



*Trabajo final para obtener el grado de Magister Profesional de
Educación mención Gestión de Calidad*

**DIAGNOSTICO INSTITUCIONAL Y PLAN DE MEJORAMIENTO
EDUCATIVO ESCUELA JAPON D58 , COMUNA DE ANTOFAGASTA ,
REGION DE ANTOFAGASTA**

**Nombre alumna : Marcela J. Hoyos Veliz
Tutor : Roció Riffo San Martin
Año : Enero 2023**

Índice

	Página
Resumen.....	1
Introducción.....	2
I.-Marco Teórico	3
- Investigación eficacia escolar	7
- Tabla Factores eficacia	9
- Investigación en la mejora	11
- Desempeño en sistema educativo	16
- Políticas educativas	16
- Gestión curricular escuela	19
- Practicas de gestión curricular	20
- Liderazgo educativo	24
II.- OBJETIVO DE ESTUDIO	25
III- MARCO METODOLOGICO	28
IV . RESULTADO Y ANALISIS	37
V. DIAGNOSTICO INSTITUCIONAL FODA	45
VI. PLAN DE MEJORAMINETO	50
VII EVALUACION Y SEGUIMIENTO	51
VIII BIBLIOGRAFIA	61

I. Resumen.

Existe poca evidencia a nivel nacional sobre la forma en que se gestiona el currículum escolar, en escuelas chilenas que han mejorado sus resultados de aprendizaje, en periodos prolongados de tiempo. Cómo lo hicieron y bajo qué condiciones, son las preguntas que subyacen al presente estudio de caso, que indaga en las prácticas de gestión curricular, desarrolladas por la Escuela D-58 Japón, de dependencia municipal, ubicada en la Comuna de Antofagasta. En el periodo de una década, la escuela logró mejorar progresivamente en el SIMCE , su adaptación a cambios pandémicos y post pandémicos , Evidentemente, el incremento de los indicadores de equidad y calidad que exhibe la escuela Japón, evidencian que es capaz de ofrecer mayores oportunidades de aprendizaje a sus estudiantes, pero también, permiten inferir la existencia de capacidades internas que hicieron sustentable su efectividad a lo largo de los años. Adicionalmente, el análisis en profundidad de esta escuela indica, que tras casi 20 años de gestión, correspondiente al periodo 2002-2022, analizado en este estudio, la escuela Japón, pese a atender históricamente a una población vulnerable, agrega un valor mayor al rendimiento de sus estudiantes, si se compara su desempeño con otras escuelas del país en iguales condiciones. Por otra parte, también ha logrado cierta estabilidad en su planta docente, con un porcentaje de retiro de profesores, que no supera el promedio nacional y al que se suma un equipo directivo, que a la fecha, ha logrado una larga permanencia liderando la escuela, aspecto que sin duda facilitó la puesta en marcha de innovaciones en el ámbito curricular y en otras esferas de su gestión. Los resultados del estudio muestran, que la sostenibilidad del mejoramiento curricular de la escuela Japón, se puede comprender desde la incorporación de nuevas prácticas institucionales, movilizadas por la presencia de un fuerte liderazgo instruccional y un alto compromiso docente. Estos factores en conjunto, facilitaron la transformación a nivel de aula y fueron modificando la cultura de trabajo de los docentes. La historia de la escuela también muestra, como el estilo de dirección escolar fue clave en tensionar y apoyar el flujo de estos cambios, instalándolos en algunas ocasiones de manera progresivas y otras veces abruptamente, con todos los costos que aquello implicó. En definitiva , lo que podemos apreciar son prácticas de carácter puntual y acotadas a ciertos niveles y sectores de enseñanza,

También se encontró la existencia de espacio de desarrollo para docentes, enfocados en el uso de algunos programas de apoyo al aprendizaje, seguimiento y priorización del curricular . De la experiencia de esta escuela se puede extraer una importante lección: el nivel socioeconómico de los alumnos no ha cambiado, los profesores no cambiaron, pero lo que si cambió en el tiempo, fue la capacidad del liderazgo que la directora y su equipo, ofreció a sus profesores para que mejoraran. De ahí, la importancia de preguntarnos ¿Cómo lo hizo el equipo docente de esta escuela? ¿Qué podemos aprender de ellos? ¿Cuánto podemos replicar ?.

INTRODUCCION :

En el presente trabajo se desarrollan los procesos metodológicos llevados que hacen hincapié en las distintas aristas que logran una Escuela Exitosa . Para ese efecto se recaba información del establecimiento Escuela Japón D58 de la ciudad de Antofagasta , considerado para ello la recopilación y análisis de información e iniciativas de levantamiento de información, a través de la realización de entrevistas a docentes, estudiantes, padres y apoderados, asistentes de la educación con el fin de conocer el grado satisfacción o insatisfacción con la unidad educativa .

Para este análisis se utilizó el método de observación en las distintas instancias de interacción con los integrantes de la comunidad escolar, en los encuentros entre pares,consejos de profesores, con estudiantes y apoderados con la finalidad de conocer los niveles de participación y las respuestas presentadas frente a dicha interacción.La revisión de documentos referente a: matrícula, resultados de estándares de aprendizaje, información complementaria al SIMCE que entregan los Indicadores de Aprendizaje y de Desarrollo Personal y Social obtenidos desde web.

A su vez se desarrolla una propuesta de Plan de mejora , en base a las deficiencias observadas en diagnostico institucional .Ajustándose a los estándares , reflexiones obtenidas al realizar este trabajo , características del Liderazgo Educativo en el establecimiento y cómo éste incide en los logros de Aprendizaje e indicadores de calidad informadospor la Agencia de Calidad de la Educación y Marco de la Buena enseñanza .

II. MARCO TEORICO :

2.1 Investigación en Efectividad Escolar

La investigación en efectividad escolar, tienen su centro en la teoría y busca explicar cómo y por qué algunas escuelas y docentes son más efectivos que otros, poniendo énfasis en las características de los establecimientos, la sala de clases y el contexto, para explicar estas diferencias. Entender cuáles son las cualidades esenciales que hacen a una escuela exitosa, surgió como una respuesta en los años setenta, al informe Coleman (1966) y el trabajo de Jencks (1972), “estudios que mostraron que no eran las variables escolares las que explicaban las diferencias de resultados entre las escuelas, sino el origen social y familiar de los alumnos” (Alvariño, Arzola, Brunner, Recart, & Vizcarra, 2000). En respuesta a estos argumentos, la IEE, ha desarrollando un cuerpo de conocimiento cuya tesis se sustenta en mostrar que las escuelas, si pueden hacer la diferencia, centrado sus esfuerzos en identificar las variables intraescuela, que explican estos logros con los estudiantes. Algunas ideas iniciales de este cuerpo de conocimiento, se pueden encontrar en el modelo de 5 factores de Edmonds, (1979), que destaca la importancia de un fuerte liderazgo instruccional por parte del director, una comprensión fuerte y penetrante del foco instruccional, un ambiente de aprendizaje (o clima) seguro y ordenado, altas expectativas de logro para todos los alumnos y el uso de los datos de logro de los estudiantes para evaluar el éxito de la escuela. Brookover, años más tarde (1982), integra nuevos elementos a este modelo como: agrupar a los estudiantes para la instrucción, enseñanza efectiva, manejo de clases, aprendizaje cooperativo, principios de reforzamiento y el involucramiento de los padres. Otros autores relevantes para esta línea investigativa fueron Smith & Tomlinson (1989), Motimore (1988), Rutter (1979) y el estudio de caso de Weber (1971) y Reynolds (1976). (Teddle & Stringfield , 2007). Respecto de la definición del concepto de eficacia escolar, una revisión nacional realizada por Martinic & Pardo (2003) muestra como este constructo teórico esta constituido por una dimensión referida al logro de metas educacionales, que pueden ser preestablecidas,- según los estándares educativos del país,- o relativas, si se considera como punto de partida el nivel con que los alumnos ingresan a la escuela. A esta también se suma una dimensión social, que integra los conceptos de calidad y equidad, en relación a las posibilidades de la

escuela para ofrecer una buena educación para todos los alumnos por igual. Un ejemplo que integra estas dimensiones, se encuentra en Arancibia (1992), quien entiende la efectividad como: “la capacidad de las escuelas para lograr que sus alumnos, independiente del medio social, cultural o económico del cual provengan, puedan lograr las metas educacionales propuestas por la sociedad”. Murillo (2003:54), señala que una escuela efectiva, es aquella “que promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica”. Finalmente destaca la definición proporcionada por Bellei, Raczynski, Muñoz y Pérez (2004), quienes señalan que: “las escuelas efectivas son aquellas que garantizan, en condiciones de marginación social, altos niveles de desempeño sostenidos en el tiempo [y] mejoramiento continuo en varias asignaturas y en varios grados”. Todas estas definiciones ponen el desempeño de los estudiantes en el centro, siempre con la tesis de que una educación efectiva puede compensar sus diferencias de origen socioeconómico y cultural. Pero también, entendiendo que un factor crítico para la calidad es asegurar la sostenibilidad de los logros académicos en el tiempo y su integralidad en más de una asignatura y nivel. Con esta mirada, los estudios sobre efectividad escolar, analizan la estabilidad y continuidad en el tiempo de los efectos escolares (Murillo, 2003:71). La estabilidad se refiere a establecimientos que siendo calificados como eficaces, siguen siéndolo a través de los años, en contraste con aquellos que viven modificaciones aleatorias en sus resultados. La continuidad, por su parte, vincula si estos logros con los estudiantes, siguen existiendo incluso años después de abandonar dichas escuelas. (González, C., 2011) . En síntesis, los estudios de eficacia escolar, analizan factores, dimensiones y prácticas que mejor explican la capacidad diferencial de unas escuelas respecto de otras, para producir resultados de alta calidad, incluso en contextos vulnerables. Resulta igualmente innegable, que diversos elementos de las escuelas, como el modo en que se organizan, las condiciones en que desarrollan su proceso educativo, y el rol de sus docentes y directivos, afectan-compensando o acrecentando- el efecto de las condiciones socioeconómicas en los resultados escolares. En otras palabras, las condiciones de entrada de los estudiantes y sus familias, pueden ser revertidas, por las escuelas y estas pueden hacer la diferencia, por medio de la calidad y cantidad de oportunidades de

aprendizaje que ofrezcan a sus alumnos. Avalando esta tesis, un estudio de Mizala & Romaguera, (1998), controló los factores sociales de entrada de los estudiantes y logró demostrar que para el 60% de la población de nivel medio bajo, las escuelas municipales chilenas, obtienen mejores resultados (Citado en Martinic & Cadiz, 2007: 231). Sin embargo y pese a lo relevante de su hallazgo, poco se sabía en esa época sobre como estas escuelas organizaban su trabajo escolar, para obtener esos logros.

Las investigaciones de eficacia, buscan comprender la dinámica intraescuela, identificando todas aquellas actividades que tengan un mayor impacto en el rendimiento académico. Stoll., (1996) describe algunas de ellas:

- Foco en los resultados
- Énfasis en la equidad y la importancia de que todos los alumnos de una escuela, aprendan, independiente de sus diferencias.
- Uso datos para la toma de decisiones, a partir de información producida en bases de datos
- Construcción de conocimiento sobre qué es efectivo en distintos lugares, para desde la investigación, llevar esa información a las escuelas
- Entendimiento de que la escuela es el foco para el cambio. Cambio que debe estar basado en la escuela.

En la década del 2000, En Chile se sucedieron diferentes estudios que buscaron analizar en profundidad escuelas de altos resultados académicos ubicadas en sectores vulnerables. Bellei, Pérez, C, Racynsky, & Muñoz, (2004), estudiaron en profundidad estas escuelas y encontraron algunos factores institucionales y pedagógicos presentes en su gestión que explicaban sus buenos desempeños, la tabla N°1 resume estos hallazgos

Tabla N°1. Factores de eficacia escolar

Características de la gestión educativa	Características de la enseñanza
<ul style="list-style-type: none"> • Poseen una "Cultura Escolar Positiva" • Tienen objetivos superiores, claros y concretos • Tienen muy buenos líderes institucionales y pedagógicos • “Nada queda al azar”: Gestión coherente, Planificación pedagógica efectiva, Evaluación responsable y Trabajo coordinado • Han aprendido a manejar la heterogeneidad de sus alumnos • Tienen reglas claras y un manejo explícito de la disciplina • Buscan y aprovechan muy bien sus recursos humanos • Aprovechan y "gestionan" el apoyo externo y los recursos materiales con los que se cuenta • Los administradores posibilitan un trabajo efectivo en la escuela 	<ul style="list-style-type: none"> • Sólidas capacidades profesionales de los profesores • Alta confianza y expectativas de los profesores • Características de la pedagogía: las pequeñas grandes diferencias • Clara orientación hacia aprendizajes relevantes: de la dispersión a las prioridades • Clara orientación hacia la adquisición de aprendizajes significativos: del conocimiento como cosa al conocimiento como saber • Alta estructuración y anticipación de la situación de aprendizaje: de la confusión a la estructura • Atención a la diversidad, diversas metodologías y recursos: del alumno promedio al alumno real • Constante supervisión y retroalimentación a los alumnos: de la distancia a la comunicación • Uso intensivo del tiempo, ritmo sostenido: de “matar el tiempo” a “el tiempo es oro”. • Alto sentido del rigor y prácticas consistentes: del ritual al trabajo

	<ul style="list-style-type: none"> • Buena relación con los alumnos: del autoritarismo a la autoridad pedagógica .
--	---

Inicialmente, la mayoría de los estudios sobre efectividad escolar, tendieron a centrarse en el nivel del establecimiento, pero en la última década, existe una importante convergencia, en que es el nivel de aula, -donde se desarrolla el trabajo docente-, el factor de mayor incidencia en el aprendizaje de los estudiantes. Al respecto, existe profusa evidencia referida a la importancia de la eficacia del profesor. La investigación latinoamericana sobre enseñanza eficaz (Roman, 2008), encontró que los grandes factores de aula con una incidencia directa en lo que el alumno aprende son el clima de aula, la metodología didáctica y la gestión del tiempo en la sala de clases. A estos factores se suman otros indirectos como: la planificación de la enseñanza, disponibilidad y adecuación de los recursos e infraestructura, la participación de las familias y algunas características de los docentes. En lo que respecta a la calidad del ambiente, el estudio señala que es fundamental para estimular y provocar el aprendizaje de los alumnos, porque afecta positivamente la mirada sobre sí mismos, sus capacidades y posibilidades de aprender. Dentro de las características de un aula con un adecuado clima destacan:

- Incorporación y acogida de los intereses y necesidades de los niños y niñas por parte del profesor .
- Promoción de la participación y autonomía de los estudiantes.
- Confianza entre alumnos y de ellos con el profesor.
- Reconocimiento de la vida cotidiana en el proceso de aprender
- Existencia de reglas justas y claras.
- Ausencia de violencia y mediación de conflictos .
- Desarrollo de actividades motivadoras y desafiantes que consideran la diversidad.
- Trabajo de grupo .
- Mayor autocontrol y autodisciplina,

En definitiva, los estudios sobre eficacia escolar, han generado importante evidencia en el tiempo, que permite conocer y comprender las características de una escuela efectiva,

sus factores de mayor impacto en el aprendizaje y su influencia en evaluar programas y estrategias de mejoramiento, tanto a nivel de aula, como de la escuela y los sistemas escolares. (Bellei, et al, 2014), sin embargo, no han podido abordar a cabalidad la sostenibilidad temporal de la efectividad de esas escuelas .

2.2. Investigación en la Mejora Escolar :

Considerando que los estudios sobre efectividad escolar de los últimos 20 años, no han abordado sistemáticamente la cuestión de la sustentabilidad temporal de la efectividad de una escuela, se requiere comprender en profundidad como se dan los procesos de cambio en su interior y bajo que condiciones ocurren. Lo anterior es un tema no menor, porque escuelas catalogadas como efectivas pueden deteriorarse (Raczynsky & Muñoz, 2006) y porque en el viaje de llegar a convertirse en una escuela efectiva, pueden seguir diferentes trayectorias de mejoramiento (Bellei, et al, 2014). De esta forma y siguiendo a Elmore (2007), el proceso de mejora es difícil de predecir, posee un carácter discontinuo, tiene periodos de estancamiento, en donde por lo general existen nuevas prácticas que no siempre son interiorizadas completamente por todo el establecimiento, lo que puede bloquear o restringir nuevos procesos educativos. En este escenario, la mejora ha sido definida como un esfuerzo sistemático, planificado y sostenido, dirigido al cambio en la escuela (Bolívar, 1997) con una orientación a la metas educativas y al mejoramiento de las condiciones para aprender (Harris & Hopkins, 2000)

El foco en la mejora de la escuela es el cambio escolar, y para que este se dé, se requiere establecer una estructura concreta para potenciarlo, más una organización, que impacte la cultura, y que genere una reestructuración total en la organización de la escuela y en el ejercicio docente (Bolivar, 2005). Este soporte, es el que crea las condiciones internas necesarias para permitir que los esfuerzos continuos se transformen en un nuevo modo de hacer las cosas.

En síntesis, el movimiento de la mejora escolar ha centrado su atención en la mejora de las condiciones internas de las escuelas, en distintos niveles, para generar un cambio integral. El aula, que es el centro en donde se da el proceso de enseñanza-aprendizaje y

las prácticas docentes; la escuela, con una estructura y organización que lo fomente y sostenga, y por supuesto, el contexto, que por lo general, se refiere a la política educativa por su poder en incidir y potenciar las iniciativas que surgen en las escuelas.

El mejoramiento de las escuelas es un proceso que se focaliza en mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes, en la colaboración, altas expectativas, consenso sobre los valores y proveer un ambiente seguro y es guiado por los siguientes principios:

1. La visión de la escuela debería incluir a todos los miembros de la comunidad escolar
2. Énfasis en las prioridades internas de la escuela y en sus capacidades para manejar el cambio
3. Los establecimientos usan datos e investigación-acción para avanzar e informan sobre los esfuerzos realizados para el mejoramiento
4. La escuela desarrolla estructuras y crea condiciones que incentivan la colaboración y llevan a un “empoderamiento” de estudiantes y profesores.

El supuesto del modelo es que la escuela puede mejorar y los estudiantes aprender si el establecimiento desarrolla metodologías y prácticas alineadas con las necesidades y aspiraciones de sus estudiantes y profesores. También se considera las características de una cultura escolar (Hopkins, 1994) efectiva como: colaboración, altas expectativas, consenso sobre los valores y proveer un ambiente seguro. Por último, es necesario que las escuelas tomen decisiones en base a prioridades, que deben insertarse más tarde, en ciertas condiciones del sistema escolar, de sus características internas y formas de trabajo, para que se conviertan en un facilitador, en particular es importante reformular los espacios de reflexión conjunta, establecer colaboración y compromiso con el desarrollo profesional, coordinación, involucramiento de todos y liderazgo compartido. Raynols & Teddlie, con Hopkins & Stringfield, 2000; en Teddlie & Reynolds. Identifican algunas condiciones a nivel de escuela para el mejoramiento:

- Escuelas no mejoraran a menos que exista un desarrollo individual y colectivo de los docentes.
- Escuelas exitosas tiene formas de trabajo que animan la sensación de participación.

- La escuelas exitosas ven el liderazgo como una función que muchos miembros del equipo contribuyen.
- La coordinación de actividades es una forma importante de mantener a las personas involucradas, especialmente cuando se están introduciendo cambios desde la política.
- La investigación y reflexión en las escuelas facilita la claridad y el establecer un significado compartido alrededor de las prioridades identificadas.

A través del proceso de planificación para el desarrollo la escuela puede vincular sus aspiraciones educacionales a sus prioridades El mismo estudio identifica las siguientes condiciones de enseñanza y aprendizaje en el nivel de aula:

- Relaciones auténticas: refiriendo a la calidad, abertura y congruencia de las relaciones existentes en la clase
- Reglas y límites: refiriendo al patrón del set de expectativas que los docentes y la escuela tiene sobre la performance del estudiante y su comportamiento en clases.
- Repertorio del docente: siendo el rango de estudios de enseñanza y modelos internalizados y disponibles de un docente dependiendo del estudiante, el contexto, el currículo y los resultados deseados.
- Reflexión de la enseñanza: siendo la capacidad del docente de reflexionar sobre su propia práctica y poner en prueba practicas de enseñanza de otras fuentes
- Recursos y preparación: siendo el acceso de los docentes a un rango de materiales pertinentes y la habilidad de planificar y diferenciar estos materiales para un rango de estudiantes.
- Compañerismo pedagógico: siendo la habilidad de los docentes de formar relaciones profesionales dentro de las clases que se enfoquen en el estudio y el mejoramiento de su práctica. En lo que se refiere al contexto, el concepto de “Marco Global” de J. Reezigt & Creemers, (2005), constituye una aproximación de elementos a considerar dentro de los cuales las escuelas desarrollan –o inhiben- sus procesos de mejora. El modelo relaciona la mejora de la escuela con conceptos relativos a su contexto educativo, tales como la presión para mejorar, los recursos para la mejora y las metas educacionales.

En lo que se refiere al contexto, el concepto de “Marco Global” de J. Reezigt & Creemers, (2005), constituye una aproximación de elementos a considerar dentro de los cuales las escuelas desarrollan –o inhiben- sus procesos de mejora. El modelo relaciona la mejora de la escuela con conceptos relativos a su contexto educativo, tales como la presión para mejorar, los recursos para la mejora y las metas educativas.

(1) Presión para la mejora: Implica que las escuelas a menudo necesitan algo de presión externa para iniciar sus procesos de mejora. Por ejemplo, el mercado (“competencia entre las escuelas”), la evaluación externa/rendición de cuentas, agentes externos y la sociedad en general pueden ser considerados medidas de presión externa.

(2) Recursos: tanto materiales como de otro tipo –apoyo-. La autonomía concedida a la escuela.

(3) Metas educativas: Por lo general, las escuelas tienden a establecer sus metas educativas en función de metas más amplias entregadas por el contexto –por ejemplo, a nivel nacional- adecuándolas a dichos requerimientos.

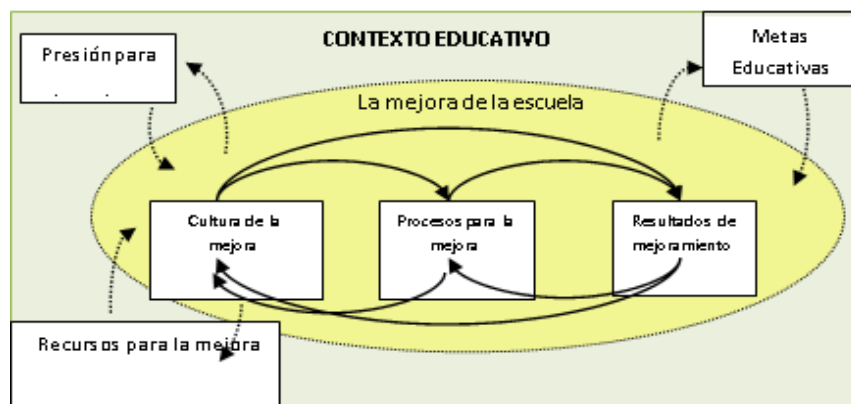


Figura 1: Comprehensive Framework for Effective School Improvement (G. J. Reezigt & Creemers, 2005)

En relación a los factores involucrados en el proceso de mejora propiamente tal, Murillo (2003) sostiene lo siguiente:

(a) La cultura de la mejora consiste en el sustrato en el cual los procesos se llevan a cabo. La componen factores tales como la presión interna para la mejora, la visión y metas compartidas por la comunidad, la disposición a convertirse en una organización de aprendizaje, compromiso y motivación de la comunidad educativa.

(b) Los procesos de mejora consisten en las fases tradicionales del cambio escolar, estas son: la valoración de las necesidades, el diagnóstico previo, la selección de áreas prioritarias, la planificación de las acciones, la aplicación de los planes, la evaluación hasta la institucionalización. No hay que perder de vista que estas fases son cíclicas, y en ocasiones se solapan entre sí.

(c) Los resultados de la mejora: Serán los cambios observados tanto en la calidad docente como en la calidad del establecimiento. La mayoría de los esfuerzos en pos de la mejora se focalizan en las metas que se quieren conseguir en un determinado periodo de tiempo, relativas a los resultados obtenidos por los alumnos –ya sea en pruebas estandarizadas o de otro tipo- y a los resultados relacionados con los factores de la escuela (G. J. Reezigt & Creemers, 2005).

El mejor ambiente posible para la mejora escolar consiste en la escuela como una organización de aprendizaje (G. Reezigt, 2001). Una organización de aprendizaje alienta el aprendizaje de sus miembros tanto de manera individual como grupal, permitiéndoles expandir sus capacidades, todo ello en un contexto donde existe una visión compartida de lo que se pretende lograr. Algunas características generales del mejoramiento sostenido son discutidas en un estudio realizado en escuelas básicas chilenas (Bellei, Valenzuela, Vanni, & Contreras, 2014) que reveló que el mejoramiento escolar es gradual y acumulativo, no es lineal, sino desbalanceado, que toma tiempo y que existen distintas rutas para alcanzarlo. A su vez, los mismos autores lograron identificar cuatro factores que permiten explicar los esfuerzos de una comunidad educativa para mejorar, entre ellos: el rol y compromiso del liderazgo directivo, una gestión técnico-pedagógica focalizada en el mejoramiento, una cultura compartida que permite identificarse como una

comunidad que mejora y se esfuerza, y un modo de gestionar el contexto local e institucional que permite a la escuela alzarse sobre sus circunstancias.

2.3. Desempeño del sistema educativo chileno en la enseñanza básica en una década (2002/1010)

A la base de las actuales discusiones en materia de educación, se puede constatar que si bien el sistema escolar Chileno, exhibe importantes logros especialmente en cobertura, éste no alcanza resultados de aprendizaje satisfactorios y no muestra a nivel global, evidencia de un mejoramiento escolar sostenido. Tras décadas de reformas educacionales, el desafío del país en esta materia sigue siendo la calidad, lo que implica evidentemente, mejorar los niveles de segregación escolar, la desigualdad de oportunidades y una persistente presencia de niños, niñas y adolescentes cuya experiencia ha estado marcada por la exclusión del sistema escolar (Bellei, 2010; UNICEF, Ministerio del Interior y Ministerio de Educación, 2008).

2.4. Políticas educativas destinadas al mejoramiento escolar (2000-2010)

A contar de los 90 se ha enfatizó una intervención sistémica en el sistema escolar con el propósito de dirigir un conjunto de programas de mejoramiento orientado a los problemas de calidad y equidad y una reforma curricular profunda, que intentó adecuar la experiencia escolar al cambio global de la sociedad chilena. En este apartado se realiza una revisión sobre esos avances, limitaciones y desafíos, discutiendo brevemente su efecto en el sistema educativo. Según Falabella y Opazo (2014) desde los años 80 y hasta la fecha, en Chile se impulsaron una serie de políticas nacionales centradas en la “rendición de cuentas escolar”, para medir el rendimiento de las escuelas, con un fuerte énfasis en las metas educacionales y estandarización de procedimientos. Estas políticas, forman parte de un conjunto de “medidas vinculantes” que según las autoras, tuvieron como inicio la reforma educativa de los años 80, cuando se activa el rol de un estado subsidiario y se fundan los inicios de una mercado educacional que fue promovido por:

- (a) la competencia vía subvención por alumnos,
- (b) el traspaso de la gestión de las escuelas a los municipios,

- (c) La creación del subsidio por estudiante, que motivó la participación del mundo privado en educación,
- (d) Una prueba nacional PER (luego SIMCE), para medir la calidad del sistema, y a partir de sus resultados,
- (e) Orientar las decisiones de los padres y de la gestión educativa. Desde entonces el énfasis de las políticas ha estado en el “aseguramiento de la calidad”, introduciendo mecanismos de apoyo y rendición de cuentas hacia el estado por los resultados escolares, lo que según las autoras, se conoce con el nombre de “responsabilización por desempeño” o “accountability con altas consecuencias”. Estas estrategias extienden y profundizan este modelo educativo al involucrar:
 - (f) Un currículum nacional, con estándares y evaluación (SIMCE),
 - (g) Un instrumento de planificación- Plan de Mejoramiento Educativo-con “metas de eficiencia”, (iii) recursos adicionales como la Subvención Escolar Preferencial (SEP), y Asistencia Técnica Educativa,
 - (h) Publicación de resultados SIMCE con un sistema de clasificación de las escuelas e información oficial para los padres e incentivos por desempeño (bono SNED7)

También surgen diferentes políticas que mantienen la estrategia de los programas de carácter universal, con el fin de beneficiar a la totalidad de establecimientos en términos del mejoramiento de la calidad de los aprendizajes como la Jornada Escolar Completa (JEC), La Subvención Escolar Preferencial (2007) y otras iniciativas que en su conjunto buscaban elevar la calidad del sistema educacional a través de una mejor gestión al interior de los colegios. El lento avance en los aprendizajes esperados para cada nivel educativo y las presiones económicas en los sectores provenientes de los primeros quintiles de pobreza expone a esta población a una mayor vulnerabilidad socio-educativa. El riesgo de deserción es creciente a medida que un estudiante avanza dentro del sistema educacional, encontrándose un quiebre importante en la transición entre el ciclo primario y secundario (Santos, 2010). El trabajo de innovación también implica la implementación y apropiación del nuevo currículum escolar, cuyo diseño y difusión paso por muchas transformaciones a lo largo de los años. Además, en vista de que los resultados de la medición 2002 no mostraron avances significativos en los resultados (lenguaje 251, matemática 247 y comprensión del medio 251 puntos), se prestó especial atención, en

los años iniciales desde el 2º nivel de transición hasta 4ª básico, considerándolas un puente para transitar hacia las demás disciplinas escolares. Poner el foco en la implementación curricular implicó hacer más efectivas las prácticas de enseñanza y aprendizaje y desarrollar una gestión pedagógica que mejorará las condiciones para la enseñanza. El nuevo marco curricular establecido por la reforma educacional, se caracterizó por una actualización y enriquecimiento de los contenidos y habilidades que generó un cambio en la concepción de los conocimientos vinculados a los sectores y subsectores de aprendizaje, volviéndolos más complejos, abarcadores y profundos (Cox, 2001). En esta perspectiva, desde su instalación la reforma planteó una íntima conexión entre conocimientos, habilidades y actitudes, triada que implicó una apropiación curricular profunda y consciente por parte de los educadores y que evidentemente exigió que en las tareas de planificación, derivadas de esta propuesta, se asegurara esta relación a través de diseños de enseñanza efectivos que resguardaran esta complejidad.

Ligado a estas ideas, las nuevas Orientaciones Curriculares y Metodológicas continuaron desarrollándose a partir de las reformas de 1996 para la enseñanza básica y de 1998 para la enseñanza media, ambas, definieron nuevos marcos curriculares para la década del 2000, principalmente entre los años 2002 /10 y el 2009 /11, en donde se incluyeron ajustes al currículum que mantuvieron el espíritu y la estructura inicial de la reforma que en esencia se caracterizó por: (MINEDUC, 2013).

De lo anterior se desprende que pese a todos estos avances, las innovaciones en materia curricular, evidentemente no resuelven por sí solas las tensiones entre el carácter prescriptivo del currículo nacional y su materialización en la sala de clases. Estudios del Mineduc revelan diferencias importantes, entre lo que los docentes declaran trabajar con sus estudiantes en el aula y lo efectivamente tratado al revisar los libros de clases. Lo mismo ocurre en relación al uso del tiempo.

2.5. La Gestión Curricular en la escuela :

Para Volante, Bogolasky, Derby, & Gutierrez, (2015) la noción de gestión curricular corresponde “al conjunto de decisiones y de prácticas que tienen por objetivo asegurar la consistencia entre los planes y programas de estudio, la implementación de los mismos en la sala de clases y la adquisición de los aprendizajes por parte de los estudiantes”. Para que aquello acontezca, los autores enfatizan la importancia de contar con espacios de discusión en la escuela, sobre el fondo y la forma del currículum prescrito, hacer intercambio de decisiones de planificación y de experiencias de enseñanza, así como también de supervisión y acompañamiento del trabajo de los profesores y estudiantes. Es importante tener en cuenta que para poder desarrollar estas prácticas en las escuelas, se requiere de líderes con capacidad de desplegar a nivel organizacional, rutinas que por un lado, organicen el trabajo de los equipos, y que por otro, monitoreen la efectividad de su ejecución. Esta labor, no está exenta de complejidades, porque la gestión curricular implica inevitablemente asumir rupturas y conflictos [...], pero fundamentalmente tomar conciencia de lo que significa para la institución escolar desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje que introduzca la responsabilidad de generar y potenciar aprendizajes significativos y relevantes en los estudiantes” (Castro, 2005). Avanzar en aumentar los niveles de conciencia respecto de cómo hacer una adecuada gestión curricular, implica ejercer un importante poder de influencia por parte de los directivos, lo que requiere de una preparación técnica adecuada que amplie, en primer lugar, su comprensión respecto de “qué es lo curricular”, entendiéndolo como una construcción cultural atravesada de circunstancias sociales e históricas y de una cultura escolar propia en cada establecimiento. En segundo lugar, también se requiere que los directivos comprendan la dimensión “de gestión”, porque involucra todos los procesos de articulación diaria, sobre lo que ocurre dentro de una escuela, para lograr que los alumnos aprendan lo que necesitan aprender. (Poggi, M, 1998 en Castro 2005) El fenómeno de la gestión resulta clave en el desempeño de las escuelas, y ha ido adquiriendo más relevancia, conforme se incrementa la necesidad de descentralizar los sistemas educacionales, para dar una respuesta más pertinente a la multiplicidad de cambios que los presionan a generar nuevas formas de hacer las cosas. La gestión escolar ha sido destacada en la literatura de escuelas efectivas “por que incide en el clima organizacional,

en las formas de liderazgo, en la planificación de las tareas, en la distribución del trabajo y su productividad, en la eficiencia y la administración y el rendimiento de los recursos .

En este nuevo escenario, los modelos de la calidad se orientan a fortalecer las capacidades institucionales y de autoevaluación de las escuelas, asegurando la mejora continua de la calidad de la educación que imparten. Los establecimientos, deben introducir la lógica de estándares, y son sometidos de forma progresiva a procedimientos de evaluación y autoevaluación, que buscan medir el desempeño de todo su personal y de todos los niveles organizativos. El primer modelo en ser implementado a nivel nacional, fue el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar “SACGE” (MINEDUC, 2005), que se aplicó principalmente en el mundo municipal. Otro proveniente del mundo privado, es el Modelo de Calidad de Fundación Chile¹³, empleado en establecimientos de cualquier dependencia institucional, a estos se sumaron más tarde, los Estándares de Desempeño para Establecimientos JUNJI y de forma más reciente, los Estándares Indicativos de Desempeño para establecimientos educacionales y sostenedores (MINEDUC, 2014), surgidos al alero de la nueva Agencia de la Calidad¹⁴, escenario en el que también destaca, la actualización del Marco para La Buena Dirección (MINEDUC, 2005) que entrega criterios para el desarrollo profesional y la evaluación del desempeño de directivo .

El Modelo de la Calidad de la Gestión Escolar, cuenta con 5 áreas, distribuidas en dos tipos: procesos y resultados (Ver el Modelo en el Anexo N°1). Dentro de estas áreas de proceso, se encuentra contenida la dimensión de Gestión Curricular, a la que se suman las de Liderazgo; Convivencia y Apoyo a los estudiantes, más Recursos. (MINEDUC, 2007). Por lo general estos modelos permiten satisfacer 3 funciones para impulsar los procesos de mejoramiento continuo (MINEDUC, 2005):

- a) Función Normativa: al identificar áreas clave de la gestión escolar y proponer un marco ordenador, lo que permite concentrar la evaluación y las acciones de mejoramiento.
- b) Función Comprensiva: a través de preguntas claves sobre las prácticas, que permite a los actores configurar una imagen real de sus capacidades y condiciones de su actividad.
- c) Función Transformacional: al graduar la calidad de la gestión, el establecimiento puede observar la distancia entre sus prácticas reales y los niveles de calidad que pueden alcanzar.

2.5.1 Prácticas de gestión curricular en los modelos de calidad

Lo más relevante de estos modelos es que permiten establecer un relato de lo que se espera que haga una escuela a nivel administrativo y técnico-pedagógico, sobre todo al identificar dimensiones concretas de actuación y algunos elementos que permiten operacionalizar esas prácticas. Para ilustrarlo, a continuación, se describen en detalle algunos de los estándares contenidos en los modelos de calidad, haciendo alusión explícita al ámbito de la gestión curricular por ser el objetivo de este estudio. Los estándares indicativos de desempeño¹⁵ (MINEDUC, 2014) señalan 7 mínimos que las escuelas deben desarrollar para una adecuada gestión curricular:

1. El director y el equipo técnico-pedagógico coordinan la implementación general de las Bases Curriculares y de los programas de estudio
2. El director y el equipo técnico-pedagógico acuerdan con los docentes lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum
3. Los profesores elaboran planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
4. El director y el equipo técnico-pedagógico apoyan a los docentes mediante la observación de clases y la revisión de cuadernos y otros materiales educativos con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.
5. El director y el equipo técnico-pedagógico coordinan un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje.

6. El director y el equipo técnico-pedagógico monitorean permanentemente la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.

7. El director y el equipo técnico-pedagógico promueven entre los docentes el aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados.

El Marco para la buena dirección (2005) por su parte, da algunos criterios para establecer con mayor claridad las competencias que debe tener un director para asegurar la adecuada planificación, instalación y evaluación, de los procesos institucionales apropiados para la implementación curricular en el aula, el aseguramiento del control de calidad de las estrategias de enseñanza y el monitoreo y evaluación de la implementación curricular.

De forma general algunos de estos criterios son:

B.1. El director y equipo directivo conoce los marcos curriculares de los respectivos niveles educativos, el Marco para la Buena Enseñanza y los mecanismos para su evaluación.

B.2. El director y equipo directivo organizan eficientemente los tiempos para la implementación curricular en aula

B.3. El director y equipo directivo establecen mecanismos para asegurar la calidad de las estrategias didácticas en el aula.

B.4. El director y equipo directivo aseguran la existencia de mecanismos de monitoreo y evaluación de la implementación curricular y de los resultados de aprendizaje en coherencia con el Proyecto Educativo Institucional.

Por otra parte en el año 2010, con el surgimiento de la Política de Igualdad de oportunidades,- que como se dijo-, deriva de la lógica de los modelos de la calidad, se solicita a los equipos directivos que realicen una autoevaluaciones de sus procesos de gestión escolar, para más tarde utilizar esta información diagnóstica como fuente para la construcción un plan de mejoramiento educativo. Para el caso de la gestión pedagógica, el diagnóstico institucional SEP refiere algunas prácticas sugeridas como parte de la autoevaluación que deben realizar los equipos directivos de colegio para una gestión curricular eficaz. Se resumen en la Tabla N°3 que se presenta a continuación:

Tabla N° 3. Autoevaluación institucional SEP

Definición	Prácticas
	1. El equipo técnico pedagógico organiza la carga horaria de cada curso, asignando las horas de libre disposición en función de las Metas formativas y de aprendizaje del establecimiento y las necesidades e intereses de los estudiantes.
	2. El equipo técnico pedagógico organiza la asignación de los profesores y el horario de cada curso, privilegiando criterios pedagógicos (como distribución equilibrada de los tiempos de cada asignatura en la semana, experticia de los docentes, entre otros).
	3. El equipo técnico-pedagógico y los docentes realizan una calendarización anual que pormenoriza los objetivos de aprendizaje a cubrir en cada mes del año escolar, en función del programa de estudios, el grado de conocimiento previo de los estudiantes y adecuaciones curriculares para los grupos de estudiantes que lo requieran.
	4. El equipo técnico pedagógico asegura la realización efectiva de las clases calendarizadas, implementando procedimientos para evitar la interrupción y suspensión de clases, y para que ante la ausencia de un profesor se desarrollen actividades pertinentes a la asignatura.
Políticas, procedimientos	5. El equipo técnico pedagógico monitorea regularmente el logro de la cobertura curricular.

prácticas que lleva a cabo el equipo técnico pedagógico para organizar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.	6. El equipo técnico-pedagógico propone y acuerda lineamientos metodológicos generales, estrategias didácticas (como método de enseñanza y evaluación, políticas de tareas, entre otros) y formas de uso de recursos educativos para potenciar el aprendizaje en los estudiantes.
	7. El equipo técnico pedagógico asegura que los docentes cuenten con planificaciones de las clases, las que explicitan los objetivos de aprendizaje a tratar, estrategias didácticas propuestas y evaluación del logro de los aprendizajes.
	8. El equipo técnico pedagógico revisa y analiza las planificaciones de clases con el profesor para mejorar su contenido.
	9. El equipo directivo y técnico pedagógico desarrollan procedimientos de acompañamiento a la acción docente en el aula que incluyen observación de clases, análisis del trabajo de los estudiantes y reflexión sobre las dificultades que enfrenta, con el fin de mejorar sus prácticas y desarrollar capacidades.
	10. El equipo técnico pedagógico asegura que los docentes corrijan a tiempo las evaluaciones y analicen las respuestas y los resultados con sus estudiantes, de manera que estas constituyan parte del aprendizaje.
	11. El equipo técnico pedagógico organiza sistemáticamente instancias de reflexión técnica y análisis de resultados con los profesores, para revisar el grado de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, identificar a los estudiantes que necesitan apoyo y determinar las metodologías o Prácticas a mejorar.
	12. El equipo técnico pedagógico organiza instancias de reflexión, identificación e intercambio de buenas prácticas pedagógicas, y análisis de dificultades en el ejercicio docente, para el desarrollo de una cultura de trabajo reflexiva y profesionalizada.
	13. El equipo técnico pedagógico promueve la reutilización, adaptación y mejora de los recursos desarrollados por los docentes (por ejemplo planificaciones,

2.5.1 Rol del liderazgo directivo en la gestión curricular

Sintetizando aspectos discutidos con anterioridad, los bajos resultados nacionales de aprendizaje, obtenidos en pruebas como el SIMCE y PISA, han generado diferentes propuestas de política pública, en donde se resalta, además de otros aspectos, la importancia de mejorar el liderazgo de los directores y la capacidad de gestión de los equipos directivos, para enfrentar con mayores herramientas los desafíos de educar con

calidad. Estas demandas hacia la educación y las escuelas por mejores resultados, requieren de un nuevo tipo de dirección, con visión de largo plazo, que se ocupe y se focalice en los cambios para mejorar, que fije una orientación y desarrolle estrategias para el cambio, con altas expectativas de lo que pueden hacer los profesores y lo que pueden rendir todos los alumnos. Se requiere de directores con visión educativa y competencia técnica y con capacidad de entusiasmar a la comunidad escolar en el logro de metas, apoyándose en el trabajo coordinado, colaborativo y participativo de todos. (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2007) Asumir la dirección de una organización escolar es una gran responsabilidad que requiere liderar. La investigación educativa, es coincidente en señalar que el liderazgo es un proceso de influencia que se caracteriza por incidir en los pensamientos y actuar de las personas, y en establecer condiciones para aumentar su efectividad. Esta influencia puede realizarse de manera dirigida, ayudando a las personas a realizar algo muy específico y acotado o algo muy amplio y transformador, impulsando las aspiraciones y acciones de terceros de manera expansiva y muchas veces impredecible, en palabras. Sabemos hoy día, que el liderazgo es considerado la segunda variable más importante, dentro de las variables intra-escuela, más importante en el incremento de los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Leitwood apunta a la influencia del liderazgo en variables como las condiciones de origen de los estudiantes que afectan el aprendizaje, puntualizando, que su efecto suele ser de tipo indirecto aunque significativo. En la misma investigación, aspectos como las decisiones que asumen los directores en la organización y distribución de sus docentes en el aula mostró mayores impactos. La amplia revisión de la literatura especializada confirma que las características de los estudiantes, son por lejos, el principal factor que explica la trayectoria educativa de las personas y sus resultados de aprendizaje (Brunner & Elacqua, 2003) Según la postura de V. Robinson y la evidencia presentada en Chile, el tipo de liderazgo que explica una mayor influencia en los logros de aprendizaje de los estudiantes es el liderazgo distribuido, por sobre otros tipos como el transformacional, instruccional o colectivo, dio algunos. La autora también anticipó, un modelo centrado en el fortalecimiento de las capacidades de los directivos para ejercer influencia que considera como variables su nivel de conocimiento del liderazgo, su capacidad de resolver conflictos y la capacidad de generar confianza relacional. El

impacto del liderazgo puede ser determinante en el nivel de eficacia que alcancen las organizaciones educativas. Robinson (2010) indica que si bien existe profusa evidencia respecto de como el liderazgo de tipo instruccional, afecta positivamente el rendimiento escolar, se sabe bastante menos sobre las capacidades que este requiere para vincularse con seguridad en las prácticas que conlleva. La autora propone un modelo tentativo de las capacidades de liderazgo requeridas para vincularse al liderazgo instruccional efectivo. La investigación sugiere la importancia de tres capacidades interrelacionadas: a. El uso del conocimiento profundo sobre contenidos de liderazgo para, b. resolver problemas de base escolar a la par c. de construir confianza relacional con el plantel, los padres y los alumnos. Todas estas prácticas sirven de orientación para los directivos escolares cuyo rol es crucial para la organización, evaluación e implementación de la gestión curricular a nivel de escuela. De esta forma y relacionando el ejercicio del liderazgo directivo con la gestión curricular, Castro (2005) propone entender al equipo directivo como líderes de un currículum que es entendido como una construcción socio-cultural, en donde su liderazgo consiste en trabajar con los docentes, para que sean ellos, los que decidan qué hacer con los alumnos y con su trabajo en general como profesionales de la enseñanza, la autora insiste sin embargo, en que lo anterior parece casi impracticable en la actual dinámica de trabajo que se da en las escuelas y plantea el desafío/necesidad de contar con directores y equipos directivos que no solo posean un dominio fuerte en el campo curricular, sino que asuman los desafíos como una provocación y que induzcan a su comunidad en la consecución de las tareas relevantes que demanda gestionar una institución con la responsabilidad social que genera aprendizajes significativos (Castro, 2005)

III. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Considerando los antecedentes antes expuestos, el objetivo central de este estudio es comprender las condiciones y procesos, que en una década, facilitaron el mejoramiento de la gestión curricular de la escuela D-58 Japón, de dependencia municipal, ubicada en la comuna de Antofagasta, caracterizada por un mejoramiento escolar sostenido. Lo anterior específicamente supone :

- Identificar y describir las prácticas de gestión curricular desarrolladas en la escuela Japón a lo largo de una década
- - Identificar y describir las condiciones y procesos de cambio que se dieron en la gestión escolar, el liderazgo directivo y el trabajo de los profesores y que hicieron posible la permanencia de estas prácticas en el tiempo

III. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Descripción del estudio

Para la realización de esta investigación se plantea el método de estudio de caso en la variante de Stake (1999) llamada “instrumental”, que la entiende como un sistema integrado de partes relacionadas, donde el interés no radica en el caso en particular, sino en conocer un fenómeno más amplio,- que en este caso sería el mejoramiento de la gestión curricular- y en comprenderlo en calidad de observador, a diferencia de un actor dentro del caso que pudiera tener un interés “intrínseco” por comprender su propio medio, lo que sitúa al investigador como un observador tercero. Por otra parte, el estudio de caso posee la ventaja de una mirada que registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado. (Yin, 1994, citado en (Martínez, 2006). Se entenderá el concepto de estrategias “como un modo particular de hacer las cosas”, tomando como referencia el informe del PNUD (2009), que estudió las estrategias de apoyo desarrolladas por el Programa de Escuelas Prioritarias y el Programa Auge, encontrando disonancias importantes respecto de lo que se dice a nivel de política educativa y lo que finalmente resulta en su implementación en los contextos sociales. El estudio evidenció que el desafío de aumentar las oportunidades del país y de traducirlas en resultados concretos para las personas, se relaciona inevitablemente con la importancia de fenómenos que ocurren en el nivel de las prácticas

Extrapolando estos hallazgos para esta nueva investigación, resulta crucial poder comprender el “cómo” desarrolla la escuela Japón su trabajo escolar, no solo para extraer las claves de sus eficacia, sino también, porque el conocimiento complejo que se logre del estudio de sus prácticas, -entendidas en este estudio como estrategias-puede plasmar formas de intervención consistente con las lógicas de acciones reales que ocurren al interior de la escuela, por lo que preguntarse cómo la escuela Japón ha mejorado su gestión curricular en los últimos 15 años, es un camino hacia esa comprensión

En este escenario, las preguntas que guían el estudio son las siguientes:

- ¿Cuáles son las estrategias de gestión curricular desarrolladas por la escuela Japón caracterizada por un mejoramiento escolar sostenido?
- ¿Cuáles son los efectos de estas estrategias en el trabajo de los docentes, el liderazgo directivo y la gestión escolar?

Para abordar estas interrogantes el caso fue tomado del estudio “Lo Aprendí en la Escuela”, desarrollado por el Centro de Investigación Avanzado en Educación-CIAE, de la Universidad de Chile en conjunto con UNICEF. El propósito de esta investigación fue identificar y comprender, cómo algunos establecimientos de educación básica del país, mantuvieron y mejoraron su efectividad educativa, durante el periodo 2002-2010 y explicar los motivos por los cuales, partiendo desde diferentes niveles de desempeño, lograron incrementar de forma sustentable sus resultados académicos, lo que se expresa en los aprendizajes y logros alcanzados por sus estudiantes (Bellei, Valenzuela, Vanni, & Contreras, 2014). Considerando esta investigación como contexto, este nuevo estudio profundizó en la gestión curricular de la Escuela D-58 Japón, caracterizada según estos autores, por un Mejoramiento en Vías de Institucionalización, por lo que es importante destacar, que su propósito mayor, finalmente es aportar a la comprensión de la vinculación entre el desarrollo de la gestión curricular y el mejoramiento escolar sostenido antes y post pandemia COVID .

3.2. Selección del caso

La evidencia nacional más reciente sobre las características de funcionamiento de escuelas que han experimentado procesos de mejora sostenida proviene del estudio “lo aprendí en la escuela” (Bellei, Valenzuela, Vanni, & Contreras, 2014) realizado por el Centro de Investigación Avanzado en Educación de la Universidad de Chile y Unicef.

Considerando estos antecedentes la selección del caso para este estudio fue intencionada teniendo como foco la comprensión del mejoramiento de la gestión curricular

en periodos largos de tiempo. Para ello se realizó una revisión los avances de los últimos años , en sus prácticas de gestión curricular teniendo en cuenta la variante de estudio de caso instrumental de Stake (2005) en tanto lo que se buscó fue conocer es un fenómeno más amplio buscando su generalización más allá del caso individual. Una vez identificado el caso se analizó nuevamente todo el material de entrevistas, observaciones de aula y notas de campo a la luz de la nueva pregunta de investigación. Uno de los aportes de este estudio fue la construcción de diferentes tipologías o trayectorias de mejoramiento escolar, en donde la escuela Japón representa un caso den mejoramiento escolar en vías de institucionalización. A continuación se describen las 4 tipologías propuestas por estos autores (Bellei, Valenzuela, Vanni, & Contreras, 2014) que consideran cuatro grupos de escuelas de acuerdo a los patrones que caracterizan sus trayectorias de mejoramiento.

- **Mejoramiento Institucionalizado**, su foco está en la generación y desarrollo de capacidades con una trayectorias mas larga. Son escuelas que inician la década del 2000 con procesos normalizados, por lo que cambian prioridad institucional en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes y en la labor docente. Existe en estas escuelas comunidades de aprendizaje donde docentes y directivos reflexionan sobre sus prácticas y los aprendizajes de los estudiantes. Aunque estas escuelas atribuyen importancia a los logros del SIMCE, se enfatiza el logro de los alumnos en todas las disciplinas y en la formación integral de sus estudiantes. Lo que las destaca es la fuerte institucionalización de sus estrategias, la cultura de mejoramiento y el alineamiento de docentes y directivos.
- **Mejoramiento en vías de institucionalización**, las escuelas en este grupo comparten una “respuesta estratégica” de mejoramiento escolar en donde los procesos se extienden por bastante tiempo y se hace uso intensivo de “tácticas puntuales” como las presentes en las escuelas efectivas. Sus estrategias abordan diferentes aspectos del trabajo docente: planificación, evaluación y producción de materiales, en conjunto con métodos de monitoreo del avance de los alumnos, todo lo cual más tarde retroalimenta la práctica. También poseen una fuerte cultura compartida. Sin embargo, sus procesos de mejora aún se encuentran restringidos

a ciertas asignaturas, ciclos o tipos de aprendizaje, y el control sobre ellos, se basa más en los directivos que en el profesionalismo autónomo de los docentes.

- **Mejoramiento Incipiente**, se caracteriza por un proceso de reestructuración organizacional a partir de una crisis institucional que marca el inicio de los procesos de mejoramiento escolar. Existe en ellas foco en el aprendizaje de los estudiantes y en las capacidades docentes, pero con énfasis en acciones específicas y de corto plazo. Sus cambios más profundos a nivel organizacional y de cultura son recientes por lo que su institucionalización es incipiente. Aun se basan fuertemente en el liderazgo directivo y poco en el liderazgo docente y de la escuela, lo que las hace frágiles.

Un segundo criterio consistió en identificar una escuela con una evolución de resultados cercana a otras escuelas del país en un contexto similar, es decir, que sus resultados reflejarán una trayectoria con un punto de partida que no estuviera en ningún extremo de bajos o altos desempeño académico. Se acudió a la nomenclatura de los planes de mejoramiento de la política de igualdad de oportunidades SEP18, por estar vigente hoy en las escuelas a nivel nacional y ser muy utilizada por los equipos directivos para orientar sus prácticas en esta área de gestión; por tanto, el fenómeno es abordado no como un constructo teórico, sino más bien como modo de hacer las cosas, aludiendo a la idea de práctica situada (PNUD, 2009) Adicionalmente y con el objetivo de graficar la “gestión curricular” en acciones concretas, -siempre entendidas dentro del marco de prácticas de gestión-, se consideraron otras fuentes provenientes de la literatura de la eficacia escolar, el mejoramiento escolar, la gestión curricular y el liderazgo educativo (Leithwood y Riehl, 2005; Leithwood et al, 2006; Robinson, 2010) que permiten ilustrarlas, algunas de ellas son:

- Aplicación de pruebas sumativas y de nivel - Análisis de resultados de aprendizaje
- Articulación de ciclos para asegurar el progreso ordenado del currículo y competencias de entrada
- Reforzamiento educativo
- Observaciones de aula

- Monitoreo regular del logro de la cobertura y priorización curriculares 2021
- Lineamientos metodológicos generales y estrategias didácticas (método de enseñanza y evaluación, políticas de tareas, entre otros) para potenciar el aprendizaje de los estudiantes.
- Proyectos de innovación pedagógica en aula.
- Desarrollar procedimientos de acompañamiento a la acción docente en el aula como observación de clases, análisis del trabajo de los estudiantes y reflexión sobre las dificultades que enfrenta, con el fin de mejorar sus prácticas y desarrollar capacidades.
- Asegurar que los docentes corrijan a tiempo las evaluaciones y analicen las respuestas y los resultados con sus estudiantes . Favoreciendo la capacitación en áreas déficit .

Facilitar instancias de reflexión técnica y análisis de resultados con los profesores, para revisar el grado de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje .

3.3. Caracterización de la escuela :

Basándose en esta tipología la escuela Básica D-58 Japón, es dependencia municipal, ubicada en Antofagasta, que representa un caso de Mejoramiento en Vías de Institucionalización. Su nivel socio económico corresponde al medio C , cuenta con Jornada Escolar Completa a contar del año 2002, desde 3° a 8° básico y está adscrita al régimen de Subvención Escolar Preferencial, desde el inicio de esta política en el año 2008. Su matrícula al año 2022 es de 1713 alumnos, reduciéndose en diez años en un 11% al tomar como referencia el año 2002. Este porcentaje es más bajo que la tendencia nacional de un 15% a igual periodo 2002/2010. Sin embargo y pese a esta baja en la retención de alumnos en los últimos 10 años, la escuela muestran al año 2022 un 86% de apoderados satisfechos con la calidad de la educación que imparte, la que se encuentra por sobre el promedio nacional del 79%. Respecto de la evolución de los resultados de esta escuela en relación al IDE.

3.4. Recolección y análisis de información

Se estructuraron un total de 30 preguntas de investigación cubriendo un total de 20 entrevistas, 2 observaciones de aula y 1 reunión entre docentes y su asesor ATE. La intención fue de contrastar las categorías ya formuladas con el texto, en un esfuerzo por generar conocimiento deductivo. Esto tiene sus ventajas: “La principal idea aquí es llevar la definición explícita basada en ejemplos y reglas de códigos para cada categoría deductiva, determinando exactamente bajo que circunstancias un texto puede ser codificado con una categoría” (Abela, 2003:24). Se utilizó la entrevista semiestructurada como fuente primaria de análisis, porque resulta especialmente apropiada para acceder a las narraciones de los entrevistados desde su propia perspectiva, dado que facilita la visualización de las descripciones e interpretaciones que los profesionales realizan sobre su trabajo en la escuela. La entrevista semiestructurada se entiende como: “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos, hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor & Bogdan, 1987:194-195). En relación a las pautas de entrevistas empleadas, estas consideraron preguntas relacionadas con variables de mejoramiento escolar del estudio

base, pero en su construcción también se intenció un set de preguntas relacionadas con la gestión curricular¹⁹, anticipando el desarrollo de este estudio. El material de la investigación comprende entrevistas semiestructuradas a los siguientes actores: la directora (2), la jefa de UTP (2), la curricularista (1), el evaluador(1) y el orientador (1), todos pertenecientes al equipo directivo. Se analizaron también entrevistas grupales a docentes de aula de primer ciclo (1), segundo ciclo (1), y de larga trayectoria en la escuela (1). A estos registros, se sumaron las entrevistas a estudiantes de 4° y 8° básico (2), apoderados del centro general de padres (1) y los equipos de integración escolar PIE (1) y el equipo Psicosocial (1).

Para la clasificación y análisis de la información recolectada se consideraron los siguientes pasos:

- Identificación de diferentes focos de interés para la organización y posterior análisis de la información, los que se sistematizaron en una “matriz de análisis” que describe un conjunto de dimensiones y aspectos a diferentes niveles, para comprender el funcionamiento de la escuela en el ámbito de su gestión curricular, así como su evolución positiva en una década
- Construcción de un árbol de códigos con categorías reorganizadas en función de los objetivos de esta nueva investigación, la que se importó al software QSR Nvivo 8, para facilitar la asociación de la información de las entrevistas, a los nodos preestablecidos tomados de la “matriz de análisis”
- Análisis y triangulación de las entrevistas y otras fuentes de información secundarias para la redacción de una breve “Monografía de la escuela” que consideró dos aspectos:
 - a) Una descripción exhaustiva de las estrategias empleadas para dar seguimiento al currículo escolar, discutiendo su funcionamiento en el marco de la gestión institucional, el trabajo de los profesores y la gestión de aula.
 - b) Análisis ad hoc, de la relación de estas estrategias de gestión curricular en función de la trayectoria de mejoramiento del colegio.

3.5. Focos de indagación :

Los hallazgos referidos a las estrategias de gestión curricular fueron organizados en función del trabajo de los profesores, la pedagogía a nivel de aula y el aprendizaje de los estudiantes. Los focos de interés para analizar el caso se sistematizaron en una “matriz de análisis” que describe un conjunto de dimensiones y aspectos a diferentes niveles, con el fin de comprender el funcionamiento de las escuelas en el presente y su evolución dentro de la última década. La matriz consideró un listado de 16 códigos agrupados en niveles observados (escuela, aula, logros y mejoramiento) (ver anexo nº 1: matriz de análisis).

Estos códigos, incluyeron dimensiones, subdimensiones y aspectos específicos contenidos en cada uno de ellos, que se presentan de modo general a continuación Lista completa de códigos contexto

Contexto

1. Contexto institucional del sistema escolar

Nivel Escuela

2. Historia de la escuela
3. Estructura y planificación institucional
4. Gestión del curriculum
5. Gestión pedagógica
6. Liderazgo, Prácticas de liderazgo
7. Cultura de la escuela

Nivel Aula

8. Condiciones para el trabajo en el aula
9. Prácticas pedagógicas
10. Clima de aula

Logros de la escuela

11. Resultados académicos de los alumnos
12. Logros no-académicos de los alumnos

13. Logros a nivel institucional

Cambios y mejoramiento

14. Presiones, recursos y apoyo para el mejoramiento

15. Procesos de mejoramiento escolar

16. Dispositivos de mejoramiento continuo presentes en la escuela

17. Nivel de desarrollo del mejoramiento

IV. RESULTADOS – ANALISIS

El estudio de caso de la Escuela Japón abarca desde el año 2010 hasta el 2022 y describe a partir de hitos, los orígenes, desarrollo, y en algunos casos, consolidación de las diferentes prácticas de gestión curricular que desarrollaron a lo largo de los años y que se infiere son los pilares de la mejora y sostenibilidad de los resultados de la escuela en el tiempo. El relación al estudio de su gestión y pedagogía, describiendo en detalle, la historia de los logros educativos de la escuela, la organización y funcionamiento de los equipos de trabajo y la descripción de las principales prácticas de gestión curricular desplegadas en casi una década.

4.1.1 Historia y logros en el mejoramiento educativo

La Escuela Básica Japón D-58, pertenece a la Corporación Municipal de Desarrollo Social de Antofagasta y se encuentra ubicada en la Población Corvallis, un barrio antiguo catalogado como sector vulnerable, emplazado al norte de la ciudad. Su proyecto educativo indica²⁰, que inicia sus actividades el 1° de Marzo de 1967, con apenas 8 maestros y una población estudiantil de 625 estudiantes, que se distribuía en 15 cursos de 1° a 6° básico, en doble jornada. En aquellos años, recibía el nombre de “Escuela Mixta de primera Clase Rural” el que cambió en el año 1978, a petición del Consejo de Profesores y del Centro General de Padres y Apoderados, a “Escuela Japón”, como una forma de homenajear a marinos japoneses que les ayudaron años atrás a pintar y hermohear la escuela y de los que aún conservan como regalo su emblema patrio. Finalmente el 22 de septiembre del mismo año (1978), es reclasificada por el Ministerio de Educación como “Escuela Básica Japón D-58”, nombre que la acompaña hasta la fecha. En la actualidad, la Escuela Japón D-58, cuenta con 24 cursos que van desde 1° a 8° año básico y que funcionan desde el año 2002, en Jornada Escolar Completa desde 3° a 8° año básico. Respecto de 1° y 2° básico, la escuela cuenta con 8 cursos sin jornada completa, que funcionan 4 en la mañana –segundos básicos- y 4 en la tarde-primero básicos-, con un promedio de 38 alumnos. Su planta docente está conformada por 6 directivos (Director, inspector General, Jefe de UTP, Orientador, Curriculista y Encargado convivencia Escolar , 52 profesores y otros profesionales del área psico social, como 1 psicóloga, 1 asistente social, 1 psicopedagoga y 10 profesionales PIE. A estos se suma

una planta de asistentes de la educación conformada por 1 encargada CRA, 6 inspectores, 1 auxiliar de enfermería, 8 auxiliares de aseo, 1 encargado de fotocopias, 2 secretarías y 2 serenos

Al año 2010 la escuela atiende una población de 1400 estudiantes, cifra que ha mostrado un aumento del 11%, teniendo como referencia el año 2000, cuando alcanzaba los 1.471 matriculados. Esta situación, también se repite a nivel comunal. Los datos que proporciona el Padem 2017 para el periodo 2010 – 2015, muestran un aumento provocado por el fenómeno de inmigración e inclusión de alumnos extranjeros. De esta forma, la planificación comunal y la gestión municipal de la educación. Pese a este escenario, la escuela Japón representa un símbolo de prestigio y calidad académica dentro de la comuna de Antofagasta, lo que es reconocido por la Corporación Municipal de Desarrollo Social,- con quien mantiene una relación de mutua colaboración-, también por su comunidad, que la identifica como una escuela de excelencia en la población Corvallis y por supuesto por sus padres y apoderados, quienes muestran alta satisfacción con la educación que imparte (85,7% según encuesta SIMCE 2017).

En suma la escuela Japón ha sabido cimentar logros que la destacan de otras escuelas de su comuna. Sobresale por obtener en cuatro ocasiones la excelencia académica (2002-2004, 2006-2008, 2008- 2010 y 2011-2013,2015, 2017, 2020), ha recibido el reconocimiento y sello de calidad de la gestión, entregado por Fundación Chile (2010/2011) y cuenta con alumnos que destacan a nivel comunal en competencias artísticas y deportivas. Pero sin lugar a dudas, su mayor logro está en sus resultados académicos, siendo capaz de entregar educación pública y de calidad en un contexto vulnerable.

También es relevante dentro del progreso de la escuela su integralidad, observándose una evolución positiva también en el segundo ciclo. Entre los años 2000 al 2011, la escuela muestra un mejoramiento en 8° básico de 30 puntos en lectura, iniciando la década con un puntaje de 237, situación que también se repite en matemática con un incremento de 25 puntos,-desde un puntaje inicial de 235 puntos-. Resultados que además de superar a los del primer ciclo, son interesante a la luz de la estrategia de gestión curricular por la que ha optado la escuela, caracterizada por una fuerte supervisión en el primer ciclo²⁸, -en donde ha dispuesto la mayor cantidad de sus

recursos y esfuerzos, ejerciendo un control muy centralizado del programa de estudio, cuestión que no ocurre en el segundo ciclo. Surge entonces la interrogante respecto de las causas del mejoramiento de 5° a 8° básico, las que pueden deberse al trabajo de los docentes con alguna forma particular de organización o a la buena preparación que traen consigo los estudiantes desde los niveles iniciales.

Para esta comunidad, la escuela Japón propone un proyecto educativo que en el centro de su quehacer tiene como misión “Desarrollar una vocación por la diversidad y ser formadora de habilidades para la gestión del proyecto de vida humano integral”. Siendo un aspecto que también la caracteriza, su fuerte énfasis en el aprendizaje y en la enseñanza de valores. Y como el éxito significa mucho trabajo, un pilar fundamental que la escuela ha buscado desarrollar es un fuerte compromiso con sus padres y apoderados, con quienes desarrolla un trabajo integral para beneficiar a sus estudiantes. “¿Cuál es la meta de nosotros?, que todos los niños aprendan, esa es nuestra meta, que todos los niños lleguen a ser buenas personas, y trabajar con la inclusividad, que seamos inclusivos todos, niño que entre, tratemos, trabajemos por ellos”. (Directora).

4.1.2. Desarrollo de cargos, equipos y organización del trabajo escolar.

Equipo directivo Liderando el equipo de la escuela Japón se encuentra su Directora, quien llega en 1989 como subrogante del cargo, hasta el año 1991, momento en que asume por concurso formalmente la dirección escolar, en la cual se ha mantenido hasta la fecha. Con sus casi 22 años en el puesto, también cuenta con experiencia anterior en roles directivos, fue inspectora general, subdirectora y Jefa de UTP, este último cargo ciertamente explica su fuerte orientación hacia los resultados y alta capacidad para organizar y conducir a equipos de profesores en tareas claves de gestión. Tiene un esquema mental claro de las tareas relevantes y no suelta el mando de ellas, por lo que es posible observarla, analizando pruebas aplicadas por Ates con docentes de un nivel, o revisando exhaustivamente planillas de resultados para identificar a los estudiantes que requieren apoyo especial. También dirige los consejos de profesores y lidera el departamento de lenguaje. Su gestión se caracteriza por un liderazgo centralizado en la toma de decisiones, con una delegación de tareas distribuidas entre sus colaboradores, a quienes orienta y supervisa personalmente: “[la directora] es una persona muy técnica,

ella maneja toda la parte técnica, además con un perfil humano muy bueno, donde [...]su principal prioridad son los niños, primero los niños y todo lo demás. Y eso ha sido inculcado a todo el equipo que trabaja con ella, nosotros hemos consolidado un gran grupo, liderado lógicamente por la señora Silvia; en la cual los roles que tenemos que llevar están muy bien definidos” (Orientadora).

Equipos de trabajo y organización escolar

En la actualidad el “Programa PIE” cuenta con un equipo conformado por una especialista en el área intelectual, otra en el área de lenguaje, una fonoaudióloga y una psicóloga, esta última apoya la estimulación cognitiva, la evaluación y talleres con apoderados. Su modalidad de trabajo para cada estudiante es una vez a la semana en aula común apoyando la planificación del profesor, y una vez en un aula de recursos, lo que implica retirar alumnos de su clase habitual para desarrollar en otro espacio un trabajo psicopedagógico con ellos más personalizado. La atención del equipo se realiza a través de pesquisaje al inicio de año con los profesores jefes, mas tarde se evalúa al estudiante con el test de inteligencia WISC-V, para analizar su ingreso al programa de integración escolar. Sus casos frecuentes son de Necesidades educativas transitorias y permanentes como el déficit atencional, hiperactividad, problemas de lenguaje y motores. Respecto de los desafíos que se plante el equipo para el futuro, surge la articulación con los profesores como un tema central, principalmente en lo referido a contar con un espacio de trabajo fijo para poder realizar una planificación conjunta, adecuaciones al currículo o ajustar los instrumentos para una evaluación diferenciada. También se evidencia la necesidad de contar con material didáctico más concreto para apoyar a los estudiantes con necesidades de desarrollo intelectual, porque en la actualidad es provisto por las mismas profesionales. En una línea más socioemocional existe un Equipo Psicosocial, que se integró a la escuela en mayo del 2010 con una psicóloga y una asistente social, las que en conjunto lograron atender 60 casos con buena evaluación a nivel de escuela. En el año 2011 definen a nivel una política clara para el ingreso .

El equipo psicosocial se aboca a casos específicos en una modalidad que incluye un enfoque clínico y familiar. Visión que fue promovida por la coordinadora PIE y el orientador para responder a la gran cantidad de casos que requieren de un apoyo mas directo, el

enfoque sin embargo, difiere del lineamiento social-comunitario que el Departamento Psicosocial de la corporación, - de quien depende matricialmente el equipo PIE -, quiere instalar a nivel comunal. Pese a esto, es importante destacar la apuesta de la escuela Japón por la inclusión, que se visibiliza al incorporar a estos dos equipos, los que además de ampliar la oferta educativa, ofrecen a los estudiantes con necesidades educativas especiales, un apoyo más focalizado.

“... [refiriéndose a la directora], ella dice: ¿pero qué está pasando?, ¿ qué hemos hecho nosotros?, ¿por qué no avanzan los niños?, tratamos en conjunto todos los equipos, sicosocial, profesores diferenciales, el equipo PIE y la parte directiva, se trata de agotar como todas las posibilidades” (Psicóloga). Estos niños que tienen una necesidad especial, también tienen derechos a decir: mamá, me saqué un siete! . Se les evalúa hasta donde ellos puedan llegar y también llegan alto según su capacidad” (directora)

Respecto de la organización del trabajo con los docentes, el equipo directivo funciona con lineamientos centrales que se dan a conocer en diferentes espacios de trabajo a través de los cuales se organiza el trabajo escolar. Los directivos de la escuela constituyen el Consejo de Gestión, presidido por la directora y al que asisten, la inspectora general, la jefa de UTP, la curricularista y orientadora. Se reúnen todos los lunes para analizar el trabajo de la semana, ven aspectos institucionales como la supervisión, las evaluaciones, se distribuyen las tareas de la semana y organizan el Consejo de Profesores de los días martes y Consejos técnicos y capacitación los días lunes . Existe otra instancia más amplia de trabajo llamada Consejos de Coordinación, en donde asiste la mayor parte de los profesionales de la escuela como docentes, jefes de departamento, educación diferencial, CRA, SEP, el encargado de actividades extraescolares, el encargado de salud y también un representante de los gremiales. En este espacio se gestiona la mayoría del trabajo que se desarrolla en aula, los tiempos y el calendario pedagógico que lleva la jefa de UTP, también se ven de forma global las actividades organizativas, pedagógicas y conductuales de la escuela.

Durante el periodo de Pandemia el nivel de organización , se centra en capacitar al docente de herramientas virtuales y conocimientos computacionales y lenguaje digital , siendo así un total 96 % los docentes capacitados y alfabetizados en Tics y uso de herramientas virtuales .

Posiblemente una de las mayores ventajas del diseño de enseñanza externo y centralizado, es que permite que todos los profesores de un nivel puedan compartir la misma planificación, lo que en cierta forma estandariza la secuenciación de contenidos en paralelo y permite un tiempo de cobertura relativamente similar dentro de la escuela. El Consejo de Paralelo es el espacios en donde profesores jefes de un mismo nivel, comparten sus impresiones sobre cómo llevar a la práctica estas planificaciones dentro del aula, también intercambian recursos pedagógicos y preparan informes para rendir cuentas, por lo que la planificación centralizada resulta ser muy provechosa para organizar su trabajo. Los consejos por paralelo son transversales y funcionan de 1° a 8° básico.

“Ahí nos juntamos los docentes, por ejemplo de todos los segundos, y vemos en que vamos, las evaluaciones, las planificaciones, [...] como les va resultando la clase a algún profesor, intercambiamos ideas referentes a los contenidos que estamos pasando para ir más o menos en el mismo nivel [...], hay colegas que traen sugerencias, también las ocupamos. No nos quedamos solamente con lo que nos mandan, si no también buscamos por otro lado recursos, vamos viendo qué es lo que les resulta más a los niños [...], en los consejos se ve en que objetivo va cada profesor, cuáles son sus logros, como va a trabajar, entonces después cada paralelo entrega un informe con lo que trabajó y ellos van revisando” (Profesores 1er Ciclo)

Los docentes evidencian un importante problemas que se ha agudizado con los años en la escuela Japón: la ausencia de profesores y las licencias médicas. Esta situación es reconocida también por el equipo directivo: *“hay en todas las escuelas, generaciones que nos cuestan mucho, y a veces pese a todos los esfuerzos no se puede, y lo que juega un rol relevante, es cuando en el paralelo (en los cursos del mismo grado), se presenta en gran problema de licencias médicas de los docentes, a veces dos de un paralelo de cuatro” (Directora)*. Los vacíos que generan las ausencias, por lo general son re distribuidas entre los profesores, los que deben cubrir cursos y asumir otras responsabilidades adicionales, generando que en muchas ocasiones no tengan el tiempo adecuado para usar sus horas no lectivas en el estudio de su material.

Sobre el monitoreo de la planificación externa, a las pruebas de nivel se suma la supervisión en la sala de clases, proceso que se desarrolla gracias a un calendario que

fija las visitas del equipo directivo, las que se han dividido por disposición de la directora, desde 1° a 4° básico en la Jefa de UTP y de 5° a 8°básico en la Curriculista, aunque también participan del proceso otros miembros del equipo directivo como la directora y el orientador. Las visitas sirven para verificar el cumplimiento de marco curricular vigente, priorización del currículo y aplicación de adecuaciones enseñanza . También existe devolución verbal y en algunos casos por escrito a los profesores, sin embargo, no hay evidencia concreta de los tiempos institucionales reales que los miembros del equipo destinan a la supervisión de profesores.

En la historia de la escuela, también se observa un aprovechamiento de las políticas centrales para el fortalecimiento de la evaluación. Comenta su directora que en el año 2006, los cambios introducidos al currículo, impulsados por el Ministerio de Educación, hicieron un giro desde el desarrollo de contenidos hacia las habilidades. Surgen los mapas de progreso y los niveles de logro, acompañan la entrega de resultados SIMCE, diferenciando a los estudiantes en iniciales, intermedios y avanzados. Todo este escenario externo, es rápidamente asumido por la escuela y técnica aún más el trabajo que los profesores venía desarrollando sin ningún apoyo, mucho antes de estas políticas. De esta forma, la propuesta del Ministerio de Educación, logro traspasar fuertemente la cultura escolar, modificando progresivamente, la forma en como era entendido el rol del profesor dentro de la sala de clases y la metodología éstos empleaban para valorar el desempeño estudiantil. A su vez cabe destacar el uso de libro digital dentro de sus prácticas y actualización virtual del proceso educativo .

“[...] antes el protagonista de la clase era el maestro, el que hacía la clase frontal y entregaba todo, entonces después [...] hubo un cambio. El cambio donde el protagonista es el niño, él que construye su aprendizaje, y ahí el profesor es un mediador que desarrolla habilidades. Entonces nosotros empezamos con todo aquello, pero nosotras fuimos más visionarias porque, antes yo me daba cuenta que cuando hacíamos los Consejos de Evaluación de término de período, ¿qué hacían las colegas? era ya como una costumbre enraizada en ellas, haber veamos el lenguaje, nosotros teníamos cuatro cursos en paralelo, ¿Cómo le fue en Lenguaje al Quinto A? En el Quinto A hubo 20 logrados, 6 no logrados, etc., y a los niños no logrados lo llevábamos a reforzamiento, pero ¿A que los llevábamos? ¿A qué? mi impresión era que metían a todos los niños al mismo saquito” (Directora)

Adicionalmente, las entrevistas también develaron que conforme han pasado los años, existe la percepción en el cuerpo docente, de un aumento de casos de niños con déficit atencional o con problemas de aprendizaje y TEA . Algunos creen que es por casusa de la falta de apoyo de sus familias, pero otros profesores están de acuerdo, en la tesis de que el aumento de exigencia que la escuela ha desarrollado, producto de su gestión, ha hecho más evidente la brecha entre los estudiantes aventajados y aquellos en nivel inicial o con necesidades educativas especiales.

“[...] qué pasa con el niño que es integrado, que pasa con el niño que tiene necesidades educativas especiales y le hacen clases igual a todos, ¿cuándo ese niño va a avanzar?, ¿cuándo va a avanzar?, [...]¿cuándo ese niño le va a llevar a su mamá un 7?, ¿cuándo? ¿Dónde está la autoestima de ellos?” (Directora)

Por último, resulta interesante destacar, que los avances de la escuela Japón, en materia de evaluación, no están exentos de desafíos. Existe una importante tensión en relación al exceso de evaluaciones a las que son sometidos los estudiantes y un fuerte control de la labor del profesor, sobre todo en primer ciclo, en donde los tiempos para enseñar y aprender están marcados por la rutina de las pruebas estandarizadas y los profesores han disciplinado su labor a ellas. En este modelo, el rol que cumple el docente es más bien el de un ejecutor de programas y actividades, con estándares definidos desde afuera de la escuela y con un equipo directivo, que centra su labor en la supervisión de estas rutinas. Las entrevistas no permiten recabar, que el monitoreo de la evaluación tenga también como foco el desarrollo profesional docente, y no solo la supervisión de programas y cobertura. En sí, esta figura no existe.

En virtud a las entrevistas y análisis recabados podemos conformar la siguiente grafica :

DIAGNOSTICO CUALITATIVO FODA :

AREA PEDAGOGICO / CURRICULAR PERIODO 2020 - 2022			
Fortalezas	Oportunidades	Debilidades	Amenazas
<p>Profesores titulados y concursos de perfeccionamiento</p> <p>Existencia de profesionales de apoyo pedagógico psicosocial y Programa de Integración</p> <p>Bajo % de deserción escolar y ausentismo en alumnos con NEE</p> <p>Alto% de asistencia y promoción de los alumnos</p> <p>Existencia de equipo técnico</p> <p>Existencia de laboratorios de computación</p> <p>Talleres Técnicos Pedagógicos de actualización en horas no lectivas.</p> <p>Aumento de horas no lectivas en tiempo de pandemia</p> <p>Entrega de cápsulas a padres, apoderados y alumnos(as) de uso de plataforma educativa Classroom/meet y beneficios sociales en pandemia</p>	<p>Redes de apoyo comunitarias para charlas; ejemplos ; Sexualidad, Seguridad escolar, drogadicción y alcoholismo,etc.</p> <p>Ofrecimiento de becas de prosecución en colegios particulares de excelencia académica para alumnos egresados de 8º años.</p> <p>Becas externas del Estado de Chile para los alumnos que cumplan con los requisitos establecidos (Beca Indígena, Beca Municipal y Beca Presidente de la república).</p> <p>Becas de Capacitación y perfeccionamiento para el docente en diferentes disciplinas entregadas por el sostenedor.</p>	<p>Proyecto Lector 1º a 8º básico.</p> <p>Distintos niveles de preparación en las conductas de entrada de alumnos de primer año básico.</p> <p>Exceso de trabajo administrativo en docentes PIE, que atrasa las intervenciones de alumnos.</p> <p>No cumplimiento del 100% de las horas de clases por licencias médicas, permisos administrativos y actividades extracurriculares.</p> <p>Falta de profesores especialistas en algunas asignaturas.</p> <p>Falta implementación de espacios pedagógicos específicos por asignatura. (laboratorio de ciencias, sala de música, taller de tecnología.</p>	<p>Falta de compromiso de los padres y apoderados en el proceso de Enseñanza y Aprendizaje de sus hijos.</p> <p>Padres y Apoderados que entregan excesiva libertad y no controlan el respeto a las normas establecidas.</p> <p>Poco control en el uso de las redes sociales.</p> <p>Apoderados sin conocimiento y recursos para uso de herramientas tecnológicas.</p> <p>La no contratación de ATEs por parte de CMDS .</p>

<p>Aplicación de evaluaciones estandarizadas externas DIA</p> <p>Profesores evaluados en el sistema nacional con desempeño competente y destacado</p> <p>Aplicación de modelo de cultura evaluativa en las asignaturas de Lenguaje y Matemática</p> <p>Monitoreo y seguimiento de aprendizajes de los alumnos por Equipo de Unidad Técnica Pedagógica a través de Bitácora de contenidos y/o actividades y planilla Excel de evaluaciones.</p>		<p>Falta o debilidad de conectividad en salas de clases y oficinas</p> <p>Aumento de números de alumnos en atención PIE</p>	
--	--	---	--

AREA LIDERAZGO: Organizativo y operativo			
Fortalezas	Oportunidades	Debilidades	Amenazas
Reglamento interno y Manual de Convivencia, donde se definen las funciones y tareas de los distintos estamento que conforman el colegio. Consejo general de Profesores. Reunión Departamentos de asignatura.	Apoyo de organizaciones sociales como: O.P.D, SENAME, SERNAM, Fiscalía., Consultorio Corvallis, TELETÓN, JUNAEB, etc. H.P.V	No contar con un protocolo de inducción a docentes nuevos y reemplazantes. -Falta de fortalecimiento de las practicas que aseguren la coordinación y articulación de los distintos actores de la comunidad educativa. - Falta de fortalecimiento a la gestión de las diversas organizaciones internas de la unidad educativa.	Falta de control policial En sectores cercanos No respeto a la señalética establecida en el sector Falta de vías de acceso expedito para la movilización.
Centro general de padres y apoderados			
Centro de alumnos	Seguro escolar		
Comité de convivencia escolar	Asesoría DEPROV / SECREDUC	Evaluación y análisis De resultados en las areas de gestión	

AREA RECURSOS: Administrativo-financiero			
Fortalezas	Oportunidades	Debilidades	Amenazas
RR.HH. Redes de apoyo para el Desarrollo del plan institucional. Técnico Paramédico en atención de enfermería Personal asistente de la educación	RR.HH Apoyo de instituciones como Hospital, Carabineros, consultorios, Fiscalía, etc	RR.HH No suplir licencias medicas en formas oportunas. Implementar un sistema de reconocimiento al personal mejor evaluado del establecimiento.	RR.HH Población con Alto índice de vulnerabilidad INFRAESTRUCTURA Techumbres
Equipo Técnico con horario completo	INFRAESTRU Teatro Municipal Canchas Deportivas	No contar con la planta docente completa al inicio del año escolar.	Ausencia de canaletas para aguas lluvia
Equipo Psicosocial para la atención de alumnos con NEE. Monitores Área Artística y Deportiva.	FINANCIEROS	INFRAESTRUCTU RA	Alcantarillados en condiciones deficientes
	Ley S.E.P	Falta de baños de	Cerraduras en mal estado

Kioscos saludables	Departamento Extraescolar de CMDS.	funcionarios.	fatiga de material.
INFRAESTRUCTURA Servicio de Fotocopiado	estudio Becas de	Falta de dependencias como bodegas, salas de Música, oficinas, etc.	Pisos antideslizantes Sistema eléctrico deficiente
Existencia de dos laboratorios de Computación con internet			

AREA CONVIVENCIA E INCLUSION (FAMILIA Y COMUNIDAD)			
Fortalezas	Oportunidades	Debilidades	Amenazas
<p>Encargada de convivencia</p> <p>Existencia de Manual de Convivencia consensuado por todos los estamentos de la escuela y aprobado por CMDS.</p> <p>Contar con Programa de integración y Equipo psicosocial.</p> <p>Entrega de estímulos a los alumnos y funcionarios</p> <p>Disponibilidad de horas de atención del Profesor Jefe para padres y apoderados</p>	<p>Apoyo salud escolar</p> <p>Becas de estudio: Presidente de la República, Bono de Pro Retención, Beca indígena</p>	<p>Falta espacios de recreación, y salas de clases.</p> <p>Falta difusión del programa de trabajo del Centro General de padres</p> <p>Falta actualización y difusión</p> <p>de la página Web de la escuela</p> <p>Falta de compromiso en la aplicación de los protocolos establecidos en el R.I. y M.de C.</p> <p>Inasistencias y atrasos reiterados de alumnos y alumnas en ambas jornadas</p>	<p>Delincuencia, alcoholismo, drogadicción.</p> <p>Violencia intrafamiliar</p> <p>Mal uso del tiempo libre: Videos, juegos tecnológicos, etc.</p> <p>Influencia negativa de los medios de comunicación</p> <p>Hacinamiento en los hogares</p> <p>Falta de orientación valórica y formación de hábitos en los hogares.</p> <p>Hogares disfuncionales</p> <p>Incremento de la población con familia de alta vulnerabilidad provenientes de otras regiones</p> <p>Bajo nivel sociocultural de los apoderados</p> <p>Falta de autoridad de los padres y/o apoderados con sus hijos y/o pupilos en el quehacer estudiantil</p>

V.- PROPUESTA PLAN DE MEJORAMIENTO :

AREA GESTION CURRICULAR:

OBJETIVO ESTRATEGICO	META	ACCIONES
<p>Mejorar en un 100% la calidad del diseño y del desarrollo curricular a través de un periodo de 4 años (Proyección de PME 2022-2025)</p>	<p>Desarrollar un 100% diseño curricular con proyección 2022 / 2025</p> <p>Participar en un 100% en las capacitaciones internas dadas por docentes competentes en el tema .</p>	<p>Para este objetivo se proponen cuatro áreas de acción.</p> <p>-Área de planes y programa de estudio. :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar análisis sistemático de la cobertura curricular para alinear los planes y programa de estudio con los requerimientos del marco curricular nacional y con los propósitos formativos que se desprenden de la misión institucional en coherencia con el marco de la buena enseñanza y el marco de la buena dirección. - Área de Prácticas docentes. - Realizar un significativo mejoramiento de las metodologías en uso, e impulsar innovaciones pedagógicas a partir de procedimientos evaluables que propicien el desarrollo de habilidades y competencias requeridas para su trabajo escolar tales como trabajo cooperativo; pensamiento sistémico;

		<p>resolución de problemas; etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revisar el resultado del diagnóstico institucional, para detectar las prácticas que se abordaran (En el PME para el mejoramiento de los aprendizajes de todos los estudiantes. - Realizar en el 50% de los Consejos Técnicos, intercambios de experiencias entre los profesores de la Unidad Educativa y Reflexión pedagógica. - Asistir a las capacitaciones y modelamientos a cargo de las ATE, elaborando al final de las actividades un informe de la percepción de lo trabajado y el impacto que ha tenido en su desempeño profesional en aula-Propuesta . <p>-Área de Evaluación de los aprendizajes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fortalecer las prácticas de evaluación de los aprendizajes mediante la aplicación de modelos estructurados de acuerdo al Decreto 67 y 83 vigentes. - Apoyar el mejoramiento de la calidad del proceso formativo de los alumnos, a través del monitoreo
--	--	---

		<p>permanente de los procedimientos de evaluación aplicados por los profesores, así como de sus resultados.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar consejos de evaluación cada tres meses por paralelo con la presentación por parte de los docentes del grado de avances y logros obtenidos por sus alumnos en el desarrollo de habilidades y competencias de acuerdo a los contenidos tratados monitoreando la necesidad de establecer acciones que promuevan el fortalecimiento de los aprendizajes de los alumnos. <p>-Área de desarrollo profesional de los docentes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar talleres con 100% de los docentes para trabajar la formación y desarrollo de las habilidades y competencias en nuestros alumnos (as). - Diseñar e implementar un programa de educación continua de los docentes que abarque metodologías y estrategias relacionadas con las disciplinas que imparten a sus alumnos. Programa que abarque desde la detección de
--	--	---

		<p>necesidades hasta la evaluación de uso de lo aprendido y el seguimiento de su evaluación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover el desarrollo profesional docente a través de la capacitación entregada por el sostenedor facilitando los espacios para el perfeccionamiento de sus prácticas pedagógicas. - Promover la formación docente en la práctica, realizada por la ATE. - Lograr que las reuniones de profesores sean instancia de aprendizaje y discusión técnica entre pares, compartir los desafíos pedagógicos que enfrentan sus experiencia y conocimiento
<p>Implementar un modelo de gestión que asegure el 100% de la viabilidad en el tiempo del P.E.I.</p>	<p>Cumplir con 100 % de acciones sugeridas en en Área administrativa en tiempos estipulados al PEI.</p>	<p>Para este objetivo se proponen tres áreas de acción.</p> <p>Área de Gestión directiva y administrativa general..</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crear un conjunto de recursos organizativos, normativos y técnicos que apoyen y optimicen los circuitos de las gestiones administrativas y docentes.

		<ul style="list-style-type: none"> - Redefinir las funciones y responsabilidades del equipo directivo, de los docentes y profesionales de apoyo, con especial énfasis en la tarea y tiempos requeridos en los diferentes ámbitos del quehacer de la escuela. - Establecer un sistema de difusión de los resultados y proyectos del establecimiento con el propósito de informar a la comunidad y sensibilizar al sostenedor y comunidad educativa. - Realizar un cronograma anual que considere y defina tiempos para la presentación a la comunidad de lo realizado por los diferentes estamentos que gestionan al interior de la comunidad educativa <p>Área de Gestión de recursos Humanos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diseñar una política de R.H. para el conjunto del personal de la escuela, orientado al mejoramiento de la gestión y de sus condiciones de trabajo. - Establecer espacios de diálogo de la comunidad educativa con el equipo de gestión para un conocimiento, análisis y evaluación de las metas anuales de la unidad educativa empoderando y fortaleciendo el
--	--	---

		<p>compromiso de logro de las mismas con todos los integrantes con la escuela.</p> <p>Área de Gestión Financiera.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dinamizar y optimizar la gestión del aporte otorgado por SEP, a través de un presupuesto que priorice el uso según jerarquización de necesidades de la unidad educativa considerando todas las áreas de gestión.. - Levantar información de necesidades específicas de la unidad educativa que permita al CGP diseñar una planificación anual que permita focalizar el uso de los recursos financieros a su cargo.
<p>Incorporar el 100% de valores y principios que sustentan el P.E.I. en todas las acciones y relaciones de la vida diaria de la escuela, especialmente a través del mejoramiento continuo, clima organizacional, vida saludable, cuidado del medio ambiente y de la convivencia escolar.</p>		<p>Para este objetivo se proponen tres áreas de acción.</p> <p>Área de clima organizacional.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fortalecer la acción del profesor jefe, del consejo de curso para un mejor desarrollo social y físico de los niños y niñas y su compromiso con la construcción y mejoramiento del clima organizacional de la escuela.(Orientación) - Promover un clima de confianza que favorezca la cohesión de todos los miembros de la

		<p>comunidad, a través de la aplicación sistemática de estrategias destinadas al mejoramiento de las relaciones interpersonales al interior de cada estamento y entre los estamentos y la mantención de canales de comunicación expeditos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Velar por el respeto a las normas y reglamentos acordados, garantizando su aplicación igualitaria y justa a través de la revisión sistemática del RI y MC en los consejos de curso y reunión de apoderados. . - Establecer políticas y mecanismos formales para desarrollar una actividad sistemática de proyección de la misión y los valores de la escuela y motivar la pertenencia. <p>AREA CONVIVENCIA ESCOLAR :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Generar espacios de reflexión e interacción entre los miembros de la comunidad que favorezcan la identificación y compromiso con el P.E.I. - Impulsar el desarrollo de estrategias consensuadas para el enfrentamiento de conflictos que apoyen su resolución de
--	--	---

		<p>manera justa y formativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover a través de dinámicas, charlas y encuentros programados la buena convivencia escolar que permitan prevenir toda forma de violencia física o psicológica, agresiones u hostigamientos enseñando a valorar la coexistencia armónica entre todos los miembros de la comunidad educativa. - El equipo directivo y los docentes promueven y exigen de manera transversal y cotidiana que los estudiantes respeten normas básicas de cortesía y civilidad como saludar, dar las gracias, pedir por favor, pedir permiso, disculparse, respetar turnos, no interrumpir, no hablar mal de otros, escuchar con atención, utilizar lenguaje y modales adecuados, entre otros <p>AREA MEDIO AMBIENTE :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover a través de un trabajo colaborativo entre CEAL y docentes el desarrollo de actividades que favorezcan el cuidado del medio ambiente. - Articular con los encargados de seguridad y salud que consideren a través de sus planes de trabajo acciones y/o actividades
--	--	--

		semestrales que promuevan el cuidado del medio ambiente.
Fortalecer y consolidar en un 100% la vinculación de la escuela Japón con su entorno institucional y Social.		<p>Para este objetivo se proponen áreas de acción.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fortalecer la relación con la comuna, la región a través de un contacto formal permanente, relacionados con temas educacionales. - Favorecer la participación de los estudiantes en las diversas actividades programadas por competencias y concursos comunales, regionales y nacionales. - Aprovechar las instancias que nos ofrece el Ministerio de salud y CMDS en programas de salud escolar, para promover, prevenir y resolver problemas de salud que afecten al rendimiento e inserción de los alumnos y alumnas, favoreciendo su calidad de vida y su acceso equitativo al sistema educacional en igualdad de condiciones. - Participar y aprovechar las redes con la comunidad.

<p>Diseñar e implementar un sistema de aseguramiento del 100% de la calidad del diseño y de la gestión.</p>		<p>Para este objetivo se proponen dos áreas de acción.</p> <p>Área de aseguramiento de la calidad del diseño y del desarrollo curricular. Área de aseguramiento de la calidad de la gestión.</p> <p>Actividades seleccionadas para el Área de aseguramiento de la calidad del diseño y del desarrollo curricular.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diseñar e Implementar políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad de la docencia con énfasis en la implementación y seguimiento de los planes y programas de estudio, incluyendo los objetivos transversales. - Aplicar evaluación institucional al finalizar el año escolar para recoger, evaluar y analizar los logros obtenidos por los alumnos en el desarrollo de sus aprendizajes, se utilizará para ello resultados de calificaciones, evaluaciones internas y externas (pruebas estandarizadas de ATE y resultados SIMCE)
---	--	--

- **SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN PROPUESTA :**

- El proyecto educativo institucional (PEI) de Escuela Básica Japón D-58, será evaluado por todos los actores presentes en la Escuela. Sin embargo, cabe especificar que será el equipo de gestión el encargado de monitorear la aplicación y desarrollo del proceso durante el año escolar y evaluar anualmente el cumplimiento de los objetivos y metas del Proyecto Educativo Institucional.

- El equipo técnico pedagógico a partir de las evaluaciones realizadas, hará las correcciones o modificaciones, que considere necesarias para lograr su cumplimiento en plenitud. Posteriormente se propondrán al consejo de profesores las observaciones o modificaciones pertinentes necesarias de hacer.

- El consejo escolar tomará conocimiento de las acciones del PEI y emitirá un informe de aceptabilidad y/o corrección. El consejo de profesores deberá aprobar o rechazar las modificaciones u observaciones que sean necesarias, para mejorar sus objetivos, plazos o metas propuestas en el proyecto en cuestión. Centro General de Padres y Apoderados y Centro de Alumnos deberán velar por la correcta implementación de este proyecto en las diversas áreas en las cuales intervienen en forma directa.

- El Centro General de Alumnos se informará de las actividades que involucran el accionar de los estudiantes, evaluará su desempeño y emitirá un informe.

- Se fija como plazo el fin del año escolar para hacer modificaciones u observaciones al proyecto educativo de la escuela, con el objetivo de tener en cuenta dichas modificaciones para el año próximo y ponerlas en vigencia a partir del mes de marzo.

BIBLIOGRAFIA :

- Alvariño, C., Arzola, S., Brunner, J., Brunner, M., & Vizcarra, R. (2000). Gestión escolar: un estado del arte de la literatura. *Revista Paideia* (29)
- Arancibia, V. (1992). Efectividad Escolar. Un análisis comparado. Santiago, CEP, (Documento de trabajo N° 174).
- Bardin, L. (1996). Análisis de contenido. Madrid, Akal.
-
- Bellei, C. (2010). *Asistencia Educativa en Chile ¿Aporte al mejoramiento Escolar?* Editorial Ocho libros: Santiago.
- Bellei, C., Pérez, L., C, Racynsky, D., & Muñoz, G. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza.* Santiago de Chile: UNICEF.
- Bellei, C., Valenzuela, P., Vanni, X., & Contreras, D. (2014). *Lo Aprendí en la Escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?*. Santiago: Universidad de Chile- UNICEF.
- Castillo, G. (2004). Una educación para anticipar la justicia de la sociedad esperada. *Pensamiento Educativo*, 34, 473-489.
- Castro, R. F. (2005). Gestión Curricular: Una nueva mirada sobre el curriculum y la institución educativa. *Horizontes Educativos*, 13-25.
- CMDS. (27 de enero de 2012). *Scrib*. Obtenido de Scrib: <https://es.scribd.com/doc/154659260/padem-2012-CMDS-pdf>
- EducarChile. (2013). *EducarChile* . Recuperado el 10 de 05 de 2014, de EducarChile : www.educarchile.cl