



**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**DIMENSIONES DEL LIDERAZGO INSTRUCCIONAL, PRÁCTICAS
DOCENTES Y PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES
QUE SE RELACIONAN CON EL MEJOR RESULTADO NACIONAL
DEL SIMCE DE INGLÉS (2012) EN UN ESTABLECIMIENTO
DE DEPENDENCIA MUNICIPAL**

UN ESTUDIO DE CASO

POR:

PAMELA CORREA GURTUBAY

**Proyecto de Magíster presentado a la Facultad de Educación de la
Pontificia Universidad Católica de Chile
Para optar al grado de Magíster en Educación
Mención Dirección y Liderazgo Educativo**

Profesor Guía: Ricardo Sepúlveda Sanhueza

Octubre, 2015

Santiago, Chile

AGRADECIMIENTOS

Al profesor Ricardo Sepúlveda por creer en el potencial de este trabajo y su constante apoyo desde el inicio del mismo.

Asimismo, la generosidad de las personas que trabajan en el Liceo donde se realizó el proyecto, quienes permitieron indagar sobre el caso: a su Director, Jefa de UTP, profesores de inglés, alumnos y exalumnos.

De igual forma, esta tesis fue posible gracias al financiamiento de CONICYT, a través de la Beca de Magíster Nacional 2013.

Por último, a los compañeros del programa por su permanente colaboración y soporte desde el inicio de las cátedras.

TABLA DE CONTENIDO

	Página
INDICE DE TABLAS.....	v
INDICE DE FIGURAS.....	vi
RESUMEN.....	vii
ABSTRACT.....	viii
I. INTRODUCCION.....	1
II. CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO.....	3
2.1 Objetivos.....	6
2.2 Objetivo General.....	6
2.2.1 Objetivos Específicos.....	6
III MARCO CONCEPTUAL.....	7
3.1 Habilidades Evaluadas en el SIMCE inglés 2012.....	8
3.2 Características de la Prueba SIMCE inglés 2012.....	11
3.3 Principales Resultados SIMCE inglés 2012.....	12
3.4 SIMCE y el Rendimiento Escolar.....	13
3.5 Modelo de la Eficacia Escolar.....	16
3.5.1 Factores que influyen en el Logro Académico de los Estudiantes.....	18
3.6 Factor Escuela.....	19
3.6.1 Curriculum Viable y Garantizado.....	20
3.6.2 Objetivos Desafiantes y Retroalimentación Efectiva.....	21
3.6.3 Participación de Padres y Comunidad.....	22
3.6.4 Ambiente Seguro y Ordenado.....	22
3.6.5 Colegialidad y Profesionalismo.....	23
3.7 Factor Docente.....	23
3.7.1 Estrategias Instruccionales.....	24
3.7.2 Gestión de Aula.....	28
3.7.2.1 Establecimiento y Refuerzo de Reglas y	

	Procedimientos.....	29
	3.7.2.2 Acciones Disciplinarias.....	29
	3.7.2.3 Relación Estudiante – Profesor.....	30
	3.7.2.4 Marco Mental para la Resolución de Conflictos...	31
	3.7.3 Diseño de Currículo a Nivel de Aula.....	33
3.8	Factor Estudiante.....	34
	3.8.1 Atmosfera del Hogar.....	36
	3.8.1.1 Comunicación sobre la Escuela.....	36
	3.8.1.2 Supervisión de los Padres.....	37
	3.8.1.3 Expectativas de los Padres y Estilos Parentales...	37
	3.8.2 Inteligencia Aprendida y Conocimientos Previos.....	38
	3.8.3 Motivación del Estudiante.....	40
	3.8.3.1 Teoría del Instinto.....	41
	3.8.3.2 Teoría de la Atribución.....	41
	3.8.3.3 Teoría de la Autoestima.....	42
	3.8.3.4 Emociones.....	42
	3.8.3.5 Auto Sistema.....	43
3.9	El Rol del Liderazgo.....	43
3.10	Liderazgo Escolar.....	45
3.11	Liderazgo Instruccional.....	46
3.12	Liderazgo Instruccional en Chile.....	50
3.13	Liderazgo Distribuido.....	52
IV.	METODOLOGÍA.....	54
	4.1 Criterios de Selección de la Muestra.....	55
	4.2 Fuentes Primarias.....	55
	4.3 Instrumentos de Recolección de Datos Utilizados.....	56
	4.3.1 La Entrevista.....	56
	4.3.2 Observación de Campo.....	57
	4.3.3 Focus Group.....	58
4.4	Fuentes Secundarias.....	58

4.5	Análisis de Contenidos.....	60
4.6	Criterios de Rigor Científico.....	60
4.6.1	Densidad.....	61
4.6.2	Contextualidad.....	61
4.6.3	Triangulación.....	61
4.7	Categorías Preliminares.....	63
4.8	Categorías Generales.....	65
4.9	Antecedentes del Caso.....	66
V.	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.....	70
5.1	Contexto Inicial del Liceo.....	72
5.2	Motivaciones y Decisiones del Equipo Directivo.....	72
5.3	Dimensión Escuela.....	74
5.3.1	Cultura Organizacional.....	75
5.4	Liderazgo.....	78
5.4.1	Influencia del Liderazgo en la Asignatura de Inglés.....	78
5.4.2	Proyecto Piloto.....	80
5.4.3	Prácticas de Liderazgo Instruccional.....	82
5.5	Dimensión Docente.....	85
5.5.1	Prácticas Docentes y Compromiso.....	86
5.5.2	Retroalimentación.....	87
5.6	Percepción de los Estudiantes.....	89
5.6.1	Motivación, Resultados Académicos y Costos Personales....	91
5.6.2	Beneficios Académicos de la Asignatura de Inglés.....	92
VI.	CONCLUSIÓN.....	96
	BIBLIOGRAFÍA.....	101
	ANEXOS.....	112
	ANEXO 1. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.....	112
	ANEXO 2. Extracto Cuadernillo de Comprensión Lectora.....	113
	ANEXO 3. Extracto Cuadernillo de Comprensión Auditiva.....	115

ANEXO 4.	Entrevista Semi—estructurada para las Fuentes Primarias.....	117
ANEXO 5.	Texto Interpretativo Provisional.....	119
ANEXO 6.	Extracto Proyecto Educativo Institucional.....	126
ANEXO 7.	Extracto Manual de Convivencia.....	130
ANEXO 8.	Organigrama del Liceo.....	134
ANEXO 9.	Resultados Académicos del Liceo.....	135

INDICE DE TABLAS

TABLA 1.	Niveles Prueba PET <i>for Schools</i>	9
TABLA 2.	Habilidades Evaluadas en el SIMCE de Inglés 2012.....	10
TABLA 3.	Factores que Afectan al Logro Académico de los Estudiantes.....	19
TABLA 4.	Categorías Instruccionales Divididas en Conductas Específicas.....	25
TABLA 5.	Categorías Preliminares en Fuentes Primarias.....	63
TABLA 6.	Categorías Preliminares en Fuentes Secundarias.....	64
TABLA 7.	Categorías Generales.....	66
TABLA 8.	Resultados Análisis Entrevistas, Focus Group, Notas de Campo, PEI y Manual de Convivencia (MC).....	71

INDICE DE FIGURAS

FIGURA 1.	Modelo de Eficacia Escolar.....	17
FIGURA 2.	Factores del Liderazgo que Afectan en el Logro Académico.....	44
FIGURA 3.	La Influencia del Liderazgo Escolar.....	49
FIGURA 4.	Dimensión Escuela.....	77
FIGURA 5.	Dimensión Liderazgo.....	84
FIGURA 6.	Dimensión Docente.....	88
FIGURA 7.	Dimensión Estudiante.....	94

RESUMEN

La siguiente investigación desarrollada en un establecimiento educativo perteneciente a la Corporación Municipal de Desarrollo Social de la comuna de Ñuñoa se ha posicionado, de manera paulatina, como un Liceo que brinda excelencia académica a sus alumnos.

En el año 2012 se realiza en Chile el segundo SIMCE de inglés aplicado a estudiantes que cursan tercer año medio, en esa oportunidad, el Liceo obtiene el primer lugar nacional de los establecimientos de dependencia municipal.

En ese sentido el objetivo principal de este trabajo es caracterizar las dimensiones del liderazgo del director, la práctica pedagógica de las docentes que imparten clases de la asignatura y las percepciones que los estudiantes vinculan a su logro académico.

Es así como, para este caso en particular, se detallan aspectos del liderazgo instruccional que mejoran la cultura dentro del establecimiento y entregan nuevos enfoques y resultados en la asignatura, influyendo de cierta manera en el quehacer pedagógico. No obstante, la experiencia de las profesoras y los conocimientos en el área que ambas poseen les entregan las herramientas necesarias para perfeccionar, adaptar y eliminar ciertas actividades en el aprendizaje de sus educandos. Por último, estos últimos manifiestan que existe una gran exigencia escolar, lo cual conlleva a importantes esfuerzos académicos, familiares y emocionales, pero con retribuciones: ingresar a la universidad.

Palabras clave: liderazgo instruccional, práctica docente, logro académico, SIMCE de inglés.

ABSTRACT

The following research has been carried out in an educational institution, which belongs to the Municipal Corporation of Social Development of the Ñuñoa district; which has gradually positioned itself as an academically prestigious High School for its students.

In 2012 the second SIMCE of English was held and applied to all of the eleventh grade students in Chile. In that occasion, this particular High School ranked first nationally among schools of municipal dependency.

To investigate why, the aim of this work is to characterize principal leadership extents, teacher's pedagogical practicum in the English subject and student's perceptions related to their own academic achievement.

In this case the instructional leadership aspects that improve the institution inner culture and new approaches and results of the subject are described. In a curricular aspect, academic achievement is reached by teacher's practicum experiences and knowledge, which are the necessary abilities to adapt classroom activities for their students.

Finally, students express that they feel high academic demand that implies important academic, familiar and emotional efforts that has rewards, which is to be admitted into a university.

Key words: Instructional leadership, teacher practicum, academic achievement, SIMCE of English.

I. INTRODUCCIÓN

Hace más de quince años, el Liceo estudiado en esta investigación, era considerado uno de los tantos liceos municipales en estado crítico, sin embargo, en menos de diez elevaron los resultados académicos, al punto que progresivamente sus estudiantes lograron acceder a la universidad. Uno de los instrumentos que reflejó el avance fue el SIMCE de Inglés realizado el año 2012. En esa oportunidad se obtuvieron los mejores resultados de la prueba a nivel nacional entre establecimientos de dependencia municipal.

Este alto logro, expresado en los resultados del SIMCE Inglés (2012) lleva a plantear ¿cómo un liceo municipal que obtiene bajos resultados académicos logra el mayor reconocimiento académico a nivel nacional en esta asignatura? ¿Qué transformaciones efectuó la dirección especialmente en la asignatura de inglés? ¿Qué prácticas docentes se llevaron a cabo en las clases del idioma extranjero? Por último ¿Cuáles son las dimensiones que los estudiantes estiman propias a su logro académico?

El presente trabajo de carácter cualitativo, tiene como objetivo revelar los cuestionamientos mencionados, utilizando específicamente la metodología de estudio de caso, la que se define como una “estrategia de investigación que se aboca a comprender las dinámicas presentes en sus contextos singulares”¹(Eisenhardt, 1989:534).

De este modo, se pretende describir el liderazgo instruccional del director de la institución, las prácticas docentes de dos profesoras que imparten la asignatura de inglés

¹ “Research strategy which focuses on understanding the dynamics present within single settings”. La traducción es mía.

finalmente, describir las percepciones que los estudiantes relacionan a su logro académico.

El presente trabajo está estructurado en cinco secciones. El primero, entregan datos del contexto que permiten comprender los cambios que experimentó el establecimiento en los últimos diez años. En el segundo, se expondrá el marco conceptual que permite situar los objetos de estudio con la literatura existente. En el tercero, se expone la metodología utilizada en la recolección de evidencias: entrevistas, focus group para fuentes primarias y observación de campo junto con el análisis de documentos relevantes² en las fuentes secundarias; dando cuenta de aspectos generales y particulares que convierten al caso en objeto de estudio. En el cuarto, se analiza el caso a la luz de los datos recogidos, teniendo como base la discusión bibliográfica referida al tema, la que servirá de apoyo en la interpretación de las evidencias.

En último lugar, se realiza una conclusión de la investigación entregando los efectos en relación al liderazgo instruccional del director, mejorando el contexto educativo del establecimiento, así como también, los objetivos generales de la asignatura de inglés; lo cual implica cambios de las prácticas docentes y junto con ello el trabajo dedicado de los estudiantes para lograr los resultados esperados.

² Proyecto Educativo Institucional y Manual de Convivencia Escolar.

II. CONTEXTUALIZACION DEL ESTUDIO

Cada vez son más los países que intentan adoptar nuevas mejoras a las necesidades de sus sistemas educativos. En ese sentido el liderazgo escolar se ha convertido en una prioridad de los programas de política educativa a nivel internacional y desempeña una función decisiva en la mejora de los resultados escolares al influir en las motivaciones y en las capacidades de los docentes, así como también en el entorno y el ambiente escolar (OCDE,2009).

Durante los últimos 40 años, diversos investigadores educacionales alrededor del mundo, han buscado desentrañar los factores que explican los resultados escolares medidos por el logro de aprendizaje de sus alumnos (Marzano, 2003; Sheerens y Bosker, 1997; Rowe y Hill, 1994 citado por Brunner y Elacqua, 2004).

Investigadores como Farooq et al. (2011) han estado interesados en explorar las variables que contribuyen efectivamente a la calidad del desarrollo de los estudiantes, tales como las características individuales de los estudiantes y de su hogar, su situación socioeconómica y otros factores relacionados con la escuela y políticas de gobierno. Es decir, una diversidad de variables que se encuentran dentro y fuera de la escuela afectando al logro académico de los estudiantes.

Un primer aspecto que motiva este estudio, tiene relación a la importancia del dominio de la lengua inglesa en el siglo XXI, tal como David Crystal, autor de “English as a Global Language” (1997) indica que el idioma es un vehículo de comunicación global “ha constituido de hecho una verdadera política cultural y lingüística, plasmada en esa década en la creación de la UNESCO, la UNICEF (1946), el Banco Mundial (1946), la Organización Mundial de la Salud (1948)” (p. 28)

Por otro lado, David Graddol (2004) estima que “efectivamente, el inglés no sería simplemente una destreza básica, sino un requisito imprescindible para realizar actividades cotidianas y cometidos profesionales” (p. 14)

Por esta razón, el Ministerio de Educación, Ministerio de Economía y el Ministerio de Fomento y Turismo; lanzan la llamada Estrategia Nacional de Inglés 2014-2030, una iniciativa de fomento de contacto con el idioma inglés en el hogar, el entorno de las familias y la sociedad, todo esto con objeto de acelerar la inserción de Chile en un mundo global y así mejorar la competitividad (Estrategia Nacional de Inglés, 2014).

Con objeto de obtener datos sobre las habilidades lingüísticas en inglés en el país, se aplica censalmente el SIMCE de inglés. Cuyos resultados del año 2012 demuestran que el 26% de los estudiantes que inician las clases en la asignatura en forma temprana obtienen nivel A2 o B1, versus el 8% y el 4% que lo hacen en 5° y 8° básico o en la Educación Media, respectivamente.

En relación al caso, el establecimiento municipal que se ha seleccionado tiene un índice de vulnerabilidad al año 2013 de 56.7 % en la Enseñanza Básica y 63.36% en la Enseñanza Media, no obstante, ha mantenido un ascenso sostenido de los resultados académicos —medidos en el SIMCE y PSU, principalmente.

En su plataforma virtual, la fundación Educación 2020 menciona que en esta medición “de los 186.000 estudiantes de 3° medio evaluados, sólo un 18% obtuvo certificación, es decir, un 82% de los estudiantes no puede comunicarse en inglés, no cumpliendo con las expectativas del currículum nacional” y señala que sólo el 7% de los alumnos de un colegio municipal alcanza la certificación en inglés.

De esta manera, los mejores resultados conseguidos en el SIMCE de Inglés 2012 a nivel nacional, suscita interés acerca de qué aspectos determinaron la consecución de este

logro. Concretamente, surge la pregunta respecto a qué dimensiones del liderazgo del director, las prácticas docentes y las cualidades de los estudiantes están implicadas en la obtención de este resultado.

Aunque, es innegable la importancia que adquiere la labor docente en el aula, se hace necesaria su orientación para los cumplimientos de expectativas de la escuela, en ese sentido, Timperley (2010) expresa que no se puede esperar que los profesores comprendan y realicen todo por sí mismos, indicando que debe existir un líder que guíe las labores de los maestros. De ese modo, el director, cuando ejerce liderazgo efectivo, asentaría las bases para el desenvolvimiento de los docentes, creando un ambiente adecuado y fructífero para la obtención de logros académicos. En tanto es rol del líder para Leithwood y Riehl (2003) es definido como:

Entregar dirección y ejercer influencia. Los líderes movilizan y trabajan con otros para lograr objetivos compartidos. Lo que tiene implicancias importantes: Los líderes no imponen sus objetivos los seguidores, pero sí trabajan con otros para crear un sentido de propósito y dirección compartido. (p. 4).

Es así, como en el presente estudio se abordarán los aspectos del liderazgo instruccional, sin desconocer la práctica docente en la asignatura de inglés y las dimensiones que los propios estudiantes relacionan a su logro escolar.

Por lo tanto, es relevante no dejar de lado el rol del director del establecimiento ni otros agentes del Liceo, en tanto el resultado obtenido se logra en base a la participación de todos los estamentos involucrados.

2.1 Objetivos

Este proyecto se centra en las dimensiones del liderazgo instruccional, las prácticas docentes en la asignatura de inglés, y el logro académico que los estudiantes relacionan al resultado del SIMCE de Inglés del año 2012, alcanzando el 74% de certificación en nivel A2 y 44% en nivel B1 ubicándose en el primer lugar a nivel nacional de ese tipo de dependencia.

2.2 Objetivo General

Caracterizar las dimensiones del liderazgo instruccional, las prácticas docentes en la asignatura de inglés y las percepciones de los estudiantes que se relacionan con el mejor resultado del SIMCE de Inglés (2012) en tercer año medio de un liceo de dependencia municipal de la comuna de Ñuñoa.

2.2.1 Objetivos Específicos

1. Describir el contexto y la cultura organizacional del liceo, con el fin de definir los roles de los docentes, la dirección y los estudiantes, y que permitan comprender el logro académico.
2. Describir el liderazgo escolar de la dirección del establecimiento, con el propósito de comprender su relación con la asignatura de inglés.
3. Describir la práctica docente de la asignatura de inglés, a fin de identificar las prácticas curriculares que inciden en el logro escolar.
4. Describir las percepciones que los estudiantes vinculan a su logro académico.

III. MARCO CONCEPTUAL

Con propósito de comprender los conceptos involucrados en el caso, es necesario explicar el tipo de instrumento utilizado por el Ministerio de Educación para evaluar las habilidades lingüísticas del idioma inglés de los alumnos. Por otro lado, la prueba SIMCE recoge información adicional: datos del establecimiento, familia y grupo social que tienen relación con los resultados obtenidos.

El Ministerio de Educación de Chile posee un Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). Su propósito principal es contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre el desempeño de los estudiantes en diferentes áreas de aprendizaje del Currículum Nacional, en relación al contexto escolar y social en el que se desarrolla su formación (MINEDUC, 2012).

La evaluación se aplica a estudiantes de tercer año de enseñanza media el 2010. En dicha ocasión, se utilizó el examen TOEIC Bridge for Schools, que evalúa habilidades comunicativas, puntualmente, auditiva y lectora, y su contenido está dirigido a estudiantes que están tomando cursos comerciales en lengua inglesa (TOEIC Bridge Handbook, 2007).

En el año 2012 se aplicó por segunda vez el SIMCE del subsector de inglés a los alumnos de III medio del país, con el objetivo de evaluar el nivel de competencia lingüística de los estudiantes de Educación Media en dicho idioma extranjero. En esa oportunidad se utilizó el examen PET *for Schools*, que es elaborado por Cambridge University Press y diseñado con los criterios pertenecientes a los niveles A2, B1 y B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (ver Anexo 1).

3.1 Habilidades Evaluadas en el SIMCE inglés 2012

Es importante describir las características del instrumento evaluador para medir los conocimientos y habilidades de los estudiantes en el idioma extranjero y de ese modo comprender cuáles son las destrezas logradas.

El SIMCE de Inglés 2012 evaluó los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos obligatorios —desde ahora OF-CMO— establecidos en el Marco Curricular establecido por el Ministerio de Educación de Chile —en adelante MINEDUC— que se encuentra vigente para la asignatura de Inglés (Decreto N° 254, actualización 2009).

Igualmente, se midieron las habilidades receptivas de comunicación, es decir, Comprensión Lectora y Comprensión Auditiva y se evaluó la utilización de estrategias para comprender palabras de vocabulario y/o frases breves desconocidas y el uso de estructuras gramaticales simples, a partir de contextos particulares. En ese sentido, un buen dominio gramatical y lexical del idioma permitiría a los estudiantes obtener mejores resultados en la prueba (2012).

Dado que los OF-CMO están alineados con el Marco Común Europeo para el Aprendizaje de Idiomas (Common European Framework for Languages, CEFR)³, se midieron las habilidades receptivas correspondientes a los niveles A1, A2 y B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Tal como se destaca en la Tabla 1, en ocasiones, los estudiantes pueden demostrar habilidades excepcionales, más allá del nivel B1, el resultado de su evaluación será

³ En este documento se entregan estándares y se proporciona una base común para la elaboración de programas de idiomas y exámenes estandarizados. El documento está disponible en inglés en el sitio web del Consejo Europeo (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf).

Aprobado con Distinción⁴, de ser así recibirá un certificado estableciendo que demostró habilidades en dicho nivel.

Tabla 1. Niveles Prueba PET *for Schools*

The Common European Framework of Reference		Cambridge English: Preliminary	
C Proficient user	C2	 <p>Pass with Distinction*</p> <p>Pass with Merit</p> <p>Pass</p> <p>Level A2</p> <p>Practical English for everyday use</p>	
	C1		
B Independent user	B2		
	B1		
A Basic user	A2		
	A1		

* Pass with Distinction was introduced in September 2011

Fuente: Cambridge English: Preliminary for Schools Document (2011)

Por otro lado, si el estudiante alcanza el nivel B1 con el mismo examen, será evaluado como Aprobado con Mérito o Aprobado⁵, recibiendo un certificado del

⁴ *Pass with Distinction*. La traducción es mía.

⁵ *Pass with Merit or Pass*. La traducción es mía.

nivel B1. Y así, el que se encuentre certificado en el nivel A2 recibirá un certificado estableciendo que se demostró la habilidad correspondiente.

En el nivel de dominio de la lengua B1, tal como se muestra en la Tabla 2 los candidatos deberán ser capaces de: comprender los puntos principales de instrucciones sencillas o anuncios públicos, hacer preguntas sencillas y participar en conversaciones del ámbito escolar, redactar la descripción de un evento, por ejemplo un viaje escolar que evalúa las habilidades de comprensión lectora y auditiva (SIMCE Inglés, 2012)

Tabla 2. Habilidades Evaluadas en el SIMCE de Inglés 2012

Habilidades	Descripción
Comprensión Lectora	Se evaluará la capacidad de los estudiantes para leer comprensivamente inglés cotidiano en mensajes o textos breves y de mediana extensión; específicamente, se evaluará la comprensión de ideas principales y de detalles del texto, la identificación del vocabulario y de estructuras gramaticales adecuadas al contexto.
Comprensión Auditiva	Se evaluará la capacidad de los alumnos para escuchar comprensivamente inglés cotidiano en mensajes o textos breves y de mediana extensión; específicamente, se evaluará la habilidad para identificar información específica y relevante de los textos escuchados (horas, precios, días de la semana, números, clima, indicaciones, descripciones de personas y acciones, etc.)

Fuente: SIMCE inglés (2012)

A través de esta medición, los estudiantes deben demostrar su dominio de las habilidades receptivas en el idioma inglés descritas en la Tabla 2.

3.2 Características de la Prueba SIMCE inglés 2012

En la actualidad existen diversos instrumentos de medición del nivel lingüístico en el idioma inglés, por lo tanto, es indispensable conocer las características de la prueba y sus principales resultados obtenidos a nivel nacional el año 2012.

La prueba SIMCE inglés 2012 contiene 80 preguntas, divididas en dos secciones: Comprensión Lectora y Comprensión Auditiva.

La primera sección correspondiente a Comprensión Lectora tiene una duración es 45 minutos, en ella se presentan diferentes textos de mediana extensión, artículos informativos y carteles breves—cada uno de los cuales tiene entre 7 u 8 preguntas de selección múltiple. Además, presenta diferentes textos breves en forma de oraciones y diálogos que los estudiantes deben comprender para responder preguntas de términos pareados y de selección múltiple (ver Anexo 2)

La siguiente sección de Comprensión Auditiva tiene una duración de 30 minutos y presenta diferentes textos o diálogos breves entre hablantes nativos (ver Anexo 3) —de dos intervenciones— en situaciones reales y variadas. Asimismo, se utiliza un lenguaje auténtico y cotidiano, incluyendo conversaciones de mediana extensión (que se escuchan dos veces), para luego hacer una pausa que permita a los estudiantes prepararse para la siguiente pregunta.

No obstante, antes de atender estas conversaciones, los alumnos deben escuchar previamente las instrucciones y los ejemplos que guían el modo de responder las preguntas de la grabación.

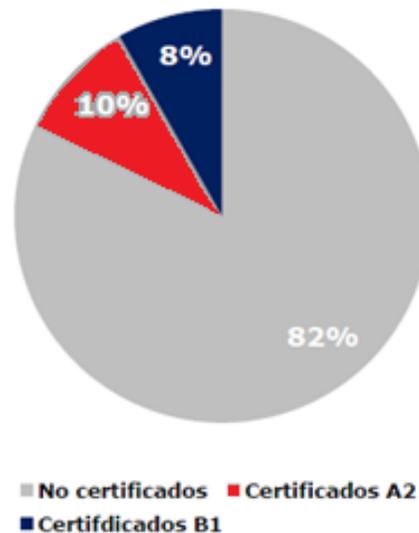
3.3 Principales Resultados SIMCE inglés 2012

Los estudiantes de III Medio que rindieron la prueba a nivel nacional, alcanzan un promedio de 49 puntos en la prueba y sólo el 18% de ellos obtienen certificado en los niveles A2 o B1. Con respecto a la medición anterior, realizada en el año 2010, aumenta de 22.622 a 31.854 el número de estudiantes que obtienen certificación. Por otra parte, se observa una importante brecha entre establecimientos de grupos socioeconómicos alto y bajo; es decir, los liceos y colegios del grupo socioeconómico alto tienden a obtener un mayor porcentaje de certificación.

Los alumnos que alcanzaron el nivel A2 —obtuvieron entre 70-89 puntos— son capaces de comprender oraciones y expresiones utilizadas frecuentemente, relacionadas con áreas de relevancia inmediata, por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, geografía local y trabajo.

En el siguiente Gráfico 1 se puede observar el porcentaje de estudiantes de tercer año medio que aprobaron los niveles A2 y B1 del instrumento SIMCE de inglés realizado el año 2012.

Gráfico 1. Porcentaje de Estudiantes que Lograron Nivel A2 y B1⁶



Fuente: MINEDUC (2012)

Por otro lado, los estudiantes que lograron el nivel B1 (entre 90-100 puntos) son capaces de: comprender la información principal de información clara sobre temas cotidianos que aparecen habitualmente en el trabajo, en el colegio y en el tiempo libre. De esta manera, un estudiante puede resolver la mayoría de las situaciones que pueden generarse al viajar en un lugar en el cual se habla el idioma, así como también para comunicarse en el trabajo y los estudios. (MINEDUC, 2012).

3.4 SIMCE y el Rendimiento Escolar

El logro académico es difícil de medir por tanto intervienen una serie de elementos, como el estatus socioeconómico de la familia, la cultura escolar, características de los docentes y estudiantes.

⁶ Resultados a nivel nacional.

Es preciso conocer cuáles son las eventuales relaciones entre la evaluación de las habilidades, su motivación, habilidades y manejo de los profesores en la sala de clases y los resultados obtenidos por los alumnos.

En Chile existe un sistema que mide la calidad de la educación, denominado SIMCE, el cual entrega información sobre logros de aprendizaje de los estudiantes y sobre factores que permitan contextualizar y/o explicar sus diferencias. (Cariola, Cares y Rivero, 2008).

Con respecto al tipo de información recogida con el instrumento, un informe sobre Efectividad Escolar y Factores Asociados para la UNESCO realizado por Cariola, Cares y Rivero (2008) se señala que:

En 1998, cambia el tipo de información recogida por los cuestionarios del SIMCE, los cuales son aplicados cada año a padres y apoderados y a docentes, dando especial relevancia a la recolección de información de variables familiares, especialmente nivel socio-económico de la familia, que permite hacer comparaciones más justas entre escuelas. (p.168, 169).

Esta diferencia con respecto a las anteriores pruebas SIMCE, es igualmente reconocida por Peña (2002), quien expresa que:

Presentan un avance sustantivo en la evaluación del aprendizaje comparado con las pruebas precedentes, que correspondían al porcentaje de preguntas que los alumnos respondían correctamente. Además, la disponibilidad de datos para fines de investigación implica contar ahora con una valiosa información sobre el impacto de variables socioeconómicas a escala individual y el efecto en el aprendizaje de la educación preescolar, el grado de escolaridad de las madres y el tiempo dedicado al estudio” (p. 8).

No obstante, Elacqua (2013) establece que se debe responsabilizar a las escuelas a través de otros indicadores, tal y como lo señala en el portal virtual de Educar Chile:

Por ejemplo, las escuelas con altas tasas de graduación usualmente tienen mejores resultados en el SIMCE que los establecimientos con bajas tasas. La evidencia internacional muestra que escuelas que incentivan a sus alumnos a egresar, otros factores constantes, tienen mayores puntajes en pruebas tipo SIMCE.

El investigador explica que el promedio SIMCE de una escuela indica el nivel del rendimiento escolar, pero no revela la fuente de los resultados. Para él, una manera de ajustar los promedios y para acercarse al impacto real de la escuela es entregar información sobre variables ajenas a ella, tales como el nivel socioeconómico de los alumnos. Explicando que, de esta manera, es posible advertir que:

Aquellas variables no identifican diferencias entre las familias de los alumnos en el mismo curso y no abarcan factores históricos, como haber tenido un buen profesor el año anterior. Eso hace difícil separar el valor agregado de la escuela. (Elacqua, 2013).

Igualmente el autor señala que otra manera de identificar variables es mostrando el cambio de resultados de un curso para otro. Esto se explica porque el SIMCE permite comparar distintas generaciones de cuarto básico, octavo básico y segundo medio.

Es por ello que los datos recogidos por el SIMCE son valiosos para la comunidad escolar, de manera tal que la misma pueda identificar ciertos rasgos que podrían hacer que una escuela logre determinados resultados o sea efectiva.

Esto llevó a una primera investigación en nuestro país titulada "Escuelas efectivas en sectores de pobreza: ¿quién dijo que no se puede?" realizada por Gonzalo Muñoz y Dagmar Raczynski (2004) que tuvo como propósito analizar en profundidad las claves de las escuelas efectivas, concluyendo cinco aspectos comunes: presencia de

buenos profesores, salas de clase adecuadas, buena relación familia – escuela, liderazgo del director y evaluación permanente.

La investigación abordó catorce escuelas con altos logros situadas en entornos vulnerables. Aparte de sus buenos resultados escolares, estos establecimientos eran bastante disímiles entre sí: había escuelas rurales y urbanas, grandes y pequeñas, con docentes cercanos al promedio, municipales y particulares subvencionadas. Luego, la primera conclusión, arrojaba que la eficacia no se explica por esas características exteriores sino por el trabajo que hace la escuela.

3.5 Modelo de la Eficacia Escolar⁷

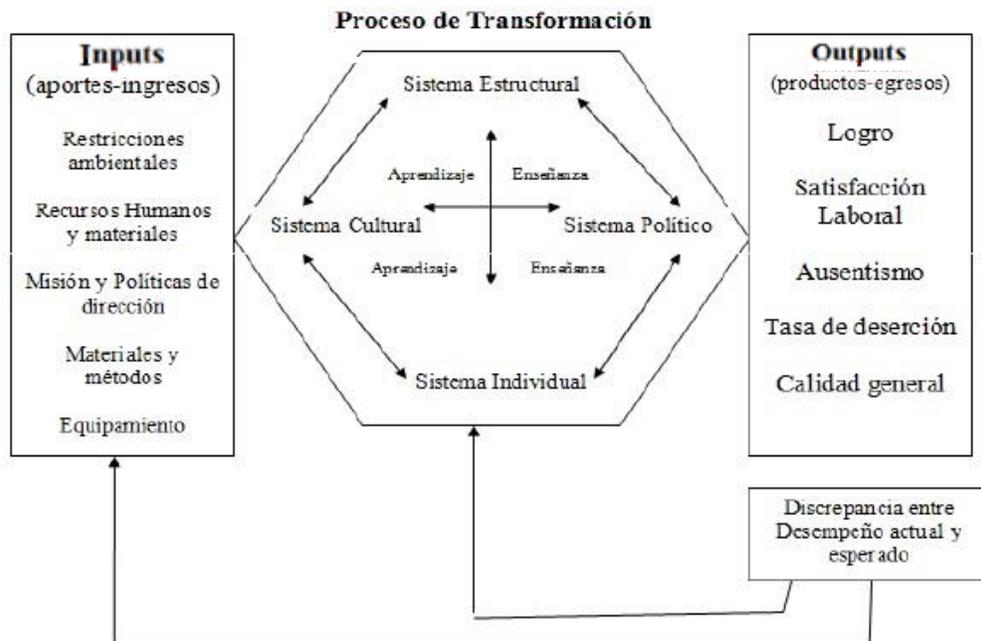
A modo de tener una mejor visión de cómo el establecimiento educacional en cuestión ha logrado obtener los mejores resultados académicos del SIMCE de inglés el año 2012. Así, resulta relevante comprender qué ha sucedido dentro del establecimiento educacional, como consecuencia de su progresivo avance reflejado en los resultados de las pruebas estandarizadas, teniendo en cuenta que los jóvenes provienen de entornos sociales vulnerables, en donde no existía un director estable y la institución carecía de buena reputación.

En ese respecto, las investigaciones sobre eficacia escolar se enfocan en el logro del estudiante, que no solo considera aportes o ingresos relacionados con procesos transformacionales en las prácticas de aula —métodos instruccionales, organización de la clase, oportunidades para aprender, tiempo de aprendizaje— sino también el clima o cultura escolar.

⁷ En inglés: Input—Throughput— Output Research.

Como se aprecia en la Figura 2, las operaciones organizacionales y las relaciones políticas con una variedad de productos o egresos, incluyendo el logro escolar en pruebas estandarizadas (Hoy y Miskel, 2008).

Figura 1. Modelo de Eficacia Escolar



Fuente: Hoy y Miskel (2008)

En su modelo, los académicos Hoy y Miskel (2008) establecen que los procesos transformacionales también han sido elaborados para explicar cómo se puede promover el aprendizaje. Por ejemplo, la instrucción escolar o la calidad del aprendizaje, dependen de factores como la posesión de un buen conocimiento y habilidades de aula por parte del profesor (Cohen et al. 2003 citado por Marzano, 2003).

Su investigación sugiere tres propiedades, que marcan la diferencia en la cultura y clima de las escuelas: la confianza de los padres (Goddard, Sweetland y Hoy, 2001 citados por Hoy y Miskel, 2002), énfasis en lo académico (Goddard, Sweetland y Hoy, 2000 citados por Hoy y Miskel, 2002) y una cultura de eficacia colectiva (Goddard, Hoy, LoGerfo, 2003, citados por Hoy y Miskel, 2008).

Por otra parte, los expertos Brunner y Elacqua (2004) expresan que:

Se han intentado desentrañar los factores que explican los resultados escolares, medidos por el logro de aprendizaje de sus alumnos. A estas alturas existe amplio consenso entre especialistas acerca de la naturaleza y poder explicativo de estos factores: el entorno familiar de los alumnos, la calidad de la comunidad donde residen y la efectividad de la escuela. (p.8).

De esta forma, existen dimensiones que afectan el logro académico, entre las que destacan el entorno socio-familiar de los alumnos, la comunidad y la escuela.

3.5.1 Factores que Influyen en el Logro Académico de los Estudiantes

Con objeto de entender qué influye en el logro de los resultados del estudio en cuestión. Es de suma importancia saber que el rendimiento escolar de los alumnos puede ser explicado por medio de diversos factores que lo propician: la escuela, los profesores y la familia. Es por ello que es imprescindible conocer los conceptos que aquellas dimensiones brindan en la comprensión y descripción del estudio.

Para el autor Robert Marzano (2003), quien tras 35 años de investigación, ha logrado reducir a tres los factores generales que influyen el logro académico de los estudiantes. El mismo determina que dichos factores se encuentran a nivel de la escuela, del profesor y del estudiante, como se aprecia en la Tabla 3

se enmarca el modelo de dimensiones que afectan al logro académico de los estudiantes.

Tabla 3. Factores que Afectan al Logro Académico de los Estudiantes

Factor	Categorías
Escuela	<ul style="list-style-type: none"> • Currículum viable y garantizado • Objetivos desafiantes y retroalimentación efectiva • Participación de padres y comunidad • Ambiente seguro y ordenado • Colegialidad y profesionalismo
Profesor	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias instruccionales • Gestión de aula • Diseño del currículo a nivel de aula
Estudiante	<ul style="list-style-type: none"> • Atmosfera del hogar • Inteligencia aprendida y conocimientos previos • Motivación del estudiante

Fuente: Marzano (2003) p.10

3.6 Factor Escuela

Las instituciones educativas que se orientan al alto rendimiento académico, tienen ciertas características que los distinguen, por lo cual se hace necesario conocerlos a fin de describir las características institucionales que explican el caso.

Comprender dichas el modelo de factores se establecen cinco categorías pertenecientes al nivel de escuela: curriculum viable y garantizado, objetivos desafiantes y retroalimentación efectiva, participación de padres y comunidad, ambiente seguro y ordenado, y colegialidad y profesionalismo.

Estas categorías son una síntesis de las investigaciones realizadas acerca de los factores a nivel de escuela e igualmente, el orden en el que se plantean, representa el impacto en el logro académico de los estudiantes (Marzano, 2003).

3.6.1 Curriculum Viable y Garantizado

Las instituciones educativas deben asegurar con el cumplimiento de los contenidos mínimos y Obligatorios establecidos por el MINEDUC. En relación a ello, se debe conocer qué impacto tiene en el resultado de los estudiantes.

Con respecto al curriculum Marzano (2003) establece que:

Es necesario identificar y comunicar el contenido considerado esencial para todos los estudiantes, versus el considerado suplementario o necesario para los que buscan ingresar a la universidad. Es decir, una solución sería incrementar la cantidad de tiempo instruccional disponible. (Marzano, 2003:25).

Finalmente, el autor expresa que las escuelas deben asegurar que los profesores cubran los contenidos esenciales, lo que no necesariamente expresa que los directores deban observar la enseñanza del contenido. Otra característica es proteger el tiempo disponible para la instrucción:

Se debe ser lo más eficiente posible en el almuerzo, recreos entre clases y anuncios. Las escuelas deben hacer todos los esfuerzos por comunicar el mensaje que el tiempo de la clase es tiempo sagrado y debería ser interrumpido solo por eventos importante. (Marzano, 2003:31).

3.6.2 Objetivos Desafiantes y Retroalimentación Efectiva

Esta categoría advierte que las escuelas deben tener y mantener altas expectativas en su organización con respecto al rendimiento escolar.

Los estudios realizados por Mike Schmoker (1999) citado por Marzano (2003) menciona que” establecer objetivos académicos para las escuelas como un todo tiene un poderoso efecto cohesivo en los profesores y administradores” (p. 36).

Otro aspecto relevante, al establecer objetivos académicos, es que éstos deben ser desafiantes para todos los estudiantes, lo cual proviene directamente de las investigaciones sobre expectativas (Marzano, 2003).

En relación al éxito académico, John Hattie (1992) expresa que “La modificación única y más poderosa que aumenta el logro es la retroalimentación” (p.9). En este sentido, Marzano (2003) considera que la retroalimentación debe ser en el momento adecuado u oportuno, puesto que los estudiantes deben recibirla a través de su proceso de aprendizaje; que en la experiencia de aprendizaje es llamada como evaluación formativa⁸, opuesta a la evaluación sumativa⁹ que ocurre al finalizar el aprendizaje (McMillan, 2000).

Aun cuando, la comunidad en su totalidad contribuya y favorezca el aprendizaje de los estudiantes en la escuela, existe una categoría que identifica hasta qué punto los padres apoyan y participan en la escuela.

⁸ Es un proceso activo en el cual la información que emerge del proceso evaluativo es utilizado tanto para adaptar la enseñanza a las necesidades del estudiante como para lograr que éste mejore sus estrategias de aprendizaje (Fasce, 2009).

⁹ La evaluación sumativa es aquella realizada después de un período de aprendizaje, o en la finalización de un programa o curso. Esta evaluación tiene como propósito calificar en función de un rendimiento, otorgar una certificación, determinar e informar sobre el nivel alcanzado (Samboy, 2009).

3.6.3 Participación de Padres y Comunidad

Este concepto propone que la participación de todos los miembros involucrados en la comunidad escolar, es decir, estudiantes, profesores, directivos y padres deben relacionarse y comunicarse para el beneficio de los niños y jóvenes que asistan a una institución educativa.

En su modelo, Marzano (2003) destaca tres características sobre la contribución de los padres y de la comunidad: comunicación, participación y gobierno. Estipulando que la primera de ellas es la buena comunicación entre los padres, la escuela y la comunidad y vice versa (Antúnez, 2000 citado en Marzano, 2003), por lo tanto, es responsabilidad del establecimiento educacional promover la comunicación y entregar una atmosfera en la que los padres deseen tal correspondencia.

Los establecimientos que han desarrollado involucrar a los padres han reportado menos ausentismo, deserción e inasistencia (Buckman, 1976). Por último, la característica de gobierno permite a los padres y la comunidad tener una voz en decisiones claves de la escuela (Marzano, 2003).

3.6.4 Ambiente Seguro y Ordenado

La categoría es descrita como una condición necesaria, aunque no suficiente para el logro académico. Sin un mínimo nivel de seguridad y orden, la escuela tendría pocas posibilidades de influir positivamente el logro académico de sus estudiantes (Marzano, 2003).

El mismo autor menciona que para lograr un ambiente seguro y ordenado, las escuelas deben establecer reglas para toda la comunidad, generando

procedimientos y consecuencias por quebrantarlos, por otra parte, deben establecer programas para mejorar la autodisciplina y responsabilidad de sus estudiantes.

3.6.5 Colegialidad y Profesionalismo

Ambas categorías se orientan hacia el modo en que el equipo de la escuela interactúa y hasta donde enfocan su trabajo como profesionales.

La colegialidad es definida por Marzano (2003) como la manera en la cual los profesores interactúan unos con otros. Respecto a ello, Villani (1996) manifiesta que “El comportamiento colegiado es demostrado por los profesores como sostenedor de unos con otros” (p.44)

Por otro lado, Marzano (2003) sostiene que un aspecto del profesionalismo tiene un sentido de eficacia por parte de los profesores, así como también su conocimiento pedagógico, años de servicio y certificaciones.

3.7 Factor Docente

Pese a que un profesor es influenciado por determinaciones que se hacen en la escuela, existen aspectos propios del mismo que impactan el logro de sus estudiantes.

Los factores expresados por (Marzano, 2003) para este nivel, inicialmente, están basados en función de decisiones tomadas por profesores de manera individual, las cuales incluyen estrategias instruccionales, manejo de aula y el diseño del curriculum de aula.

En relación al efecto del docente (Andrews y Soder, 1987; Bamburg y Andrews, 1991; Heck, Larsen, y Marcoulides, (1990), citados por Robinson y Timperley, 2007) establecen lo siguiente:

Aunque el impacto de los líderes es típicamente mucho menor, una examinación más profunda indica que los líderes pueden tener un impacto relevante en los logros de los estudiantes, particularmente, por medio de actividades como promover y participar en el aprendizaje y desarrollo del profesor. (p.248).

Con respecto a la efectividad de los docentes, Hoy y Miskel (2008) mencionan que ésta depende, en parte, de la forma en que éstos emplean sus ideas e iniciativas con los estudiantes y la efectividad de los estudiantes depende de cómo pueden lograr realizar las tareas y acoger la retroalimentación entregada por sus profesores.

Igualmente, algunos de los papeles que los profesores desempeñan se vinculan al trabajo administrativo, la decisión de presupuestos, fijar estándares para el comportamiento y el logro de los estudiantes (Leithwood, 2009).

Otros, en cambio, tienen mayor interés en asuntos del curriculum y la instrucción y colaboran con sus colegas en la mejora de sus propias prácticas.

3.7.1 Estrategias Instruccionales

Los profesores efectivos utilizan más estrategias instruccionales que resultan beneficiosas para sus estudiantes, y también, tienen una mayor cantidad de éstas a su disposición.

Así, tras las investigaciones recopiladas en el libro *Classroom Instruction That Works: Research—Based Strategies for Increasing Student Achievement*

(Marzano, Pickering y Pollock, 2001). Como se observa en la Tabla 4 las nueve categorías que se subdividen en conductas específicas. Estos nueve puntos fueron creados combinando habilidades de características similares. Por ejemplo, conductas de instrucción específicas que involucran tareas de comparación, tareas de clasificación, metáforas y analogías fueron organizadas bajo el título “identificar similitudes y diferencias”.

Tabla 4. Categorías Instruccionales Divididas en Conductas Específicas

Categoría de Instrucción	Conductas Específicas
Identificar similitudes y diferencias	<ul style="list-style-type: none"> • Asignar tarea en clase y el hogar que involucren comparar y clasificar. • Asignar tarea en clase y el hogar que involucren metáforas y analogías.
Resumir y tomar notas	<ul style="list-style-type: none"> • Pedir a los estudiantes generar resúmenes verbales. • Pedir a los estudiantes generar resúmenes escritos. • Pedir a los estudiantes tomar notas. • Pedir a los estudiantes revisar sus notas, corregir errores y agregar información.
Reforzar el esfuerzo y dar reconocimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer y celebrar el progreso hacia el logro de aprendizajes a lo largo de una unidad. • Reconocer y reforzar la importancia del esfuerzo. • Reconocer y celebrar el progreso hacia el logro de aprendizajes al final de una unidad.
Tarea y práctica	<ul style="list-style-type: none"> • Entregar retroalimentación específica en todas las tareas asignadas. • Asignar tareas con el propósito que los estudiantes practiquen habilidades y procedimientos que han sido el foco de la instrucción.
Representaciones no lingüísticas	<ul style="list-style-type: none"> • Pedir a los estudiantes generar imágenes mentales representando el contenido.

	<ul style="list-style-type: none"> • Pedir a los estudiantes dibujar imágenes o símbolos representando el contenido. • Pedir a los estudiantes construir mapas conceptuales representando el contenido. • Pedir a los estudiantes actuar el contenido. • Pedir a los estudiantes realizar maquetas del contenido. • Pedir a los estudiantes realizar revisiones en sus imágenes mentales, dibujos, mapas conceptuales y maquetas.
Aprendizaje cooperativo	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar a los estudiantes en grupos colaborativos cuando sea apropiado. • Organizar a los estudiantes en grupos por habilidades cuando sea apropiado.
Establecer objetivos y entregar retroalimentación	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer objetivos de aprendizaje específicos al comienzo de la unidad. • Pedir a los estudiantes establecer sus propios objetivos de aprendizaje al comienzo de la unidad. • Retroalimentar los objetivos de aprendizaje a lo largo y al finalizar la unidad. • Pedir a los estudiantes hacer seguimiento de su progreso de los objetivos de aprendizaje. • Pedir a los estudiantes autoevaluarse al final de la unidad.
Generar y probar hipótesis	<ul style="list-style-type: none"> • Motivar a los estudiantes en proyectos que involucren generar y evaluar hipótesis en la resolución, investigación, análisis de sistema y toma de decisiones.
Preguntas, introducciones y organizadores de avance ¹⁰	<ul style="list-style-type: none"> • Antes de presentar un nuevo contenido: hacer preguntas que ayuden a recordar lo que pueden saber sobre un contenido. • Antes de presentar un nuevo contenido: otorgar

¹⁰ La traducción es mía. *Advance organizer* es definido por Ausubel (1968) como un material introductorio presentado previamente en formato texto, gráfico o hipermedia, es decir, una herramienta utilizada para introducir un tema en una clase e ilustrar la relación entre lo que los estudiantes aprenderán y la información que ya han adquirido. Se utiliza durante la exposición de una clase, de manera que es fácil para los estudiantes hacer conexiones de un concepto al siguiente.

	<p>conexiones sobre lo que han estudiado previamente a los estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none">• Antes de presentar un nuevo contenido: proporcionar formas para que los estudiantes organicen o piensen en el contenido.
--	--

Fuente: Marzano, Pickering y Pollock (2001)¹¹

Las conductas específicas que aparecen en la Tabla 4 pueden ser organizadas en diversas formas para proveer un marco de unidades instruccionales a los profesores.

Marzano (2003) expresa que cada escuela debería crear su propio marco utilizando estrategias basadas en investigaciones, permitiendo así, la variación en los enfoques para distintos tipos de estudiantes y profesores.

En sus investigaciones, el mismo autor describe tres aspectos que las escuelas consideran útiles cuando piensan en categorías instruccionales: realización de unidades de manera regular, es decir, enfocadas en las experiencias de entrada de los alumnos y las que tienen relación con la revisión, práctica y aplicación de contenido.

El propósito es establecer objetivos al comienzo de la unidad para identificarlo de manera clara y comunicarlo a los estudiantes; además de monitorear el progreso, equilibrar el trabajo grupal con el individual, fortalecer el esfuerzo, medir el logro final con evaluaciones claras y celebrar el éxito a lo largo y término de la unidad (Marzano, 2003).

¹¹ La traducción de la información de esta tabla es propia.

Adicionalmente, el docente debe entregar información relacionada con el contenido de una unidad a los estudiantes. Estas estrategias se utilizan antes de las actividades de entrada y después de una actividad, dicho en otras palabras, hacer preguntas para ayudar a los estudiantes a identificar lo que saben, generando vínculos entre los conocimientos antiguos y nuevos y proveer nuevas formas de organizar o pensar el nuevo contenido (Marzano, 2003).

Del mismo modo, permitir a los alumnos agregar, corregir y cambiar la comprensión inicial del contenido y extenderla pidiéndoles que revisen sus apuntes, modelos, organigramas, imágenes mentales; asignando tareas en actividades en clase que les permita practicar habilidades, procesos, comparar, clasificar contenidos, crear metáforas y analogías. (Marzano, 2003). Y Por otro lado, involucrar a los estudiantes en proyectos que requieran generar hipótesis por medio de la resolución de problemas, toma de decisiones, investigaciones, análisis de sistemas e inventos.

Pese a que un docente pueda aplicar ciertas estrategias que den resultados en la sala de clases, el mismo no alcanzara grandes objetivos si no es capaz de manejar situaciones complejas entre sus alumnos.

3.7.2 Gestión de Aula

Esta característica se puede comprender así: “Una sala de clases que es caótica como resultado de un escaso dominio no solo no mejora el logro, podría inhibirlo” (Marzano, 2003:88).

Es por ello que el mismo autor, en su modelo, define este concepto como la confluencia de las acciones del profesor en cuatro áreas distintas: establecimiento y reforzamiento de reglas y procedimientos, realización de

acciones disciplinarias, conservación de relaciones efectivas entre profesor y estudiante.

3.7.2.1 Establecimiento y Refuerzo de Reglas y Procedimientos

Este aspecto se refiere a las expectativas fijadas en relación al comportamiento. En otras palabras, una regla identifica expectativas o estándares generales, un procedimiento comunica las expectativas para conductas específicas (Evertson et al, 1984).

Por lo general, ambos conceptos son establecidos como: expectativas generales de comportamiento, comienzo y final de la clase, transiciones e interrupciones, trabajo en grupo y trabajo en su asiento.

3.7.2.2 Acciones Disciplinarias

En relación a esta categoría, Marzano (2003) expone que los investigadores apoyan fuertemente un enfoque balanceado que aplique una variedad de técnicas. Así, el autor ha identificado cuatro categorías de técnicas disciplinarias: refuerzo, castigo, consecuencias no inmediatas, combinación de refuerzo y castigo.

Las técnicas disciplinarias que corresponden a la categoría de refuerzo que involucra algún tipo de reconocimiento o recompensa por actitud positiva o por el cese de una conducta negativa. De otro modo, las prácticas clasificadas como castigo se relacionan con un tipo de consecuencias negativas por el comportamiento inapropiado.

Así, cuando las intervenciones clasificadas como consecuencias no inmediatas, aparecen como inminentes, debido a conductas inapropiadas sin un tipo de recordatorio.

Por otro lado, en la categoría de combinación de refuerzo y castigo, toman fuerza el reconocimiento o recompensa junto con las consecuencias por conductas inapropiadas (Marzano, 2003). En este sentido, las acciones disciplinarias, reglas y procedimientos serán mayormente aceptadas por los estudiantes si un profesor tiene buena relación con ellos (Marzano, 2003).

De esa manera, una relación entre ambos puede ser clave permitiendo el buen funcionamiento de estos aspectos.

3.7.2.3 Relación Estudiante – Profesor

Un estudio que identifica factores efectivos en escuelas chilenas en sectores de pobreza, realizado por Raczynski y Muñoz (2005) se refiere a las características que tiene la interacción alumno-profesor al interior del aula, identificando que variables como: las estrategias metodológicas que usan los profesores, el cuidado que tienen en preparar sus clases, la atención que logran captar en los alumnos, el manejo y nivel de disciplina en la clase, el manejo de las diferencias entre alumnos — en cuanto a nivel y ritmo de aprendizaje— el ambiente didáctico y afectivo que logra el docente.

Con el propósito de determinar las situaciones que se dan en las relaciones efectivas entre profesores y estudiantes. Respecto a ello, Theo Wubbles et. Al. (1999) citado por Marzano (2003) describe a estas interacciones como alta dominancia, caracterizado por un claro propósito,

una fuerte guía y alta sumisión, es decir, el profesor es claro en sus propósitos y entrega una fuerte guía académica y de conducta, lo que los autores consideran negativa.

No obstante, la alta dominancia es también comprendida por falta de preocupación o necesidades de los estudiantes.

De otra manera, la alta sumisión es caracterizada por una falta de propósito o dirección (Marzano, 2003). Y, a su vez la alta cooperación es definida por una preocupación de las necesidades y opiniones de otros y un deseo de funcionar como miembros de un equipo, aunque los investigadores Wubbles et. Al. (1999) citado por Marzano (2003) establecen que esta es una cualidad positiva debido a que la alta cooperación, también se caracteriza por una inhabilidad de resolver o liderar.

Por último, en la relación del profesor y los estudiantes, el primero debe manejar estrategias efectivas, para la resolución de eventuales conflictos que puedan ocurrir en la gestión de aula.

3.7.2.4 Marco Mental para la Resolución de Conflictos^{12 13}

Un aspecto importante en la gestión efectiva en el aula es el marco mental, dentro del cual los profesores enfrentan la sala de clases, lo que les facilita resolver nuevos conflictos y tomar decisiones en base a otros similares que han sido experimentados previamente (Marzano, 2003).

¹² La traducción es mía.

¹³ Conocido como Mental Set (Olliner, et al, 2008). Término utilizado en la psicología, que se refiere a la tendencia en la resolución de ciertos problemas basados en una forma determinada debido a soluciones previas o problemas similares.

Igualmente, este marco mental del profesor tiene dos características distintivas y esenciales: *withitness*¹⁴ y objetividad emocional (Marzano, 2003).

El primer término fue acuñado por Jacob Kounin (1983) quien es considerado el primer investigador que sistemáticamente estudio las características de los docentes efectivos en aula.

En su estudio comparó el comportamiento de profesores efectivos e inefectivos concluyendo que “la diferencia inicial no estaba relacionada en cómo estos trataban el comportamiento disruptivo, pero sí con la disposición para identificar de manera rápida y apropiada un problema conductual, y así, actuar sobre él” (Marzano, 2003:94).

Asimismo, la segunda característica se refiere a la objetividad emocional, esto es, un docente que implementa y hace cumplir reglas y procedimientos, ejecuta acciones disciplinarias y cultiva relaciones efectivas con sus estudiantes sin molestarse si los estudiantes violan los procedimientos y las reglas de la clase, ni reaccionando negativamente a las acciones disciplinarias o frente a la nula respuesta de los intentos del profesor para forjar una relación (Marzano, 2003).

Aunque se hace necesario que el profesor desarrolle y mantenga objetividad emocional y atención por lo que sucede en el ejercicio del aula, también existen aspectos relacionados a las actividades o planificaciones del curriculum dentro de la sala de clases, esto es, experiencias previstas por el docente y que el estudiante vive a diario.

¹⁴ El término *withitness* fue acuñado por Kounin (1983) definiéndolo como una habilidad para conocer que es lo que sucede en la sala de clases en todo momento y nada queda fuera. Los profesores responden inmediatamente a la mala conducta de los estudiantes y saben quién comenzó la situación.

3.7.3 Diseño de Currículo a Nivel de Aula

En una clase, un profesor planifica y diseña momentos de aprendizaje para sus alumnos. Es por ello que, para este caso en particular, la experiencia y capacidad de idear, desarrollar y concretar las actividades es un aspecto que determina la capacidad del docente.

El curriculum de aula es definido por Robert Marzano (2003) como “la secuencia y ritmo de los contenidos que son manejados por el profesor, junto con las experiencias que los estudiantes tienen de ellos” (p.106)

Pese a que algunos aspectos del diseño curricular están identificados a nivel de escuela— como el currículo viable y garantizado— el mismo autor señala que los profesores de forma individual, igualmente, necesitan tomar decisiones relacionadas al diseño de curriculum a nivel de aula dado las características únicas de sus estudiantes.

En este punto, existe una crítica acerca de las decisiones que los profesores toman en la secuencia y ritmo de los contenidos desarrollados en las unidades y las clases, expresando que: “ellos confían en el diseño de los textos de estudio como guía” (Marzano, 2003:107).

Es por ello que, el mismo autor, establece tres principios de la psicología cognitiva para la implementación de un diseño de currículo de aula efectivo, vinculando al primero con el aprendizaje que mejora cuando el profesor identifica tipos de conocimientos específicos que son de una clase o unidad.

El segundo principio establece que el aprendizaje requiere compromiso en las tareas que son estructuradas o bastante semejantes para permitir la transferencia

efectiva de conocimiento, como lo establece Marzano (2003): “los profesores necesitan estructurar las actividades de la clase para facilitar la construcción de significado” (p.109).

El último principio señala que el aprendizaje requiere ser expuesto de diversas maneras, interactuando de forma compleja con el conocimiento. Por ejemplo, Piaget (1971) describe dos tipos de aprendizaje: uno en el que se integran conocimientos nuevos sobre la base de conocimientos que existen en el estudiante (asimilación) y otro en cual las estructuras de conocimiento existentes son cambiadas (acomodación).

En ese sentido, para asegurar que los estudiantes enfrenten múltiples exposiciones de un contenido y puedan dominarlos, requiere que el profesor identifique y articule aspectos específicos de una asignatura de forma única.

No obstante, las características de los estudiantes determinarán mayormente el logro de su aprendizaje, debido a que poseen experiencias y antecedentes familiares de fondo que difícilmente pueden cambiar.

3.8 Factor Estudiante

Por décadas, se ha asumido en las investigaciones educacionales que el estatus socioeconómico es uno de los mejores predictores del logro escolar y por ende que el factor estudiante es el que tiene mayor impacto. Es por ello que para este estudio, en particular, es necesario entender cuáles son las categorías que describen al rol del estudiante.

En efecto, el informe sobre Igualdad en Oportunidad Educativa realizado por Coleman (1966) apoya esta teoría que ha sido explicada por White (1982) “el reporte Coleman confirmó que existe una fuerte relación entre todos los tipos de variables de logro que se ha llegado a conocer como estatus socioeconómico (por su sigla en inglés SES)” (p.46)

De otro modo, Marzano (2003) menciona que esta dimensión no solo está afectada por causas genética y reconoce que aunque ese aspecto juega un papel fundamental; algo sucede con las familias, la forma en cómo son tratados los hijos y si las decisiones de la inversión familiar fomentan su desarrollo.

Así los entornos tempranos de alta calidad compensan en parte los riesgos derivados de los entornos desaventajados (Heckman, 2010), destacando la importancia de predestinar recursos, de tal manera, que el entorno afecte al desarrollo de estas capacidades humanas.

En relación a la familia, el Informe del Capital Humano elaborado por Bruner (2010) indica que el *efecto cuna*¹⁵ tiene una alta incidencia en el logro escolar, y en segundo lugar apunta a la escuela, lugar en el que se desarrollan los procesos formales de enseñanza/aprendizaje, en otras palabras, las condiciones políticas,

¹⁵ Incluye factores socio-económicos y nivel educacional de los padres; la estructura familiar (monoparental o no, nuclear, extendida), edades de los adultos presentes en el hogar, presencia de hermanos y localización (urbana, rural, características del vecindario, etc.); condiciones de salud del hogar y, especialmente, de la madre (en particular durante el período de gestación); circunstancias materiales del hogar, infraestructura, calidad de la vivienda, nivel de hacinamiento y la existencia (o no) de facilidades para el estudio (como un escritorio independiente donde el niño pueda realizar las tareas); existencia de equipamiento y materiales didácticos, libros, mapas, imágenes, computadora, conexión a Internet; clima socio-afectivo del hogar y frecuencia e intensidad de interacciones positivas a que se encuentra expuesto el infante durante su desarrollo; prácticas de socialización temprana y régimen de conversación del hogar, incluyendo comunicación con los padres sobre asuntos sociales y tópicos culturales; calidad de las interacciones con pares y capital social de la familia; posibilidad de recurrir a, y costear, un jardín infantil o centro de atención temprana de calidad; elección de la escuela y preocupación, acompañamiento y asistencia de los padres con relación a las actividades escolares de los niños. Incluso a nivel internacional se cuenta hoy con definiciones relativamente estandarizadas de estas variables y con indicadores que permiten su medición.(Bruner, 2010)

normativas, financieras, de procedimientos administrativos y prácticas regulatorias en que aquellas se desenvuelven.

Sin embargo, Marzano (2003) considera que la investigación claramente muestra que incluso algunos de los aspectos negativos de los antecedentes de los estudiantes pueden ser mediados por intervenciones basadas en la escuela.

En el modelo de factores, el autor describe lo que influye en el logro académico a nivel del estudiante: la atmósfera del hogar, la inteligencia aprendida y los conocimientos previos y la motivación.

3.8.1 Atmósfera del Hogar

Este elemento de la atmósfera en el hogar ha sido descrito como: “la estructura del ambiente que puede ser manipulada para enfrentar y apoyar al menor en el logro académico” (Christenson, Rounds y Gorney, 1992: 184).

Esta característica está compuesta de tres elementos básicos: Comunicación sobre la escuela, supervisión y expectativas de los padres y estilos parentales.

3.8.1.1 Comunicación sobre la Escuela

Este punto se refiere al interés de los padres y la comunicación sobre el trabajo de los estudiantes en la escuela. Los aspectos más frecuentes mencionados son las discusiones frecuentes y sistemáticas de los padres con sus hijos debido al trabajo escolar de estos últimos, así como, padres desafiando a sus hijos en el trabajo escolar y entregando recursos para ayudarlos a realizar actividades escolares (Marzano, 2003).

3.8.1.2 Supervisión de los Padres

La supervisión se caracteriza, en gran medida, por el monitoreo y control por parte de los padres sobre el comportamiento de sus hijos para optimizar el logro académico. Los comportamientos mayormente relacionados con la supervisión efectiva en el hogar incluyen el monitoreo del tiempo utilizado en la realización de una tarea (Peng y Wright, 1994 citados en Marzano, 2003).

3.8.1.3 Expectativas de los Padres y Estilos Parentales

Este tercer elemento descrito como es el más importante de la categoría ambiente en el hogar, la cual se enfoca en la manera y el alcance en el que los padres comunican sus aspiraciones académicas a sus hijos (Fan y Chen, 2001).

Las altas expectativas comunicadas a los estudiantes están asociadas con la mejora del logro (Boersma y Chapman, 1982; Cohen, 1987; Marjoribanks, 1988; Scott—Jones, 1984 citados por Marzano, 2003).

Es por ello que las percepciones del estudiante sobre sus padres pueden ser más importantes que las propias (Marzano, 2003). En general, los estilos parentales pueden ser organizados en tres categorías: autoritario, permisivo y *authoritative*¹⁶ o de autoridad.

En un estilo autoritario los padres establecen e implementan todas las actividades del hogar con poca discusión con los hijos. Las reglas son

¹⁶ Jennifer Rosenau (1998) define al estilo *authoritative* o de autoridad como “un control parental cálido, de disciplina inductiva, sin prácticas castigadoras y consistente en la crianza del niño” (p.12).

absolutas y su transgresión es interrumpida con un castigo rápido, generalmente, acompañadas de emociones negativas de parte de los padres.

El estilo permisivo es la antítesis del estilo autoritario. Los padres establecen pocas reglas de las actividades del hogar y rara vez castigan un comportamiento inapropiado. Se permite a los niños desarrollar sus propias reglas y se les admite que tomen decisiones del diario vivir con sus propios recursos.

El estilo *authoritative* o de autoridad es explicado como las actividades del hogar que se establecen aceptando contribuciones de los menores. Las transgresiones son recibidas con consecuencias pero no son punitivas por naturaleza y son llevadas a cabo con poca o nula emoción negativa. Por último, los padres con autoridad comunican sus intereses diariamente sus hijos (Marzano, 2003).

Finalmente, Marzano (2003) concluye que: “los padres deben saber que la atmosfera del hogar tiene un impacto profundo en el logro académico de sus hijos, porque ellos tienen el poder de alterar el ambiente de su hogar” (p.132).

3.8.2 Inteligencia Aprendida y Conocimientos Previos

Existe la aseveración de que la inteligencia y el logro académico tienen una relación obvia, es decir, “mientras más inteligencia se tiene más fácil es aprender y por cierto, la escuela es un lugar para lograrlo” (Marzano, 2003:133).

Esta categoría contribuye a la comprensión de uno de los aspectos a destacar en referencia a los alumnos, es decir, lo que ellos han aprendido y saben antes y durante su permanencia al establecimiento.

Investigadores como Arthur Jensen (1980) y Charles Murray (1994) citado por Marzano (2003) afirman que la inteligencia es una característica fija e inmutable. Con todo, una examinación de la naturaleza de la aptitud establece una perspectiva diferente. Dentro de esta teoría desarrollada por Phillip Ackerman (1996) plantea que en la inteligencia existen dos constructos: la inteligencia como conocimiento (inteligencia cristalizada) y la inteligencia como proceso cognitivo (inteligencia fluida).

La primera es ejemplificada como el conocimiento de hechos, generalizaciones y principios. Los procedimientos mentales y facultades tales como el pensamiento abstracto, capacidad y eficiencia de la memoria de trabajo ilustran a la inteligencia fluida, la cual es asumida como innata y no sujeta a alteración de factores ambientales.

Por otro lado, la inteligencia cristalizada debe ser aprendida. Aunque, la inteligencia fluida es un instrumento en el desarrollo de la inteligencia cristalizada, por lo tanto (Marzano, 2003) establece que “mientras más inteligencia fluida tengamos, más fácil adquiriremos inteligencia cristalizada mientras interactuamos con el mundo” (p.134).

En su investigación sobre cuál de estos dos tipos de inteligencia estaba mayormente relacionada al logro académico, Eric Rolphus y Philip Ackerman (1999) administraron pruebas de inteligencia a 141 adultos junto con pruebas de conocimiento en 20 áreas y luego examinaron la relación entre los puntajes de dichas pruebas con las inteligencias fluidas y cristalizadas. Los hallazgos

sugieren que “el conocimiento académico está altamente asociado a habilidades cristalizadas que a habilidades fluidas” (p.520).

De acuerdo a la relación entre inteligencia cristalizada y el logro académico, Marzano (2003) expresa que dicha correspondencia ayuda a explicar la relación entre conocimientos previos y el logro. De esta forma el primer tipo de inteligencia (cristalizada) es el conocimiento aprendido del mundo, y por otro lado el conocimiento previo es aprendido en un campo específico.

De esta forma una persona con alta inteligencia fluida sin acceso a una variedad de experiencias, también tendrá baja inteligencia cristalizada por la falta de oportunidad para adquirirla.

Pese a que los estudiantes poseen la inteligencia necesaria para estudiar y aprender los contenidos de la clase, probablemente el logro será muy bueno, si estos se encuentran motivados. En contraparte, si los estudiantes no están motivados a aprender el contenido su logro será limitado.

3.8.3 Motivación del Estudiante

Una segunda categoría de los estudiantes está vinculada a su motivación, es decir, cuales son las particularidades que ejercen influencia desde las propias emociones, vivencias y creencias. Por lo tanto este concepto ayudará a entender cuales son esos puntos.

La relación entre la motivación de los estudiantes y el logro académico es directa. Su validez está apoyada por una gran cantidad de investigaciones y aunque dicha relación está establecida, las dinámicas de la motivación no

(Schiefele y Krapp 1996, Tobias 1994, Bloom 1976, Steinkamp y Maehr 1983, Willingham, Pollack y Lewis 2002 citados por Marzano, 2003).

En ese sentido, el mismo autor señala cinco teorías relacionadas con la motivación: teoría del instinto, teoría de la atribución, teoría de la autoestima, emociones y auto sistema.

3.8.3.1 Teoría del Instinto

Las teorías de la motivación en el aula tienen sus raíces en el trabajo de John Atkinson (1957, 1961 1987). Una de sus premisas fue que las dinámicas de motivación pueden ser descritas en términos de dos instintos o fuerzas que compiten — el esfuerzo por el éxito y el miedo al fracaso. Ambos instintos operan de manera simultánea: “Con el tiempo, las personas desarrollan tendencias que pueden estar orientadas al éxito o al inevitable fracaso” (Marzano, 2003:145)

Los estudiantes orientados al éxito, generalmente, están motivados y se involucran en tareas nuevas en busca de recompensas emocionales. En contraparte, los estudiantes que evitan el fracaso no se motivan al momento de involucrarse en tareas nuevas, debido a que el fracaso causa sentimientos negativos (Marzano, 2003).

3.8.3.2 Teoría de la Atribución

Esta teoría postulada por Weiner (1972) señala que los estudiantes perciben las causas de sus éxitos y derrotas anteriores, lo cual es un mejor determinante de la motivación y la persistencia que un éxito aprendido u orientación a evitar fracasos.

En general, existen cuatro causas de las que los individuos atribuyen su éxito: habilidad, esfuerzo, suerte y dificultad en las tareas. De todos ellos, el esfuerzo es el más utilizado porque hay una fuerte creencia en esa característica como origen de éxito, lo que puede traducirse en voluntad a comprometerse en tareas complejas y persistir en el tiempo (Marzano, 2003).

3.8.3.3 Teoría de la Autoestima

Esta teoría está basada en la propuesta de auto aceptación, la cual es una de las más altas prioridades humanas. En su investigación sobre la autoestima, el investigador Covington (1987) establece que habitualmente la aprobación de sí mismo se expresa en aceptar el estatus propio en la cultura directa o grupal.

3.8.3.4 Emociones

En las últimas dos décadas se ha discutido la importancia de las emociones en la motivación humana (Gazzaniga, 1992; LeDoux, 1994, 1996; Pinker, 1997 citado por Marzano 2003). Junto con ello, Joseph LeDoux (1996) destaca el rol prominente que tienen las emociones en la motivación y subraya que las emociones son los motivadores iniciales que, generalmente, superan el sistema de valores y creencias en relación a la influencia en el comportamiento humano.

3.8.3.5 Auto Sistema

Este sistema se caracteriza por una red de objetivos interrelacionados que ayudan a decidir si el individuo se compromete en una nueva tarea (Markus y Ruvulo, 1990; Harter, 1980 citados por Marzano 2003).

En efecto, Csikszentmihalyi (1990) explica que “más que nada, el yo (*self*) representa la jerarquía de los objetivos que se han construido poco a poco a través de los años... En cualquier momento estamos casi siempre atentos a una pequeña parte de él” (p.34)

Por último, en el modelo de factores que afectan el logro académico establecido por Marzano (2003) se describen dimensiones a nivel de escuela, profesores y estudiantes; el liderazgo es un aspecto clave y frecuentemente mencionado en las investigaciones de efectividad escolar (Scheerens y Bosker, 1997; Teddlie y Reynolds, 2000 citados por Marzano 2003).

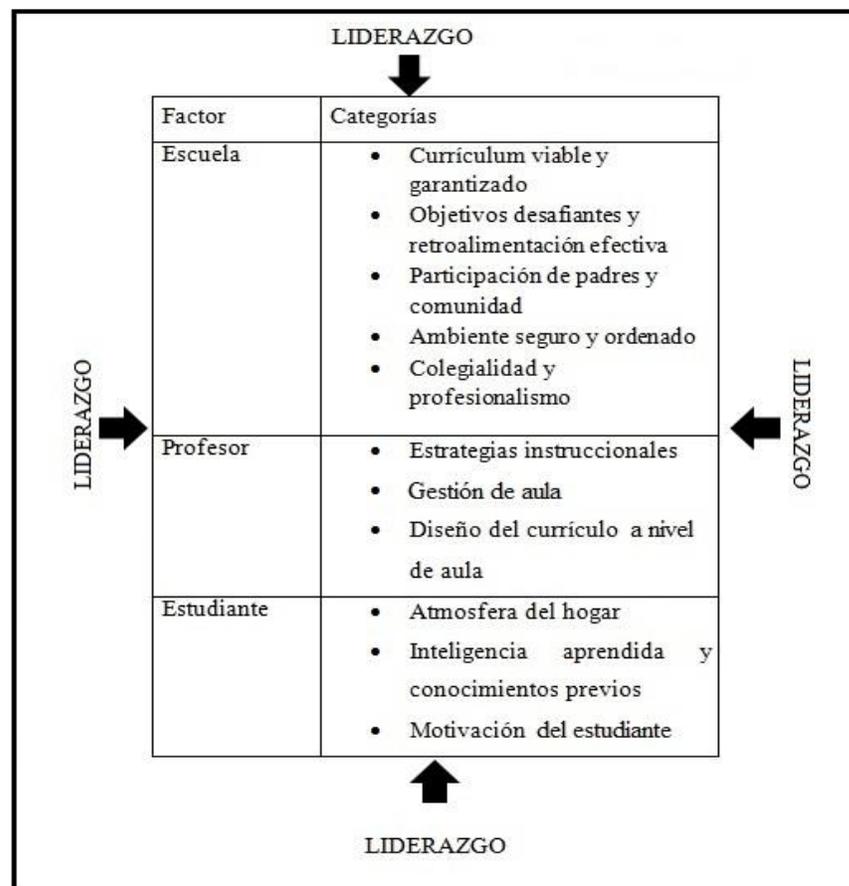
3.9 El Rol del Liderazgo

Para que una institución educativa obtenga buenos resultados a nivel organizacional y académico, debe existir un liderazgo efectivo que ayude a la escuela a convertirse en una comunidad profesional de aprendizaje.

En su investigación, Robert Marzano (2003) reconoce que el liderazgo “es una condición necesaria para una reforma efectiva relacionada a nivel de la escuela, a nivel del profesor y a nivel de los estudiantes”. (p. 172) explicando que “el liderazgo es aparentemente la fundación para el cambio en todos los niveles”. (p. 173)

En consecuencia, para el autor, la razón más fuerte para separar el liderazgo de las dimensiones descritas, es que éste influencia, virtualmente, todos los aspectos del mismo, como se aprecia en la Figura 3 que representa el modelo completo.

Figura 3. Factores del Liderazgo que Afectan en el Logro Académico



Fuente: Marzano (2003) p.173

Acerca del liderazgo a nivel de la escuela, los investigadores Marzano, McNulty y Waters (2005) critican la idea de comprenderlo como el que debe residir en un solo

individuo llamado director (Hallinger, Bickman y Davis, 1996) y concluyen que la opción es trabajar un fuerte liderazgo en equipo del director y otros administradores operando como figura clave con un grupo de profesores dedicado al trabajo en aula.

3.10 Liderazgo Escolar

El liderazgo puede abarcar a personas que ocupan varios puestos y funciones: directores, subdirectores, equipos y personal de nivel escolar. Es por ello que conocer su impacto es necesario para comprender el estudio.

Con el propósito de apoyar el desarrollo de todos los trabajadores en una escuela, incluyendo a los profesores y estudiantes, se hace necesaria la influencia de un líder en el establecimiento que ayude a establecer condiciones que posibilita a otros a ser efectivos afectando en los objetivos de la escuela de manera directa e indirecta (Leithwood y Riehl, 2003).

En esa línea, la literatura ha identificado prácticas que están asociadas con el logro de los estudiantes, incluyendo el nivel de participación de los profesores en la toma de decisiones (e.g., Lee & Smith, 1993, 1995; Lee et al., 1997; Morgan y Sorensen, 1999, citado por Rumberger y Palardy, 2005: 9) las expectativas y autoeficacia del profesor (Bandura, 1977), así como sus prácticas (Lee et al., 1997, citado por Palardy 2008).

Así el liderazgo es más exitoso cuando está enfocado en la enseñanza y el aprendizaje, pudiendo tomar diversas formas en contextos como: la construcción de procesos colaborativos, modificación de la estructura organizacional, fortalecimiento de la cultura escolar, creación altas expectativas, monitoreo del desarrollo organizacional, búsqueda de los objetivos como grupo, establecimiento

de una dirección y estimulación intelectual entre otras (Carbonaro y Gamoran, 2002)

Según datos OCDE (2009) un descubrimiento importante que surge de la investigación es que la relación entre el liderazgo escolar y el aprendizaje estudiantil es en su mayor parte indirecta.

Puesto que los líderes escolares trabajan sobre todo fuera de la clase, su influencia en el aprendizaje estudiantil es mediado en gran parte por otras personas, eventos y factores organizacionales como los maestros, las prácticas en el aula y el ambiente de la escuela (Hallinger y Heck, 1998).

En relación al liderazgo del director, Leithwood y Riehl (2003) han identificado tres grandes categorías: “establecer dirección, desarrollar al personal y el desarrollo de la organización; las cuales contribuyen al logro del éxito en casi todos los contextos. Cada categoría es acompañada por competencias, orientaciones y consideraciones más específicas” (p .5)

Junto con ello pueden ocurrir instancias en las que es apropiado para el líder utilizar estilos de liderazgo que incorporen más de un estilo a la vez (Northhouse, 2004).

Finalmente, el líder puede adaptar su tipo de liderazgo tal como lo necesite el establecimiento educacional en el que se encuentre.

3.11 Liderazgo Instruccional

En las últimas décadas han emergido nuevos modelos en el campo del liderazgo escolar y uno de ellos es el de liderazgo instruccional planteado por autores como

Heck y Hallinger (1999). Dicho enfoque apoyará a describir cómo se desarrolla la influencia dentro de la organización escolar.

Los modelos de liderazgo aplicados a la administración escolar: el liderazgo situacional y la teoría de la contingencia se enfocan explícitamente en la manera en la que el liderazgo escolar ejercido por administradores y profesores en la escuela produce resultados de mejora (Leithwood y Jantzi, 1999b; Southworth, 2002).

El liderazgo instruccional fue concebido como un rol desarrollado por el director de la escuela (Bossert et al., 1982; Dwyer 1986; Edmonds, 1979; Glasman, 1984; Hallinger y Murphy, 1985a; Leithwood & Montgomery, 1982 citados por Marzano, 2003). Por otro lado, durante la década de los 80, se hizo escasa referencia a lo que hacían los profesores, jefes de departamento e incluso asistentes de los directores. Había poca discusión sobre la característica distribuida o función de compartir el liderazgo instruccional (Hallinger, 2003).

No obstante, describen la función del liderazgo instruccional en base a dos aspectos claves: “definir el foco de la gestión e influir en sus miembros para moverse en esa dirección, cuyo contenido y sentido es el logro de aprendizajes en todos los estudiantes” (Leithwood, et. al, 2004:6)

Los autores Marzano, Waters, y McNulty (2005); Witziers, Bosker, y Krüger (2003) destacan que una variable importante es el liderazgo del director.

Los estudios del efecto del liderazgo instruccional han indagado en prácticas específicas, las cuales expresan dinámicas de influencia que contribuyen a la estabilidad y mejoramiento de los logros de aprendizaje de los estudiantes (Leithwood, Day, Sammons, Harris, y Hopkins, 2006).

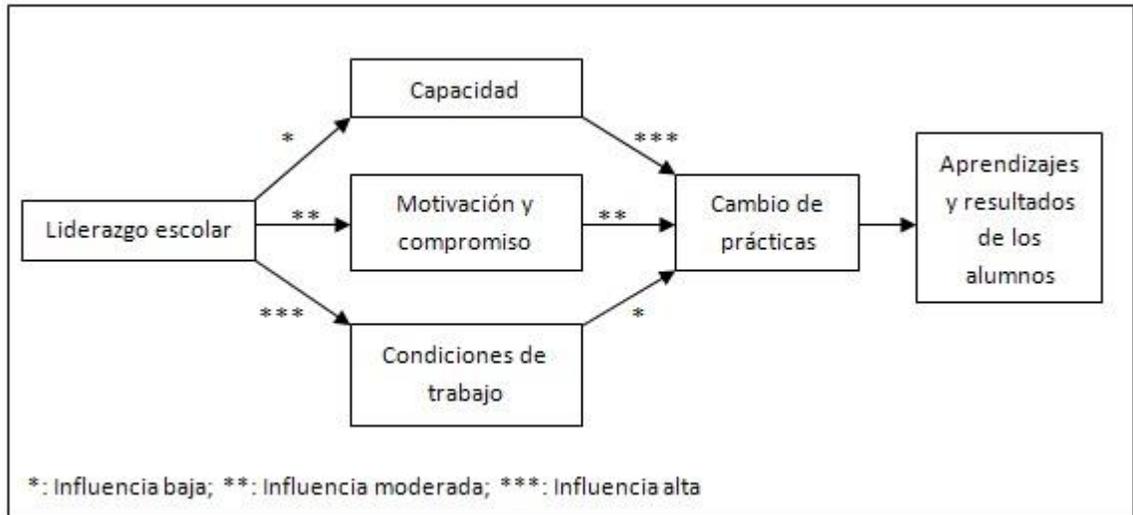
Según el informe *Mejorar el Liderazgo Escolar* realizado por OCDE (2009) expresa que diversas investigaciones internacionales permiten concluir que “Los líderes escolares influyen en las motivaciones, capacidades y condiciones de trabajo de los docentes, quienes a su vez moldean la práctica en el salón de clase y el aprendizaje estudiantil” (p.35).

En una amplia investigación, sobre el efecto del liderazgo en los resultados de los alumnos, realizada por Christopher Day, Pam Sammons, David Hopkins, Alma Harris y Kenneth Leithwood (2009) logran describir que los resultados de los estudiantes, es decir; cognitivos, afectivos y su conducta social, dependen, inicialmente de las condiciones del trabajo docente, y en segundo lugar por variables como el capital cultural de la familia o el contexto organizativo.

En particular, se puede intervenir la cultura profesional docente, la formación continua o las condiciones de trabajo del profesorado de modo que favorezcan los objetivos deseados (Bolívar, 2010).

La Figura 4 muestra las influencias del liderazgo en dimensiones como la capacidad docente, las condiciones de trabajo y la motivación y compromiso que inciden de mayor o menor forma en las prácticas.

Figura 4. La Influencia del Liderazgo Escolar



Fuente: Bolívar (2010:19)

Aunque el liderazgo no influye en gran medida sobre la capacidad docente, si lo hace con otras variables como: motivaciones y compromisos y condiciones del trabajo docente (Bolívar, 2010).

El mismo autor explica que cuando los directores ejercen el liderazgo instruccional, tienen mayor influencia en estas variables intermedias del profesorado que, a su vez, condicionan las nuevas prácticas docentes y, finalmente, los resultados de los alumnos.

Igualmente, el sentido de eficacia se constituye en una variable de primer orden. Por tanto, los líderes del establecimiento mejoran la enseñanza y el aprendizaje con éxito, y de manera indirecta los resultados de los alumnos, principalmente a través

de su influencia en la motivación del personal, el compromiso y las prácticas de enseñanza (Bolívar, 2010).

3.12 Liderazgo Instruccional en Chile

En Chile se han llevado a cabo diversas investigaciones con objeto de conocer prácticas de liderazgo instruccional a nivel local.

Uno de ellos es el Informe de Situación de Liderazgo Educativo en Chile, dirigido por Carbone (2008), en el que se mantiene la hipótesis de que dicho liderazgo se vehiculiza a través de los dispositivos de gestión, como modo para impactar en los aprendizajes de los alumnos. De esta forma, para el caso de los directores de establecimientos con buenos resultados de aprendizaje, se distinguen dos polos característicos: participativo y autoritario. Mientras que el mismo cargo, pero con malos resultados de aprendizaje presentan los estilos externalizador y centralista (Carbone, 2008). De este modo en el informe se establece que:

A. La principal evidencia que surge del análisis cualitativo realizado a los directores que obtienen buenos resultados académicos es su claro foco en el aprendizaje. La gestión, planificación, toma de decisiones, asignación de recursos, entre otros, tiene como vector principal el cuidado, aseguramiento y apoyo de los procesos pedagógicos, orientados al cumplimiento de estándares de rendimiento escolar.

B. Por el contrario el grupo de directores de establecimientos con malos resultados de aprendizaje, permite concluir que éstos ponen su esfuerzo y recursos en resolver aspectos menos pedagógicos, evidenciando una lógica de trabajo más administrativa. De esta manera, es posible observar que las acciones realizadas por este grupo de directores, se focalizan en asuntos de

infraestructura, asistencia social a los alumnos, adhesión a proyectos integrales (prevención de consumo de drogas, vida saludable, entre otros.)

En Chile, estudios recientes muestran que directivos escolares y equipos docentes que son percibidos como líderes instruccionales y ejercen prácticas de liderazgo instruccional impactan los resultados de aprendizaje mediados por variables como la eficacia colectiva y la orientación a metas académicas compartidas (Volante, 2010).

El liderazgo instruccional es un constructo que se explica por el efecto indirecto en el logro escolar, o como lo señala Volante (2008) “sería determinante para facilitar una cadena de influencias que aumenta la efectividad al interior de las organizaciones educativas” (p.4).

De otro modo, este liderazgo define metas e induce a los miembros de la organización a dirigirse en función del mejoramiento de la enseñanza-aprendizaje, a partir de una dinámica social que potencie o atenúe el liderazgo en los individuos (Volante, 2010).

Sin embargo, al revisar la bibliografía existente en nuestro país sobre la influencia del liderazgo en el aprendizaje, así lo indican Horn y Marfán (2010) “vemos que ésta se ha concentrado en dar cuenta de las acciones ejercidas por aquellos en quienes recaen las tareas que se atribuyen al líder, generalmente los directores de la escuela” (p. 2).

Adicionalmente, las mismas investigadoras sostienen que si el liderazgo se entiende en términos de influencia se acepta entonces que puede ser practicado tanto por actores en cargos formales, como por personas que no los tienen, pero logran influir en algún modo a otros.

3.13 Liderazgo Distribuido

En general, el liderazgo distribuido ha sido situado en forma opuesta a la vertical o jerárquica de las prácticas de liderazgo formal y además se ha descrito como compartido o disperso en las escuelas, en otras palabras, se trata de una función que debe ser compartida por diferentes actores de la comunidad escolar, más allá de su posición en la escuela.

Por otra parte, Alma Harris (2003) señala que en el modelo de liderazgo distribuido la responsabilidad de los que están en roles de liderazgo formal en las escuelas tienen que asegurar que los líderes informales tengan la oportunidad de liderar en momentos apropiados y que se les otorgue el apoyo necesario para hacer cambios o innovaciones.

En relación al liderazgo distribuido, Spillane et. al. (2001) sugiere que este tipo de liderazgo se comprende como las “prácticas distribuidas sobre los líderes, seguidores y su situación e incorpora las actividades de múltiples grupos de individuos” (p.20).

Adicionalmente, es un modelo que involucra amplia representación en la participación en la práctica del liderazgo, por ejemplo, involucrar a los profesores, otros profesionales, estudiantes, apoderados y la comunidad en la toma de resultados (Harris y Lambert, 2003).

La creación de una cultura centrada en el aprendizaje de los estudiantes requiere promover la cooperación y cohesión entre el profesorado, así lo expresan Waters, Marzano y McNulty (2003): “crear un sentido del trabajo bien hecho, desarrollar comprensiones y visiones de lo que se quiere conseguir” (p.173)

De este modo se sostiene que el foco del liderazgo puede cambiar desde uno individual a uno conformado por individuos, es decir, un grupo de miembros que comparten percepciones o creencias que pueden mejorar la efectividad de la organización o también llamada eficacia colectiva (Marzano, McNulty y Waters, 2005).

Conjuntamente, los factores que están más cercanos al aprendizaje estudiantil, como la calidad de los docentes y las prácticas de la sala de clases, tienden a tener la repercusión más fuerte en el logro estudiantil (Leithwood y Riehl, 2003; OECD, 2005b).

Es por ello que el liderazgo distribuido debe entregar cambios que están aceptados y hechos propios por los profesores que están a cargo de implementar aquellos cambios en las salas de clase (Fullan, 2006; Hall y Hord, 2001; Heck y Hallinger, 2009 citados por Marzano 2003).

Así, los líderes efectivos juegan un papel indirecto pero de influencia autoritaria en la efectividad de la escuela y el éxito de los estudiantes (Leithwood y Jantzi, 2000)

El modelo de liderazgo distribuido es una forma del liderazgo que no está restringida por limitaciones organizacionales o estructurales. Si no más bien, es un modelo que se enfoca con las prácticas de liderazgo e interacciones, más que a las acciones de individuos en roles de liderazgo.

IV. METODOLOGÍA

Las investigaciones cualitativas tienen una gran importancia en el ámbito educativo, facilitando un acercamiento más global y comprensivo de la realidad observada. Este tipo de investigación se realiza de manera sistemática y es orientada para comprender en profundidad los fenómenos educativos, sociales, la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, la toma de decisiones, así como el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos (Sandín, 2003).

Este estudio de características descriptivas y de tipo cualitativo brinda la posibilidad de conocer las dimensiones del liderazgo instruccional, las prácticas docentes de la asignatura de inglés y la percepción de los estudiantes que se relacionan con el mejor resultado del SIMCE de inglés (2012) en tercer año medio.

Dado la naturaleza del problema, esto es, la situación única y compleja que opera dentro de un número de contextos, incluyendo los físicos, económico y éticos (Stake, 1988) que se da en este caso en particular, considerando que el alto logro obtenido en los resultados SIMCE de inglés del Liceo en estudio frente a su contexto vulnerable en comparación con otros de su misma dependencia.

De este modo se decide utilizar la metodología de estudio de caso, la cual constituye un método de investigación para el análisis de la realidad social y de gran importancia en el desarrollo de las ciencias sociales y humanas, representando la forma más pertinente y natural de las investigaciones orientadas desde una perspectiva cualitativa (Latorre et al., 1996).

Es así que la metodología empleada depende de tres condiciones: el tipo de pregunta de investigación, el control que un investigador posee sobre los acontecimientos y el centro en los sucesos, opuestos a los históricos (Yin, 2003).

En general, los estudios de caso son la estrategia apropiada cuando se plantean preguntas sobre cómo o porqué, cuando el investigador tiene escaso control sobre los eventos y el foco está en un fenómeno contemporáneo dentro de un contexto de la vida real (Yin, 2003).

4.1 Criterios de Selección de la Muestra

Con el fin de alcanzar una mayor comprensión en particular, se entrevista al Director, el Jefe Técnico, dos profesoras de inglés que realizan clases de la asignatura y 6 ex alumnos todos ellos pertenecientes a un establecimiento educativo de la Corporación Municipal de Desarrollo Social de Ñuñoa.

Se decide trabajar en estas unidades educativas, con el fin de representar y comprender las dimensiones particulares que presentan los diversos agentes que están involucrados en la obtención del logro de los aprendizajes de los estudiantes.

Es por ello que el muestreo es de tipo intencional, en el cual el investigador selecciona las unidades de muestreo por modalidad teórica utilizada para generar supuestos en donde el analista colecciona, codifica y analiza sus datos y decide qué datos coleccionar en adelante y dónde encontrados para desarrollar una teoría mejor a medida que la va perfeccionando, es decir, lo decisivo no es el tamaño de la muestra, sino la riqueza de los datos provistos por los participantes, recogiendo la información más relevante para el concepto buscado. (Martínez-Salgado, 2011).

4.2 Fuentes Primarias

Para estas fuentes las técnicas de recolección de datos seleccionados son la entrevista semi-estructurada (ver Anexo 4), la observación de datos y el *focus*

group. Asimismo, estas técnicas ocurren en ambientes naturales y cotidianos de los participantes (Sampieri, 2006)

Para recolectar los datos el investigador, previamente, efectúa una revisión de la literatura pero no lo suficiente para responder las preguntas que se han formulado. Conjuntamente, entrega la posibilidad a los entrevistados de expresarse y responder libremente a las interrogantes realizadas.

Del mismo modo, el criterio para escoger a los entrevistados está relacionado con su participación en el logro académico de los estudiantes. Es decir, cada unidad de análisis entrega la información necesaria para caracterizar las dimensiones que tienen relación a un buen resultado.

4.3 Instrumentos de Recolección de Datos Utilizados

Para recoger los datos del centro escolar, la información se organiza a partir de dos tipos de fuentes de las que se deriva el posterior análisis (Sampieri, 2006)

Por un lado, se utilizan fuentes primarias indagando por medio de entrevistas, observación cualitativa no participante y *focus group* con los exalumnos y por otro, se analizan las fuentes secundarias: Proyecto Educativo Institucional y Manual de Convivencia Escolar.

4.3.1 La Entrevista

En los estudios cualitativos un investigador recolecta datos de múltiples formas y permanece un tiempo considerable en el campo reuniendo información.

La técnica de la entrevista se define como una reunión para intercambiar información entre el entrevistador y el entrevistado u otros entrevistados (Sampieri, 2006) y a través de las preguntas y respuestas, se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a una tema (Janesick, 1998).

Las entrevistas, como herramientas para recolectar datos cualitativos, se emplean cuando el problema de estudio no se puede observar o es muy difícil hacerlo por ética o complejidad (Sampieri, 2006)

Para ello se aplica una entrevista semi-estructurada a dos docentes de la asignatura de inglés debido a que están directamente involucradas en el día a día con sus estudiantes, y el Jefe Técnico y el Director lo están de manera indirecta.

4.3.2 Observación de Campo

En el lugar de estudio el investigador toma observaciones de campo sobre el comportamiento y actividades de los individuos cuyos registros pueden ser no-estructurados o semiestructurados. Igualmente, el observador puede entablar un rol que puede variar desde una participación completa a una no participante (Creswell, 2013).

La observación requiere utilizar todos los sentidos para captar los ambientes:

No es mera contemplación a sentarse ver el mundo y tomar notas; nada de eso, implica adentrarnos en profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones” (Sampieri, 2006: 587)

Para este estudio se realizaron registros de observación no-estructurados y el investigador cumplió un rol no participante con el propósito de poder observar el campo sin alterar el campo de estudio.

4.3.3 Focus Group

A fin de profundizar y entregar mayor detalle de los datos, se realizó un *focus group* o grupo de enfoque a seis exalumnos del liceo que rindieron el SIMCE inglés el año 2012.

El *focus group* constituye un instrumento para entrevistar a grupos de entre tres a seis personas. Estas entrevistas, generalmente, se realizan con preguntas abiertas pero en menor cantidad y son intencionadas para obtener las visiones y opiniones de los participantes (Creswell, 2013).

Asimismo, los participantes conversan en torno a uno o varios temas en un ambiente relajado e informal, bajo la conducción del investigador, quien tiene un interés por cómo los individuos forman un esquema o perspectiva de un problema (Sampieri, 2006).

4.4 Fuentes Secundarias

En este estudio se utilizaron como fuentes secundarias el Proyecto Educativo Institucional y el Manual de Convivencia los cuales son fuentes de información que permiten establecer si existe una sintonía en lo que se observa y lo que está explicitado de manera escrita en estos documentos.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) es el instrumento orientador de la gestión de cada escuela o colegio y su ideario es el sello que la institución busca imprimir

en sus estudiantes y en la comunidad (MINEDUC, 2014). Junto con ello, este documento determina la orientación y el sentido de las prácticas de las personas y permite que todos trabajen en la misma dirección, estableciendo como se usa el espacio, tiempo y recursos.

El Manual de Convivencia nace de la existencia legal en cada establecimiento educacional de contar con una normativa que regulan la existencia, funcionamiento y objetivos de la institución escolar, como también los derechos y deberes generales que afectan a cada uno de los actores escolares. De este modo “el manual de convivencia adquiere una importancia significativa al momento de establecer criterios, normas y aspectos generales de las formas de trato en los establecimientos educacionales” (MINEDUC, 2003:2).

Una vez que se obtienen los datos de las fuentes primarias y secundarias se realiza el análisis de los mismos. En investigaciones cualitativas dicho ejercicio “procede de forma cíclica y circular y no de forma secuencial y lineal” (Ruiz, 2007:201). Puesto que es un proceso en el que habrá múltiples lecturas y reelaboraciones, por tanto la experiencia que el investigador adquiere enriquece su análisis.

4.5 Análisis de Contenidos

El proceso del análisis consiste en que se reciben datos no estructurados, por ende se les da estructura (Patton, 2002) organizando las unidades, las categorías, los temas y los patrones (Grinnell, 1997 citado por Sampieri 2006).

En primer lugar las entrevistas, las observaciones y el *focus group* realizados se transcriben¹⁷ a textos. Luego de realizar reflexiones y analizar datos se tiene un

¹⁷ El concepto es definido por Sampieri (2006) como “El registro escrito de una entrevista, sesión grupal, narración, anotación y otros elementos similares” (p.632)

primer entendimiento debiendo recurrir en ocasiones, si es necesario, a los datos y documentos obtenidos (Sampieri, 2006). Posteriormente, se presenta el texto de investigación, que contiene las primeras sistematizaciones y categorizaciones de la información, junto a las interpretaciones personales del investigador (Ruiz, 2007).

Los criterios utilizados en la organización de los datos se basan en el tipo de datos: entrevistas, observaciones y documentos e igualmente por grupo o participante. Inmediatamente, se desarrolla el texto interpretativo provisional (ver Anexo 5), en el cual el investigador interpreta lo que ha captado, percibido y aprendido de la realidad (Ruíz, 2007).

El mismo autor enfatiza que al elaborar este texto interpretativo se debe vincular al sujeto estudiado con el contexto social y/o cultural en el que se encuentra.

En la presente investigación, este texto corresponde a la conceptualización de las categorías generales y posteriores inferencias que se realizaron de cada de ellas.

4.6 Criterios de Rigor Científico

Existe consenso entre los que se dedican a los estudios cualitativos, con respecto a que los criterios de rigor científico deben referirse tanto al diseño de la investigación y recolección de datos, como al análisis de datos, la elaboración y presentación de resultados (Krause, 1995).

En el siguiente estudio de caso se utilizan los siguientes criterios para entregar credibilidad y confianza en los diferentes procesos llevados a cabo.

4.6.1 Densidad

Este criterio apunta a la descripción densa de información a la inclusión de antecedentes detallados, de significados y de intenciones, tanto durante el proceso de generación de información como en el análisis de esta.

4.6.2 Contextualidad

Criterio referido a explicitar la descripción exhaustiva de los distintos contextos de generación de información, como también del análisis de las relaciones entre esta y el contexto del caso. Este criterio es especialmente relevante para la caracterización del caso en estudio.

4.6.3 Triangulación

La triangulación de datos es una herramienta enriquecedora que le confiere a un estudio rigor, profundidad, complejidad y a la vez permite reducir sesgos y aumentar la comprensión de un fenómeno (Benavides & Gómez-Restrepo, 2005).

Es así como en este estudio se complementan las entrevistas, el *focus group* y las notas de campo permitiendo comparar puntos de vista y corroborar credibilidad de hallazgos.

De la misma manera, los párrafos son clasificados de forma segmentada para obtener el sentido extraído de las diferentes entrevistas individuales, grupales (*focus group*), observaciones de campo y el análisis documental del Proyecto Educativo Institucional y el Manual de Convivencia (ver Anexo 6 y 7)

Posteriormente, se organizan párrafos que tienen significado relevante a la investigación, extraídos de las diferentes entrevistas realizadas a los agentes anteriormente mencionados, surgiendo de esta manera, las unidades de significado, su análisis y la codificación¹⁸ de las mismas en un primer nivel o plano inicial (Sampieri, 2006). En otras palabras, se utiliza la codificación para comenzar a “revelar significados potenciales y desarrollar ideas, conceptos e hipótesis; vamos comprendiendo lo que sucede con los datos” (Sampieri, 2006:.634)

Asimismo, los códigos son etiquetas que identifican categorías, describiendo así un segmento de texto, imagen, artefacto u otro material y luego, se realiza nuevamente un análisis de las unidades y las categorías, pudiendo encontrar categorías nuevas (significados diferentes), desechando algunas existentes o agrupándolas bajo otras.

A este hecho se le denomina saturación de categorías, es decir, los datos se convierten en algo redundante y los nuevos análisis conforman lo que se ha fundamentado (Sampieri, 2006).

En esa línea, el análisis de contenido de las fuentes primarias y secundarias permite establecer categorías preliminares que están asociadas a diferentes dimensiones que se relacionan con el logro académico, particularmente, en el SIMCE de Inglés 2012.

¹⁸ La codificación tiene dos planos o niveles: “en el primero, se codifican las unidades en categorías; en el segundo, se comparan las categorías entre Si para agruparlas en temas y buscar posibles vinculaciones (Sampieri, 2006:634)

4.7 Categorías Preliminares

Los datos de esta investigación se obtienen por medio de entrevistas, *focus group*, observaciones de campo y análisis de documentos. También se realizan reflexiones teniendo un primer sentido de entendimiento del fenómeno. En el siguiente procedimiento se examinan los antecedentes de forma más específica, emergiendo datos fundamentados. Dicho proceso no es lineal, el investigador “viene y va” con el propósito de describir las unidades de análisis, eligiendo cual es el significado adecuado a la luz de la revisión de los datos y con ello codificar unidades y asignándoles categorías y códigos (Sampieri, 2006).

Tabla 5. Categorías Preliminares en Fuentes Primarias

Grupo entrevistas N°1	Grupo entrevistas N°2	Focus Group Ex-alumnos	Observación de Campo
Liderazgo instruccional	Liderazgo instruccional	Liderazgo instruccional	Cultura organizacional
Motivación del estudiante	Motivación del estudiante	Motivación del estudiante	Liderazgo instruccional
Diseño de currículo a nivel de aula			
Resultados	Resultados	Resultados	Disciplina
Curriculum viable y garantizado	Curriculum viable y garantizado	Curriculum viable y garantizado	Estrategias instruccionales
Relación estudiante-profesor	Relación estudiante-profesor	Relación estudiante-profesor	Profesionalismo
Objetivos desafiantes	Objetivos desafiantes	Objetivos desafiantes	Motivación estudiantes
Colegialidad	Colegialidad	Colegialidad	Evaluación sumativa
Profesionalismo	Profesionalismo	Profesionalismo	Antecedentes
Condiciones del	Condiciones del	Condiciones del	

trabajo docente	trabajo docente	trabajo docente
Compromiso	Compromiso	Inteligencia aprendida y conocimientos previos
Recursos	Recursos	Evaluación sumativa
Antecedentes	Liderazgo distribuido	Cultura organizacional
	Inteligencia aprendida y conocimientos previos	Autoestima estudiantes
		Estrategias instruccionales
	Atmosfera del Hogar	Au tonomía estudiantes
	Retroalimentación efectiva	Antecedentes
	Disciplina	
	Antecedentes	

Tabla 6. Categorías Preliminares en Fuentes Secundarias

Proyecto Educativo Institucional y Manual de Convivencia
Cultura organizacional
Motivación estudiantes
Autoestima estudiantes
Disciplina
Curriculum viable y garantizado
Antecedentes

Las categorías preliminares de “Antecedentes” pertenecientes a los grupos de entrevista N°1, N°2, focus group ex-alumnos, observación de campo, Proyecto Educativo Institucional y Manual de Convivencia se utilizan para la configuración

del caso. La razón de esta decisión se basa en que en cada uno de los grupos enriquece la explicación de los factores docentes.

El resto de las categorías preliminares de los grupos se utilizan para explicar los factores docentes de las profesoras de la asignatura de inglés y las eventuales relaciones en el rendimiento académico de los estudiantes en el resultado SIMCE de inglés 2012.

4.8 Categorías Generales

Las categorías preliminares encontradas tanto en las fuentes primarias y secundarias, son agrupadas en categorías generales. Para ello se utiliza el criterio de elementos en común que cada una de ellas comparte.

Esta categorización se realiza en cada una de las fuentes y los resultados no se mezclan. De ese modo, la información recolectada en el grupo N° 2, *focus group* ex - alumnos, notas de campo, PEI y Manual de Convivencia Escolar, permiten ampliar la mirada y corroborar la credibilidad de los datos obtenidos del grupo de entrevistas N° 1, pudiendo dar respuesta a los objetivos específicos planteados.

Tabla 7. Categorías Generales

Dimensión Docente	Liderazgo	Dimensión Estudiante	Dimensión Escuela
<ul style="list-style-type: none"> • Diseño de currículo a nivel de aula. • Profesionalismo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo instruccional. • Resultados 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación del estudiante • Objetivos Desafiantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura organizacional

4.9 ANTECEDENTES DEL CASO

La institución educativa en la que se situará el estudio, se ubica en la comuna de Ñuñoa, Región Metropolitana. Su dependencia es municipal y cuenta con niveles de enseñanza desde séptimo básico a cuarto medio. Igualmente, tiene un índice de vulnerabilidad al año 2013 de 56.7 % en la Enseñanza Básica y 63.36% en la Enseñanza Media, Los diferentes niveles atienden a un total de 704 alumnos, provenientes mayoritariamente de la comuna de Macul, Ñuñoa, Puente Alto y La Florida.

Con respecto al liderazgo del establecimiento, este se establece de tipo jerárquico (ver Anexo 8). El Director es responsable de las áreas académicas y administrativas de la institución escolar. “Si yo creo que el colegio tiene que ser un tipo preuniversitario, con una modalidad de exigencia y de trabajo tipo preuniversitario, lo de inglés tiene que ser tipo instituto. O sea guardando los niveles” (LID. 167. DM). “Yo he promovido toda esa situación de la autonomía del niño, es para delegarse el espacio, ellos hacen los premios, siempre supervisados, el libreto

fundamental de un acto se encargan los profes, pero están los niños, los locutores son los niños, los niños artistas protagonistas” (INF. 238. DM).

Del mismo modo, en el área curricular, vela por orientar la acción educativa hacia el logro de aprendizajes de calidad. “Aquí la persona viene a educarse. Y a llegar a la universidad, en este momento” (OBD. 209. DM). “Cuando usted coloca la nota es porque correspondió no más “(RES. 236. DM).

En cuanto al área administrativa provee de todos los recursos necesarios para el óptimo desarrollo de los planes y programas educacionales. “A estas salas les pusieron material a disposición y ambiente preparado, empezamos con eso, se trajeron los computadores” (DIS. 309. CS).

Por último, la dirección está apoyada por la Jefe de UTP, quien ayuda a coordinar y apoyar la acción de docentes, adicionalmente, asiste a estudiantes en sus necesidades académicas y apoya en la atención de los apoderados, en relación al equipo docente está conformado por 30 profesores.

Con respecto a la gestión curricular, a partir del año 1995, el liceo coloca en ejecución un proyecto institucional que implica desarrollar aprendizajes que signifiquen una actitud mental positiva de los estudiantes hacia el estudio (trabajo escolar) y el desarrollo de un producto autónomo y expresivo de su formación (protagonismo) todo con un solo objetivo que es desarrollar una educación de cariño y exigencia (Proyecto APRENADE, 2013).

Por otro lado, ambas profesoras de inglés no cuentan con horas de planificación de material y actividades de aula, realizando dicha actividad en su hogar. El contrato de cada una corresponde a 44 horas.

No obstante, cada una de ellas tiene a su cargo 5 estudiantes que realizan su práctica profesional – provenientes de universidades públicas y privadas- debiendo crear

material para un curso determinado asignado por la U.T.P. “A veces vienen muy cargados el nivel de inglés, a veces es muy bueno entonces ellos vienen de la academia, hay que bajarlos porque hay que enseñarles a adolescentes” (ANT. 53. MTG). “Crean actividades propias según los contenidos y habilidades que queramos trabajar, crean sus presentaciones siempre con mi supervisión previa” (PRF. 141. LS). “Nosotros tenemos una cierta labor en el colegio es ayudar al practicante es enseñarle” (PRF. 58. MTG).

La acción docente en el aula no es supervisada de manera permanente, lo que genera en los profesores confianza en su labor. “En clase tus ves que tienen la libertad. El director entra y sale de la en sala y no es recibido como un fiscalizador” (LIDD. 282. CS)

Existen evaluaciones periódicas, en las que el jefe técnico supervisa las habilidades a evaluar en los instrumentos diseñados para cada asignatura. “Todos los profesores acá hacen pruebas de nivel son cinco pruebas de nivel (3 en el primer semestre y 2 en el segundo) entonces ellos entregan la prueba a unidad técnica para ser revisada” (ES. 280. CS).

En el ámbito de los resultados, el establecimiento educacional estudiado ha obtenido logros académicos importantes y las pruebas estandarizadas son un reflejo de ello (ver Anexo 9). Sin embargo, es a partir del año 2007 en donde el liceo comienza a superar los 590 puntos PSU tras el constante trabajo de profesores y el director en búsqueda de mejores resultados. “Porque se empieza a exigir, o sea aquí no hay disculpas” (OBD. 271. CS) y como resultado “En el año nos vamos hacia arriba con la PSU, todo ha sido así lento, pero lento” (RES. 272. CS).

Con respecto a los estudiantes, estos deben participar de un proceso de selección que consiste en rendir una prueba con 15 preguntas de lenguaje, 15 de matemáticas, 5 de ciencias, 5 de historia y aparte se evalúan 15 preguntas de inglés, con el

objetivo de conocer sus conocimientos previos. Dicho proceso se abre para los niveles de séptimo y primero medio, salvo excepciones en octavo básico siempre que exista vacante.

Posteriormente, los que obtuvieron los mejores resultados en la prueba, asisten junto a su apoderado a una entrevista (se les pide informe de personalidad) con el Director o la Jefe de UTP o un psicólogo, quienes luego de algunas preguntas sobre los antecedentes académicos, se les informa si son seleccionados “Ahí está la entrevista, se dan situaciones así: tengo un niño que le dan 50% en la prueba y tu conversas con él, y resulta que tú le dices y tú qué lugar ocupas en tu curso, soy el primer alumno, para mi ese es un antecedente súper importante”. (IC. 304. CS).

La institución educativa descrita con anterioridad, reúne las condiciones necesarias para llevar a cabo un estudio de caso. En ella convergen las siguientes situaciones: En una primera etapa, el colegio no tiene buenos resultados en las pruebas estandarizadas, pero el escenario comienza a cambiar lentamente tras la llegada de su actual Director. Asimismo, las docentes de la asignatura atraviesan procesos en búsqueda de mejorar sus prácticas, sin embargo, el camino para hacerlo posee aspectos particulares y relevantes de conocer.

En relación a los estudiantes, la ejecución de nuevos planteamientos en la asignatura, los lleva a cumplir con altas exigencias académicas que conllevan a un gran esfuerzo en sus estudios, vida familiar y emocional.

Posteriormente, considerando el carácter cualitativo de la investigación, se considerará como dimensión al fenómeno social que “es muy extenso y difícilmente puede ser reducido a un concepto unitario, más bien se puede señalar que comprende una familia de conceptos que lo único que tiene como objeto dar respuesta a la pregunta” (Silva y Aragón 1998:98). En esa línea, tras el análisis de

cada una de las unidades, surgirán las dimensiones que contribuirán a reflexionar y comprender el logro escolar del caso en particular.

V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Resulta de especial interés caracterizar las dimensiones del liderazgo instruccional, las prácticas docentes en la asignatura de inglés y la percepción de los estudiantes que se relacionan con el mejor resultado del SIMCE de inglés en tercer año medio el 2012.

En esta lógica, las preguntas centrales que orientarán el proceso de análisis e interpretación son:

1. ¿Cuál es el liderazgo que la dirección le da al centro escolar?
2. ¿Cuáles fueron las motivaciones de la dirección para un nuevo enfoque pedagógico en la asignatura de inglés?
3. ¿En qué áreas la dirección pone énfasis para realizar los cambios?
4. ¿Qué aspectos caracterizan a las profesoras y a sus clases de inglés?
5. ¿Cuál es la percepción de los estudiantes frente a su logro académico?

Una vez realizado el análisis de contenido tanto de las fuentes primarias (entrevistas, *focus group* y notas de campo) y secundarias (PEI y Manual Convivencia), se obtienen las categorías preliminares y luego las categorías generales.

Dichas categorías se expresarán en porcentajes para poder establecer un patrón de relación entre las distintas fuentes. Estos resultados son vitales para dar respuestas a las preguntas que orientan el presente análisis e interpretación.

Tabla 8. Resultados Análisis Entrevistas, Focus Group, Notas de Campo, PEI y Manual de Convivencia (MC)

	Dimensión Docente	DIS	PRF	Liderazgo	LID	RES	Dimensión Estudiante	MOE	OBD	Dimensión Escuela	CU
Grupo N° 1	22%	10%	12%	15%	11%	4%	13%	9%	4%	1%	1%
Grupo N° 2	6%	2%	4%	34%	18%	16%	9%	3%	6%	1%	1%
Focus Group	16%	15%	1%	18%	3%	15%	19%	17%	2%	11%	11%
Notas de Campo	4%	1%	3%	2%	1%	1%	13%	12%	1%	24%	24%
PEI	0%	0%	0%	6%	0%	6%	21%	14%	7%	14%	14%
MC	3%	3%	0%	0%	0%	0%	4%	4%	0%	23%	23%

DIS: Diseño de currículo a nivel de aula

MOE: Motivación estudiantes

PRF: Profesionalismo

OBD: Objetivos desafiantes

LID: Liderazgo Instruccional

CU: Cultura organizacional

RES: Resultados

5.1 Contexto Inicial del Liceo

Los primeros inicios del Liceo fueron académicamente complejos. “En la década del 90, entonces nosotros decíamos y seguíamos con niños que no querían nada, nada en clase o sea tú mirabas los libros de clase, anotaciones, no escuchaban a los profesores, ¿qué hacemos para que se interesen estos niños? No cumplen, en las pruebas, no cumplen con lo mínimo, no venían a clase, la inasistencia tú mirabas el libro y tenías 10 inasistencias.” (ANT 257. CS)

La situación comenzó a ser insostenible, muchos profesores comenzaron a ser despedidos por falta de un líder educacional en la institución, no había claridad hacía donde se podía ir con la situación que se estaba viviendo. “La corporación también se da cuenta de que el colegio aparecemos como profesores conflictivos, y ellos nos piden a nosotros que elaboremos una terna y que el Director salga del colegio, propuesto por nosotros, y así salió el Director” (ANT 256. CS).

5.2 Motivaciones y Desafíos del Equipo Directivo

A inicios de la década de los 90, comienzan los primeros cambios en la institución: asume el actual Director que tiene el desafío de enfrentar, el bajo desempeño académico y la escasa cultura escolar y toma una decisión para comenzar a instaurar cierto funcionamiento. “Me daba pena, en un momento determinado, ver que habían niños, muchos niños cariñosos todo lo demás y que no les daba para la educación superior” (ANT. 211. DM) “Nosotros dijimos en un minuto, primero vamos a (con el director) ordenar la casa” (DSP 259. CS).

Para lograr un cambio total, el equipo directivo, encabezado por el Director tiene como objetivo comenzar a establecer un orden, especialmente en sus estudiantes que carecen de rutinas académicas y el apoyo de sus familias “Hay cosas que se instalan y la cultura se instala” (CU. 239. DM), el propósito es comenzar a generar

disposición en los jóvenes, “Que estuviera todas las condiciones para desarrollar la tarea pedagógica” (CURR. 260. CS).

No obstante, por un periodo de dos a tres años y con objeto de hacer cambios efectivos, el Liceo emplea un sistema de evaluación por el cumplimiento de rutinas escolares básicas: asistir a clases, traer los materiales, hacer tareas y participar en clases, “Ordenamos la casa y estos niños tienen que tener hábitos, que fue lo que yo comencé a hacer con los séptimo, entonces les vamos a colocar nota por hacer las tareas” (RES. 261. CS), “Les vamos a colocar nota por asistir a clase” (ANT. 262. CS), “Les vamos a colocar nota por participar en clase” (ANT. 263. CS)

Aunque las autoridades del establecimiento comprenden que no es una práctica legal, el registro de aquellas notas se realiza en un cuaderno no oficial. “Teníamos un libro especial, porque nosotros no podíamos poner esas notas en un libro de clases en un libro público, sometido a la inspección a la supervisión del ministerio” (ANT. 264. CS)

El promedio de las notas obtenidas para el ordenamiento de la rutina escolar, correspondía a un porcentaje del promedio de aprendizaje, es decir, de las asignaturas, por lo que influía directamente en los resultados de los estudiantes. “Entonces era 40%. Y el otro 60% era el promedio del aprendizaje en el aula, las pruebas, las interrogaciones, las actividades que realizaban, las evaluaciones formales” (ANT. 265. CS).

Sin embargo, los estudiantes comienzan a argumentar que ciertas evaluaciones no corresponden a lo que ellos han hecho, por ejemplo, que si han participado en la clase. “Empezaron los problemas, tú le ponías una nota a un niño en asistencia un 50, profesora ¿por qué usted me puso un 50? Pero aquí está mi certificado médico, yo no falte porque quise” (ANT. 267. CS).

Debiendo el equipo directivo terminar con las evaluaciones de este tipo. “Entonces dijimos, no. Hasta aquí no más llegamos, y se acabó. ¡Pero sirvió! ¿Por qué? Porque ya los teníamos en clase, porque ya participaban” (ANT. 268. CS)

Este proceso, es considerado como relevante para la dirección, debido a que se funda el orden y la rutina escolar en el Liceo. “Fue un proceso súper importante, para poder ordenar” (ANT 269. CS).

Es posible reconocer, en esta etapa de creación de las bases y orden de la cultura escolar, un interés por desarrollar y mejorar las de entrada como el grupo socioeconómico y las habilidades de los estudiantes (Arancibia, 1992). Aunque, a primera vista se puede apreciar el foco en los procesos relacionados a la rutina escolar, señalado en los estudios de escuelas efectivas, en la que se promueve de manera permanente el desarrollo de cada uno de los alumnos a pesar de su situación social, cultural y económica (Murillo, 2007).

5.3 Dimensión Escuela

Tras años de esfuerzo, el Liceo comienza lentamente a lograr resultados importantes, tras la búsqueda de la excelencia académica, como se demuestra en la Figura 6. “No siempre obtuvimos los mejores resultados y había que aguantar no más” (RES. 234. DM).

Es por ello que una vez instaladas las rutinas y procedimientos en el Liceo hace hincapié en fijar altos objetivos a los estudiantes. “A ver la prioridad es construir un alumno autónomo. Investigador, estas son nuestras metas en este momento, un niño autónomo, que sea capaz de resolver problemas, que investigue por su propio medios y que reciba la base de investigación inicial” (ANT. 191. DM)

Para ello se utilizan instrumentos como el Proyecto Educativo, donde se establecen marcos de convivencia valóricos, que tienen estrecha relación con el

comportamiento de los estudiantes y explícitamente sitúa el foco en el trabajo en el hogar y la sala de clases. “Nuestros alumnos/as deben aceptar que su trabajo, es el estudio el aprendizaje permanente, desarrollando al máximo su capacidad de provocar debates comparativos de avances de estudios y ejecutar terrenos vivenciales donde se empoderan de este valor como esencia de su vida futura” (OBD. 522. PEI).

Incidir en el desarrollo propio de los alumnos es una capacidad que tiene un establecimiento para lograr ser eficaz, tal como lo establece el movimiento de Eficacia Escolar: “Las escuelas que han conseguido ser eficaces tienen una forma especial de ser, de pensar y de actuar, una cultura que necesariamente está conformada por un compromiso de los docentes y de la comunidad escolar en su conjunto” (Murillo, 2008: 5)

5.3.1 Cultura Organizacional

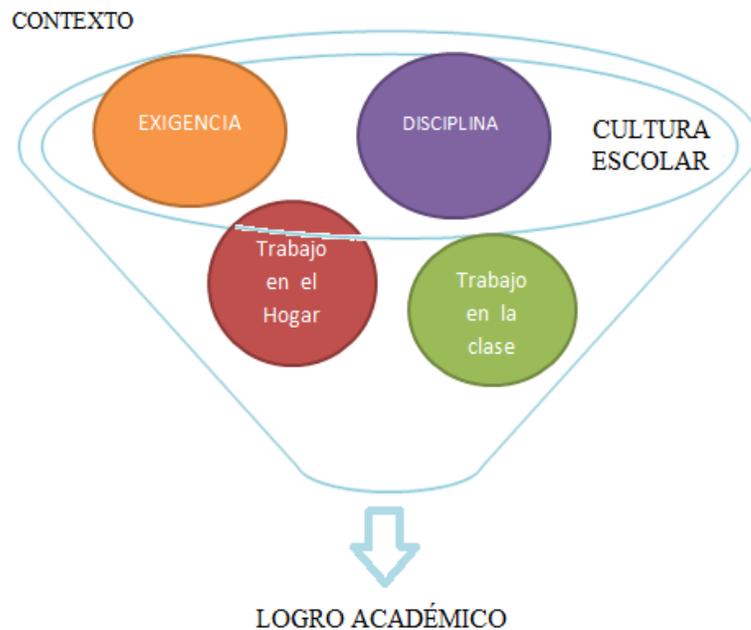
De la misma forma, en el Manual de Convivencia se estipula que todos los miembros de la comunidad deben hacerse parte del clima escolar “En este sentido, el presente documento debe ser ampliamente estudiado por todos los estamentos, especialmente por los/as padres, madres y apoderados. A ellos les cabe la responsabilidad de velar por el cumplimiento de las normas, comprendiendo que los resultados generales del establecimiento serán exitosos en la medida que todos los miembros de la comunidad cumplamos nuestro rol para con ellos/as” (CU. 534. MCE).

En ese sentido se aprecia que la dirección ha establecido reglas claras frente a el rol del estudiante “Para el correcto cumplimiento de su rol de estudiante, el alumno debe mantener una actitud de participación, colaboración, responsabilidad, honestidad en la construcción de sus aprendizajes, dentro y fuera del liceo” (MOE.553.MCE).

En correspondencia a las docentes de la asignatura, se aprecia una relación con el líder educativo que persigue la mejora escolar. “Tiene estas profes que lo acompañan. Él podría tener magnificas ideas si no es por el apoyo de las profes. Ellas son excelentes, ellas hacen, tienen sus reuniones especiales con él, él le dice lo que quiere, les cuenta sus sueños y ellas lo siguen, ellas disfrutan porque las veo, porque quien dice son consideradas súper importantes” (LID. 298. CS). Así mismo, la creación de una cultura centrada en el aprendizaje de los alumnos requiere: promover la cooperación y cohesión entre el profesorado, un sentido del trabajo bien hecho, desarrollar comprensiones y visiones de lo que se quiere conseguir (Waters, Marzano y McNulty, 2003).

Sin más, los procesos transformacionales estudiados por Hoy y Miskel (2008) sugieren que el logro académico se explicaría por propiedades de la cultura y clima de la escuela, enfatizando en lo académico y creando cultura de confianza en los padres (Goddard, Sweetland y Hoy, 2001).

Figura 5. Dimensión Escuela



Fuente: Elaboración Propia

De la misma forma, el Director reconoce que el establecimiento es un lugar exigente con sus estudiantes. “Hay una parte de los modelos de aprendizaje, el modelo del encanto y del estímulo permanente, y el modelo del aprendizaje controlado, con disciplina, yo creo que nosotros jugamos más al segundo sin olvidar lo primero” (DSP.193.DM).

Por lo tanto, la cultura lo impregna todo, condicionando las relaciones sociales, es decir, en la manera de percibir al otro, en cómo se interpretan los hechos de la vida cotidiana, en cómo se actúa. La cultura es una forma de vida, una manera de enfrentar el quehacer social (Tomás et. al., 2006).

5.4 Liderazgo

Hace aproximadamente 10 años, la asignatura de inglés comienza a experimentar cambios, el Director entiende que un mundo globalizado, el conocimiento y manejo del inglés es vital para relacionarse hacia otros lugares “Ahora la importancia de la globalización” (ANT. 175. DM).

En relación a la asignatura, el líder tiene una influencia directa en las docentes, les ha transmitido que comiencen a enfocar sus clases de manera comunicativa, hablando y poniendo énfasis en la comprensión y expresión del inglés, en definitiva que se comience a exigir y a tener altas expectativas. “Un cuento en que nuestras profesoras, enfocaron las clases de inglés en términos prácticos” (DIS. 158. DM), esto porque al egresar del Liceo los estudiantes no logran hacer uso de la lengua extranjera en contextos académicos o laborales. “Nos llegaba el *feedback* de los mismos niños que ingresaban a la universidad, profe pero tengo que leer, no se un artículo en inglés y resulta que tengo que pedir ayuda” (RES. 277. CS).

La presencia del líder es crítica no solamente para iniciar y estimular un cambio en el sistema, sino también para sostener el cambio y sus efectos sobre el comportamiento y resultados del mismo (Anderson, 2010).

5.4.1 Influencia del Liderazgo en la Asignatura de Inglés

Durante la década de los 90 y el 2000, la asignatura de inglés no tiene la relevancia de hoy para el Liceo, especialmente para la dirección porque no se evaluaba con pruebas estandarizadas. “Es que no tenía mediciones, ahora tiene mediciones, no sabíamos bien cuál era la situación del inglés (RES. 177. DM). Así lo menciona una de las docentes: “A nivel de colegio no había una importancia en la asignatura de inglés cuando yo llegué. Después que se dio el primer SIMCE y el resultado, ahí despertó y dijo que es importante la

asignatura lo vieron todos, los niños, el director y lo vieron los apoderados (RES. 130. LS).

En un comienzo las profesoras trabajan con recursos que entrega el Ministerio de Educación. “Éramos dos profesoras, la profesora A.M y yo quien habla, obviamente compartíamos todo y no teníamos libro. Trabajábamos con libros del Ministerio un poco, que no nos gustaban mucho, pero igual algo podíamos sacar” (ANT. 1. MTG).

No obstante, el Director reúne a ambas profesoras, (una de ellas jubiló aproximadamente seis años) y les propone hacer un cambio en el enfoque de las clases. “Yo les pedí, imagínense que ustedes son viajeras, son deportistas viajeras, son niños nuestros deportistas que tienen que trasladarse y tienen que representar al colegio y al país. Imagínense que ustedes son turistas, imagínense que cuando llegan a otro país, tienen que desde el aeropuerto, que no es nada nuevo” (LID. 159. DM). “Tiempo después el director dijo yo quiero que todo el colegio aprenda inglés comunicativo, que ellos salgan del colegio y se puedan desempeñar en diversas situaciones” (LID. 2. MTG).

Para Hallinger (1989) el objetivo del liderazgo es explicar la contribución que hacen los directores para alinear y motivar a los miembros de la organización hacia la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

Las profesoras entienden que el Director quiere que los alumnos aprendan a expresarse en la segunda lengua al salir del Liceo. “Y el director nos dijo: hagámonos un propio programa especial del colegio” (LID. 6. MTG).

Pese al trabajo que significó diseñar el material, los temas tratados en clases eran utilizados en todos los niveles, debido a que se iban repitiendo a lo largo de los cursos. “Después, sucedió el problema que los niños iban pasando de

curso y se veía el mismo tema” (ANT. 12. MTG). Y de esta manera, los estudiantes comenzaron a desmotivarse con las clases. “Pero los niños empezaron a decir que sentían un cierto aburrimiento. Como que era repetitivo” (MOT. 13. MTG).

Posteriormente, la dirección y las profesoras deciden no continuar con el proyecto. “Y ahí dijimos, no está funcionando como nosotros esperábamos” (DIS. 14. MTG).

De acuerdo a la influencia del líder, Leithwood (2009) indica que estas pueden originarse directamente desde la escuela, otorgándole importancia a los docentes y sus prácticas frente a los resultados de los alumnos. En otras palabras, la labor docente tendría “primacía en términos de impacto en el logro de los estudiantes“(Marzano, 2003:15).

5.4.2 Proyecto Piloto

Luego del intento autónomo, el Director tiene otro proyecto en mente, el objetivo es que un curso por nivel tenga horas extra de inglés. “Había algo que el director también quería, un curso que saliera muy bien preparado, un curso de cada nivel” (LID. 17. MTG).

En ese momento llega a trabajar la profesora L.S, quien comienza a trabajar con M.T “Y ahí llegó L.S y empezó a trabajar a la par con ella también” (ANT. 16. MTG).

Por otro lado la docente A.M jubila y comienza el proyecto piloto “Inglés Plus” que consiste en agregar 2 horas semanales en la asignatura. “Entonces tenían unas horas extra, la hora plus le llamaban, sí ellos tenían 4 horas, y

tenían estas otras 2 horas” (CURR. 19. MTG). “Ese era el proyecto piloto, la idea era que pudieran salir ellos mejor preparados que el resto” (RES. 18. MTG).

La nueva profesora L. S, quien ha trabajado en otros colegios, expresa al Director su intención de un nuevo sistema de trabajo. “Hasta que hablé un día con el director y le dije que yo tenía un sistema de trabajo diferente” (ANT. 78. LS).

Además, la nueva docente que ha tenido experiencia en otro establecimiento educacional “Yo había trabajado en otro colegio, en donde todo estaba muy avanzado y el uso de los textos era un gran apoyo para los alumnos y los profesores, cuando volví le propuse utilizarlos al director y me dijo bueno, vamos” (ANT. 133. LS). “Ella dijo yo no trabajo así, yo trabajo con libros, con cosas que vienen ya preparadas, por más especialistas” (ANT. 27. MTG).

El curso piloto utiliza otro texto de estudio, mientras que los otros cursos del nivel lo hacen con el del Ministerio. “Entonces los otros cursos no lo tenían. Usaban los libros del ministerio” (ANT. 23. MTG).

Por ese motivo, los estudiantes que no tenían horas extras de inglés exigen igualdad de condiciones, por lo que se decide terminar con el proyecto piloto y se aumenta las horas de clases para todos los cursos de los diferentes niveles.

Autores como Darling-Hammond (2000) han identificado la influencia de la preparación y calidad de los profesores con en el aprendizaje de sus alumnos, así mismo, Nye, Konstantanopoulos, y Hedges (2004) destacan la experiencia docente con el logro académico, teniendo mayor impacto en estudiantes de estrato socioeconómico bajo. Por lo cual, el rol del líder y los conocimientos

técnicos de las profesoras es clave en la configuración de las clases de inglés del establecimiento educativo.

5.4.3 Prácticas de Liderazgo Instruccional

La dirección del Liceo comprende la importancia de la lengua inglesa “Para nosotros, fundamentalmente para el director, y a nosotros el inglés es fundamental, nosotros hemos vivido en el extranjero, hemos visto como jóvenes no hablan nada el idioma” (ANT. 276. CS).

Existe un interés claro por la dirección sobre el aprendizaje de la lengua inglesa y acerca de lo que se quiere lograr con los estudiantes en la asignatura. “Lo que nos interesa a nosotros es que ellos se puedan comunicar, oralmente, por escrito que se aun instrumento de comunicación para los alumnos” (LID. 278. CS).

Es por ello que el rol del líder es entregar dirección y ejercer influencia con el propósito de movilizar a otros para lograr objetivos compartidos (Leithwood y Riehl, 2003).

Para alcanzar el objetivo, el Director solicita a las profesoras realizar las clases de manera práctica y exigente: lo importante es que se hable en todo momento aunque a los estudiantes les sea difícil comprender. “Pero es el compromiso, la acción de realizar, y de realizarlo honradamente, no dejar de no hacerlo, cuando yo les pedí, inicialmente las clases, ustedes no saben castellano, en sus clases. Y el niño tiene la obligación de dirigirse de construir a lo indio, cualquier frase, para dar a entender reclamos opiniones cualquier cosa” (LID. 195. DM). “Ustedes acepten y manténganse lo más rígido posible” (LID. 196. DM).

Posteriormente, se incorpora una nueva profesora de inglés. Esta nueva docente ha trabajado en otros establecimientos educacionales y posee experiencia con textos de estudio de editoriales. “Cuando llegué, era todo un caos, porque no entendía nada, porque era un diálogo que se le enseñaba para todo el colegio. El enfoque que se le estaba dando era solamente gramatical. No era un inglés comunicativo” (ANT. 77. LS)

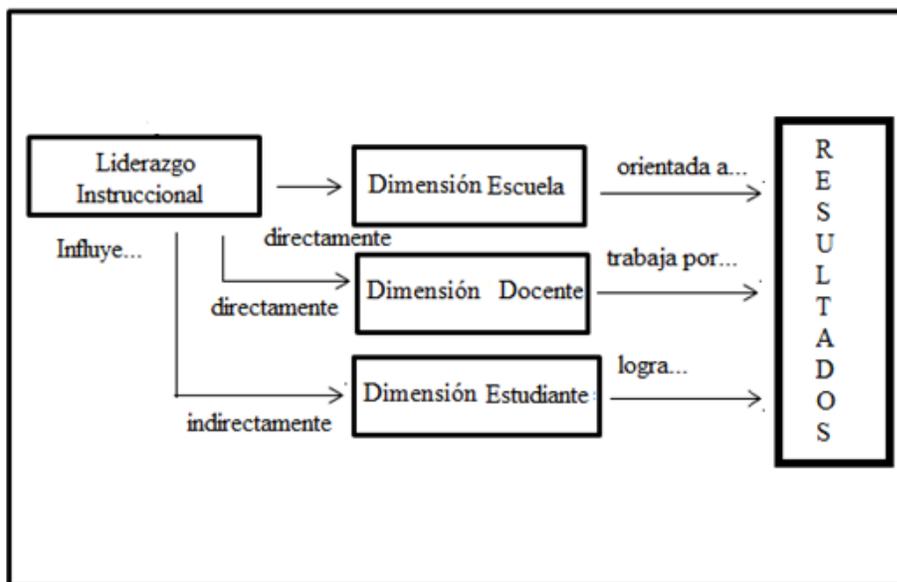
La nueva profesora le plantea al Director la posibilidad de trabajar en la asignatura con un apoyo o guía para mejorar las clases, “Necesitaba recursos que te aportaran la parte cultural, textos que estaban hechos por expertos, que te sirve como un gran apoyo, si bien es cierto el texto no es lo principal que digamos, pero te da una guía y proporcionar una información de los que es la otra cultura” (DIS. 80. LS), así el Director comprende y apoya la idea.

Respecto a los resultados que obtienen los alumnos, existe bastante evidencia bibliográfica que apunta a la influencia del director y a otros agentes a nivel escolar que influyen de manera directa o indirecta en el logro escolar (Marzano, Waters y Mc Nulty, 2005; Hallinger y Heck, 1996).

Se puede observar que al atender las opiniones de la profesora el Director advierte que la docente posee experiencia valiosa para el Liceo, aunque no lo declara explícitamente, reconoce que lo entiende incorporando los conocimientos de especialistas en la asignatura.

Sin duda, el Director tiene una gran influencia en la asignatura de inglés, tal como se observa en la Figura 6, estableciendo metas de largo plazo para el logro de estas. Además, en relación a los ejercicios del liderazgo Bolívar (2010) destaca que “la propia calidad del profesorado puede verse potenciada, a su vez, por la propia acción de los líderes en ese ámbito” (p.16)

Figura 6. Dimensión Liderazgo



Fuente: Elaboración Propia.

En esa línea, el liderazgo de tipo instruccional está presente en las tres dimensiones, por ejemplo, en los estudiantes que motivados al éxito realizan actividades académicas de forma autónoma: “Él hacía igual sentir un espíritu liceano... hacia el liceo, cuando lo escuchaba hablar y decía su discurso liceano me sentía un poco cerca al liceo, no. (LID. 383. CT).

De esta manera, Carbonaro y Gamoran (2002) explican que el liderazgo es más exitoso cuando está enfocado en la enseñanza y el aprendizaje y expresan que puede tomar diversas formas en contextos como: la construcción de procesos colaborativos, modificación de la estructura organizacional, fortalecimiento de la cultura escolar, creación altas expectativas, monitoreo del desarrollo organizacional, búsqueda de los objetivos como grupo, establecimiento de una dirección y estimulación intelectual.

5.5 Dimensión Docente

Las docentes se relacionan con el aprendizaje de sus estudiantes, y en el cómo y cuándo se transmiten determinadas estructuras y conocimientos, en rigor, es la práctica y las experiencias pedagógicas que ofrece el profesor. “Tratamos de cubrir las cuatro habilidades dentro de una clase” (DIS. 51. MTG).

La evidencia sugiere que los profesores tienen un impacto mayor en el aprendizaje de los alumnos que otras variables de escuela (Marzano, 2000; Rivkin, Hanushek y Kain, 2001 y Wenglinsky, 2002).

En el contexto educativo del Liceo, una de ellas trabaja allí hace quince años y la otra hace seis. Y ambas poseen un nivel del manejo del inglés ALTE 3, que fue otorgado por el Ministerio de Educación hace algún tiempo. “Si nos capacitamos en los ALTE” (PRO. 41. MTG), “Nos capacitamos en ALTE tuvimos clases por un año y había que hablar” (ANT. 116. LS).

El conocimiento del docente se ha planteado desde una diversidad de niveles y enfoques, los cuales:

Orientan su actividad educativa desde sus ideas, ya sea que provengan de las creencias, la teoría o la práctica, enmarcadas además, en un contexto histórico, social, cultural, personal y profesional; que permite a su vez la toma de decisiones pedagógicas que se cristalizan en el aula y permean el mundo del estudiante. (Sánchez Álvarez, 2010: 29)

Por otro lado, no se observa una persona a cargo de la coordinación de la asignatura, ni se establecen instancias formales para la reunión de ambas profesoras, aunque

mencionan que se trabaja en conjunto por la obtención de metas. “Hemos tenido la posibilidad como departamento de inglés que los niños se suelten más se entreguen más hacia el aprendizaje de un idioma extranjero” (COL. 94. LS).

5.5.1 Prácticas Docentes y Compromiso

Ambas profesoras realizan actividades que exigen desarrollar habilidades comunicativas. “Yo ahora en este momento estoy haciendo *quizzes* sorpresa de *listening* y estoy haciendo *quizzes* sorpresa en *writing*” (ES. 33. MTG) como por ejemplo la comprensión lectora: “Lecturas que ellos no puedan encontrar en español y lo puedan leer para poder aumentar el grado de comprensión, el vocabulario muchas cosas, eso les ha ayudado hartito a los niños a complementar” (DIS. 107. LS)

Aunque, en la sala de clases existen recursos audiovisuales como: proyector, televisión, computador con conexión a internet, parlantes, textos y diccionarios, el uso del texto de estudio parece tener gran importancia en el desarrollo de sus clases. “El libro a su vez, nos va dando todas las habilidades, nosotros tenemos habilidades escritas, habilidades orales, habilidades de expresión” (DIS. 49. MTG).

Se dice que los libros de texto delimitan los contenidos que el profesorado ha de enseñar y el alumnado aprender. “En esa operación de transfusión intelectual, la lógica de los contenidos y su ordenación curricular es muy clara: número de cursos, número de horas en cada curso, lecciones que se deben acabar y que conectan con el curso siguiente” (Güemes, 1993: 24)

Por otro lado, el apoyo directivo genera un gran nivel de responsabilidad frente a los resultados de institución. “Tenemos un alto compromiso por lo que

hacemos. Hay muchos recursos, gestionados por nuestro director a crear espacios de recreación pero también al estudio, las sala de estudios con computadores, los recursos en el aula asignatura” (LID. 148. LS) “Hay un grado de compromiso muy alto de parte de nosotros, porque aquí tenemos toda la facilidad para trabajar” (CTD. 127. LS).

De esta manera, el trabajo docente se convierte en algo importante y significativo en las clases de inglés. “Uno es responsable con lo que hace. El compromiso que cada uno como profe tiene hacia el liceo a los alumnos, hacia lograr algo eso es muy grande” (COM. 63. MTG)

En ese sentido, las profesoras consideran que el trabajo, en general, es más cómodo. “Tú tienes más recursos, más facilidad, tenemos muy buen administrador, que te motiva, motiva a sus trabajadores, que te apoya. Te apoya económicamente, te apoya en todo sentido” (CTD. 128. LS), lo cual es manifestado por el líder educativo “El director dice las profesoras, están para trabajar por los alumnos y se trabaja siendo docente” (LID. 69. MTG)

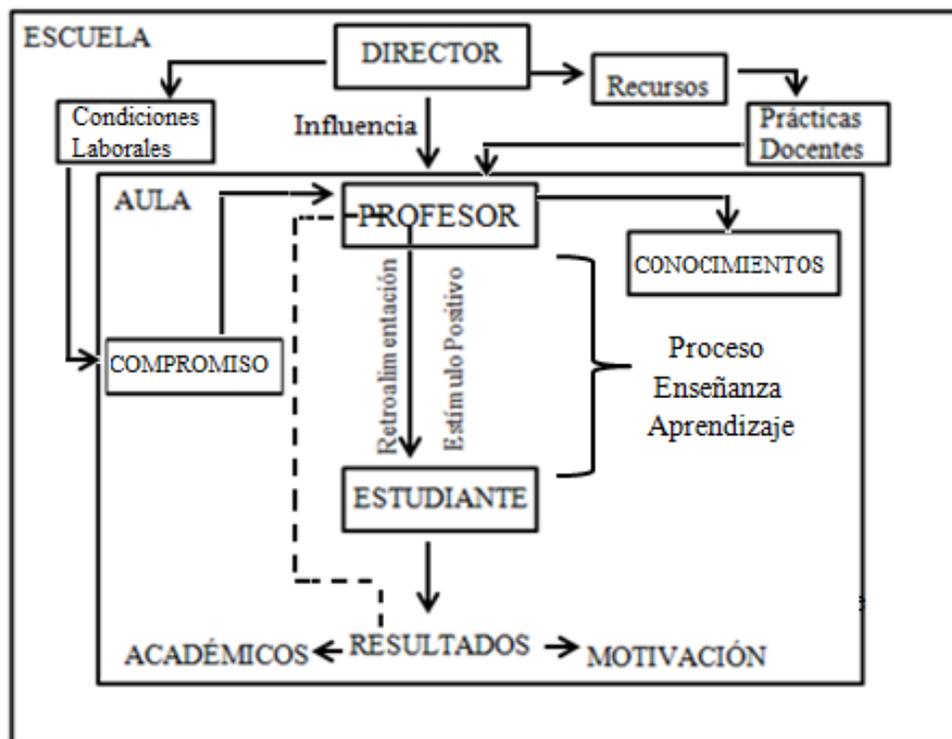
Las escuelas difieren notoriamente en cuanto al apoyo externo que reciben y a la disponibilidad de materiales con que cuentan. En algunas, la escasez de recursos es una complicación y una necesidad prioritaria, aunque no es un impedimento para la obtención de buenos resultados. La clave es aprovechar y gestionar todos los recursos disponibles (Raczynski y Muñoz, 2004).

5.5.2 Retroalimentación

En la relación de los profesores con las docentes, estas últimas expresan que debe ser de mucho refuerzo y estímulo positivo como se observa en la Figura 7. “Tiene que ver mucho con la motivación, la motivación es súper importante y

se ha logrado un alto grado de motivación en la asignatura de inglés. Les encanta que las clases se hagan todas en inglés” (MOE. 96. LS). “Es muy importante la motivación y la retroalimentación en ellos, cuando ellos dicen algo correcto, que está bien, la motivación y la felicitación, el *feedback* que tú le das eso es súper importante. No dejarlos en ridículo” (EI. 105. LS).

Figura 7. Dimensión Docente



Fuente: Elaboración Propia.

Además, el trabajo en aula le exige al maestro deber dominar un marco mental (Marzano, 2003), en el que, pueda encausar una objetividad emocional frente a

lo que acontezca en el aula, entienda como establecer refuerzos y procedimientos para conductas específicas (Evertson et al, 1984).

Con respecto a la relación con el estudiante, Raczynski y Muñoz (2005) se refiere a la característica que tiene la interacción profesor - alumno al interior del aula, agregando que variables como: las estrategias metodológicas que usan los profesores, el cuidado que tienen en preparar sus clases, la atención que logran captar en los alumnos, el manejo y nivel de disciplina en la clase, el manejo de las diferencias entre escolares.

Desde esta perspectiva, Robinson y Timperley (2007) establecen que las prácticas de gestión docente marcan una gran diferencia en los establecimientos educacionales, señalando que son los profesores quienes tienen un protagonismo clave y una marcada influencia en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

5.6 Percepción de los Estudiantes

Al ingresar al Liceo, los estudiantes mencionan que se percibe una cultura exigente ya establecida. “Cuando como uno entra al colegio, uno entra a un sistema que ya está instaurado” (CU. 311. PM). “Es que adentro uno lo encontraba normal el sistema, no lo veía hay muchas cosas que había que hacer... habían tantas cosas en la cabeza que después lo dejábamos pasar, uno estaba muy presionado que tenía trabajos, etc., entonces como que ya había que seguir... los últimos años uno empieza a criticar más... en tercero o cuarto” (CU. 397. DF).

Adicionalmente, expresan que durante el tiempo comienzan a adaptarse al contexto que ofrece el establecimiento. “Uno va pasando por etapas, entra al colegio, se acostumbra, se acostumbra, mucho lo encuentra todo normal y cuando sale conoce las realidades que quizá no es todo tan normal como que es distinto, pero hay una

etapa muy grande en que uno aguanta todo, como que debe ser así” (MOE. 372. DF).

Los entornos tempranos de alta calidad compensan en parte los riesgos derivados de los entornos desaventajados (Heckman, 2010), así se destaca la importancia de destinar recursos, de tal manera, que el entorno afecte al desarrollo de estas capacidades humanas.

De otra forma, en la asignatura de inglés los alumnos consideran que en un comienzo las clases eran desafiantes. “Todos tenían buen nivel de inglés y como que entendían toda la clase y yo no entendía nada y como que daban por entendido muchas cosas” (IC. 351. DF) “Pero en verdad las clases eran buenas, pero como yo tenía mala base me costaba mucho aprender” (IC. 342. PM).

Asimismo, los jóvenes estiman que con el tiempo, se desarrolla su capacidad frente al idioma inglés. “Yo pienso que nosotros teníamos buena habilidad, nosotros decíamos esto no suena bien, como que teníamos el oído listo” (IC. 348. JP) “Me di cuenta con la base que salí del liceo no me ha costado” (RES. 346. DF)

Aunque, del mismo modo, a medida que avanzaban de curso los estudiantes ya no se sentían con el ánimo de los primeros años “El sistema del colegio es que tienes que tener una interrogación... si es que era por eso se volvió todo muy monótono... si ya estábamos desmotivados” (MOE. 374. CT) “La metodología de trabajo eran puro libro” (DIS. 314. JP).

Para que exista aprendizaje es necesario que se otorgue la oportunidad del mismo. Evidentemente, no basta con ser capaz de aprender, es necesario crear la instancia de acceso a los recursos de aprendizaje, metodologías apropiada, clima de aula adecuado, etc. (Valenzuela, 2007).

5.6.1 Motivación, Resultados Académicos y Costos Personales

El Liceo exige a sus estudiantes autonomía y participación del proceso su aprendizaje, el cual es exigente y demandante. “El colegio prepara al alumno para tener un buen puntaje” (RES. 330. JP) “Yo creo que igual hay una persona le puede ir bien si se esfuerza mucho de partida el colegio es muy exigente” (MOE. 328. PM).

Visto de otro modo, los estudiantes aceptan el énfasis académico de la institución y la entienden que los buenos resultados les otorgarán la posibilidad de ingreso a la educación superior. “Nos sacrificamos, nos encerramos, aceptamos, estamos en la burbuja el liceo es diferente a la realidad de otros colegios. Acá era como uhhh tengo que hacer un trabajo es una responsabilidad para ti... a veces uno se amanecía estudiando... yo no dormía” (AUE. 350. FG) “Las motivaciones en general era ir a la universidad, por la nota, o porque igual me sirve para la vida. Estábamos estimulados por las notas, notas, notas... todos los que llegan acá es porque el colegio ha tenido buenos resultados en la PSU” (RES. 340. DF)

Adicionalmente, la relación entre la motivación de los estudiantes y el logro académico es directa. Su validez está apoyada por una gran cantidad de investigaciones (Schiefele y Krapp 1996, Tobias 1994, Bloom 1976, Steinkamp y Maehr 1983 citador por Marzano, 2003).

En ese sentido, los apoderados entienden, que muchas veces, el esfuerzo que sus hijos realizan por mantener un buen rendimiento es grande. “Viene la apoderada y te dice estos niños no tienen vida, yo quiero salir el día sábado pero me dice que no puede porque tiene que hacer la tarea” (MOE. 299. CS). “Los papas conversaban con los profes y había papas de acuerdo con el sistema,

la mayoría no está de acuerdo, pero prefieren que su hijo tenga buen puntaje, ese es el objetivo general de la educación en Chile. Si no tienes buen puntaje PSU no puedes estudiar lo que quieres” (RES. 345. DF).

Por otro lado, mientras algunos estudiantes deben abandonar el establecimiento por su bajo rendimiento, lo cual está establecido en el Marco de Convivencia Escolar (ver Anexo 7), otros deciden continuar pese al esfuerzo académico, familiar y emocional. “Si no fuera por notas muchas personas podrían haber entrado a lo que quisieran, como a la universidad que quisieran y por las notas no pudieron, pero por conocimiento, dejando a un lado las notas todo como uno sale del colegio uno sale bien preparado para la vida, uno pasa hartas cosas en el colegio igual, la exigencia, por ejemplo uno ahora que estoy estudiando ya tiene un ritmo uno, ya lo conoce más por, en cosas de aprendizaje, pero para nosotros que fuimos los que quedamos, pero si vemos cuál es la misión de un colegio, de que sirve sacar a 50” (RES. 378. DF) “Hay algunos que les cuesta seguir el ritmo del colegio, es muy rápido y son muchas cosas, muchos ramos...veíamos compañeras que estudiaban todo el día, nosotros sobrevivíamos, pero los que se quedan lo lograban con mucho sacrificio” (MOE. 366. KB)

Los estudiantes se sienten altamente orientados al cumplimiento de tareas, enfocándose en “su propio progreso al superar sus habilidades y conocimientos, ellos definen el éxito en esos términos” (Anderman y Midgley, 1999:3)

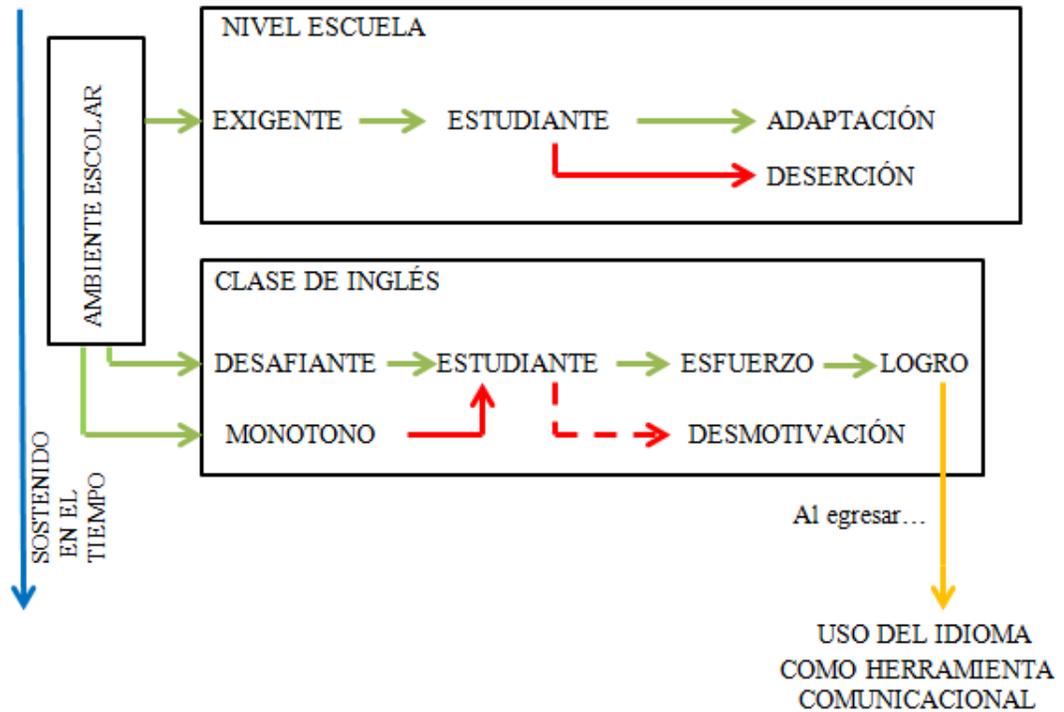
5.6.2 Beneficios Académicos de la Asignatura de Inglés

El objetivo principal de la dirección y las profesoras de la asignatura es que los alumnos tengan la posibilidad, en su vida futura, de poder comprender el idioma y utilizarlo como un instrumento de comunicación. “Ese es el objetivo

que el alumno sea capaz de comunicarse y entender el idioma y aplicarlo” (OBD. 135. LS) Junto con ello, los estudiantes expresan que para comprender el idioma es necesario tener dominio de este. “Pero lo que si me ha costado... tenía que pensar mucho lo que iba a decir... no tenía mucha fluidez. Lo que si tenemos buena gramática” (ANT. 343. PM) “Y eso se adquiere con conocimiento” (IC. 349. JP)

Igualmente, los mismos destacan que un factor clave para obtener cierto manejo del inglés es la exigencia de las docentes en la clase, como se observa en la Figura 8, el aspecto que se acentúa en alumnos que asisten por primera vez al liceo. “Como en primero llegaba mucha gente, existía mucha diferencia la profe de inglés seguía hablando no más... tuvimos compañeros que llegaron hasta tercero medio, es que hablar es la única forma para que uno se acerque al nivel, y que los otros bajen, exigir, exigir... porque en cuarto medio logre aprender harto, me costó, pero me esforcé y me esforcé para lograrlo” (IC. 399. PM)

Figura 8. Dimensión Estudiante



Fuente: Elaboración Propia.

Tras su paso por la institución educativa, los estudiantes concluyen que, en general, han adquirido un buen nivel del idioma les ha sido útil para sus estudios “A mí me paso que tenía buen nivel, porque me puse a hacer un curso de inglés y tenía mejor conocimiento que mis otros compañeros... y se me ha hecho fácil el curso, yo sabía que el colegio te mete mucho la gramática por el libro por todas las actividades, como que uno después ya es automático” (IC. 367. DF) “Yo en la universidad puedo leer muchos *papers* pero me cuesta mucho hablar” (ANT. 369. JP)

Lograr un cierto aprendizaje del idioma inglés es de gran valor dado a su carácter de utilidad comunicacional: “El inglés es un gran medio para entender el conocimiento en el mundo, especialmente en áreas de la ciencia y la tecnología” (Crystal, 2003:110).

La capacidad para mejorar de un centro escolar depende, de manera relevante, de equipos directivos con liderazgo que contribuyan a dinamizar, apoyar y desarrollarse, contribuyendo a construir la capacidad interna de mejora (Barber y Mourshed, 2007). Dentro de las variables que favorecen a la influencia organizacional sobre el rendimiento de los estudiantes, Marzano, Waters y Mc Nulty (2005) indican que la variable liderazgo del director actúa como un medio para ello. Así, es posible rescatar lo que Timperley (2010) establece sobre el líder escolar, es decir, que no se puede esperar que los profesores comprendan y realicen todo por sí mismos.

Sin embargo, “un buen clima escolar y de aula que permite que se desarrolle un adecuado trabajo de los docentes y un entorno agradable para el aprendizaje, en definitiva, una cultura de eficacia” (Murillo, 2008:5) lo que destaca las prácticas docentes del aula: lo que planifican para sus clases, los recursos que utilizan y el tiempo estimado para ello. Así como las condiciones de trabajo y el gran compromiso que adquieren. Aunque, este trabajo es colectivo y requiere la participación de toda la comunidad.

VI. CONCLUSIÓN

El país está pasando un momento en el que se entiende a la educación como un derecho social que debe ser garantizado y debe ofrecer igualdad de oportunidades a todos los niños, niñas y jóvenes. A raíz de esto, en el corazón de este debate, se encuentra la necesidad de lograr y ofrecer una educación de calidad.

Igualmente, en un mundo en que los hombres coexisten en la diversidad cultural, es imprescindible convivir con las formas de ser y de vivir que expresan las culturas de los grupos y las sociedades. De ahí la importancia del desarrollo y la educación de un lenguaje que acerque al entendimiento multicultural entre países; situación que ha sucedido con la lengua inglesa.

Es por ello que se hace necesario conocer y comprender experiencias exitosas de aprendizaje del idioma inglés, teniendo en cuenta los conocimientos iniciales y la situación social y económica de los alumnos insertos en esos establecimientos.

Este estudio de caso ha pretendido caracterizar las dimensiones del liderazgo instruccional, de las prácticas docentes en la asignatura de inglés y las percepciones de los estudiantes que se relacionan con el mejor resultado del SIMCE de Inglés entre establecimientos de dependencia municipal el año 2012.

En primer lugar, la instalación de una cultura organizacional ordenada y enfocada hacia el aprendizaje se hace necesaria para lograr los objetivos académicos. En ese sentido, al asumir la dirección del establecimiento, el actual director entiende que existe una baja asistencia, escasa participación de los alumnos en clases y junto con ello insuficientes resultados.

De esa manera, comienza un proceso para reestructurar la organización, especialmente, los procedimientos escolares: se evalúa a los estudiantes por asistir a clases, participar de estas y cumplir con las tareas. Sin embargo, aunque no es un procedimiento legalizado, otorga beneficios dentro de unos años, es decir, los alumnos comienzan a ser responsables con su estudio y su participación en el aula.

En esa línea, el liderazgo del director cumple un rol clave en la organización inicial, gestionando todos los recursos materiales y humanos que se encuentran a su alcance para la labor pedagógica: equipando a cada sala de clases con internet, computadores, proyector, televisión, pizarra interactiva, entre otros, transmitiendo un fuerte énfasis académico, esto es, todos los recursos materiales están dispuestos para el logro del aprendizaje. Del mismo modo, compromete al recurso humano existente, los profesores no realizan labores administrativas que les afecte a la planificación de sus clases, en su lugar las paradoscentes están en permanente preocupación de los libros de clases, asistencia y cumplimiento de burocracia.

El objetivo principal de la institución es el ingreso de sus estudiantes a la educación superior.

En relación a la asignatura de inglés, en un primer momento, los resultados eran insatisfactorios, porque los alumnos egresados no lograban el dominio del idioma en el ámbito laboral y estudiantil. Así, el director solicita a las docentes de la asignatura la necesidad de enfocar las clases en un sentido práctico, considerando la importancia del inglés en la actualidad.

De esta forma, luego de realizar varios intentos por mejorar las prácticas dentro del aula y tras la llegada de una nueva docente, quien convence al líder educativo del uso libros de inglés particulares; la dirección acoge la idea y apuesta por un proyecto piloto que tiene como característica el aumento de dos horas en el curriculum y el uso del texto de

estudio diseñado por una editorial, lo que finalmente se aplica para todos los cursos de la institución.

Un segundo aspecto tiene relación al liderazgo del director, quien de manera indirecta influye en el logro de sus alumnos. Para ello entrega condiciones laborales que favorecen no solo el aprendizaje de los estudiantes, sino que también respalda la labor docente tanto en el ámbito académico y personal: confía en sus capacidades y genera un clima de alto compromiso por lo que se hace en el liceo.

De este modo, las profesoras emprenden mecánicas que intencionan dichos propósitos comunicativos en los aprendizajes de los alumnos, por ejemplo, dictan sus clases completamente en el idioma inglés, aun cuando los estudiantes no comprendan las instrucciones, se organiza el trabajo en grupos y en conjunto con el curso, se implementan lecturas domiciliarias, evaluaciones breves de tipo sumativa sin previo aviso e interrogaciones orales.

Como tercer punto, se destacan las características profesionales y la experiencia en aula que tienen las docentes, lo cual es ampliamente respetado por el equipo directivo, debido a que no se realiza supervisión de clases, delegando una alta responsabilidad en la enseñanza de los alumnos a nivel de aula.

La última parte de este estudio se concentra en la percepción, que los propios estudiantes tienen de su aprendizaje en la escuela y específicamente en la clase de inglés. Con respecto a esto, los alumnos que ingresan al liceo comprenden que existe una cultura instalada, la cual es exigente, disciplinada y difícil de sobrellevar si no se trabaja persistentemente por permanecer en ella, es decir, estudiando, investigando y realizando tareas o trabajos en el hogar, privándose de tiempo con la familia y asumiendo costos emocionales en el éxito y frustración de las metas adquiridas. Si bien ser estudiante del

establecimiento educacional tiene altos costos, esto se compensa y se motiva por la oportunidad que el mismo propone para ingresar a la educación superior.

Por otro lado, en sus primeros años, los estudiantes consideran que las clases de inglés son complejas y desafiantes porque los contenidos y las actividades son nuevas para ellos, no obstante, con el tiempo las dinámicas dentro del aula se repiten y conducen a la monotonía, aunque el aprendizaje se ha logrado, en definitiva, pueden comprender el idioma de manera comunicacional.

De otro modo, la investigación precisa el liderazgo del director y a su influencia en la cultura de la comunidad escolar y los objetivos para la asignatura de inglés, pero no sus limitaciones están relacionadas al nulo acceso a los consejos de profesores, por lo que se desconoce su información y cómo son llevadas a cabo.

Otra de las limitaciones está dirigida a la imposibilidad de concertar entrevistas con los apoderados de los exalumnos, debido al tiempo de los mismos. Aun cuando se conoce información sobre su contribución y el rol que ellos tienen con sus hijos y la comunidad escolar, esta es parcial porque es expresada por el equipo directivo, las profesoras y los ex alumnos.

Algunas recomendaciones para futuras investigaciones implican la utilización de cuestionarios de participación en la toma de decisiones por parte de los profesores, con el propósito de obtener datos que puedan precisar hasta qué punto influye la dirección escolar en la asignatura y dónde comienza la eficacia del docente.

Un último alcance se relaciona con la obtención de datos de estudiantes que desertan de sistemas educativos exigentes que se orientan al alto rendimiento académico.

Para concluir, el desafío de conocer qué rol tiene el líder del establecimiento educacional y lo importancia de su gestión frente a la cultura escolar que trae consecuencias en el actuar de toda la comunidad. Por otro lado, se debe reconocer la labor de los docentes que con sus conocimientos específicos, y experiencia de aula, sin ocupar un puesto de liderazgo formal, realizan prácticas concretas, siendo responsables directos del logro de los objetivos que les han sido planteados. Finalmente, desconocer la voz de lo que implica ser un alumnos de un contexto educativo altamente riguroso y desafiante, es igualado a restar importancia a un elemento central del proceso de la enseñanza — aprendizaje, dado a que esa información puede retroalimentar la labor docente e incluso la del director, buscando así la continua mejora de la educación de sus alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

Ackerman, Phillip L. (1996). Adult intelligence. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 5(8). Retrieved July 16, 2015.

Arancibia, V. (1992) Efectividad escolar: Un análisis comparado. Centro de Estudios Públicos. N 47. Santiago, Chile.

Atkinson, J. (1987) Michigan studies of fear failure. In F. Halisch & J. Kuhl (Eds), *Motivation, intention and validation* (pp. 47-60) Berlin:Springer.

Benavides, M. y Gómez-Restrepo, C. (2005) Metodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. Vol.34 No.1 Bogotá Jan./Mar. 2005

Bolívar, A. (2010) El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. Universidad de Granada, España. Vol. 9, N° 2 (julio-diciembre) pp. 9-33

Brunner, J.J. (2010) Lenguaje del hogar, Capital cultural y escuela. Sección IV. Lengua y educación. Mesa redonda (II) «Lengua y educación». Congreso Internacional de la Lengua Española. Valparaíso, Chile.

Brunner, J.J. y G. Elacqua (2004). Factores que inciden en una educación efectiva. Evidencia internacional. *Revista Virtual La educación*. Año XLVIII-XLIX, N° 139-140, I-II. Organización de Estados Americanos. OEA.

Buckman, R. (1976) The impact of EBCE: An evaluator's viewpoint. *Illinois Career Educational Journal*, 33(1) 32-36.

Cambridge English: Preliminary for Schools Document (2011) London, U.K. Recuperado el 19 de mayo 2014 <http://www.cambridgeenglish.org/images/168143-cambridge-english-preliminary-for-schools-teachers-handbook.pdf>

Carbonaro, J. y Gamoran, A. (2002) High school English: A national portrait. *The High School Journal*. Volume 86, Number 2, December 2002-January 2003.

Carbone, R. (2008). *Situación de Liderazgo Educativo en Chile*. Santiago: Ministerio de Educación, Universidad Alberto Hurtado. Santiago, Chile.

Cariola, M.L.; Cares, G.; Rivero, R. (2008): *Sistemas de Evaluación como Herramientas de Políticas*. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2008- N°1, Vol. I. <http://rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art5.html>

Christenson, S. L., Rounds, T & Gorney, D. (1992). Family factors and student achievement: An avenue to increase student's success. *School Psychology Quarterly*, 7, 178-206

Common European Framework of Reference for Languages (2001) Recuperado el 5 de junio 2014 [http:// www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf)

Coleman, J. et. al. (1966) *Equality of educational opportunity*. Washington, DC. U.S.A

Corporación Municipal de Ñuñoa. Liceo Augusto D'Halmar el mejor en SIMCE de inglés. [noticia] Recuperada el 23 de mayo 2014 en http://www.cmdsnunoa.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=253:-liceo-augusto-dhalmar-el-mejor-simce-de-ingles-de-santiago&catid=9:noticiasinicio

Covey, S. (2004) *The Seven Habits of Highly Effective People*. Simon & Schuster UK Ltd. First Edition. London, U.K.

Covington, M. (1987) Achievement motivation, self-attributions and exceptionality. In J. D. Day & J.G. Borkowski (Eds), *Intelligence and exceptionally* (pp. 173-213). Norwood, NJ: Ablex.

Creswell, J. (2013) *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Los Angeles: SAGE Publications.

Crosnoe, R., Johnson, M. K., & Elder, G. H. (2004). School size and the interpersonal side of education: An examination of race/ethnicity and organizational context. *Social Science Quarterly*, 85(5), 1259-1274.

Crystal, D. (2003) *English as a global language*. Cambridge University Press. Second Edition. New York, U.S.A.

Csikszentmihalyi, M. (1990) *The Psychology of Optimal Experience*. New York, NY: Harper and Row.

Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A y Leithwood, K. (2009) *The impact of school leadership on pupil outcomes*. National College for School Leadership. University of Nottingham, UK.

Decreto N° 254 (2009) Modifica decreto supremo n° 220, de 1998, del Ministerio de Educación que establece los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación media y fija normas generales para su aplicación. Núm. 254, 26 de junio 2009. Santiago de Chile.

Elacqua, G. (2013) ¿Por qué la manera actual de responsabilizar a los colegios por su rendimiento no funciona? *Educarchile*. Recuperado el 12 de junio del 2014 <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=77228> de 87

Eisenhardt, K. (1989) Building theories from case study research. *Academy of Management Review*, Vol 14, N°. 4. 532.550.

Estrategia Nacional de Inglés 2014—2030. Ministerio Secretaría General de la Presidencia, Ministerio de Educación, Ministerio de Economía, Fomento y Turismo. Santiago de Chile, Marzo 2014. Recuperada el 15 de febrero 2015 en <http://gestion2010-2014.cumplimiento.gob.cl/wp-content/uploads/2014/03/Estrategia-Nacional-de-Ingles-2014-2030.pdf>

- Evertson, C.M. et. al. (1984) Classroom management for elementary teachers. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Eyzaguirre, B. (2004) “Claves para la educación en pobreza”, en Estudios Públicos No. 93, Verano, Santiago de Chile.
- Fan X., y Chen, M. (2001) Parental involvement and students’ academic achievement: A meta-analysis. Educational Psychology Review. 2001;13:1–22.
- Farooq, M.S. et al. (2011) Factor Affecting Students’ Quality of Academic Performance: A case of secondary school level. Journal of Quality and Technology Management. Volume VII, December. Page 01-14.
- Fasce, E. (2009) Evaluación formativa. Revista Educación Ciencia y Salud Vol 6 (1):8-9. Concepción, Chile.
- Firestone, W. & Perez, C. (2009) Districts, Teacher leaders, and Distributed Leadership: changing Instructional Practice. Distributed Leadership according to the evidence. Routledge. U. K.
- Graddol, D (2004) The future of language. Science Magazine. Vol. 303 N°. 5662, pp. 1329-1331.
- Hallinger, P. (2003) Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. Cambridge Journal of education 33 (3), 329-352.
- Hallinger, P. y Heck, R. (1998) Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995. School effectiveness and school improvement 9 (2), 157-191
- Hallinger, P., Bickman, L., & Davis, K. (1996). School context, principal leadership and student achievement. Elementary School Journal, 96(5), 498–518.

Harris, A. (2008) Distributed leadership: according to the evidence, *Journal of Educational Administration*, Vol. 46 Iss: 2, pp.172 – 188

Harris, A. (2004) *Educational Management Administration Leadership* January 2004 vol. 32 no. 1 11-24.

Harris, A. (2003) Teacher Leadership, Heresy, Fantasy or Possibility? *School Leadership and Management* Vol 23 No 3 p313-324 ISSN 1363-2434

Harris, A. y Lambert, L. (2003) *Building Leadership Capacity for School Improvement*. Open University Press. 1 edition (May 1, 2003). 192.

Hattie, J. (1992) Measuring the effects of schooling. *Australian Journal of Education*, 36(1), 5-13.

Heck, R. y Hallinger, P. (1999) Next generation methods for the study of leadership and school improvement. *Handbook of research on educational administration* 2, 141-162

Heckman, J. (2010) *La Economía y psicología del Desarrollo humano en contextos de Inequidad*. Centro de Políticas Públicas Pontificia Universidad Católica de Chile. Año V. No 35. Enero 2010. Santiago, Chile.

Hopkins, D. (2008) *Hacia una buena escuela. Experiencias y Lecciones*. Cap.3: Un marco general para la enseñanza y el aprendizaje. Área de Educación Fundación Chile. Santiago, Chile.

Horn, A. y Marfan, J. (2010). *Relación entre Liderazgo Educativo y Desempeño escolar: Revisión de la Investigación en Chile*. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 82-104

Hoy, K. y Miskel, G. (2008). *School effectiveness, accountability and improvement*. In K. Hoy & G. Miskel (Eds.), *Educational Administration. Theory, research and practice* (pp. 291 -323). New York: McGraw-Hill.

Hoy, K. y G, Miskel (2002) *Educational Administration. Theory, research and practice*. New York: McGraw-Hill.

Janesick, V. (1998). *Stretching exercises for qualitative researchers*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Jensen, Arthur R. 1980, Chronometric analysis of intelligence, *Journal of Social and Biological Structures*, 3: 103-122.

Kounin, J. (1983) *Classrooms: Individual or behavior settings? Micrographs in teaching and learning*. Bloomington, Indiana University, School of Education.

Krause, M. (1995) La investigación cualitativa - Un campo de posibilidades y desafíos *Revista Temas de Educación*, nº 7, año 1995, pp. 19-39.

Latorre, A. et al. (1996). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. 1a edición. Barcelona: Editor Jordi Hurtado M.

LeDoux, J. (1996) *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. New York: Simon & Schuster.

Leithwood, K. (2009) *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Área de Educación Fundación Chile. Impreso en Salesianos. Santiago, Chile.

Leithwood, K. et. al, (2004) *How leadership influences student learning*. Learning from Leadership Project. The Wallace Foundation, University of Toronto & University of Minnesota.

Leithwood, K. y Jantzi, D. (2000). The effects of different sources of leadership on student engagement in school. En: Riley K. y Louis, K. (Eds.), *Leadership for Change and School Reform*. London: Routledge Falmer.

Leithwood, K., y Jantzi, D. (1999b). Transformational leadership effects: A replication. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(10), 451–479

Leithwood, K. A., y Riehl, C. (2003). What we know about successful school leadership. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University.

Liceo Augusto D'Halmar. (s.f.). Recuperado el 23 de mayo del 2014 en <http://www.liceoaugustodhalmar.cl/liceo/>

Martinic, S. y Pardo, M. (2003), "Aportes de la Investigación Educativa Iberoamericana para el Análisis de la Eficacia Escolar". La Investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre Estado del Arte, Convenio Andrés Bello- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España y CIDE, Chile.

Marzano, R. (2003) what works in schools. Translating Research into Action. ASCD. Alexandria, Virginia. U.S.A.

Marzano, R., Pickering, D. y Pollock, J. (2001) Classroom Instruction that works: Research-based strategies for increasing students achievement. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, VA. U.S.A.

Marzano, R. J., Waters, T., y McNulty, B. A. (2005). School leadership that works: From research to results. Alexandria, VA: ASCD.

McMillan, J. (2000) Fundamental assessment principles for teachers and school administrators. Practical Assessment, Research & Evaluation, 7(8).

MINEDUC (2014) Proyecto Educativo Institucional Marco Legal y Estructura básica. Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. Santiago, Chile.

MINEDUC (2012) Resultados SIMCE III Medio 2012 Inglés. Agencia de la Calidad de la Educación. Santiago de Chile.

MINEDUC (2003) Conviviendo mejor en la escuela y el liceo. Orientaciones para abordar la Convivencia Escolar en las Comunidades Educativas. Ministerio de Educación. Santiago, Chile.

- Muñoz, G. y Raczynski, D. (2004) ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza. UNICEF, Santiago, Chile.
- Murillo, F.J. (Coord.) (2007). Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar. Bogotá: Convenio Andres Bello.
- Murillo, F.J. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 21, 319-360.
- Murillo, F.J. (2003), La Investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre Estado del Arte, Convenio Andrés Bello-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España y CIDE, Chile.
- Northhouse, P. (2004). Leadership Theory and Practice. International Educational and Professional Publisher.SAGE Publications. Western Michigan University. Cap 6 y 7)
- OECD (2009) Mejorar el liderazgo escolar: herramientas de trabajo.
- OECD (2005b) PISA 2003 Data Analysis Manual: SPSS® Users.
- Olliner,M. et. al, (2008) Investigating the effect of mental set on insight problem solving.. Experimental Psychology, Vol 55(4), 2008, 269-282.
- Palardy, G. (2008) Differential school effects among low, middle, and high social class composition schools: a multiple group, multilevel latent curve analysis. School Effectiveness and School Improvement, 19:1, 21-49.
- Patton, M. (2002) Qualitative research & evaluation methods. Sage Publications.
- Peña, M. (2002). Rendimiento escolar en Chile en establecimientos públicos y privados. ¿Qué nos muestra la nueva evidencia? Disponible en: <http://tiny.cc/ b3s56w> [Consulta: 13 de septiembre de 2013]
- Piaget, J. (1971) Biology and Knowledge. Chicago: University of Chicago Press.

Proyecto de Aprendizaje, Desarrollo y Ejercitación Liceo Augusto D'Halmar (APRENADE). (2013) Recuperado el 15 de julio del 2014 en: https://doc-0o-0c-apps-viewer.googleusercontent.com/viewer/secure/pdf/3nb9bdfcv3e2h2k1cmql0ee9cvc5l0le/8p34mhteqp3f6k4obojsq5m8ihe9o3m/1406844450000/gview/*/ACFrOgBvApk50KwkUgcDDrDwoNkhrwWmRwDl4_tUpqpDkpuVcWQtauSccx7wWjPbFS7IPbKcKQOIv8GikRMS2udEOHxdj6qNzBQ5wT_or3bXoVmK-8EG0ldOHZohdQ=?print=true

Proyecto Educativo Liceo Augusto D'Halmar (2007) "De Compromiso Protagonico Integral". Recuperado el 15 de julio del 2014 en <https://docs.google.com/file/d/0B9P7JP31AYo6VWZ3ZTdkZ3ZZUHc/edit?pli=1>

Raczynski, D. y Muñoz, G. (2005) Efectividad Escolar y Cambio Educativo. En condiciones de Pobreza en Chile. MINEDUC. 1° Edición. Santiago, Chile.

Robinson, V. y Timperley, H. (2007) The leadership of the improvement of teaching and learning: Lessons from initiatives with positive outcomes for students. *Australian Journal of Education*, Vol. 51, No. 3.

Rolfhus, E. y Ackerman, P. (1999) Assessing individual differences in knowledge: knowledge, intelligence and related traits. *Journal of Educational Psychology*. Vol 91, N° 3, 511-526.

Rosenau, J. S. (1998). *Familial influences on academic risk in high school: A multi-ethnic study*. (Doctoral dissertation, Temple University, 1998). (UMI No. 9911056).

Rumberger, R. y Palardy, G. (2005) Does segregation still matter? The impact of student composition on academic achievement in high school. *Teachers College Record* Volume 107, Number 9, September 2005, pp. 1999–2045

Ruíz, J. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.

Samboy, L. (2009) La evaluación sumativa. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Hidalgo, México.

Sampieri, H. (2006) Metodología de la Investigación. Mc Graw Hill. Cuarta Edición. México.

Sandín, M.P. (2003) Investigación cualitativa en educación : fundamentos y tradiciones. Madrid : McGrawHill.

Scheerens, J. (2000). Improving School Effectiveness. Paris: International Institute for Educational Planning

Silva, R, A., y Aragón, B. L. (1998) La razón última de la naturaleza cualitativa y cuantitativa de la investigación social: ¿Una conjunción o una disyunción? Intervención Psicosocial. Órgano del Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid 7(1), pp. 34-48.

SIMCE (2012). *Resultados de inglés. Docentes y directivos*. Recuperado el 22 de mayo del 2014 en http://p.agce.cl/fileadmin/repositorio_2m/2012/docentes_y_directivos/ire_2_medio_rbd-9071.pdf

Spillane, J. P. et. al. (2001) 'Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective', Institute for Policy Research Working Article. Northwestern University.

Stake, R. (1988) The art of case study research. SAGE publications, Inc. London, UK.

Timperley, H. (2010). Using Evidence in the Classroom for Professional Learning. Paper presented to the Ontario Research Symposium.

TOEIC Bridge Handbook (2007) Test of English for international communication. Educational Testing Service. Princeton, NJ. U.S.A

Villani, C (1996) The interaction of leadership and climate in four suburban schools: limits and possibilities. Doctoral dissertation Fordham University, New York, NY.

Volante, P. (2008) Influencia de la dirección escolar en los logros académicos. V congreso internacional sobre dirección de centros educativos. Universidad de Deusto-Bilbao.

Volante, P. (2010). Influencia Instruccional de la Dirección Escolar en los logros académicos. Tesis aprobada en la Pontificia Universidad Católica de Chile que le permitió obtener el grado de Doctor en Psicología.

Waters, J. T., Marzano, R. J., y McNulty, B. A. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.

Weiner, B. (1972) *Theories of motivation: From mechanism to cognition*. Chicago: Markham.

White, K. (1982) The relationship between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, 91 (3), 461-481.

Witziers, B., Bosker, R. y Krüger, M. (2003) Educational Leadership and Student Achievement: The Elusive Search for an Association. *Educational Administration Quarterly* August 2003 vol. 39 no. 3 398-425.

Yin, R. (2003) *Case Study Research Design Methods*. Applied Social Research Methods Series SAGE Publications. Volume 5. Third Edition. California, U.S.A

ANEXOS

ANEXO 1. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

Usuario competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Fuente: Marco Común Europeo de Referencia Para Las Lenguas (2002).

ANEXO 2. Extracto Cuadernillo de Comprensión Lectora

Simce Reading Sample test 1

Part 1

Questions 1 – 5

Which notice (A – H) says this (1 – 5)?

For questions 1 – 5, mark the correct letter A – H on your answer sheet.

Example:

0 You can eat here in the mornings.

Answer:

0	A	B	C	D	E	F	G	H
	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				

1 You should not swim here.

A

SLOW!
DANGEROUS CROSSROADS

2 You must not drive fast here.

B

SWIMMING POOL
OPEN AFTERNOONS
ADULTS – £2.50
CHILDREN – £1.00

3 You can play football here after lessons.

C

HALF PRICE FOOTBALL SHIRTS
SALE MUST END
THIS AFTERNOON

4 It is cheaper to buy things today than tomorrow.

D

POLICE CARS ONLY

5 You can drive here next week.

E

DANGER
DO NOT GO INTO
THE WATER

F

Breakfast Served
7.00 a.m. – 10.00 a.m.

G

ROAD CLOSED
UNTIL MIDNIGHT SUNDAY

H

SCHOOL SPORTS CLUB
NOW OPEN IN THE
EVENINGS!

Part 2

Questions 6 – 10

Read the sentences about going camping.
Choose the best word (A, B or C) for each space.

For questions 6 – 10, mark A, B or C on your answer sheet.



Example:

0 Adrian and Martin their school holiday last week.

A opened B joined C began

Answer:

0	A	B	C
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

6 They to go camping for their holiday.

A decided B thought C felt

7 They wanted to somewhere near the sea.

A stand B put C stay

8 It three hours to drive to the campsite.

A had B took C got

9 They put their tent in a of the field.

A centre B corner C back

10 They some postcards to their friends.

A bought B chose C sent

ANEXO 3. Extracto Cuadernillo de Comprensión Auditiva

(Simce Listening Sample test 1)

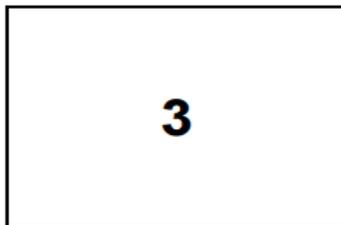
Part 1

Questions 1 – 10

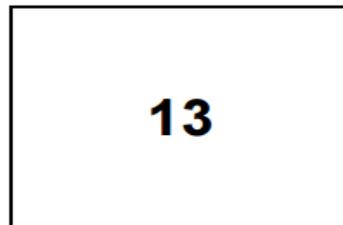
You will hear ten short conversations.
You will hear each conversation twice.
There is one question for each conversation.
For questions 1 – 10, put a tick (✓) under the right answer.

Example:

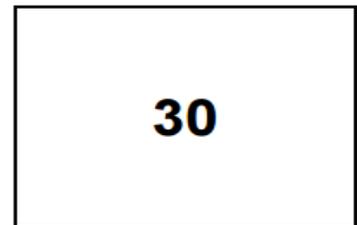
How many people were at the meeting?



A



B



C

1 Where is the woman going to go on holiday this year?



A

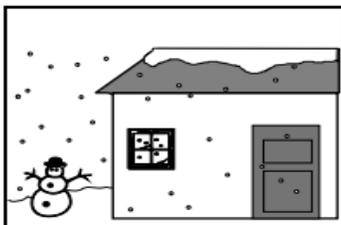


B

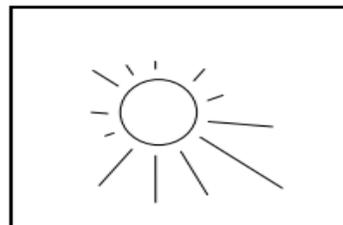


C

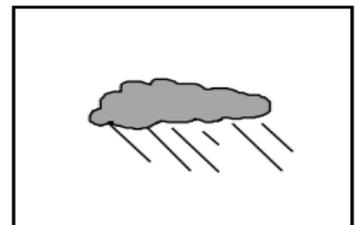
2 What will the weather be like?



A



B



C

Part 2

Questions 11 – 15

Listen to Steve telling Olga about his birthday presents.
Which present did each person give him?

For questions 11 – 15, write a letter **A – H** next to each person.
You will hear the conversation twice.

Example:

0 Mary **D**

PEOPLE

- 11 Harry
- 12 Linda
- 13 Thomas
- 14 Victoria
- 15 James

PRESENTS

- A** book
- B** camera
- C** chocolates
- D** jacket
- E** pen
- F** socks
- G** sweater
- H** video

ANEXO 4. Entrevista Semi—estructurada para las Fuentes Primarias

	Objetivos	Preguntas
1	<p>Describir el contexto y la cultura organizacional del liceo, con el fin de definir los roles de los docentes, la dirección y los estudiantes, y que permiten comprender el logro académico.</p> <p>(Preguntas Director y Jefe UTP)</p>	<p>1. ¿Cómo ha sido su paso aquí en el liceo?</p> <p>2. ¿Cuáles han sido las primeras experiencias de la institución?</p> <p>3. En la actualidad ¿Cuál es su rol en el establecimiento?</p> <p>4. ¿Qué es importante para usted como Director?</p> <p>5. ¿Cómo consideraría su liderazgo en el colegio?</p> <p>6. ¿Cuál es la meta del liceo?</p> <p>7. ¿Cuál era la situación del inglés en el liceo años atrás?</p> <p>8. ¿Qué espera el colegio de los profesores?</p> <p>9. ¿Cuáles son las características de un alumno de este liceo?</p> <p>10. ¿El colegio les entrega autonomía a los profesores?</p> <p>11. ¿Qué espera el liceo de la asignatura de inglés?</p> <p>12. ¿Cómo surgen los nuevos enfoques en la asignatura de inglés?</p>
2	<p>Describir la práctica docente de la asignatura de inglés, a fin de identificar las prácticas curriculares que inciden en el logro escolar.</p> <p>(Preguntas profesoras de inglés)</p>	<p>13. ¿Podría contarme cómo ha sido la historia de la asignatura de inglés en el Liceo?</p> <p>14. ¿Cómo surge la idea de un nuevo enfoque en las clases de inglés?</p> <p>15. En la actualidad ¿Qué cosas se han logrado?</p> <p>16. ¿Cuál es la metodología que se utiliza en la signatura de inglés?</p> <p>17. ¿Ustedes han tenido alguna capacitación en relación a metodología o profundización de conocimientos?</p> <p>18. ¿Cuáles son los recursos disponibles que usted tiene para la realización de sus clases?</p> <p>19. ¿Usted siente en el liceo autonomía para trabajar?</p> <p>20. ¿Cómo es el trabajo con su otra colega?</p> <p>21. ¿Cómo se asegura que los alumnos que egresan del liceo saben inglés?</p>
3	<p>Describir las percepciones que los estudiantes vinculan a</p>	<p>22. Cuando eran alumnos del liceo ¿Cómo fue su paso?</p> <p>23. ¿Cómo es el rol del Director en el liceo?</p> <p>24. ¿Qué pensaban sus padres del liceo?</p>

	<p>su logro académico. (Preguntas ex alumnos)</p>	<p>25. ¿Qué los motivaba a seguir estudiando en el liceo? 26. ¿Cómo eran las clases en el liceo y específicamente las de inglés? 27. ¿Cómo era la participación de los alumnos en la clase de inglés? 28. ¿Cómo eran las evaluaciones de la asignatura? 29. ¿Cómo les iba en la asignatura? 30. ¿Cómo encontraron que fue el SIMCE de inglés? 31. ¿Cómo saben que su nivel de inglés es bueno? ¿Cómo saben que aprendieron inglés en el liceo?</p>
--	--	---

ANEXO 5. Texto Interpretativo Provisional

Categoría	Dimensión Docente
Conceptualización	<p>Se entiende por “dimensión docente” al conjunto de funciones y decisiones hechas por un profesor en particular en su sala de clases, las cuales incluyen planificar y diseñar momentos de aprendizaje, identificar y articular aspectos específicos de una asignatura en forma única para producir un real experiencia para los estudiante, así como también su conocimiento pedagógico, años de servicio y certificaciones (Marzano, 2003).</p> <p>Con respecto a lo mencionado, los docentes deben tomar decisiones en el diseño curricular de forma permanente dado las características de sus alumnos (Marzano, 2003).</p> <p>Es por ello que, el mismo autor, establece tres principios de la sicología cognitiva para la implementación de un diseño de currículo de aula.</p> <p>El primero se relaciona al progreso del aprendizaje, manifestando que cuando el profesor identifica tipos de conocimientos definidos que son de una clase o unidad. El segundo principio constituye un aprendizaje que demanda compromiso en las tareas que son estructuradas o similares, permitiendo de esta manera, la transmisión efectiva de conocimiento, así lo establece Marzano (2003) “los profesores necesitan estructurar las actividades de la clase para facilitar la construcción de significado” (p.109).</p> <p>El último principio indica que el aprendizaje requiere ser expuesto de diferentes maneras, para interactuar de forma compleja con el conocimiento.</p>
	<p>Al finalizar el análisis de todos los instrumentos, se visualiza la presencia de toma de decisiones con respecto a conocimientos específicos de la asignatura: trabajo de lecturas, controles cortos, lecturas domiciliarias. Del mismo</p>

<p>Inferencia</p>	<p>modo, en la orientación de la planificación de las actividades en las clases realizadas por los alumnos en práctica, retroalimentándolos y sugiriendo mayor exigencia o simplicidad en ellas.</p> <p>En relación al aspecto técnico, las profesoras no cuentan con un coordinador de departamento, adicionalmente, no son supervisadas por la dirección. Por otro lado, ambas docentes poseen más de 20 años de experiencia docente y cuentan con certificación ALTE 3 del idioma inglés.</p> <p>Junto con ello, las clases se realizan completamente en el idioma inglés y también los estudiantes en práctica. Con respecto a la planificación se utilizan textos de estudios pertenecientes a Editorial Mcmillan, los cuáles están alineados con los niveles de idioma internacional.</p> <p>Se puede inferir que existe profesionalismo y claridad en los objetivos diseñados clase a clase. La primera dice relación con conocimientos curriculares y pedagógicos, esto es porque ambas poseen conocimientos técnicos y puntuales de las habilidades comunicativas que intentan implementar dentro de la sala de clases, por lo tanto son capaces de identificar metodología según las necesidades que presenten los estudiantes.</p>
-------------------	---

Categoría	Liderazgo Instruccional
Conceptualización	<p>Se entiende por “liderazgo instruccional” como la contribución que hacen los directores para alinear e influenciar a los miembros de la organización hacia la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.</p> <p>Del mismo modo, la función del liderazgo instruccional tiene dos objetivos claves: “definir el foco de la gestión” e “influir en sus miembros para moverse en esa dirección”, cuyo contenido y sentido es el logro de aprendizajes en todos los estudiantes (Leithwood, 2004)</p> <p>En esa línea estudios OCDE (2009) expresan que diversas investigaciones internacionales permiten concluir que “Los líderes escolares influyen en las motivaciones, capacidades y condiciones de trabajo de los docentes, quienes a su vez moldean la práctica en el salón de clase y el aprendizaje estudiantil”. (p.35)</p> <p>Es así como los estudios del efecto del liderazgo instruccional han indagado en prácticas específicas, las cuales expresan dinámicas de influencia que contribuyen a la estabilidad y mejoramiento de resultados académicos.</p>
Inferencia	<p>Al analizar las diversas respuestas entregadas por los entrevistados es posible darse cuenta que esta organización educativa cuenta con un líder educativo, que aunque no se hace presente en el aula, lo hace a través de su influencia en docentes, asistentes, los estudiantes y sus familias.</p> <p>Su llegada al establecimiento, sin duda entregó un cambio de ruta. Propuso altas expectativas a la comunidad educativa, gestionó recursos con el propósito de obtener mejores resultados.</p> <p>Las docentes lo consideran un guía y cuentan con su aprobación para embarcarse en proyectos educativos si así lo estiman conveniente.</p> <p>Por otro lado los estudiantes, reconocen en él un agente que</p>

	<p>tiene influencia en lo académico y extraacadémico, preocupándose por los resultados que se obtienen en las evaluaciones formales y estandarizadas (PSU y SIMCE).</p> <p>Particularmente, en la asignatura de inglés a fijado metas comunicacionales que han paulatinamente orientado a las docentes y con ello a los estudiantes obteniendo el primer lugar del SIMCE Inglés 2012.</p>
--	---

Categoría	Dimensión del Estudiante
Conceptualización	<p>Tiene relación con la motivación de los estudiantes y el logro académico. Sin embargo, aunque dicha relación está establecida, las dinámicas de la motivación no (Marzano, 2003).</p> <p>Este aspecto está relacionado a cinco teorías: teoría del instinto John Atkinson (1957, 1964, 1987), teoría de la atribución Weiner (1972), teoría de la autoestima Covington (1987), emociones Joseph LeDoux (1996) y auto sistema Csikszentmihalyi (1990).</p> <p>En general, existen cuatro causas de las que los individuos atribuyen su éxito: habilidad, esfuerzo, suerte y dificultad en las tareas. De todos ellos, el esfuerzo es el más utilizado porque hay una fuerte creencia en esa característica como origen de éxito, lo que puede traducirse en voluntad a comprometerse en tareas complejas y persistir en el tiempo (Marzano, 2003).</p> <p>En ese sentido, el rol que tienen las emociones en la motivación es que, generalmente, superan el sistema de valores y creencias en relación a la influencia en el comportamiento humano.</p> <p>No obstante, al establecer objetivos académicos, es que éstos deben ser desafiantes para todos los estudiantes, lo cual proviene directamente de las investigaciones sobre expectativas (Marzano, 2003).</p>
Inferencia	<p>Al analizar todas las entrevistas se observa la presencia de la propia motivación de los alumnos frente a su estudio.</p> <p>Las altas exigencias que enfrentan en cada asignatura, hace que muchos de ellos deserten del liceo, lo que provocaría una estructura piramidal de selección de los mejores estudiantes.</p> <p>Por otro lado, pese al sacrificio que conlleva para los estudiantes el ritmo de las clases, se esfuerzan por obtener buenos resultados, adicionalmente, los mismos piensan que el intento los llevará al ingreso de la universidad.</p> <p>En el caso de la asignatura de inglés, reconocen que las</p>

	<p>profesoras poseen conocimientos en la lengua anglosajona y que han aprendido gracias a las actividades que las profesoras han planificado en las clases, con mayor énfasis en los cursos de séptimo y octavo, en donde todo es más nuevo para ellos, ya que en cuarto medio, las técnicas se vuelven monótonas y se pierde el interés.</p> <p>Por último, se puede inferir que las clases han dado buenos resultados porque existe el reporte de los mismos exalumnos que han utilizado el idioma para asuntos laborales, de estudios o porque cuando postulan a los institutos de inglés quedan seleccionados en los niveles más altos.</p>
--	---

Categoría	Dimensión Escuela
Conceptualización	<p>Se entiende por “dimensión escuela” un conjunto de categorías pertenecientes a la atribución de la escuela como un todo. Es decir, los cambios de estas categorías son resultado de decisiones políticas formales e informales que en definitiva definen la cultura de un establecimiento educacional.</p> <p>Una primera categoría guarda relación con identificar el contenido considerado esencial para los estudiantes, en otras palabras la cobertura curricular de una asignatura determinada y las exigencias en términos de contenidos y habilidades mínimas. Por otro lado proponer altas metas y exigirlas a la comunidad, haciéndose esta última parte de ello (dirección, profesores, estudiantes, familias y asistentes). En esta línea la comunicación y participación que se desarrolla en el día a día de la escuela, por lo que aquellas que han involucrado a los padres han reportado menos ausentismo, deserción e inasistencia (Buckman, 1976).</p> <p>Finalmente, Marzano (2003) menciona que para lograr un ambiente seguro y ordenado, las escuelas deben establecer reglas para todo el establecimiento educacional con procedimientos y consecuencias en caso de transgredirlas.</p>
Inferencia	<p>Al término del análisis de todos los datos, es posible apreciar que la historia del establecimiento, esboza ciertos aspectos culturales de los que hoy goza la institución, tales como la disciplina, el rendimiento, la asistencia a clases y los resultados académicos obtenidos en pruebas estandarizadas.</p> <p>Un segundo aspecto tiene relación con la participación de profesores, agentes, directivos y estudiantes quienes cumplen diferentes roles y siguen ciertas costumbres sin transgredir su propio manual de convivencia.</p> <p>Empero, las altas exigencias académicas, el equipamiento y los espacios que los estudiantes pueden utilizar están orientados en la optimización de recursos que potencian el logro académico.</p>

ANEXO 6. Extracto Proyecto Educativo Institucional

2. Visión del Colegio.

Institución Educativa que imparte Enseñanza desde 7° Básico a IV Medio Científico Humanista, y Polivalente perteneciente a la Corporación Municipal de Desarrollo Social de Ñuñoa, que propende que sus estudiantes desarrollen capacidades para lograr competencias de servicio medio y superior, mediante un aprendizaje de compromiso protagónico integral, como también postular a una educación diversificada vía alianza estratégica con instituciones de educación superior y de corporaciones laborales de servicios, que permitan a nuestros estudiantes su desarrollo y su incorporación a la vida laboral.

3. Nuestra Misión.

Institución Educativa de Enseñanza Media Científico Humanista perteneciente a la Corporación Municipal de Desarrollo Social de Ñuñoa, que ofrece a sus alumnos/as potenciar el desarrollo de sus capacidades a través de un Compromiso Protagónico Integral, que los habilite para desempeñarse diversificadamente en el Sector Económico Productivo de Servicio, en sus niveles Medio y Superior.

4. Principios y Valores.

Existen 5 macro valores centrales seleccionados por la Comunidad Liceana, los que responden a impulsar y asentar las bases de principios del Proyecto de "Compromiso Protagónico Integral": trabajo, respeto, responsabilidad, libertad y amor. De igual forma, estos deben actuar coherentemente con los objetivos transversales educacionales que deben contribuir a la formación de un/a alumno/a no tan solo de excelencia, sino además, con valores.

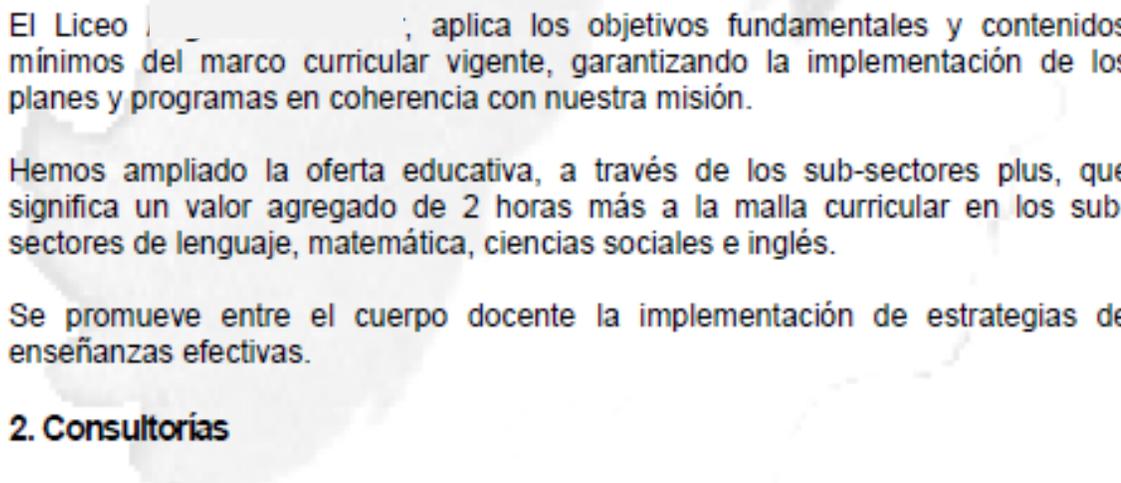
4.1 El Valor Trabajo: Es ponderado en primera instancia como elemento esencial del ser humano, quien a través del desarrollo experiencial es capaz de aumentar la productividad de bienes y perfeccionarlos, por tanto, es el valor fundamental que provoca desarrollo y evolución. Nuestros alumnos/as deben aceptar que su trabajo, es el "estudio" el aprendizaje permanente, desarrollando al máximo su capacidad de provocar debates comparativos de avances de estudios y ejecutar terrenos vivenciales donde se empoderan de este valor como esencia de su vida futura.

4.2 El Valor Respeto: Es un bien escaso en una sociedad actual tan abierta permisiva y competitiva. Cultivarlo por nuestros alumnos/as implica el dimensionar la categoría deberes y derechos. Deberán entenderlo como un elemento plus, el acercarse a su dominio, lo que no debe confundirse con genuflexión ni con no saber exponer ideas y conceptos propios en forma autónoma.

4.3 El Valor Responsabilidad: Se presenta como una proyección, el cultivarlo y atesorarlo por nuestros alumnos/as como un elemento inapreciable conductual de

Gestión Curricular de la Institución.

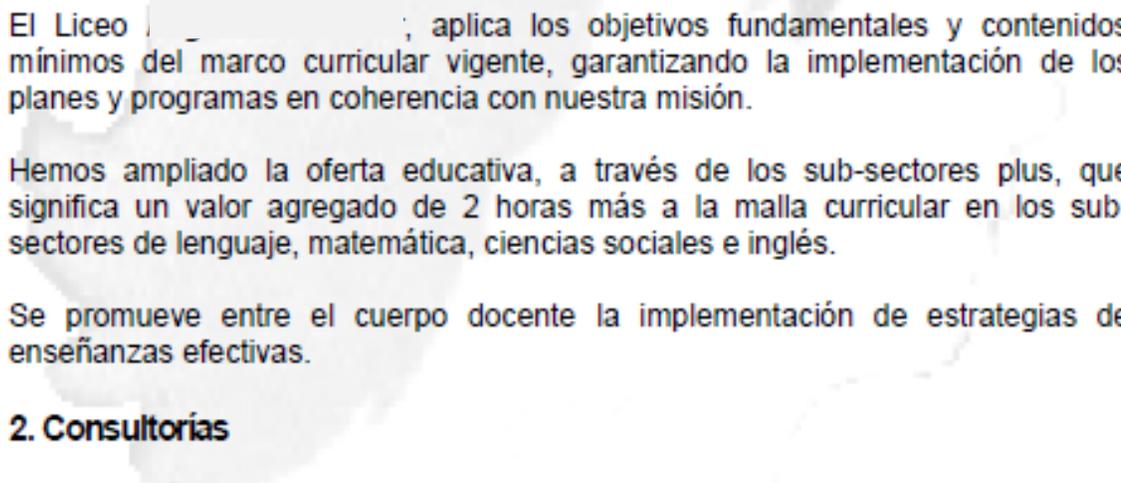
1. Gestión Curricular.

El Liceo ; aplica los objetivos fundamentales y contenidos mínimos del marco curricular vigente, garantizando la implementación de los planes y programas en coherencia con nuestra misión.

Hemos ampliado la oferta educativa, a través de los sub-sectores plus, que significa un valor agregado de 2 horas más a la malla curricular en los sub-sectores de lenguaje, matemática, ciencias sociales e inglés.

Se promueve entre el cuerpo docente la implementación de estrategias de enseñanzas efectivas.

2. Consultorías

En este aspecto se implementan las Consultorías, las que son horas que tienen los profesores/as en jornada alterna, para atender al alumnado de nuestro Liceo ; que deseen profundizar algún conocimiento o bien, que tengan alguna debilidad en su sub-sector, ahora si el desconocimiento es mas profundo, cada profesor/a cuenta con un staff de Tutorías: tutores son alumnos/as que tienen el dominio de esos contenidos, el profesor le asignará un tutor a cada alumno que lo necesite y hará el seguimiento de sus avances hasta que quede nivelado, al igual que sus compañeros de curso.

3. Liceo Compromiso Integral (LCI).

Es muy importante que todos nuestros alumnos/as se sientan integrados a nuestro Liceo y para ello tenemos el proyecto "Liceo Compromiso Integral" (L.C.I.), donde cada alumno/a es responsable de ser nexo de las actividades de

las diferentes áreas que oferta el Liceo y su curso, estos son los/as "Monitores". Además el Liceo cuenta con otras actividades curriculares de libre elección.

El P.E.I. sustenta el Aula Asignatura, que están especialmente implementadas, de acuerdo al subsector y nivel que imparte el/la docente a su cargo: una biblioteca de aula (libros, textos, guías, módulos, C.D., cintas de video, material didácticos, láminas, mapas cuando corresponda, etc.), Televisor, Video, Micrófono Inalámbrico, Computador, Multiproyector, etc. Además, cuenta con una implementación acogedora: estufa para el invierno, ventilador en el verano, pizarra acrílica, cortinas iguales y con una ambientación que corresponde a la impronta del profesor o profesora y su curso de jefatura. Los/as alumnos/as se desplazan según el horario de clases que tienen en su agenda institucional, mientras que sus implementos de estudio y colación permanecen en el locker personal de cada estudiante que le es asignado a inicios del año escolar.

En este ambiente del Aula Asignatura los/as alumnos/as aplican una metodología de estudios Protagónica, significa que aprenden activamente, haciendo y aplicando sus propios logros, con módulos de aprendizaje, trabajo grupal (evaluados individual), proyectos y evaluaciones protagónicas.

Asimismo, se asegura la aplicación de métodos y técnicas de evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje en coherencia con los planes y programas de estudio, estándares de desempeño y aplicación de mapas de progreso.

El Liceo esta adscrito a la jornada Escolar Completa desde el año 1997 con 44 horas de clases semanales, dentro de la cual se accede a ingles, religión, subsectores diferenciados en lenguaje, matemática, ciencias sociales, computación y academias que capacitan a los alumnos tanto para estudios superiores como para resolver problemas de la vida diaria.

Existen igualmente, mas de 30 talleres y clubes, tales como: deportes (voleyball, basketball, football, etc.), murga, batucada, club de lectores, juegos matemáticos, teatro, folklore, ajedrez, barra, aeróbica, pastoral, cruz roja, gimnasio de alta competencia, sala de maquinas para hacer ejercicios, capoeira, pastelería, montañismo, etc.

El compromiso integral se refleja tanto en los/as alumnos/as como en los/as apoderados/as y su finalidad, es formar una persona que en el momento de egresar sea capaz de interactuar con el medio de forma tolerante, crítica, creativa, consciente, valerosa, y comprometida con su proyecto de vida, con una base sólida de conocimientos aplicables a lo laboral, proyectada a estudios superiores y capaz de adaptarse con éxito a los cambios de la vida.

5. Plan de Estudio.

	7°	8°	I	II	III	IV
Lenguaje						
Plan Común	6	6	8	8	3	3
Plan Diferenciado					3	3
Matemática						
Plan Común	6	6	8	8	4	4
Plan Diferenciado					3	3
Ciencias Sociales						
Plan Común	5	5	6	6	6	6
Plan Diferenciado					3	3
Ciencias						
Bilología	2	2	2	2	3	3
Física	2	2	2	2	3	3
Química	2	2	2	2	3	3
Filosofía					3	3
Inglés	6	6	4	4	3	3
Artes						
Ed. Tecnológica	2	2	2	2		
A. Visuales	2	2		2	2	2
Ed. Musical	2	2	2			
Ed.Física	2	2	2	2	2	2
Consejo de curso	1	1	1	1	1	1
Orientación	1	1	1	1		
Talleres						
Gastronomía			2			
Iº Auxilios				2		
Estudio Dirigido	3	3				
Religión	2	2	2	2	2	2
TOTAL	44	44	44	44	44	44

ANEXO 7. Extracto Manual de Convivencia

Manual de Convivencia Escolar

Para nuestra comunidad una **sana y buena convivencia escolar** es “un derecho y un deber que tienen todos los miembros de la comunidad educativa, cuyo fundamento principal es la dignidad de las personas y el respeto que éstas se deben. Es un aprendizaje en sí mismo que contribuye a un proceso educativo implementado en un ambiente tolerante y libre de violencia, orientado a que cada uno de sus miembros pueda desarrollar plenamente su personalidad, ejercer sus derechos y cumplir sus deberes”. Por lo tanto, promueve que todos los miembros de la comunidad educativa coexistan y se relacionen positivamente lo que permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes”.

El presente manual de convivencia tiene como objetivos:

- a) Asegurar una buena convivencia escolar que favorezca el normal desarrollo académico, personal, social de los alumnos y alumnas, como de todos los miembros de la comunidad escolar.
- b) Propender a la internalización de los valores que sustenta el Liceo , como base para un comportamiento disciplinario de los alumnos(as), que favorezca el autodomínio, la búsqueda de soluciones a conflictos y problemas de la vida escolar. Esto con un carácter formativo y en un ambiente de respeto mutuo hacia las personas y los principios de la institución.
- c) Lograr de los estudiantes actitudes de orden, respeto, responsabilidad, cooperación y participación, a través de la creación conjunta de espacios de socialización y de aceptación mutua, que contribuyan a un ambiente académico adecuado para el desarrollo integral de los estudiantes.
- d) Promover y desarrollar en todos los integrantes de la comunidad liceana los principios y acciones que contribuyen a mantener una buena convivencia escolar, con especial énfasis en una formación que favorezca la prevención de toda clase de comportamientos que dañen a sí mismo, a los demás y/o a su entorno.
- e) Establecer los criterios de aplicación de medidas disciplinarias tendientes a lograr en los estudiantes un comportamiento que contribuya a una buena convivencia escolar.
- f) Establecer protocolos de actuación para los casos de acoso escolar, abuso sexual. situaciones de alcohol y/o droga u otro estupefaciente. los que deberán estimular el acercamiento y entendimiento de las partes en conflicto e implementar acciones reparatorias para los afectados.

1. El Consejo Escolar.

1.1. El Consejo escolar es una instancia permanente que fomenta la armonía y la sana convivencia de la comunidad, creando e impulsando acciones que fortalezcan los valores institucionales, asistiendo al Director del liceo en su responsabilidad ejecutiva.

1.2. Su principal propósito está referido a la gestión preventiva y a la resolución de conflictos conforme al presente Reglamento.

1.3. Está integrado por:

- a) El Director.
- b) Un representante de los Docentes.

- c) Un representante de los (as) Alumnos(as);
- d) El Presidente del Centro General de Padres y Apoderados.
- e) Un representante de la C.M.D.S de Ñuñoa.

2. El Consejo Escolar Tendrá, Entre Otras, Las Siguietes Atribuciones:

- a) Proponer y/o adoptar las medidas y programas conducentes al mantenimiento de un clima escolar sano.
- b) Diseñar e implementar los planes de prevención de la violencia escolar del establecimiento.
- c) Informar y capacitar a todos los integrantes de la comunidad educativa acerca de las consecuencias del maltrato, acoso u hostigamiento escolar y de cualquier tipo de conducta contraria a la sana convivencia escolar.
- d) Designar a uno o más encargados de convivencia escolar.

3. Convivencia Escolar y Procedimientos.

3.1. Existirá un encargado de convivencia escolar, quien deberá ejecutar de manera permanente los acuerdos, decisiones y planes del Consejo Escolar, investigar en los casos correspondientes e informar sobre cualquier asunto relativo a la convivencia.

3.2. Se prohíbe cualquier acción u omisión que atente contra o vulnere la sana convivencia escolar. La autoridad competente investigará, de conformidad a la normativa interna del establecimiento, las conductas consideradas como maltrato escolar, las que deberán ser debidamente explicitadas y, de ser pertinente, castigadas mediante un sistema gradual de sanciones.

3.3. Se entenderá por maltrato escolar cualquier acción u omisión intencional, ya sea física o psicológica, realizada en forma escrita, verbal o a través de medios tecnológicos o cibernéticos, en contra de cualquier integrante de la comunidad educativa, con independencia del lugar en que se cometa, siempre que pueda:

- a) Producir el temor razonable de sufrir un menoscabo considerable en su integridad física o psíquica, su vida privada, su propiedad o en otros derechos fundamentales;
- b) Crear un ambiente escolar hostil, intimidatorio, humillante o abusivo; o
- c) Dificultar o impedir de cualquier manera su desarrollo o desempeño académico, afectivo, moral, intelectual, espiritual o físico.

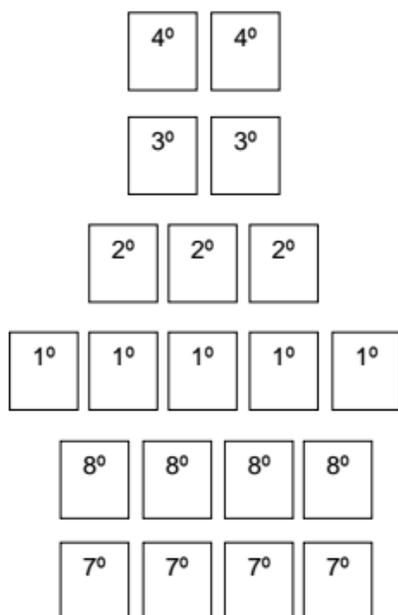
3.4. Se considerarán constitutivas de maltrato escolar, entre otras, las siguientes conductas:

- a) Proferir insultos o garabatos, hacer gestos groseros o amenazantes u ofender reiteradamente a cualquier miembro de la comunidad educativa;
- b) Agredir físicamente, golpear o ejercer violencia en contra de un alumno o de cualquier otro miembro de la comunidad educativa;
- c) Agredir verbal o psicológicamente a cualquier miembro de la comunidad educativa;
- d) Amedrentar, amenazar, chantajear, intimidar, hostigar, acosar o burlarse de un alumno u otro miembro de la comunidad educativa (por ejemplo: utilizar sobrenombres hirientes, mofarse de características físicas, etc.);
- e) Discriminar a un integrante de la comunidad educativa, ya sea por su condición social, situación económica, religión, pensamiento político o filosófico, ascendencia étnica, nombre, nacionalidad, orientación sexual, discapacidad, defectos físicos o cualquier otra circunstancia;
- f) Amenazar, atacar, injuriar o desprestigiar a un alumno o a cualquier otro integrante de la comunidad educativa a través de chats, blogs, fotologs, mensajes de texto, correos

10.2. Compromisos Del Apoderado/a.

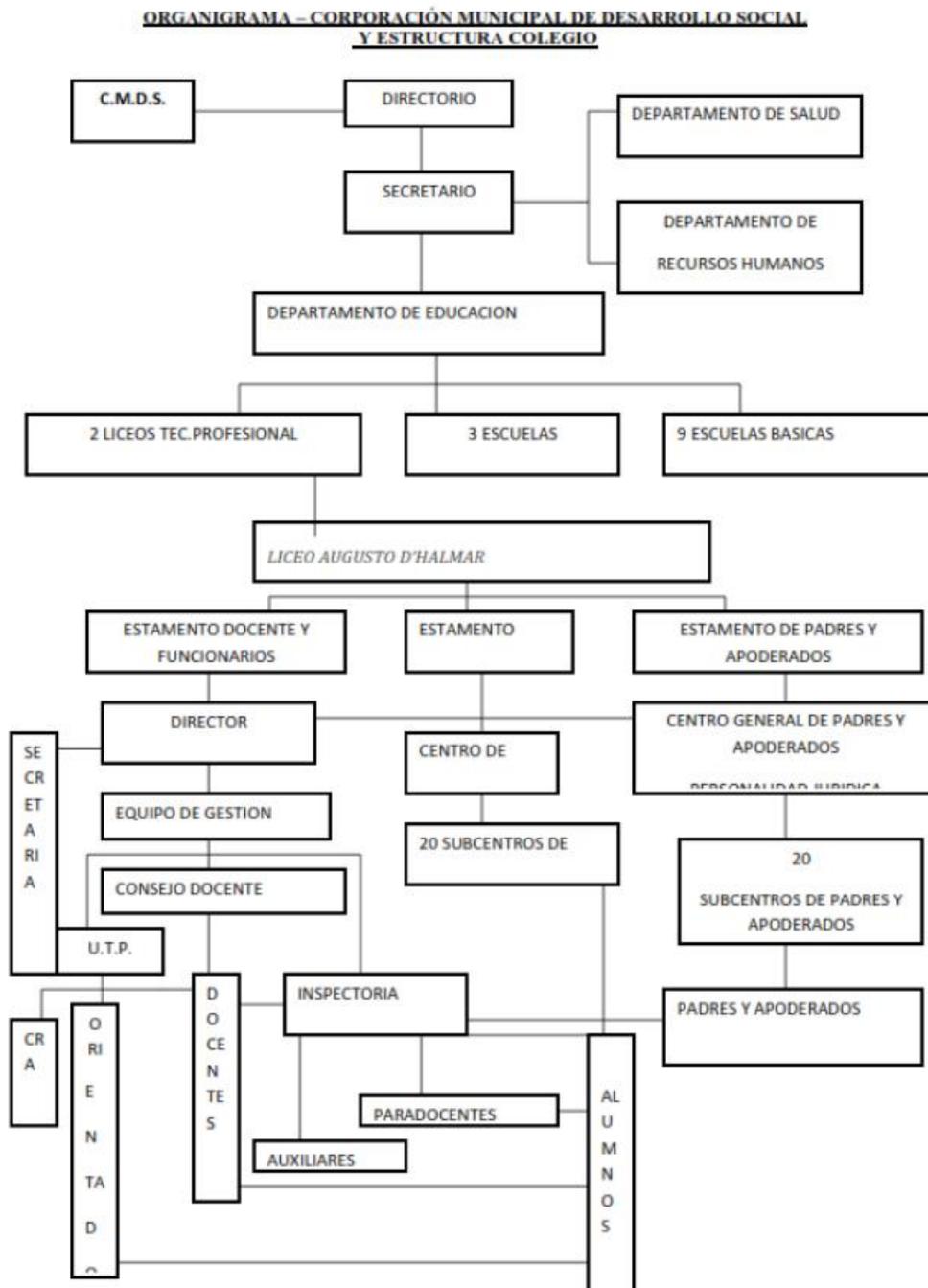
Al matricular a su pupilo/a el Apoderado/a se compromete bajo firma a:

- a. Tomar conocimiento, respetar y cumplir el Manual de Convivencia Escolar, Protocolos Anexados y el Reglamento de Evaluación del Liceo. Y conocer a plenitud los contenidos de la página web del Liceo.
- b. Velar porque el alumno/a realice acciones tendientes a cumplir con éxito todas las obligaciones escolares.
- c. Asistir a todas las reuniones y citaciones hechas por el Liceo. De no concurrir, el alumno/a podrá ser suspendido/a hasta que se presente el Apoderado/a.
- d. Firmar los documentos oficiales del Liceo, (ficha de matrícula, justificativos, pruebas, citaciones, etc.) revisar diariamente la agenda-cuaderno.
- e. Responsabilizarse en forma directa de los daños y perjuicios que pueda causar su pupilo/a, aunque fuere en forma involuntaria.
- f. Informarse personalmente de la situación de su pupilo/a, mediante entrevistas personales con el Profesor/a Jefe/a o de asignaturas, (según el horario que cada profesor/a tiene para atención de apoderados/as) y con Inspectoría General o Dirección, previa cita, especialmente en el caso de alumnos/as con alguna condicionalidad.
- g. Demostrar el gran compromiso, buena disposición y colaboración hacia las iniciativas de los Subcentros de Cursos y del Centro General de Padres y Apoderados, ya que toda actitud positiva va en beneficio directo de su pupilo/a.
- h. Cuidar y controlar el mantenimiento de una rutina escolar-hogar donde se supervise la buena distribución del tiempo, y el adecuado reposo del estudiante/a.
- i. Los apoderados/as y el alumnos/as del Colegio reconocen la estructura de los niveles de cursos existente, como variable inicial para renovación de matrícula, debiendo tener preferencia aquellos alumnos/as de mejor rendimiento y de mejor comportamiento y adaptación al Proyecto Educativo.



- j. Aquellos/as apoderados/as que firmen compromisos iniciales específicos de rendimiento y/o comportamiento y no sean cumplidos en el transcurso o final de año, no podrán apelar a matrícula siguiente.
- k. Variable fundamental de no renovación de matrícula son los atrasos, inasistencias consecutivas, no cumplimiento de tareas, no usar el uniforme oficial, no ingresar a clases o el no manifestar agrado de permanencia, tanto del alumno/a como de parte del apoderado/a.
- l. La comprobación de adulteración en la declaración de ingreso familiar por parte del apoderado/a, como acción de no pago de las obligaciones escolares será causal de no renovación de matrícula para el alumno/a. De asumir el Liceo la Ley Sep., Subvención Escolar Preferencial, los estudiantes prioritarios centrales deberán revalidar su condición prioritaria con la asistente social de la comuna de Ñuñoa.
- m. Si algún/a apoderado/a no estuviese de acuerdo con el Reglamento Interno y de Convivencia Escolar, Protocolos Anexos y Reglamento de Evaluación del Liceo y no esté dispuesto a contribuir positivamente al cumplimiento de sus normas, deberá retirar a su pupilo/a del Establecimiento.
- n. Toda persona que tenga calidad de apoderado/a deberá excluirse de motivar y participar en acciones que produzcan daño físico o moral a cualquier miembro de la Comunidad Educativa.

ANEXO 8. Organigrama del Liceo



ANEXO 9. Resultados Académicos del Liceo

LOGROS ACADÉMICOS AL- 2014:

- SEGUNDO LUGAR NACIONAL PSU – MUNICIPAL 2014.
- PRIMER LUGAR SIMCE INGLÉS – MUNICIPAL 2013
- PRIMER LUGAR NACIONAL DE CONVIVENCIA ESCOLAR 2010.
- LUGAR SIMCE 8° MUNICIPAL 2008
- QUINTO LUGAR SIMCE ENSEÑANZA MEDIA MUNICIPAL 2010
- RACIONES ALIMENTICIAS JUNAEB 2014 - 2018: 280 E. M 56 E.B. 336 TOTAL

RESULTADOS SIMCE

II Medio 2008		II Medio 2010		II MEDIO 2012		III MEDIO 2012 INGLES		II MEDIO 2013	
LENG	MAT	LENG	MAT	LENG	MAT	Comprensión auditiva	Comprensión lectora	LENG	MAT
319	343	319	343	308	345	82	79	323	360

RESULTADOS PSU

Año	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
LICEO	551	556	572	607	632.2	636	642.5	638	641.4	660.3	657