



Sistematización de Visitas de
Evaluación y Orientación 2016

Comuna de Antofagasta

Macrozona Norte

Indice

Introducción	3
I. Objetivos	5
II. Metodología	5
1. Análisis de Liderazgo, Gestión Curricular, Estrategias pedagógicas y Retroalimentación en aula	7
2. Análisis de Gestión Intercultural en contexto escolar	10
III. Liderazgo, Gestión Curricular, Estrategias pedagógicas y Retroalimentación en aula	14
1. Fundamentos conceptuales	14
2. Contexto comunal de Antofagasta	27
3. Resultados. Tópicos de Liderazgo, Gestión curricular, Estrategias pedagógicas y Retroalimentación en aula en Establecimientos Escolares municipales de Antofagasta	30
IV. Gestión Intercultural en la contexto escolar	36
1. Contexto de la Educación Intercultural Bilingüe	36
2. Tópicos de Gestión Intercultural en contexto escolar	39
3. Conclusiones	45
4. Recomendaciones	46

Introducción

La Agencia de Calidad de la Educación tiene como objetivo evaluar, orientar e informar al sistema educativo en función de su mejora continua. Con esta finalidad ha diseñado e implementado la evaluación del desempeño de los establecimientos escolares y sus sostenedores, buscando con ello fortalecer las capacidades institucionales y de autoevaluación, orientar los planes de mejoramiento educativo y promover la mejora continua de la calidad de la educación que ofrecen (art. 12° Ley 20529).

Uno de los dispositivos con que cuenta la Agencia de Calidad de la Educación para evaluar y orientar a los establecimientos son las Visitas de Evaluación y Orientación. En estas, un equipo de evaluadores desarrolla un proceso que considera el análisis preliminar de la escuela y una visita en terreno de tres días para recoger información, la que es posteriormente analizada y sintetizada. En estas visitas, el panel de evaluadores entrevista a los diferentes actores de la comunidad educativa y aplica diversos instrumentos de recolección de información cualitativa y cuantitativa en función de conocer y caracterizar sus procesos de gestión en las dimensiones de Liderazgo, Gestión Pedagógica, Formación y Convivencia y Gestión de Recursos. Para desarrollar esta labor, se utiliza como referente los Estándares Indicativos de Desempeño (EID). El producto final del proceso de Visita es un informe a través del cual se comunica a la escuela los principales resultados, identificándose las fortalezas y debilidades de sus procesos de gestión.

El presente informe corresponde a un estudio exploratorio que sistematiza los resultados de un conjunto de Visitas realizadas en 2016 por la Agencia de Calidad de la Educación a establecimientos educacionales de Antofagasta y de otras comunas de la Macrozona Norte. Esta sistematización se orienta a conocer de manera contextualizada los principales elementos o tópicos de los procesos de gestión institucional que facilitan u obstaculizan los aprendizajes de los estudiantes. Se focaliza en dos grandes ámbitos. Por un lado, atiende los aspectos específicos de una gestión escolar centrada en lo pedagógico, considerando los procesos de Liderazgo, Gestión Curricular, Estrategias Pedagógicas y Retroalimentación en aula. Por otro, se enmarca en la Gestión Intercultural desarrollada por las escuelas que implementan el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB). Esta doble focalización se realiza considerando la realidad de las unidades educativas de la Macrozona Norte, la que se caracteriza tanto por necesidades de mejora educativa, como por contextos socioculturales específicos que desafían a atender la pertinencia de los aprendizajes, adecuándolos a los escenarios locales de los educandos.

En este sentido, se consideran grupos de escuelas diferenciados según el foco del análisis. Para la sistematización de tópicos de Liderazgo, Gestión Curricular, Estrategias Pedagógicas y Retroalimentación en aula, se desarrolla un análisis de los resultados de visitas a establecimientos escolares municipales de la comuna de Antofagasta, buscando atender con ello su especificidad y

contexto comunal. Para la sistematización en el ámbito de Gestión Intercultural, se contemplaron escuelas que implementan el PEIB en las comunas de Arica, Iquique, Pica y Calama, en función de dar cuenta la diversidad de experiencias interculturales en distintas unidades educativas y territorios de la Macrozona Norte.

Este documento se estructura de la siguiente forma. Primeramente, se presentan los objetivos y la metodología de la sistematización desarrollada. Posteriormente se expone cada uno de los ámbitos abordados. En el ámbito de Liderazgo, Gestión Curricular, Estrategias Pedagógicas y Retroalimentación en aula, se desarrolla una fundamentación conceptual de los procesos considerados en el marco de los EID, luego se presentan los contextos de las escuelas sistematizadas de Antofagasta, los resultados de los principales elementos o tópicos de gestión, además de conclusiones, facilitadores de la mejora y recomendaciones.

En el ámbito de Gestión Intercultural, primeramente se presenta el contexto de Educación Intercultural Bilingüe, para luego dar a conocer los resultados de la sistematización en este ámbito, es decir, los tópicos de Gestión Intercultural visualizados en los establecimientos Visitados. Finalmente, se exponen las principales conclusiones y recomendaciones al respecto.

I. Objetivos

Se plantean los siguientes objetivos a partir del análisis de los resultados de las Visitas de evaluación y orientación realizadas en 2016 a establecimientos escolares municipales:

Objetivos generales

- Caracterizar las estrategias pedagógicas y de retroalimentación en el aula, así como los procesos de Gestión Curricular y Liderazgo desarrollados en las escuelas de la comuna de Antofagasta
- Conocer los principales tópicos que definen la Gestión Intercultural de los establecimientos que implementan el PEIB.

Objetivos específicos

- Describir la implementación de estrategias pedagógicas y de retroalimentación en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula.
- Conocer los contextos escolares de Gestión Curricular y de Liderazgo en función de los procesos de enseñanza-aprendizaje analizados.
- Definir los tópicos en las distintas dimensiones de la gestión escolar que incidirían en el desarrollo del proyecto intercultural de las escuelas que implementan el PEIB.

II. Metodología

El presente estudio tiene un carácter cualitativo y exploratorio, orientado a sistematizar la información y resultados de las Visitas de evaluación y orientación realizadas por la Agencia de Calidad de Educación en 2016 a escuelas municipales de la Macrozona Norte. Asimismo, focaliza su análisis en procesos particulares al interior de la escuela, a saber, la implementación de estrategias pedagógicas y de retroalimentación a estudiantes en el aula, el Liderazgo, la Gestión Curricular y la Gestión Intercultural desarrollada por los establecimientos.

La metodología implica un análisis del contenido textual de los productos de las Visitas (informes finales y síntesis de observaciones de clases) en función de identificar tópicos recurrentes en el marco de los distintos procesos definidos. En este sentido, se consideran los siguientes productos a analizar de acuerdo cada proceso.

Proceso	Producto analizado por visita
Estrategias pedagógicas Retroalimentación a estudiantes	Síntesis de observaciones de clases
Gestión Curricular Liderazgo Gestión Intercultural	Informes finales de visita

El análisis del contenido textual de los productos de las Visitas supone las siguientes acciones secuenciadas:

Por escuela

- Lectura de los textos de los productos de las Visitas.
- Selección, registro y organización de información pertinente a cada proceso analizado.

Por grupo de establecimientos

- Análisis de la información seleccionada de un conjunto de Visitas, definiéndose los tópicos recurrentes que las escuelas comparten en cada proceso relevado.
- Desarrollo de síntesis descriptivas por cada tópico identificado, explicitándose los principales conceptos que lo articulan, así como la evidencia descriptiva concreta que da cuenta de las prácticas y procesos focalizados.

Es necesario enfatizar que los tópicos corresponden a significados emergentes y compartidos por dos o más establecimientos respecto de cada proceso evaluado, por lo cual, tienen un carácter cualitativo y exploratorio basados en un grado mínimo de redundancia de información entre instituciones educativas. En este marco, los tópicos no buscan una representación cuantitativa de su distribución entre las escuelas, aunque es factible la definición de tendencias en cuanto a un predominio destacado en ciertos procesos o aspectos específicos.

La identificación y configuración de tópicos se organiza en los siguientes dos grandes ámbitos que orientan el análisis de información, los que tienen relación con los objetivos de este estudio:

- Liderazgo, Gestión curricular, Estrategias pedagógicas y Retroalimentación en aula.
- Gestión Intercultural

1. Análisis de Liderazgo, Gestión curricular, Estrategias pedagógicas y Retroalimentación en aula

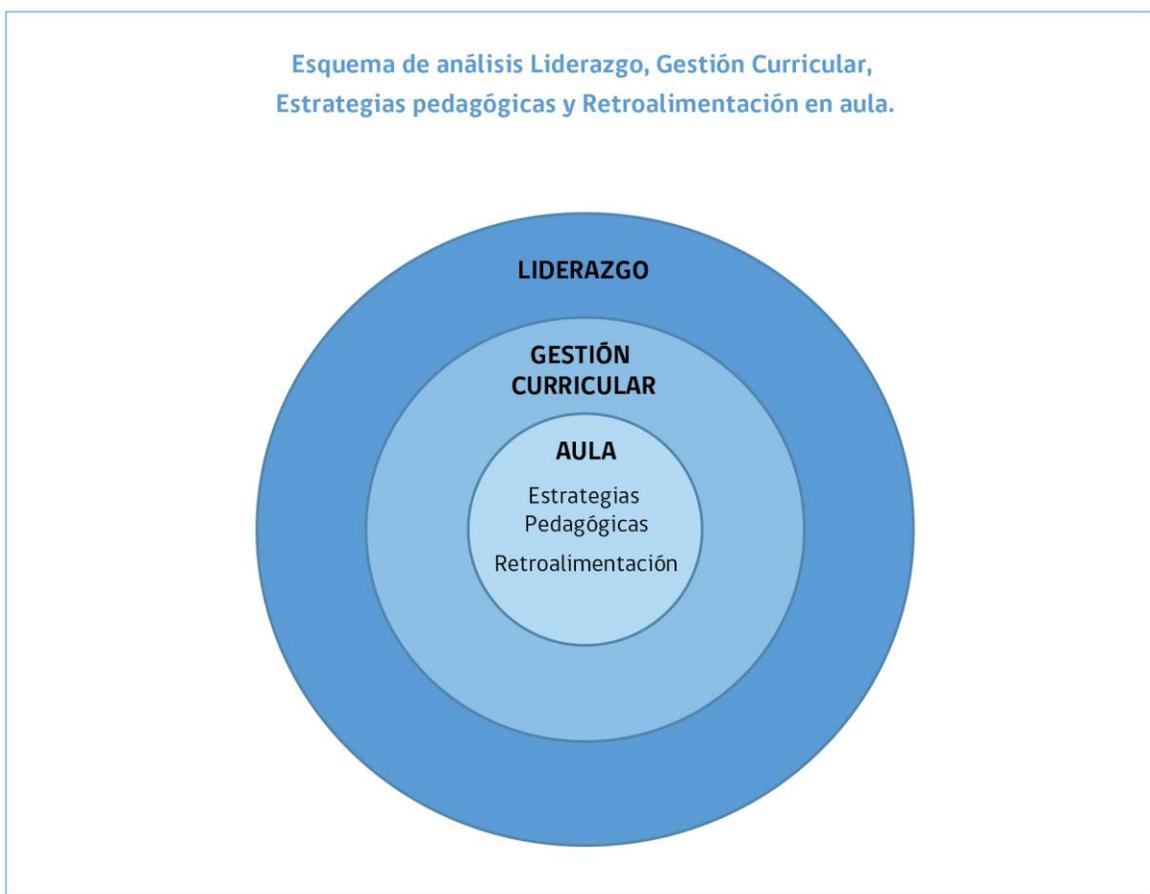
En este ámbito, el foco del análisis es la caracterización de las clases desde la perspectiva de las estrategias pedagógicas implementadas y los procesos de retroalimentación a los estudiantes en el marco de los estándares 5.3 y 5.4 de los EID. Cada uno de estos, es considerado como un proceso/sistema articulado conforme a los criterios que lo componen. En este plano, se busca un análisis que supone una aproximación específica a estos criterios, dotándolos de sentido para el aprendizaje en el marco de un proceso cognitivo y pedagógico. Considerando lo anterior, a continuación se presenta la estructura de los estándares que orientarán el análisis para configurar los tópicos de estos procesos.

Estándar 5.3	Criterios (desarrollo satisfactorio)		Sentido para el aprendizaje
	Componentes	Acciones (Ejemplos)	
Los profesores utilizan estrategias efectivas de enseñanza-aprendizaje en el aula	Inicio de clases	Conversar con los estudiantes sobre lo que aprenderán, acciones y asociaciones con aprendizajes anteriores.	Activación de conocimientos previos - contextualización y conexión con la nueva información.
	Presentación de nueva información, habilidades y actitudes	Desarrollo de estrategias efectivas y variadas: explicar, narrar, ilustrar, material concreto, mostrar y analizar videos, etc.	Comunicación, comprensión e internalización de la nueva información.
	Elaboración de nueva información por parte del estudiante	Desarrollo de estrategias efectivas orientadas a identificar diferencias, similitudes, establecer analogías, relacionar, sintetizar, esquematizar, etc.	Construcción de conocimiento propio desde la nueva información.
	Aplicación de las habilidades aprendidas	Aplicación de habilidades de manera guiada y autónoma. Ejercitación.	Aprendizaje y consolidación en la práctica.
	Cierre de clase	Resumen de lo aprendido.	Síntesis y metacognición sobre lo aprendido.

Estándar 5.4	Criterios (desarrollo satisfactorio)		Sentido para el aprendizaje
	Componentes (Momentos)	Acciones (Ejemplos)	
Los profesores manifiestan interés por los estudiantes, les entregan retroalimentación constante y valoran sus esfuerzos	Monitoreo de la comprensión y el desempeño de los estudiantes	Desplazamiento por todos los puestos, observación del trabajo efectuado, levantamiento de inquietudes y dudas.	Focalización en el desempeño de la actividad pedagógica y resolución de problemas en la ejecución de la tarea.
	Retroalimentación	Retroalimentación del desempeño del estudiantes de manera individual y grupal, resaltado aspectos logrados, ayudando a detectar, tomar conciencia de los errores, corrigiendo y explicando nuevamente si es necesario.	Reforzar habilidades, conocimientos y competencias ya existentes. A su vez, ayudar a descubrir de manera reflexiva los errores y vacíos para abordarlos en función de su superación.

Por otro lado, el análisis se orienta a constituir los contextos y las condiciones de gestión de la escuela que puedan apoyar, facilitar u obstaculizar el desarrollo de clases efectivas y los procesos anteriormente señalados. Para la configuración de este contexto, se consideran la dimensión de Liderazgo y la sub-dimensión de Gestión Curricular de los EID.

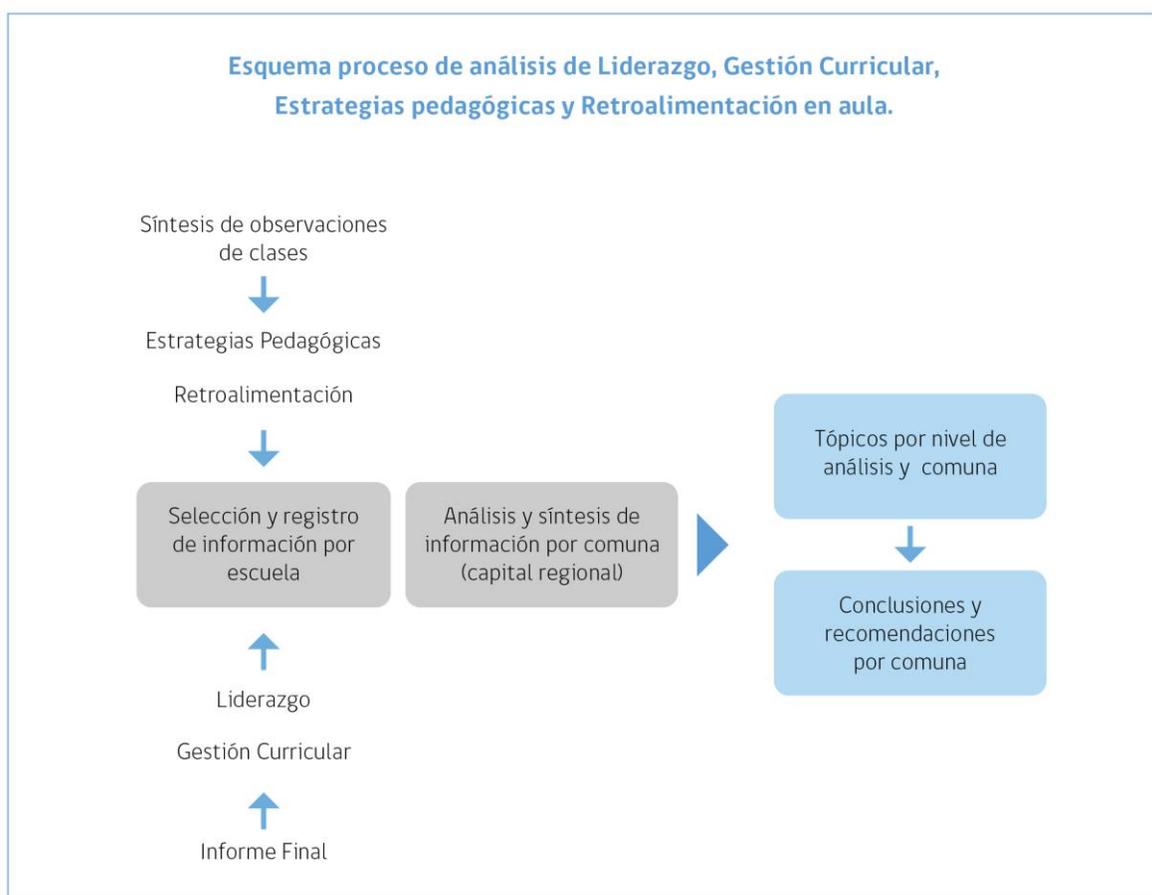
En este sentido, la configuración de tópicos se basará en un análisis por niveles cuyo centro es el aula, siendo la Gestión Curricular y el Liderazgo su contexto de gestión escolar al interior del establecimiento. Es necesario indicar que los tópicos establecidos a nivel del Liderazgo y de la Gestión Curricular no constituyen necesariamente variables causales que explican directamente los procesos en el aula, sino que son elementos del contexto que pueden mediar el tipo de acción pedagógica que allí ocurre.



1.1. Proceso de análisis

En este ámbito, se consideran distintas fuentes de acuerdo a cada nivel de análisis y proceso específico. Así, los tópicos relativos a estrategias pedagógicas y retroalimentación en el aula, son configurados a partir de las síntesis de las observaciones de clases de cada Visita. Para el análisis de los procesos de liderazgo y gestión curricular se usará el contenido del informe de visita de cada establecimiento.

Asimismo, el análisis por cada nivel se desarrolla como un proceso secuencial que se inicia con la selección y registro de información por establecimiento y continúa con el análisis y síntesis de información de las escuelas de la comuna.



1.2. Escuelas consideradas

Para la presente sistematización de Liderazgo, Gestión curricular, Estrategias pedagógicas y retroalimentación de aula, se consideraron las 5 escuelas de dependencia municipal de la comuna de Antofagasta, en las cuales se realizaron visitas de evaluación y orientación en 2016.

De estos establecimientos, 4 se encuentran clasificados en categoría de desempeño insuficiente y 1 en medio-bajo, de acuerdo a los resultados de la ordenación de establecimientos 2016 realizada por la Agencia de Calidad de la Educación. En el siguiente cuadro se expone el número de escuelas sistematizadas en la comuna y el porcentaje que este representa respecto del total de establecimientos municipales ordenados por cada categoría de desempeño considerada.

Establecimientos Educativos sistematizados. Comuna de Antofagasta.

Ámbito Liderazgo, Gestión curricular, Estrategias pedagógicas y Retroalimentación en aula

Comuna	Región	Establecimientos Educativos sistematizados		Porcentaje de establecimientos sistematizados respecto del total de establecimientos municipales de la comuna por categoría de desempeño	
		Número	Número por Categorías de desempeño 2016	Insuficiente	Medio Bajo
Antofagasta	Antofagasta	5	Insuficiente: 4 Medio Bajo: 1	19% (4 de 21 EE)	5,5 % (1 de 18 EE)

2. Análisis de Gestión Intercultural en contexto escolar

Un segundo ámbito de análisis corresponde a la identificación, en los informes de las Visitas, de tópicos interculturales en la gestión escolar, entendidos como aspectos recurrentes que inciden o podrían incidir en el desarrollo del proyecto intercultural de las escuelas que implementan el PEIB. Esta información es organizada en función de las distintas dimensiones de gestión escolar de los EID.

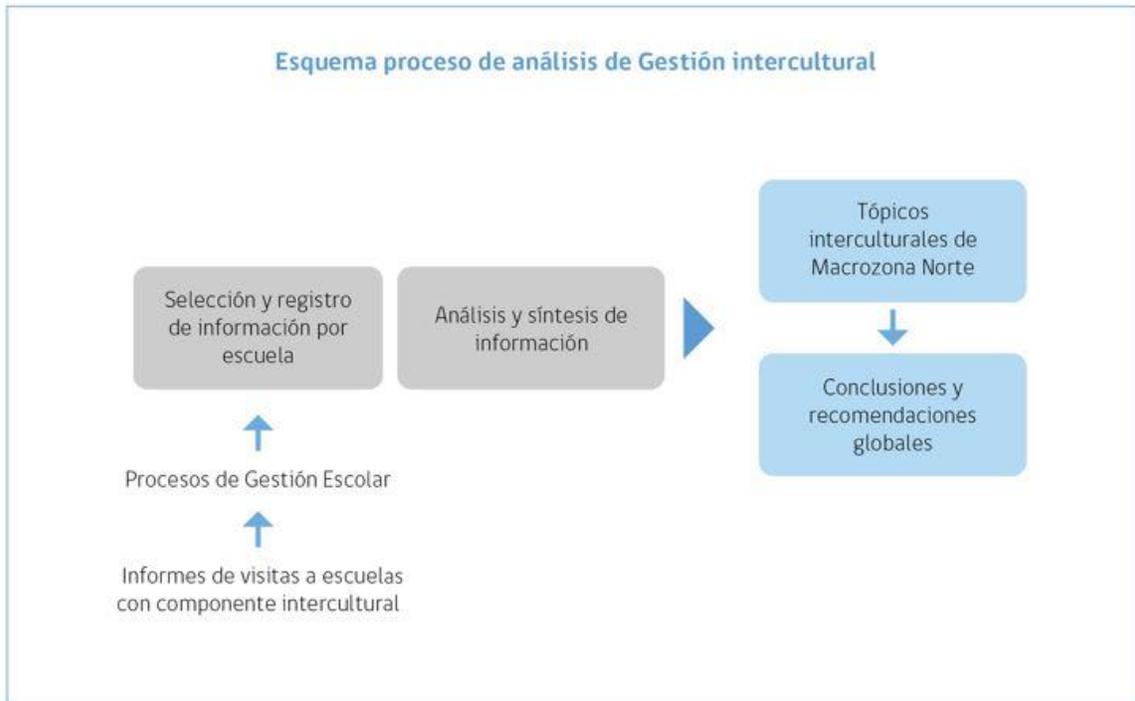
Para la identificación de estos tópicos, se contempla la información explícita presente en los informes de las Visitas de evaluación y orientación realizadas a escuelas que implementan el Programa. Estas se realizan con dispositivos e instrumentos adaptados para dar cuenta de los

procesos de interculturalidad que allí se desarrollan. Asimismo, se considera como marco interpretativo los fundamentos y orientaciones del PEIB y los actuales programas de estudios del Sector de Lengua Indígena (SLI).



2.1. Proceso de análisis

Para la construcción de los tópicos interculturales señalados, se realiza un análisis orientado a la categorización de la información pertinente en los distintos procesos de gestión escolar. En este marco, la presente sistematización considera resultados de tópicos, conclusiones y recomendaciones globales.



2.2. Escuelas consideradas

Para la presente sistematización de tópicos interculturales, se consideraron los informes de Visitas de evaluación y orientación de cinco escuelas urbanas de dependencia municipal Visitadas en 2016 en las comunas Arica, Iquique, Pozo Almonte, Pica y Calama. En estas escuelas se implementa el Programa Intercultural Bilingüe en tres categorías diferentes.

Escuelas con PEIB sistematizadas. Ámbito Gestión Intercultural

Categoría PEIB	Lengua Indígena	Comuna / Región	Nº escuelas	Matrícula de Establecimiento (s)
Concentrado con PME con nota SLI ¹	Aymara	Pica / Tarapacá	1	256
Concentrado sin PME con nota SLI ²	Aymara	Arica / Arica y Parinacota Pozo Almonte/Tarapacá Iquique/Tarapacá	3	390 516 839
No concentrado Focalizado ³	Kunza	Calama / Antofagasta	1	521

¹ Establecimientos que tienen el 20% de matrícula indígena, tienen una o más acciones interculturales en su Plan de Mejoramiento Educativo y presentan notas en la asignatura de lengua indígena en SIGE.

² Establecimientos que cumplen con el 20% de matrícula indígena, no tienen acciones interculturales en su Plan de Mejoramiento Educativo y presentan notas en la asignatura del sector de lengua indígena en SIGE.

³ Establecimientos que no cumplen con el porcentaje mínimo de matrícula indígena y son atendidos por el Programa Intercultural Bilingüe.

III. Liderazgo, Gestión Curricular, Estrategias pedagógicas y Retroalimentación en aula

En esta sección se exponen los fundamentos conceptuales del análisis de los procesos de gestión escolar considerados. Posteriormente, se presentan por comuna los contextos socio-demográficos y educacionales de las escuelas sistematizadas y los resultados de los tópicos visualizados.

1. Fundamentos Conceptuales

El presente estudio se focaliza en el conocimiento de los procesos desarrollados al interior de aula relativos a la implementación de estrategias pedagógicas y a la retroalimentación a los estudiantes. Aunque se reconoce que existen múltiples variables de aula que inciden en el aprendizaje de los estudiantes, la focalización en los aspectos mencionados se fundamenta desde una perspectiva conceptual y empírica. Por un lado, el despliegue de estrategias efectivas en la sala de clases es considerado fundamental para el dominio pedagógico y didáctico (Murillo, 2007; Bambrick-Santoyo, 2012). Por otro, el desarrollo de la retroalimentación a los estudiantes, de acuerdo a la evidencia, constituye un factor que incide en los resultados de aprendizaje (Agencia de Calidad de la Educación, 2016).

Paralelamente, en este estudio se consideran a los procesos de gestión escolar como constituyentes de contextos que pueden mediar o incidir en el desarrollo de clases efectivas y en los procesos de aula anteriormente señalados. Los procesos contemplados que configuran estos contextos corresponden a la sub-dimensión de Gestión Curricular y a la dimensión de Liderazgo de los EID. En este sentido, la Gestión Curricular se concibe como un proceso central orientado a apoyar y coordinar permanentemente el trabajo pedagógico que se realiza en la unidad educativa, el cual, se orienta a entregar a los profesores el soporte necesario para que lleven a cabo su labor de manera efectiva (Mineduc, 2013). Por otro lado, la investigación indica que el liderazgo es el segundo factor que más impacta en el aprendizaje de los estudiantes, orientando e implicando a la comunidad educativa en el logro de las metas institucionales (Mineduc, 2013).

Desde esta perspectiva, el presente estudio se inscribe en una focalización pedagógica y sistémica que busca conocer los aspectos relevantes de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, así como también, los factores organizacionales que pudieran potenciarlos en función del desarrollo de

aprendizajes de los estudiantes⁴ En este sentido, se entiende que los procesos de aula pueden ser “moldeados” por el contexto organizacional de escuela en el cual se insertan. En este enfoque contextual, se considera el intercambio profesor–alumno como la “unidad que está en el centro” (Cole, 2009), en tanto la Gestión Curricular y el Liderazgo, conformarían capas o niveles más amplios que rodean y que pueden incidir en el desarrollo de la unidad focalizada.

En este marco, a continuación se expone el enfoque conceptual de los niveles y procesos considerados en este estudio, basado en los fundamentos de los EID. Su visualización permite explicitar la perspectiva desde dónde se analiza la gestión de la escuela, otorgando sentido a la evaluación desarrollada y a los tópicos relevados en los distintos procesos de gestión.

1.1. Liderazgo

Los Fundamentos de los Estándares Indicativos de Desempeño definen el Liderazgo educativo como un conjunto de acciones realizadas por el sostenedor y el equipo directivo del establecimiento con el fin de articular e implicar a la comunidad educativa con la orientación y las metas institucionales, así como también de planificar y evaluar los principales procesos de gestión en función de los resultados obtenidos. Asimismo, el sostenedor y director son los encargados de rendir cuentas y asumir la responsabilidad pública por el desempeño y funcionamiento general del establecimiento (Mineduc, 2013).

En consecuencia, para caracterizar las acciones implementadas por el sostenedor y el director es relevante que estas posean el atributo de incluir y, más aún, comprometer a toda la comunidad educativa, gestando una cultura escolar con capacidades institucionales de trabajo colaborativo, confianza, reflexión y toma de decisiones fundamentadas y oportunas. Cualidades que trascienden a quienes desarrollan un buen liderazgo, ya que los procesos educativos se instalan dentro de la escuela a pesar de que los “buenos líderes” ya no estén en ella. De esta forma, el legado o herencia educativa favorece la sostenibilidad de los procesos de mejora escolar (Bellei, et al., 2015).

Ahora bien, la pregunta es ¿Qué tipo de modelo de liderazgo responde a estos desafíos? En el marco de los fundamentos de los Estándares Indicativos de Desempeño, es pertinente considerar el modelo de dirección distribuido, dado que se ajusta a los desafíos de la educación chilena. Así, es necesario transitar desde un liderazgo tradicional y burocrático a uno con foco en lo pedagógico y con capacidad de generar cambios en la cultura escolar, basado en principios de participación y compromisos colectivos hacia los objetivos del proyecto educativo.

Para empezar, el modelo de liderazgo distribuido invita a reflexionar sobre la importancia de desarrollar un liderazgo escolar que se responsabilice por los aspectos pedagógicos y por tanto, de

⁴ La focalización pedagógica aquí presentada, entiende como contexto de gestión aquellos procesos netamente pedagógicos sobre los cuales la escuela interviene. Lo anterior, no implica la negación de otros factores que incidan en los procesos de enseñanza-aprendizaje de aula, como los de clima de convivencia escolar.

los procesos de enseñanza-aprendizaje al interior del aula. En esta línea, Murillo (2006) señala que los asuntos pedagógicos-educativos son los más significativos, y los equipos directivos no pueden desentenderse y ejercer solo una dirección burocrática, centrada en la organización, lo cual es reforzado por Leithwood, Harris & Hopkins (2008), quienes sostienen que después de la enseñanza en el aula, el liderazgo escolar es la segunda causa que más contribuye al aprendizaje de los estudiantes.

En este nuevo contexto, los roles de sostenedor y director advierten una profunda redefinición, ya que en ellos recae la enorme tarea de identificar y utilizar las diversas habilidades del equipo humano a su cargo, así como de generar un ambiente escolar que se distinga por la ausencia de brechas entre líderes y subordinados, ya que todos en este modelo de liderazgo desempeñan ambos roles. De esta forma, se utilizan las habilidades de los otros en una causa común que permea a todos los actores educativos (Harris y Chapman, 2002).

Estos objetivos comunes se expresan en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y en el Plan de Mejoramiento Educativo (PME), siendo el sostenedor el llamado a definir los procedimientos para su elaboración y actualización resguardando la participación de toda la comunidad educativa (LGE, art. 10), lo que debe materializarse en que todos los estudiantes alcancen los estándares de aprendizaje y se desarrollen personal y socialmente.

Paralelamente, el director o directora de cada establecimiento es el convocado a transmitir altas expectativas a la comunidad educativa e instaurar un ambiente colaborativo y comprometido con la labor escolar. De ahí la relevancia del trabajo coordinado de sostenedor y director, ya que el primero como se indicó anteriormente es el responsable de generar las condiciones necesarias para que el director articule en el establecimiento la orientación, las prioridades y las metas educativas. Con todo, ambos son responsables de promover el involucramiento, fundamentado en conceptos tales como implicancia, compromiso, aprendizaje de todos, trabajo en equipo, respeto; en una nueva cultura escolar en la que todos y cada uno de sus miembros son responsables de su funcionamiento, organización y resultados (Murillo, 2006).

Hasta aquí, se han descrito algunos de los desafíos a los que se enfrentan los líderes educativos para implementar una dirección para el cambio, no obstante también existen problemas de los cuales no podemos desentendernos.

En la actualidad, la eficiente gestión de recursos humanos y materiales es una dificultad que afecta fundamentalmente a las escuelas públicas del país. Al respecto, la Agencia de Calidad de la Educación señala, de acuerdo a lo manifestado frecuentemente por los equipos directivos, que existe escasa claridad y cumplimiento en la entrega de apoyo y recursos por parte del sostenedor (Mineduc, 2013), obstaculizando la gestión del director y cualquier intento de alcanzar con éxito el modelo de liderazgo distribuido.

En cuanto a la gestión de recursos materiales, existen diversos estudios que reafirman la importancia de las condiciones físicas para el logro académico (Rydeen, 2009), por tanto es básico generar las condiciones y acciones que aseguren que la escuela cuente con los materiales educativos y la infraestructura requerida para llevar a cabo los procesos educativos.

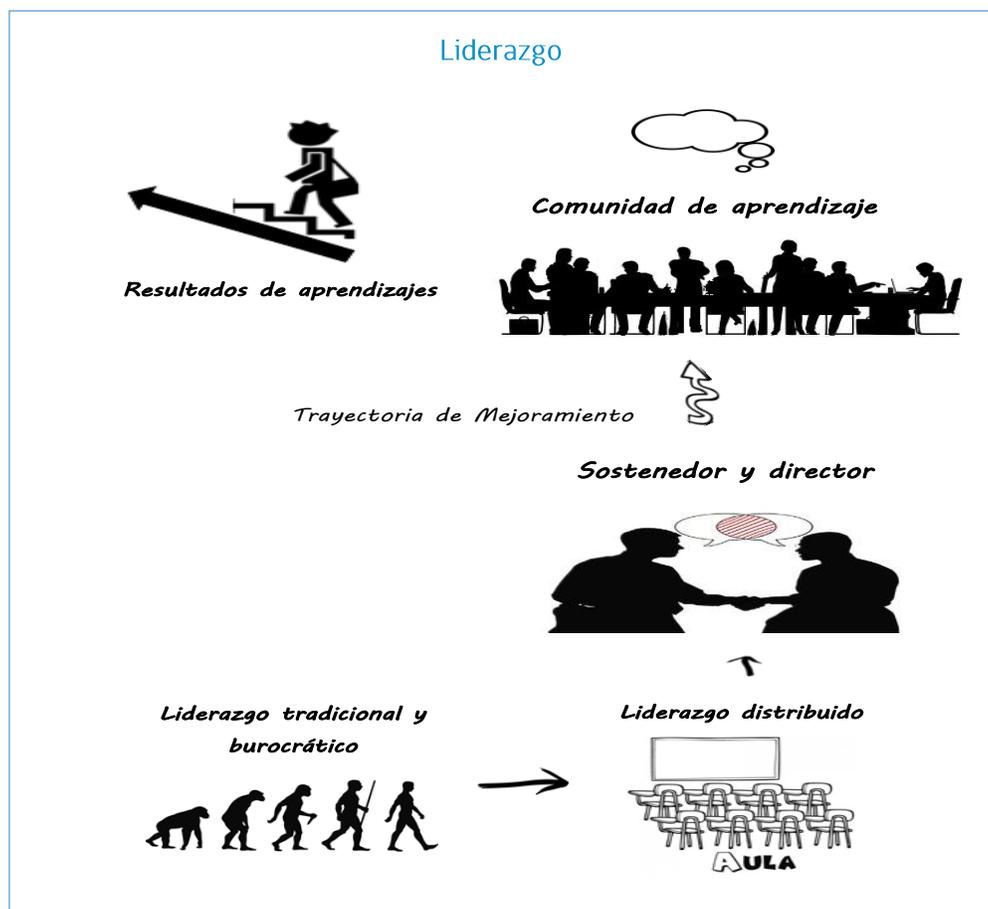
Por su parte, es fundamental que tanto sostenedor como director definan en conjunto estrategias que aseguren una eficiente administración del personal para lograr un liderazgo distribuido. En este contexto, la atracción, selección y retención de funcionarios debe ser coherente con el perfil establecido en el PEI. Así, es clave que la escuela cuente con integrantes que denoten habilidades y competencias que contribuyan a incrementar su capacidad para resolver problemas, ya que la mejora de los aprendizajes depende en gran medida de la acción coordinada de profesores, asistentes de la educación y equipo directivo. De esta forma, el director y su equipo focalizan los esfuerzos en identificar, establecer acuerdos y metas deseables, estimulando un clima de colaboración y confianza alejado de la competitividad entre pares (Murillo, 2006).

Conjuntamente con la correcta selección del personal, es importante el apoyo del sostenedor a la escuela. En este marco, los procesos de evaluación son claves por dos razones, la primera, porque garantiza la pertinencia en la selección de estrategias para llevar a cabo los procesos de perfeccionamiento profesional, y en segundo lugar, porque provee de información sustantiva respecto del proceso de acompañamiento pedagógico requerido.

En un escenario favorable, la efectividad del acompañamiento de la Unidad Técnico Pedagógica con involucramiento del director o del sostenedor se refleja en la mejora de las prácticas pedagógicas y de los aprendizajes de los estudiantes.

No obstante, en la mayoría de los acompañamientos pedagógicos desarrollados por el sostenedor, se evidencian dificultades debido a la ausencia de procesos evaluativos. En este contexto, la selección, planificación, implementación y metaevaluación de los procesos de evaluación favorece el desarrollo de capacidades en el equipo directivo para gestionar y liderar “desde la escuela” sus propios procesos pedagógicos curriculares y por tanto, el quehacer en el aula. En esta línea, la investigación nacional advierte que los procesos de mejora escolar se deterioran por la toma de decisiones desafortunadas y sin mayor diálogo con las escuelas por parte del sostenedor y su equipo, afectando profundamente la gestión y el clima interno, algunos de estos ejemplos son contratar servicios ATE sin mayor consulta a los directivos escolares o reducir los recursos (Bellei et al., 2015).

En conclusión, el liderazgo escolar efectivo y distribuido trae consigo el replantearse la dirección desde sus cimientos. De esta forma, para alcanzar este desafío y aportar a la calidad de la educación, se requiere de líderes que redefinan sus funciones y desarrollen competencias, visionarios, que asuman riesgos y se impliquen directamente en las decisiones pedagógicas.



1.2. Gestión curricular

La dimensión Gestión Pedagógica de los EID constituye la columna vertebral para lograr los objetivos de aprendizaje y las habilidades esperadas para todos los estudiantes, lo que involucra un trabajo colaborativo entre equipo técnico-pedagógico, docentes y director; actores que comparten responsabilidades según la función y rol que desempeñan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, el trabajo pedagógico involucra diversas acciones dirigidas al aula, con un foco en el aprendizaje, las que deben dar respuesta a las características y necesidades de todos los estudiantes.

La dimensión Gestión Pedagógica de los EID está compuesta por las subdimensiones de gestión curricular, enseñanza y aprendizaje en el aula y apoyo al desarrollo de los estudiantes, siendo su objetivo asegurar la cobertura curricular y aumentar la efectividad de la labor educativa. Al respecto, los fundamentos de los EID plantean que la subdimensión Gestión Curricular se propone una conducción académica activa, que coordine y apoye permanentemente el trabajo pedagógico,

comprometido con planificar, estimular, supervisar y monitorear la enseñanza y el aprendizaje coordinadamente con los docentes en las áreas de la implementación curricular, enseñanza y evaluación. De manera general, se orienta entregar a los profesores el soporte necesario para que lleven a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje con efectividad.

Estas prácticas de liderazgo académico han sido descritas como parte de las responsabilidades del liderazgo directivo (Marzano et al., 2005). Sin embargo, dado que nuestro país cuenta con la figura de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP), la conducción académica se concibe como una función que ejerce no solo la dirección del establecimiento, sino también dicha unidad. Esto es coherente con la visión de que el liderazgo académico debe ser compartido entre el director y otros miembros de su equipo.

Al respecto, entre las actividades asociadas a la gestión curricular de un liderazgo académico orientado al aprendizaje de los estudiantes, figuran la coordinación y supervisión de manera activa del programa de estudios, la observación de clases y retroalimentación a los docentes, el monitoreo sistemático al progreso de los estudiantes y el uso de resultados de evaluaciones para mejorar la implementación del currículum, como también la promoción de la discusión colegiada en relación a la enseñanza y a su impacto en el aprendizaje (Robinson, Hohepa y Lloyd, 2009).

En este marco, cabe destacar la necesidad de que la gestión curricular que se realice en el establecimiento permita que todos los agentes que intervienen en el proceso de enseñanza, especialmente docentes, cuenten con lineamientos u orientaciones para el trabajo pedagógico, lo que requiere acordar y coordinar con ellos los criterios, estándares, metodologías o recursos que se aplicarán en forma transversal, de manera tal que los docentes sigan lineamientos comunes, y de esta forma se pueda asegurar un trabajo coherente entre niveles y asignaturas, además de brindar continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje. (Weinstein, 2009; Marzano, 2012).

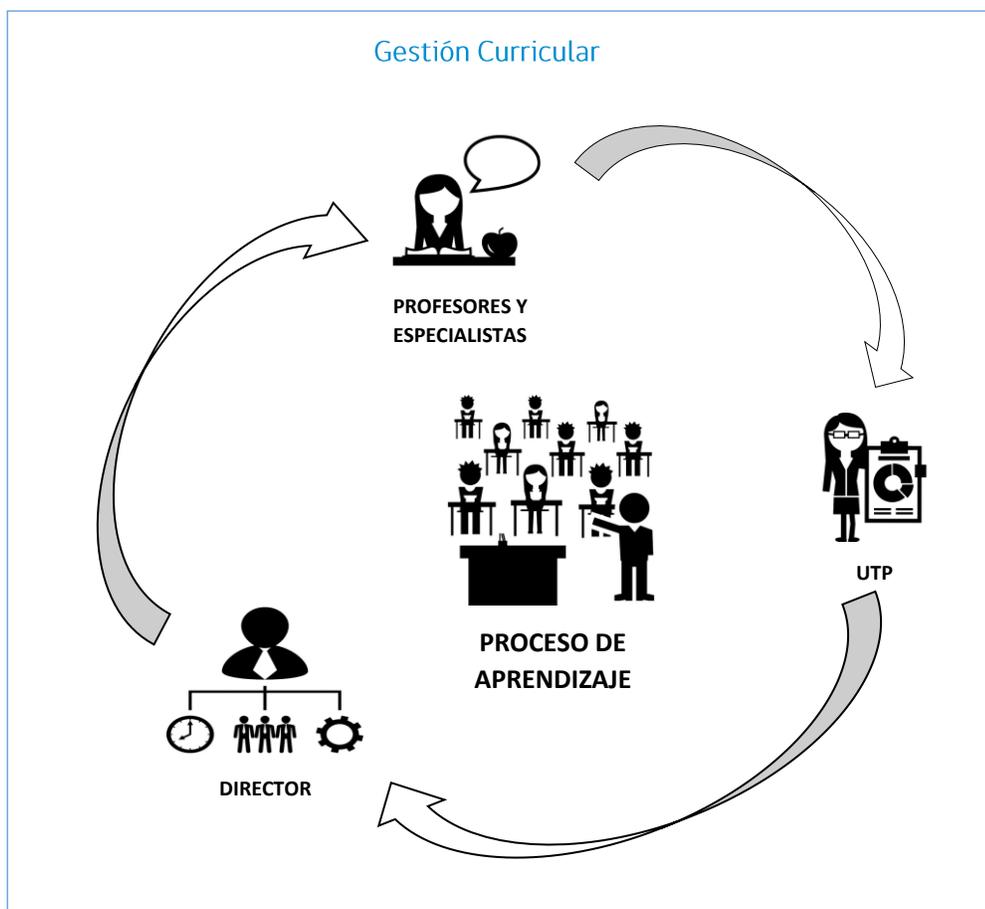
En este sentido, un elemento central para orientar la acción docente en el aula es la definición compartida y socializada de lineamientos sobre aspectos netamente pedagógicos y metodológicos del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este plano, se considera fundamental que el equipo técnico y docentes acuerden lineamientos pedagógicos y estrategias didácticas para el trabajo en aula, además de establecer políticas comunes para el desarrollo de habilidades y actitudes de los estudiantes. Este marco de acción consensuada constituye un factor fundamental para la articulación de una gestión curricular orientada al desarrollo de las prácticas pedagógicas docentes en la sala de clases.

De manera articulada con lo anterior, otro elemento referido al liderazgo académico que se menciona de manera transversal en la literatura es la planificación curricular y de la enseñanza (Weber, 1996; Leithwood et al., 2006; Robinson et al., 2009; Marzano, Frontier, y Livingstone, 2011a; Bambrick-Santoyo, 2012; Weinstein y Muñoz, 2012), proceso que constituye una herramienta fundamental para programar e implementar el trabajo pedagógico en el aula, en concordancia con las metas del establecimiento, los estándares estatales (Murphy, 1990; Marzano, 2012) así como

con los lineamientos pedagógicos acordados. En términos generales, el proceso de planificación implica identificar los contenidos que resultan esenciales para que todos los estudiantes aprendan, estimar el tiempo requerido para asegurar que efectivamente puedan ser enseñados, y secuenciarlos y organizarlos para optimizar la experiencia de aprendizaje (Marzano, 2003).

Así también, el liderazgo académico y el proceso de gestión curricular, incluye asesorar a los profesores sobre sus prácticas pedagógicas a través de una observación de clases que permita la mejora de las metodologías, la implementación curricular y la evaluación de los aprendizajes. Para ello, es necesario que este proceso sea acompañado de una retroalimentación que resulte útil al docente, en el marco de un proceso de "retroalimentación reflexiva" (Marzano, 2003). Es decir, promover el debate e intercambio profesional entre los docentes, de manera de reflexionar sobre las prácticas pedagógicas implementadas, analizarlas crítica y constructivamente, intercambiar ideas, estrategias, recursos, soluciones, buscar y entregar apoyo entre-colegas, dando lugar a un trabajo colaborativo.

Finalmente, el liderazgo académico también tiene por funciones el seguimiento sistemático de la evolución de los aprendizajes y de la implementación curricular. Lo primero se debe realizar permanentemente, utilizando diversos instrumentos evaluativos como pruebas formativas, sumativas y estandarizadas, considerando una retroalimentación del desempeño. A su vez, se debe mantener un monitoreo de la implementación del currículum y el aprendizaje alcanzado, para lo cual es preciso que este liderazgo se ocupe de supervisar la cobertura curricular, mediante las Visitas al aula, verificando las planificaciones de unidad y de clases, reuniéndose periódicamente con los docentes, observar los resultados de las evaluaciones y comparar los resultados obtenidos (Marzano, 2000, Robinson et al., 2009).



1.3. Estrategias pedagógicas y Retroalimentación en aula

Los Fundamentos de los EID sustentan la subdimensión de Enseñanza Aprendizaje en el aula sobre una exhaustiva revisión de investigaciones basadas en evidencias y estudios teóricos, a través de la cual se han sistematizado variables que a nivel de aula impactan positivamente en el aprendizaje de los estudiantes. A la base referencial de esta subdimensión se encuentra el trabajo propuesto por Robert Marzano.

Así, es importante destacar que los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula definen y describen procedimientos y prácticas pedagógicas que debieran llevar a cabo los profesores para asegurar el logro de los Objetivos de Aprendizaje propuesto en las Bases Curriculares. A la luz de lo anterior, es importante mencionar que el manejo pedagógico del profesor constituye una de las variables intraescuela con mayor influencia en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Murillo, 2007; Bambrick-Santoyo, 2012).

En este sentido, el presente análisis se centra en caracterizar las clases respecto del uso de estrategias efectivas de enseñanza aprendizaje en el aula⁵, así como el interés y procesos de retroalimentación que desarrollan los profesores con los estudiantes⁶.

En primer lugar, para que los alumnos comprendan e incorporen los nuevos conocimientos y los apliquen en diferentes problemas y contextos es necesaria la utilización de estrategias efectivas de enseñanza aprendizaje (Mineduc, 2013). Por tal motivo, es importante que al inicio de las clases se les informe a los estudiantes lo que van a aprender, su relevancia, la forma en que la nueva información se relaciona con lo que han hecho previamente y las actividades que realizarán para lograrlo (Teach for America, 2011). Según Marzano, lo anterior contextualiza y favorece su motivación, pero más importante aún, permite la activación del conocimiento previo relacionado con la nueva información. En este sentido, la relación o asociación intencionada de la nueva información con aprendizajes anteriores, por ejemplo a través de preguntas o síntesis de las clases anteriores que propicien su recuerdo, impacta positivamente en el aprendizaje (Marzano, 2007).

En cuanto al desarrollo de la clase, para ayudar a comprender la nueva información que se presenta, es importante que el estudiante se acerque a esta desde diferentes perspectivas, por medio de diversas experiencias de aprendizaje y formas de representación propuestas por los profesores, por ejemplo, utilizando experiencias visuales, verbales, corporales o dramáticas (Bellei et al., 2004).

Conjuntamente, el profesor además de manejar la forma de presentar la nueva información a los estudiantes, debe lograr en ellos una apropiación del conocimiento a través de estrategias efectivas y variadas. Así, es importante que la elaboración de la nueva información sea significativa, no reduciendo su procesamiento solo a la memorización y esto se logra cuando el que aprende, es decir el estudiante le encuentra sentido (Marzano, 2007). Según Lemov (2010) lo anterior se consigue estimulando la interacción del estudiante con lo que se está enseñando mediante actividades como tomar apuntes, resumir, representar el conocimiento de formas no verbales, responder preguntas elaborativas, sacar conclusiones, generar y probar hipótesis, comparar, clasificar y generar analogías entre otras, que permitan el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior como analizar, sintetizar o evaluar.

A su vez, para lograr la consolidación de los aprendizajes, es necesario que los estudiantes apliquen y practiquen las habilidades aprendidas de forma guiada o autónoma. Por eso es significativo que el profesor presente variadas actividades de aprendizaje durante el desarrollo de la clase, aumentando su complejidad cuando los alumnos han alcanzado cierto nivel (Lemov, 2010).

Asimismo, realizar un cierre adecuado de la clase favorece reforzar lo aprendido y constatar lo que los estudiantes han logrado. Para esto es necesario enfatizar los objetivos de aprendizaje

⁵ Correspondiendo al estándar 5.3 de los Estándares Indicativos de Desempeño.

⁶ Correspondiendo al estándar 5.4 de los Estándares Indicativos de Desempeño.

desarrollados y evaluar el progreso de los estudiantes. A modo de ejemplo, el profesor puede llevar a cabo este momento involucrando un ejercicio o pregunta, una breve síntesis de lo aprendido o indicando como se continuará la clase siguiente (Lemov, 2010).

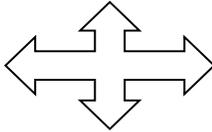
Por otra parte, los Resultados de Aprendizaje 2015 publicados por la Agencia de Calidad de la Educación respecto de las evaluaciones Simce de Lectura y Matemática advierten que la retroalimentación a los estudiantes sobre sus aprendizajes posibilita que los alumnos con más dificultades aprendan (Mineduc, 2013). De esta forma, el interés, la valoración de logros y esfuerzos que los profesores manifiestan a sus estudiantes constituyen variables que afectan positivamente el clima de aula, la autoestima académica, la motivación y por tanto el aprendizaje.

En este sentido, es relevante que los docentes manifiesten interés constante frente a las necesidades educativas y progreso de los estudiantes, lo que se traduce en monitorear la comprensión y el desempeño de las actividades de aprendizaje realizadas en clases o mediante instrumentos de evaluación. Para que este monitoreo resulte efectivo es necesario que además se le entregue retroalimentación "oportuna". Es significativo recordar entonces que la implementación de una clase debiese considerar una progresión sistemática.

Según Lemov (2010) los docentes de excelencia inician la clase con la instrucción directa, exponiendo la información más relevante. Luego, desarrollan la práctica guiada, método que consiste en trabajar con los estudiantes sobre la base de ejemplos o aplicaciones concretas. Por último, realizan la práctica independiente, etapa de especial importancia que brinda al alumno la oportunidad de practicar por cuenta propia como fue mencionado anteriormente. En este marco, el monitoreo y la retroalimentación efectiva deben ser llevadas a cabo en los dos últimos momentos de la clase, es decir, en la práctica guiada y práctica independiente. Al respecto, Marzano (2007) destaca el aporte que significa para el aprendizaje de los estudiantes facilitarles herramientas e información que les permita monitorear sus niveles de comprensión e identificar su progreso, en tanto les otorga mayor responsabilidad y autonomía sobre su propio proceso de aprendizaje.

Estrategias pedagógicas y Retroalimentación en aula

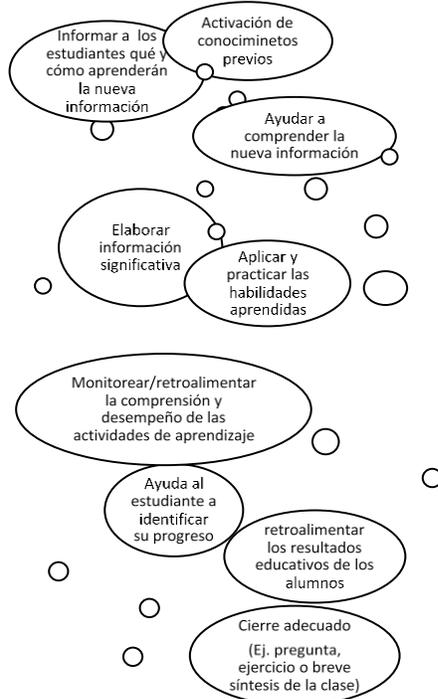
Estrategias efectivas de enseñanza aprendizaje



Retroalimentación y monitoreo



Progresión sistemática de una clase



Bibliografía Fundamentos Conceptuales

- Agencia de Calidad de la Educación (2016). *Resultados Educativos 2015*.
- Bambrick-Santoyo, P. (2012). *Leverage Leadership: A Practical Guide to Build Exceptional Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bellei, C., Muñoz, G. Pérez, L. y Raczynski, D. (2004). *Escuelas efectivas en sectores de pobreza. ¿Quién dijo que no se puede?* Santiago de Chile: UNICEF y Asesorías para el desarrollo.
- Bellei, C. Morawietz, L. Valenzuela, J. P. y Vanni, X. (2015). *Nadie Dijo que Era Fácil. Escuelas efectivas en contextos de pobreza, diez años después*. Santiago de Chile: LOM.
- Cole, M. (2009). *Psicología Cultural*. Madrid: Morata.
- Harris, A. y Chapman, C. (2002). *Effective leadership in schools facing challenging circumstances*. United Kingdom: National College for School Leadership.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. Nottingham: National College for School Leadership and Department for Education and Skills.
- Leithwood, K. Harris, A. y Hopkins, D. (2008). "Seven strong claims about successful leadership". *School Leadership and Management*, 28 (1), pp. 27-42.
- Lemov, D. (2010). *Teach like a champion*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Marzano, R. (2000). *A New Era of School Reform: Going Where the Research Takes US*. Aurora: Mid-continent Research for Education and Learning.
- Marzano, R. (2003). *What works in schools? Translating research into action*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R., Waters, T. y McNulty, B. (2005). *School Leadership that works From Research to Results*. Colorado, USA: MID - continent Research for Education and Learning (McREL).
- Marzano, R. (2007). *The Arte and Science of Teaching. A comprehensive framework for effective instruction*. Alexandria, Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Marzano, R., Frontier, T. y Livingstone, D. (2011). *Effective supervisión: Supporting the art and science of teaching*. Alexandria, Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Marzano, R. (2012). *Research basis for the Marzano school leadership evaluation model*. FL, USA: Learning Scienes Marzano Center for teacher and leadership evaluation.

Mineduc (2013). *Fundamentos Estándares Indicativos de Desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores*. Santiago de Chile: Mineduc, Unidad de Currículum y Evaluación.

Murillo, J. (2006). "Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), pp. 11-24.

Murillo, J. (2007). *La Investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre Estado del Arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Murphy, J. (1990). *Principal instructional leadership. Advances in Educational Administration*, 1 (B: *Changing perspectives on the school*), pp. 163-200.

Rydeen, J. (2009). *Test Case: do new schools mean improved test scores? Facility Planning, American School & University*. Recuperado de: <http://www.frontiernet.net/~babbittcs/Yes!%20Committee%202142%20Bond%20referendun/Do%20new%20school%20mean%20improved%20test%20scores.pdf>

Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*. Nueva Zelanda: Ministry of Education.

Teach for America (2011). *Instructional Planning & Delivery*. Estados Unidos: autor.

Weber, J. (1996). "Leading the instructional program". En S. Smith y P. Piele (Eds.), *School leadership*. (pp. 253-278). Eugene, Oregon: Clearinghouse of Educational Management.

Weinstein, J. (2009). Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la Reforma Educacional Chilena. *Revista Estudios Sociales*, 117, pp. 123-148.

Weinstein, J. y Muñoz, G. (2012). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Santiago: Centro de innovación en Educación de Fundación Chile y Centro de Estudios y Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE).

2. Contexto comunal de Antofagasta

La comuna de Antofagasta se ubica en el norte del país, específicamente en la provincia y región del mismo nombre, abarcando una superficie correspondiente a un 45% del total del territorio provincial⁷. Limita al norte con las comunas de Sierra Gorda, Mejillones y San Pedro de Atacama; al sur con la comuna de Taltal, al oeste con el Océano Pacífico y al este con el Departamento de Los Andes de Argentina.

Sus inicios se remontan a la época de poblamiento, siendo su primer habitante Juan López, conocido bajo el seudónimo de "El Chango López", quien alrededor de 1866 exploró los cerros de la cordillera de la Costa donde encontró un pequeño yacimiento de cobre. Posteriormente, a fines del siglo XIX, la provincia tuvo avances que la convirtieron en 1914 en la mayor exportadora de salitre, lo que implicó un desarrollo económico exponencial que en 1930 termina, producto de la conquista de los mercados por uso de nutrientes sintéticos para la agricultura.⁸

Desde sus orígenes, la ciudad se ha sustentado en la minería (cobre y salitre) y la actividad portuaria, a lo que se suma hoy en día la dinámica inmobiliaria, que es uno de los componentes de cambio más relevantes en los últimos diez años. Actualmente, Antofagasta se ubica como la principal ciudad del norte y la cuarta a nivel nacional a partir del auge de la actividad minera regional, constituyéndose en centro portuario y de servicios⁹.

2.1. Contexto demográfico y socioeconómico

De acuerdo a los datos entregados por el INE, la población estimada para 2016 en la comuna es de 384.065 habitantes¹⁰. Cabe señalar que esta ciudad ha tenido fluctuaciones relevantes en los últimos 20 años, a tal punto que se han producido cambios en la tendencia demográfica. Al respecto, se ha estimado un aumento de población en el período 2002 - 2007 de 68 mil personas, producto de la migración, lo que significa una tasa de crecimiento poblacional anual de 4,2% en ese período. Si se mantiene la tasa estimada anual de crecimiento, la población de Antofagasta ascenderá a 625 mil habitantes para 2020,¹¹

Por otra parte y en relación a los tipos familiares a 2011, de un total de 62.669 familias registradas en la Ficha de Protección Social, el 39,5% corresponde a familias biparentales, 26,5% a monoparentales, el 17% a familias extensas y otro 17% a hogares unipersonales. En este sentido, se

⁷ Extraído el 9 de junio de 2017 desde <http://www.intendenciaantofagasta.gov.cl/geografia/>

⁸ Extraído el 9 de junio de 2017 desde <http://www.goreantofagasta.cl/index.php/>

⁹ Plan de Desarrollo Comunal (PLADECO) 2013-2022 de la Ilustre Municipalidad de Antofagasta.

¹⁰ Población estimada al 30 de junio del 2016, según el Instituto Nacional de Estadísticas (INE).

¹¹ Plan de Desarrollo Comunal (PLADECO) 2013-2022 de la Ilustre Municipalidad de Antofagasta.

observa una prevalencia de jefatura de hogar femenina en la mayoría de los tipos familiares, siendo mayor en el caso de las monoparentales, con un 95%. A su vez, se observa que el 34,4% de los menores de 15 años vive en hogares monoparentales (los que tienen una alta jefatura femenina), 42,8% en hogares biparentales y 22,7% en hogares extensos¹². Cabe destacar que las familias biparentales presentan una jefatura masculina en un 78%.

Al respecto, el promedio de escolaridad del jefe de hogar masculino de la comuna es de 10,1 años, mientras que en el caso de la jefatura de hogar femenina corresponde a 9,7 años¹³. A su vez, de acuerdo a la revisión de información realizada, el 16% de los jefes de hogar de la comuna accedió a la educación superior o a la enseñanza media, cifra menor que otras comunas como Iquique, Viña del Mar o Concepción, con un 25%, 24% y 35%, respectivamente¹⁴.

En otro ámbito, en la distribución socioeconómica se puede observar que la población estimada de estrato alto y medio (ABC1-C2) alcanza el 42%, el grupo medio-bajo (C3) el 28%, el estrato bajo (grupo D) el 22%, mientras que la población de escasos recursos (Grupo E) corresponde al 8% de los hogares¹⁵. Asimismo, de acuerdo a datos extraídos de la base de Reportes Comunales de Caracterización Social 2013, se estima que el porcentaje de personas en situación de pobreza a 2011, alcanza el 8%¹⁶.

2.1. Contexto educacional

Con respecto a la realidad educacional, la comuna actualmente posee 136 establecimientos escolares funcionando, de los cuales 52 son de dependencia municipal, correspondiendo al 38,2% del total de establecimientos de Antofagasta. En este sentido, la mayor concentración de unidades educativas se encuentra en aquellas de dependencia particular subvencionada, registrando un 42,7% del total comunal. Por su parte, un 19,1% de los establecimientos son particulares pagados¹⁷.

En cuanto a la cobertura, en 2016 los establecimientos de dependencia municipal registraron una matrícula de 35.880 niños y jóvenes, distribuidos en todos los niveles de enseñanza, alcanzando el 48% de matrícula comunal. Cabe señalar que el 11,5% de estos estudiantes son alumnos extranjeros¹⁸.

¹² Ministerio de Desarrollo Social a partir de información de Ficha de Protección Social 2011.

¹³ *Ibidem*

¹⁴ Datos extraídos desde el Plan de Desarrollo Comunal (PLADECO) 2013-2022 de la Ilustre Municipalidad de Antofagasta.

¹⁵ Datos extraídos desde el Plan de Desarrollo Comunal (PLADECO) 2013-2022 de la Ilustre Municipalidad de Antofagasta.

¹⁶ Ministerio de Desarrollo Social a partir de datos de reportes comunales 2013.

¹⁷ De acuerdo a datos obtenidos desde Directorio Oficial de Establecimientos 2016. Centro de Estudios del Mineduc.

¹⁸ De acuerdo a datos obtenidos desde el Resumen de Matrícula Oficial por Establecimientos 2016. Incluye matrícula de niños, jóvenes y adultos. Centro de Estudios del Mineduc.

Por otro lado, en 2016, 15.392 alumnos prioritarios de la comuna estudiaron en establecimientos municipales, correspondiendo al 42% de su matrícula¹⁹. Asimismo, las unidades educativas municipales presentan un Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) de 66.8% en educación básica y 65,3% en enseñanza media²⁰.

En este contexto, el 90% de los establecimientos municipales cuenta con Convenio vigente de Subvención Escolar Preferencial (SEP)²¹. Asimismo, el 90,4% se encuentra adscrito al Programa de Integración Escolar (PIE)²².

Finalmente, de acuerdo a la reciente categorización de desempeño de los establecimientos educacionales del país, Antofagasta registra 36 establecimientos municipales clasificados, de los cuales el 58% se encuentra en la categoría insuficiente, es decir, sus estudiantes obtienen resultados muy por debajo de lo esperado en las distintas dimensiones evaluadas, considerando su contexto social. A su vez, un 25% de los establecimientos se encuentra en la categoría medio bajo, por lo que sus estudiantes obtienen resultados debajo de lo esperable, además un 14% se ubica en la categoría medio, es decir, los alumnos obtienen resultados similares a lo esperado. Finalmente, un 3% de los establecimientos se encuentra en la categoría alto, es decir, los estudiantes presentan resultados que sobresalen a lo esperado.

¹⁹ De acuerdo a datos obtenidos desde el Resumen establecimientos prioritarios, preferentes y beneficiarios SEP 2016. Centro de Estudios del Mineduc.

²⁰ De acuerdo a datos obtenidos desde Prioridades por RBD con IVE Sinae 2017 Básica y Media por Comuna. Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas.

²¹ De acuerdo a datos obtenidos desde el Resumen establecimientos prioritarios, preferentes y beneficiarios SEP 2016. Centro de Estudios del Mineduc.

²² De acuerdo a datos obtenidos desde Directorio Oficial de Establecimientos 2016. Centro de Estudios del Mineduc.

3. Resultados. Tópicos de Liderazgo, Gestión curricular, Estrategias pedagógicas y Retroalimentación en aula en Establecimientos Escolares municipales de Antofagasta

A continuación se presentan los tópicos configurados en los distintos niveles de análisis que se han establecido para la presente sistematización. En su parte final, se plantean las principales conclusiones, facilitadores de la mejora identificados y recomendaciones orientadas a potenciar la gestión escolar de los establecimientos municipales de la comuna.

Liderazgo

Insuficiente acompañamiento y apoyo del sostenedor a las escuelas

La Corporación Municipal de Desarrollo Social de Antofagasta (CMDS), entidad sostenedora de los establecimientos municipales de la comuna, ha gestionado cambios en algunas las escuelas orientados a potenciar la gestión escolar a través de la contratación de personal en funciones específicas, principalmente equipos directivos, curriculistas, encargados de convivencia escolar, entre otros. No obstante lo anterior, distintas comunidades educativas perciben una limitada responsabilización de la Corporación de los procesos y logros educativos de los establecimientos, producto de dificultades de comunicación, acompañamiento y en la gestión de recursos y del personal en las unidades educativas.

En este sentido, se señala que la entidad sostenedora realiza reuniones de directores, y que las escuelas le comunican sus necesidades, avance en metas, cobertura curricular y resultados educativos. Sin embargo, en los establecimientos se percibe una relación distante con la Corporación, declarándose la necesidad de su mayor presencia, retroalimentación permanente y reuniones sistemáticas con la comunidad y equipos técnicos de cada escuela, puesto que el acompañamiento desarrollado se restringe a instancias como el Consejo Escolar y la cuenta pública.

A su vez, si bien la entidad sostenedora contrata un sistema de planificación de clases en línea para las escuelas, estas mayoritariamente declaran que la Corporación no se involucra activamente en la definición de metas y en los procesos que permiten el logro de aprendizajes de los estudiantes, lo cual impactaría directamente en el cumplimiento de las acciones de mejoramiento, así como en las expectativas, compromiso y confianza de las comunidades respecto del desarrollo de sus Proyectos Educativos Institucionales.

Al respecto, diversos actores sostienen que existen dificultades relacionadas con la gestión de recursos SEP, puesto que son liberados en forma tardía, lo que obstaculizaría la implementación de acciones de mejora de la escuela, tales como firma de convenios para asistencia técnica,

levantamiento de información para la toma de decisiones pedagógicas, equipamiento y disposición de recursos educativos, entre otras.

De igual forma, se declaran dificultades en la gestión del personal, asociadas a escasas instancias de perfeccionamiento de los funcionarios según las necesidades de las escuelas, tardanza en los reemplazos de asistentes de la educación y docentes, y retraso en el pago del personal contratado con recursos SEP, lo que obstaculizaría el normal desarrollo de las actividades institucionales y los procesos educativos en las escuelas.

Liderazgo directivo distribuido y cercano

En Antofagasta se observan escuelas que presentan un liderazgo directivo caracterizado por involucrar a la comunidad educativa en los distintos procesos y promover su participación delegando responsabilidades, articulando el PME con las necesidades del establecimiento y orientando sus acciones al desarrollo académico de los estudiantes. En este sentido, se percibe un liderazgo horizontal, cercano, que se involucra en aspectos pedagógicos, delegando tareas, apoyándose en el equipo de gestión y otros estamentos para establecer metas, objetivos y definir el Plan de Mejoramiento Educativo. Este tipo de liderazgo potencia el involucramiento de los actores con las metas establecidas, así como el desarrollo de capacidades colectivas que favorecen el desarrollo de procesos orientados de mejoramiento de los aprendizajes.

Asimismo, distintas comunidades educativas indican que los directores promueven el buen trato y la sana convivencia, reconociendo en ellos una actitud de escucha, apertura y respeto que relacionan directamente con una gestión dirigida a prestar apoyos y brindar soluciones oportunas, favoreciéndose con ello la constitución de un ambiente colaborativo, abierto a la comunicación y orientado al mejoramiento de procesos de la gestión escolar.

Gestión curricular

Lineamientos técnico-pedagógicos que han permitido la organización de la gestión educativa

Algunos establecimientos de Antofagasta han implementado lineamientos que favorecen la organización y mejora de la gestión curricular, entre los que se encuentran la planificación de la enseñanza, el acompañamiento al aula y la evaluación de aprendizajes a través de formatos comunes definidos por cada unidad educativa.

En relación a la planificación, se destaca la disponibilidad y uso de un sistema en línea, el cual contiene planificaciones que pueden ser adecuadas por cada profesor. En este sentido, se constatan planificaciones anuales y por unidad didáctica que cumplen con una estructura formal,

consignándose elementos tales como objetivos de aprendizaje, habilidades, actitudes, conocimientos previos, actividades e indicadores de logro.

Las pautas de acompañamiento al aula son consensuadas con los docentes y consideran elementos como normalización, didáctica, comunicación entre docentes y estudiantes, además del manejo de grupo. Asimismo, se evidencian procesos de retroalimentación a los profesores que contemplan aspectos como uso de recursos, metodologías, sugiriéndose además ejemplos de estrategias efectivas.

A su vez, los establecimientos cuentan con lineamientos y formatos de evaluación definidos internamente, instrumentos que son revisados por la UTP. En algunas escuelas se constata la incorporación de tablas de especificaciones, habilidades y aprendizajes a alcanzar, además de adecuaciones para la evaluación de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Complementariamente, se desarrollan instancias tales como consejo de profesores y reuniones de docentes y equipos directivos, en las que se realiza seguimiento de la cobertura curricular, análisis de los resultados de aprendizaje y se toman de decisiones.

Estrategias pedagógicas y Retroalimentación en aula

Estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo de habilidades básicas y limitadas instancias de retroalimentación durante el proceso de enseñanza–aprendizaje.

No obstante los anteriores procesos formales y estructurados de organización de la gestión curricular, las clases observadas se caracterizan por presentar una escasa diversidad de estrategias pedagógicas, orientarse a procesos cognitivos básicos y desarrollar de manera asistemática instancias de retroalimentación para el aprendizaje.

Al respecto, en la mayoría de las clases se evidencia un inicio con la presentación del objetivo a trabajar, sin mencionar las actividades que se llevarán a cabo ni explicar los contenidos a tratar. A su vez, sólo algunos docentes activan conocimientos previos y realizan asociaciones con los contenidos tratados anteriormente.

Respecto de la presentación de nueva información, las estrategias más utilizadas corresponden a la exposición oral del docente con participación intermitente de los estudiantes, quienes responden preguntas orientadas a la identificación y memorización de conceptos. Asimismo, se observa mayoritariamente una escasa diversidad de actividades, restringiéndose al uso del texto de estudio y cuadernos, transcripción, réplica mecánica de los contenidos a través de preguntas–respuestas, extracción de información explícita y desarrollo de guías de trabajo por medio de actividades fundamentalmente individuales.

En este sentido, las actividades fomentan principalmente el desarrollo de habilidades básicas, como identificar, caracterizar y reconocer, las que resultan poco desafiantes, con escasa aplicación y sin

orientarse a la construcción de conocimiento a través de procesos reflexivos. Lo anterior limitaría el desarrollo de habilidades cognitivas superiores como análisis, síntesis, evaluación, juicio crítico y elaboración de información. Asimismo, dificultaría el establecimiento de relaciones de jerarquía, causalidad o complementariedad entre diferentes temáticas para favorecer aprendizajes significativos. Además, se observan clases que se imparten con un débil ritmo y productividad, en muchas ocasiones con actividades que se dilatan en el tiempo, generando desinterés y desatención de los estudiantes.

En otro ámbito, se advierte que los docentes monitorean el desempeño de los estudiantes supervisando su trabajo desplazándose por la sala, resolviendo sus preguntas y aclarando las instrucciones. Si bien la observación da cuenta de que gran parte de los profesores felicita a los estudiantes que cumplen con las tareas asignadas, la retroalimentación carece de sistematicidad y no es realizada para todos los alumnos, limitando la identificación de sus logros y la resolución de dificultades. En relación al cierre, se evidencia que la mayoría de los docentes no realizan síntesis de lo tratado ni establecen conexión con los contenidos de la clase siguiente.

A continuación, se presenta un esquema con los principales tópicos que caracterizan a los procesos de gestión analizados. En el centro del esquema, se ubica el aula y aquellos aspectos relevados que pueden favorecer u obstaculizar el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes a través de la implementación de estrategias pedagógicas y la retroalimentación. A su vez, se exponen los principales tópicos que caracterizan el contexto de liderazgo y gestión curricular de estas clases.

Síntesis de Tópicos de Escuelas sistematizadas de Antofagasta



Conclusiones

Sobre la base de lo anteriormente expuesto, es posible distinguir en las escuelas visitadas de Antofagasta las siguientes características respecto de sus procesos de liderazgo, gestión curricular y enseñanza-aprendizaje de aula.

- Si bien se observa un liderazgo directivo cercano, que delega responsabilidades e involucra a los actores en torno a metas compartidas, al mismo tiempo se percibe un sostenedor lejano, que no se involucra en los procesos de las escuelas y que presenta dificultades en la entrega oportuna de recursos. Ambas realidades constituyen una forma opuesta de ejercer el liderazgo, lo que impactaría en las expectativas y la confianza de las comunidades educativas en los procesos de mejora y desarrollo de los proyectos educativos.
- Si bien se evidencia una organización de la gestión curricular a través de instrumentos, formatos y lineamientos comunes por establecimiento, esta formalización del proceso no se relacionaría con el desarrollo de estrategias pedagógicas diversas y efectivas en el aula. Básicamente, las clases observadas dan cuenta de una escasa diversidad de estrategias, las que tienen principalmente un carácter expositivo, orientado al desarrollo de habilidades básicas y limitada retroalimentación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Facilitadores para la mejora

Considerando los tópicos de la gestión de los establecimientos de Antofagasta, es posible distinguir los siguientes facilitadores de la mejora escolar con impacto potencial en el aprendizaje de los estudiantes.

- La organización de la gestión curricular a través de procesos y formatos estructurados, sistemáticos y consensuados de planificación de clases, acompañamiento al aula y evaluación de aprendizajes.
- Liderazgo directivo distribuido basado en la delegación de funciones, el involucramiento de los actores, la relación horizontal y la apertura a la comunicación para la construcción de un ambiente colaborativo orientado a la mejora en los aprendizajes.

Recomendaciones

Considerando las anteriores conclusiones, se sugiere:

- Diseñar y desarrollar una nueva articulación del sostenedor con las escuelas basada en una interacción sistemática orientada al establecimiento y seguimiento de metas compartidas, al apoyo técnico-pedagógico y a la entrega oportuna de recursos para la implementación de procesos de mejoramiento. En este sentido, se recomienda la realización de un programa de perfeccionamiento profesional acorde a las necesidades de desarrollo pedagógico de cada escuela, así como el diseño e implementación de una política de contratación y reemplazo efectiva y oportuna con el fin de asegurar procesos educativos estables y continuos.
- Considerando el desarrollo de un liderazgo directivo distribuido y horizontal, la articulación de los actores en torno a metas compartidas, se sugiere una mayor focalización de los directores en la instalación en cada escuela de equipos, procesos y capacidades para potenciar la enseñanza y aprendizaje en el aula. Específicamente, se sugiere priorizar los esfuerzos colectivos y de dirección hacia un nuevo desarrollo de la gestión curricular basada en lineamientos metodológicos y estrategias didácticas consensuadas para la acción docente. Se recomienda en este sentido, que estos lineamientos orienten y apoyen el mejoramiento de prácticas en el aula, incorporando para ello espacios reflexivos y colaborativos de planificación, acompañamiento y evaluación de estrategias y aprendizajes.

IV. GESTIÓN INTERCULTURAL EN CONTEXTO ESCOLAR

En esta sección se expone el contexto de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Chile, para lo cual se presentan los antecedentes del PEIB y las visitas a escuelas con componente intercultural realizadas por la ACE. En una segunda parte, se dan a conocer los resultados de la sistematización en este ámbito, es decir, los principales tópicos de Gestión Intercultural visualizados en los establecimientos visitados.

1. Contexto de la Educación Intercultural Bilingüe

1.1. Antecedentes del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB)

Durante la década de los 80, los pueblos originarios de Chile se organizaron para levantar demandas en relación a problemas específicos que los afectaban. En este marco, fueron presentados tres proyectos de ley con énfasis en la necesidad de obtener el reconocimiento a sus derechos en la constitución política, a la diversidad de las culturas y lenguas, entre otras²³.

En este contexto, la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo adoptó en 1989 el Convenio N° 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, el que fue aprobado por El Congreso Nacional, formando parte de la legislación chilena desde 2009.

Asimismo, en 1993 fue aprobado en el Parlamento el proyecto de ley sobre Protección, Fomento y Desarrollo de los Pueblos Indígenas (Ley 19.253)²⁴, tras cuya promulgación, nace la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), la que en 1996, a partir de un convenio de colaboración con el Mineduc, crea el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) que tuvo como objetivo coordinar acciones de apoyo al desarrollo de la educación intercultural en las escuelas insertas en las comunidades indígenas del país.²⁵

De este modo, la EIB forma parte del Artículo 32 de dicha Ley, donde se afirma²⁶:

²³ Orientaciones metodológicas para Visitas Integrales a Establecimientos con PEIB. Agencia de Calidad de la Educación, 2016.

²⁴ Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (2008). *Ley Indígena N° 19.253*. Temuco: Programa de Promoción e Información de los Derechos Indígenas de CONADI.

²⁵ Orientaciones Metodológicas para Visitas Integrales con PEIB, Agencia de Calidad de la Educación, 2016.

²⁶ Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (2008). *Ley Indígena N° 19.253*. Temuco: Programa de Promoción e Información de los Derechos Indígenas de CONADI.

“La Corporación (CONADI), en las áreas de alta densidad indígena y en coordinación con los servicios u organismos del Estado que correspondan, desarrollará un sistema de educación intercultural bilingüe a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global. Al efecto podrá financiar o convenir, con los Gobiernos Regionales, Municipalidades u organismos privados, programas permanentes o experimentales”. (Ley Indígena N° 19.253).

En este contexto, se establece el reconocimiento de la enseñanza bilingüe en la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE), considerándose por primera vez las lenguas indígenas en el currículum nacional. En 2009 se promulga la Ley General de Educación (LGE), estableciendo entre sus principios la diversidad y la interculturalidad, estableciendo en relación a esta última que “el sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia”²⁷. En el mismo año se establecen orientaciones para el Sector de Aprendizaje de Lengua Indígena, contemplando la implementación de la asignatura, como asignatura oficial. Paralelamente, el Artículo N° 2 del decreto 280 estipula además que entre 2010 y 2017 deberá implementarse la enseñanza de la lengua indígena en todos los cursos de enseñanza básica en aquellos establecimientos que presenten un 20% o más estudiantes de ascendencia indígena.

Considerando la anterior trayectoria, el PEIB tiene como propósito fundamental el contribuir a la recuperación y el desarrollo de la cultura de los pueblos originarios, además de llevar a la práctica un principio pedagógico fundamental: atender a la pertinencia de los aprendizajes y a la contextualización de los contenidos didácticos, adecuándolos al escenario de los educandos²⁸.

En el marco de la reforma de la educación, el PEIB impulsa una estrategia 2016-2018 orientada a desarrollar una educación intercultural para todos los estudiantes que garantice la integración de contenidos sobre historia y cosmovisión indígena en toda la enseñanza, además de una reformulación de la Educación Intercultural Bilingüe dirigida a su transversalización a todo el sistema y vinculación a las herramientas de planificación establecidas.²⁹

En este sentido, actualmente el PEIB trabaja en cuatro componentes fundamentales³⁰:

- Gestión Intercultural en Procesos de Mejora Educativa
Se orienta a la sensibilización intercultural y al desarrollo de las competencias interculturales de todos los estudiantes través de las cosmovisiones de los pueblos

²⁷ Ley General de Educación. 2009. Artículo 3°. Letra m.

²⁸ El Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB). Síntesis de Antecedentes y Orientaciones. Agebcia de Calidad de la Educación.

²⁹ Fondo de Proyectos de apoyo a la política de educación intercultural bilingüe al sistema escolar 2016. Educación Intercultural Bilingüe. División de Educación General. Ministerio de Educación.

³⁰ Fondo de Proyectos de apoyo a la política de educación intercultural bilingüe al sistema escolar 2016. Educación Intercultural Bilingüe. División de Educación General. Ministerio de Educación.

originarios. Asimismo, se dirige a impulsar la educación intercultural utilizando herramientas institucionales ya existentes como el PEI y PME. Además, considera la articulación con otras políticas centrales como Formación Ciudadana y la Política de Convivencia Escolar.

- **Revitalización y Desarrollo Cultural y Lingüístico**
Busca la articulación territorial de actores e instituciones para desarrollar procesos de revitalización lingüística y cultural de los pueblos originarios.
- **Implementación Curricular de Culturas y Lenguas Originarias**
Su finalidad es el uso eficaz del marco curricular para la incorporación de estrategias didácticas y pedagógicas en función de la enseñanza de las lenguas y culturas originarias. No solo hay una focalización en la implementación de la asignatura Lengua Indígena, sino que también en las innovaciones curriculares del conjunto de asignaturas existentes.
- **Incorporación del Educador Tradicional Indígena a los procesos pedagógicos**
Se orienta al establecimiento formal del rol del educador indígena en los procesos de gestión institucional y en la definición de didácticas de aulas de cada unidad educativa.

1.2. Las Visitas de evaluación y orientación a escuelas que implementan PEIB

En el marco de la creación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (Ley 20.529), la Agencia de Calidad de la Educación cumple el rol de “evaluar y orientar el sistema educativo para que éste propenda al mejoramiento de la calidad y equidad de las oportunidades educativas, considerando las particularidades de los distintos niveles y modalidades educativas”³¹.

En este sentido, la Agencia de Calidad ha diseñado diversos dispositivos para evaluar la gestión escolar y orientar a los establecimientos del país con el objetivo de que esta acción sea pertinente y contextualizada a la particularidad de cada escuela integrante del sistema educativo nacional.

Al respecto, si bien los establecimientos con PEIB presentan una estructura administrativa similar a otros, tienen la singularidad de incluir el componente intercultural en sus documentos y en sus prácticas de gestión institucional, considerando la incorporación de asignaturas de Lengua Indígena, talleres de interculturalidad u otras acciones, que tienen como objetivo el rescate de la lengua y la cultura de los pueblos originarios. Asimismo, se añaden al quehacer de estos establecimientos dos figuras relevantes y particulares como son el Educador tradicional y el Profesor Mentor.

En esta línea, las Visitas Integrales para escuelas con PEIB pretenden realizar una evaluación contextualizada que levante los tópicos pertinentes de manera tal que la información recabada

³¹ Ley 20.529. 2011. <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1028635>.

permita entregar orientaciones y recomendaciones que fortalezcan los procesos de Gestión Intercultural y el mejoramiento de los establecimientos.

2. Tópicos de Gestión Intercultural en el contexto escolar

A continuación se presentan los principales tópicos de Gestión Intercultural identificados en las visitas Integrales de Evaluación y Orientación realizadas a establecimientos educacionales municipales y urbanos de las comunas de Arica, Iquique, Pozo Almonte, Pica y Calama, en los cuales se implementa el PEIB en los contextos culturales y lingüísticos Aymara y Atacameño.

Liderazgo

Lineamientos del sostenedor para la implementación del PEIB.

Se evidencian distintos grados de desarrollo en la entrega de orientaciones de las entidades sostenedoras para la implementación del PEIB en las escuelas. Al respecto, es posible constatar que solamente en algunas comunas existen lineamientos concretos, los que se materializan en la disponibilidad de un profesional de apoyo a los docentes que imparten el Sector de Lengua Indígena (SLI) y la realización de acciones interculturales (feria intercultural y salidas pedagógicas a poblados del interior de la región) incorporadas en la planificación de sus PME.

A su vez, la comunidad escolar valora el apoyo a la articulación de los docentes del sector de Lengua Indígena con las orientaciones del Ministerio de Educación (Mineduc), la que ha permitido dar coherencia a la implementación del programa. Asimismo, se percibe que este apoyo constituye un aspecto positivo de la gestión del sostenedor.

Por otra parte, se evidencian entidades sostenedoras que orientan sólo parcialmente a las escuelas en su implementación del PEIB. En estos casos, aunque existen lineamientos presentes en el Plan de Desarrollo Educativo Municipal (PADEM) tales orientaciones no logran visualizarse en la implementación del PEIB en las unidades educativas. En este sentido, se constata una desarticulación entre la planificación comunal y lo implementado por los establecimientos.

Finalmente, también es posible apreciar escaso apoyo de la entidad sostenedora para el desarrollo del programa, limitándose a la entrega de algunas orientaciones para incorporar la asignatura de Lengua Indígena al plan de estudios de cada escuela.

Sellos y metas interculturales

En lo que al sello de los establecimientos respecta, solo en algunos se evidencia la definición de metas y acciones para transversalizar el enfoque intercultural. En estas escuelas se considera la interculturalidad como un componente articulador de identidad que se explicita en los instrumentos de gestión (PEI y PME) y en una visión y misión institucional que promueven el cuidado del medioambiente, el patrimonio cultural, la cosmovisión andina, la integración de etnias y la formación intercultural e inclusiva. Lo anterior favorece la construcción de un ambiente de respeto a los demás y al entorno, y ha permitido a las comunidades educativas valorar sus orígenes, rescatar las tradiciones y desarrollar las competencias lingüísticas de los pueblos originarios.

En relación a la socialización de metas y lineamientos interculturales de los equipos directivos, solo en algunos establecimientos se aprecia que el director comunica sistemática y transversalmente objetivos asociados al desarrollo intercultural. En este sentido, ciertos equipos directivos despliegan estrategias y apoyos concretos para promover y difundir los valores y sellos institucionales expresados en su Proyecto Educativo, de manera de fomentar un sentido de identidad, pertenencia y respeto por la diversidad. A su vez, esta transversalización de las metas también se ha reflejado en el desarrollo de acciones interculturales fuera del aula. En este contexto, en algunas escuelas se evidencia la implementación de iniciativas desde una perspectiva integrada tendiente a potenciar el valor y la revitalización de la cultura y lengua indígena, permitiendo que diversos actores educativos reconozcan su importancia en distintos espacios de la rutina escolar.

Por otra parte, es posible evidenciar que existen comunidades educativas que no plasman la perspectiva y sello intercultural en sus instrumentos de gestión institucional como el PEI, PME o Plan de Gestión de la Convivencia Escolar, pese a contar con un número significativo de estudiantes de ascendencia indígena. Lo anterior da cuenta de la desarticulación del PEIB con los instrumentos institucionales, limitando la difusión de su sentido y objetivos así como el sello intercultural en la comunidad educativa.

Adhesión al PEIB

Se distinguen grados diferenciados de adhesión al PEIB por parte de las diferentes comunidades educativas. Por un lado, existen establecimientos que han logrado convocar a sus comunidades en torno a un proyecto intercultural común, y en otros casos es posible distinguir resistencia y escasa valoración del programa.

Específicamente, en algunas escuelas se observa un proceso de interiorización inicial del PEIB, generándose paulatinamente un conocimiento de sus características y contenidos. Al respecto, si bien ciertos actores no cuentan con un pleno conocimiento del programa, reconocen su importancia y aporte para el desarrollo de una educación integral, valorando su implementación como una fortaleza transversal que favorece la revitalización lingüística, la inclusión y la diversidad cultural. En

este sentido, se identifica que la comunicación de metas desde el liderazgo y su actitud positiva hacia la implementación del PEIB permite permear esta visión a su comunidad educativa.

Paralelamente, en otras escuelas se observa una parcial adhesión al programa, constatándose que algunos estudiantes de ascendencia indígena y sus familias reportan tener una escasa valoración de este debido a un bajo reconocimiento e identificación con el pueblo originario. A su vez, algunas familias indígenas y no-indígenas tienden a valorar el idioma inglés por sobre la lengua originaria, argumentando que posee un mayor valor instrumental y utilidad en la sociedad actual. Asimismo, se indica que la implementación del sector de Lengua Indígena recarga el currículum, añadiéndose que existen otras prioridades de enseñanza.

En esta misma línea, se agrega la existencia de una escasa sensibilidad de algunos docentes respecto del reconocimiento, mantención y promoción de la lengua y cultura originaria, lo cual limitaría la configuración de un sello intercultural transversal y el fortalecimiento de las competencias interculturales de los estudiantes.

Gestión Pedagógica

Lineamientos y articulación pedagógica del PEIB

Aisladamente, se constata la definición de lineamientos pedagógicos para implementar la asignatura de lengua indígena, limitando con ello la orientación y retroalimentación de prácticas pedagógicas pertinentes a los contenidos del programa.

Por otro lado, de manera general se evidencia una escasa articulación del PEIB con otras asignaturas, reconociéndose que el programa no es transversal al quehacer escolar. Se observa además ausencia de instancias de reflexión pedagógica entre UTP y el encargado de la asignatura de lengua indígena, así como de espacios de articulación entre profesores para entregar lineamientos y organizar la transversalización de contenidos culturales.

En esta línea, sólo en una escuela los actores educativos declaran que las actividades interculturales en el aula se realizan mediante la articulación de los contenidos culturales con las asignaturas de Lenguaje, Ciencias Naturales, Música e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, focalizándose en algunos cursos de 1º a 4º básico. Lo anterior busca favorecer la contextualización del currículum y fomentar el aprendizaje significativo de los estudiantes, vinculando su conocimiento del mundo con características de la cultura local. En este sentido, aisladamente se constata que el docente intercultural bilingüe integra, articula y profundiza aspectos propios de su área con otros profesores, favoreciendo la transversalización intercultural de los procesos pedagógicos del establecimiento.

Implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe

Respecto de la implementación del PEIB se constata que en las escuelas analizadas, el programa se desarrolla principalmente en la modalidad Sector Lengua Indígena (SLI) Aymara. Por otro lado, en una escuela específica se implementa en el modo de revitalización y desarrollo cultural y lingüístico de la lengua Kunza, atendiendo principalmente a los niveles de 1º a 4º básico.

En relación a la modalidad SLI, la asignatura de Lengua Indígena se implementa obligatoriamente, ya que las escuelas cuentan con un porcentaje igual o superior al 20% de estudiantes pertenecientes a un pueblo originario (Decreto 280). El promedio de notas de esta asignatura incide en la promoción. En estas escuelas, puede observarse que bajo la guía del docente intercultural se logra orientar la gestión del programa hacia el desarrollo de un estudiante integral con competencias interculturales, abordando la formación desde una perspectiva valórica y cognitiva, intencionando el desarrollo de habilidades lingüísticas comunicativas. En esta línea, se realizan clases que incluyen actividades contextualizadas que incorporan bailes típicos, canciones y cuentos, promoviendo el sentido de identidad e interés en los alumnos. A su vez, se observan clases bajo un enfoque comunicativo, abarcando la fonética, la enseñanza de vocabulario y la construcción de frases de acuerdo a las características de las lenguas aglutinantes.

No obstante, también se constata una implementación de la asignatura de Lengua Indígena centrada en el aprendizaje de la cosmovisión andina por sobre la enseñanza de la lengua originaria. En este sentido, se utiliza principalmente el idioma español, restringiendo con ello el desarrollo de habilidades lingüísticas de los estudiantes en contextos culturales.

Por otra parte, la modalidad de revitalización y desarrollo cultural y lingüístico³² se desarrolla en un marco donde la lengua Kunza del pueblo atacameño se encuentra extinta. En este caso, el programa se implementa principalmente a través de la transversalización de los contenidos culturales en diversas asignaturas, considerando el desarrollo de actividades folclóricas relacionadas con la cultura local enfocadas a manifestaciones artísticas, ceremonias y celebraciones, como el año nuevo indígena o Machaq Mara y la Cruz de Mayo, así como también la realización de talleres, tales como de cerámica y teatro para potenciar la cultura andina. En este sentido, diversas audiencias de esta comunidad escolar valoran las actividades y dan cuenta de los esfuerzos que las escuelas despliegan a nivel institucional para autopotenciar su implementación con el propósito de contribuir a la recuperación y revaloración de la cultura originaria de la que forman parte.

³² Iniciativa que busca la articulación de acciones entre distintos actores e instituciones para que se generen estrategias territoriales que permitan levantar procesos de revitalización lingüística y cultural para los nueve pueblos originarios.

Formación y Convivencia

Valoración por la diversidad, participación y fortalecimiento de la identidad cultural

La valoración de la diversidad se manifiesta en los establecimientos con distintos grados de desarrollo. En primer lugar, se logra evidenciar que la existencia de un contexto multicultural caracterizado por estudiantes con ascendencia indígena, extranjeros y necesidades educativas especiales, ha propiciado que las comunidades educativas reconozcan en esta realidad una fortaleza ya que permite la valoración positiva de la diversidad, la inclusión y la no discriminación a partir de la interacción cotidiana de los estudiantes. Asimismo, destaca que alumnos inmigrantes demuestran interés y entusiasmo por participar en actividades interculturales de los pueblos originarios, lo cual, ha posibilitado un mayor apego al establecimiento favoreciendo el conocimiento del territorio y de la cultura local.

No obstante, desde la participación se evidencia la realización de actividades interculturales aisladas para visibilizar la identidad de los pueblos originarios, las que se focalizan en la celebración del Machaq Mara, observándose además una participación limitada por parte de los diferentes actores de las comunidades educativas.

Paralelamente, se observa en algunas instituciones educativas patrones conductuales y actitudes discriminatorias hacia estudiantes a causa de su ascendencia indígena, país de origen y/o apariencia física. Dichas situaciones interpersonales y sociales han sido naturalizadas por algunos actores de las comunidades educativas, asociándolas a niveles de vulnerabilidad y dinámicas familiares.

Recursos

Recursos educativos para actividades interculturales

En relación a los recursos educativos, se logra evidenciar que los establecimientos presentan una limitada dotación de recursos didácticos pertinentes para la implementación de las actividades interculturales.

En este sentido, algunas comunidades educativas refieren que los textos de estudio de Lengua Indígena superan el nivel de conocimiento de los estudiantes. A su vez, se aprecia una reducida dotación de materiales para la implementación de estrategias didácticas de aprendizaje de la asignatura. Para enfrentar esta limitada disposición de recursos, los docentes han desarrollado acciones de autogestión. Adicionalmente, se ha accedido a material por medio de recursos SEP, tales como textos escolares del Mineduc y utilización de los contenidos culturales disponibles en internet. Este acceso limitado a recursos educativos diversos impactaría negativamente en la implementación y desarrollo del PEIB, obstaculizando el logro de objetivos pedagógicos y la diversificación de metodologías adecuadas a contextos interculturales.

Articulación con redes de apoyo

Respecto de la articulación con las Redes para el desarrollo intercultural, se evidencia que algunas comunidades educativas solicitan apoyo a redes institucionales establecidas, sustentando su quehacer en orientaciones entregadas por el Ministerio de Educación (MINEDUC) y el Departamento Provincial de Educación (DEPROV). Además, en algunas escuelas se valora la incorporación del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA), en tanto ha permitido ejecutar diversas actividades interculturales. Sin embargo, el trabajo en redes no se ha consolidado, mermando su adecuada articulación con comunidades indígenas, disminuyendo los espacios de colaboración e intercambio de experiencias. Lo anterior implica una barrera para potenciar una adecuada identidad intercultural en las escuelas desde el contexto de las comunidades locales.

A continuación, se presenta un esquema con los principales tópicos anteriormente analizados en las distintas dimensiones de gestión escolar.



3. Conclusiones

Es posible evidenciar que las escuelas implementan el PEIB en la Macrozona Norte con distintos grados de desarrollo y articulación con la gestión escolar. En este sentido, resulta particularmente crítico las diferencias en la definición de lineamientos por parte del sostenedor y equipos directivos orientadas a la institucionalización y socialización del programa al interior de las unidades educativas.

Al respecto, sólo algunas entidades sostenedoras desarrollan, fomentan y acompañan políticas interculturales a nivel comunal, mientras que los equipos directivos definen parcialmente un sello educativo con características que propicien la educación intercultural. En este sentido, los niveles de relevancia que se le atribuyen a este tipo de educación difieren según las metas y acciones definidas en los instrumentos de gestión (PEI y PME) y en la planificación del quehacer escolar. A su vez, los diferentes niveles de institucionalización y socialización de sellos, metas y acciones interculturales han provocado que en los establecimientos exista cierto grado de desconocimiento acerca de la importancia del PEIB como aporte al desarrollo del contexto escolar en sus diferentes dimensiones.

En relación a la gestión pedagógica, los escasos lineamientos y el desconocimiento que presenta la mayoría de los establecimientos para articular e implementar un currículum contextualizado al PEIB han limitado el desarrollo de prácticas pedagógicas interculturales en el aula. Conjuntamente, el restringido conocimiento respecto de la educación intercultural y la no integración del programa en los instrumentos de gestión, dificultaría la focalización de acciones pedagógicas orientadas al cumplimiento de sus objetivos, situación que varía según la importancia que le otorgan los establecimientos a su desarrollo en pos de potenciar el aprendizaje y la formación de los estudiantes.

En relación al desarrollo formativo, la heterogénea claridad de un sello intercultural y los escasos lineamientos para abordarlo han impactado en la visibilización del PEIB en el plano de la convivencia escolar. En este contexto, se evidencian ciertos problemas asociados a la discriminación y escasa valoración de la diversidad afectando a la identidad y el sentido de pertenencia de la comunidad educativa.

En otro ámbito, en la generalidad de establecimientos, la participación del conjunto de la comunidad educativa se focaliza en algunas actividades asociadas al reconocimiento multicultural con bajo impacto en el desarrollo de aprendizaje significativo para los estudiantes. En este sentido, también se advierte una baja articulación con asociaciones indígenas y actores locales en función de conformar redes estables para potenciar el carácter intercultural de la escuela.

A modo de síntesis, la apertura hacia la educación intercultural debe comenzar por comprender las riquezas y oportunidades que generan las relaciones en contextos multiculturales, reconociendo los

derechos y aportes de los individuos diversamente constituidos con el objeto de eliminar las barreras de los estereotipos y prejuicios, dejando de comprender las diferencias como deficiencias. Resignificar la diversidad cultural no refiere sólo a grupos o personas diferentes, sino, a entregarle valor a la cultura individual de cada sujeto conformado por una identidad, incentivando la conformación de una cultura escolar y metas definidas a través de un sello que reúna las características de los estudiantes.

4. Recomendaciones

En relación al liderazgo del sostenedor y a su responsabilidad respecto de diseñar y orientar la gestión de los establecimientos a nivel comunal, se considera necesario que las entidades sostenedoras diseñen participativamente e implementen políticas de acuerdo a las características de su territorios, destinadas a fortalecer una enseñanza contextualizada y pertinente. Asimismo, asumir el rol de fomentar la valoración de la educación intercultural, resguardando los derechos de los estudiantes y sus familias, así como mantener y revitalizar sus lenguas y tradiciones ancestrales, brinda la posibilidad de una educación intercultural para todos, en tanto fortalece valores esenciales como el respeto y la valoración por la diversidad.

En este sentido, se sugiere que estas orientaciones sean construidas participativamente por las escuelas y plasmadas de manera concreta en el Plan Anual De Educación Municipal (PADEM). Asimismo, se recomienda comunicar estas orientaciones como un lineamiento comunal, para lo cual es importante la existencia de un apoyo técnico-pedagógico que realice procesos de acompañamiento y de seguimiento. Se considera relevante que dicho acompañamiento retroalimente la Gestión Intercultural de cada unidad educativa y se articule con las orientaciones propuestas por el Programa Intercultural Bilingüe y sus fundamentos.

Adicionalmente, se sugiere que las orientaciones y metas interculturales a nivel comunal presentes en el PADEM sean comunicadas sistemáticamente a los directores de escuelas, quienes a su vez deben plasmar estos lineamientos y sellos interculturales en los respectivos Proyectos Educativos Institucionales (PEI). En este sentido, se apuesta por la presencia de sellos que den cuenta de la realidad de las comunidades educativas y que estén orientados a mantener y fortalecer la identidad cultural de sus estudiantes.

En este plano, se recomienda a los equipos directivos definir, en conjunto con actores de la comunidad educativa y representantes de familias indígenas, orientaciones transversales a partir de la valoración de la enseñanza intercultural y de la cultura de los pueblos originarios, en base al significado y relevancia que adquieren en la construcción de la identidad social, cultural y personal de sus alumnos. Lo anterior es fundamental para el autoconocimiento, sentido de pertenencia, desarrollo de la autoestima y valoración de la diversidad.

En este sentido, es relevante que la característica intercultural esté presente en los distintos instrumentos de gestión y planificación. En esta línea, el establecimiento puede incorporar acciones en sus respectivos Planes de Mejoramiento Educativo para concretar sus metas interculturales como comunidad educativa. En este ámbito, la presencia de la variable intercultural en los distintos documentos orientadores, así como la comunicación sistemática y transversal de metas interculturales se transforman en un aspecto que favorece la socialización del Proyecto Educativo Institucional y promueve la sensibilización y adhesión al programa por parte de la comunidad escolar.

En esta misma línea y para potenciar el PEIB al interior de las comunidades escolares, es importante incorporar espacios de participación y redes de apoyo para la implementación del programa. Al respecto, se sugiere a los equipos directivos, docentes interculturales y educadores tradicionales gestionar la articulación de redes con universidades locales e instituciones públicas tales como: Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) o el Consejo Nacional de las Culturas y las Artes así como con comunidades y agrupaciones indígenas que permitan vincular a la escuela con actores relevantes de su entorno. Asimismo, incorporar la participación y colaboración de familias indígenas, para de esta manera fortalecer la relación escuela-familia, permitiéndose su vinculación con las actividades pedagógicas y formativas de sus hijos.

Por otra parte, en relación a la gestión curricular del PEIB se hace necesario que la unidad técnica lidere la definición de lineamientos y orientaciones pedagógicas para la implementación de la asignatura de Lengua Indígena, favoreciendo prácticas pedagógicas pertinentes a los contenidos de los programas de estudio de lenguas originarias. En este sentido, se sugiere incorporar estrategias didácticas para el desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas que integren la fonética, la enseñanza de vocabulario, explorando aspectos morfológicos y sintácticos de la lengua, al igual como se hace en la enseñanza del idioma para hablantes de otras lenguas.

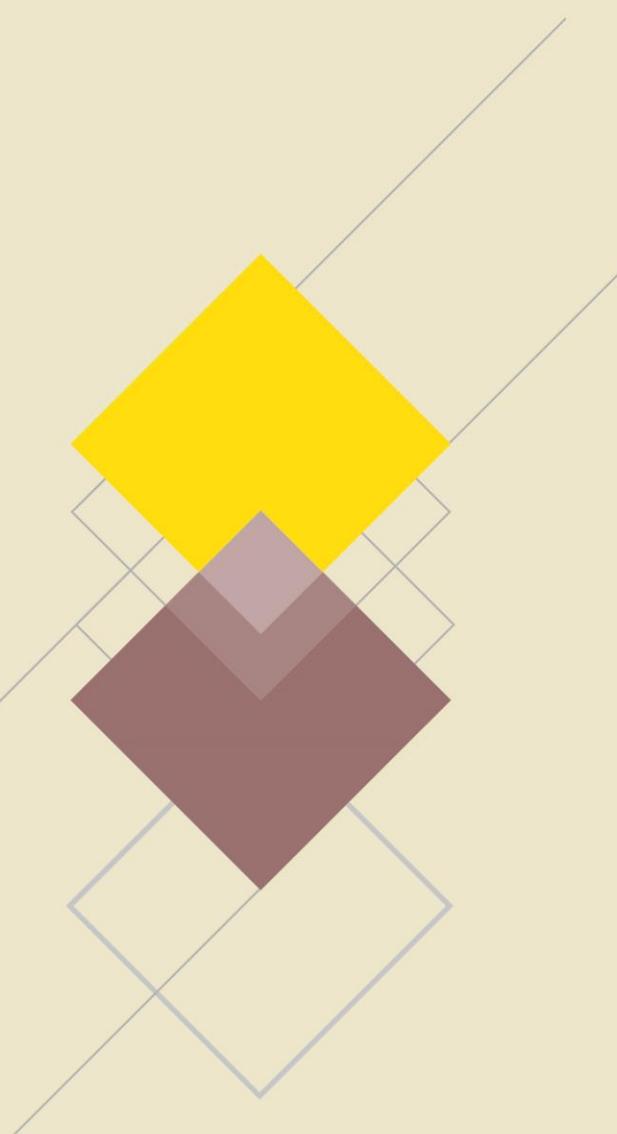
En la misma línea, se sugiere el diseño de planificaciones que permitan la articulación del currículum intercultural con las otras asignaturas de carácter general, incorporando contenidos contextualizados en torno a la cosmovisión, valores y significados culturales de los pueblos originarios locales. Específicamente, se recomienda implementar actividades transversales, a manera de proyectos comunes, ya sea por cursos del mismo nivel, sectores de aprendizaje o de toda la comunidad educativa, donde se aborden contenidos del PEIB y se aplique el conocimiento de las culturas que conviven en el establecimiento y de sus lenguas. Las ferias de tradiciones, muestras de gastronomía, dramatizaciones, salidas de terreno, etc. resultan ser muy atractivas y efectivas, cuando se integran de forma estratégica en una planificación de fines pedagógicos. Lo anterior favorecería transversalizar la implementación de acciones interculturales de aula y extra aula en los distintos niveles de enseñanza, procesos educativos y con los diferentes actores, favoreciendo una educación intercultural cuyos destinatarios son todos los miembros de la comunidad escolar.

Considerando la importancia de favorecer la socialización de las metas interculturales establecidas, se hace necesario generar instancias permanentes de reflexión, análisis y evaluación de las prácticas, actividades y orientaciones interculturales implementadas en el establecimiento, que integren la participación de los diferentes actores de la comunidad educativa, favoreciendo el trabajo colaborativo entre pares y entre estos con el educador tradicional, así como la apropiación de metas y fundamentos para la toma de decisiones que contribuyan al reconocimiento positivo de las diversas culturas y lenguas y su necesario cultivo en la escuela. En este sentido, es importante contar con la participación periódica del docente intercultural o educador tradicional en las instancias formales de análisis de la gestión pedagógica como los consejos de profesores o técnicos, facilitando su articulación con los docentes, en función de definir y acompañar contenidos y prácticas interculturales en la planificación de clases y en las implementaciones en el aula.

En el mismo contexto, la gestión de los recursos pedagógicos y de material concreto para la implementación del programa intercultural, requiere de la definición de orientaciones que resguarden la disponibilidad de recursos educativos pertinentes al nivel de los estudiantes que consideren la integración didáctica entre la cultura, su lengua y saberes, como es el caso del material utilizado para la enseñanza de las matemáticas, a partir de la cosmovisión y tradiciones de nuestros pueblos originarios, más conocida como etnomatemáticas. En este sentido, es fundamental promover el uso sistemático de los recursos en las actividades y acciones consideradas en el PEIB de la escuela, potenciando el trabajo y los aprendizajes de los alumnos.

Por otra parte, atendiendo a los propósitos y metas de rescate y revitalización de las lenguas originarias y de sensibilización y valoración de la diversidad cultural, se recomienda entregar la información y formación adecuada para desarrollar competencias interculturales necesarias y suficientes en los actores educativos de la comunidad, por medio de capacitaciones periódicas que permitan a los docentes adaptar las acciones educativas a los requerimientos de la educación intercultural.

Finalmente, se recomienda planificar la formación intercultural de los estudiantes por medio de la definición y el desarrollo de lineamientos formativos en torno a los valores presentes en las visiones de mundo de los pueblos originarios locales. Para ello, se sugiere la articulación formativa del PEIB con el quehacer docente y el equipo de Convivencia Escolar, con el fin de implementar transversalmente dichos lineamientos en la interacción cotidiana, tanto dentro como fuera del aula, además de su refuerzo en clases de Orientación. Para esto, se sugiere la realización de una planificación formativa que considere la definición de objetivos, lineamientos valórico-culturales a desarrollar, así como también el monitoreo y evaluación de su impacto



600 600 2626, opción 7
@agenciaeduca
facebook/Agenciaeducacion
contacto@agenciaeducacion.cl
www.agenciaeducacion.cl

