Agencia de Calidad de la Educación

Sistematización de Visitas de Evaluación y Orientación 2016

Macrozona Norte

Índice

Introducción 3

I. Objetivos 5

II. Metodología 5

1. Análisis de Liderazgo, Gestión Curricular, Estrategias pedagógicas y Retroalimentación en aula 7

1.1. Proceso de análisis 9

1.2. Escuelas consideradas 10

2. Análisis de Gestión Intercultural en contexto escolar 11

2.1. Proceso de análisis 12

2.2. Escuelas consideradas 12

III. Liderazgo, Gestión Curricular, Estrategias pedagógicas y Retroalimentación en aula 14

1. Fundamentos conceptuales 14

1.1. Liderazgo 15

1.2. Gestión Curricular 18

1.3. Estrategias pedagógicas y Retroalimentación en aula 21

2. Resultados por comuna 27

2.1. Arica 27

2.2. Iquique 35

2.3. Antofagasta 44

2.4. Copiapó 52

3. Conclusiones globales 59

IV. Gestión Intercultural en la contexto escolar 61

1. Contexto de la Educación Intercultural Bilingüe 61

1.1. Antecedentes del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) 61

1.2. Las Visitas de Evaluación y Orientación a escuelas que implementan el PEIB 63

2. Tópicos de Gestión Intercultural en contexto escolar 64

3. Conclusiones 70

4. Recomendaciones 71

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 20.529).

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 presenta 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 en 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.

El estudio es realizado sobre la base de Visitas a escuelas municipales. Para la sistematización de tópicos de Liderazgo, Gestión Curricular, Estrategias Pedagógicas y Retroalimentación en aula, se desarrolla principalmente un análisis a nivel comunal. Para ello, se consideraron los establecimientos de las comunas de Arica, Iquique, Antofagasta y Copiapó (capitales regionales). A su vez, 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.

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 por comuna, los resultados de los principales elementos o tópicos de gestión, además de conclusiones, facilitadores de la mejora y recomendaciones. Finalmente, se consignan conclusiones globales generadas a partir de un análisis transversal de las escuelas analizadas.

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 de la Macrozona Norte:

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 las comunas de Arica, Iquique, Antofagasta y Copiapó.
- 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.

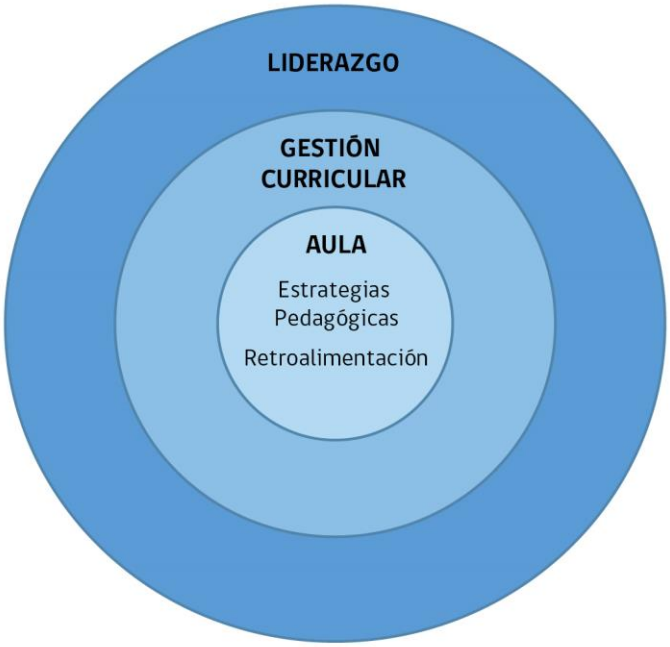
Estándar 5.3	Criterios (desarrollo satisfactorio)		Sentido para el aprendizaje
	Componentes	Acciones (Ejemplos)	
Los profesores utilizan estrategias efectivas de enseñanza-aprendizaje en el aula	Inicio de clases	Conversar con los estudiantes sobre lo que aprenderán, acciones y asociaciones con aprendizajes 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.

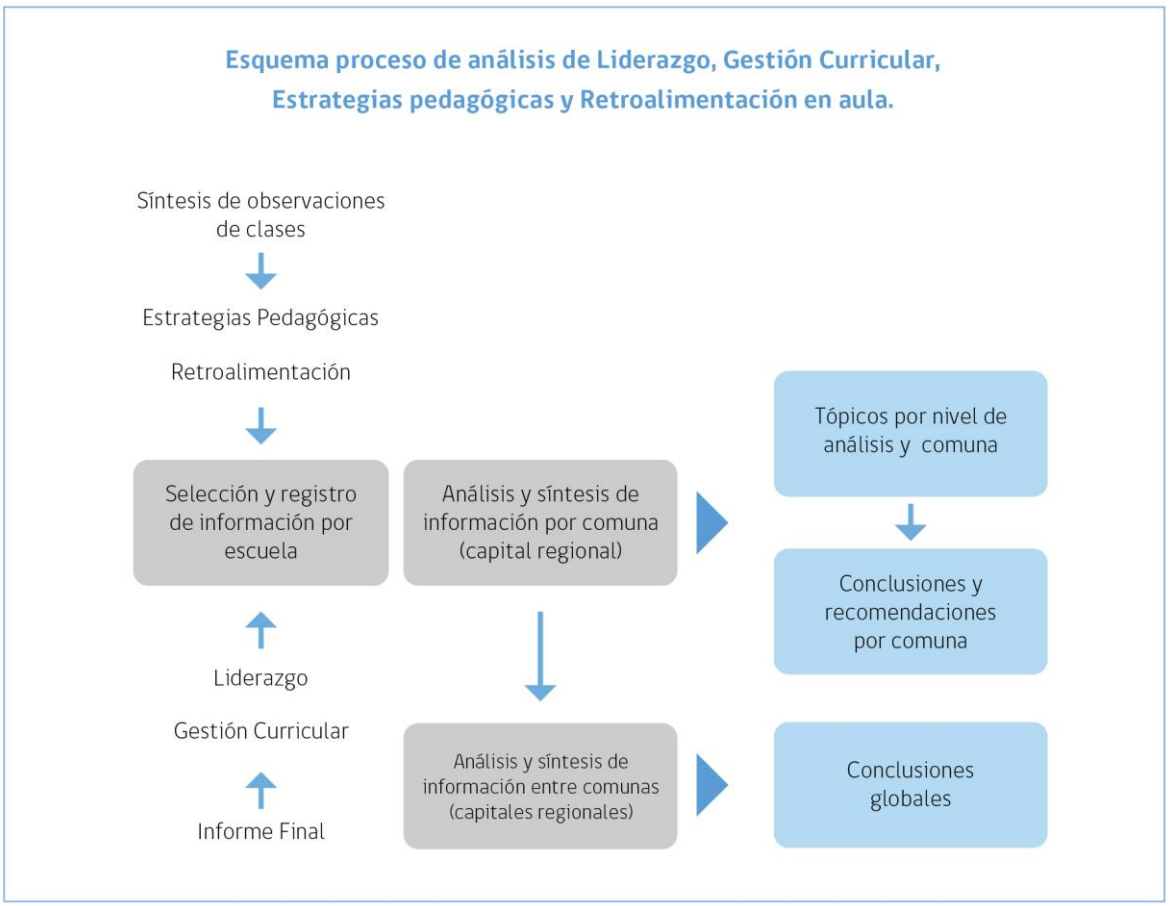
Esquema de análisis Liderazgo, Gestión Curricular, Estrategias pedagógicas y Retroalimentación en aula.



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 contempla el informe de cada establecimiento.

Asimismo, el análisis para cada nivel se desarrolla como un proceso secuencial que se inicia con la selección y el registro de información por establecimiento, continúa con el análisis y síntesis de información por escuelas de una misma comuna (capital regional), para terminar con un análisis y síntesis de información entre comunas. En este sentido, la presente sistematización considera resultados de tópicos a nivel comunal y conclusiones globales en las cuales se establecen diferenciaciones y transversalidades entre las comunas analizadas.



1.2. Escuelas consideradas

Para la presente sistematización de Liderazgo, Gestión curricular, Estrategias pedagógicas y Retroalimentación de aula, se consideraron las 20 escuelas de dependencia municipal de las comunas Arica, Iquique, Antofagasta y Copiapó, en las que se realizaron Visitas de evaluación y orientación en 2016.

De estos establecimientos, 15 están clasificados en categoría de desempeño insuficiente y 5 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 por comuna y el porcentaje que este representa respecto del total de establecimientos municipales ordenados por cada categoría de desempeño considerada.

Establecimientos Educacionales sistematizados.

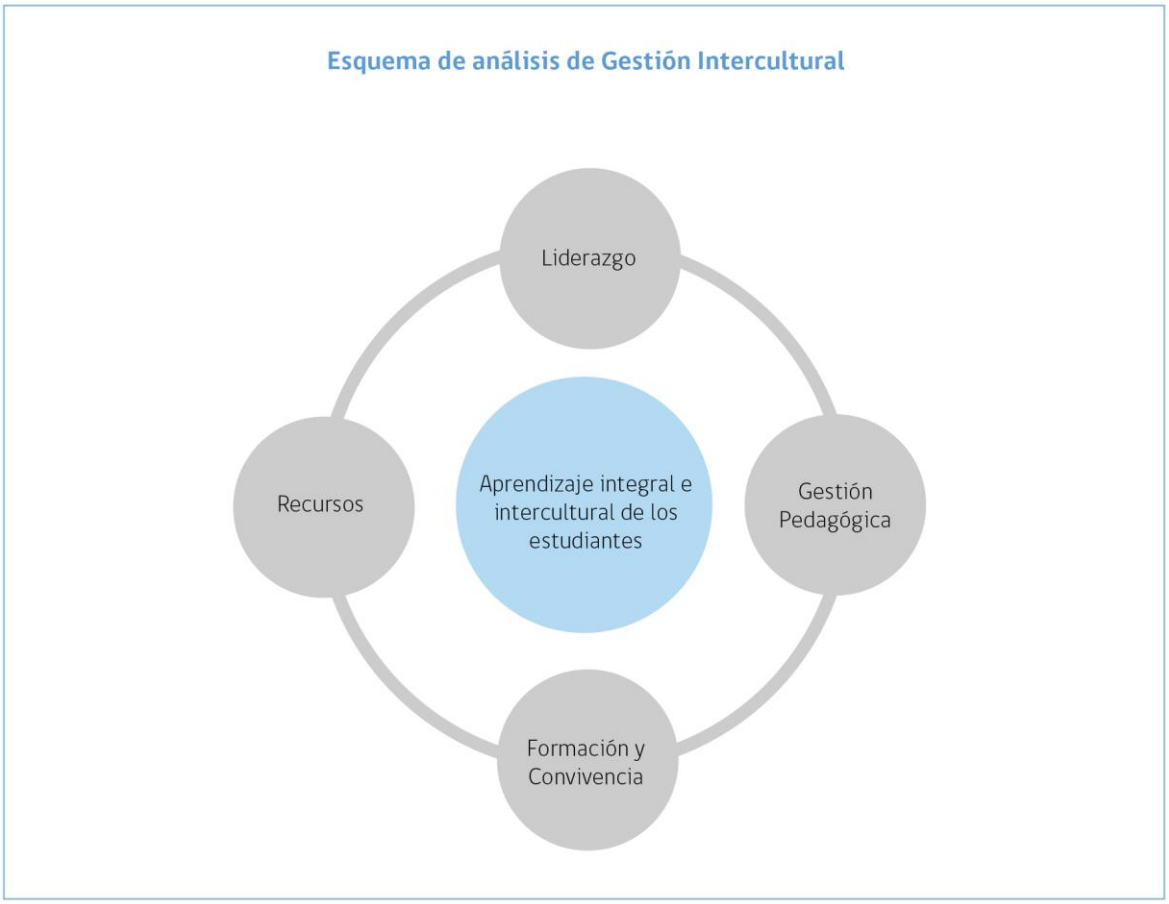
Ámbito Liderazgo, Gestión curricular, Estrategias pedagógicas y Retroalimentación en aula

Comuna	Región	Establecimientos Educacionales sistematizados		Porcentaje de establecimientos sistematizados respecto del total de establecimientos municipales de la comuna por categoría de desempeño	
		Número	Número por Categoría de desempeño 2016	Insuficiente	Medio Bajo
Arica	Arica y Parinacota	5	Insuficiente: 1 Medio Bajo: 4	50% (1 de 2 EE)	44,4% (4 de 9 EE)
Iquique	Tarapacá	5	Insuficiente: 5	45,4% (5 de 11 EE)	
Antofagasta	Antofagasta	5	Insuficiente: 4 Medio Bajo: 1	19% (4 de 21 EE)	5,5 % (1 de 18 EE)
Copiapó	Atacama	5	Insuficiente: 5	38% (5 de 13 EE)	

2. Análisis de Gestión Intercultural en contexto escolar

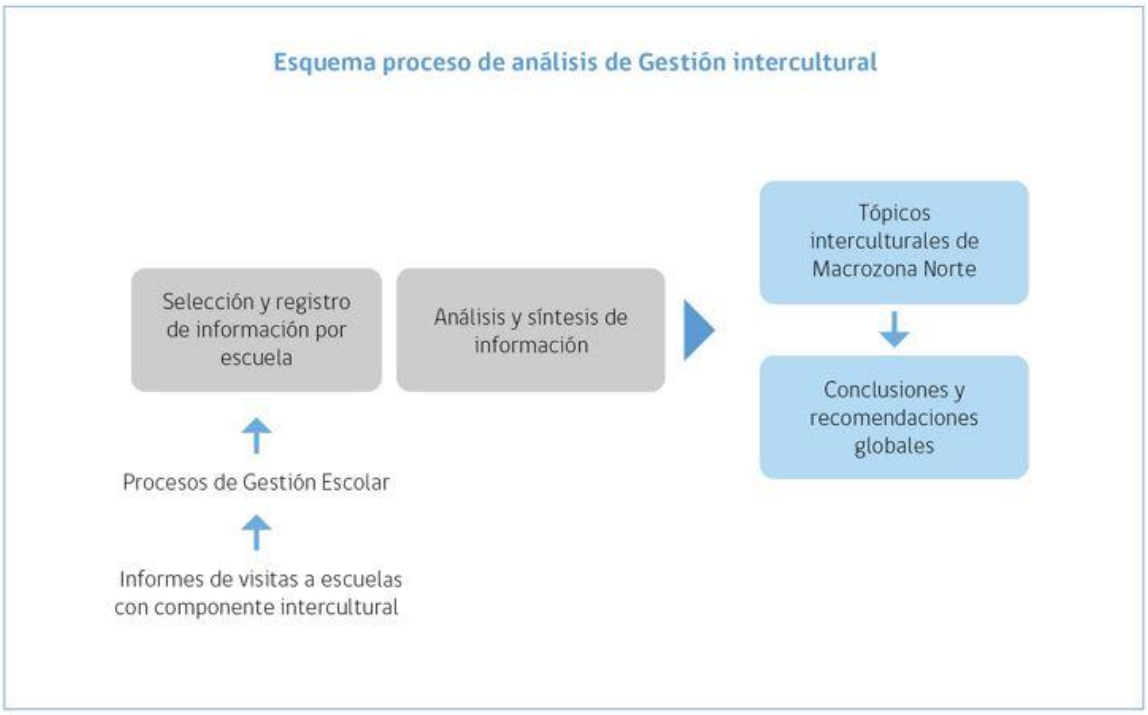
Un segundo ámbito de análisis corresponde a la identificación, en los informes de las Visitas, de tópicos interculturales en la gestión escolar, entendidos como aspectos recurrentes que inciden o podrían incidir en el desarrollo del proyecto intercultural de las escuelas que implementan el PEIB. Esta 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	N° 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 estudiantes[4] 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.

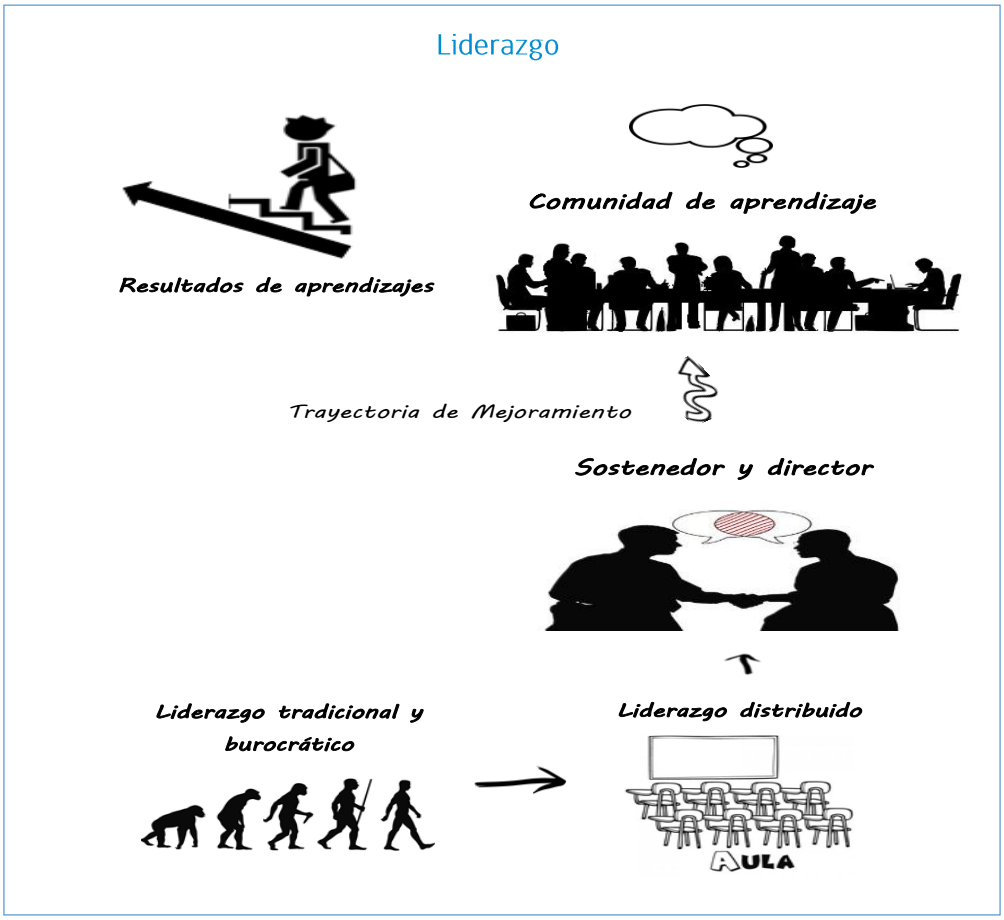
Por su parte, es fundamental que tanto sostenedor como director definan en conjunto estrategias que aseguren una eficiente administración del personal para lograr un liderazgo distribuido. En este contexto, la atracción, selección y retención de funcionarios debe ser coherente con el perfil establecido 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).

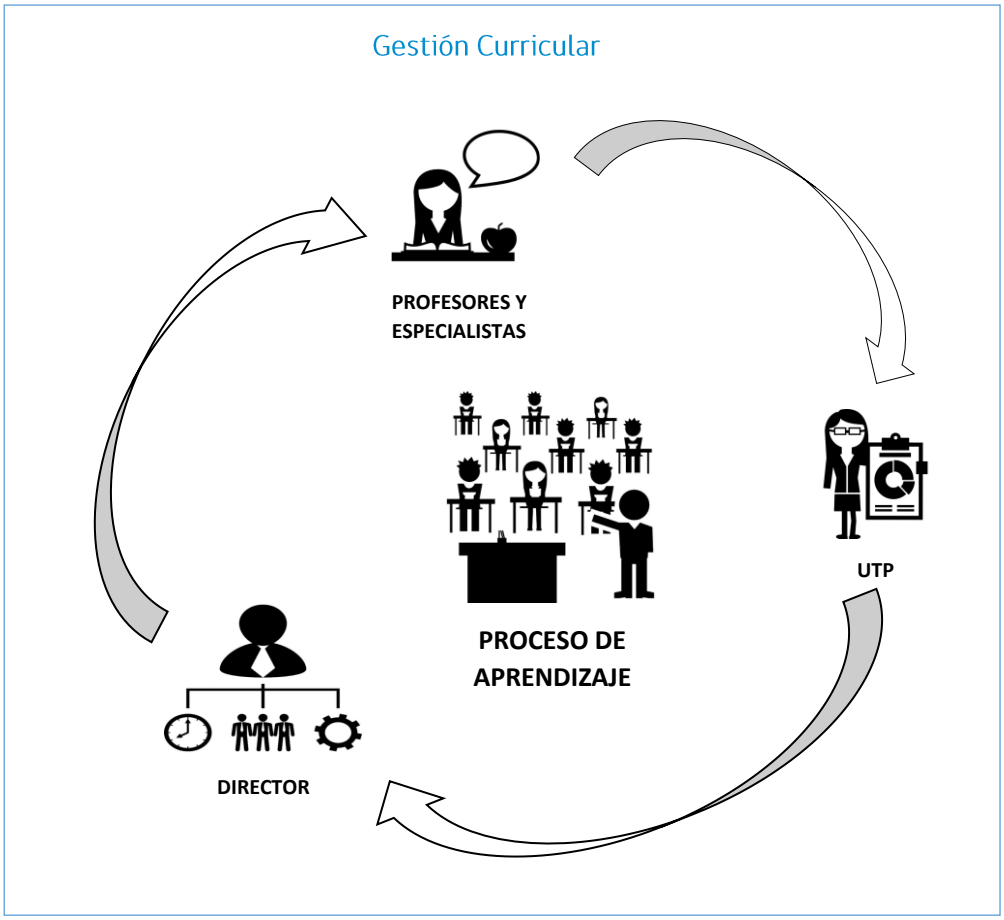
En este sentido, un elemento central para orientar la acción docente en el aula es la definición compartida y socializada de lineamientos sobre aspectos netamente pedagógicos y metodológicos del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este plano, se considera fundamental que el equipo técnico y docentes 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 aula[5], así como el interés y procesos de retroalimentación que desarrollan los profesores con los estudiantes[6].

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).

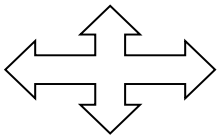
Por otra parte, los Resultados de Aprendizaje 2015 publicados por la Agencia de Calidad de la Educación respecto de las evaluaciones Simce de Lectura y Matemática advierten que la retroalimentación a los estudiantes sobre sus aprendizajes posibilita que los alumnos con más dificultades aprendan (Mineduc, 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.

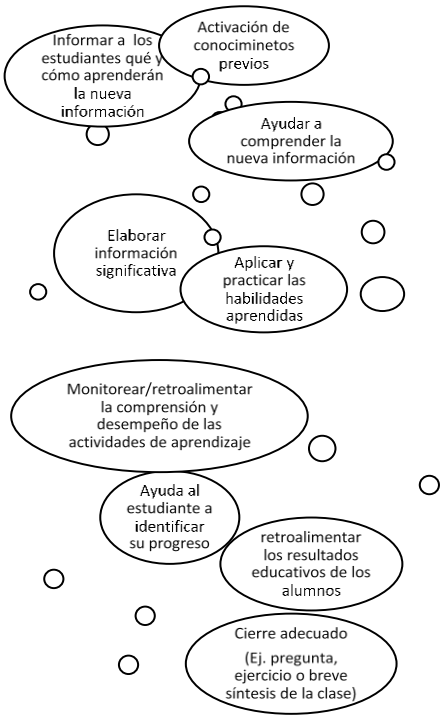
Estrategias pedagógicas y Retroalimentación en aula

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 Departament 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. Alexndria, Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Marzano, R., Frontier, T. y Livingstone, D. (2011). *Effective supervisión: Supporting the art ans 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 Sciencies 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 Zelandia: 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. Resultados por comuna. Liderazgo, Gestión Curricular, Estrategias Pedagógicas y Retroalimentación en aula

2.1. Arica

Contexto comunal

La comuna de Arica se ubica en el extremo norte del país, constituyendo un área de desarrollo económico para el comercio portuario por su ubicación limítrofe con Perú y Bolivia, países con los cuales mantiene una relación comercial fluida. Se caracteriza además por un clima templado que favorece la agricultura, constituyéndose en un enclave fundamental para la macrozona andina y la vida al aire libre.

Hasta 2007, Arica era una de las tres provincias que conformaban la región de Tarapacá. Ese año se crea la nueva región XV de Arica y Parinacota[7]. Actualmente, es el principal polo urbano, demográfico, económico y administrativo de la nueva región, representando un 98,6% de la población regional[8].

Contexto demográfico y socioeconómico

De acuerdo a los datos entregados por el Instituto Nacional de Estadísticas (INE), la población estimada para 2016 en la comuna de Arica es de 239.710 habitantes[9]. En relación a la constitución de los grupos familiares en 2011, el 31,3% de ellos corresponde a familias biparentales, el 30,4% a monoparentales, el 25% a unipersonales y solo el 13% a familias extensas[10].

En esta línea, se observa una prevalencia de jefatura de hogar femenina en la mayoría de los tipos familiares, siendo notoriamente dominante en el caso de las familias monoparentales, con un 94%. Este dato es relevante, considerando que el 44,1% de los menores de 15 años vive en hogares de este último tipo. Además, el 34,7% de los menores vive en hogares biparentales y el 21,1% en hogares extensos[11]. Cabe destacar que en el caso de las familias biparentales, la proporción de jefatura de hogar masculina es mayor, con un 87% por sobre un 13% de jefatura femenina. Por otro lado, el promedio de escolaridad del jefe de hogar en la comuna es de 9,5 años[12].

[7] Plan de Desarrollo Comunal (PLADECO) 2016-2020, de la Ilustre Municipalidad de Arica.
[8] Ibídem.
[9] Población estimada al 30 de junio de 2016, de acuerdo al Instituto Nacional de Estadísticas (INE).
[10] Ministerio de Desarrollo Social en base a la Ficha de Protección Social 2011.
[11] Ibídem
[12] Ibídem

Por otra parte, el porcentaje de personas en situación de pobreza en 2011, según el Ministerio de Desarrollo Social, fue de 15,7 %[13]. En esta línea, la pobreza multidimensional que afectaría a la región supera el promedio nacional de 20,4%. Es necesario distinguir que el concepto de pobreza multidimensional no se limita a una medición basada exclusivamente en los ingresos, sino que incorpora un serie de otros indicadores que sitúan a la Región de Arica y Parinacota como la cuarta con mayor porcentaje de pobreza a nivel nacional (23,6%)[14].

Contexto educacional

Actualmente, en la comuna de Arica funcionan 126 establecimientos educacionales, de los cuales un 65% es de dependencia particular subvencionado, mientras que los municipalizados corresponden al 30,9% y solo el 3,9% corresponde a particulares pagados. Cabe señalar que en la comuna se registran 1.956 estudiantes extranjeros matriculados en establecimientos municipales, lo cual equivale al 10,9% de la matrícula total de estudiantes en este tipo de dependencia[15].

Por otra parte, de acuerdo a datos proporcionados por el Centro de Estudios de Mineduc, en 2016 un 72% de la matrícula total de establecimientos municipales corresponde a alumnos prioritarios[16]. Asimismo, estos establecimientos presentan un Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) de 92.1% en educación básica y 87% en enseñanza media[17].

En este sentido, el 92% de los establecimientos municipales cuentan con convenio vigente de Subvención Escolar Preferencial (SEP)[18] y un 82% se encuentra adscrito al Programa de Integración Escolar (PIE)[19].

Finalmente, según la reciente categorización de desempeño 2016 de los establecimientos educacionales del país, Arica registra 25 establecimientos municipales categorizados, de los cuales el 48% se encuentra en la categoría medio, es decir, la mayoría de sus estudiantes obtiene resultados similares a lo esperado en las distintas dimensiones evaluadas en el proceso de análisis, considerando siempre el contexto social. A su vez, un 36% de los establecimientos municipales se ubica en la categoría medio bajo, es decir, sus estudiantes obtienen resultados por debajo de lo esperado y un 8% se ubica en la categoría insuficiente, esto es, los alumnos presentan resultados muy por debajo de lo esperable. Cabe señalar que un 8% de los establecimientos se encuentra en la categoría alto.

---

[13] Ministerio de Desarrollo Social a partir de Reportes Comunales de 2013.
[14] Extraído desde el *Informe de resultados regionales sobre la Medición de pobreza Multidimensional (2009-2013)*, del Ministerio de Desarrollo Social.
[15] 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.
[16] De acuerdo a datos obtenidos desde el Resumen establecimientos prioritarios, preferentes y beneficiarios SEP 2016. Centro de Estudios del Mineduc
[17] 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.
[18] De acuerdo a datos obtenidos desde el Resumen establecimientos prioritarios, preferentes y beneficiarios SEP 2016. Centro de Estudios del Mineduc.
[19] De acuerdo a datos obtenidos desde Directorio Oficial de Establecimientos 2016. Centro de Estudios del Mineduc.

Al respecto, es necesario enfatizar que la categorización de desempeño de los establecimientos considera aspectos académicos, como las evaluaciones Simce, como también otros no académicos a través de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social[20], permitiendo a las escuelas tener una mirada amplia de calidad en función del desarrollo integral de sus estudiantes.

Tópicos de Liderazgo, Gestión curricular, Estrategias pedagógicas y Retroalimentación en aula

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

Acompañamiento del sostenedor de la gestión escolar de las escuelas a través de coordinaciones técnicas

Respecto del liderazgo del sostenedor es posible reconocer la entrega de diversos apoyos, los que estarían principalmente dirigidos a orientar, acompañar y supervisar la gestión escolar. En este marco, cabe mencionar que desde 2015 el Departamento de Administración de Educación Municipal de Arica (DAEM) ha implementado algunos cambios estructurales con el propósito de garantizar el buen funcionamiento de los establecimientos bajo su administración, entre los que destaca la instalación de coordinaciones técnicas en diversas áreas, a través de las cuales se apoya, orienta y monitorea el desempeño de las escuelas en distintos ámbitos de gestión (académico, formativo y de convivencia) por medio de Visitas mensuales. Estas coordinaciones técnicas, desde la mirada de algunos de los establecimientos, favorecerían el diálogo, la comunicación y la retroalimentación permanente entre el sostenedor y la comunidad educativa, particularmente en la coordinación de la implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE), Convivencia Escolar, elaboración de Planes de Mejoramiento Educativo (PME) y a través de algunos lineamientos pedagógicos comunales y programas de lecto-escritura desde kínder a 2° básico. Lo anteriormente mencionado es relevante,

[20] Los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) son un conjunto de índices que permiten a los establecimientos educacionales contar con información sobre aspectos no académicos relevantes para la formación integral de los estudiantes. Para medir estos indicadores se utilizan los Cuestionarios de Calidad y Contexto de la Educación, aplicados junto a las pruebas Simce, a estudiantes, apoderados y docentes. Entre estos indicadores se encuentran Autoestima académica y motivación escolar, Clima de convivencia escolar, Participación y formación ciudadana, y Hábitos de vida saludable

pues la comunicación eficaz entre la entidad sostenedora y el establecimiento es un elemento clave y transversal para el ejercicio de un liderazgo efectivo.

Liderazgo directivo distributivo y transmisión de altas expectativas

En relación al liderazgo del director, elemento decisivo para la efectividad escolar, distintas escuelas de la comuna reconocen a sus directoras y directores como actores claves para su desempeño. En esta medida, se declara que desde su rol se promovería una cultura de altas expectativas, lo que estaría vinculado a la entrega de confianza a los distintos actores educativos para alcanzar las metas propuestas, así como a reconocer los esfuerzos de la comunidad y valorar los logros conseguidos, constituyéndose así como un agente motivador.

Junto a lo anteriormente mencionado, distintas escuelas de la comuna destacan el hecho de que sus directores y directoras mantendrían una presencia activa en el establecimiento ~~y~~ en diversos momentos de la rutina escolar, lo que permitiría un conocimiento cabal de la institución y sus necesidades, asegurando así su adecuado funcionamiento general y estableciendo un contacto permanente con la comunidad educativa, instancias que serían utilizadas precisamente para transmitir confianza en las capacidades de los distintos actores educativos para alcanzar las metas.

En esta medida, es posible establecer además que en algunas de las escuelas se propiciaría un liderazgo distribuido caracterizado por la delegación de funciones y el establecimiento de un diálogo horizontal, elemento relevante en la medida que la distribución del liderazgo facilitaría que las escuelas desarrollen capacidades colectivas. De este modo, las comunidades educativas reconocen que sus directores y directoras delegan funciones y entregan responsabilidades a sus equipos directivos y a los docentes promoviendo la autonomía. Este es un elemento decisivo, toda vez que las instituciones que desarrollan procesos de mejora sostenidos son aquellas que despliegan una "alta capacidad de liderazgo", entendida como un aprendizaje colectivo en que los miembros de la comunidad educativa construyen un significado compartido de educar.

Gestión Curricular

Monitoreo de la cobertura curricular y acompañamiento de prácticas pedagógicas con diferentes grados de desarrollo

Con respecto a la gestión pedagógica, aunque es posible evidenciar un interés relevante de los equipos directivos en asegurar la cobertura curricular, se advierten distintos énfasis en lo relativo a la implementación de sistemas de acompañamiento al aula y de espacios formales de reflexión pedagógica.

De este modo, es posible distinguir que los establecimientos estudiados desarrollan algunas prácticas dirigidas al monitoreo de la cobertura curricular, entre las que cabe destacar sistemas de triangulación de información emanada desde entrevistas individuales con los docentes, revisión de libros de clases y planificaciones, así como la utilización de sistemas de evaluación institucional de pruebas diagnósticas, intermedias y finales. Esto es relevante, toda vez que una de las principales funciones del liderazgo es realizar un seguimiento sistemático de la implementación curricular, lo que a su vez permitiría evaluar la evolución de los aprendizajes de los estudiantes. En este contexto, es importante mencionar que algunos de los establecimientos han elaborado formatos de planificaciones comunes, los que incluyen objetivos de aprendizaje e indicadores de evaluación, en algunos casos.

Junto a lo anteriormente mencionado, algunas instituciones implementan sistemas de acompañamiento al aula, considerando pautas de observación construidas a partir de criterios consensuados. Además, disponen de espacios formales de retroalimentación, lo que permite detectar fortalezas y oportunidades de desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este acompañamiento es realizado principalmente por el director y jefe de unidad técnica pedagógica. En este contexto, algunas escuelas reconocen la existencia de espacios de reflexión e intercambio de prácticas exitosas y estrategias pedagógicas de aula, los que tendrían lugar preferentemente en consejos de profesores y en reuniones con los equipos directivos. Se mencionan además variadas reuniones técnicas por departamento y trabajo colaborativo en horas de planificación, instancias que servirían además para suscribir compromisos destinados a mejorar las prácticas pedagógicas. Sin embargo, esta no sería una realidad transversal, pues en algunos establecimientos también se aprecia la implementación asistemática de instancias de acompañamiento al aula, así como ausencia de espacios de retroalimentación y reflexión, lo que es visualizado por los docentes como un elemento que atenta contra el mejoramiento de las prácticas pedagógicas.

Estrategias pedagógicas y Retroalimentación en aula

Estrategias pedagógicas diversas y procesos de retroalimentación con distintos niveles de implementación

En relación a las clases observadas, es posible establecer el uso de diversas estrategias de enseñanza-aprendizaje, así como procesos de retroalimentación y cierre con distintos grados de desarrollo. Específicamente, los docentes mayoritariamente consignan explícitamente su objetivo y dedican tiempo a activar conocimientos previos, utilizando para ello estrategias variadas, tales como preguntas y respuestas dirigidas a nivel individual y grupal, lluvia de ideas, comparaciones y relaciones. Además, en algunos de los establecimientos se procede a indicar las actividades a realizar durante la clase y a contextualizar con ejemplos de la cotidianeidad, solicitando relatos acerca de las experiencias de los estudiantes. Lo anterior es realizado con el objetivo de vincular los conocimientos previos de los alumnos con la nueva información y favorecer su motivación.

A su vez, los docentes mayoritariamente exponen a los estudiantes a nueva información a través de estrategias variadas, tales como narraciones, modelaje, lecturas y utilización de ayudas visuales, canciones y material concreto, entre otras.

Asimismo, los profesores promueven la elaboración de información y práctica de habilidades mediante estrategias diversas, considerando el desarrollo de guías, ejercitación variada, análisis de textos literarios, elaboración de gráficos, trabajos en cuadernos, realización de talleres prácticos y utilización de material concreto. En esta misma línea, en una escuela visitada se observa gradualidad en la realización de las actividades, transitando de un trabajo guiado a uno más autónomo a partir de tercero básico, desarrollando actividades tales como creación de textos y trabajos grupales que permiten la aplicación de los contenidos aprendidos a través de la elaboración de presentaciones digitales.

Con respecto a la entrega de retroalimentación oportuna de los docentes a los estudiantes, es posible apreciar una realidad heterogénea. La mayoría de los profesores monitorea la comprensión y el desempeño de los estudiantes, evaluando su progreso en relación a los objetivos de aprendizaje, desplazándose por la sala, corrigiendo faltas, explicando nuevamente cuando es necesario y mostrándose llanos a atender eventuales dudas e inquietudes individuales y grupales. En algunos casos, incluso enriquecen las respuestas de los estudiantes, aportando información o conectando las ideas con elementos cotidianos, realizando un trabajo dedicado con los alumnos que presentan mayor dificultad. A su vez, es posible apreciar docentes que felicitan a los estudiantes por sus logros y esfuerzos, lo que se evidencia con mayor claridad en el primer ciclo básico. Sin embargo, en otros establecimientos las acciones antes descritas carecen de sistematicidad o se focalizan solo en aquellos estudiantes que presentan mayor dificultad.

En relación al cierre de las clases, aunque en su mayoría se realizan acciones para concluir, se evidencia heterogeneidad respecto a este momento. Así, en algunas se elaboran preguntas generales sobre los temas tratados mientras que en otras, se realiza una breve síntesis de la información vista en clases para reforzar lo aprendido, llegando incluso a la promoción de la autoevaluación oral y escrita. Sin embargo, en algunos establecimientos se evidencia la ausencia de actividades de cierre debido al inefectivo uso del tiempo lectivo.

A continuación se expone un esquema con los principales tópicos que caracterizan 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.

Conclusiones

En relación a lo anteriormente descrito, es posible distinguir las siguientes características respecto de los procesos de liderazgo, gestión curricular y enseñanza-aprendizaje de aula en los establecimientos visitados en la comuna de Arica.

- El sostenedor, a través de apoyos técnicos dirigidos a acompañar y supervisar la gestión escolar en diversos ámbitos, ha establecido con los establecimientos una comunicación fluida, orientada a generar las condiciones para el desarrollo de sus proyectos educativos y los procesos de mejoramiento de las unidades educativas.
- Paralelamente, se visualiza un liderazgo directivo distribuido, que a través de la transmisión de altas expectativas y generación de confianza, ha permitido un trabajo colaborativo y la instalación de capacidades colectivas.
- Sin embargo, se evidencia un desarrollo variable y deficiencias respecto de la implementación de espacios reflexivos, así como de acompañamiento y retroalimentación de las prácticas pedagógicas, limitando con ello el enriquecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de la reflexión compartida. A su vez, se

observa un énfasis de las escuelas en el monitoreo de la cobertura curricular orientado a determinar la cobertura de la enseñanza, conductas de entrada y el logro de aprendizajes.

- En este contexto, los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula se visualizan principalmente adecuados en su inicio y desarrollo, destacando el uso de estrategias diversas orientadas a la exposición, elaboración de información y desarrollo de habilidades por parte de los estudiantes. Sin embargo, se observa una realidad heterogénea en relación a los procesos de retroalimentación a alumnos durante la clase y de reflexión en su cierre, limitando la posibilidad de la evaluación y síntesis de lo aprendido que favorezca identificar errores, fortalecer aciertos y modificar estructuras de conocimiento.

Facilitadores para la mejora

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

→ Procesos de enseñanza-aprendizaje de aula caracterizados por la implementación de estrategias diversas para la activación de conocimientos previos de los estudiantes, la exposición, la elaboración de nueva información y la práctica de habilidades.

→ Procesos de gestión curricular orientados a la cobertura del currículum, al acompañamiento de las prácticas pedagógicas de aula y al desarrollo de espacios para la reflexión docente e intercambio de experiencias exitosas.

→ Liderazgo directivo distribuido con presencia activa en la escuela, favoreciendo la delegación de funciones, la entrega de confianza, autonomía de los actores y el establecimiento de altas expectativas en la comunidad educativa.

→ Acompañamiento técnico de la entidad sostenedora a las escuelas, a través de procesos sistemáticos de monitoreo, apoyo y orientación en distintas áreas de la gestión escolar (pedagógica, formativa y convivencia).

Recomendaciones

Las escuelas visitadas de Arica se caracterizan por recibir del sostenedor acompañamiento y apoyo técnico para la gestión escolar y desarrollar un liderazgo directivo distribuido, basado en la entrega de confianza a los actores educativos para alcanzar las metas propuestas. Estas condiciones iniciales posibilitarían el desarrollo de procesos participativos de mejora orientados y apoyados articuladamente desde un liderazgo pedagógico transformador. En este sentido, se sugiere:

- En cada escuela y con la participación de distintos actores (UTP, docentes, asistentes de la educación) fortalecer los espacios sistemáticos y colaborativos de reflexión sobre las prácticas pedagógicas, orientándolos a establecer lineamientos, modelar estrategias metodológicas, además de evaluar y autoevaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje de aula. Lo anterior supone potenciar la observación y el acompañamiento de clases, favoreciendo su sistematicidad y pertinencia, a través de instrumentos consensuados y espacios de retroalimentación efectiva capaces de orientar reflexivamente la mejora continua desde el aula.
- En el marco de lo anterior, se sugiere desarrollar y fortalecer la retroalimentación a los estudiantes en las clases, instalándola como un proceso reflexivo y autoevaluativo dirigido a superar errores y verificar los aprendizajes de todos los alumnos atendiendo su individualidad. Lo anterior supone un diseño de clases basado en el desarrollo de estrategias activo-participativas que posibiliten un monitoreo y evaluación durante el proceso. A su vez, se recomienda fortalecer los cierres de clase como instancias reflexivas donde se consoliden los nuevos aprendizajes y generen procesos de metacognición.

2.2. Iquique

Contexto comunal

La comuna de Iquique, de acuerdo a la actual división política administrativa del país, se ubica en la I Región de Tarapacá, la que a su vez está compuesta por las provincias del Tamarugal e Iquique.

Esta comuna se ha desarrollado históricamente en distintos ciclos económicos. Inicialmente su principal actividad se orientó a la extracción de guano para posteriormente dar paso a la explotación de minas de plata. El primer embarque de salitre al extranjero se produjo en 1830, dando inicio a un período de gran apogeo económico que duraría hasta 1960, momento en que comienza el dominio

de la actividad pesquera. Hoy en día, la vida económica de Iquique se centra en la extracción de cobre, el turismo, la zona franca y actividad comercial[21].

Contexto demográfico y socioeconómico

La comuna concentra el 60% de la población de la región de Tarapacá y se caracteriza por ser esencialmente urbana, con menos del 2% de ruralidad y sobre un 4% de población indígena. A su vez, la población inmigrante corresponde al 9,2% del total, siendo las colectividades extranjeras más numerosas la peruana y la boliviana. Asimismo, destaca una importante cantidad de inmigrantes chinos, atraídos por la Zona Franca[22], además colombianos y pakistaníes.

De acuerdo a datos proporcionados por el INE, el número estimado de habitantes de la comuna para 2016 es de 199.629[23]. En este contexto, se observa que el grupo etario entre 5 y 19 años representa un 29% del total de la comuna, sin embargo, se vislumbra la disminución de este grupo para 2020[24].

Por su parte, el Observatorio Social en su caracterización de las familias existentes en la comuna, da cuenta que el 32% corresponde a familias de tipo biparental, 29% a monoparentales, 27% a unipersonales y el 12% a familias extensas. En este sentido, si bien en las familias biparentales se presenta un 80% de jefatura masculina del hogar, en los otros tipos familiares se observa la prevalencia de jefatura femenina, siendo mayor en las familias de tipo monoparental, con un 94%[25].

En este mismo ámbito, de acuerdo a los registros obtenidos a través de los establecimientos municipales de la comuna, el 42,8% de los estudiantes pertenece a familias monoparentales, es decir, familias compuestas por solo el progenitor, principalmente la madre, y uno o varios hijos. Además, el 44,8% de los alumnos pertenece a familias biparentales y el 12,3% está al cuidado de otros tutores[26].

En este sentido, los datos entregados por el Ministerio de Desarrollo Social indican que en la comuna el promedio de escolaridad del jefe de hogar masculino es de 10,2 años, mientras que el de las jefas de hogar corresponde a 9,9 años[27]. En este contexto, se estima que el porcentaje de personas en situación de pobreza en la región de Tarapacá corresponde a 13,1%, mientras que para la comuna de Iquique es de un 9,3%.

[21] Extraído el 9 de junio de 2017 desde http://www.intendenciatarapaca.gov.cl/geografia/
[22] Plan de Administración de Educación Municipal (PADEM) 2016 de la Ilustre Municipalidad de Iquique.
[23] Población estimada al 30 de junio de 2016, de acuerdo al Instituto Nacional de Estadísticas (INE).
[24] Plan de Administración de Educación Municipal (PADEM) 2016 de la Ilustre Municipalidad de Iquique.
[25] Ministerio de Desarrollo Social en base a la Ficha de Protección Social 2011.
[26] Plan de Administración de Educación Municipal (PADEM) 2016 de la Ilustre Municipalidad de Iquique.
[27] Ministerio de Desarrollo Social en base a la Ficha de Protección Social 2011.

Contexto educacional

La comuna de Iquique cuenta con 134 establecimientos educacionales funcionando, de los cuales el 19% corresponde a municipales, el 64,9% a particulares subvencionados y 14,9% particulares pagados[28]. A su vez, en 2016 se registraron 41.872 estudiantes niños y jóvenes matriculados en la comuna, de los cuales el 28% corresponde a la educación municipal. Cabe señalar que se registran 2.837 estudiantes extranjeros matriculados en establecimientos municipales, lo cual equivale al 21,8% la matricula total de alumnos en este tipo de dependencia[29].

Por otro lado, de acuerdo a datos proporcionados por el Centro de Estudios de Mineduc, en 2016, los alumnos prioritarios de establecimientos municipales de la comuna corresponden al 51% de su matrícula[30]. En este sentido, los establecimientos municipales presentan un Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) de 84.9% en educación básica y 78,1% en enseñanza media[31].

En este contexto, el 84,6% de los establecimientos municipales cuentan con Convenio SEP vigente[32]. Además, el 100% de las escuelas municipales se encuentra adscrito al Programa de Integración Escolar (PIE)[33] .

Por otra parte, la reciente categorización de desempeño de los establecimientos educacionales del país explicita que en Iquique 17 establecimientos municipales se encuentran categorizados, de los cuales el 65% se posiciona en la Categoría de Desempeño insuficiente, evidenciando que sus estudiantes obtienen resultados muy por debajo de lo esperado en las distintas dimensiones evaluadas considerando su contexto social. Además, un 35% de las escuelas se ubica en la categoría medio-bajo, es decir, sus estudiantes obtienen resultados debajo de lo esperado.

[28] De acuerdo a datos obtenidos desde Directorio Oficial de Establecimientos 2016. Centro de Estudios del Mineduc.
[29] 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.
[30]. De acuerdo a datos obtenidos desde el Resumen establecimientos prioritarios, preferentes y beneficiarios SEP 2016. Centro de Estudios del Mineduc
[31] 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.
[32] De acuerdo a datos obtenidos desde el Resumen establecimientos prioritarios, preferentes y beneficiarios SEP 2016. Centro de Estudios del Mineduc.
[33] De acuerdo a datos obtenidos desde Directorio Oficial de Establecimientos 2016. Centro de Estudios del Mineduc.

Tópicos de Liderazgo, Gestión curricular, Estrategias pedagógicas y Retroalimentación en aula

Liderazgo

Acompañamientos técnico-pedagógicos de la entidad sostenedora

La entidad sostenedora ha provisto de apoyo técnico a las escuelas a través de acompañamiento e implementación de una estrategia metodológica que ha permitido enriquecer la evaluación y retroalimentación de las prácticas pedagógicas por parte de los profesores y UTP.

Específicamente, el sostenedor ha establecido como política comunal la implementación de un método de lecto-escritura para 1º y 2º básico, el cual considera el acompañamiento directo de los equipos técnicos de la Corporación Municipal de Desarrollo Social de Iquique (Cormudesi). Estos equipos visitan mensualmente las aulas para observar el avance en la ejecución de la metodología, instancia que contempla una retroalimentación inmediata al docente y reuniones con el equipo directivo para dialogar acerca de lo realizado y entregar directrices para la mejora.

En la misma línea, se señala que los asesores técnicos comunales también observan clases en las asignaturas de Lenguaje, Matemática, Ciencias, Inglés y Educación Física, lo que ha permitido a los equipos técnico-pedagógicos contar con una mirada externa acerca de las prácticas docentes de aula y enriquecer la toma de decisiones. A su vez, los coordinadores de la entidad sostenedora se reúnen mensualmente por ciclo con los profesores para compartir experiencias y prácticas exitosas.

Dificultades en la gestión de recursos y limitado apoyo a la planificación institucional de las escuelas

Distintas escuelas señalan mantener una comunicación fluida con la entidad sostenedora a través de sus equipos técnicos. No obstante, indican que a su vez hay un limitado involucramiento de la Corporación en la planificación estratégica de las unidades educativas, la que presentaría además dificultades en la gestión de recursos y de personal que obstaculizan el desarrollo de los proyectos educativos y los procesos de mejora en los establecimientos.

Específicamente, el sostenedor se involucra parcialmente en el proceso de actualización del Proyecto Educativo, así como en el proceso de elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo, lo que dificultaría el desarrollo de una gestión institucional basada en la planificación y objetivos conocidos, compartidos y socializados.

A su vez, si bien en algunos establecimientos se observa una responsabilización del sostenedor con los procesos de las escuelas a través de provisión de recursos educativos, principalmente tecnológicos para el trabajo pedagógico, en otros, se evidencian entregas tardías que han retrasado

e imposibilitado, en algunos casos, la implementación de distintas iniciativas en los establecimientos, lo que incidiría directamente en el desarrollo de sus procesos de mejoramiento planificados. En este sentido, se evidencia una gestión general de recursos de la entidad sostenedora que no lograría ser suficientemente integral, transversal y fluida para todas las escuelas de la comuna.

Por otra parte, se observan procedimientos poco efectivos que impactarían en la disponibilidad de personal suficiente para asegurar la cobertura curricular y la respuesta oportuna a ciertas necesidades educativas de los establecimientos. Al respecto, diversos actores señalan que existe una lenta respuesta por parte de la entidad sostenedora para reemplazar docentes con licencia médica, como también, incapacidad para dotar del personal necesario que permita cubrir ciertas necesidades específicas, como por ejemplo, inspectores de patio y docentes de apoyo a estudiantes con rezago pedagógico. Asimismo, se evidencian escasas instancias formales de capacitación para los funcionarios, lo cual incidiría directamente en las posibilidades de mejora continua y el desarrollo de competencias del personal y los profesores de las escuelas.

Gestión Curricular

Limitados procesos de gestión curricular que permitan orientar las prácticas y metodologías de enseñanza-aprendizaje en el aula

A pesar de los apoyos del sostenedor a través de los equipos técnicos orientados a instalar metodologías específicas de enseñanza-aprendizaje, se evidencia en las escuelas escasos lineamientos pedagógicos comunes que guíen el trabajo de los docentes en el aula y favorezcan el progreso de los estudiantes en el currículum. En este sentido, se advierten limitadas orientaciones para la estructura y desarrollo de la clase, las que dependerían del criterio y dominio de la asignatura de cada docente.

En este marco, a pesar de que en algunos establecimientos se ha consensuado un formato de planificación de la enseñanza, se releva como debilidad la falta de retroalimentación de este proceso o su realización acotada a casos específicos, limitando espacios reflexivos y colaborativos de diseño de clases. En este sentido, se evidencian planificaciones que escasamente dan cuenta de las actividades y metodologías a implementar en el aula.

A su vez, se relevan procesos asistemáticos y parciales de observación de clases, restringiendo la evaluación, autoevaluación y retroalimentación de las prácticas pedagógicas. Al respecto, si bien los establecimientos implementan un proceso de observación de clases sobre la base de pautas consensuadas con los docentes, este se lleva a cabo asistemáticamente o es realizado solo una vez al semestre por profesor. Asimismo, las observaciones se focalizan solo en algunas asignaturas (Lenguaje y Comunicación y Matemática) y se advierte que la retroalimentación se limita a aquellos docentes que presentan mayor dificultad, lo cual limitaría la posibilidad de observar y socializar las buenas prácticas y gestionar su implementación a nivel institucional.

Estrategias pedagógicas y retroalimentación en aula

Restringida diversidad de estrategias pedagógicas y retroalimentación poco sistemática

En relación a las clases observadas, es posible distinguir una limitada diversidad de estrategias de enseñanza-aprendizaje, así como procesos asistemáticos y generales de retroalimentación a los estudiantes.

Específicamente, se observan inicios de clases en los cuales si bien se declaran los objetivos a tratar, no se evidencia una práctica transversal que permita otorgarles sentido y significado contextual a través de la activación de conocimientos previos o del recuerdo de contenidos de clases anteriores. En este sentido, sólo en algunas clases los docentes formulan preguntas de contenido explícito e inferencial evocando conocimientos previos, generan diálogos o analizan videos para enmarcar los objetivos a tratar.

En relación al desarrollo de las clases, parcialmente los docentes utilizan estrategias diversas para exponer la nueva información, limitándose a explicaciones orales y frontales, narraciones y actividades que se orientan principalmente a la copia y memorización de contenidos. Sólo en una de las escuelas visitadas se evidencian prácticas orientadas al modelaje, uso de analogías, lecturas silenciosas o procesos graduados y parcelados de explicación que favorezcan la comprensión y la internalización de la información atendiendo a los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes y las características de los conceptos y habilidades intencionadas.

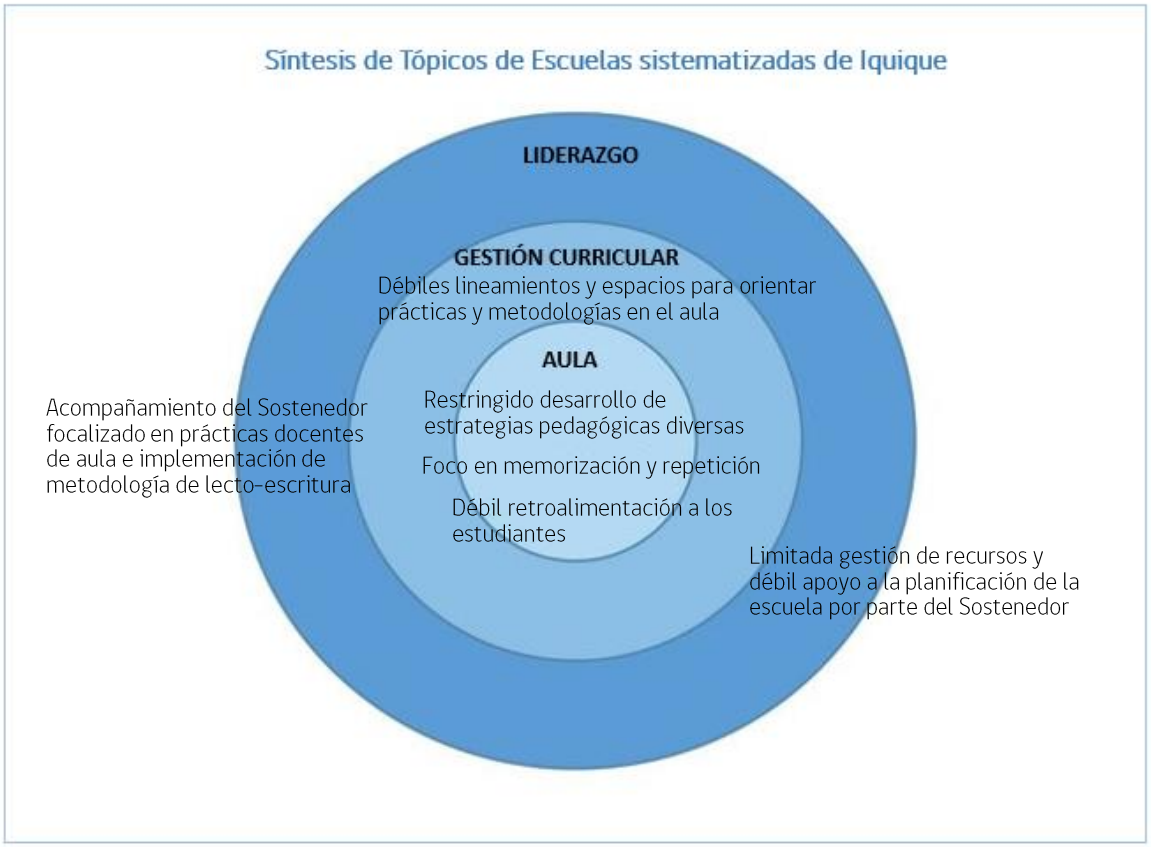
Por otro lado, no se observa la implementación de estrategias dirigidas a la elaboración de información por parte de los estudiantes en base al desarrollo de habilidades superiores, tales como sintetizar, analizar, evaluar y extraer información implícita. Principalmente, las actividades que se plantean se orientan a la promoción de habilidades básicas de identificación y repetición de contenidos a través de la transcripción, respuestas a preguntas dirigidas, toma de apuntes, resolución de guías y desarrollo de ejercicios.

A su vez, si bien se generan actividades para la aplicación y práctica de lo aprendido, ya sea a través de la participación de alumnos, salidas a la pizarra, respuestas a preguntas del profesor, algunas ejercitaciones carecen de gradualidad para el desarrollo de nuevas habilidades, planteándose continuamente un mismo tipo de actividad, limitada a un sólo contexto o a la reproducción mecánica del contenido tratado.

En este marco, los docentes monitorean la ejecución de las actividades de los estudiantes durante la clase, desplazándose por la sala, observando el trabajo realizado y resolviendo dudas esporádicamente. No obstante, este proceso tiende a carecer de sistematicidad o posee un carácter general, orientándose sólo al grupo curso o al control del tiempo, lo que limita la interacción docente-alumno y el trabajo autónomo con sentido pedagógico. Al respecto, es posible advertir que los procesos de retroalimentación no favorecen la autoevaluación reflexiva que permita al estudiante afianzar sus logros y utilizar el error como medio de aprendizaje.

Finalmente, se observa que gran parte de clases carecen o desarrollan limitadamente un cierre que posibilite la realización de una síntesis de lo aprendido y la metacognición por parte de los estudiantes, restringiendo la consolidación de habilidades, conceptos y actitudes tratadas, así como la reflexión sobre el proceso de aprendizaje.

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.



Conclusiones

De acuerdo a lo planteado, en las escuelas visitadas en Iquique es posible distinguir las siguientes características respecto de sus procesos de liderazgo, gestión curricular y enseñanza-aprendizaje de aula.

- El sostenedor desarrolla un acompañamiento técnico pedagógico a las escuelas que ha permitido mantener la comunicación con estas, además de apoyarlas en la evaluación de sus prácticas pedagógicas a nivel de docentes y UTP. No obstante lo anterior, no ha logrado desarrollar un apoyo integral que asegure la planificación de la mejora, además de ciertas condiciones para el adecuado funcionamiento de todos los establecimientos. Específicamente, se evidencia su escaso involucramiento en la elaboración de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y Planes de Mejoramiento Educativo (PME), así como deficiencias en la entrega de recursos educativos y humanos.
- En este sentido, el apoyo del sostenedor se encuentra focalizado en la instalación de una metodología de enseñanza y aprendizaje y en procesos de acompañamiento directo al aula, sin embargo, no se ha orientado al desarrollo de capacidades de gestión curricular que permitan a las escuelas generar autónomamente procesos, lineamientos propios y permanentes de mejora de prácticas pedagógicas.
- En este sentido, se observa en las escuelas una gestión curricular que limitadamente se constituye en un sistema de apoyo a la acción docente en el aula. Más bien, se evidencia una débil definición de lineamientos pedagógicos comunes (metodologías, estrategias didácticas), así como parciales y asistemáticos procesos de reflexión colaborativa, acompañamiento y retroalimentación de las prácticas pedagógicas de aula.
- Al respecto, se observan clases en donde escasamente se otorga un sentido al aprendizaje en base a la contextualización de los objetivos, predominando clases expositivas, y con un limitado uso de estrategias para exponer y elaborar información. En su mayoría, no dan cuenta de los diversos estilos de aprendizaje y se orientan al desarrollo de habilidades básicas, predominando actividades principalmente de memorización y repetición.

Facilitadores para la mejora

Considerando los tópicos de la gestión de los establecimientos de Iquique, es posible distinguir el siguiente facilitador de la mejora escolar con impacto potencial en el aprendizaje de los estudiantes:

→ Los procesos de apoyo de los equipos técnicos de la entidad sostenedora a docentes y UTP a través del acompañamiento al aula, permitirían enriquecer la evaluación y retroalimentación de las prácticas pedagógicas.

Recomendaciones

Considerado las anteriores conclusiones, se sugiere:

- Potenciar el apoyo e involucramiento integral del sostenedor con cada escuela, orientando sus procesos de planificación institucional (PEI y PME) y asegurando la provisión oportuna de recursos educativos y humanos para el desarrollo de cada proyecto educativo y sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Es necesario considerar que este apoyo debe configurarse desde la realidad específica de cada establecimiento, rescatando sus sellos distintivos y necesidades particulares, a fin de establecer soportes educativos comunales contextualizados y pertinentes.
- Asimismo, resulta fundamental la instalación y desarrollo de capacidades institucionales de gestión curricular intra-escuela que permitan constituir sistemas estables, autónomos y permanentes de apoyo a la acción docente en el aula. En este sentido, se releva como esencial potenciar la dirección académica en los establecimientos a partir de la configuración consensuada de lineamientos pedagógicos (estrategias y metodologías de enseñanza-aprendizaje), así como de espacios sistemáticos y colaborativos de planificación, acompañamiento al aula y retroalimentación, los cuales deben ser capaces de orientar y enriquecer las prácticas pedagógicas en la sala de clases. En este sentido, es relevante que la instalación de estas capacidades permita un proceso de transformación de la acción docente, orientándola a la diversificación de estrategias pedagógicas y al desarrollo de habilidades en los estudiantes.

2.3. Antofagasta

Contexto comunal

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 provincial[34]. 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.[35]

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 servicios[36].

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 habitantes[37]. 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, [38]

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

[34] Extraído el 9 de junio de 2017 desde http: //www.intendenciaantofagasta.gov.cl/geografia/
[35] Extraído el 9 de junio de 2017 desde http://www.goreantofagasta.cl/index.php/
[36] Plan de Desarrollo Comunal (PLADECO) 2013-2022 de la Ilustre Municipalidad de Antofagasta.
[37] Población estimada al 30 de junio del 2016, según el Instituto Nacional de Estadísticas (INE).
[38] Plan de Desarrollo Comunal (PLADECO) 2013-2022 de la Ilustre Municipalidad de Antofagasta.

monoparentales, el 17% a familias extensas y otro 17% a hogares unipersonales. En este sentido, se 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 extensos[39]. 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 años[40]. 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%, respectivamente[41].

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 hogares[42]. 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%[43].

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 pagados[44].

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 extranjeros[45].

[39] Ministerio de Desarrollo Social a partir de información de Ficha de Protección Social 2011.
[40] Ibídem
[41] Datos extraídos desde el Plan de Desarrollo Comunal (PLADECO) 2013-2022 de la Ilustre Municipalidad de Antofagasta.
[42] Datos extraídos desde el Plan de Desarrollo Comunal (PLADECO) 2013-2022 de la Ilustre Municipalidad de Antofagasta.
[43] Ministerio de Desarrollo Social a partir de datos de reportes comunales 2013.
[44] De acuerdo a datos obtenidos desde Directorio Oficial de Establecimientos 2016. Centro de Estudios del Mineduc.
[45] 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 matrícula[46]. Asimismo, las unidades educativas municipales presentan un Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) de 66.8% en educación básica y 65,3% en enseñanza media[47].

En este contexto, el 90% de los establecimientos municipales cuenta con Convenio vigente de Subvención Escolar Preferencial (SEP)[48]. Asimismo, el 90,4% se encuentra adscrito al Programa de Integración Escolar (PIE)[49].

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.

Tópicos de Liderazgo, Gestión curricular, Estrategias pedagógicas y Retroalimentación en aula

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,

[46] De acuerdo a datos obtenidos desde el Resumen establecimientos prioritarios, preferentes y beneficiarios SEP 2016. Centro de Estudios del Mineduc.
[47] 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.
[48]. De acuerdo a datos obtenidos desde el Resumen establecimientos prioritarios, preferentes y beneficiarios SEP 2016. Centro de Estudios del Mineduc.
[49] De acuerdo a datos obtenidos desde Directorio Oficial de Establecimientos 2016. Centro de Estudios del Mineduc.

producto de dificultades de comunicación, acompañamiento y en la gestión de recursos y del personal en las unidades educativas.

En este 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 la 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.

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 una 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.

2.4. Copiapó

Contexto comunal

La comuna de Copiapó se ubica en la Región de Atacama del norte de Chile. Limita al norte con las comunas de Caldera, Chañaral y Diego de Almagro, al sur con las comunas de Tierra Amarilla, Huasco y Vallenar, al oriente con el límite de la República Argentina y al poniente con el Océano Pacífico[50].

La ciudad fue fundada oficialmente el 8 de diciembre de 1744. Desde la colonia, su desarrollo ha estado vinculado a la minería y a la agricultura como actividad complementaria. Actualmente, la actividad económica se encuentra liderada por la gran minería y sus servicios complementarios, constituyendo el principal aporte al PIB regional[51].

A su vez, la comuna exhibe un crecimiento poblacional marcado que se ha ido manteniendo mantenido en el tiempo, concentrando no sólo el mayor porcentaje de habitantes de la región, sino que también, una característica centralizadora en un territorio donde figuran Caldera y Tierra Amarilla como otras dos ciudades importantes[52].

Contexto demográfico y socioeconómico

Según los datos entregados por el INE, la población de la comuna se estima en 175.524 habitantes[53]. En relación la constitución de los tipos familiares de acuerdo a los datos obtenidos de la Ficha de

[50] Extraído de Plan de Desarrollo Comunal (PLADECO) 2011-2014, de la Ilustre Municipalidad de Copiapó.
[51] Ibídem
[52] Ibídem
[53] Población estimada al 30 de junio de 2016, según el Instituto Nacional de Estadísticas (INE).

Protección Social, las familias de la comuna son en un 40,2% biparentales, en un 21,6 % monoparentales, en 20,4% familias extensas y un 17,8% corresponde a hogares unipersonales. En esta línea, se observa una prevalencia de jefatura de hogar masculina en la mayoría de los tipos familiares, alcanzando el 85% en los hogares biparentales. A su vez, en las familias monoparentales predomina una jefatura femenina llegando al 93,6%. En esta línea, se evidencia que el 42,5% de menores de 15 años vive en hogares biparentales, el 26,2% en monoparentales y el 31,4% en familias extendidas.

En este contexto, en 2011, el porcentaje de personas en situación de pobreza es de 13,2 %, basado en un estudio de Estimaciones para Áreas Pequeñas del Ministerio de Desarrollo Social.[54]

Contexto educacional

La comuna de Copiapó cuenta con un total de 66 establecimientos educacionales, de los cuales el 47% son municipales, el 36,3% son particulares subvencionados y el 16,7% son particulares pagados[55]. A su vez, la matrícula comunal es de 34.734 estudiantes, de estos, el 54% estudia en establecimientos educacionales municipales. Paralelamente, un total de 742 de estos estudiantes son alumnos extranjeros, equivalente al 3,7% del total de la matrícula municipal[56].

En este contexto, de acuerdo a los datos proporcionados por el Centro de Estudios de Mineduc, en 2016 se registraron 10.726 alumnos prioritarios en establecimientos municipales de la comuna, correspondiendo al 56% de su matrícula[57]. Al respecto, los establecimientos municipales de Copiapó presentan un Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) de 80% en educación básica y 73,9% en enseñanza media[58]. En este marco, un 61% de las unidades educativas municipales cuenta con convenio SEP vigente, beneficiando a un total de 15.326 alumnos[59]. Paralelamente, el 87% de estos establecimientos se encuentra adscrito al Programa de Integración Escolar (PIE)[60].

Finalmente, según la categorización de desempeño de los establecimientos educacionales 2016, la comuna registra 22 establecimientos municipales clasificados, de los cuales el 59% se encuentra en la categoría insuficiente, dando cuenta que sus estudiantes obtienen resultados muy por debajo de lo esperado en las distintas dimensiones evaluadas, considerando su contexto social. A su vez, un 27% de las escuelas se encuentra en la categoría medio-bajo, es decir, sus estudiantes presentan

[54] Ministerio de Desarrollo Social a partir de Base de datos de reportes comunales 2013.
[55] De acuerdo a datos obtenidos desde Directorio Oficial de Establecimientos 2016. Centro de Estudios del Mineduc.
[56] 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.
[57] De acuerdo a datos obtenidos desde el Resumen establecimientos prioritarios, preferentes y beneficiarios SEP 2016. Centro de Estudios del Mineduc.
[58] 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.
[59] De acuerdo a datos obtenidos desde el Resumen establecimientos prioritarios, preferentes y beneficiarios SEP 2016. Centro de Estudios del Mineduc.
[60] De acuerdo a datos obtenidos desde Directorio Oficial de Establecimientos 2016. Centro de Estudios del Mineduc

resultados por debajo de lo esperado, además un 9% se encuentra en la categoría media, por lo que sus alumnos obtienen resultados similares a lo esperable. Finalmente, un 5% se encuentra en la categoría alto, en los cuales se ubican los alumnos que presentan resultados que sobresalen a lo esperado.

Tópicos de Liderazgo, Gestión curricular, Estrategias pedagógicas y Retroalimentación en aula

Liderazgo

El sostenedor desarrolla un limitado apoyo técnico y presenta dificultades en la gestión de recursos educativos y de personal para las escuelas

La entidad sostenedora implementa una red comunal de jefes técnicos y cuenta con un equipo de asesores que concurre a los establecimientos. Sin embargo, los actores de distintas escuelas declaran que el sostenedor presentaría una parcial responsabilización por los resultados de aprendizaje, ya que identifican deficiencias en los apoyos técnicos pedagógicos recibidos y un bajo involucramiento en los procesos de gestión de las escuelas. Específicamente, se señala que las visitas de los equipos de asesores serían espaciadas en el tiempo y se centrarían en aspectos fundamentalmente administrativos.

Asimismo, si bien algunas escuelas reconocen el apoyo de la entidad sostenedora a través de la entrega de TIC y recursos, se evidencian dificultades en su gestión oportuna, así como en la administración de personal, elementos necesarios para una adecuada implementación de los procesos institucionales, pedagógicos y de mejora de los establecimientos.

En relación a la gestión de personal, se plantea una alta rotación de profesores, lo que impactaría en la continuidad y estabilidad de los procesos académicos y formativos de los estudiantes. A su vez, diversos actores señalan que considerando el déficit de profesores en la comuna, el DAEM de Copiapó no ha logrado contratar a funcionarios para cubrir la atención de algunos espacios educativos, lo que dificultaría el correcto desarrollo de las actividades lectivas.

En esta misma línea, la entidad sostenedora reconoce como principal debilidad la administración del personal, declarando la existencia de dificultades producto de la ausencia de respuestas oportunas a las necesidades de los establecimientos, señalándose entre ellas, la contratación de asistentes de la educación, lo que ha generado atrasos de los apoyos pedagógicos a los estudiantes.

Liderazgo directivo involucrado en el desarrollo pedagógico, cercano y que articula a los actores en torno a metas institucionales

La gestión directiva evidencia un involucramiento y responsabilización por los resultados de aprendizaje de los estudiantes a través de una acción focalizada en el desarrollo pedagógico. En este sentido, se observa el despliegue de un trabajo colaborativo de dirección con las UTP, orientando el desarrollo de planificaciones de clase y acompañamientos al aula con la finalidad de fortalecer las competencias docentes a través de procesos de retroalimentación de prácticas pedagógicas.

Además, los directores establecen relaciones interpersonales que favorecen el clima laboral y entablan una convivencia positiva y cercana con todos los estamentos. En este sentido, se identifica un liderazgo participativo, abierto a las sugerencias de los distintos actores, donde la comunicación fluida facilita la retroalimentación de los estamentos hacia la gestión directiva.

Asimismo, en distintas escuelas se señala que dirección transmite metas e intenciona su apropiación por parte de toda la comunidad escolar en instancias como el Consejo de Profesores, reuniones con funcionarios y de apoderados. Al respecto, se evidencia que la gestión directiva de los establecimientos ha logrado articular a los estamentos con el objetivo de mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes, favoreciendo con ello su consecución en base a un sentido educativo compartido y la implicancia de los actores.

Ausencia de tópicos compartidos en torno a procesos de gestión curricular

Con relación a los procesos de gestión curricular, las distintas escuelas analizadas no presentan tópicos comunes que permitan una caracterización relevante con cierto grado de recurrencia en este ámbito. Esta ausencia, plantearía una limitada instalación de lineamientos comunales que permita el desarrollo relevante y compartido de la gestión curricular. Asimismo, evidenciaría la heterogeneidad de procesos implementados, así como también, una posible ausencia de debilidades comunes en las escuelas analizadas.

Estrategias pedagógicas y retroalimentación en aula

Procesos de enseñanza-aprendizaje principalmente expositivos con limitada retroalimentación a los estudiantes

En las clases observadas, se observa que los docentes declaran el objetivo al inicio, sin embargo, sólo algunos lo vinculan con las actividades propuestas, realizan conexiones con la clase anterior y formulan preguntas de activación de aprendizajes previos. A su vez, las clases se orientan a la exposición de información, evidenciándose una limitada diversidad de estrategias pedagógicas que involucren activamente a los alumnos.

Fundamentalmente, la nueva información es presentada de manera principalmente expositiva y excesivamente guiada, evidenciándose el uso de textos, esquemas, explicaciones orales y material concreto. A su vez, se observan clases donde se desarrolla sólo una actividad y limitadas estrategias que permitan al estudiante elaborar nueva información, afectando la motivación y continuidad del proceso de aprendizaje. Asimismo, no se plantean metodologías orientadas a favorecer que los alumnos practiquen lo aprendido con autonomía.

Por otra parte, durante el desarrollo de las clases los docentes monitorean las actividades de los estudiantes a través del desplazamiento por la sala, orientándose principalmente a verificar la ejecución de las tareas, la revisión de trabajos y la resolución de eventuales dudas.

En este sentido, el proceso de retroalimentación se realiza de manera individual y grupal, fundamentalmente a través de sugerencias para mejorar la ejecución y el desempeño, sin observarse procesos dirigidos a reflexionar sobre los errores o fortalecer los logros en base a los aprendizajes intencionados. Asimismo, en algunas de las clases se observa que la retroalimentación a los estudiantes se realiza de modo preferencial con algunos, lo que incide en que no todos tengan la oportunidad de corregir sus errores y reforzar lo aprendido.

Respecto al cierre de la clase, sólo algunas concluyen retomando el objetivo y conectándolo con los aprendizajes adquiridos, limitando que profesores y estudiantes verifiquen la consecución de los objetivos propuestos, reflexionen sobre el proceso de aprendizaje desarrollado y construyan conclusiones sobre las formas de adquirir conocimientos y habilidades.

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.

Conclusiones

Considerando lo planteado, es posible distinguir en las escuelas visitadas de Copiapó las siguientes características respecto de sus procesos de liderazgo, gestión curricular y enseñanza-aprendizaje de aula.

- El sostenedor presenta dificultades para generar condiciones adecuadas que permitan el desarrollo de los proyectos educativos de las escuelas, observándose un débil apoyo a la gestión escolar, retraso en entrega de recursos y una gestión de personal que ha afectado el despliegue de los procesos educativos.
- Al mismo tiempo, se observa un liderazgo directivo en las escuelas que compromete y articula a las comunidades escolares en torno a metas y resultados de aprendizaje, lo cual constituye un capital relevante para el desarrollo compartido de procesos de mejora educativa. No obstante, se observa que estas metas no lograrían traducirse aún en procesos efectivos para ser alcanzadas desde el aula, evidenciándose procesos de enseñanza-aprendizaje principalmente expositivos, con escasa retroalimentación, caracterizados por la limitada diversidad de estrategias pedagógicas para la elaboración de información y el trabajo autónomo de los estudiantes.

Facilitadores para la mejora

Considerando los tópicos de la gestión de los establecimientos de Copiapó, es posible distinguir el siguiente facilitador de la mejora escolar con impacto potencial en el aprendizaje de los estudiantes:

→ Liderazgo directivo implicado directamente en los procesos pedagógicos, orientado a articular a los estamentos en torno a objetivos de mejora de los aprendizajes, a través del trabajo colaborativo, la apertura y cercanía con los actores educativos.

Recomendaciones

Considerando las anteriores conclusiones, se recomienda:

- Potenciar la presencia activa del sostenedor en las escuelas a través de apoyos especializados orientados a la instalación de capacidades institucionales de gestión curricular y estrategias pedagógicas. En este sentido, resulta relevante que la presencia del sostenedor se traduzca en el desarrollo de acompañamientos a la gestión en un marco de mejora continua, incluyendo los PME, para lo cual es fundamental el establecimiento de metas compartidas, planificación, acompañamiento de las acciones y evaluación de lo ejecutado.
- Implementar un liderazgo directivo con foco pedagógico en cada escuela, capaz de articular y comprometer a los actores en la instalación de un proceso de gestión curricular focalizado en el desarrollo de estrategias y metodologías de enseñanza-aprendizaje en el aula. Lo anterior permitiría organizar procesos de transformación de prácticas pedagógicas a partir de instancias reflexivas y colaborativas de planificación, acompañamiento, retroalimentación y evaluación de estrategias y aprendizajes.
- Asimismo, se recomienda el diseño e implementación de una política de personal dirigida, por un lado, a incentivar a docentes a ejercer en la comuna, y, por otro, a la configuración de equipos estables en cada unidad educativa con el fin de dar continuidad a los procesos de mejoramiento.

3. Conclusiones globales

- Las escuelas Visitadas de las comunas de Iquique, Antofagasta y Copiapó se caracterizan por presentar procesos similares de enseñanza-aprendizaje en el aula. De acuerdo a lo observado, estas clases son principalmente expositivas, evidenciando escasa variedad de estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo de habilidades. No obstante, en los establecimientos visitados de Arica se distinguen procesos diferentes al interior del aula, predominando el uso de estrategias diversas orientadas a la exposición, elaboración de información y aplicación de habilidades.
- En este marco, las escuelas visitadas de Arica se diferencian por el apoyo y acompañamiento sistemático a la gestión escolar que les brinda el sostenedor a través de coordinaciones técnicas en diferentes áreas, lo cual favorecería los procesos de mejoramiento educativo.
- Por otro lado, los sostenedores de Iquique, Antofagasta y Copiapó, presentan dificultades transversales relativas a la entrega oportuna de recursos y a la gestión de personal para reemplazos de funcionarios y docentes, factores que afectan el despliegue de los proyectos educativos, el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la mejora sostenible.
- A su vez, las comunas de Arica, Antofagasta y Copiapó comparten el desarrollo de un liderazgo directivo distribuido caracterizado por el delegación de funciones, la confianza y la generación de compromiso de los actores en torno a metas compartidas, constituyendo estos factores cruciales para el mejoramiento educativo. No obstante lo anterior, se evidencia una realidad heterogénea respecto a la capacidad de este liderazgo de implementar sistemas de gestión curricular que posibiliten un apoyo efectivo a los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula. Al respecto, se evidencian procesos de gestión focalizados principalmente en el monitoreo de la cobertura curricular, estructurados formalmente, parciales y/o asistemáticos, que no han desarrollado suficientemente la reflexión colaborativa, el acompañamiento y la retroalimentación de las prácticas pedagógicas en el aula.
- Desde esta perspectiva, se considera fundamental el desarrollo al interior de las escuelas de liderazgos pedagógicos desde el sostenedor, director y la UTP, capaces de articular a los actores en torno al desarrollo de procesos efectivos de gestión curricular. En otras palabras, instalar capacidades institucionales contextualizadas a la escuela, que le permitan constituir sistemas estables, autónomos y permanentes de apoyo a la acción docente en el aula, a partir de espacios sistemáticos, reflexivos y colaborativos de planificación, acompañamiento y retroalimentación de prácticas pedagógicas para el enriquecimiento de metodologías y didácticas. Tales espacios pueden ser comunidades de aprendizaje para modelar buenas experiencias y definir lineamientos metodológicos, reuniones técnicas de retroalimentación de planificaciones y observaciones de clases, entre otros.

- En este sentido, es relevante que la instalación de estas capacidades permita un proceso de transformación de la acción docente a través del modelamiento desde la práctica y un perfeccionamiento orientado a la diversificación de estrategias pedagógicas, la retroalimentación y el desarrollo de habilidades de los estudiantes.

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 otras[61].

En este contexto, la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo adoptó en 1989 el Convenio Nº 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)[62], 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. [63]

De este modo, la EIB forma parte del Artículo 32 de dicha Ley, donde se afirma[64]:

[61] Orientaciones metodológicas para Visitas Integrales a Establecimientos con PEIB. Agencia de Calidad de la Educación, 2016.
[62] Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (2008). *Ley Indígena N° 19.253*. Temuco: Programa de Promoción e Información de los Derechos Indígenas de CONADI.
[63] Orientaciones Metodológicas para Visitas Integrales con PEIB, Agencia de Calidad de la Educación, 2016.
[64] 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"[65]. 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 educandos[66].

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.[67].

En este sentido, actualmente el PEIB trabaja en cuatro componentes fundamentales[68]:

- 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 originarios. Asimismo, se dirige a impulsar la educación intercultural utilizando herramientas institucionales ya

[65] Ley General de Educación. 2009. Artículo 3°. Letra m.
[66] El Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB). Síntesis de Antecedentes y Orientaciones. Agebcia de Calidad de la Educación.
[67] 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.
[68] 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.

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"[69].

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

[69] 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 1° a 4° 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 1° a 4° 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 lingüístico[70] 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.

[70] 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.

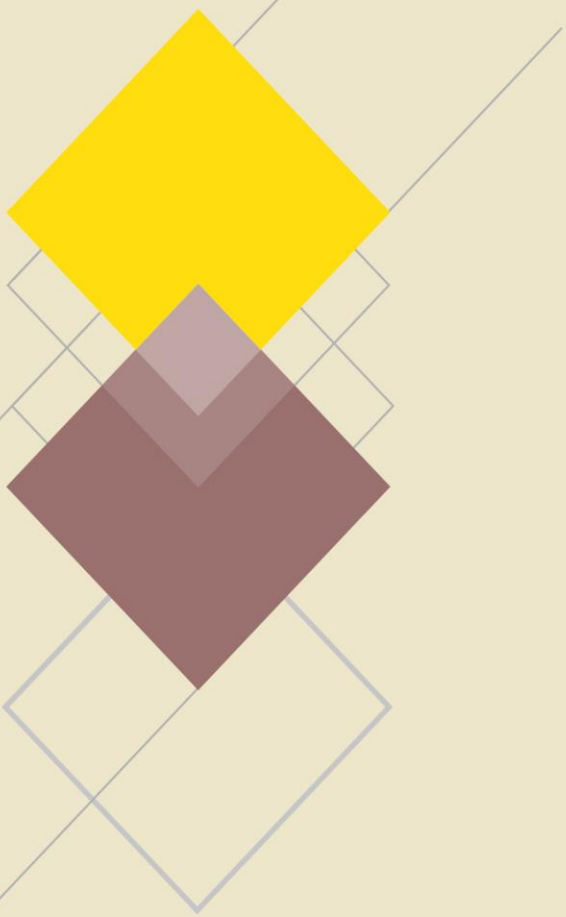
Considerando la importancia de favorecer la socialización de las metas interculturales establecidas, se hace necesario generar instancias permanentes de reflexión, análisis y evaluación de las prácticas, actividades y orientaciones interculturales implementadas en el establecimiento, que integren la 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