



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE  
Facultad de Educación  
Programa de Magíster en Educación  
Mención en dirección y liderazgo educacional

LAS CARACTERÍSTICAS DE LIDERAZGO INTERMEDIO EN  
EL DEPARTAMENTO DE INGLÉS EN UN COLEGIO PARTICULAR  
PRIVADO DE ALTO RENDIMIENTO ACADÉMICO.

por

JOWITA BIELECKA

Tesis presentada a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica  
de Chile, para optar al título de Magíster en Educación.

Profesor Guía:

PAULO VOLANTE BEACH

Noviembre, 2015  
Santiago, Chile

## TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN.....	iv
ABSTRACT.....	v
I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. LA JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO.....	3
III. ANTECEDENTES TEÓRICOS Y EMPÍRICOS.....	5
3.1    Trasfondo histórico.....	5
3.1.1    Estados Unidos.....	5
3.1.2    Inglaterra.....	7
3.1.3    Debilidades de los estudios.....	7
3.1.4    Giro en los estudios.....	8
3.1.5    La moda de los modelos.....	9
3.2    La importancia de liderazgo.....	11
3.3    Liderazgo instruccional.....	15
3.3.1    La escuela como una organización de aprendizaje.....	16
3.4    Liderazgo intermedio.....	19
3.4.1    Características de departamentos eficaces.....	19
3.5    Prácticas de liderazgo relacionadas con el aprendizaje estudiantil.....	20
3.6    Liderazgo escolar eficaz.....	21
3.6.1    Capacidades para el liderazgo educacional eficaz.....	23
3.7    Tamaño de clase.....	24
3.8    Referencias nacionales.....	26
3.9    Características personales de los profesores.....	27
3.10    Las Buenas Prácticas.....	30
3.11    Antecedentes del colegio en estudio.....	32
IV. OBJETIVOS.....	34
4.1    Objetivo general.....	34

4.2	Objetivos específicos.....	34
V.	METODOLOGÍA .....	35
5.1	Diseño metodológico.....	35
5.2	Tipo de estudio .....	35
5.3	Selección de casos .....	36
5.4	Técnicas de investigación.....	37
5.5	Validez del estudio .....	38
VI.	ANÁLISIS .....	40
6.1	Resultados del análisis de información .....	40
6.2	La apreciación general del caso.....	41
6.3	Apreciación detallada del caso .....	43
6.3.1	Visión de los profesores .....	43
6.3.2	Visión de la coordinadora .....	53
6.3.3	Visión del coordinador académico.....	60
6.4	Focos de Aprendizaje del caso .....	61
6.4.1	Cinco Dimensiones de Liderazgo Escolar Eficaz .....	62
6.4.2	Tres Capacidades para el Liderazgo Eficaz .....	65
6.4.3	Modelo de Enseñanza basada en los datos.....	67
6.5	Características de los alumnos .....	70
6.6	Apuntes de observación de clases .....	76
6.7	Shadowing .....	78
6.8	Características únicas del colegio.....	80
VII.	CONCLUSIONES .....	84
VIII.	BIBLIOGRAFÍA.....	88
IX.	ANEXOS .....	94
9.1	Resultados SIMCE .....	94
9.2	Modelo de Escuelas Efectivas .....	95
9.3	Modelo global de eficacia educativa de Creemer.....	96
9.4	Factores que afectan el logro estudiantil .....	97

9.5	Los 11 factores de Marzano .....	98
9.6	Prácticas de liderazgo para el aprendizaje.....	99
9.7	Codificación entrevistas profesores.....	100
9.8	Capacidades para el liderazgo eficaz.....	110
9.9	Preguntas entrevista coordinadora y los profesores .....	111
9.10	Preguntas de la encuesta para los estudiantes.....	113
9.11	Ejemplos de documentos de seguimiento de progreso.....	114

## RESUMEN

Este trabajo surge a raíz de interés propio, tanto por los temas de liderazgo en educación como la enseñanza de inglés en los colegios de Chile. Se trata de un estudio cualitativo descriptivo sobre las decisiones de liderazgo y las buenas prácticas en el departamento de inglés de un colegio particular pagado en la ciudad de Santiago.

El propósito del estudio es analizar las buenas prácticas y las decisiones de liderazgo intermedio en el departamento de inglés de un colegio de alto rendimiento en Santiago de Chile.

La inquietud tiene como punto de partida los resultados del SIMCE de inglés 2012, en base de los cuales se buscó los colegios con buenos resultados. Al analizar la información obtenida a través de entrevistas y observación de clases, se presentan antecedentes de buenas prácticas y decisiones de liderazgo exitosas, de un colegio en particular.

Adicionalmente, se exponen los antecedentes teóricos internacionales y nacionales que sustentan la investigación, la cual se enmarcó dentro de una serie de teorías y marcos conceptuales sobre las escuelas efectivas y sus buenas prácticas.

Después del análisis e interpretación de los resultados obtenidos, se llega a conclusiones y reflexiones finales. Dado que es un estudio descriptivo, no es concluyente en sí mismo, sino que abre un espacio para discusiones e reflexiones críticas, las cuales pueden llevar a futuras interrogantes e investigaciones en la materia.

Palabras claves: liderazgo intermedio, buenas prácticas, escuelas efectivas, resultados de aprendizaje.

## **ABSTRACT**

This study arises from a personal interest in the topics of educational leadership and English language teaching in Chilean schools. It is a descriptive, qualitative study about the key leadership decisions and good practices in an English department of one private school in Santiago.

The purpose of the study is to analyze good practices and middle leadership decisions in the English department of a high performance school in Santiago de Chile.

The study takes as its starting point the latest, 2012, SIMCE results which helped to identify the schools that scored well on the test. The information analyzed from the interviews and class observation provides the background of good practices and successful leadership decisions characterized by those schools.

Theoretical background, both national and international, is exposed to support the research which is framed within a series of theories and frameworks of effective schools and good practices.

After the analysis and interpretation of the results, the study reaches a conclusion and final reflections. Given that this descriptive study is not the end in itself, but it opens a space for discussion and critical reflection which may lead to future investigation in the subject.

Key words: middle leadership, good practices, effective schools, learning outcomes.

## I. INTRODUCCIÓN

A raíz de los últimos resultados de la prueba estandarizada SIMCE de Inglés 2012 (ver anexo 1), surge la inquietud en investigar los colegios con buenos resultados. Dado el carácter de la mención del magister que el investigador está cursando, Dirección y Liderazgo Escolar, y los estudios previos de pregrado, profesora de inglés, nace la idea de hacer una excavación de datos disponibles (data mining) sobre lo que hacen los colegios que han podido lograr estos buenos resultados. Hoy en día existe una cantidad enorme de literatura que analiza los temas de liderazgo y su influencia en los resultados académicos de los estudiantes. En cuanto a la experiencia internacional, cabe destacar el movimiento de escuelas efectivas en Estados Unidos, el modelo de dimensiones del aprendizaje de Robert Marzano, dimensiones de liderazgo eficaz de Viviane Robinson, liderazgo directivo como lo describe Kenneth Leithwood, entre otros, mientras que en el contexto nacional podemos mencionar el historial del movimiento pingüino, que se inicia con demandas de educación pública para todos, empezando una ardua pelea por educación de calidad para todos. Sin embargo, esta calidad, además de no poder ser definida en un contexto educativo tan diferenciado como el de Chile, no es una sola; sabemos que hoy en día existen instituciones con sus propios sellos, diferentes enfoques y visiones de una educación de calidad.

La Agencia de Calidad hace grandes esfuerzos en apoyar a la discusión en ese tema. Para muchos, el SIMCE se ha convertido en sinónimo de calidad de educación. Últimamente sabemos que, a partir de este año, se han integrado los Otros Indicadores de Calidad Educativa<sup>1</sup> los cuales contemplan los temas tan relevantes como la autoestima, la motivación, clima de convivencia escolar, asistencia y retención escolar, entre otros.

---

<sup>1</sup> <http://www.agenciaeducacion.cl/ordenacion/otros-indicadores-de-calidad-educativa/>

En cuanto a la asignatura de inglés, se sabe que es un indicador más de la enorme brecha existente en la sociedad chilena. Una vez más, los que pueden pagar, pueden aprender otro idioma. Si se toma el universo de los estudiantes que aprueban el dominio del idioma inglés, que alcanza el 18% del total de estudiantes del país, y se analiza por tipo de establecimiento, se obtiene que el nivel de aprobación de los estudiantes de colegios particulares corresponde a un 81%, considerablemente superior al 7% de aprobación que alcanzan los estudiantes de establecimientos públicos.

Si bien la asignatura se dicta tanto en los colegios privados como y públicos, la calidad con que ésta se imparte difiere entre ellos. Algunas de las causas que explican este fenómeno se encuentran en el acceso a materiales, nivel de los profesionales y, lo más importante, la cantidad de los alumnos por sala; esto último ha sido demostrado por Glass y Smith<sup>2</sup> quienes analizaron 80 estudios que asocian el logro estudiantil con el tamaño de la clase.

Finalmente, se tomará en cuenta algunos estudios nacionales sobre liderazgo educativo, como por ejemplo, el estudio de Horn y Marfán<sup>3</sup>, quienes en base de 14 estudios locales, dan cuenta sobre la relación entre el liderazgo escolar y los buenos resultados.

Como conclusión, es de gran importancia investigar las razones tras los buenos resultados en la prueba SIMCE, de tal forma que se pueda comparar entre las prácticas de colegios con buenos resultados y los que no los tienen, y reflexionar si éstos últimos pudiesen mejorar sus resultados, incorporando estas buenas prácticas.

---

<sup>2</sup> <http://www.centerforpubliceducation.org/Main-Menu/Organizing-a-school/Class-size-and-student-achievement-At-a-glance/Class-size-and-student-achievement-Research-review.html>

<sup>3</sup>Horn, A., Marfán, J. (2010). *Relación Entre Liderazgo Educativo Y Desempeño Escolar: Revisión De La Investigación En Chile. Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad, Vol. 9, No. 2.*

## II. LA JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

El tema de la educación se ha transformado en uno de gran importancia a nivel nacional e internacional. Los informes de la OECD han potenciado la competitividad entre los países, mirando y comparando sus resultados en distintas áreas; generando incentivos a los países de potenciar sus políticas, con el fin de figurar en lugares de importancia en los rankings mundiales. Es por esto que se ha llegado a conocer de sistemas de educación de países tan lejanos y distintos como Corea del Sur, Singapur y Finlandia, grandes referentes mundiales en educación.

La incertidumbre se ha transformado en un obstáculo complejo, los cambios en los sistemas educativos toman mucho tiempo en demostrar los resultados por lo que las mejoras que se hacen hoy, no traen soluciones inmediatas. La vida moderna hace que estamos siempre dentro de un periodo de adaptación a nuevos sistemas, nuevas instituciones.

Uno de los sistemas que podemos decir no ha cambiado mucho durante los últimos 50 años es el sistema escolar, lo que lo hace no ir en ritmo con la era tecnológica en que estamos viviendo. Esto ha llevado a que todos los sistemas educativos en el mundo tengan dificultades en producir buenos resultados, dado que los aprendices y el sistema están cada día más desafiante.

Por mucho tiempo se consideraba que la tarea escolar en cuanto a los aprendizajes pasaba principalmente por el desarrollo de aspectos cognitivos, estrategias, metodologías y nuevas herramientas que facilitaron la transmisión de conocimientos a los alumnos. Hoy día sabemos la importancia de otros factores como por ejemplo el clima emocional. El profesor de hoy día no está enseñando a masas de personas programadas con el mismo chip, sino trata de llegar a cada uno de los individuos. De razón pasamos a las emociones, pero con muchos factores en contra, número demasiado alto de alumnos por

sala, alumnos con necesidades educativas especiales y con condiciones distintas y cada vez más complejas.

Hoy en día, la medición de calidad en educación está compuesta por un componente lógico (la prueba SIMCE) y los “Otros Indicadores de Calidad Educativa” donde justamente caben estos indicadores “más humanos”.

El trabajo en la escuela ya no consta solamente de pasar los conocimientos (cada vez se hace en menor medida), por lo que la gran preocupación es como obtener los buenos resultados académicos, dado que cada vez hay menos cabida para enseñar.

Para este estudio se eligió un colegio con excelentes resultados académicos, medidos por el SIMCE de inglés. La interrogante que uno se podría plantear para guiar este estudio de caso en particular es: ¿Qué es lo que ha hecho la escuela que ha obtenido el mejor resultado en la prueba estandarizada SIMCE de inglés para alcanzar este puntaje?

### **III. ANTECEDENTES TEÓRICOS Y EMPÍRICOS**

A modo de guiar este estudio y poder dar una mayor comprensión respecto al tema y contexto del mismo, estructuraremos esa parte según distintos tópicos. En primer lugar, es imposible entender el tema de liderazgo en las escuelas sin referirnos a los estudios internacionales sobre este tema, por lo que haremos un recorrido histórico conectado con los temas de liderazgo, escuelas efectivas y sus respectivos modelos. También daremos a conocer un giro sustancial en cuanto a los estudios, mencionaremos algunos factores estigmatizados (como el tamaño de clase), nos referiremos a la literatura nacional y a los conceptos relativamente nuevos como el liderazgo intermedio y las buenas prácticas en el contexto escolar.

#### **3.1 TRASFONDO HISTÓRICO: PRIMEROS ESTUDIOS SOBRE LAS ESCUELAS Y LOS RESULTADOS ACADÉMICOS**

##### **3.1.1 Estados Unidos**

La preocupación por las escuelas y los buenos resultados académicos parte con el Informe Coleman de 1966 (Estados Unidos). Sí bien, el punto de partida de este estudio fue el tema de igualdad de oportunidades en educación, el tamaño de la muestra del estudio (600.000 estudiantes, 60000 docentes y 4000 escuelas) ha permitido obtener variadas conclusiones en diferentes ámbitos de la educación. En el estudio se incluyeron los seis grupos raciales que vivían en el país en ese tiempo.

En el libro “Enfoques de la Enseñanza”, Gary Fenstermacher y Jonas Soltis<sup>4</sup> resumen las conclusiones del informe Coleman de la siguiente manera:

“Coleman comprobó que la cantidad de dinero gastada en las escuelas no parecían marcar una gran diferencia en los logros de los alumnos que asistían a ellas. Comprobó que diferentes grupos raciales asisten a diferentes escuelas, que las diferencias físicas entre estas escuelas no eran en absoluto de gran magnitud y que esas diferencias en elementos y personal profesional, por lo que pudo establecer, no determinaban una gran diferencia sobre lo que los estudiantes lograban, y que con frecuencia los estudiantes blancos aprendían mucho más en sus escuelas de lo que los estudiantes correspondientes a otros grupos raciales y étnicos aprendían en las propias. Esta afirmación dice mucho.

Uno querría leerla nuevamente. Según Coleman, la igualdad del rendimiento educativo no se obtenía igualando las partidas presupuestarias dedicadas a la educación. Lo que generaba diferencias eran los antecedentes de los estudiantes (en particular, los ingresos de los padres y su nivel educativo). Los datos de Coleman indicaban que el medio del estudiante influía mucho más en los logros educativos (o en la falta de ellos) que la igualdad en los elementos físicos de la escuela, la riqueza de sus currículos o la preparación de sus profesores. Estos descubrimientos fueron devastadores para los educadores, que creían que ellos y sus escuelas ejercían un impacto decisivo en el aprendizaje de sus alumnos.”

Con estas conclusiones desfavorables para la escuela y los profesores, parte el movimiento de investigación de Eficacia Escolar, con el cual se quiere mostrar que, bajo ciertas condiciones, los centros educativos pueden marcar la diferencia en la mejora de los resultados de los estudiantes.

El Informe Coleman fue el estudio más grande del siglo XX y a pesar de su dudosa interpretación por parte de los investigadores (y las re-interpretaciones posteriores a la publicación de resultados), sigue siendo un referente principal en los estudios de las escuelas. Los estudios posteriores en efectividad escolar, han tratado de encontrar las características comunes entre las escuelas donde los alumnos lograban los resultados por

---

<sup>4</sup>Fenstermacher, G. ,Soltis, J. (1998) Enfoques de la enseñanza. Amorrortu editores. Buenos Aires.

sobre los esperados, basándose en sus antecedentes (Edmonds, 1979). Los estudios enmarcados en el movimiento han encontrado que las características como liderazgo del director, clima escolar y el tamaño de clase, tienen efectos en los resultados de los estudiantes.

### **3.1.2 Inglaterra**

En Inglaterra, los estudios de la efectividad escolar empezaron con el estudio de Rutter (1979). Este estudio encontró que ciertos factores tales como el tamaño de la clase, tamaño de la escuela o la edad, no se asociaban con la eficacia global. Los factores importantes dentro de los establecimientos educacionales que determinan altos niveles de eficacia eran el equilibrio entre los niños más o menos capaces intelectualmente, el sistema de recompensas, el ambiente escolar, la oportunidad para los alumnos de asumir responsabilidades, el uso de tareas, poseer metas académicas, el profesor como un modelo positivo, un buen manejo en la sala de clases, liderazgo fuerte y toma de decisiones democráticas.

### **3.1.3 Debilidades de los estudios**

Una de las debilidades de los estudios sobre la efectividad es que la gran mayoría de estos contemplan solamente las asignaturas de matemáticas y lenguaje, por lo que no se puede hablar de la efectividad a través del currículo (Campbell, et al., 2003). Además, una gran cantidad de estos se preocupan solamente de establecer una relación estadística entre distintas variables y no de generar y testear distintas teorías que podrían explicar estas relaciones y contribuir al establecimiento de estrategias para mejorar la efectividad escolar (Creemers, 2002).

### 3.1.4 Giro en los estudios

Los estudios posteriores a las primeras aproximaciones en efectividad escolar, pasaron de establecimiento de correlaciones a formación de marcos de referencia y teorías.

Mortimore et al. (1988) establecieron 11 características comunes entre las 50 escuelas elegidas al azar en la ciudad de Londres. Estas escuelas fueron efectivas tanto en el ámbito académico como en los ámbitos sociales. Las once características son las siguientes:

1. Liderazgo profesional (firme y dirigido, enfoque participativo, profesionalista sobresaliente)
2. Visión y objetivos compartidos (unidad de propósito, consistencia en la práctica, colaboración y trabajo colegiado)
3. Ambiente de aprendizaje: (atmósfera ordenada, ambiente de trabajo atractivo)
4. La enseñanza y el aprendizaje (optimización del tiempo de aprendizaje como centro de la actividad escolar: énfasis académico, enfoque en el aprovechamiento)
5. Enseñanza con propósito (organización eficiente, claridad de propósitos, práctica adaptable)
6. Expectativas elevadas (expectativas globales elevadas, comunicación de expectativas, desafío intelectual)
7. Reforzamiento positivo (disciplina clara y justa, retroalimentación)

8. Seguimiento de avances (seguimiento de desempeño del alumno y evaluación del funcionamiento de la escuela)
9. Derechos y responsabilidades de los alumnos (elevar la autoestima del alumno, posiciones de responsabilidad, control del trabajo)
10. Colaboración hogar – escuela (participación de los padres en el aprendizaje de sus hijos)
11. Una organización para el aprendizaje (formación y actualización del personal académico basadas en la escuela).

### **3.1.5 La moda de los modelos**

Este y otros estudios posteriores de Mortimore et al. (1995), llevaron a la creación de un modelo de Escuelas Efectivas, el cual contempla ocho áreas cruciales de una escuela efectiva (ver Anexo 2).

En otros países, si bien los estudios de efectividad escolar fueron fuertemente influenciados por los estudios estadounidenses y británicos, han tomado otros enfoques. Por ejemplo, en Holanda, los estudios se concentraron en la educación secundaria y tenían raíces en las investigaciones sobre la eficacia de los profesores, el comportamiento del profesor y otros estudios en el aula (Ross, 1994).

Considerando la década de los 90, no podríamos omitir el estudio de Creemers (1994) y su modelo global de efectividad educativa (ver Anexo 3). Este modelo trata de integrar los estudios de investigaciones sobre la efectividad escolar, las investigaciones de eficacia de los profesores y los primeros estudios de input-output por lo que su

estructura es multinivel, donde las escuelas se ubican dentro de un contexto, las salas de clases en las escuelas y los estudiantes y profesores están dentro de la sala de clases.

Un número importante de estudios cuantitativos, ha analizado durante años distintas relaciones, tanto de los factores externos como internos con el logro estudiantil, muchas veces con factores fáciles de medir (escolaridad de la madre, nivel socio-económico, cantidad de libros en el hogar). Sin embargo, estos aspectos están muy lejos de lo que realmente pasa en una sala de clases; al parecer, esta “caja negra” no ha sido lo suficientemente explorada por los investigadores.

Sí bien hay aspectos relevantes sobre el profesor, tal como el lugar de estudio, los años de experiencia, la posesión o no de un post-grado, no se comparan a lo que realmente importa, que es lo que el profesor o profesora hace en la sala de clases.

Es dentro de este marco que aparecen los estudios de Marzano, Waters y McNulty (2005) quienes destacan factores que afectan el aprendizaje del alumno atribuyendo el 33% de impacto de los profesores sobre los resultados de los alumnos y 25% de los directores (ver Anexo 4). No es menor, que estos dos factores aportan casi 60% en el logro, por lo que es muy importante que las políticas públicas orienten a estos dos nichos.

En el libro “What Works in Schools” Marzano (2003), a pesar de no enfocarse específicamente en el tema de liderazgo escolar, enumera 11 factores (ver anexo 5) que deben estar presentes en las escuelas para mejorar el logro estudiantil y describe las implicancias para las escuelas con respecto a estos 11 factores.

Además Marzano en su último trabajo, 2012, crea un Modelo de Evaluación de Liderazgo Escolar. Este modelo menciona cinco ámbitos: 1) enfoque impulsado por los datos de logro estudiantil, 2) mejora continua de la enseñanza, 3) un currículo garantizado y viable, 4) cooperación y colaboración y 5) clima escolar, como elementos esenciales de un liderazgo eficaz en las escuelas.

Los estudios cualitativos de enseñanza efectiva enfatizan la importancia de tres prácticas de aula: la individualización, que se refiere a que el profesor enseña a cada estudiante sobre la base de conocimiento y experiencia que él/ella tiene; colaboración, que permite a los estudiantes trabajar en grupos, y la evaluación auténtica, lo que significa que la evaluación es un artefacto de actividades de aprendizaje (Wenglinsky, 2002). Finalmente, se sugiere que este conjunto de prácticas de sala de clases, pueden producir mejoras en el desempeño académico de todos los estudiantes, independientemente de sus antecedentes.

### **3.2 LA IMPORTANCIA DE LIDERAZGO**

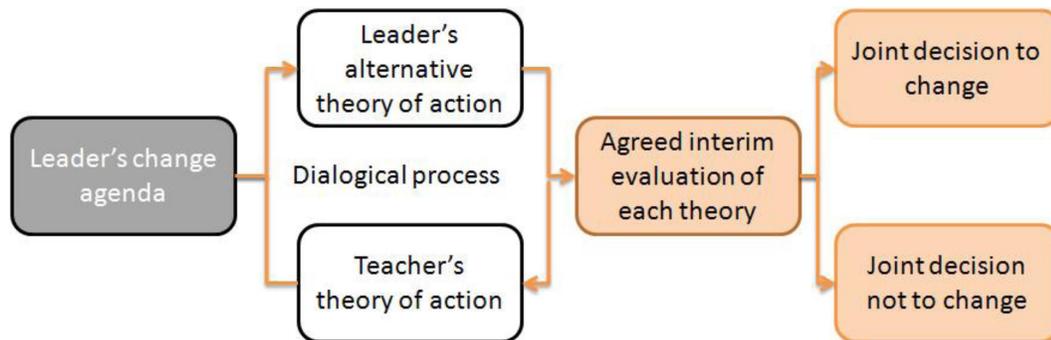
El académico e investigador Canadiense, Leithwood et al. (2004) en el libro “How leadership influences student learning” demuestra que el liderazgo es el segundo factor, después de la enseñanza, que más influye en los resultados académicos de los estudiantes y su impacto es aún más grande en las escuelas más necesitadas. Los investigadores describen las bases de liderazgo exitoso y que es lo que deben hacer los líderes para enfrentar los desafíos de las reformas educativas. El estudio reveló las siguientes prácticas de liderazgo asociadas con el logro:

- Establecer una dirección para permitir el aprendizaje estudiantil, usando el currículo holístico, siendo coherente y estableciendo altas expectativas.
- Gestionar la enseñanza y el aprendizaje permitiendo coherencia, innovación y el aprendizaje personalizado.
- Desarrollar a las personas, para que los estudiantes sean aprendices activos y los profesores participen en las comunidades profesionales de aprendizaje.
- Desarrollar una institución basada en evidencia, y donde se construyen las redes de construcción de currículo y apoyar profesionalismo.

En el otro lado del mundo, una publicación de Nueva Zelanda, “*School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why. Best Evidence Synthesis*” de Viviane Robinson, Margie Hohepa, Claire Lloyd, de la Universidad de Auckland (2009), toma en cuenta 134 estudios de este país y del extranjero. El gran hallazgo de esta publicación es que cuando los líderes de las escuelas promueven y/o participan en el aprendizaje efectivo del profesor, tiene el doble de impacto en los resultados académicos de la escuela que cualquier otra actividad de liderazgo. Los directores neozelandeses pasan menos tiempo en las actividades que realmente hacen la diferencia de sus pares internacionales.

El estudio, comúnmente conocido como BES (*Best Evidence Synthesis*) mostró la importancia que los líderes identifiquen problemas y fomenten un enfoque de construcción colectiva de resolución de problemas como una estrategia de mejora de escuela efectiva. Las investigadoras muestran el modelo que ve la necesidad de involucrarse en la conversación constructiva que parte con el diálogo entre los practicantes/profesores y los líderes. Es un proceso interactivo en el cual los profesores explican la lógica detrás de su enfoque de enseñar, los líderes aclaran la teoría detrás de las prácticas nuevas que se proponen, y todos los involucrados consideran y discuten sobre los méritos de ambos.

Sobre la base de este diálogo los líderes y profesores llegan a una decisión conjunta sobre si es que el cambio debe o no tomar lugar. El proceso se ilustra en el siguiente diagrama:



Fuente: Robinson, V., M. Hohepa, et al. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why. Best Evidence Synthesis*. Ministry of Education.

Dado los informes internacionales, el Informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2007)<sup>5</sup> y los estudios OCDE (Pont, Nusche y Moorman, 2008)<sup>6</sup>, sabemos que estos también sitúan el liderazgo educativo como el segundo factor interno a la escuela que más relevancia tiene en los logros de aprendizaje, tras la acción docente de su profesorado.

Tomando en cuenta estos antecedentes, es imprescindible que los líderes educativos se sientan partícipes y responsables por los logros académicos de sus estudiantes y que deleguen y comparten el trabajo administrativo. Como señalan Stoll y Temperley (2009)<sup>7</sup>:

“Los líderes escolares sólo pueden influir en los resultados de los estudiantes si cuentan con autonomía suficiente para tomar decisiones importantes acerca del currículum y la selección y formación de maestros; además, sus principales áreas de responsabilidad deberán concentrarse en mejorar el aprendizaje de los alumnos. Los países optan cada vez más por la toma de decisiones

---

<sup>5</sup>Barber, M.yMourshed, M. (2007).Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos.

<sup>6</sup>Pont, B., D. Nusche y Moorman, H. (2008). *Improving school leadership*. Paris, OCDE.

<sup>7</sup>Stoll, L. y Temperley, J. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar: Herramientas de trabajo*.

descentralizada y por equilibrar ésta con una mayor centralización de los regímenes de rendición de cuentas, como las pruebas estandarizadas (p. 13).”

Es por eso que la agenda más reciente (Day, Sammons y Hopkins 2009<sup>8</sup>; Macbeath y Nempster, 2009<sup>9</sup>) señala que es de suma importancia conectar el liderazgo con el aprendizaje del alumnado. El núcleo de acción de liderazgo centrado en el aprendizaje (learning-centered leadership) es la calidad de enseñanza ofrecida y los resultados de aprendizaje alcanzados por los alumnos. Uno de los asuntos claves es identificar que prácticas de la dirección escolar (siendo este a nivel macro-de colegio o micro-de algún departamento en particular) crean un contexto para un mejor trabajo de los profesores (Weinstein *et al.*, 2009).<sup>10</sup>

Como lo señala Elmore (2000, p. 25):

"la mejora es más una cualidad de la organización, no de caracteres preexistentes de los individuos que trabajan en ella."

Con esto en mente, tenemos que dejar de concebir el liderazgo como algo limitado a una figura directiva y verlo como algo más holístico.

---

<sup>8</sup>Day, C, Sammons, P., Hopkins, D. *et al.* (2009). *Impact of school leadership on pupil outcomes. Final report*. University of Nottingham y The National College for School Leadership.

<sup>9</sup>Macbeath, J. y Nempster, N. (Eds.) (2009). *Connecting leadership and learning. Principles for practice*. Londres: Routledge.

<sup>10</sup>Weinstein, J. et al. (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 20-33.

### 3.3 LIDERAZGO INSTRUCCIONAL

En las últimas décadas han proliferado distintas propuestas de modelos de liderazgo (estratégico, sostenible, sirviente, emocional, ético, transformacional, etc.), de las cuales, las dos más potentes han sido, el liderazgo “instructivo” o pedagógico, procedente del movimiento de “escuelas eficaces”, y el liderazgo “transformativo”, vinculado al movimiento de reestructuración escolar. El liderazgo centrado en el aprendizaje (*learning-centred leadership*) viene a integrar estas dos últimas. El foco de este tipo de liderazgo se mantiene en las dimensiones instruccionales pero, como señala Volante<sup>11</sup>, “destaca más la capacidad de la organización que la función unipersonal de un rol o cargo directivo en particular.”

El liderazgo para el aprendizaje, según Macbeath, Swaffield y Frost, (2009)<sup>12</sup>, implica al menos cinco principios:

- 1) Centrarse en el aprendizaje como actividad,
- 2) Crear condiciones favorables para el aprendizaje,
- 3) Promover un diálogo sobre el liderazgo y el aprendizaje,
- 4) Compartir el liderazgo,
- 5) Una responsabilización común por los resultados.

---

<sup>11</sup>Volante, P. (2010). *Influencia instruccional de la dirección escolar en los logros académicos*. Tesis Doctoral, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile.

<sup>12</sup>MacBeath, J., Swaffield, S. y Frost, D. (2009). Principled narrative. *International Journal of Leadership in Education*, 12(3), 223-237.

### 3.3.1 La escuela como una organización de aprendizaje.

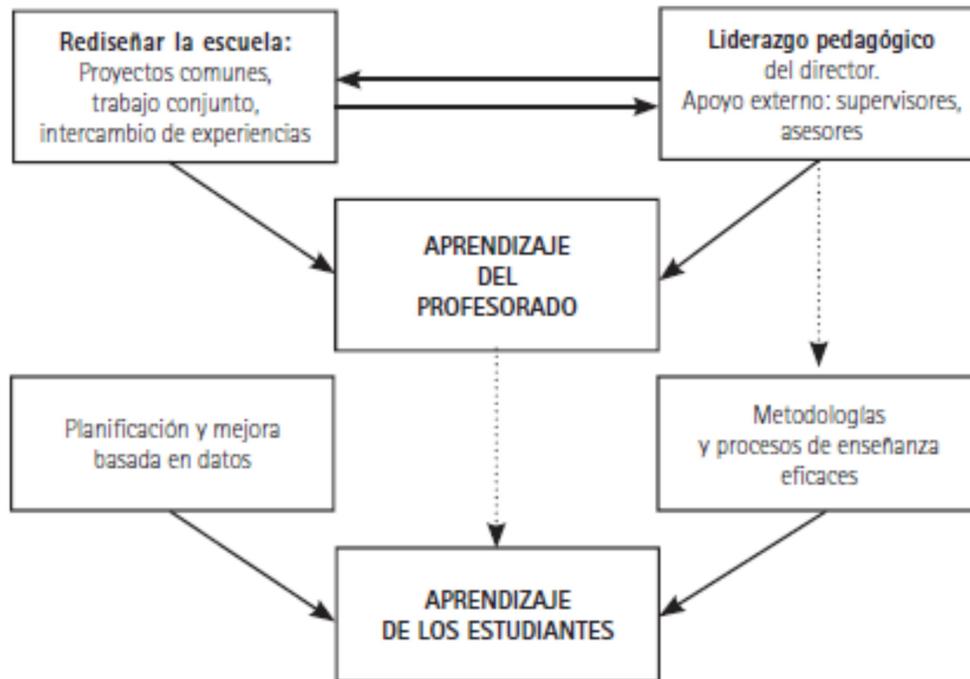
Si bien el propósito original de una escuela no siempre ha sido enseñar y garantizar el aprendizaje (el propósito de crear escuela fue meramente estratégico y consistía más que nada en preparar para la guerra), hoy en día no se puede perder el foco que una escuela es una organización para el aprendizaje, esto incluye tanto el aprendizaje de alumnos como de los profesores. Un centro de aprendizaje marca la diferencia en la calidad de educación que se ofrece a la comunidad, esa diferencia es mayor o menor dependiendo de los directivos, los profesores y los procesos que éstos ejercen; por eso, no se puede hablar de centros escolares como lugares de formación e innovación solamente para los alumnos sino también para sus profesores.

Crear una cultura de aprendizaje para los alumnos parte generando una cultura de aprendizaje para los propios profesores. Es así como lo visualiza Antonio Bolívar<sup>13</sup> y presenta en el diagrama abajo.

---

<sup>13</sup>Bolívar, A. (2010). Liderazgo para el aprendizaje. *Organización y gestión educativa*, 18 (1) (enero-febrero), 15-20.

Figura 1. La escuela como organización para el aprendizaje.



Fuente: Bolívar, A. (2010). Liderazgo para el aprendizaje. Organización y gestión educativa, 18 (1) (enero-febrero), 15-20.

Los resultados que obtienen los alumnos dependen de muchos factores. Uno de estos factores es, la calidad de los profesores que tienen como modelos. Un profesor inserto en una cultura de aprendizaje, va a ir mejorando sus prácticas en aula a través del trabajo colaborativo, en equipo y a través los datos que va analizando durante el proceso. En este sentido, el liderazgo del profesor contribuye, en forma indirecta, al incremento de aprendizaje de los alumnos. Una comunidad que aprende pasa de un modelo piramidal, donde el líder está en la cima, a una comunidad horizontal, que forma redes de relaciones; en donde se comparte las responsabilidades, se desarrolla una toma de decisiones cooperativa y se distribuye la autoridad. En una red como esta, es difícil

quedarse pasivo, se necesita que todos se muevan en pos de un propósito, una meta común, como lo explica Bolívar, el rol de director se orienta a ser un coordinador y facilitador con función de agente de cambio proactivo, capaz de inspirar, inducir líneas y proyectos, motivar y persuadir. Explica que:

“ En una organización que aprende a hacerlo mejor, el liderazgo se diluye, de modo que – como cualidad de organización – genere el liderazgo múltiple de los miembros y grupos, siendo- por tanto- algo compartido”.

La creación de una cultura centrada en el aprendizaje de los alumnos requiere: promover la cooperación y la cohesión entre el profesorado, instaurar un sentido del trabajo bien hecho, desarrollar comprensiones y visiones de lo que se quiere conseguir (Waters *et al.*, 2003<sup>14</sup>).

Ahora bien, sabemos que todos tienen que trabajar en función del mismo objetivo y tenemos que crear una cultura de aprendizaje dentro del colegio. Pero, ¿ Qué es lo que pueden hacer los directivos para mejorar el trabajo docente de sus profesores, ya que esto va a asegurar buenos resultados educativos de los alumnos? Como nos señala Elmore (2008)<sup>15</sup>:

“Guste más o menos, el liderazgo es la práctica de la mejora. Podemos hablar ampliamente del liderazgo escolar, incluso basandose en conceptualizaciones filosóficas, pero la condición necesaria para el éxito de los líderes escolares en el futuro será su capacidad para mejorar la calidad de la práctica docente. [...] Por eso, el liderazgo es la práctica de la mejora educativa, entendida como un incremento sistemático de calidad y resultados a lo largo del tiempo” (pp.42 y 45).

---

<sup>14</sup>Waters, T., Marzano, R.J. y McNulty, B. (2003). *What 30 years of research tell us about the effect of leadership on student achievement*. Aurora-Colorado, USA: McREL.

<sup>15</sup>Elmore, R.F. (2008). Leadership as the practice of improvement. En Pont, B. Nusche and D. Hopkins (eds.) (2008). *Improving School Leadership*, Volume 2, (pp.37-68). Paris: OECD.

### 3.4 LIDERAZGO INTERMEDIO

Dado que el presente trabajo se desarrolla a nivel de departamento, estamos hablando de un liderazgo de mandos medios. Como señala Adey (2000)<sup>16</sup>, “los líderes intermedios son primordiales para el mejoramiento de los estándares educativos”, ya que son ellos que por ser líderes de sus asignaturas manejan bien su curriculum y por eso muchas veces terminan siendo los coordinadores de departamentos.

El rol de un líder intermedio es diverso y desafiante y muchos no tienen claridad en cuanto a las expectativas por lo que requieren de apoyo en la inducción y una mentoría continua (Chetty, 2007<sup>17</sup>).

#### 3.4.1 Características de departamentos eficaces

En la década de los 90, se desarrollaron dos estudios cuyo propósito era explorar las características de los departamentos eficaces. Uno de ellos, Harris et al, 1995, sugirió que los líderes de departamentos eficaces creaban una visión para el departamento, monitoreaba el desempeño de su equipo a través de observación de sus prácticas en la sala de clases y usaban los resultados de su observación para un diálogo sobre las prácticas de todo el departamento; además, mantenían un registro detallado sobre el desempeño individual de los estudiantes, lo que les permitía verificar el rendimiento a través del tiempo.

---

<sup>16</sup>Adey, K. (2000). Professional Development Priorities: The Views of Middle Managers in Secondary Schools. *Educational Management & Administration*.28 (4), 419-431.

<sup>17</sup>Chetty, P. (2007). “The role and professional development needs of middle managers in New Zealand secondary schools.” Unitec Institute of Technology MEdLM thesis.<http://unitec.researchbank.ac.nz/>

El segundo estudio, Sammons et al 1997, sugirió que los líderes de departamentos eficaces demostraban altos niveles de habilidades de trabajo en equipo e interpersonales, altos niveles de confianza y la habilidad para filtrar iniciativas externas para prevenir la sobrecarga.

Según una destacada académica de origen británico, Ann Briggs (2005)<sup>18</sup>, los líderes de estos departamentos se ven a sí mismos como puentes entre la decisión de objetivos institucionales y la interpretación de estos. Eso significa que los líderes intermedios necesitan identificar e identificarse con distintas tareas y distintos individuos, como profesores, principales líderes, y los miembros de equipo con el fin de hacer frente eficazmente a sus prácticas diarias (Blanford, 2006<sup>19</sup>).

### **3.5 PRÁCTICAS DE LIDERAZGO RELACIONADAS CON EL APRENDIZAJE ESTUDIANTIL**

Para contestar la pregunta sobre cuales son estas prácticas de liderazgo Leithwood, Day et al. (2006)<sup>20</sup> han descrito cuatro tipos de prácticas del liderazgo que tienen un impacto en el aprendizaje de los alumnos. Estas incluyen las siguientes dimensiones: establecer una dirección (visión, expectativas, metas del grupo), desarrollar al personal, rediseñar la organización y gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje (para más detalles ver Anexo 6).

---

<sup>18</sup>Briggs, A. R. J. (2005). Middle managers in English further education colleges: Understanding and modelling the role. *Educational Management Administration & Leadership*, 33(1), 27-50.

<sup>19</sup>Blandford, S. (2006). *Middle management in schools*. London: Pearson Education.

<sup>20</sup>Leithwood, K., Day, C., Sammons, O., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning*. London: DfES. Research Report 800.

Con estas dimensiones en mente, y quizás haciendo un análisis profundo de la situación de la escuela, un líder sabrá cuales son las dimensiones más deficientes y sabrá a que aspectos dedicarle más tiempo.

En una investigación conducida por los mejores investigadores en educación a nivel internacional (Day, Sammons y Hopkins, 2009)<sup>21</sup>, sobre el impacto del liderazgo en los resultados de los alumnos, tanto cognitivos, afectivos como y conductas sociales, dependen en primer lugar de las condiciones del trabajo docente y su impacto será moderado por otras variables más bien externas como por ejemplo el capital cultural de la familia o el “efecto cuna” como lo llama J.J. Brunner<sup>22</sup>. Si bien, es muy poco, si no nada, lo que se puede hacer para influir en los factores externos, es mucho lo que se puede hacer para cambiar la influencia de los factores internos, partiendo por la mejora de condiciones de trabajo del profesor, capacitaciones relevantes en las áreas de mejora, capacitando el personal administrativo, mejorando las condiciones higiénicas, hasta los talleres para mejorar la auto-estima de los estudiantes, entre otros.

### 3.6 LIDERAZGO ESCOLAR EFICAZ

Viviane Robinson<sup>23</sup>, destacada investigadora neozelandesa, identifica cinco dimensiones de un liderazgo escolar eficaz, al que llama liderazgo centrado en el alumno (*student-centered leadership*):

- 1) Establecimiento de metas y expectativas
- 2) Obtención y asignación de recursos en forma estratégica

---

<sup>21</sup>Day, C., Sammons, P., Hopkins, D. *et al* (2009). *Impact of school leadership on pupil outcomes. Final Report*. University of Nottingham y The National College for School Leadership.

<sup>22</sup>Brunner, J.J. (2010). Lenguaje del hogar, capital cultural y escuela. *Pensamiento Educativo. Revista De Investigación Educativa Latinoamericana*, 46(1), 17-44.

<sup>23</sup>Robinson, V. (2011). *Student-centered leadership*. San Francisco: Jossey Bass.

- 3) Planificación, coordinación y la evaluación de la enseñanza y del currículo
- 4) Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo docente
- 5) Asegurar un entorno ordenado y de apoyo.

El establecimiento de metas y expectativas incluye conceptos claves como el entorno (metas importantes y medibles del aprendizaje), la comunicación (clara con todas las contrapartes pertinentes) y el involucramiento del cuerpo docente y de otro en el proceso. Estos tres elementos llevarán a que habrá claridad y consenso acerca de las metas.

En cuanto a recursos, tenemos que pensar no solamente en dinero disponible, sino además en factores como las personas y el tiempo. Es necesario establecer metas prioritarias.

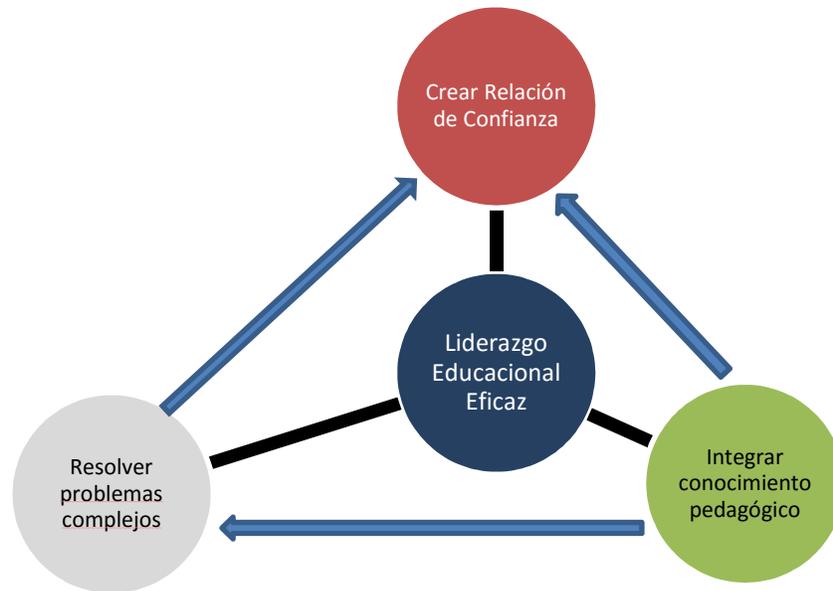
El foco de la tercera dimensión tiene que estar en la calidad de la enseñanza. Como lo explica Robinson, enseñar menos y aprender más. Para esto, debe haber una alineación y coherencia, entre clases, cursos e incluso diferentes escuelas.

Un liderazgo eficaz es uno que no sólo promueve sino que participa directamente con los docentes en el desarrollo profesional formal e informal. La cuarta dimensión tiene una importancia simbólica, ya que una mayor *expertise* (experiencia, conocimiento) en liderazgo implica una mayor influencia, y por lo tanto mayor comprensión de las condiciones que se requieren para alcanzar las metas del mejoramiento.

La quinta dimensión pone énfasis en la protección de tiempo para la enseñanza y el aprendizaje a través de reducción de presiones externas e interrupciones y establecimiento de entorno ordenado y de apoyo tanto dentro como y fuera de la sala de clases. De gran importancia acá son las relaciones de confianza mutua entre líderes, profesores, apoderados y alumnos, respaldadas por las normas y rutinas que apoyan el compromiso cognitivo y conductual.

### 3.6.1 Capacidades para el liderazgo educacional eficaz

Además, Robinson, sugiere las capacidades para el liderazgo educacional eficaz. Lo grafica de la siguiente manera:



Fuente: Robinson, V. M. J. (2010). *From instructional leadership to leadership capabilities: Empirical findings and methodological challenges*. *Leadership and Policy in Schools*, 9(1), 1-26.

Un liderazgo instruccional eficaz requiere que los líderes tengan conocimiento sobre como alinear los procedimientos y procesos administrativos con los resultados de aprendizaje importantes, estar altamente cualificados en usar este conocimiento para resolver innumerables problemas que surgen en el proceso de mejora de enseñanza y aprendizaje en sus propios contextos y usar ese conocimiento, su habilidad de resolver problemas y sus aptitudes interpersonales de maneras que construyan relaciones de confianza en la comunidades escolar. Los líderes educativos construyen relaciones de

confianza, en parte, a través de los procesos de resolución de problemas de una manera respetuosa e inclusiva.

Estas tres capacidades se interrelacionan y junto con las cinco dimensiones de liderazgo eficaz sirven para reflexionar y tener una retroalimentación sobre el trabajo de un líder.

### 3.7 TAMAÑO DE CLASE

Una queja constante de parte de los profesores es que muchas veces no pueden hacer un buen trabajo dada la cantidad de los estudiantes que tienen en sus salas. Además, el informe OECD “Education at a glance” (2013)<sup>24</sup> confirma que Chile (después de China) es el segundo país con mayor número de alumnos por curso. El promedio OECD es de 21 para la educación básica y 24 para la educación media. En Chile el número de alumnos por sala en educación básica es de 30 y en media 31. El director del Centro de Medición Mide UC, Jorge Manzi, explica que

“no hay dudas de que manejar un número menor de alumnos es lo deseable para los docentes”.

Además, el académico agrega que la diferencia, al reducir el tamaño de las clases, se nota más

“cuando se aplica en medios socioeconómicamente desaventajados”.<sup>25</sup>

---

<sup>24</sup> OECD (2013), Education at a Glance 2013: OECD Indicators, OECD Publishing.

<sup>25</sup> <http://www.latercera.com/noticia/nacional/2014/09/680-596510-9-ocde-chile-es-el-segundo-pais-con-mayor-numero-de-alumnos-por-curso.shtml>

Es por eso que decidimos considerar el factor de tamaño de clases como posible respuesta de éxito en nuestro caso y presentaremos unos antecedentes de estudios sobre este factor.

Glass y Smith, durante la década de los 70, hicieron un extenso estudio, un meta análisis sobre la relación entre el tamaño de la clase y el logro académico. La integración de la información de sus 80 estudios anteriores (en más de una docena de países) a través de la técnica de análisis de regresión reveló una “clara y fuerte relación” entre la reducción de número de alumnos y el incremento en su logro académico. Sin embargo, debido a varios errores metodológicos, estos hallazgos se consideran sospechosos. Por lo tanto, un par de años después en Tennessee, Estados Unidos, fue propuesto el proyecto STAR (proporción de logro estudiante-profesor), un estudio que duró cuatro años, investigó 80 escuelas en 42 distritos distintos y encontró evidencias sustanciales que al reducir el tamaño de grupo mejoraba el rendimiento académico de los estudiantes. El proyecto STAR, cuyo diseño fue bastante más metodológico que el de Glass y Smith, concluyó que:

- A los estudiantes de grupos pequeños les iba mejor que a los de grupos más grandes en los primeros años de educación (hasta 3er grado)
- Los niños provenientes de minorías y que vienen de la parte central de la ciudad eran los más beneficiados por la reducción de tamaño de grupo
- Mientras más años se pasa en grupos reducidos, más duraderos son los beneficios.

El Dr. Hanushek (1999), quien en este tiempo trabajaba en la Universidad de Rochester, cuestionó la validez del estudio, diciendo que su logro fue visible solamente en el primer año y, si las clases más pequeñas producían mejorías en logro estudiantil, su efecto debiese haber sido acumulativo, es decir, mejor con cada año; por lo tanto, sugirió que

existe otra explicación, como por ejemplo una asignación aleatoria defectuosa, que produjo estos resultados.

Otros investigadores (por mencionar McEwan y McEwan, 2003) ven el factor de tamaño de la clase como una condición necesaria pero no suficiente para mejorar el logro académico, mencionando otros factores influyentes como por ejemplo, la calidad del profesor.

### **3.8 REFERENCIAS NACIONALES**

A modo de situarse en nuestro contexto país, mencionaremos algunos estudios de relevancia sobre las escuelas, el liderazgo y la gestión educativa chilena.

El estudio encargado por el MINEDUC a la Universidad Alberto Hurtado (2009), que incluyó a todas las escuelas que rindieron la prueba SIMCE de 2° medio en el año 2008, realizó un importante avance al entregar una descripción más profunda de las prácticas, estableciendo tipologías o estilos de liderazgo asociados a los resultados de aprendizaje en las escuelas. Esto fue posible porque el estudio logró combinar técnicas de investigación cuantitativas con técnicas cualitativas, sin embargo, dado que la muestra es grande, no permitió entregar estadísticas sobre el nivel de penetración de estas prácticas.

En otra investigación nacional basada en 14 estudios empíricos, Horn y Marfán (2010) rescatan la importancia de liderazgo educativo en el logro de buenos resultados académicos de los alumnos. Los autores hacen una exhaustiva revisión sobre los estudios de liderazgo en Chile a partir del año 2000, en especial los siguientes estudios:

- Raczynski y Muñoz (2006) quienes hablan de los factores que desafían los buenos resultados educativos de escuelas en sectores de pobreza.

- Majluf y Hurtado (2008) quienes analizan el tema de la gestión de los colegios y buscan explicar las diferencias en resultados de escuelas que atienden a población de similares condiciones socioeconómicas, a partir de variables de cultura escolar y de la relación entre profesores y el director.
- Mineduc (2009), anteriormente mencionado, el cual, a través de cuestionarios, indaga en torno a factores asociados a los resultados educativos, entre ellos el liderazgo.
- Paulo Volante (2008), quien toma un estilo de liderazgo en particular para testear la relación entre variables con fuerte foco en lo pedagógico y el logro académico. De este modo, vuelve a rescatar el rol pedagógico del líder que había sido destacado por los estudios de efectividad escolar.

Horn y Marfán (2010), tomando este historial de la investigación nacional, hacen alcance de los logros y limitaciones de cada una de ellos, proponiendo otras líneas de investigación. El estudio concluye que aún falta avanzar en la realización de investigación cuantitativa sobre muestras de mayor tamaño, para permitir que sus resultados sean generalizables a la población, idealmente nacional.

### **3.9 CARACTERÍSTICAS PERSONALES DE LOS PROFESORES**

Creemos que no es posible hablar de características de liderazgo eficaz sin mencionar las capacidades y características personales de los profesores, quienes día a día están en directa relación con los estudiantes. No todos los profesores tienen la habilidad para encantar y contagiar a sus estudiantes con el entusiasmo por la asignatura. Al contrario, hoy en día es muy difícil poder llegar a cada uno de ellos, sobre todo considerando que

son cada vez más los estudiantes que tienen capacidades diferentes, debiendo el profesor utilizar un trato diferenciado para cada uno de ellos. En la pantalla de cine hay muchas películas (“El club de los poetas muertos”, “Música del corazón”, “Diarios de la calle”, entre muchas otras) que muestran este profesor que es capaz de inspirar y cambiar a veces la cruda realidad de sus estudiantes. Finalmente, en un país como Chile, se debe considerar que para muchos niños el colegio es el único lugar seguro, por lo que no puede ser un espacio donde lo pasan mal.

El académico venezolano Alfredo Gorrochotegui, de la Universidad de los Andes, en su libro titulado *“El docente líder. Ideas para la auto-mejora continua.”*(2013) habla de catorce cualidades que debe tener un profesor líder. El mensaje de su ensayo, de 95 páginas, refuerza que, más allá de transmitir conocimientos, el maestro debe ser un líder y modelo para sus alumnos. “Debe enseñarles no sólo en la sala de clases sino que educar con sus conductas y con su modo de ser”, destaca.

Las catorce cualidades que menciona son:

- Reconocer su vocación.
- Una visión de lo que es educar.
- Liderazgo.
- Moderado en el modo de ser.
- Estudioso.
- Transmisión ordenada del conocimiento y estilo personal.
- Estimular el aprendizaje.
- Respeto por los alumnos.
- Trabajo en equipo: Se pone de relieve lo importante que es que un educador trabaje con una visión de comunidad.

- Serenidad espiritual, paciencia.
- Cultura de paz.
- Promoción de la familia.
- La alegría, la sonrisa y el cariño.
- Luchar, anotar deficiencias y áreas de mejora.

En un estudio reciente (2013), llevado a cabo por los profesores estadounidenses (Woods, Husbands, Brown<sup>26</sup>), se analizaron informes de los inspectores escolares, y presentó 8 características que comparten los líderes de escuelas exitosas. A continuación se presentan estas características:

- Tienen expectativas altas y consistentes para el éxito de sus estudiantes
- Constantemente demuestran que las desventajas no son una barrera para el logro
- Se enfocan en mejorar el aprendizaje y la enseñanza mediante el desarrollo profesional de su equipo
- Son expertos en evaluación y el seguimiento de progreso estudiantil con el apoyo y la intervención necesaria basada en conocimiento profundo de cada estudiante.
- Son altamente inclusivos, considerando el progreso y el desarrollo personal de cada estudiante.
- Se preocupan de desarrollar estudiantes individuales a través de promocionar valiosas oportunidades para el aprendizaje tanto en como y fuera de la sala de clases.
- Cultivan diversas alianzas sobre todo con los padres, empresas y comunidades, para el apoyo de aprendizaje y progreso estudiantil.

---

<sup>26</sup>Woods, D., Husbands, C., Brown, C. (2013). "Transforming Education for all". Thomas Buxton Towettanilets. pp. 26.

- Son sólidos y rigurosos en términos de auto-evaluación y el análisis de los datos, con estrategias claras para la mejora.

### **3.10 LAS BUENAS PRÁCTICAS**

Por último, surge el tema de las “buenas prácticas”, entendidas como acciones destacables e imitables, tanto de la administración de centros escolares, trabajo pedagógico de los docentes o bien experiencias educativas innovadoras. Hoy en día la Agencia de Calidad mediante su estrategia de visitas de aprendizaje, busca detectar, sistematizar y compartir las mejores prácticas pedagógicas y de gestión con el fin de asegurar el mejoramiento continuo de los procesos de formación y el aprendizaje de los estudiantes. De este modo, se espera que todos los establecimientos puedan aprender de las experiencias de otros o de sí mismos, potenciando sus fortalezas y aprendiendo o sistematizando las buenas prácticas. El portal chileno educarchile<sup>27</sup> sistemáticamente recopila los videos con distintos profesores del país, con sus ejemplos de buenas prácticas para la reflexión de la propia labor docente.

De acuerdo con la comunidad internacional, la UNESCO<sup>28</sup> ha especificado cuáles son los atributos de una buena práctica educativa y los rasgos que lo caracterizan. En términos generales, las buenas prácticas han de ser:

- Innovadoras, desarrollan soluciones nuevas o creativas.
- Efectivas, demuestran un impacto positivo y tangible sobre la mejora.

---

<sup>27</sup> <http://ww2.educarchile.cl/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=206494#>

<sup>28</sup> Boven, K. & Morohashi, J. (2002). Best Practices using Indigenous Knowledge. Nuffic, The Hague, The Netherlands, and UNESCO/MOST, Paris, France.

- Sostenibles, por sus exigencias sociales, económicas y medioambientales pueden mantenerse en el tiempo y producir efectos duraderos.
- Replicables, sirven como modelo para desarrollar políticas, iniciativas y actuaciones en otros lugares.

### 3.11 ANTECEDENTES DEL COLEGIO EN ESTUDIO

The Southern Cross School es un colegio particular pagado que se ubica en la comuna de Las Condes, es un colegio relativamente pequeño, con cerca de 700 alumnos de prekindergarten a 4to. Medio, existen dos cursos por nivel con 20 a 25 alumnos por sala.

El colegio, bilingüe hasta el sexto básico, en su misión<sup>29</sup> privilegia la adquisición del idioma inglés y la visualiza mediante la rendición de los exámenes internacionales de la Universidad de Cambridge en distintos niveles de enseñanza, destacando su importancia en el mundo globalizado y de certificaciones que vivimos hoy.

Tipo de examen y el curso en que se rinde:

YLE-Flyers	5to. Básico
PET (Preliminary English test)	8vo. Básico
FCE (First Certificate in English)	3ro. Medio
CAE (Certificate in Advanced English)	4to. Medio

Dada la importancia de la asignatura de inglés, el costo de rendición de estos exámenes (que varía entre 88 y 200 dólares<sup>30</sup>) está incluido en la matrícula.

Además, el colegio también se destaca en otras materias. En el año 2010 se situó en el lugar 17 a nivel país, según el ranking de la prueba PSU, en el año 2012 estuvo en el lugar 20, y en el 2014 estuvo en el 7mo. lugar nacional.

El colegio cuenta con una buena y moderna infraestructura<sup>31</sup>, que incluye: gimnasio techado, 2 multicanchas, cancha de fútbol y pista atlética, 28 salas de clases, 2 salas de

---

<sup>29</sup>Información presente en la página del colegio: <http://www.scross.cl/quienes-somos/>

<sup>30</sup>Precios año 2015, consultados en la página [www.brtianico.cl](http://www.brtianico.cl)

<sup>31</sup><http://www.scross.cl/infraestructura/>

música, 2 salas de arte, 1 laboratorio de computación, 2 laboratorios de ciencias, 2 salas multimedia, enfermería, biblioteca, casino, camarines y capilla (a pesar de ser un colegio laico).

En cuanto a foco de nuestro estudio, el departamento de inglés cuenta con cinco personas, la coordinadora (quién también hace clases) y cuatro profesores (una mujer y tres hombres).

Como la gran mayoría de colegios en nuestro país, este colegio selecciona con un examen de admisión.

## **IV. OBJETIVOS**

### **4.1 OBJETIVO GENERAL**

Analizar las buenas prácticas y las decisiones de liderazgo del departamento de inglés en un colegio de alto rendimiento en Santiago.

### **4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Identificar las buenas prácticas y las decisiones de liderazgo tomadas por los agentes de departamento de inglés en el colegio.
- Contrastar las prácticas de la escuela con la evidencia teórica y empírica.

## **V. METODOLOGÍA**

Los estudios cualitativos, por su naturaleza, son un retrato más profundo de las experiencias de un grupo específico de personas, por lo que hace más difícil generalizar como en el caso de estudios cuantitativos. Sin embargo, ofrecen una información valiosa en cuanto a la interrelación de distintos aspectos, en este caso de las prácticas de profesores y decisiones de liderazgo de la coordinadora y aprendizajes de los estudiantes.

### **5.1 DISEÑO METODOLÓGICO**

La investigación se enmarca en un diseño descriptivo ya que se relata lo visto y que se puede aprender sobre el fenómeno de interés, en este caso las prácticas del departamento de inglés de un colegio particular pagado en Santiago.

El estudio se sustenta en el paradigma cualitativo, ya que el fenómeno estudiado se ajusta a una mirada descriptiva a través de la cual se analizaron las prácticas que realizan los profesores, las características del profesorado y las decisiones de liderazgo que toman en su quehacer pedagógico diario.

### **5.2 TIPO DE ESTUDIO: ESTUDIO DE CASO DE TIPO INSTRUMENTAL.**

El estudio de caso es un

“método de investigación de gran relevancia para el desarrollo de las ciencias humanas y sociales que implica un proceso de indagación caracterizado por el

examen sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno, entendido estos como entidades sociales o entidades educativas únicas” (Bisquera, 2009<sup>32</sup>).

Un caso es una situación o entidad social única que merece interés en investigación, por ejemplo: una persona, organización, programa de enseñanza, un acontecimiento, etc.

Se utilizó este tipo de estudio dado que se pretende de indagar un fenómeno en particular. Se eligió a estudiar el colegio con el mejor resultado SIMCE de inglés en el año 2012 (segundo mejor en el año 2010), ya que es sorprendente que, dadas sus características particulares (por ejemplo: bilingüe hasta 6 básico, con familias chilenas en su gran mayoría) supere a sus pares 100% bilingües.

El estudio de caso de tipo instrumental, como señala Stake<sup>33</sup>(1995), sirve para profundizar un tema o afirmar una teoría. El caso es el instrumento para conseguir otros fines indagatorios. Es consecuente del anterior. En nuestro caso, estamos indagando sobre las razones y evidencias que llevan a colegio a obtener el primer lugar nacional de SIMCE inglés.

En el estudio no se buscó representatividad, sino más bien una comprensión profunda del fenómeno.

### **5.3 SELECCIÓN DE CASOS**

Para el estudio se eligió una muestra que saturara el problema a investigar, con el fin de obtener la mayor información posible y relevante en relación al tema en estudio. Los

---

<sup>32</sup>Bisquera, R. (2009). Metodología de la Investigación Educativa. Editorial la Muralla, S.A. 2da edición. Madrid.

<sup>33</sup> Robert E. Stake, psicólogo educativo y pionero en la aplicación y evaluación educativa. Stake, R. E. (1995). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata, 1995.

participantes fueron la coordinadora y los cuatro profesores de inglés del colegio, además del coordinador académico del colegio.

## **5.4 TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN**

Las técnicas aplicadas en este estudio fueron:

- 1) Entrevista semi-estructurada: Se entrevistó a la coordinadora del departamento de inglés, la totalidad de sus profesores y el coordinador académico (para ver las preguntas revisar el anexo 9).
- 2) Observación de clases: Se observó clases en varias instancias y con distintos actores, con el fin de constatar lo conversado durante las entrevistas. La observación tuvo un carácter no estructurado y el investigador tomó un rol no participante con el fin de no alterar el campo de estudio.
- 3) Encuesta de preguntas abiertas a un curso de 21 estudiantes: Con el fin de conocer las percepciones de los estudiantes acerca de la asignatura, sus fortalezas y debilidades y proyecciones futuras (para ver las preguntas ir al anexo 10).
- 4) Shadowing a la coordinadora del departamento: Con el fin de conocer sus rutinas diarias, el tipo de conversaciones-relaciones que tiene con los demás profesores, estudiantes y la comunidad escolar.

La técnica de shadowing deriva de las teorías de aprendizaje social del psicólogo canadiense Albert Bandura<sup>34</sup>, según el cual los seres humanos adquirimos habilidades (y conductas) de forma operante a través de la observación e imitación de modelos, y desempeños de personas significativas. Además Bandura explica el poder de los procesos de aprendizaje a través de la observación de casos destacados y no necesariamente del propio desempeño:

“Si las personas tuviéramos que aprender sólo a base de observar las consecuencias de nuestras acciones, no aprenderíamos nunca. Por suerte, aprendemos observando modelos.”

La razón del uso de estas técnicas de investigación se debió a que éstas se complementan mutuamente. Por un lado, la entrevista sirvió para obtener representaciones de carácter individual en relación al fenómeno investigado. Por otro lado, la observación y la técnica de shadowing permitieron constatar en el plano real y auténtico lo escuchado en la entrevista. Por último, no fue menor el conocer las percepciones de los estudiantes, quienes son el principio y el fin de la actividad educativa.

Todas las técnicas utilizadas ocurrieron en el ambiente natural y cotidiano de los participantes.

## **5.5 VALIDEZ DEL ESTUDIO**

Para asegurar la credibilidad se optó por la realización de un proceso de triangulación de la información obtenida, la cual contempla un carácter teórico y metodológico, con la finalidad de verificar la justeza y estabilidad de los resultados producidos, se eligió

---

<sup>34</sup>Bandura, A. (2002) *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.

combinar los datos de la entrevista, las notas de la observación de campo y el shadowing, comparando los puntos de vista y corroborando la credibilidad de los hallazgos.

## **VI. ANÁLISIS**

A raíz de la información obtenida y el posterior análisis, se procede a abordar el caso del colegio con una mirada de liderazgo intermedio, ya que la observación se centró en un departamento en específico, en su coordinadora (líder intermedio) y los profesores.

Gracias a los aportes de todos estos agentes, se pudo detectar varios elementos compartidos, mejor visualizados en las tablas de codificación de las entrevistas (ver Anexo 7). A partir de la triangulación de fuentes de información y agentes consultados es posible detectar similitud y consenso de respuestas entre los profesores y entre la coordinadora del departamento y el director académico del colegio.

Por otro lado, la encuesta que se aplicó a los estudiantes demuestra una gran uniformidad e intereses compartidos entre los estudiantes, lo que facilita mucho el trabajo del profesor.

Además, la misma observación de clases llega a confirmarla y constatarla, al ver en la práctica lo que expresan los profesores y alumnos.

### **6.1 RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE INFORMACIÓN**

A continuación se presentan las buenas prácticas observadas en cada uno de los actores mediante las entrevistas, observación de campo y el shadowing. Cada una de ellas será relacionada con estudios internacionales y/o nacionales que dan cuenta de su importancia y efectividad en el mundo escolar y que responden a los objetivos del estudio y a las orientaciones teóricas del mismo.

## 6.2 LA APRECIACIÓN GENERAL DEL CASO

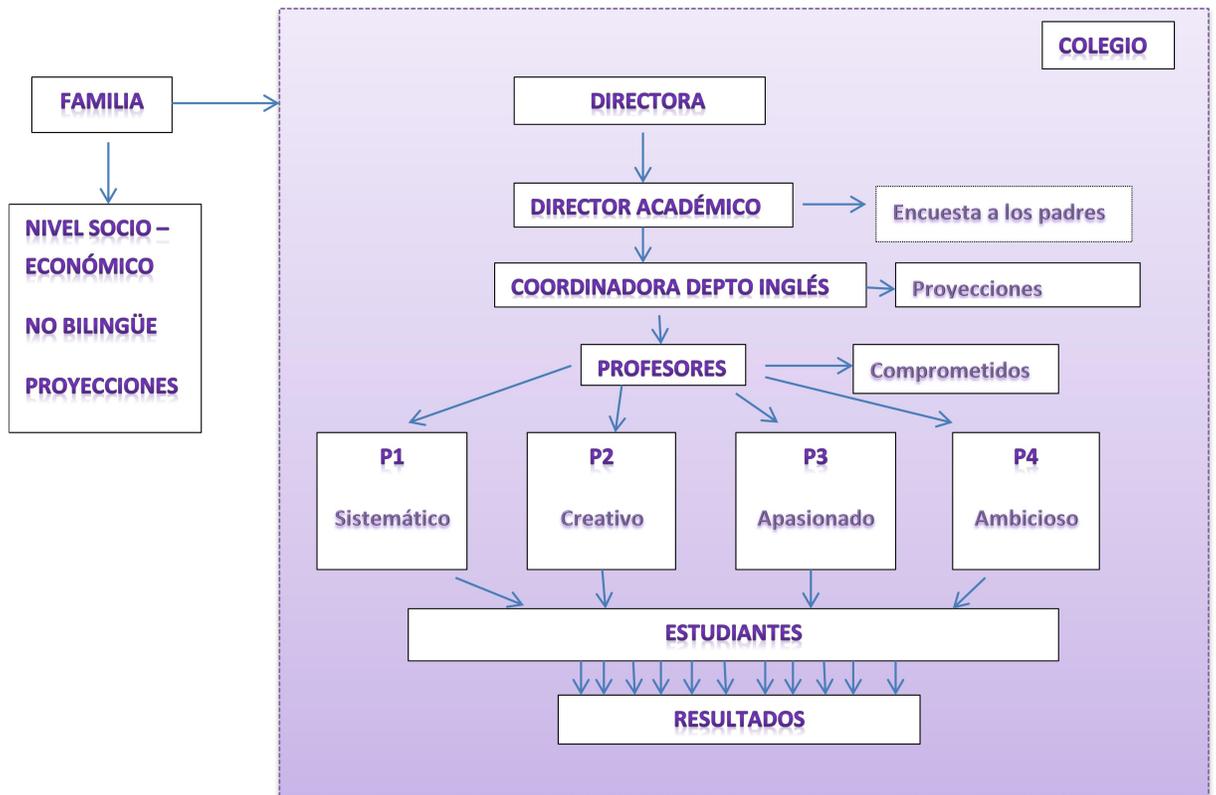
En el colegio existe una directora y un director académico. La directora es una figura distante para la mayoría de los entrevistados, al igual que el director académico. Sin embargo, este último presenta un grado de interés en lo que sucede en el departamento en estudio. Está consciente de los resultados, necesidades y la gestión, le importa mucho la opinión de los padres, por lo que los encuesta. Los padres son un gran pilar de esta situación educativa, el colegio, por estar inserto en una comuna de cierto nivel socio-económico, reúne padres de perfiles parecidos; cabe señalar que no son padres bilingües en su gran mayoría, salvo algunos casos de niños Coreanos. Sin embargo, estos papás tienen ciertas proyecciones para sus hijos, y una de ellas es que sean bilingües, y es eso lo que más valoran en este colegio.

El departamento de inglés, conformado por cinco profesoras y profesores (incluyendo la coordinadora), es coordinado por una profesora que lleva 15 años en el colegio. Esta profesora ha tomado decisiones drásticas (cambio de programas, reducción del staff, perfeccionamientos, etc.) para lograr mejoras sustanciales y fijar estándares para la educación básica y media de inglés en el colegio y, como ella misma dice durante la entrevista, siendo el departamento una “República independiente”, ha contado con la libertad de hacer eso. Ella también ha brindado el apoyo necesario para sus profesores, promoviendo una cultura de mejora continua (ya que observa clases, da sus sugerencias y hace el seguimiento) y de colaboración entre todos los miembros. También pide ayuda, por ejemplo, a la hora de corregir trabajos, se dirige a un profesor nativo para revisar/confirmar la revisión de vocabulario, frases idiomáticas, etc. La coordinadora proyecta el aprendizaje en el tiempo, estas proyecciones las hace a base de estudio de progreso de pruebas, considerando el desempeño de cada estudiante y conversaciones/reuniones con sus profesores.

Los cuatro profesores son muy comprometidos con su trabajo en general, y con sus alumnos en particular. Dicen ser, y posteriormente en la práctica se ven, muy cercanos a

ellos, siempre en un marco de respeto. Todos ellos, profesores y coordinadora, día a día influyen directamente, tras las palabras y acciones, en sus estudiantes. Estos estudiantes, también tienen un sello particular, mediante la encuesta aplicada, admiten ser altamente conscientes de su quehacer diario, se proyectan con la asignatura a futuro (con sus trabajos, viajes, estudios) y confiesan que les interesa que les vaya bien.

En relación a lo anterior la situación del colegio podríamos graficar con el siguiente diagrama:



Fuente: elaboración propia.

En síntesis, es posible afirmar que se observa que la suma de las partes, además de su cohesión y alineación lleva a que los estudiantes se desempeñen como nos gustaría que se desempeñaran los alumnos en todos los colegios de este país.

Sin embargo, no hay que menospreciar, que toda esa cohesión sucede en un ambiente seguro, ordenado, respetuoso y cariñoso; tal como fue la percepción en cada una de nuestras visitas al colegio, tanto en las entrevistas como durante las clases, los recreos y el almuerzo en el casino.

### **6.3 APRECIACIÓN DETALLADA DEL CASO**

Para poder visualizar los objetivos específicos de nuestro estudio, que son: 1) Identificar las buenas prácticas y las decisiones de liderazgo tomadas por los agentes de departamento de inglés en el colegio y 2) contrastarlas con la evidencia teórica y empírica, se ha decidido agruparlas según los tópicos, facilitados tras hacer el trabajo de codificación. De esta forma, se han dividido los datos según el tipo de agentes: profesores y coordinadores, en particular la coordinadora del departamento, respaldado con la información adicional entregada por el coordinador académico del colegio.

#### **6.3.1 Visión de los profesores**

Al analizar las entrevistas de los cuatro profesores de inglés del colegio, se puede detectar los siguientes tópicos:

- Autonomía e iniciativa propia
- Trabajo en equipo, trabajo colaborativo, apoyo mutuo
- Expectativas altas
- Innovación y cambio

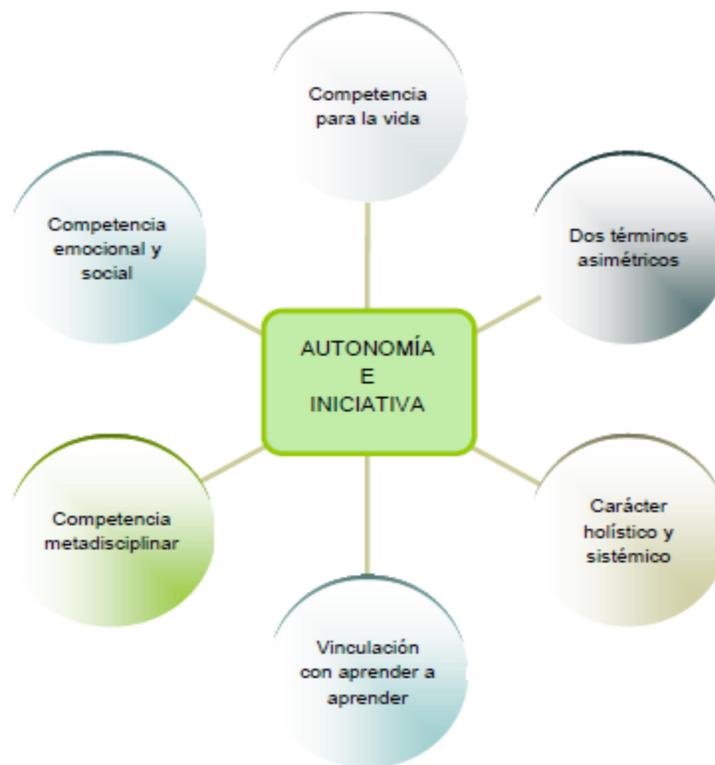
- Factores que inciden en buenos resultados

A continuación, se analizará cada uno de estos tópicos comparando con la evidencia empírica.

### **Autonomía e iniciativa propia**

Los profesores del departamento de inglés de este colegio, cuentan con la autonomía de incorporar las actividades de su interés en las clases, se dan el tiempo para buscar (por ejemplo en internet) las cosas que les parezcan interesantes, y que creen que podrían ser de beneficio de los alumnos. Dicen disfrutar mucho de esta autonomía, ya que como conocen sus cursos, saben lo que podría funcionarles o no (entrevista 1 par. 1, entrevista 2 par. 1). Los profesores dicen tener una estructura dada por el colegio, pero el resto (por ejemplo: tipo de actividades) lo deciden ellos. (Entrevista 4 par. 2).

La competencia para la autonomía e iniciativa propia es muy compleja y consiste en seis ideas claves. Para poder visualizarlas de mejor forma, se presenta el siguiente diagrama:



Fuente: Gobierno Vasco (2012). *Competencia para la autonomía e iniciativa personal. Marco teórico*.  
Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura.

Como explican en el Marco teórico propuesto por Gobierno Vasco<sup>35</sup>, autonomía es un término mucho más amplio y que engloba a iniciativa personal y, como se sabe, tener iniciativa significa proponerse objetivos, planificar y llevar a cabo proyectos. “Es la autoconfianza en la acción” por lo tanto requiere de reflexión, y el ejercicio de la responsabilidad. Ejemplos de esto se perciben de todos los profesores, como por ejemplo se tiene que el profesor de 5to y 6to Básico alienta a sus alumnos a diseñar los posters conectados con la materia, el profesor de literatura que, cuando entra a la sala de clases y

---

<sup>35</sup> Gobierno Vasco (2012). *Competencia para la autonomía e iniciativa personal. Marco teórico*.  
Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura.

los alumnos ambientan una historia, no se complica con seguir con la planificación, sino que lee los signos que le mandan los alumnos, etc.

Además, la autonomía lleva a la creatividad, a buscar algo que está más allá y no esperar que se nos entregue todo listo.

### **Trabajo en equipo/apoyo**

En el departamento, los profesores que hacen los mismos niveles comparten los materiales. No es raro observar que si un profesor no tenga dado nivel, pero sabe qué tipo de materia está viendo el profesor respectivo, le va a sugerir actividades. Como lo describe un profesor:

“Si nos encontramos con algún material que puede resultar beneficioso para niveles que no necesariamente estamos enseñando, siempre lo compartimos. Siempre hay una preocupación por el trabajo del otro, teamwork.” (Entrevista 4 par. 8).

Los profesores hablan de lo que están pasando y piden ayuda si la necesitan, tanto a sus colegas como a la coordinadora, ya que como dice un profesor.

“ella justamente nos va apoyando en todo sentido.” (Entrevista 3 par. 23).

Los profesores disfrutan de este trabajo compartido y reconocen que es un gran trabajo el que están haciendo. Una profesora comenta:

“trabajamos bien, y nos distribuimos bien el trabajo.” (Entrevista 2 par.11).

Reconocen además, que con el tiempo uno se hace más independiente,

“Pero al principio yo sentí y palpé en el fondo, aprendí muchísimo de este trabajo como guiado.” (Entrevista 2 par. 36).

Además los profesores valoran el diálogo que existe dentro del departamento:

“siempre hay una discusión que tiende a enriquecer lo que está haciendo el otro.” (Entrevista 4 par. 7).

El trabajo colaborativo no es precisamente lo que caracteriza la educación chilena, y menos ahora que, según algunos profesores, estimula la competencia en vez de colaboración, ya que no quieren salir peor evaluados que sus colegas y por eso optan por no compartir los materiales o no comentar sus observaciones.

Para el éxito de las escuelas, el trabajo en equipo no es una opción, sino una condición básica y un primer paso para desarrollar las relaciones de confianza, ya que según un estudio guiado por Anthony Bryk<sup>36</sup> en más de 400 escuelas en Chicago entre los años 1990 y 2005, se concluyó que las escuelas más exitosas fueron aquellas que han mostrado un alto grado de “relaciones de confianza” entre sus agentes.

### Expectativas altas

Los profesores de este colegio son altamente exigidos y exigen harto. No es fácil mantener este ritmo de trabajo, como cuenta un profesor

“me costó un tiempo acostumbrarme, a exigencias hacia mis alumnos y al como administraba mi tiempo. (...) me costó un poco, me costó, porque había que apuntar a mucho más.”(Entrevista 4 par. 15).

Los profesores cuentan que suelen hablar mucho con los estudiantes en pos de una reflexión y tratando de generar motivación y el interés por la asignatura. Les cuentan de

---

<sup>36</sup>Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., & Luppescu, S. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. University of Chicago Press.

sus expectativas y las metas. En la entrevista 1, podemos apreciar que al profesor le importa mucho que los alumnos den lo mejor de ellos, aunque no todos pueden tener los siete. (Entrevista 1 par. 14). Además dicen que quieren que sus alumnos se sientan libres de ocupar el idioma y que tengan la confianza de hacerlo:

“pero finalmente lo que queremos que ellos sean hablantes del idioma, y que puedan ocuparlo como una herramienta a futuro.” (Entrevista 2 par. 28).

Tal como ya hemos señalado anteriormente, Mortimore et al., en su estudio de 1988, que al buscar las características comunes entre 50 escuelas efectivas, nombran este factor (entre otros 10) como determinante del éxito escolar.

La experiencia australiana y uno de sus principios de la educación “High Expectations for Every Child” (Expectativas Altas para Cada Niño/a”), muestra que los niños aprenden mejor cuando se espera que tengan éxito. En un estudio realizado por Sniff y Tatar (2003), establece que la mayoría de los niños señalizan que los profesores significativos, en otras palabras, aquellos que hacen diferencias positivas, son los que esperan que ellos (los niños) tengan éxito. Las expectativas altas de los padres, profesionales y pares están vinculadas a la autoestima, sentido de agencia<sup>37</sup> y motivación académica. Estos factores, guiarán a éxito escolar (Ahmed, et al, 2008<sup>38</sup>).

---

<sup>37</sup>Sentido de agencia (SA) se refiere a la conciencia subjetiva de que uno está iniciando, ejecutando y controlando las propias acciones volitivas en el mundo. Es la capacidad de tomar decisiones y tener un papel en la dirección de la propia vida.

<sup>38</sup>Ahmed, W., Minnaert, A., Van Der ,G. & Kuyper, H. (2008). Perceived social support and early adolescents' achievement: The mediational roles of motivational beliefs and emotions. *Journal of Youth Adolescence*, 39 (1), 36-46.

## Innovaciones y cambios

Todos los profesores mencionan en sus entrevistas, que constantemente cambian y adaptan los materiales que usan. Suelen revisar y cuestionar constantemente sus materiales, libros, novelas. Un profesor comenta que también el próximo año (2015) iban a cambiar el programa (entrevista 1 par 15). Mencionan también que cambian porque no les gusta la rutina, diciendo que cuando uno conoce muy bien el material (porque lo ha aplicado muchas veces) empieza a preparar peor las clases (entrevista 2 par 30). Destacan que el cambio importante de los últimos años ha sido separar las horas de lenguaje y literatura (entrevista 2 par. 30 y entrevista 3 par. 20). Otro profesor destaca que dentro de los cambios importantes ha sido cambiar la modalidad de las pruebas a más especializadas (ejemplo: por habilidades o contenidos idiomáticos) y la evaluación continua: cada dos semanas el alumno va recibiendo feedback. (Entrevista 4 par. 20)

En el mundo tecnológico que vivimos hoy, es muy difícil, sino imposible, no adaptarse. Si bien la educación nunca va a ir en par con la tecnología, ya que los cambios en educación toman mucho tiempo, y en ese tiempo la tecnología sigue avanzando, día a día tenemos que pensar en pequeñas acciones para mejorar nuestros materiales de clases, nuestras metodologías, adaptándose a los alumnos, a los “nativos digitales”.

Creemos que mejorar la educación y su calidad no depende solamente de los aparatos digitales que vamos a usar, de las pizarras interactivas y los Tablet para cada alumno, sino tenemos que pensar en cómo ocupar el capital humano que tenemos para mejorar la docencia de mañana. Además, la tecnología per se, no aporta mejora, salvo si las personas las ocupan para el beneficio de aprendizaje. En ese sentido, como lo han mencionado los profesores del colegio, el uso de Internet les ha facilitado buscar más rápido y mejores materiales para la preparación de sus clases. Además se apoyan con las redes de profesores donde comparten y bajan material.

Sin embargo, los cambios también se logran con creatividad, por eso es necesario dar el espacio a los alumnos para que hagan sus propias creaciones, por ejemplo los proyectos de literatura que mencionaba un profesor.

No hay que olvidarse que el cambio requiere tiempo de planificación e implementación, como señalan Murillo y Krichesky (2003)<sup>39</sup>,

“es necesario pensar al cambio como un proceso recursivo y no lineal, que puede requerir de, por ejemplo, sucesivas instancias de planificación o varias etapas de implementación.”

### **Factores que inciden en buenos resultados**

Este ítem, al contrario de los anteriores, presenta distintas opiniones de los profesores acerca del éxito en la materia de inglés. Unos abordaron la pregunta sobre los factores de éxito por el lado del profesor, otros del colegio y otros de programa. Sin embargo, dentro de los factores que los profesores consideran claves se puede mencionar:

- Exposición al idioma

“Acá los niños parten desde pre-kinder expuestos al inglés, por lo tanto cuando llegan a enseñanza media, o niveles que yo tomo, el manejo que ellos tienen del idioma es muy alto, entonces uno lo que hace al final es ir puliendo” (Entrevista 2 par. 6).

Los niños necesitan exposición al lenguaje y, cuanto más temprano, mejor. Elissa Newport -psicolingüista de la Universidad de Rochester (Nueva York) descubrió que

“la ventana de oportunidad para adquirir un lenguaje comienza a cerrarse alrededor de los 6 años, y la apertura se hace más pequeña por cada año cumplido”.

---

<sup>39</sup>Murillo, F.J. y Krichesky, G.J. (2012). El Proceso del Cambio Escolar. Una Guía para Impulsar y Sostener la Mejora de las Escuelas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (1), 26-43.

La exposición temprana es especialmente importante en cuanto las habilidades orales, la pronunciación, entonación, etc.

Los expertos aconsejan aprender la lengua meta (segunda lengua) durante un periodo favorable (en inglés: *critical period*), pues conduce a la adquisición natural y casi nativa de la segunda lengua, dado que es un periodo en el cual nuestro cerebro está más predispuesto a tener éxito en el aprendizaje de otro idioma (Lightbown and Spada, 2006).

- Reconocimiento internacional a través de exámenes de Cambridge

“Algo que motiva mucho a los niños, es el trabajo que hacemos con los exámenes internacionales. Ellos en 3ro. Medio, cuando rinden el SIMCE, están rindiendo el nivel FCE. Y esa es la preparación que nosotros les entregamos en la Enseñanza Media, entonces obviamente el SIMCE está a un nivel mucho más bajo, por lo que para ellos es un “piece of cake”, o un trámite rendir el examen.” (Entrevista 2 par. 8).

Las pruebas internacionales llegan a ser una motivación para trabajar y un premio por el esfuerzo invertido. Los premios deben formar parte de una estrategia de acción constante para fortalecer la confianza del alumno y mejorar su proceso de aprendizaje. Sin embargo, el premio como un reconocimiento de esfuerzo no es sólo para el que se sacó un siete, sino también para todos aquellos que han tenido algún cambio positivo en su desempeño, sea un 5, para el que nunca lo lograba. Premiar es una manera de incentivar y motivar que puede tener distintas formas: de felicitar por la participación en clases, colgar los trabajos en la sala, mandar nota con felicitaciones a los padres.

Dennis Hayes, co-autor del libro “Peligroso aumento de educación terapéutica” advierte sobre los peligros de la cultura de premiar todo, explicando que muchas

veces los alumnos se premian por algo que deberían hacer por naturaleza. Justifica que si premiamos demasiado, los alumnos pierden la curiosidad natural.

- Programa de literatura

“El programa de literatura es... increíble lo que potencia el nivel de los alumnos, sin estudiar necesariamente. ‘language’ el hecho de que ellos estén expuesto a leer constantemente cosas originales, las novelas, las short stories y todo el trabajo literario de análisis que van haciendo incrementa también mucho el nivel de los alumnos. Es un plus que tenemos acá, que no es solamente el programa de lenguaje.” (Entrevista 2, par.30).

La literatura en la enseñanza del segundo idioma tiene muchas ventajas, entre ellas podemos mencionar: el uso de textos auténticos (Berado, 2006), la comprensión de otra cultura (Cruz, 2010), desarrollo de habilidades de pensamiento crítico (Langer, 1997; Nafisah, 2006), mejora las habilidades lingüísticas, no solamente en cuanto a vocabulario pero también de las estructuras gramaticales (Murdoch, 2002; Cruz, 2010).

- Ambiente más íntimo, personalizado y la cercanía alumno-profesor

“Yo creo que aquí es un colegio pequeño y las cosas se dan bastante bien. Trabajamos en equipo también y eso ayuda bastante. (...) Yo diría que también es importante por ejemplo cuando hay una unión entre el profesor y el alumnado. Entonces tiene que haber un link (Entrevista 3 par. 5 y 10).

El aprendizaje es un acto social, y los estudios han demostrado que tanto los alumnos como los profesores pagan el precio si los profesores descuidan el formar las relaciones cálidas y de apoyo con los estudiantes. Según Pianta (1999) las relaciones positivas entre el profesor y el estudiante se caracterizan por: comunicación abierta y

el apoyo emocional y académico y, son aún más importantes durante la adolescencia temprana, cuando los alumnos pasan de Educación Básica, de ambiente de alto apoyo a uno más distanciado, de Educación Media.

- Claridad en la enseñanza

“En la medida que yo he sido claro en mis clases, presentación de los nuevos contenidos, y además esto ha sido comprendido por los alumnos, como los objetivos de la clase, el efecto que yo he tenido en su aprendizaje ha sido mayor, a la medida que siempre ha existido una relación fluida y los resultados positivos siempre han venido. Cuando he tenido problemas de relación con algunos cursos, eso ha truncado un mayor aprendizaje, tiende a limitarlo y a dejarlos así como están.” (Entrevista 4 par.4).

En el Marco para la Buena Enseñanza (2008), un criterio enfatiza la importancia de la comunicación clara y precisa de los objetivos de aprendizaje:

“La claridad de la comunicación de objetivos y contenidos por parte del profesor, reside en que los estudiantes puedan atribuirle sentido a partir de sus conocimientos previos, experiencias e intereses. Esta información será efectiva cuando despierte el interés de los estudiantes, porque los desafía a pensar, indagar o realizar actividades educativas interesantes. Adicionalmente, también se considera importante que el profesor comparta con los estudiantes los propósitos de la clase y los aprendizajes a lograr (el qué y para qué de la clase) y los guíe acerca de los criterio a través de los cuales serán evaluados.”

### **6.3.2 Visión de la coordinadora**

Por otro lado, al analizar la entrevista con la coordinadora del departamento, los puntos clave que aparecen y se repiten en varias instancias son:

- Metas claras y compartidas/expectativas altas
- Capacitación y el apoyo al profesor

- Apoderados comprometidos
- Autonomía
- Iniciativa
- Trabajo en equipo
- Sentido de responsabilidad.

En gran mayoría, estas mismas podríamos destacar en la entrevista con el coordinador académico del colegio.

### **Metas claras y compartidas/ expectativas altas**

En cuanto a las metas la coordinadora nos cuenta que es formar alumnos bilingües, para que puedan tomar un curso/estudios en el extranjero y no sentir la barrera de idioma. Los alumnos de cuarto medio rinden el examen CAE (Certificate in Advanced English) de la Universidad de Cambridge, que está a nivel que muchos profesores de inglés graduados y con experiencia no tienen. Como dice la coordinadora, este estado actual del colegio y su buena posición en el ranking

“.....se logró con mucho trabajo, con mucha sistematicidad, teniendo metas claras para el departamento, compartiendo estas metas con los profesores, mejorando el nivel de inglés de los profesores, eso fue un punto importante porque cuando yo llegué el nivel de las profesoras de preescolar y de básica era también muy heterogéneo.”(par. 4)

Cuando la coordinadora habla de las metas, da a entender que estas también son progresivas, siempre evaluando la posibilidad de mejora y progresión de los aprendizajes. Nos comenta,

“ya estamos logrando con todos los alumnos el nivel First Certificate, por qué no damos un paso más adelante.”(par.20)

Ese paso más adelante es justamente el examen CAE (la meta final del departamento para sus estudiantes). El examen FCE (First Certificate in English) es un examen previo a CAE.

### Capacitación y el apoyo al profesor

Dada la heterogeneidad que menciona la coordinadora, entre los profesores de preescolar y Básica, se les brindó un apoyo necesario para mejorar el nivel de inglés y las buenas prácticas. En común han establecido estándares y han trabajado en la elaboración de la pauta de observación de las clases.

La coordinadora explica:

“... se pusieron estándares para los profesores. En el caso de preescolar y primer ciclo, se puso estándar de que tuvieran que rendir y aprobar el FCE con una B y en el caso de profesores de 5to. Básico a 4to. Medio un CAE con una B. Entonces vino todo un proceso de capacitación de las profesoras, que continúa permanentemente, las profesoras de básica y preescolar, de modo que el hecho que las profesoras que son las modelos diarias, que le hablan a los niños en inglés, que le enseñan en inglés el hecho que ellas hayan mejorado su nivel también ha tenido un impacto importante.” (par. 5)

Metas claras y compartidas y expectativas altas son claves de escuelas efectivas.

Viviane Robinson (2007, 2011)<sup>40</sup> menciona el establecimiento de metas y expectativas dentro de las cinco dimensiones de liderazgo eficaz. Como lo explica Bolivar (2010)<sup>41</sup>:

---

<sup>40</sup>Robinson, V. M. J. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Australia: Australian Council for Educational Leaders.

“Esta dimensión incluye establecer objetivos de aprendizaje relevantes y medibles, comunicar de forma clara a todas las partes y hacer el seguimiento de los mismos, así como la implicación del cuerpo docente y de otros en el proceso. Metas claras generan buen desempeño y sentido de prioridades en medio de las nuevas exigencias y hacen que los profesores puedan disfrutar de su trabajo al sentirse controlando la situación, en lugar de siendo controlados por ésta.”

### Apoderados comprometidos

De la entrevista con la coordinadora sabemos también y, confirmando lo que ya han mencionado algunos profesores, que los papás de este colegio son comprometidos con el aprendizaje de sus hijos en cuanto a la segunda lengua. Son papás exigentes, que no dudan en manifestar su descontento a la hora que algo no les parezca bien, la coordinadora explica:

“los apoderados de este colegio son tremendamente exigentes con el inglés, no así con las otras asignaturas, es bien curioso. Son tremendamente exigentes con el inglés, y si algún profesor nuevo que llega no le satisface por cualquiera razón lo hacen ver inmediatamente y piden entrevistas, y vienen a reunirse, y piden reunión al profesor jefe y vienen a entrevista conmigo” (par.6)

Padres comprometidos, “el recurso secreto en la educación”, no necesitan invertir mucho tiempo o adquirir más conocimiento para poder asistir a sus hijos en la educación. Como señalan los datos de prueba PISA, la mejora de resultados educativos viene del verdadero interés y participación activa de los padres (OECD, 2011). Los padres contribuyen a la educación a través de leer y hablar con sus hijos sobre la escuela, películas, libros. Por lo tanto, la contribución de la casa en los resultados académicos no

---

<sup>41</sup>Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 9-33. Recuperado el 30 de Agosto de 2015 desde <http://www.psicoperspectivas.cl>

está en cómo los padres enseñan a sus hijos las materias y contenidos sino en cómo los guían y apoyan en el aprendizaje (Bakker y Denessen, 2007<sup>42</sup>).

### **Autonomía**

Preguntada por la autonomía de actuar en el colegio, nos comenta que el tema de inglés es como una “república independiente” (par.9), por lo que cuentan con mucha libertad a la hora de tomar decisiones, hasta para cambiar los programas. Además reconoce que le da bastante autonomía a los profesores en cuanto sus quehaceres diarios pedagógicos, pero eso no quiere decir que es un *laissez faire* para los profesores, por el contrario,

“porque los profesores sienten que yo estoy detrás. Apoyando, que estoy pendiente, que si los resultados bajan yo voy a pedir explicaciones, voy a preguntar qué es lo que está pasando, voy a ver que estrategias podemos usar para mejorar, entonces también hay un deseo de hacerlo bien.”(par.27).

### **Trabajo en equipo**

Dentro de la categoría de trabajo en equipo, es valioso destacar la gran importancia que le asigna la coordinadora a toma de decisiones en conjunto con los profesores y su capacidad de escucha. Como un ejemplo podríamos destacar la creación de pauta de evaluación:

“Tenemos una pauta de evaluación que también fue consensuada que la hicimos con los profesores, de hecho cada cierto tiempo la vamos actualizando, la que tenemos actualmente la actualizamos el año pasado, el año pasado tuvimos una serie de reuniones donde trabajamos nuevamente de que era una buena clase y a partir de eso fuimos generando.” (par.21)

---

<sup>42</sup>Bakker, J. &Denessen, E. (2007).The concept of parent involvement. Some theoretical and empirical considerations, *International Journal about Parents in Education*, 188-199.

La toma de decisiones en grupo, es un gran paso hacia la democratización. Sin embargo, es imprescindible planificar cuidadosamente esas instancias, para el máximo aprovechamiento de tiempo y capacidades de los integrantes. Tener una riqueza de habilidades e ideas puede ser muy beneficiosa, pero también es un desafío. Los expertos recomiendan asignar distintos roles a los participantes: un guía/facilitador, el monitor, el que toma apuntes y cuida el tiempo, y un “abogado del diablo” quien sirve de control de calidad, siempre buscando un detalle en las posibilidades y respuestas del grupo. De esta forma involucramos a todos los participantes. Además se recomienda que el rol de participante concuerde con su personalidad. Por ejemplo, el abogado del diablo es aquel que siempre dice: “Si, PERO...”. Es importante que este personaje opine cuando ya el grupo está llegando a una decisión común, y no todo el tiempo durante la reunión, ya que nunca se dispone de tanto tiempo (Fujishin, 2007<sup>43</sup>).

### Sentido de responsabilidad

Por último, quisiéramos destacar la responsabilidad que siente ésta persona por los resultados de sus alumnos. Como señala:

“sin duda me siento responsable, porque estoy a cargo del aprendizaje del inglés desde el pre-kinder hasta el 4to. Medio, superviso la implementación de los programas, observo clases, les doy feedback a los profesores, los motivo... La supervisión que se hace en el proceso de ir haciendo exámenes de práctica a ver cómo están los alumnos, todo eso incide finalmente en que los profesores den lo mejor de sí y los alumnos también. Porque como hay una conciencia muy clara, se les va contando que a la generación anterior les fue así, y ustedes están obteniendo tales resultados, de modo de que si ustedes parten aquí, partieron

---

<sup>43</sup>Fujishin, R. (2007) *Creating effective groups: The Art of Small Group Communication*. (2nd ed.). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

mejor que ellos van a estar mejor aún. Entonces todo eso va generando buenos resultados.”(par.33)

La situación de educación de hoy día lleva a poner atención en las personas en torno a ella, buscar responsables de su éxito y fracaso y hacer que estas se hagan cargo de sus acciones. La responsabilización (*accountability*), mencionada por ambos coordinadores no es exclusiva a unos pocos que ocupan puestos sino involucra a cada uno en la cadena educativa. Los profesores deben hacerse responsables del éxito de sus alumnos, al igual que los padres, los coordinadores y los directores. Si bien las prácticas de evaluación de desempeño y la rendición de cuentas es bastante nueva en los colegios, se ha ido modificando y mejorando con los años. Hoy en día La Agencia de Calidad está a cargo del *accountability* externo. Sin embargo, no hay muchos mecanismos de *accountability* interna, más que la iniciativa de las personas a cargo. Los estándares que menciona la coordinadora y la recopilación de información son los mecanismos de control para la rendición de cuenta interna.

Como se sabe de los medios y experiencias en los colegios, existe una tendencia natural en las personas a evitar responsabilizarse por sus acciones, a fin de hacerse la vida más fácil y cómoda. Como explica McMeekin<sup>44</sup>:

“Los programas de *accountability* y la información que proporcionan éstos contrarrestan dichas tendencias. La existencia de consecuencias –tanto recompensas por el buen desempeño como sanciones de algún tipo u otro por no alcanzar los estándares– es esencial si los programas de *accountability* han de lograr sus objetivos. Es necesario que existan consecuencias para revertir la tendencia hacia la autocomplacencia y el bajo desempeño, pero tales consecuencias pueden llevar a una fuerte resistencia. El tema de las consecuencias es a menudo fuente de controversia y oposición a un sistema de

---

<sup>44</sup>Doctor en Economía en Harvard. Investigador Asociado en el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) de la Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile.  
McMeekin, R.W. (2006). Acreditación, *Accountability* y Mejoramiento de la calidad de educación en escuelas vulnerables. *Revista Pensamiento Educativo*, 39 (2), 237-253.

accountability. Establecer consecuencias requiere cuidado y diplomacia y, si las implicancias de un desempeño insuficiente son muy graves, la oposición al sistema puede llegar a ser intensa.”

### **6.3.3 Visión del coordinador académico**

Por otro lado, cuando preguntamos al coordinador académico sobre la autonomía, él nos explica que esta tiene que ver con confianza y profesionalismo. Como la postulación a cargos docentes en el colegio es bien rigurosa, él confiará en el profesionalismo de los profesores contratados para hacer bien su trabajo. (par.1)

La autonomía de la cual habla el coordinador, tiene que ver con darles libertad a los profesores a actuar según su profesionalismo. Al entregarles esa libertad a los profesores, los directivos se ganan el respeto de la comunidad a través de una preocupación y comunicación abierta (posibles cursos de perfeccionamiento, de análisis de resultados) y de mostrarse disponibles para los profesores, padres, estudiantes y el personal del colegio. Además, la preocupación que muestra el coordinador por los materiales de estudio también es un punto a favor para esta figura directiva (Sebring & Bryk, 2000).

A pesar de que como mencionaba la coordinadora, el tema de inglés es un mundo aparte, de la dirección sabemos que existe una preocupación por los resultados académicos. Sin embargo, como los resultados siempre han sido buenos, no hubo necesidad de ningún tipo de intervención por parte de la dirección. Además el coordinador académico nos explica:

“Nosotros encuestamos a los apoderados hace poco tiempo, un par de años. Los apoderados valoran el alto nivel académico, el aprendizaje del inglés y la buena cercanía entre los profesores y alumnos. El alumno no es un número acá, todos lo conocemos, con nombre y apellido, los alumnos se acercan a hablar con los profesores. Hay una relación muy positiva.” (par. 6)

Por lo que obviamente destacan la importancia de la asignatura dentro del colegio.

Preguntado por la coordinadora del departamento y los factores que él considera importante para el éxito en la materia, nos dice:

“Ella (la coordinadora) es muy comprometida con su trabajo, ella tiene como metas altas. Logra que los profesores del área también tengan metas altas y se trabaja en equipo.” (par.9)

En la entrevista con él, además vale la pena destacar los factores como metas altas e iniciativa propia:

“Los colegios en Chile son muy autocomplacientes, nosotros no somos autocomplacientes, queremos llegar más lejos. Cuando salen los resultados se los mostramos a los profesores y les pedimos que los estudien, analicen, saquen conclusiones y en conjunto pensamos en estrategias para implementar.” (par. 10)

“Como iniciativa propia, y para tener resultados objetivos vamos a contratar las pruebas SEPA UC de Mide UC para los niveles 3ero, 4rto, 5to y 8vo.” (par.11)

Cabe señalar que, dentro del colegio, las únicas asignaturas que tienen coordinación son inglés y educación física, lo que también muestra una organización y preocupación mayor por estos temas.

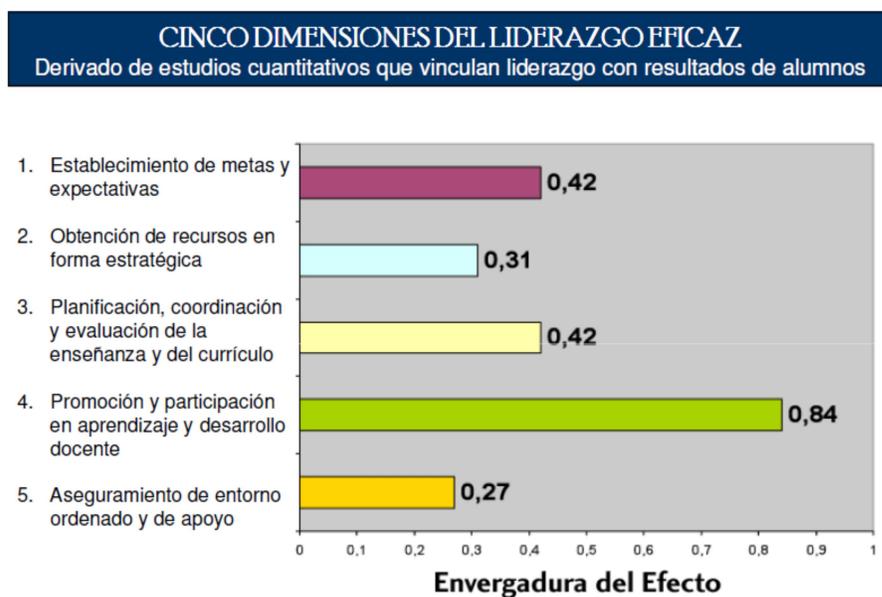
#### **6.4 FOCOS DE APRENDIZAJE DEL CASO**

Una vez realizadas y analizada la evidencia de las buenas prácticas tanto en la coordinación como en el profesorado, creemos conveniente relacionar los hallazgos con algunos modelos teóricos, en particular con tres: Cinco dimensiones de liderazgo escolar

eficaz (Viviane Robinson), tres capacidades de liderazgo eficaz (Viviane Robinson) y el modelo de enseñanza basada en los datos (Paul Bambrick-Santoyo).

### 6.4.1 Cinco Dimensiones de Liderazgo Escolar Eficaz

En primer lugar, quisiéramos referirnos a las cinco dimensiones de liderazgo eficaz de Viviane Robinson, que es un liderazgo instruccional, y en particular como ella lo denomina liderazgo centrado en el alumno, ya que su meta final es mejorar sus resultados.



Fuente: Robinson, V., M. Hohepa, Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why. Best Evidence Synthesis*. Ministry of Education.<sup>45</sup>

---

<sup>45</sup>Los datos fueron sacados de: Hattie, J. (2009). *Visible Learning; a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London; Routledge.

El siguiente diagrama muestra las cinco dimensiones y el tamaño de efecto que cada una de estas tiene sobre el logro estudiantil. En la investigación educacional no existen reglas claras y definidas sobre cómo interpretar esas estadísticas, pero normalmente un efecto de 0.2 se considera pequeño, 0.4 moderado y 0.6 o más, grande. Dadas las cifras que vemos en el diagrama, podemos confirmar que el aporte que tienen los líderes en el logro y el bienestar de sus estudiantes no es menor. Estas cifras si bien vienen de estudios cuantitativos, es lo que pudimos ver en la práctica en este estudio de caso.

La primera dimensión, el **establecimiento de metas y expectativas**, es de gran importancia a todos los niveles del departamento, tanto desde coordinadora a los profesores, como y de los profesores a los estudiantes. Y aquí vemos que todos estos agentes tienen mucha claridad y han logrado cierto consenso acerca de sus metas en cuanto a inglés. Por eso se han hecho reuniones en verano para establecer ciertos criterios, y también por eso los profesores dedican tiempo para transmitirlos y discutir con los alumnos acerca de sus metas.

En cuanto a la segunda dimensión, **obtención de recursos en forma estratégica**, sabemos que los recursos no son solamente cosas materiales, pero también las personas y el tiempo. Si bien este colegio en particular, que acoge padres de cierto nivel socioeconómico, puede que no tenga necesidades económicas (que eso ya es un gran alivio), pero tiene que pensar cómo usar los recursos sabiamente, como buscar los mejores profesores, en que invertir, que cursos de perfeccionamiento garantizar, etc.; y sobre todo como invertir el tiempo de manera más provechosa para los estudiantes y toda la comunidad. Por lo tanto, tienen que establecer metas prioritarias, que consideren el tiempo disponible y el recurso humano con el que cuentan y en tiempo adecuado.

**Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículo**, la tercera dimensión, nos recuerda que la mayor fuente de varianza en el sistema está en calidad de

la enseñanza. En nuestra labor diaria de profesores, debemos reflexionar como podemos hacerlo para enseñar menos, pero que nuestros estudiantes aprendan más. Ya sabemos que las largas horas que pasan los niños en el colegio no son equivalentes a más y mejor aprendizaje. Aquí vale preguntarse, ¿ por qué los niños en Polonia, por ejemplo, en 3ero básico pasan 4 horas en el colegio, y en Chile, doble de ese tiempo y sin embargo Polonia está en el 14lugar en el mundo<sup>46</sup>y Chile en el 51, de 65 países participantes?

Pareciera ser una característica nacional, ya que sabemos que no solo los niños pasan mucho tiempo en el colegio, pero también los mismos papás (y en general los adultos), sin embargo ese tiempo no parece ser eficiente.

Por último, en cuanto al currículo, es de gran importancia la coherencia y alineación tanto entre clases como y distintos cursos. Es por eso, que el diálogo que muchas veces surge en la sala de profesores sirve de mejora, y de estar al tanto de lo que hacen otros profesores.

La cuarta dimensión, **Promoción y participación en aprendizaje y desarrollo docente**, es una de las más destacables en el colegio de estudio. Sabemos que la coordinadora del departamento participa activamente en la vida de los profesores, sea mediante observaciones o reuniones pero también apoyando el quehacer pedagógico diario, en el diseño de la clase, corrección de trabajos, etc. Además el coordinador académico, está muy al tanto de la situación del departamento, sugiere cursos de perfeccionamiento sin preocuparse de los costos, ya que gracias al código SENCE muchas veces no es el colegio que financia estas instancias de mejora.

---

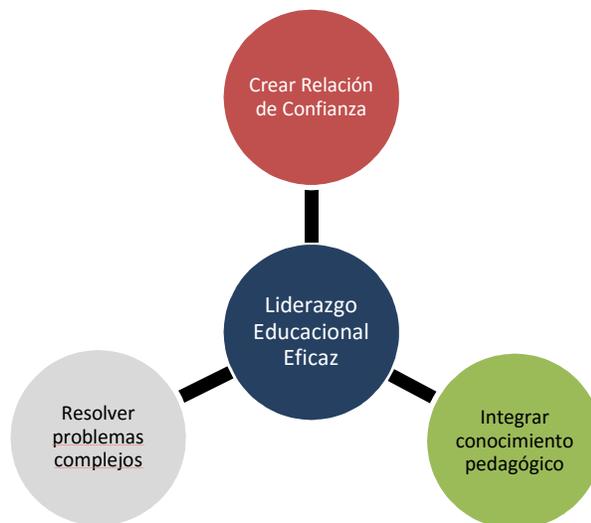
<sup>46</sup>OECD (2013). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do. Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I)*. Paris: OECD Publishing.  
<http://www.theguardian.com/news/datablog/2013/dec/03/pisa-results-country-best-reading-maths-science>

Por último, la quinta dimensión, **Asegurar un entorno ordenado y de apoyo**, la presenciamos en dos niveles. Una, la recién mencionada con los profesores, de apoyo mutuo entre pares y sus líderes, y a nivel de estudiantes con los profesores, estudiantes que no tienen miedo hablar en clases, levantar la mano y que se sienten bien en el colegio.

Vimos también que el tiempo de enseñanza y aprendizaje está protegido de presiones externas e interrupciones y existe un entorno ordenado y de apoyo, tanto dentro como y fuera de la sala de clases (ejemplo de broma pesada de un compañero a otro o el accidente del auxiliar en el casino). Sin duda las exigencias deben ser altas, pero éstas están recompensadas por el apoyo que se les entrega a los profesores y estudiantes.

#### 6.4.2 Tres Capacidades para el Liderazgo Eficaz

En segundo lugar, quisiéramos volver a referirnos al diagrama de la página 23 sobre las capacidades para el liderazgo eficaz.



*Fuente: Robinson, V. M. J. (2010). From instructional leadership to leadership capabilities: Empirical findings and methodological challenges. Leadership and Policy in Schools, 9(1), 1-26.*

Sin duda, la gran ventaja de este colegio son sus relaciones de confianza entre todos los agentes. Como explica Robinson, la gente no quiere colaborar con las personas en que no confía y sobre todo no quiere trabajar para los líderes en que no confían y como se sabe, la colaboración es muy importante para el éxito de una escuela y provechoso tanto para adultos como y para los estudiantes. Los profesores sienten que no están solos, que la carga de trabajo es compartida, que pueden recibir ayuda de otros, se sienten apoyados y sienten que tienen control sobre su trabajo y no tan vulnerables como en los colegios donde no están presentes estas relaciones de confianza. Por otro lado, para los alumnos, como es sabido, cuando sienten estas relaciones de confianza, presentan mejora en sus rendimientos.

Como dice un destacado autor, John Maxwell “Cuando el líder carece de confianza, los seguidores carecen de compromiso.”

Estas relaciones de confianza se construyen a base de interacciones diarias y se caracterizan por: respeto profundo, la habilidad de escuchar (sobre todo cuando tus colegas no están de acuerdo contigo), cumplimiento, predicar con el ejemplo, ser valiente - ser líder que no evita asuntos difíciles.

La capacidad de resolver problemas complejos consiste en distinguir las limitaciones relevantes para modificarlas e integrarlas de maneras que faciliten llegar a una solución. Resolver problemas complejos tiene que ver con nuestro contexto. Por cada decisión que un líder toma, tiene que considerar distintas condiciones, y esas condiciones constituyen el contexto para esa decisión.

Por último, la tercera capacidad tiene que ver con integrar el conocimiento pedagógico, es decir no se trata de lo que el líder sabe sino como lo integra a sus prácticas. Ese conocimiento pasa más allá de buenas notas, ya que requiere de un conocimiento profundo de enseñanza y aprendizaje. A veces basta con solamente reconocer una práctica problemática, investigar en sus causas, usar la investigación y la información

del colegio para identificar soluciones posibles y usar este conocimiento para elaborar una solución al contexto específico. La capacidad hace la distinción entre adquirir y usar el conocimiento.<sup>47</sup>

Para más detalles sobre esas capacidades, y como estas van entrelazadas con las cinco dimensiones para llevar a un proceso de enseñanza y aprendizaje de alta calidad ver anexo 8.

### 6.4.3 Modelo de Enseñanza basada en los datos

Tercer foco está en lo que Paul Bambrick-Santoyo<sup>48</sup> denomina como *Data- Driven Instruction*(DDI = Enseñanza basada en los datos<sup>49</sup>). El foco aquí está en lo que se aprendió, y no en lo que se enseñó. Los líderes, coordinadores de departamento, los profesores tienen que pensar cómo pueden utilizar la información que reciben día a día en la sala de clases y transformarla en una herramienta de mejora. Es mucha la información que se recolecta todos los días, a través de tareas, respuestas orales, conversaciones en grupo, por levantar la mano, encuestas, etc. éstas son nuestras fuentes de información, de datos y son varias las maneras en que podemos usar esta información para mejorar la enseñanza y aprendizaje. La coordinadora de colegio en estudio usa planillas para visualizar el progreso de sus estudiantes (ejemplo anexo 11). Eso le sirve para identificar las fortalezas y debilidades del curso, pero también de cada estudiante, y con base en eso, puede tomar acciones, como la de sacar los alumnos de otra clase para reforzar un contenido.

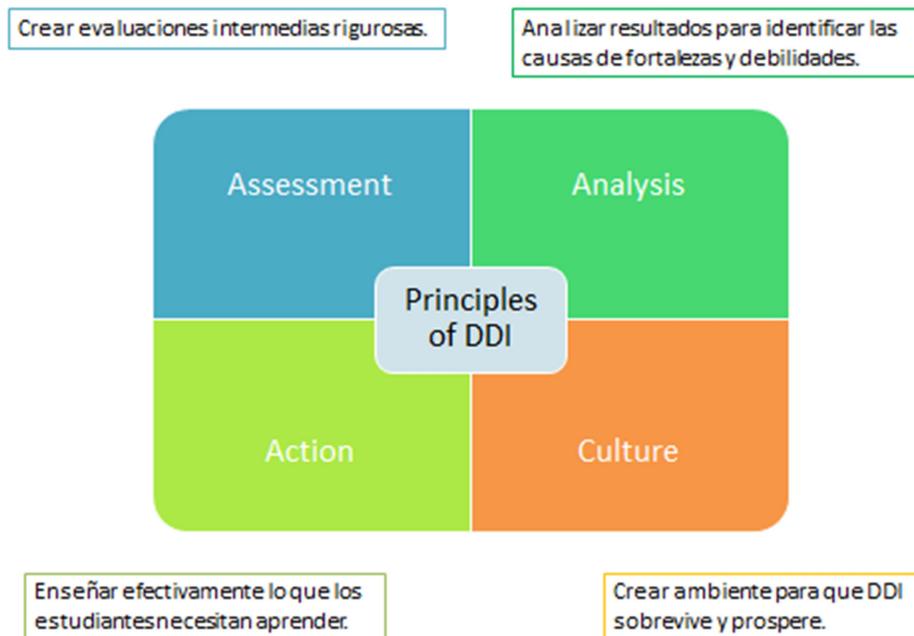
---

<sup>47</sup> Sabemos de la investigación sobre la relación entre el conocimiento de profesor, la calidad de enseñanza y su impacto en los estudiantes, que la exactitud y profundidad del conocimiento del profesor no es predictivo en cuanto a calidad de su enseñanza o en cuanto a logro de sus estudiantes (Kennedy, 2008).

<sup>48</sup>Bambrick-Santoyo, P. (2010) *Driven by Data: A Practical Guide to Improve Instruction*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

<sup>49</sup>Traducción propia

Son cuatro los ejes principales de DDI, los cuales podríamos graficar de la siguiente manera:



Fuente: elaboración propia

La evaluación (*Assessment*) es nuestro punto de partida y ésta para ser efectiva necesita de los estándares y la transparencia. No puede haber interpretaciones distintas. Una buena evaluación define sus alcances, dificultad y diseño. La evaluación es un punto de partida y no un fin, pero eso no tiene mucho sentido evaluar al final del proceso, sino se haya hecho evaluaciones parciales, constantes. El autor del libro-manual de DDI, Bambrick-Santoyo, compara una evaluación de fin de año con la autopsia, ya que ambas analizan la causa después (después de que ya el alumno terminó el año y el paciente está muerto) en vez de analizar los resultados parciales (los síntomas de enfermedad) cuando todavía no acaba el año (o paciente está vivo).

En el departamento de inglés en estudio, se hacen las evaluaciones al principio (diagnósticas) y durante el proceso constantemente (muchas de ellas sin nota, los “mock tests” que mencionaba la coordinadora).

Una vez que aplicó una evaluación, se pasó a su análisis (*Analysis*). Aquí se destaca el uso de tablas/planillas, a nivel de pregunta, estándar (se pueden analizar varias preguntas que miden el mismo estándar), estudiante o curso. Lo importante es que estas tablas sean fáciles de interpretar y no muy extensas (1-2 páginas). Anteriormente mencionamos las ventajas de uso de planillas, como para destacar las fortalezas y debilidades, poder identificar el contenido para re-enseñarlo (al grupo en general o alumnos específicos).

El análisis tiene que ser oportuno (la importancia de calendario escolar) e idealmente en profundidad. No basta decir: la respuesta esta buena/mala pero indagar en por que está mala, por ejemplo.

Teniendo esta información en la mano, determinó que acción (*Action*) tomar, como llevar a está planilla a la práctica. No me sirve de nada recopilar los datos si no hago nada con ellos, y no los aplico en la sala de clases. Por lo tanto es importante diseñar un plan de acción que me ayude a incorporar la información que tengo. Para eso, tengo que pensar en nuevas estrategias, no se puede mejorar haciendo las cosas como antes y en el tiempo de implementación. ¿Cómo se visualiza la acción en la sala de clases? Haciendo repasos cortos para chequear la comprensión de materia nueva, enseñanza diferenciada (trabajar con algunos estudiantes mientras que otros trabajan independientemente, pensar en estrategias de apoyo entre pares, hacer que las tareas sean significativas y apunten a reforzar lo esencial.

Todos estos elementos claves de DDI tienen que coexistir en una cultura de datos en el colegio, o departamento, ya que una de las claves de éxito de las escuelas de alto rendimiento es la influencia de cultura o visión compartida.

Uno de los factores que ayudan a construir una cultura de DDI es convencer implementación total, pero en distintas fases. Así todos ven que el asunto está alineado y

no es una excepción de un curso o nivel o asignatura. Por lo tanto es importante desarrollar un equipo de liderazgo, ya que los lazos son puentes de implementación total y un calendario donde se calendariza el análisis, la evaluación y la acción.

En la entrevista con el coordinador académico, éste mencionaba que cuando le llegan los datos, el invita a profesores a que los analicen y piensen en un plan de acción, que se puede hacer mejor y no ser autocomplacientes con su trabajo.

## 6.5 CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS

Los alumnos son el punto de partida y la meta final en la educación, por lo tanto, no se puede hablar de éxito de un establecimiento educativo sin mencionar a ellos. Si bien, los profesores, directivos y administrativos entregan condiciones para el éxito de sus resultados, pero son ellos (los alumnos) quienes van a tener que saber qué hacer con esto.

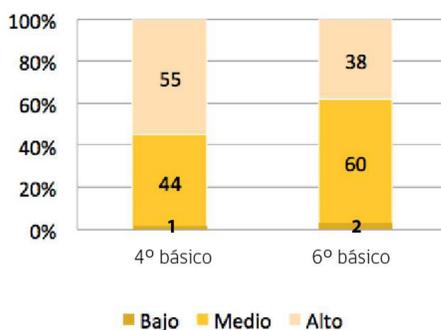
La encuesta que se les ha hecho a los alumnos (ver anexo 10) tiene cinco grandes focos:

- 1) Motivación
- 2) Métodos de enseñanza
- 3) Participación
- 4) Lo mejor y lo peor de la asignatura
- 5) Tiempo de dedicación (semanalmente)

En cuanto a **motivación**, los estudiantes encuestados valoran la posibilidad de abrirse al mundo gracias a saber el idioma, posibilidad de tener un mejor trabajo a futuro, de viajar y acceder a más fuentes de información. Lo ven como una herramienta y oportunidad. Las respuestas son muy homogéneas centradas en 3 grandes focos: viaje, trabajo, comunicación.

El tema de la motivación ha sido ampliamente estudiado y resulta muy polémico, ya que mientras unos ven la motivación como algo que depende solamente del profesor, otros optan por responsabilizar a los alumnos por su motivación. Lo que no se puede negar, es que si un alumno tenga buena relación con el profesor, se siente bien en su colegio y tiene las condiciones necesarias para un aprendizaje óptimo, se va a sentir más motivado a rendir bien que el que no tenga las mismas condiciones.

Según el último SIMCE (2014), un 55% de los estudiantes de 4° básico muestra un nivel alto de autoestima académica y motivación escolar. Eso disminuye a un 38% en 6° básico.



Fuente: Entrega de Resultados de Aprendizaje 2014 SIMCE e indicadores de desarrollo personal y social.  
Recuperado el 30 de Agosto de 2015 de <http://www.agenciaeducacion.cl/SIMCE/resultados-SIMCE>

En cuanto a los **métodos de enseñanza**, todos los estudiantes están de acuerdo con estos, diciendo que son buenos, entretenidos, eficientes, ayudan a poner en práctica lo aprendido, claros y motivantes.

Eso nos hace ruido con una respuesta del profesor, quien decía que cuando uno es claro y preciso con lo que quiere transmitirles, el feedback es muy positivo.

Hoy en día existen muchos métodos de enseñanza y tenemos que probar cual es el más adecuado para los alumnos que tenemos. Además, si bien el método puede ser uno, tiene que tener muchas actividades distintas y así ir adaptándose a las necesidades de nuestros

alumnos. El gran giro en la educación ha sido cambiar de foco de un profesor que exponía toda la información, a los alumnos protagonistas en la clase. No debemos olvidar, que es el alumno que debe aprender y no el profesor. Benjamín Franklin solía decir: “Enséñame y recordaré. Involúcrame y aprenderé.”

Tomando en cuenta la participación de los estudiantes, estos reconocen que existen espacios de participación y a la mayoría de ellos le gusta participar. Sólo algunos mencionan que prefieren participar en literatura (el inglés está dividido en lenguaje y literatura, con horarios y profesores distintos) o escuchar a otros. Reconocen que están acostumbrados a participar, ya que desde siempre han tenido que aportar en clases. Solamente cuatro alumnos reconocen que no les gusta participar por razones de vergüenza (1), o que prefieren a escuchar a otros (2), o no se consideran buenos en inglés (1).

La participación de los alumnos en la clase es una manera inmediata para evaluar los aprendizajes, detectar las fortalezas y habilidades. En la asignatura de inglés, es muy difícil hacer que los alumnos participen, sobre todo por el tema de la vergüenza si van a pronunciar bien o no, que es un factor de dificultad adicional en la enseñanza de segunda lengua. De la encuesta sabemos que solamente unos pocos (2-3) alumnos son más tímidos a la hora de participar, pero sin embargo muchas veces lo hacen igual para “chequear” sus aprendizajes. La participación es un ejemplo de aprendizaje activo, en el cual el alumno, sus procesos de adquisición y construcción del conocimiento se vuelven protagonistas en la sala de clases. El punto clave en el aprendizaje activo es la reflexión, tanto como proceso individual como y social, ya que al escuchar al otro los alumnos pueden enterarse de perspectivas alternativas (Huber, 2008<sup>50</sup>). Eso es justamente lo que

---

<sup>50</sup>Huber, G. (2008). Aprendizaje Activo y Metodologías Educativas. *Revista de Educación, número extraordinario 2008, 59-81.*

los alumnos que reconocían que no le gustaba participar, mencionaban del propósito: al escuchar a otros, aprendo.

Consideramos que además es importante saber qué es lo que los estudiantes consideran **lo mejor y lo peor de la asignatura**, ya que a pesar que es una pregunta muy subjetiva, nos ayuda a explicar y adundar más acerca de las motivaciones que pueden tener para estudiarla.

Lo que los estudiantes encuentran lo mejor de las clases de inglés es su alto nivel, lo que los hace más competentes al lado de sus pares de otros colegios. Varios estudiantes mencionan el apoyo del profesor (tiempo que dedican para la discusión), la libertad de expresarse y el hecho de que sienten que aprenden, se aclaran sus dudas y ponen en práctica lo aprendido.

En cuanto a lo peor, las respuestas son muy diversas y puntuales. Algunos mencionan que hay que trabajar mucho porque se avanza muy rápido, no les gustan los horarios y la cantidad de horas (muy pocas), tener que responder en voz alta (mencionado por dos alumnos), las tareas. Tres estudiantes respondieron que no tienen quejas.

Sin embargo, dados los gustos o no por alguna habilidad o tipo de actividad, los estudiantes reconocen la utilidad de lo que están aprendiendo, que a pesar de que a veces no disfrutaban de algo, les sirve para el futuro. Por lo que se puede decir, tomando en cuenta las encuestas y la observación de clases, que los alumnos cuentan con una madurez necesaria y actitud positiva para enfrentar los desafíos de la clase. Además, podríamos referirnos también a lo que los profesores expresaban en la transmisión de metas y la “motivación” que hacen al principio del año y semestre. Al establecer las metas y desafíos comunes los estudiantes se sienten motivados a lograr estos, en los momentos de disfrute y de más exigencia también. Es aquí de estresar también, la importancia de variar el tipo de actividad en la sala de clases para así poder llegar al

mayor número de los alumnos dependiendo de sus preferencias de actividades y sobre todo según sus estilos de aprendizaje.

El clima que se forma en el aula es un clima nutritivo, en el cual

“la convivencia social es más positiva, en que las personas sienten que es agradable participar, en que hay una buena disposición a aprender y a cooperar, en que los estudiantes sienten que sus crisis emocionales pueden ser contenidas, y que en general contribuyen a que aflore la mejor parte de las personas” (Milicic y Arón, 2011<sup>51</sup>).

Por último, queríamos saber cuánto tiempo a la semana le dedican los estudiantes a la asignatura fuera de sala de clases. Muchos estudiantes reconocen no estudiar en la casa salvo a que tengan prueba, pero si leen y escuchan (música, películas, series) en inglés. Otros dedican entre 2 a 5 horas al estudio, solamente dos estudiantes dicen no estudiar nada ya que con las clases les basta.

En el año 2007, La Tercera realizó una encuesta para conocer las claves de éxito de los mejores alumnos. Para eso recorrieron cinco colegios que por años se han ubicado en los primeros lugares de los rankings entre los de más alto desempeño académico en PSU y encuestaron a los 10 mejores estudiantes de primero medio de cada establecimiento.<sup>52</sup> Uno de los hallazgos fue que el 70% de los estudiantes le dedica máximo una hora diario al estudio, y un tercio más de una hora. La OECD aconseja una hora diaria de estudio,

---

<sup>51</sup>Milicic, N., & Arón, A. (2011). Climas Sociales Tóxicos y Climas Sociales Nutritivos para el Desarrollo Personal en el Contexto Escolar. *Psyche*, 9(2).

<sup>52</sup> Para realizar esta encuesta se contactó a cinco colegios que han ocupado durante 10 años un lugar entre los 20 mejores en la PSU: San Ignacio El Bosque, del Sagrado Corazón, Santiago College, Tabancura e Internacional El Alba. Los mismos establecimientos eligieron a los estudiantes que respondieron el cuestionario. La Tercera, 10/09/2007.

ya que a veces más tiempo resulta ser contraproducente. Como explica Pilar Cox, una experta de la Facultad de Educación UC:

“Probablemente estos niños tienen más facilidades, pero un niño promedio no debiera estudiar más de 90 minutos diarios. Es súper sano que si no tienen actividades obligatorias, no se dediquen a repasar la materia, porque a esta edad tienen más intereses propios de la edad y no es bueno que, por estudiar en exceso, se aíslen.”

Tal como cuenta la mayoría de los alumnos encuestados, la clave está en atención en clases. 95% de los alumnos en el estudio mencionado pone atención en forma permanente y toma apuntes. Como señala María Alicia Haltegaray, sicóloga y Phd en Educación de la Universidad de Chile,

“Al poner atención en clase, comprenden lo que está hablando el profesor, porque tienen gran cantidad de destrezas verbales y de análisis. El tomar buenos apuntes también es parte del proceso, porque es una elaboración propia de lo que dice el profesor y permite asimilar la materia.”

Este es uno de los aspectos más importantes que explican el rendimiento de un alumno, pues permite que su dedicación al estudio en casa sea menor.

Además, los alumnos encuestados dicen leer y ver películas o series en inglés, lo que es una gran fuente de aprendizaje...

“El aprendizaje se facilita con la lectura, desde etapas iniciales de la infancia, porque la lectura es la puerta de entrada al vocabulario, contenidos, maneras de expresión, le permite entrar a los niños en mundos distintos y tener categorías conceptuales para asimilar la información diversa. Esto influye hasta en matemáticas, los niños con baja comprensión lectora no pueden entender ni el encabezado de las preguntas”, explica Haltegaray.

## 6.6 APUNTES DE OBSERVACIÓN DE CLASES

La primera clase que se observó corresponde a un curso de 7 J (eso no significa que hay cursos hasta esa letra sino que se implementa la letra del nombre de profesor/a jefe/a). En la sala hay 28 alumnos y como señala la profesora es un curso grande para este colegio.

Los niños están sentados junto a las niñas. Falta una compañera, la profesora se da cuenta de inmediato y pregunta por ella. Se observa una dinámica muy positiva y relajada. La profesora habla en inglés, parte la oración y los estudiantes terminan (la técnica de “extraer”, en inglés: elicit). Los estudiantes hablan pero solo acerca de la clase, levantan la mano para preguntar. Los estudiantes se ven activos, muy participativos y entretenidos con la clase. Se apoyan entre ellos para explicar lo que no entendieron.

Cuando la clase se pone ruidosa, la profesora para y dice: “Hablamos uno a la vez.” La profesora no sigue si no hay silencio. En la clase no se observa el uso de teléfono celular.

En un momento un compañero se burló del otro y la profesora se enojó. El alumno reconoció su error y pidió disculpas.

Existe concordancia con lo que la profesora observada expresó en la entrevista y su práctica pedagógica en el aula. Es coherente con la conducta exigida y su actuar.

El aprendizaje se logra con establecer un ambiente organizado de trabajo y con disponer de espacios y recursos en función de los aprendizajes sin descuidar el clima, respetando y exigiendo el respeto hacía el otro.

La segunda clase que observamos corresponde a la coordinadora del departamento en un curso de tercero medio de 21 alumnos presentes.

La clase parte con un link a lo que se ha hecho la clase pasada. Al igual que la profesora de 7mo, la coordinadora usa mucho la técnica de extraer de los alumnos la información. Se observa la participación muy activa de los estudiantes. Unos estudiantes hacen comentarios chistosos, sobre lo que están aprendiendo y la coordinadora también se ríe. Se nota un ambiente relajado y de cercanía, al igual que la profesora de séptimo, pregunta por los estudiantes ausentes.

Se muestra un PowerPoint y los estudiantes escuchan, no tienen que copiar porque tiene las fotocopias con la información correspondiente.

Un estudiante atrás usa bastante el celular, pero sin perder en foco en la clase, haciendo las cosas que se les piden y participando.

Cuando los estudiantes trabajan en silencio, la profesora monitorea y se acerca a los que la llaman.

Cuando se realiza feedback de una actividad, la profesora no parte si es que no hay un silencio que le permita seguir, sin embargo, los estudiantes se calman de inmediato.

El contenido de la clase es bastante avanzado y a algunos estudiantes le cuesta, pero se avanza a la medida que no hay dudas. Los estudiantes se ayudan entre ellos y preguntan hasta aclarar todo pero a la vez se ven autosuficientes y capaces de realizar la tarea de forma autónoma.

Solo para recordar, los alumnos trabajan a nivel de un examen internacional llamado CAE (Certificate in Advanced English) cuyo nivel es muy alto. Pocos profesores de inglés en Chile se manejan a este nivel de complejidad.

## 6.7 SHADOWING

En una segunda instancia en el colegio, llegamos con el plan de hacer un shadowing a la coordinadora. Previamente le preguntamos si podíamos acompañarla en su jornada laboral, a lo que contesto que no había problemas.

La coordinadora llega más temprano al colegio y su primer encuentro es con el coordinador académico. Los profesores vienen llegando, se observan conversaciones tranquilas.

La señora Anita partió temprano corrigiendo las pruebas (tipo ensayo), le dedica mucho tiempo a la lectura, marca unas cosas y anota las notas en un cuaderno (en una “planilla” hecha a mano, y después las pasa a computador). En la sala de profesores de inglés, cada profesor tiene su puesto y hay tres computadores, una impresora, una mesa para poder tomar desayuno y muchas repisas con materiales para cada nivel.

La coordinadora comparte con un profesor sobre el progreso de un alumno cuyo writing estaba corrigiendo. Saca un álbum con stickers y le pega uno a su trabajo (premio).

En un momento baja a una entrevista con apoderado/a. En la pizarra en la sala de profesores se marcan los cumpleaños del mes (de todas las personas que trabajan en el colegio).

Se observa un ambiente grato, tranquilo y de respeto.

La coordinadora se preocupa de otras cosas que suceden en el colegio, comenta de un problema informático con los proyectores. Va a hablar con el informático, al no poder resolver su problema por teléfono.

Señora Anita, pregunta a un profesor como le fue con sus sugerencias (le había sugerido después de observar su clase que diera más espacio a opinión) y como lo han recibido los estudiantes.

Dado que un profesor en la sala es nativo, la coordinadora al corregir distintos trabajos consulta dudas con él y de repente pide segunda opinión.

Nos dimos cuenta que la Señora Anita usa a menudo las planillas de progreso, analiza distintos documentos, marca las preguntas de mayor dificultad para los alumnos. Preguntada al respecto nos dice que eso le sirve para detectar las fortalezas y debilidades de los cursos en general y de los alumnos en particular. Nos comenta que si hay un alumno, o grupo de alumnos que tiene/n problemas con algo en particular, ella les hace tutorías, a veces los saca de otras clases (con permiso de los profesores) para poder reforzar algún contenido.

La corrección de los trabajos (a veces interrumpida por distintas personas que entran a la sala, las salidas a otros lados) toma hasta la hora de almuerzo.

Acompañamos a la Señora Anita a almorzar en el casino. Nos sentamos en una mesa con otros profesores, de varias asignaturas. Los distintos profesores se mezclan y no juntan por área de experticia. El casino es un lugar amplio y luminoso.

Lo que llama nuestra atención es un accidente que le pasó a un trabajador de casino, al poner una bandeja se cayeron varias al estilo dominó. Lo que nosotros quizás esperamos de ver y escuchar eran risas y burlas por parte de los estudiantes, pero en lugar de este vimos que los estudiantes más grandes se pararon y corrieron para ayudarlo al señor a levantar las cosas del piso. Lo que pudo haber sido un show, se transformó en algo ordenado y sin mucha atención.

Después de almuerzo, la coordinadora volvió a la sala de profesores de inglés y empezó a prepararse para ir a su clase con el tercero medio que describimos más arriba.

La clase terminó a las 3:30 pm. Volvimos a la sala de profesores. De a poco se han ido retirando los profesores y la última que se queda es la Señora Anita. Todos se van antes de las 4 pm y ella se queda hasta las 5.30 pm.

## 6.8 CARACTERÍSTICAS ÚNICAS DEL COLEGIO

Haciendo una apreciación de esta oportunidad de mirar dentro de un colegio de alto rendimiento, en un país con sistema educativo ampliamente competitivo, nos dimos cuenta de varias particularidades.

La primera vez nos acercamos al colegio, llegamos temprano ya que en ese momento no supimos que las clases partían a las 8:45 am, por lo que nos sentamos en un banco afuera a esperar y observamos que sin duda en este colegio pasan cosas distintas.

De partida, nos extrañó mucho la hora de entrada, sabiendo que no es un colegio Montessori y además es de alto rendimiento. Eso nos hizo pensar en dos cosas:

- menos es más: ¿partiendo más tarde y obteniendo mejores resultados?
- estudios americanos sobre la hora de entrada a los colegios y su relación con mejor rendimiento.<sup>53</sup>

Al preguntar a la coordinadora por este tema, nos comentó que la directora está consciente de estos estudios y es por eso que se tomó la decisión de empezar las clases más tarde.

Pero además vimos que los niños entraban felices, saludaban a todos alrededor (conserjes, guardias) y que los papás y las nanas podían entrar al colegio para dejar los niños en sus salas (no solo hasta la mampara).

Por lo tanto, no podemos pensar que obtener buenos resultados es solamente una suma de varias cosas cuantificables. Creemos, que en este colegio, además existe un gran factor humano, un ambiente de cariño, respeto y apoyo que los niños y jóvenes necesitan

---

<sup>53</sup>[http://www.huffingtonpost.com/2012/05/03/school-sleep-student-performance\\_n\\_1472440.html](http://www.huffingtonpost.com/2012/05/03/school-sleep-student-performance_n_1472440.html)  
[http://www.huffingtonpost.com/2014/08/25/pediatricians-high-school-start-time\\_n\\_5701751.html](http://www.huffingtonpost.com/2014/08/25/pediatricians-high-school-start-time_n_5701751.html)

para sentirse bien, y cuando se sientan bien, van a rendir bien. Los profesores se observan cercanos a los alumnos, como es un colegio pequeño, dicen conocer a todos, muchas veces ya saben de un alumno antes que de llegue a su curso, ya que se discute el progreso, las fortalezas y las dificultades de cada uno en las reuniones, conversaciones diarias etc.

Viendo de vez en cuando las famosas charlas de TED Talk, donde los profesores estadounidenses comparten sus experiencias, una profesora dijo: “Kids don’t learn from the teachers they don’t like” (Los niños no aprenden de los profesores que no quieren.). Puede ser que se equivoca, porque algunos dicen que ellos aprendieron por miedo, disciplina. Pero tenemos que pensar en la calidad del aprendizaje que queremos entregar para que éste sea lo más duradero posible. La mayoría de nosotros aprendió mucho de lo que recuerda haber disfrutado, sea una salida a un jardín botánico o al museo. Uno también puede disfrutar de una buena clase en el aula, y eso es lo que vimos en el 7J. La profesora no estaba haciendo malabarismos, y sin embargo tenía a todo el curso motivado y participando.

Sabemos que los profesores de este colegio gozan de su libertad, valoran el tiempo de preparación que tienen, que es por cada cuatro horas de clases hay una de planificación y están satisfechos con su trabajo.

En cuanto a nuestro objetivo general, al identificar las prácticas e decisiones de liderazgo de los profesores y contrarrestarlas con las evidencias vemos que existe gran concordancia entre lo que se expresa en la literatura, lo que expresan los agentes y lo que se observa durante las clases. Sin duda, las prácticas de departamento de inglés son ejemplos de prácticas ampliamente estudiadas en escuelas efectivas y de los enfoques de enseñanza basadas en el alumno, en el hecho de aprender y no enseñar.

Las prácticas detalladamente descritas en los objetivos específicos crean un círculo virtuoso en el departamento. Los profesores de inglés de todo el colegio están alineados y comparten metas altas tanto para su propio trabajo como y para sus alumnos,

sintiéndose responsables de su trabajo y por los resultados académicos de sus estudiantes. Se sabe, además, que los profesores cuentan con un nivel de idioma mucho más alto de lo común de los profesores en Chile, exigido por los estándares puestos en el colegio y modelados con los exámenes internacionales de Cambridge.

Se sabe que a nivel de colegio existe un buen ambiente y una cercanía entre el alumno y profesor, además de una preocupación y exigencia por el lado de los padres en el nivel de inglés de sus hijos.

Estos factores causan que el trabajo en el aula se haga más agradable, donde el alumno se siente escuchado, siente que su voz importa y se muestra altamente participativo y autónomo a la hora de trabajo en clases. Es un alumno que es respetado y respeta a sus pares y que disfruta de aprender de contribuciones del otro.

Por último, la coordinadora es un líder instruccional, quien estudia, analiza, hace proyecciones sacando provecho a todos los datos que puede obtener acerca de sus alumnos y su progreso. Es una persona altamente metódica y exigente con uno mismo y los demás, una persona que no impone sino sugiere cambios cuando observa las clases, y que no permita que las clases de inglés se pierdan en caso de ausencia de un/a profesor/a.

Teniendo toda esa información a nuestra disposición, nos gustaría graficarla de esta manera:



Fuente: elaboración propia

Mediante este gráfico, queremos decir que en este estudio de caso hay un contexto que se caracteriza por la preocupación de los padres, buen nivel socio-económico, familias no bilingües, existe una coordinadora que motiva, tiene experiencia, reflexiona sobre sus prácticas y es preocupada, tenemos profesores altamente motivados, responsables y preparados y tenemos alumnos conscientes, esforzados y motivados. El conjunto de estas buenas prácticas por parte de todos los agentes involucrados lleva al colegio recibir los resultados esperados y deseados por otros colegios.

## VII. CONCLUSIONES

La labor educativa es un asunto de equipo, esto quiere decir que no se puede hablar del éxito de una asignatura en una institución educativa sin mirar a todos los agentes que participan en ella. Si bien podemos mirar la figura del líder, éste no puede ejercer influencia sin un grupo de seguidores que apoyen sus ideas y se sientan parte de un grupo que debe recorrer un camino en conjunto. Es por esto que, un liderazgo educativo, no puede compararse con uno empresarial, en el cual todos los jefes son líderes y en donde las cosas funcionan.

En efecto, Viviane Robinson (2011) señala en una entrevista<sup>54</sup> que el liderazgo instruccional es hasta 3 a 4 veces más poderoso que el liderazgo transformacional, esencialmente porque el liderazgo instruccional influye en la actividad principal de la enseñanza y el aprendizaje, mientras que el liderazgo transformacional se preocupa más de las relaciones con los seguidores.

En relación al análisis de las buenas prácticas, el quehacer pedagógico de la asignatura se destaca porque sus miembros-coordinadora y profesores- poseen autonomía en su trabajo, realizan actividades pedagógicas creativas, conocen y comparten los objetivos que se plantea el equipo, se ajustan a los cambios que puedan ir ocurriendo, innovan en el diseño de sus clases y el programa de inglés. Adicionalmente, mantienen altas expectativas en cuanto a los resultados de los estudiantes, por tanto podemos señalar que todo se basa en un sistema de compromiso global con un solo objetivo, esto es, utilizar el idioma inglés como una herramienta de proyección de los alumnos a futuro.

Es por ello que para el logro de estos objetivos han implicado tanto a la comunidad escolar-coordinación, profesorado y alumnado- como a los padres, quienes exigen en todo momento que se cumplan. Es así que la consecución de ellos son compartidos por

---

<sup>54</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=rB7wP8WJZeU>

toda la comunidad escolar. Adicionalmente, están medidos a través de la aprobación de exámenes internacionales, cuyo objetivo es asegurar que los estudiantes dominen un alto nivel de conocimiento del idioma inglés.

Por otro lado, estudios internacionales sobre metas altas, comunes y compartidas, tienen un objetivo en común, el cual es medido objetivamente y aceptado por todos los involucrados en la comunidad escolar, lo que es clave para la búsqueda y el establecimiento de buenas prácticas que permitan lograr resultados, que en este caso van mucho más allá de la prueba SIMCE, debido a que la meta es lograr la aprobación de los exámenes internacionales.

Para identificar las buenas prácticas y las decisiones de liderazgo tomadas por los agentes de departamento de inglés en el colegio, se ha observado que, por un lado, los profesores- en su totalidad altamente comprometidos- se caracterizan por ser autónomos y creativos, mantienen altas expectativas en el aprendizaje de sus estudiantes, colaboran con sus pares, tienen sentido de trabajo en equipo, innovan constantemente y son cercanos a los alumnos.

Por otro lado, en la coordinación de la asignatura, se realiza seguimiento en el desempeño de cada uno de los profesores, esto incluye observación de clases continua, se establecen los objetivos principales que dan el foco a los profesores, sin embargo, se otorga libertad a los profesores de elegir el camino de cumplirlos, todo esto acompañado de un feedback y diálogo constructivo, además, promueve, fomenta y modela el trabajo en equipo, enseña y explica con ejemplos concretos lo que se debe hacer, promueve un sistema horizontal más que vertical en el departamento. Cabe destacar que la exigencia va en aumento, basada en las capacidades de sus alumnos, pero respetando su madurez, es cercana y está accesible para los profesores y los alumnos y se cree en un éxito y fracaso compartido.

Adicionalmente y a modo de contrastar las prácticas de la escuela con la evidencia teórica y empírica, se ha evidenciado que todas las prácticas del equipo tienen su

referente teórico, pero decidimos escoger tres grandes focos de estudios recientes. Dos de ellos, descritos por Viviane Robinson (2011) - las cinco dimensiones de liderazgo eficaz y las capacidades para ejercer este liderazgo en las instituciones educativas (2010)- y el modelo de enseñanza basada en datos (DDI= Data-Driven Instruction) de Paul Bambrick-Santoyo (2010).

En el primer modelo utilizado, los profesores y la coordinadora presentan similitudes en las dimensiones de establecimiento de metas y expectativas, obtención y asignación de recursos en forma estratégica, planificación, coordinación y la evaluación de la enseñanza y del currículo, promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo docente, asegurar un entorno ordenado y de apoyo.

De otro modo, muchas de las buenas prácticas que presentan los profesores, la coordinadora y otros involucrados, se originan de las relaciones de confianza que existen entre ellos.

Por último, en cuanto al modelo de enseñanza basada en datos, vemos como los profesores, la coordinadora y el coordinador académico usan la información que obtienen con distintas evaluaciones (la formativa también) para mejorar la instrucción y poder llegar a los alumnos y sus necesidades específicas. Además, el coordinador académico tiene el rol de controlar los resultados, estudia planillas y las muestra a los profesores pidiendo que propongan un plan de acción.

Aprendiendo de este caso y de la extensa literatura que existe, sabemos que el tema de liderazgo en los establecimientos educacionales todavía es muy nuevo y existe mucho espacio para la mejora. Es por eso que creemos que es de suma importancia desarrollar un liderazgo experto en pedagogía, currículo, y evaluación a distintos niveles del establecimiento, no solamente de director, pero también de los coordinadores y porque no los profesores, que cada vez más se transforman en los líderes de sus asignaturas,

como es el caso de este colegio donde la coordinadora a través de sus observaciones, feedback y acompañamiento entrena a los líderes de esta asignatura.

Sin duda, este estudio presenta una serie de limitaciones. Si bien se ha podido acceder a los profesores, la coordinadora y el coordinador académico, sería de gran beneficio saber las percepciones de la directora, o los padres para aportar más información a este caso. También, nos faltó estudiar una serie de documentos de gran relevancia en el caso, por ejemplo, los programas que implementó la coordinadora al año siguiente al que llegó al colegio. Además nos faltaron datos sobre la situación anterior a la llegada de la coordinadora en el año 2000.

Si bien se trata de un estudio de caso, la contribución que tiene éste sería el evaluar su grado de replicabilidad a otras instituciones, en particular en otros departamentos de inglés.

Finalmente, cada vez surgen más programas de perfeccionamiento que preparan, acompañan y evalúan a los líderes intermedios en su labor, tal como sucede en Inglaterra, en donde existe una institución Ofsted: Institución para los Estándares en Educación. En el contexto chileno, no existe organización alguna en la que se vele por el cumplimiento de estándares de líderes intermedios ni de capacitación.

Por último, sabemos que la coordinadora del colegio se desvinculó el año 2015, por lo que sería interesante hacer un seguimiento en la próxima evaluación SIMCE, para ver si es que las prácticas se han instalado, a pesar de su renuncia.

## VIII. BIBLIOGRAFÍA

Adey, K. (2000). Professional Development Priorities: The Views of Middle Managers in Secondary Schools. *Educational Management & Administration*.28 (4), 419-431.

Ahmed, W., Minnaert, A., Van Der ,G. &Kuypers, H. (2008). Perceived social support and early adolescents' achievement: The mediational roles of motivational beliefs and emotions. *Journal of Youth Adolescence*, 39 (1), 36-46.

Bakker, J. &Denessen, E. (2007).The concept of parent involvement.Some theoretical and empirical considerations, *International Journal about Parents in Education*, 188-199.

Bandura, A. (2002) *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.

Barber, M. y Mourshed, M. (2007).Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos.

Blandford, S. (2006).*Middle management in schools*. London: Pearson Education.

Bolívar, A. (2010). Liderazgo para el aprendizaje. *Organización y gestión educativa*, 18 (1) (enero-febrero), 15-20.

Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 9-33. Recuperado el 30 de Agosto de 2015 desde <http://www.psicoperspectivas.cl>

Briggs, A. R. J. (2005). Middle managers in English further education colleges: Understanding and modelling the role. *Educational Management Administration & Leadership*, 33(1), 27-50.

Brunner y Elacqua. (2003). *Factores que inciden en una educación efectiva*. Santiago de Chile: Educarchile.

Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., & Luppescu, S. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. University of Chicago Press.

Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.

Creemers, B. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.

Edmonds, R.R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37 (1), 15-27.

Elmore, R.F. (2008). Leadership as the practice of improvement. En Pont, B. Nusche and D. Hopkins (eds.) (2008). *Improving School Leadership*, Volume 2, (pp.37-68). Paris: OECD.

Fenstermacher, G. ,Soltis, J. (1998) *Enfoques de la enseñanza*. Amorrortu editores. Buenos Aires.

Fujishin, R. (2007) *Creating effective groups: The Art of Small Group Communication*. (2nd ed.). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Glass, G.V. & Smith, M.L. (1978). *Meta-analysis of research on class size and achievement*. *Educational Evaluation and Policy analysis*, 1(1): 2-16.

Gorrochotegui, A. (2013). *El docente líder. Ideas para la auto-mejora continua*. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires, Argentina.

Hanushek, E.A. (1999). Some findings from an independent investigation of the Tennessee STAR experiment and from other investigations of class size effects. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 21, 143–63.

Horn, A., Marfán, J. (2010). *Relación Entre Liderazgo Educativo Y Desempeño Escolar: Revisión De La Investigación En Chile*. Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad, Vol. 9, No. 2.

Huber, G. (2008). Aprendizaje Activo y Metodologías Educativas. *Revista de Educación, número extraordinario 2008*, 59-81.

Leithwood, K., Seashore, K., Stephen, L. y Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership influences student learning*. New York: The Wallace Foundation.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, O., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning*. London: DfES. Research Report 800.

Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.

Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Marzano, R. (2012). Marzano School Leadership Evaluation Model.

MacBeath, J., Swaffield, S. y Frost, D. (2009). Principled narrative. *International Journal of Leadership in Education*, 12(3), 223-237.

McEwan, E., McEwan, P. (2003). Making Sense of Research: What's Good, What's Not, and How to Tell the Difference, Corwin Press, 2003, p. 86

McMeekin, R.W. (2006). Acreditación, *Accountability* y Mejoramiento de la calidad de educación en escuelas vulnerables. *Revista Pensamiento Educativo*, 39 (2), 237-253.

Milicic, N., & Arón, A. (2011). Climas Sociales Tóxicos y Climas Sociales Nutritivos para el Desarrollo Personal en el Contexto Escolar. *Psykhé*, 9(2).

MINEDUC (2009). Resultados prueba SIMCE 2008. Disponible en: <http://www.SIMCE.cl>

Murillo, F.J. y Krichesky, G.J. (2012). El Proceso del Cambio Escolar. Una Guía para Impulsar y Sostener la Mejora de las Escuelas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (1), 26-43.

OECD (2005) *Teachers matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. OECD Publishing.

OECD (2013), *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*, OECD Publishing.

Pont, B., D. Nusche y Moorman, H. (2008). *Improving school leadership*. Paris, OCDE.

Robinson, V. M. J. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Australia: Australian Council for Educational Leaders.

Robinson, V., M. Hohepa, Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why Best Evidence Synthesis*, Ministry of Education: Best Evidence Synthesis Iteration (BES).

Robinson, V. M. J. (2010). *From instructional leadership to leadership capabilities: Empirical findings and methodological challenges*. *Leadership and Policy in Schools*, 9(1), 1-26.

Robinson, V. (2011). *Student-centered leadership*. San Francisco: Jossey Bass.

Ross, J. A. (1994). *The impact of an in-service to promote cooperative learning on the stability of teacher efficacy*. *Teaching and Teacher Education*, 10 (4), 381-394.

Sammons P, Hillman J & Mortimore P (1995). *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. London: Institute of Education.

Stake, R. E. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata, 1995.

Stoll, L. y Temperley, J. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar: Herramientas de trabajo*.

Volante, P. (2008). *Influencia del liderazgo Instruccional en resultados de aprendizaje*. Santiago: CEPPE.

Volante, P. (2010). *Influencia instruccional de la dirección escolar en los logros académicos*. Tesis Doctoral, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Waters, T., Marzano, R.J. y McNulty, B. (2003). *What 30 years of research tell us about the effect of leadership on student achievement*. Aurora-Colorado, USA: McREL.

Weinstein, J. et al. (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 20-33.

Wenglinsky, H. (2002). *How schools matter: The link between teacher classroom practices and student academic performance*. Education Policy Analysis Archives, 10(12). Recuperado el 12 de 10 de 2014 de <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n12/>

Woods, D., Husbands, C., Brown, C. (2013). *Transforming Education for all*. Thomas Buxton Towettanilets. pp. 26.

## IX. ANEXOS

### 9.1 RESULTADOS SIMCE

Grupo socioeconómico del colegio: Alto

En III medio 2012, establecimientos de similares características socioeconómicas son aquellos en que:

- La mayoría de los estudiantes declara que sus padres tienen 16 o más años de escolaridad. - Un 98% de los estudiantes declara poseer computador e internet en su hogar y un 96% declara poseer automóvil en su hogar.

- No se registran estudiantes en condición de vulnerabilidad social.

	Compresión lectora	Compresión auditiva	Total prueba
Promedio SIMCE 2012	97	99	98
El promedio 2012 del establecimiento comparado con el promedio nacional 2012 es	Más alto (49 pts)	Más alto (50 pts)	Más alto (49 pts)

Estudiantes del establecimiento que reciben certificado

- Los estudiantes del establecimiento que alcancen los niveles A2 y B1, reciben un certificado que acredita su nivel de inglés.

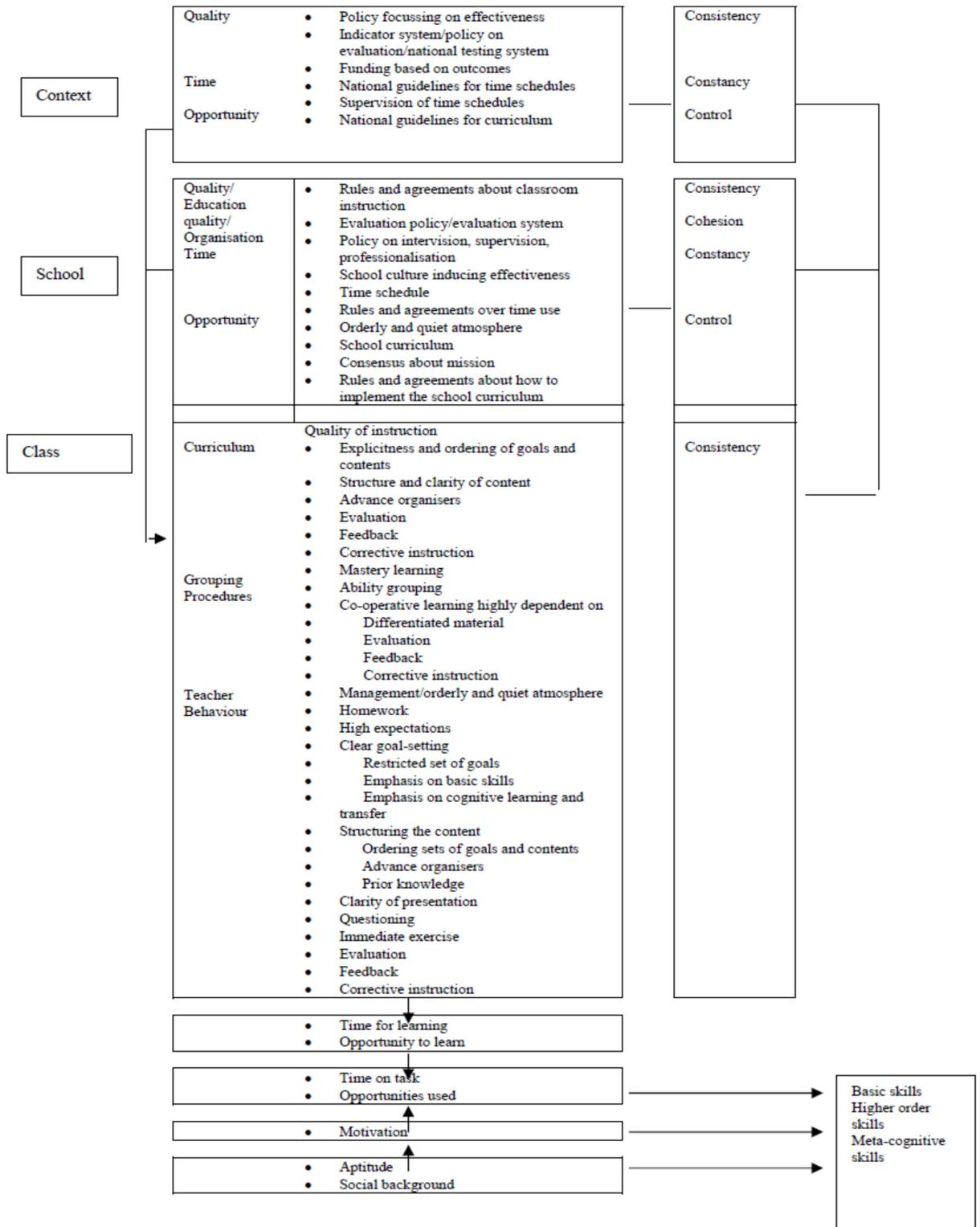
	SIMCE 2012
Porcentaje de estudiantes del establecimiento que recibe certificado:	97,80%

## 9.2 MODELO DE ESCUELAS EFECTIVAS

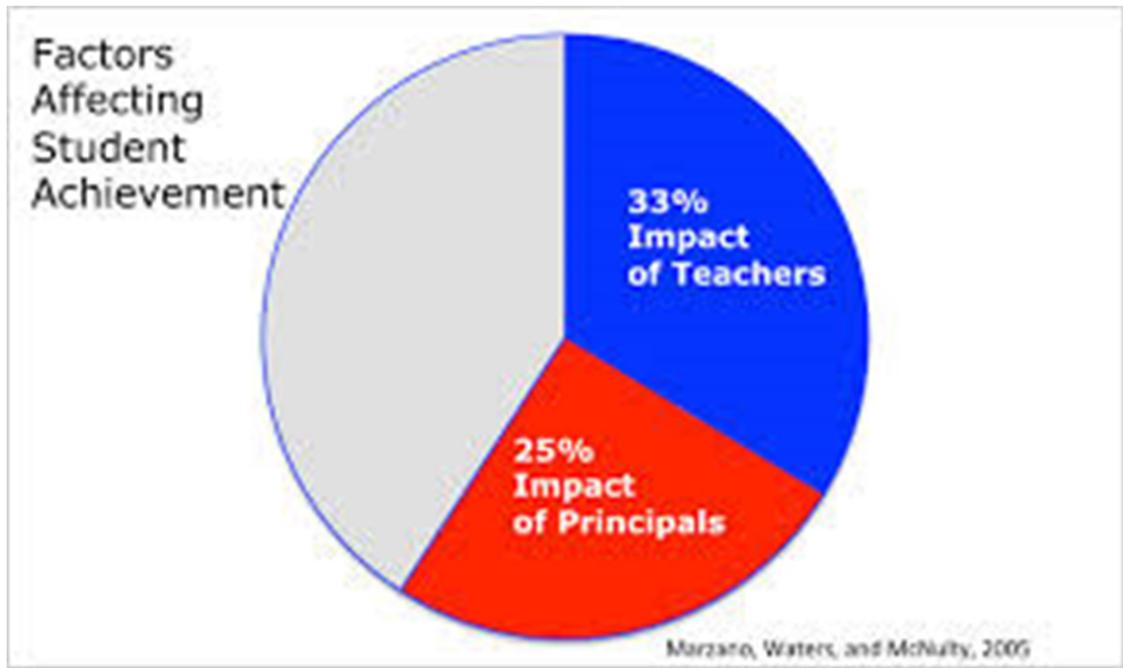


Fuente: Sammons P, Hillman J & Mortimore P (1995) 'Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research'. London: Institute of Education.

### 9.3 MODELO GLOBAL DE EFICACIA EDUCATIVA DE CREEMER (1994)



#### 9.4 FACTORES QUE AFECTAN EL LOGRO ESTUDIANTIL



Fuente: Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

## 9.5 LOS 11 FACTORES DE MARZANO (2003)

- A nivel de escuela:
  1. Un currículo garantizado y viable
  2. Metas desafiantes y una retroalimentación efectiva
  3. Compromiso de padres y la comunidad
  4. Ambiente seguro y ordenado
  5. Colegialidad y profesionalismo
  
- A nivel de profesor:
  1. Estrategias de enseñanza
  2. Gestión del aula
  3. Diseño de currículo
  
- A nivel de estudiante:
  1. Entorno familiar
  2. Inteligencia y conocimientos previos
  3. Motivación

## 9.6 PRÁCTICAS DE LIDERAZGO PARA EL APRENDIZAJE

Dimensiones	Definición	Práctica
Establecer una dirección (visión, expectativas, metas del grupo).	Los directores efectivos proveen de una visión clara y un sentido a la escuela, desarrollando una comprensión compartida y misión común de la organización, focalizada en el progreso de los alumnos.	Identifica nuevas oportunidades para la organización, para motivar e incentivar al personal para conseguir las metas comunes. Esto implica establecer valores y alinear al staff y a los alumnos de acuerdo con ellos.
Desarrollar al personal.	Habilidad que debe tener el líder para potenciar aquellas capacidades de los miembros de la organización necesarias para movilizarse de manera productiva en función de dichas metas.	Desarrollo profesional, atención, incentivos o apoyo, procesos deliberativos que amplíen la capacidad de los miembros para responder mejor a las situaciones.
Rediseñar la organización.	Establecer condiciones de trabajo que posibiliten al personal un desarrollo de sus motivaciones y capacidades, con prácticas que construyen una cultura colaborativa, faciliten el trabajo y el cambio en la cultura escolar, así como gestionar el entorno.	Creación de tiempos comunes de planificación para profesores, establecimiento de estructuras grupales para la resolución de problemas, distribución del liderazgo y mayor implicación del profesorado en la toma de decisiones.
Gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje.	Conjunto de tareas destinadas a supervisar y evaluar la enseñanza, coordinar el currículum, proveer los recursos necesarios y seguir el progreso de los alumnos.	Supervisar la sala de aula. Motivar, emocionalmente, al profesorado, con actitud de confianza hacia ellos y sus capacidades, promoviendo su iniciativa y apertura a nuevas ideas y prácticas.

## 9.7 CODIFICACIÓN ENTREVISTAS PROFESORES

Tópicos	Entrevista 1 AD	Entrevista 2 CV	Entrevista 3 GF	Entrevista 4 MD
<b>Autonomía e iniciativa propia</b>	<p>“Hay actividades de programa pero también yo como cambio algunos, si encuentro algo interesante en Internet hacemos eso. Por ejemplo ayer en el 5to hicimos una introducción a la historia, pero nada que ver con el programa, lo encontré por Internet.” (par.1)</p> <p>‘tenemos la estructura del programa pero tengo autonomía para buscar cosas’ (par.2)</p>	<p>“Bastante alto, el nivel de autonomía, la verdad si bien obviamente seguimos un programa determinado por el colegio y entregamos nuestras planificaciones anuales, la planificación la realizamos de forma independiente, y en ese sentido nos favorece bastante porque conocemos los cursos, somos pocos profesores, y conocemos el programa bastante bien así que podemos ir haciendo adaptaciones y hay mucha flexibilidad en este sentido.” (par.1)</p>	<p>“Yo diría un 90%.(de autonomía).El 10% sería que cuando yo llegue acá hace 4-5 años había ya unos temas que se usaban. Yo hago literatura, así que obviamente que habían libros que ahora se siguen usando, todavía, pero muy poco. (par.1 y 2)</p>	<p>“Nosotros seguimos las unidades temáticas, presentadas en un texto para la preparación de los exámenes de la Universidad de Cambridge y nos apegamos de eso. El tipo de actividades que yo desarrollo en clases voy variando y no necesariamente seguir la progresión, la secuencia, las actividades sugeridas por el texto, allí puedo yo complementar.” (par.2)</p>
<b>Trabajo en equipo/Trabajo colaborativo/ Apoyo</b>	<p>“Mario y Carolina hacen los mismos cursos, en 7mo, así que ellos pueden trabajar en grupo. Pero sí hablamos de lo que estamos haciendo, Mario siempre me muestra: ¿A viste eso? Te puede ayudar,</p>	<p><i>Sobre el trabajo con sus colegas</i>“ Bastante fluido. Los cursos que compartimos nos reunimos regularmente, no necesariamente todas las semanas, pero regularmente, para ir compartiendo material, para ir revisando si vamos acorde a las planificaciones, ese</p>	<p>“Sí. No hay duda. Eso es muy importante.(el apoyo). Bueno, la Anita como es jefe de departamento, y como tal ella justamente nos va apoyando en todo sentido.” (par.23)</p>	<p>“La verdad que el trabajo es súper fluido. Tenemos una reunión a la semana y, en esencia, todos sabemos de todo, yo he hecho clases de quinto hasta tercero medio. Entonces se me el currículo de estos cursos de memoria</p>

	<p>cosas así.”(par.5)</p> <p>“busco por internet, porque hay miles de profes en el mundo, y sí estamos en un tema que yo no conozco mucho, por ejemplo hicimos una unidad de espacio y mi colega es experto en espacio, entonces él me explicó: es así así y así.” (par. 6)</p>	<p>tipo de cosas.” (par.9)</p> <p>“Es tiempo de permanencia, exactamente, dentro de las horas de permanencia nosotros acordamos juntarnos cada dos semanas o algo así para ir coordinando el trabajo en paralelo. Compartimos el material, yo preparo algunas cosas, se las mando.” (par.10)</p> <p>“trabajamos bien, y nos distribuimos bien el trabajo.” (par.11)</p> <p>“Hay un trabajo en equipo potente.” (par.33)</p> <p>“cuando uno llega aquí, yo ya llevo como más años entonces como que ya de alguna manera se va haciendo más independiente en su trabajo. Pero al principio yo sentí y palpé en el fondo, aprendí muchísimo de este trabajo como guiado.” (par.36)</p>	<p>“Ella (<i>la coordinadora</i>) está junto con nosotros y nos apoya” (par.26)</p>	<p>prácticamente y por tanto todos tenemos presente como debemos cumplir y dejan un curso para que el otro profesor lo tome. Y por otro lado siempre hay una discusión que tiende a enriquecer lo que está haciendo el otro.</p> <p>Si nos encontramos con el material que puede resultar beneficioso para niveles que no necesariamente son los que yo estoy enseñando siempre lo compartimos, siempre hay una preocupación por el trabajo del otro, teamwork. Y un buen espíritu antes que nada, buen humor, buen ambiente.” (par.7 y 8)</p>
<p><b>Expectativas altas</b></p>	<p>“Ustedes están bien y deben sacar buenas notas, pero obviamente hay niños diferentes, no todo un mundo puede sacar un siete pero yo quiero que ellos den lo mejor de sí mismo.” (par. 14)</p>	<p>“que ellos sientan que son capaces de ocupar el inglés para los propósitos que ellos quieran usar, ya sea para comunicarse cuando viajan, para su trabajo en el futuro, etc. que ellos sientan que el inglés es una herramienta y que ellos sientan la confianza de poder utilizarlo de forma natural.” (par.27)</p> <p>“Yo trato de transmitírselo así, en</p>	<p>“...lo que uno espera de los alumnos es que obviamente que se manejen en inglés y además también que les guste la literatura. Entonces yo los hago mucho pensar a ellos. Para mí la literatura es una cosa estética por supuesto, pero por otro lado también te</p>	<p>“me costó un tiempo acostumbrarme, a exigencias hacia mis alumnos y al como administraba mi tiempo. Porque yo trabajé 10 años en colegios en los suburbios de Santiago, en las áreas más pobres y era otra realidad, absolutamente otra realidad. Y me costó un poco, me costó porque</p>

		<p>el fondo que ellos vean el uso práctico. Yo soy mucho más práctica, obviamente uno se tiene que enfocar por los programas, la gramática y cosas mucho más puntuales, pero finalmente lo que queremos que ellos sean hablantes del idioma, y que puedan ocuparlo como una herramienta a futuro.” (par.28)</p>	<p>va a llevar a que el alumno vaya pensando y uno extrae por ejemplo de la literatura un hecho y lo hago personal, especial a ellos en la cosa que ellos se vayan sintiendo que tengan más intimidad con la literatura, entonces ellos pueden expresarse en el cuento.” (par. 18)</p>	<p>había que apuntar a mucho más.” (par.15)  “sí sé que (<i>los alumnos</i>) pueden dentro de su propia realidad superarse. Si yo soy capaz de transmitir un poco de mi interés, pasión por lo que enseñé y eso repercute en un mejor trabajo o en un punto nuevo que se descubre en cada clase yo me quedo contento con eso.” (par. 19).</p>
<p><b>Innovaciones y cambios</b></p>	<p>“Cada año cambiamos algo. En el programa hay historias que leemos y realmente a los niños no le gusta, están muy aburridos así que....Este año vamos a dejar eso, es demasiado difícil, el vocabulario para un niño de 5to así que vamos a cambiar eso. Cambiamos los libros, las novelas que leímos. El próximo año vamos a cambiar el programa completamente.” (par.15)</p>	<p>“El material estamos constantemente como revisándolo, no nos gusta trabajar demasiados años con el mismo material, porque además de quedar obsoleto uno también ya se aburre, como ya te conoces el material de memoria y empiezas a no preparar tan bien las clases y como ya se vuelve rutinario. Entonces por una parte eso. Un cambio importante que hubo también fue hace un par de años atrás fue la separación de las horas de literatura y las horas de lenguaje.” (par.30)</p>	<p>“A la medida que ha ido pasando el tiempo, los hemos ido reemplazando (<i>los materiales</i>) por otros.”(par.2)   “Justamente literatura. Cuando yo llegue, se leía pero no era un ramo propiamente tal, aparte de English como lenguaje. Ese es el gran cambio que ha habido.” (par.20)</p>	<p>“Y hemos hecho una transferencia de esa carga de pruebas normales a pruebas separadas, por habilidades y los contenidos idiomáticos. Y eso ha hecho que de poco el nivel de logro que tenían en gramática, vocabulario, funciones, que se yo, se acerque a lo que logramos en comprensión auditiva y comprensión lectora.” (par.12)   “En la forma de organizar las pruebas y la cantidad y extensión de contenidos. [...]. Entonces los cambios han sido en la planificación súper demandante y ajustada en los tiempos.</p>

				Cambiar la dinámica de las evaluaciones, así el alumno siempre sabe cómo está respondiendo a la asignatura, porque tenemos feedback a su rendimiento continuo, constante. Cada dos semanas va recibiendo la nota.” (par.20)
<b>Factores que inciden en buenos resultados</b>	<p>“Todos. No es como que hoy día vamos a ver algo de SIMCE. Yo no paso casi nada, bueno un poco, pero no mucho, practicando para la prueba de SIMCE. Así que yo creo que todo está relacionado. Y con esa base ellos tienen como más confianza para la prueba y se puede tener mejores resultados.” (par.4)</p>	<p>“fundamentalmente la exposición que los niños tienen al idioma. Acá los niños parten desde pre-kinder expuestos al inglés, por lo tanto cuando llegan a enseñanza media, o niveles que yo tomo, el manejo que ellos tienen del idioma es muy alto, entonces uno lo que hace al final es ir puliendo, pero ellos han estado expuestos desde pequeños por lo tanto incorporando el idioma casi paralelamente con su lengua materna.” (par.6)</p> <p>“algo que motiva mucho a los niños, es el trabajo que hacemos con los exámenes internacionales. Ellos en 3ero medio cuando rinden el SIMCE están rindiendo el nivel FCE. Y esa es la preparación que nosotros les entregamos en la enseñanza media. Entonces obviamente el SIMCE está a un nivel mucho más bajo por lo que para ellos es un piece of cake, un trámite, rendir el examen.” (par.8)</p>	<p>“Yo creo que aquí es un colegio pequeño y las cosas se dan bastante bien. Trabajamos en equipo también y eso ayuda bastante.” (par.5)</p> <p>“Yo diría que también es importante por ejemplo cuando hay una unión entre el profesor y el alumnado. Entonces tiene que haber un link.” (par.10)</p>	<p>“en la medida que yo he sido claro en mis clases, presentación de los nuevos contenidos, y además esto ha sido comprendido por los alumnos, como los objetivos de la clase, el efecto que yo he tenido en su aprendizaje ha sido mayor, a la medida que siempre ha existido una relación fluida y los resultados positivos siempre han venido. Cuando he tenido problemas de relación con algunos cursos, eso ha truncado un mayor aprendizaje, tiende a limitarlo y a dejarlos así como están.” (par.4)</p>

		<p>“El programa de literatura es .....increíble lo que potencia el nivel de los alumnos, sin estudiar necesariamente ‘language’ el hecho de que ellos estén expuesto a leer constantemente cosas originales, las novelas, las short stories y todo el trabajo literario de análisis que van haciendo incrementa también mucho el nivel de los alumnos. Es un plus que tenemos acá, que no es solamente el programa de lenguaje.” (par.30)</p> <p>“Hay un trabajo en equipo potente. Los niños están motivados, todos vamos ....tenemos el mismo ‘goal’, si bien trabajamos con los niveles distintos, sabemos perfectamente que es lo que queremos lograr, la dirección sí-siempre nos apoya pero como te decía Anita nosotros somos como bien independiente de lo que es la coordinación en general, o UTP, o dirección. Y los papás también apoyan, muchos no todos pero la gran mayoría, apoyan y agradecen mucho el trabajo que se hace acá.” (par.33)</p>		
--	--	--	--	--

Tópico	Cita e ubicación en la entrevista
<p><b>Metas altas, claras y compartidas</b></p>	<p>“como meta final queremos formar a un alumno que sea completamente bilingüe, en español e inglés, y un alumno que pueda conversar fluidamente, comprender los textos de modo en que cuando se enfrente en la universidad textos en inglés no tenga ningún problema para enfrentarlo exitosamente, pensamos que nuestros alumnos sean capaces de estudiar en el extranjero incluso un undergraduate course inmediatamente saliendo de cuarto medio... que la gran mayoría de nuestros alumnos se gradué con un CAE es una meta cercana y plausible.” (par. 1)</p> <p>“Bueno y se logró con mucho trabajo, con mucha <b>sistematicidad, teniendo metas claras</b> para el departamento, <b>compartiendo estas metas</b> con los profesores, <b>mejorando el nivel de inglés de los profesores</b>, eso fue un punto importante porque cuando yo llegué el nivel de las profesoras de preescolar y de básica era también muy heterogéneo.”(par. 4)</p> <p>“que <b>estas metas han sido en común con los profesores</b>, que se las he hecho ver a los profesores cual es la importancia de estas metas, que es algo compartido, por lo tanto hemos logrado el compromiso de ellos.” (par.4)</p> <p>“<b>Los buenos resultados de cada año generan un círculo virtuoso.</b> Porque lo que pasa es que cada generación quiere hacerlo mejor que la anterior.”(par.15)</p> <p>“ya estamos logrando con todos los alumnos el nivel FirstCertificate, por qué no damos un paso más adelante.”(par.20)</p>
<p><b>Capacitación y el apoyo al profesor</b></p>	<p>“(…) se pusieron estándares para los profesores. En el caso de preescolar y primer ciclo, se puso estándar de que tuvieran que rendir y aprobar el FCE con una B y en el caso de profesores de 5to a 4rto medio un CAE con una B. Entonces vino todo un proceso de capacitación de las profesoras, que continúa permanentemente, las profesoras de básica y preescolar, de modo que el hecho que las profesoras que son las modelos diarias, que le hablan a los niños en inglés, que le enseñan en inglés el hecho que ellas hayan mejorado su nivel también ha tenido un impacto importante.” (par. 5)</p> <p>“lo primero que yo hago es <b>buscar estrategias</b> para que el profesor o la profesora en cuestión <b>vaya adaptándose las prácticas</b> y se les da un tiempo y se hace todo el esfuerzo.” (par.6)</p> <p>“yo soy una persona como de un carácter fuerte, empujante, que estoy siempre allí motivando a los profesores y a los alumnos.” (par.26)</p>

Tópico	Cita e ubicación en la entrevista
	<p>“porque los profesores sienten que yo estoy detrás. Apoyando, que estoy pendiente, que si los resultados bajan yo voy a pedir explicaciones, voy a preguntar qué es lo que está pasando, voy a ver que estrategias podemos usar para mejorar, entonces también hay un deseo de hacerlo bien.” (par.27)</p>
<b>Apoderados comprometidos</b>	<p>“<b>los apoderados de este colegio son tremendamente exigentes</b> con el inglés, no así con las otras asignaturas, es bien curioso. Son tremendamente exigentes con el inglés, y si algún profesor nuevo que llega no le satisface por cualquiera razón lo hacen ver inmediatamente y piden entrevistas, y vienen a reunirse, y piden reunión al profesor jefe y vienen a entrevista conmigo” (par.6)</p> <p>“<b>los papás son un factor importante.</b> Dentro de una <b>triada</b>. La <b>familia muy comprometida</b>, muy interesada en que los niños logren aprender inglés” (par.7)</p>
<b>Autonomía</b>	<p>“La verdad el tema de inglés en este colegio es un poco como una república independiente por así decirlo.” (par.9)</p> <p>“funcionamos de manera muy independiente, tenemos la libertad de cambiar los programas cuando esto sea necesario” (par.10)</p> <p>“Entonces tenemos mucha autonomía. Y dado que nuestros resultados han sido buenos el colegio no nos pide rendir cuentas. Tenemos mucha libertad.” (par.11)</p> <p>“... pero el día día como cada profesor enfrenta su clase, si va a integrar un juego, si va a hacer evaluaciones más seguidas en eso tienen la total autonomía, en eso yo no me involucro tanto.” (par.17)</p>
<b>Iniciativa</b>	<p>“La verdad lo que ocurre es que cuando me van llegando los resultados de distintos exámenes, yo informo a la dirección. Solicito una reunión, llevo mis planillas Excel, llevo el resumen de los años anteriores, como estamos en comparación a los años anteriores. Ahora, tampoco me lo piden pero lo hago por iniciativa propia, pero con eso la dirección queda conforme” (par.12)</p> <p>“pero como coordinadora soy yo quien <b>propone los nuevos desafíos</b>, quien les plantea que hay que cambiar un texto a lo mejor porque ya no está satisfaciendo las necesidades o por ejemplo, ya estamos logrando con todos los alumnos el nivel FirstCertificate, por qué no damos un paso más adelante.” (par.20)</p>

Tópico	Cita e ubicación en la entrevista
<b>Trabajo en equipo</b>	<p>“Nosotros lo que hacemos en el conjunto como departamento es que definimos los materiales que vamos a usar, definimos los textos, <b>en conjunto planificamos</b> como vamos a distribuir esos contenidos y esos aprendizajes a lo largo del semestre.” (par.17)</p> <p>“Buscamos <i>[en el departamento]</i>estrategias inmediatamente para ir superando los problemas de modo que todos los alumnos o la mayoría de ellos lleguen en las mejores condiciones a dar sus exámenes y puedan tener éxito.” (par.17)</p> <p>“Nosotros trabajamos acá como un equipo, en el departamento. Todos son escuchados, todas las opiniones son escuchadas, tomamos las decisiones en conjunto,...” (par.20)</p> <p>“Tenemos una <b>pauta de evaluación que también fue consensuada</b> que la hicimos con los profesores, de hecho cada cierto tiempo la vamos actualizando, la que tenemos actualmente la actualizamos el año pasado, el año pasado tuvimos una serie de reuniones donde trabajamos nuevamente de que era una buena clase y a partir de eso fuimos generando.” (par.21)</p> <p>“mi <b>forma de trabajar siempre es con las personas</b>, yo no soy de trabajar sola, en lo personal no me gusta trabajar sola, me gusta trabajar con otras personas.” (par.26)</p>
<b>Sentido de responsabilidad</b>	<p>“sin duda me siento responsable, porque estoy a cargo del aprendizaje del inglés desde el pre-kinder hasta el 4to medio, superviso la implementación de los programas, observo clases, les doy feedback a los profesores, los motivo... La supervisión que se hace en el proceso de ir haciendo exámenes de práctica a ver cómo están los alumnos, todo eso incide finalmente en que los profesores den lo mejor de sí y los alumnos también. Porque como hay una conciencia muy clara, se les va contando que a la generación anterior les fue así, y Ustedes están obteniendo tales resultados, de modo de que si Ustedes parten aquí, partieron mejor que ellos van a estar mejor aún. Entonces todo eso va generando buenos resultados.”(par.33)</p>

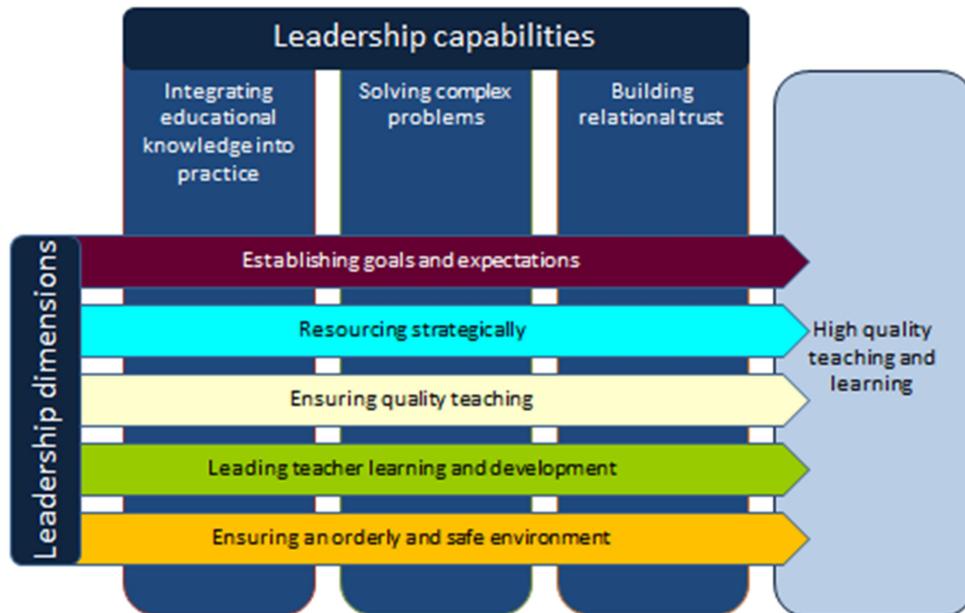
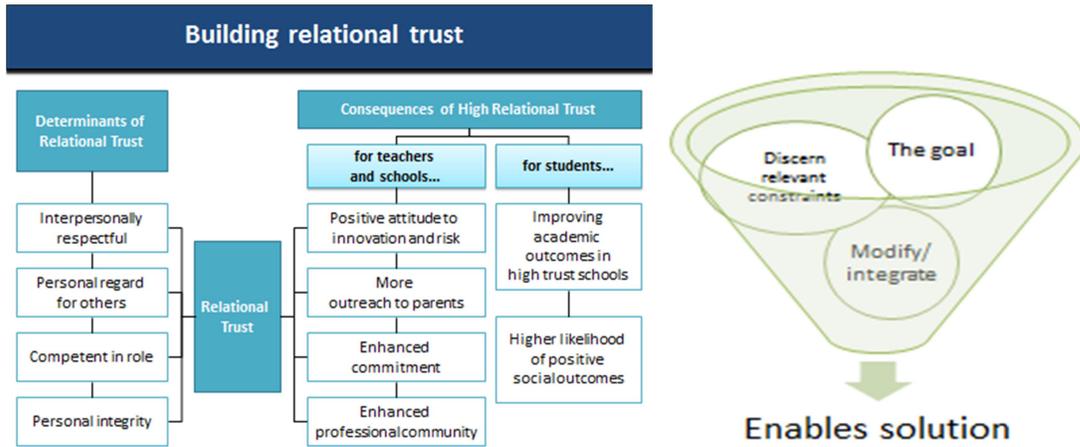
## Codificación entrevista coordinador académico del colegio Don Luis Oñate

Tópicos	Cita e ubicación en la entrevista
Autonomía	“Nosotros creemos que los profesores son profesionales, confiamos en ellos y en su trabajo. Además el proceso de postulación a cargos docentes en el colegio es bastante minucioso, lo que ayuda mucho a la hora de saber qué tipo de persona estamos contratando.” (par.1)
Capacitación y el apoyo al profesor	<p>“financiamos, apoyamos económicamente la capacitación de los profesores en áreas claves, ósea la asistencia a seminarios, a cursos de verano e incluso a diplomados o magíster es apoyada total o parcialmente por el colegio y después por ejemplo si alguien tiene un magister en una área que nosotros consideramos relevante, por ejemplo el magister de enseñanza de inglés como segunda lengua, se le da al profesor que hizo el magister un pequeño reconocimiento en su sueldo de allí en adelante, para siempre.” (par.3)</p> <p>“A veces llegan los profesores a pedir apoyo, a veces uno va y le dice: Mira, esta este curso que me llegó, mira que interesante, ¿te gustaría ir? Sí dice que no, no hay ofensa si dice que sí, tanto mejor. Y la franquicia Sence ayuda, porque después se descuenta del impuesto.” (par.7)</p>
Sentido de responsabilidad	“ <b>Somos todos responsables.</b> Desde la directora hasta los profesores hasta los ayudantes.” (par.5)
Apoderados comprometidos	“Nosotros encuestamos a los apoderados hace poco tiempo, un par de años. Los apoderados valoran el alto nivel académico, el aprendizaje del inglés y la buena cercanía entre los profesores y alumnos. El alumno no es un número acá, todos lo conocemos, con nombre y apellido, los alumnos se acercan a hablar con los profesores. Hay una relación muy positiva.” (par. 6)
Factores de éxito	<p>“Favorece mucho que el colegio no es tan grande, son 700 alumnos en total, desde prekinder a 4rto medio, por lo tanto en media hay cursos con 15, 20, 25 alumnos, entonces los profesores los conocen uno por uno.” (par.6)</p> <p>“Los niños acá están <b>expuestos al idioma</b> inglés desde el preescolar. La enseñanza básica es mayoritariamente en inglés y el <b>departamento de inglés tiene una línea metodológica y de trabajo</b> con textos de Estados Unidos, <b>muy ordenada y muy sistemática.</b> Por lo tanto cuando llegan a tercero medio, en un porcentaje arriba de 90% aprueban el FCE de la Universidad de Cambridge y después hay un grupo que ya están siendo cerca la mitad de la generación que están rindiendo el CAE. Entonces es un trabajo que se está haciendo desde preescolar hasta el 4rto medio. <b>El número de horas.</b> Si acá tuviéramos 2 o 3 horas como en los planes de estudio oficiales, no lograríamos mucho. Es por eso que el inglés es tan pobre en Chile, porque parte en 5to básico y con muy pocas horas, no es suficiente para aprender un segundo idioma. Y también están los <b>materiales, las lecturas, la literatura en inglés, están los videos.</b>” (par. 7 y 8)”</p> <p>“Ella (<i>la coordinadora</i>) es muy comprometida con su trabajo, ella tiene como metas altas. Logra que los profesores</p>

<b>Tópicos</b>	<b>Cita e ubicación en la entrevista</b>
	del área también tengan metas altas y se trabaja en equipo.” (par.9)
<b>Metas altas</b>  <b>Iniciativa propia</b>	<p>“Los colegios en Chile son muy autocomplacientes, nosotros no somos autocomplacientes, queremos llegar más lejos. Cuando salen los resultados se los mostramos a los profesores y les pedimos que los estudien, analicen, saquen conclusiones y en conjunto pensamos en estrategias para implementar.” (par. 10)</p> <p>“Como iniciativa propia, y para tener resultados objetivos vamos a contratar las pruebas SEPA UC de Mide UC para los niveles 3ero, 4rto, 5to y 8vo.” (par.11)</p>

## 9.8 CAPACIDADES PARA EL LIDERAZGO EFICAZ

Complex problems solving



## 9.9 PREGUNTAS ENTREVISTA COORDINADORA Y LOS PROFESORES

### Entrevista coordinadora

1. ¿Cuáles son los objetivos que consideran en el desarrollo de los programas educativos en inglés?
2. ¿Estos programas han cambiado en los últimos tiempos? ¿Por qué?
3. A su juicio, ¿el programa ha sido exitoso? ¿Por qué?
4. ¿Cuál es el rol de profesor y como ha cambiado en el último tiempo? ¿El de alumno? ¿De la directora? ¿De la familia?
5. ¿Cómo se reinventan para mantener el interés por la asignatura?
6. ¿Qué nivel de autonomía tienen los profesores del colegio en la planificación de las actividades para la clase?
7. A nivel de equipo directivo: ¿Cómo transfieren autoridad a sus docentes?
8. ¿Cómo promueve el colegio la implementación de estrategias de enseñanza efectiva entre el cuerpo docente?
9. ¿Se siente Usted responsable de los logros de sus alumnos?
10. ¿Existen otros factores que contribuyen al éxito en la materia? (liderazgo de directora, disciplina, padres comprometidos, etc.)

### Entrevista profesoras/es

1. ¿Qué nivel de autonomía tiene Usted en la planificación de las actividades para la clase?
2. ¿Cree Usted que su gestión docente influye en el resultado de sus estudiantes?  
¿Cómo?
3. ¿Qué aspectos podrían haber provocado los resultados?
4. ¿Cómo es el trabajo con sus colegas y cómo se organizan?
5. ¿Cuáles son las estrategias pedagógicas que utilizan para el desarrollo de las clases?

6. ¿Cómo se controla que el aprendizaje cumpla con los objetivos esperados?
7. ¿Cómo describiría la participación de los estudiantes en su clase?
8. ¿Cuáles son sus expectativas sobre sus estudiantes en la asignatura?
9. ¿Qué cambios se han implementado en la asignatura en los últimos tiempos?
10. ¿Siente Usted el apoyo de parte de directora, coordinadora, sus colegas? ¿Y los padres?

## **9.10 PREGUNTAS DE LA ENCUESTA PARA LOS ESTUDIANTES SOBRE SUS MOTIVACIONES EN LA ASIGNATURA.**

1. ¿Qué es lo que te motiva a aprender inglés?
2. ¿Estás de acuerdo con los métodos de enseñanza ocupados por los profesores de inglés?
3. ¿En las clases de inglés, existe espacio para opinar y participar? ¿A ti te gusta participar? ¿Por qué sí/por qué no?
4. ¿Qué es lo que te gusta más de las clases de inglés? ¿Qué es lo que te gusta menos?
5. ¿Cuánto tiempo (aproximadamente) dedicas semanalmente a estudiar inglés? ¿Estudias por motivación propia o sientes la presión de hacerlo por parte de otros?

## 9.11 EJEMPLOS DE DOCUMENTOS DE SEGUIMIENTO DE PROGRESO

1) PROGRESS OF THE CLASS SINCE 9TH GRADE (progreso de cada curso desde el 1ero medio)

	11A	11D
9 <sup>th</sup> Grade	62%	69%
10 <sup>th</sup> Grade	72%	72%
11 <sup>th</sup> Grade	75%	77%

2) Planillas de resultados de una prueba FCE, con especificaciones de logro por cada habilidad (Lectura, Escritura, Gramática, Escuchar y Hablar)

Curso 3° X		Score	Grade
1	St 1	68	C
2	St 2	79	B
3	St 3	82	A
4	St 4	85	A
5	St 5	78	B
6	St 6	76	B
7	St 7	72	C
8	St 8	83	A
9	St 9	73	C
10	St 10	71	C
11	St 11	80	A
12	St 12	62	C
13	St 13	66	C
14	St 14	76	B
15	St 15	90	A
16	St 16	90	A
17	St 17	82	A
18	St 18	76	B
19	St 19	82	A
20	St 20	78	B
21	St 21	89	A
22	St 22	83	A
<b>Average</b>		<b>78</b>	

Reading	Writing	Use of E	Listening	Speaking
E	W/B	B	B/G	E
E	B	G/E	E	E
E	G	G	E	E
E	B	E	E	E
E	G	G/E	E	G
E	G	G	E	G
E	W	B	E	G/E
E	G	E	E	E
G	E	B/G	G	G
W	G	B/G	E	E
E	B	E	E	E
B	B/G	W	G	G
B	B	B	G	G/E
G/E	B/G	G	E	G/E
E	E	E	E	E
E	G	E	E	E
E	B/G	E	E	E
G	G	G	E	E
E	G	E	E	E
G	G/E	G/E	G	E
E	G	E	E	E
E	G	E	E	E

Curso 3ºY		Score	Grade
1	St 1	67	C
2	St 2	80	A
3	St 3	78	B
4	St 4	77	B
5	St 5	90	A
6	St 6	78	B
7	St 7	82	A
8	St 8	71	C
9	St 9	76	B
10	St 10	76	B
11	St 11	87	A
12	St 12	79	B
13	St 13	74	C
14	St 14	68	C
15	St 15	84	A
16	St 16	85	A
17	St 17	83	A
18	St 18	88	A
Average		<b>79</b>	

		Use of				
		Reading	Writing	E	Listening	Speaking
1	St 1	B	B	G	B/G	G/E
2	St 2	E	G/E	G	E	E
3	St 3	E	E	G	E	E
4	St 4	G	E	G	E	G/E
5	St 5	E	G	E	E	E
6	St 6	G	B	G/E	E	E
7	St 7	E	E	G/E	E	E
8	St 8	E	B	B	G	E
9	St 9	E	B	E	G/E	G
10	St 10	E	B	E	G	G
11	St 11	E	B	E	E	E
12	St 12	E	B	E	E	E
13	St 13	E	B	B/G	G/E	G
14	St 14	B	B	B	E	G
15	St 15	G/E	B/G	E	E	E
16	St 16	E	E	E	E	E
17	St 17	G	E	E	E	E
18	St 18	E	E	E	E	E

Exceptional	27	8	18	30	27
Good/Exceptional	2	2	5	2	5
Good	6	11	8	6	8
Borderline/Good	0	4	3	2	0
Borderline	4	13	5	0	0
Weak/Borderline	0	1	0	0	0
Weak	1	1	1	0	0

Grade	nº of students
A	18
B	12
C	10