ámbito fue realizado gracias al aporte de la Escuela de Enfermería, perteneciente a la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Santiago de Chile.

Obstaculizadores. Uno de los más importantes es la falta de tiempo de directivos y docentes debido a la excesiva carga laboral, que les dificulta cumplir las tareas asignadas. Se convierten así, en el segmento menos permeable a las innovaciones que propone la asesoría, ya que la desconfianza y la apatía de algunos participantes demuestran que en el sistema educacional chileno persisten sentimientos de resistencia al cambio en el modo de ejercer la docencia y la gestión de los centros educativos.

Por otra parte, persisten problemas de comunicación al interior de los establecimientos y de difusión de la información completa sobre el programa, lo que se intensifica cuando los equipos directivos se fragmentan y no se logra un trabajo colaborativo.

Debe destacarse también la falta de apoyo de los sostenedores municipales, responsables de estos liceos. A esto, debemos agregar el desconocimiento de algunos docentes sobre el uso de la tecnología, ya que esta no estaba contemplada en su formación inicial.

En el caso de los estudiantes, estos manifiestan temor a metodologías desconocidas (centradas en el alumno), ya que algunos de ellos se resistieron a los cambios y las mejoras al interior del aula, especialmente en aquellas donde el mal comportamiento de los estudiantes es un problema constante (Ríos, 2003). Finalmente, debe mencionarse la escasa participación de otros grupos que conforman la comunidad educativa, como los padres o el personal administrativo de los establecimientos.

8. Discusión de los resultados

El proceso de mejoramiento, innovación y cambios al interior de la escuela requiere, sin lugar a dudas, una gestión directiva que promueva estos objetivos, y que, como Ríos (2004) propone, mantenga su centro en el aprendizaje de los estudiantes, sin descuidar el aspecto administrativo. Por este motivo, la asesoría técnica implementada ha logrado significativos resultados en temas curriculares y pedagógicos, pues docentes y directivos han comprendido la importancia de centrarse en el proceso pedagógico, y han estado dispuestos a capacitarse e innovar en su praxis para generar un aprendizaje significativo en sus alumnos. De no ser así, como Bolívar (2008) expresa, no se alcanzarán logros académicos que si se pueden conseguir con la incorporación de nuevas metodologías.

Pero esta actitud debe ir de la mano con un modelo óptimo de gestión, que consolide un liderazgo más pedagógico e independiente de las condiciones de vulnerabilidad de los estudiantes (Uribe, 2008). En este sentido, otro de los resultados de la asesoría técnica fue que los miembros de los equipos directivos no se centrasen exclusivamente en el aspecto administrativo, sino que conocieran un modelo de gestión centrado en la participación de todos los actores, preocupado de la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Al ejercer este liderazgo orientado a lo pedagógico, surgen acciones específicas relacionadas con la formulación de proyectos educativos para cada establecimiento, la definición de metas y objetivos, y la diferenciación de roles al interior de cada comunidad, sobre todo, cuando se considera lo que señalan Senge, Scharmer, Jaworsky y Flowers (2004), con respecto al dinamismo de las situaciones actuales y la necesidad de adaptarse al permanente cambio y a las nuevas demandas que se presentan frente al sistema educacional.

Por ello, la incorporación de esta asesoría da cuenta de que cada establecimiento ha percibido la importancia de generar cambios en su educación, haciéndola más significativa y adaptándola a las necesidades reales de sus estudiantes (Steenhouse, 1991). Así, los avances logrados con los equipos directivos se orientan a consolidar un liderazgo que optimice los aprendizajes en un contexto participativo y colaborativo, orientado por un liderazgo adecuado a cada contexto, en permanente cambio (Senge, Scharmer, Jaworsky y Flowers, 2004; Lynch, 1999).

De hecho, el incremento de la participación y la diferenciación de roles permite un mejor trabajo en equipo, y tiene un asidero teórico a la luz de los postulados de Leithwood (2004), quien señala que un liderazgo eficiente es aquel que rompe con el verticalismo poco democrático para adquirir el rango de transformacional, fomentando la capacidad de desarrollo y compromiso de las personas en pro de la consecución de los objetivos planteados. Por ello, la asesoría ha incentivado la creación de estilos autónomos que se orienten hacia el ámbito curricular y pedagógico y la complementariedad de las concepciones educativo – institucionales, lo que deriva en la construcción de proyectos comunes. (Medina y Cardona, 1997). Así, en estos establecimientos educacionales, esta complementariedad se ha podido materializar en sus proyectos institucionales, que socializados, generan las bases de la cultura escolar institucional (Wikeley, 2004)

En cuanto al rol desempeñado por los docentes, hay concordancia con Uribe (2008), quien señala la importancia de que el profesorado se capacite. Precisamente, la formación continua de los docentes ha sido uno de los principales logros de la asesoría durante las fases de normalización y consolidación, pues los profesores recibieron diferentes orientaciones relacionadas con el quehacer pedagógico, especialmente en planificación, didáctica y evaluación del aprendizaje, y las relacionadas con su especialidad, en el caso de Matemática y Lenguaje, contribuyendo así, a la mayor profesionalización y al mejoramiento de su estatus profesional (Bolam, 2004).

Por otra parte, el trabajo sistemático entre los docentes y los asesores de la Universidad, por medio de las asesorías en Matemática y Lenguaje, no sólo ha provocado cambios específicos al interior del aula, sino que también, ha propugnado el trabajo colaborativo, necesario para el desarrollo de una cultura escolar en esta línea (Medina y Cardona, 1997), y para mayores posibilidades de desarrollo profesional para los profesores (Bolam, 2004).

Así, la capacitación, que Uribe (2008) considera fundamental para mejorar los aprendizajes, ha permitido, en el marco de esta asesoría, alcanzar un clima de aula nutritivo y optimizar la relación profesor – alumno, ya que los docentes, al incorporar nuevas metodologías, tienden a quebrar el modelo tradicional vertical, generando mayor confianza con los estudiantes. De esta forma, el clima al interior del aula se hace más propicio para el aprendizaje. Por otra parte, las experiencias que se han patrocinado fuera del contexto escolar demuestran lo favorable que resulta permitir a los jóvenes convertirse en protagonistas del proceso y el enseñarles a aprender de forma autónoma. Por ello, el Taller de Mejoramiento Educativo y el Programa Propedéutico, una excelente estrategia para disminuir la inequidad en el acceso a la educación superior, motivan a los estudiantes y brindan una verdadera oportunidad de aprendizaje, considerando el contexto socioeconómico de estos jóvenes (Wikeley, 2004).

9. A modo de conclusión

El programa de asesoría, implementado en liceos de alta vulnerabilidad social, basado en el acompañamiento de los establecimientos educacionales en tres áreas estratégicas de la gestión: directiva, curricular y pedagógica y de la convivencia e inclusión, buscó iniciar un proceso de creciente autonomización de los establecimientos en su gestión, vinculándola a los aprendizajes. Pero ello requiere una toma de conciencia frente a la evidente necesidad de un aprendizaje vinculado a la gestión y la forma de ejercer los liderazgos, en aras de alcanzar calidad, equidad y eficiencia.

Algunos resultados obtenidos se relacionan con un mayor nivel organizacional, nuevas prácticas de aula y mejores aprendizajes, asociados principalmente a la capacitación docente en diferentes áreas claves del ejercicio de esta profesión, como la didáctica, planificación y evaluación, lo que se suma al trabajo sistemático con los docentes de las áreas de lenguaje y matemática. Estos cambios a nivel institucional y de aula, han potenciado una mayor participación de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, generando crecientes grados de satisfacción en los participantes.

Es pertinente destacar que trabajar directamente con los estudiantes, especialmente con los que más lo requieren, como sucede específicamente con el Taller de Mejoramiento Educativo, conlleva resultados significativos, ya que el enfrentarse a un entorno de afectividad y respeto, les permite replantearse la necesidad de la educación como medio de desarrollo personal, de dignidad y de valoración de sí mismos.

Por ello, se puede señalar que esta asesoría, en los cuatro establecimientos, durante el periodo 2007–2008, demuestra la efectividad de la innovación como una herramienta de mejoramiento de la calidad de la educación, incluso en contextos sociales complejos, logrando que cada establecimiento incorpore la noción de la importancia de mejorar la gestión y orientarla hacia los procesos pedagógicos para que los estudiantes puedan acceder a una educación que represente una posibilidad efectiva de romper con los círculos de la pobreza y de la exclusión social. Sin embargo, a pesar de los resultados alcanzados, hay nuevos desafíos que deben resolverse en el futuro cercano con el objeto de lograr a plenitud procesos autosustentables de gestión.

Bibliografía

- ANTÚNEZ, Serafín (2001). *Las interrelaciones*, en Organización de Centros Educativos, Barcelona, Cisspraxis.
- BOLAM, Ray (2004). "Liderar en comunidades eficaces de aprendizaje profesional", en Villa, A. (Coord.) *Dirección para la Innovación: apertura de los centros a la Sociedad del Conocimiento*, Bilbao, Universidad de Deusto, 129-145.
- BOLIVAR, Antonio (2008). "Avances en la Gestión e innovación de los centros", en Villa, A. (Coord.) *Innovación y cambio en las organizaciones educativas*, Bilbao, Universidad de Deusto, 291-317
- BONAL, Xavier (1996). "Escuelas aceleradas para alumnos desaventajados", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 201, Madrid,
- <<http://www.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Didactic/Temas/cdP20192.pdf>> [Consulta: julio 2009]
- DAVIS, Gary y THOMAS, Margaret (1992). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*, Madrid, La Muralla.
- GARCIA – HUIDOBRO, Juan Eduardo (1999) (Ed). *La Reforma Educativa Chilena*, Santiago, Editorial Popular.

- LEITHWOOD, Kenneth (2004). "Liderazgo con éxito, el liderazgo educacional transformador en un mundo de políticas transaccionales", en Villa, A. (Coord.) *Dirección para la Innovación: apertura de los centros a la Sociedad del Conocimiento*, Bilbao, Universidad de Deusto, 233-248.
- LEVIN, Henry (2000). "Las escuelas aceleradas: una década de evolución", en PREAL, núm. 18. <<http://www.preal.org/doctr18.pdf> [Consulta: julio 2009]
- LOPEZ, Pablo (2008). "La gestión como factor de calidad educativa: un modelo de ecuaciones estructurales", en Villa, A. (Coord.) *Innovación y cambio en las organizaciones educativas*, Bilbao, Universidad de Deusto, 743-759
- MEDINA, Antonio y CARDONA José (1997). *Análisis crítico del papel del liderazgo del Director*, Madrid.
- MEDINA, Antonio (1997). "La cultura del centro educativo", en Lorenzo, M. *La organización y gestión del centro educativo. Análisis de casos prácticos*. Madrid, Universitas, 299-323.
- MILLER L., (2003) "El consorcio entre la escuela y la universidad como lugar de encuentro para el desarrollo profesional", en Lieberman A. y Millar, L. (Coords.) *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*, Madrid, Octaedro, 129-146.
- RÍOS, Daniel (2003). "Facilitadores y obstaculizadores de las innovaciones en educación", en *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 2, núm. 3. Concepción, Universidad Católica de la Santísima Concepción, 27-38.
- _____ (2004). "El mejoramiento de la gestión escolar a partir de la autoevaluación institucional", en Villa, A. (Coord.) *Dirección para la Innovación: apertura de los centros a la Sociedad del Conocimiento*, Bilbao, Universidad de Deusto, 545-558.
- SENGE, Peter, SCHARMER, Otto, JAWORSKY, Joseph y FLOWERS, Betty (2004). "El despertar de la fe en un futuro diferente. Reflexiones sobre el significado de Presence: La aspiración humana y el campo del futuro", en Villa A. (Coord.) *Dirección para la Innovación: apertura de los centros a la Sociedad del Conocimiento*, Bilbao Universidad de Deusto, 23-38.
- STENHOUSE, Lawrence (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Tercera Edición, Madrid, Morata.
- URIBE, Mario (2008). "Aplicaciones de un Modelo de Gestión Escolar: del mejoramiento en escuelas vulnerables a la certificación de calidad. El caso de Fundación Chile", en Villa, A. (Coord.) *Innovación y cambio en las organizaciones educativas*, Bilbao Universidad de Deusto, 915-947.
- VOLANTE, Paulo (2008). "Influencia de la dirección escolar en los logros académicos", en Villa, A. (Coord.) *Innovación y cambio en las organizaciones educativas*, Bilbao, Universidad de Deusto, 1009-1029.
- WIKELEY, Felicity (2004). "Contextualizar la mejora escolar: cómo hacerla eficaz", en Villa, A. (Coord.) *Dirección para la Innovación: apertura de los centros a la Sociedad del Conocimiento*, Bilbao, Universidad de Deusto, 249-268.