



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO**

**INFLUENCIA DEL LIDERAZGO PEDAGÓGICO DIRECTIVO EN LAS PRÁCTICAS
EVALUATIVAS DE LOS DOCENTES DE INGLÉS DE ENSEÑANZA BÁSICA,
DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES: UN ESTUDIO DE CASOS MÚLTIPLE**

**Tesis para optar al grado de Magíster en Educación
mención Currículum y comunidad Educativa**

MARCELA SALGADO MUÑOZ

**Directora:
Verónica Gallegos Araya**

Santiago de Chile, 2020

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo develar la influencia que ejerce el equipo directivo, en tanto líderes pedagógicos, en las prácticas evaluativas de los docentes de inglés.

En el entendido que el equipo directivo es el encargado de la gestión pedagógica y curricular del establecimiento, interesa indagar cómo el liderazgo pedagógico directivo se manifiesta en las prácticas evaluativas de docentes de inglés que se desempeñan en educación básica.

Para ello, la investigación se ha focalizado en un grupo de cuatro profesores de quinto año básico que se desempeñan en distintos establecimientos municipales de la comuna de Recoleta y se ha utilizado una metodología cualitativa descriptiva, ya que permite la indagación del fenómeno estudiado desde los sujetos, quienes edifican su realidad (realidad epistémica) y construyen su mundo en contextos determinados.

Empleando un diseño de estudio de casos múltiples, se recogió la información de fuentes primarias mediante una entrevista semi estructurada a los docentes y al mismo tiempo, se utilizaron fuentes secundarias, al analizar instrumentos evaluativos elaborados e implementados por los docentes, utilizando una lista de cotejo, identificando las habilidades y conocimientos que están siendo calificados.

Del mismo modo, se compararon estos instrumentos con los principios declarados en el reglamento de evaluación y promoción que los propios establecimientos han creado.

La investigación permitió evidenciar la necesidad que las prácticas de liderazgo adopten un rol más pedagógico que acompañe, oriente y apoye las prácticas pedagógicas, incluida la evaluación, en el quehacer docente. Para ello no es suficiente que la política educativa redefina el rol al interior de la escuela, sino que provea condiciones para una formación directiva enfocada en el aula y en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes.

PALABRAS CLAVE:

Liderazgo pedagógico directivo, prácticas docentes, evaluación.

Agradecimientos

“Si quieres ir rápido, anda solo. Si quieres ir lejos, hazlo acompañado”
Proverbio africano

A través de estas palabras quisiera agradecer a todos mis compañeros de vida que mediante roles y funciones han llenado de luz los caminos andados, y me han recordado el lazo indivisible que nos une...

Agradezco a mis padres que me convirtieron en el ser humano que soy...

Agradezco a mi hijo por contribuir a mi comprensión del mundo y lo que significa incondicionalidad

A mi familia, amigos y colegas, por brindarme su cariño y apoyo siempre

A mis amigas Natalia y Nidia por significar tanto en este proceso vivido juntas...

Finalmente agradecer a mi profesora guía, señora Verónica Gallegos, por su dedicación exhaustiva y compromiso en este trabajo de investigación.

Índice de contenidos

Introducción	1
Capítulo I: Planteamiento del problema La influencia del liderazgo pedagógico directivo en la evaluación de aula: entre el statu quo y la soledad de los docentes	3
1.1 Antecedentes empíricos.....	3
1.2 El problema y su importancia.....	18
1.3 Objetivos de la investigación.....	21
Capítulo II: Antecedentes Teóricos La evaluación como evidencia del aprendizaje y apoyo del equipo directivo	22
2.1 Concepto de evaluación.....	22
2.2 Enfoques teóricos en evaluación.....	23
2.3 Tipología de la evaluación.....	25
2.4 Evaluación bajo un modelo cuantitativo.....	29
2.5 El liderazgo pedagógico directivo como condición para el mejoramiento en la escuela...37	
2.6 Teorías del Liderazgo.....	40
2.7 Liderazgo educativo.....	42
2.8 Equipos directivos y Liderazgo pedagógico directivo.....	47
2.9 Dimensiones de Práctica.....	50
2.10 El liderazgo y las características personales de los directivos.....	51
2.11 Liderazgo directivo en la escuela.....	53
Capítulo III: Diseño Metodológico.....	55
3.1 Paradigma de la investigación.....	55
3.2 Diseño de investigación.....	57

3.3	Sujetos de la investigación.....	57
3.4	Técnicas de investigación.....	59
3.5	Criterios de Credibilidad.....	61
3.6	Metodología.....	61
3.7	Validez y confiabilidad de la técnica de análisis de contenido.....	70
Capítulo IV: Análisis de resultados.....		71
4.1	Instrumento 1: entrevista semi estructurada.....	71
4.2	Instrumento 2: lista de cotejo o checklist aplicada al análisis de las evaluaciones.....	85
4.3	Instrumento 3: lista de cotejo o checklist aplicada al análisis de los reglamentos de evaluación.....	87
Capítulo V: Discusión y conclusión.....		90
5.1	Implicancias Prácticas.....	95
5.2	Limitaciones del estudio.....	95
5.3	Futuras investigaciones.....	95
Referencias.....		97
Anexos.....		106
Anexo A: Consentimiento informado.....		106
Anexo B: Guión Temático entrevista semi estructurada.....		109
Anexo C: Evaluaciones.....		112
Anexo D: Elaboración de códigos, sus definiciones y normas asociadas.....		119
Anexo E: Códigos y categorías.....		127
Anexo F: Lista de cotejo de reglamento de evaluación y promoción escolar.....		128
Anexo G: Lista de cotejo de evaluaciones.....		130

Figuras.....	46
Figura 1 Impacto de las prácticas de liderazgo en los resultados escolares.....	46
Figura 2 Dimensiones de prácticas y recursos personales.....	50
Figura 3 Categorías analíticas y códigos de clasificación.....	72
Figura 4 Importancia de la asignatura de inglés en la escuela.....	77
Figura 5 Progresión de los aprendizajes.....	83
Figura 6 Experiencia en el establecimiento.....	85

Introducción

Uno de los aspectos que ha relevado la política pública en los últimos años en Chile tiene relación con la calidad de los aprendizajes que suceden en el aula (Bellei, Valenzuela, y Vanni, 2015). Así, se ha invertido una importante cantidad de recursos en la escuela a través de fondos de apoyo y subvenciones para promover la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje; sin embargo, se ha dado poca atención a la evaluación, aspecto que da cuenta de los aprendizajes en la escuela y que permite que los procesos se revisen y se replanteen atendiendo a los conocimientos alcanzados por los estudiantes, existiendo escaso apoyo sistemático para fortalecer las capacidades docentes en esta área (Mineduc,2014).

En este contexto, este trabajo indaga en las prácticas evaluativas de cuatro docentes de inglés de la comuna de Recoleta, quienes, como únicos docentes de la asignatura en sus establecimientos, requieren de manera crítica del apoyo del equipo directivo para guiarlas, retroalimentarlas o proveer las condiciones para que esto suceda.

Se espera que la investigación que se lleva a cabo revele la influencia del liderazgo pedagógico directivo sobre las prácticas evaluativas de los docentes de inglés, desde la perspectiva de los docentes, marcando una diferencia cuando éstas son la expresión de ese liderazgo y cuando no lo son, posicionando así las prácticas evaluativas como componente esencial del proceso de enseñanza y aprendizaje que si bien ocurren en el aula, proyectan sus consecuencias más allá de ella, demandando por tanto, ser abordadas desde la escuela como resultado del ejercicio de este liderazgo.

Esta investigación se enmarca en el trabajo de tesis para al Grado de Magíster en Educación mención Curriculum y Comunidad Escolar y se estructura en cinco capítulos.

En el primer capítulo se aborda el *problema de investigación* y su importancia, al tiempo que se proveen *antecedentes* de las principales tendencias sobre el liderazgo pedagógico directivo y prácticas evaluativas tanto en el contexto nacional como internacional.

En este capítulo también se presenta la pregunta de investigación, objetivo general y objetivos específicos.

El segundo capítulo, *antecedentes teóricos y referenciales*, está dedicado a revisar los principales conceptos y teorías sobre liderazgo y evaluación, para luego circunscribir ambos conceptos al liderazgo pedagógico directivo y a las prácticas evaluativas en la asignatura de inglés. Esta revisión permite rescatar los distintos tipos de liderazgo y sus alcances, así como determinar cómo estos afectan los aprendizajes.

El tercer capítulo, *Diseño Metodológico* da cuenta de la metodología utilizada para responder a la pregunta de investigación. El estudio se sustenta en el paradigma fenomenológico, tratándose de una investigación de tipo descriptiva, con metodología cualitativa que indaga sobre la influencia del liderazgo pedagógico directivo sobre las prácticas evaluativas de los docentes de inglés de enseñanza básica. En este capítulo se justifican los métodos seleccionados, se especifica la muestra a estudiar y se describen los instrumentos utilizados para recoger información.

El cuarto capítulo, *Análisis y Resultados* presenta los análisis realizados para evidenciar la influencia o ausencia del liderazgo pedagógico directivo en las prácticas evaluativas. El estudio de los datos emanados de las entrevistas se realizó por medio de la técnica de análisis de contenido en su vertiente cualitativa, según el modelo propuesto por Cáceres (2003). Al mismo tiempo, el análisis se complementa con la información entregada por las evaluaciones y el análisis del Reglamento de evaluación y promoción escolar realizados la aplicación de una lista de cotejo.

Finalmente en el capítulo quinto, *Discusión y Conclusión*, se presenta una discusión de los hallazgos y posteriormente las conclusiones de la investigación. Así, se discuten los principales hallazgos a la luz del contexto de las escuelas estudiadas y también de la bibliografía revisada. Se proponen algunas aplicaciones prácticas que sirvan como recomendación a la política educativa en Chile. Se exponen los principales aportes y limitaciones del estudio y se finaliza con propuestas para futuros estudios complementarios.

Capítulo I: Planteamiento del problema

La influencia del liderazgo pedagógico directivo en la evaluación de aula: entre el statu quo y la soledad de los docentes

1.1 Antecedentes empíricos

“emmm bueno me han dado algún consejo que digamos, para poder mejorar”

[Docente de inglés de 5° básico]¹

1.1.1 Liderazgo en la escuela

El tema de liderazgo constituye un fenómeno complejo que ha sido entendido desde distintas aproximaciones teóricas, de acuerdo a las corrientes dominantes en la sociedad y a los cambios históricos y culturales que han afectado a la empresa, donde se origina el concepto. El liderazgo ha sido estudiado como rasgo, característica, habilidad, condición, entre otras, todo lo cual ha contribuido a elaborar distintas comprensiones.

En el ámbito internacional, existe amplio consenso en que las características del liderazgo no son innatas sino más bien aprendidas dentro de la propia organización (Adamek, 2007). Sin embargo, no se descarta la influencia que factores individuales puedan aportar al ejercicio de este rol, considerando que es una condición humana y que como tal se puede potenciar o inhibir según las oportunidades que brinda el medio en el que se está.

Con todo, las tendencias actuales apuntan hacia el estudio de modelos de liderazgo más amplios, sistémicos e integrales. Los estilos de liderazgo que relevan solo ciertas dimensiones del líder han sido insuficientes ante la complejidad de las relaciones humanas involucradas.

En el ámbito de la educación, el liderazgo ha estado presente en la literatura desde hace años, prueba de ello es la investigación realizada por Marzano, Walters y McNulty (2003), que reúne estudios sobre la influencia del liderazgo en los desempeños académicos de los estudiantes, realizados durante 30 años (Horn y Marfán, 2010), asunto que hoy en día se ha convertido en una prioridad en los programas de política educativa en todo el mundo.

Si bien se entiende que el liderazgo es un proceso de influencia que conduce al logro de los objetivos deseados (Bush y Glover, 2003), actuando como dinamizante tanto sobre la gestión educativa como en el aseguramiento de la calidad de los centros educativos, los objetivos que persigue la escuela se

¹ Docente entrevistado

encuentran en entornos educativos dinámicos que deben adaptar sus necesidades a los de la sociedad contemporánea la cual demanda resultados y la participación de ciudadanos competentes en el mundo del trabajo, todo lo cual redundaría en que las funciones y las responsabilidades de los líderes educativos cambien, se amplíen e intensifiquen relevando su rol y convirtiendo su labor en imprescindible (OCDE,2009).

Precisamente este último punto constituye hoy en día una de las mayores inquietudes dado que las funciones de los directores fueron diseñadas para una época diferente y podrían no ser las adecuadas para enfrentar los desafíos del siglo XXI.

En este aspecto, la literatura internacional revela que los países están adoptando modelos con enfoques más distribuidos y colaborativos de liderazgo ya que en la mayoría de los países de la OCDE es el director quien ejerce la mayor parte de la responsabilidad del liderazgo a nivel escolar.

Efectivamente, en términos generales, diversos estudios dan cuenta del carácter estratégico del liderazgo educativo en la mejora escolar asociado al rol del liderazgo directivo. Aún más, investigaciones sobre liderazgo y desarrollo sostenibles en las organizaciones escolares, evidencian la importancia del liderazgo distribuido como soporte de los procesos de innovación (López y Lavié 2010).

En relación a la dirección escolar, Murillo (2006), coincidiendo con Lopez y Lavié (2010), afirma que para que se produzca un cambio en la cultura escolar es necesario modificar el modelo de dirección escolar y el liderazgo ejercido mediante el enfoque compartido o distribuido. De acuerdo con esto, Bolívar (2012) señala que el liderazgo debe ser el resultado de un proceso en el que se construya comunidad con misiones y propósitos compartidos.

En los últimos años, se ha incorporado, además, una visión del rol de liderazgo desde otras estructuras del sistema educativo. Así, ha cobrado importancia el rol directivo que ejerce el nivel intermedio o meso, llevado a cabo por los “distritos escolares” (Norteamérica), “autoridades locales de educación” (Inglaterra) o sostenedores (en el caso de Chile) dadas las atribuciones en la toma de decisiones administrativas, estratégicas y curriculares (Anderson, 2010).

De acuerdo con un informe comparativo sobre resultados académicos en las pruebas estandarizadas de la OCDE, el nivel intermedio ejerce una influencia significativa en la calidad escolar (Mourshad, Chijoke y Barber, 2010). Incluso más, la literatura declara que en los países que cuentan con los mejores sistemas educativos, existe un nivel intermedio fuerte involucrado no solo en la gestión de recursos provistos por el Estado o levantados a nivel local, sino también en la política educativa y en el apoyo para el mejoramiento continuo de las escuelas bajo su jurisdicción (Togneri y Anderson,

2003) Es por ello, que resulta relevante indagar en cómo ejercen el rol directivo entendiendo que es un atributo que también debe ser exigido en este nivel.

En consecuencia, como afirman Barber y Fullan (2005) las transformaciones educativas exitosas deben ser el resultado de una articulación de los tres distintos niveles del sistema: el macro -ministerio-, el meso -distrito- y el micro -la escuela-. Los tres niveles están interconectados y es difícil para cualquiera de ellos ser exitoso sin el otro (OECD, 2008).

En Chile, las investigaciones sobre liderazgo pedagógico directivo se han centrado en dar cuenta cómo esta influencia es llevada a cabo por aquellos que ejercen formalmente el liderazgo, generalmente los directores de escuelas, lo que al mismo tiempo evidencia las estructuras verticales que existen al interior de estas.

Aun cuando no existe una visión unívoca sobre qué se entiende por liderazgo, ya que los autores se sitúan desde distintos enfoques y modelos, no llegando a elaborar conceptualmente una definición de este, los estudios sobre este fenómeno en Chile se han basado en la eficacia escolar; es decir, en determinar qué factores existen en las escuelas que puedan explicar los resultados de los estudiantes por sobre lo esperado de acuerdo a sus conductas de entrada. Así, se ha determinado que la figura del director como autoridad capaz de tomar medidas, junto con otros factores como un cuerpo docente capacitado y motivado, contribuiría de manera significativa al desempeño de los estudiantes (Carlson 2000 en Horn y Marfán, 2010).

Al mismo tiempo, los modelos de liderazgo en Chile, identifican otras características de los directores como el ejercicio de un liderazgo con iniciativa, con un Proyecto educativo institucional compartido con la comunidad escolar y con metas donde el aprendizaje de los estudiantes sea la prioridad y cuya revisión y monitoreo sean permanentes. Por otra parte, si bien el rol pedagógico del director es relevante, no lo es menos su continuidad y sistematicidad en tanto a crear las condiciones para que todos los estudiantes logren los aprendizajes y proveer remediales para actuar cuando esto no suceda.

En este respecto, los trabajos de Bravo, Sevilla y Miranda (2008 en Horn y Marfán 2010) dan cuenta del rol directivo en cuanto a efectividad escolar son coincidentes al señalar que establecer objetivos y metas claras que orientan el quehacer en la organización se puede considerar variables fundamentales para lograr los resultados deseados.

Desde una perspectiva diferente, Majluf y Hurtado (2008 en Horn *et al.*, 2010) han estudiado cómo la cultura escolar impacta en los aprendizajes de los estudiantes. El estudio señala que si bien las

variables sobre el nivel socioeconómico impactan los aprendizajes de manera decisiva, también lo hacen la motivación y el compromiso de los docentes con su labor.

1.1.1.1 Liderazgo pedagógico directivo y sus prácticas

Como señaláramos, hoy en día existe cada vez más evidencia sobre el impacto que el liderazgo pedagógico directivo tiene en los resultados obtenidos por los estudiantes. De hecho explica un 25% de todos los efectos escolares (Hattie, 2003; Leithwood *et al*, 2006; Tooley, 2009; Day *et al*, 2009; New Leaders for New Schools, 2009; Day *et al*, 2010; Barber *et al*, 2010).

Si consideramos las exigencias que el advenimiento del siglo XXI trajo consigo a la escuela (desarrollo de capacidades, competencias, habilidades), comprendemos la responsabilidad y el rol crítico que cumple el liderazgo pedagógico directivo para alcanzar las metas impuestas por la modernidad.

Como consecuencia, las exigencias del sistema educativo han modificado considerablemente el perfil directivo, pasando de administradores de un establecimiento educacional a gestores o managers demandados por normativas nacionales y presiones sociales a mejorar la escuela y los aprendizajes de los estudiantes.

Al respecto, la literatura señala que existe una relación directa entre escuelas efectivas y liderazgo directivo de la institución. Diversos estudios nacionales e internacionales sobre escuelas efectivas así lo evidencian (Woessman (2001), Sheerens (2000, 1992), Cotton (1995), Sammons, Hillam y Mortimore (1995), Levine y Lezotte (1990), Purkey y Smith (1983), en Brunner y Elacqua, 2005). Así, se han identificado escuelas efectivas donde prácticas como el monitoreo continuo del progreso de los alumnos junto con la evaluación frecuente del desempeño de los profesores **en la** escuela han contribuido al logro de aprendizajes de calidad.

En efecto, la literatura señala que existen ciertos tipos de prácticas que están asociadas a liderazgos directivos efectivos. La OCDE (2009) afirma que el liderazgo pedagógico desempeña un rol fundamental en los resultados de los escolares ya que incide en la motivación y en el desarrollo profesional de los docentes, así como en aspectos más de gestión como son el entorno y el ambiente escolar. Aún más, cuando los docentes perciben el liderazgo pedagógico directivo como apropiado, entonces existe mayor compromiso, involucramiento y deseos de innovar, por lo tanto el liderazgo pedagógico directivo en sí mismo puede ser transformacional (Hallinger, 2014)

Cabe preguntarse, entonces, ¿cuáles son aquellas prácticas del liderazgo pedagógico que posibilitan o crean las condiciones para lograr mejores resultados en los aprendizajes en los estudiantes?

Leithwood (2009 en Weinstein y Muñoz, 2017) identifica cuatro dimensiones que se manifiestan mediante diferentes prácticas directivas:

1. **Establecer rumbos:** significa establecer una visión común para toda la comunidad educativa, plasmada en un currículum para toda la escuela, con valores compartidos y altas expectativas sobre lo que los estudiantes y la institución son capaces de lograr.
2. **Gestionar la enseñanza y el aprendizaje:** implica garantizar un alto nivel de consistencia y de innovación en las prácticas docentes, mediante el apoyo técnico en el aula, lo que posibilitará el aprendizaje para todos los estudiantes.
3. **Desarrollar a las personas:** supone transformar a los estudiantes en aprendices activos y promover el desarrollo profesional continuo en los docentes. Modelar prácticas y toma de decisiones transparentes que legitimen el ejercicio del liderazgo; hacer de las escuelas comunidades de aprendizaje para los docentes.
4. **Desarrollar la organización:** conlleva el desarrollo en las escuelas de una cultura basada en la colaboración, cuyas prácticas provean evidencia al sistema. Conectar a la escuela con su entorno y con su comunidad. Otorgar a los docentes mayor poder de decisión y promover la participación en redes que colaboren en aras de la diversidad curricular, el respaldo profesional y servicios de extensión.

Como se puede observar, las prácticas descritas superan la gestión administrativa y burocrática que han caracterizado el quehacer directivo hasta ahora, demandando a los centros escolares mayor flexibilidad y autonomía para desarrollar proyectos propios que den cuenta de las identidades locales presentes en cada comunidad educativa.

Un grupo de investigadores, encabezados por Day (2007 en Horn y Marfan, 2010) pusieron a prueba estos cuatro conjuntos centrales de habilidades y prácticas, y confirmaron empíricamente su presencia en el ejercicio de estilos exitosos de liderazgo. No obstante, una de las conclusiones del estudio, fue que cada una de estas dimensiones de prácticas adquiere distinta relevancia dependiendo del grado de desarrollo o vulnerabilidad en que se encuentran los colegios, así como también del tipo de enseñanza que imparten. Además, el mismo Leithwood junto a otros colegas (Leithwood *et al.*, 2008) afirmaron que la forma en la que los líderes realizan estas prácticas básicas (no las prácticas en sí mismas), responde a los contextos en los que los líderes trabajan. En otras palabras, el ejercicio de liderazgo es situado.

En Chile, estudios comparados sobre liderazgo escolar coinciden en mostrar directores lejanos al aula, con múltiples funciones simultáneas que los obliga a dejar lo propiamente pedagógico, aun

cuando la Ley General de Educación (ley 20.370) mandata a los equipos pedagógicos directivos a realizar supervisión pedagógica en el aula (artículo 10, letra e). Para lograr este objetivo, Marfán (2012) propone definir las funciones directivas y otorgar el rol de “orquestador” de todas las áreas de la escuela poniendo énfasis en la coordinación estratégica de recursos e iniciativas y otorgando atribuciones para la toma de decisiones, condición que en el caso de Chile es muy limitada para las áreas de recursos humanos y financieros.

1.1.2 Prácticas evaluativas

1.1.2.1 La evaluación en la formación docente

Las políticas educacionales de los últimos 20 años, han promovido la integración de la evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje para apoyar y monitorear los aprendizajes de los estudiantes y han utilizado la evaluación sumativa para documentar y demostrar los logros de los objetivos de aprendizaje (DeLuca, LaPointe-McEwan, & Luhanga, 2016). El movimiento de responsabilización (accountability) está apoyado por la investigación educacional que confirma que la enseñanza basada en la evaluación como estrategia es potencialmente efectiva para mejorar los logros de los estudiantes (Black y Wiliam, 1998; Hattie, 2009).

Dado este contexto, autores como Popham (2009) enfatizan que la importancia de la alfabetización de los docentes en evaluación, esto es, en desarrollar las competencias para saber evaluar, es una condición sine qua non para asegurar una educación de calidad. Del mismo modo, Johnson (2011), en el contexto de la evaluación sumativa como parte de un sistema de monitoreo de los aprendizajes observa que la creciente politización de la evaluación en las décadas recientes ha fortalecido la necesidad de un alto desarrollo de alfabetización en evaluación entre los docentes y en todos aquellos relacionados con la educación.

A pesar de lo señalado, la investigación internacional señala que los docentes mantienen bajos niveles de conocimiento y habilidades en esta área, con docentes nóveles particularmente mal preparados para implementar la evaluación en las escuelas (DeLuca y Klinger, 2010; MacLellan, 2004). Este hallazgo no sorprende dado el histórico abandono que esta área de estudio ha tenido en los programas de formación de docentes, al menos en los países angloparlantes (La Marca, 2006; Shepard, Hammerness, Darling-Hammond y Rust, 2005; Stiggins, 1999; Taras, 2007 en DeLuca y Johnson, 2017). Aún más, los actuales modelos de formación de docentes mantienen muchos desafíos para desarrollar las concepciones y prácticas en evaluación de los futuros docentes.

Así, existe una serie de factores que limitan seriamente la consistencia y relevancia de una efectiva educación en evaluación dentro de los programas de formación inicial: la estructura de los programas de formación inicial, generalmente cortos y fragmentados (enseñanza en la universidad versus práctica en la escuela), la diversidad de docentes y las diferentes concepciones y competencia sobre evaluación que sostienen y las prioridades sobre las áreas de aprendizaje (DeLuca y Volante, 2016). En Chile, la situación no es tan diferente: la formación inicial incorpora en la malla curricular a lo menos un curso de evaluación, verificándose mayor cantidad en pedagogías de enseñanza básica (hasta 9 cursos) que en las pedagogías de enseñanza media (1 curso como promedio) (Gysling, 2017).

A modo general, el curso de evaluación entrega pocas herramientas prácticas y se encuentra desvinculado del saber disciplinar específico que impartirá el docente siguiendo la fragmentación que afecta al conjunto de los procesos de formación (Mineduc, 2005 en Gysling, 2017).

Al mismo tiempo, las prácticas formativas no favorecen la comprensión de los procesos evaluativos y está fuertemente direccionada hacia el diseño de instrumentos con finalidad sumativa, con ningún énfasis hacia el desarrollo de estrategias de retroalimentación y de análisis de resultados (Mineduc, 2016 en Gysling, 2017)

A pesar de existir un discurso académico sobre la evaluación educativa, los enfoques que priman y las visiones que se entregan a los estudiantes sobre esta área son disímiles y reflejan las relaciones de poder y conocimiento de quienes toman las decisiones en un momento determinado en el ejercicio de la autonomía de decisión que, como institución, legítimamente ejercen. Por tanto, es posible encontrar diferentes mallas curriculares con variadas denominaciones al curso de evaluación.

En relación a las competencias evaluativas, el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente revela que entre las dimensiones más descendidas se encuentra precisamente aquellas sobre evaluación: la “Calidad de la evaluación de la unidad” y la “Reflexión a partir de los resultados de la evaluación” (Rodríguez, B.; Manzi, J.; Peirano, C.; González, R. & Bravo, D. (eds.). (2014).

En este sentido, los docentes declaran la necesidad de recibir mayor formación y preparación en prácticas evaluativas ya que si bien conocen la normativa sobre evaluación, presentan problemas para implementarla en el aula.

Otro aspecto a considerar tiene relación con la falta de regulación pública sobre las evaluaciones aplicadas en el aula, implementadas bajo el principio de libertad de enseñanza, lo cual crea las condiciones para que ésta se aplique con criterios muy diferentes entre los docentes produciendo gran inequidad educativa (Gysling, 2017).

1.1.2.2. Prácticas evaluativas en la asignatura de inglés

Enfocarse en las prácticas evaluativas supone considerar un ámbito relevante dentro del quehacer docente en el aula, cuyos efectos no se circunscriben a ella en tanto son la manifestación que evidencia las relaciones de poder y saberes considerados válidos por una sociedad y que determinan de manera decisiva las motivaciones, formación de identidades y trayectorias escolares de todos quienes han sido objeto de una educación escolarizada.

Así, las prácticas evaluativas en la asignatura de inglés son similares a las que se observan en las otras asignaturas en cuanto están permeadas por los valores, creencias y conocimientos de los docentes, en una práctica que es en la mayoría de los casos, una práctica individual (Torrance y Pryor's, 1998). Sin embargo, difieren de otras prácticas evaluativas en tanto están determinadas por el contexto en el que se implementan, esto es, por el estatus que tenga el idioma inglés en el país, provincia o ciudad donde se lleven a cabo (Cheng, Rogers y Hu, 2004).

Al respecto, se han reportado diferentes prácticas en países como Canadá, Hong Kong y China donde el estatus del idioma inglés es diferente y aún más se ha descubierto que las prácticas evaluativas varían de acuerdo a la ciudad donde estas ocurren (Davison, 2004). Estas diferencias están dadas por la presencia y/o ausencia de un currículum obligatorio.

De este modo, en aquellas ciudades donde existe un currículum obligatorio con objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación a cumplir, las prácticas tienden a ser más homogéneas, pero en aquellas ciudades donde no existe un currículum mandatorio, las practicas evaluativas tienden a ser más diversas (Davison, 2004).

Otro de los aspectos que influencia la práctica evaluativa en la asignatura de inglés la constituye la evaluación basada en el cumplimiento de estándares (objetivos de aprendizaje) mandatada por la institucionalidad vigente. De acuerdo con esto, Davison (2004) afirma que las evaluaciones muestran un enfoque técnico, fuertemente caracterizado por la evaluación de estándares previamente compartidos. En la práctica, este aspecto involucra evaluaciones sumativas mediante una prueba final llevada a cabo al terminar el proceso educativo. Por lo tanto, los docentes tienden a enseñar para la prueba, fenómeno denominado “washback effect” (Messick, 1996).

Si bien la literatura reconoce un cambio de foco y de énfasis en la implementación de evaluaciones **para** el aprendizaje y no tanto **del** aprendizaje lo que supone un cambio radical hacia metodologías más constructivas donde el estudiante debería jugar un rol más protagónico y el docente un rol de

“agente de evaluación” (Rea-Dickens 2004; Teasdale and Leung, 2000; Yin, 2010), las evaluaciones cuya función es la promoción, la selección y la certificación siguen siendo de naturaleza sumativa.

En Chile, la asignatura de inglés adopta el enfoque de idioma extranjero, por cuanto este idioma no es utilizado como medio de comunicación por su población, los estudiantes no están expuestos al idioma objeto fuera de la sala de clases y su principal fuente de comunicación y acceso lo constituyen la escuela y el docente.

La investigación nacional señala que en la gran mayoría de las escuelas públicas, los docentes de inglés llevan a cabo prácticas docentes tradicionales en las que “donde todas las categorías didácticas (objetivos, contenidos, métodos, medios, organización y evaluación) se basan primordialmente en el aprendizaje de estructuras gramaticales...”(Yilorm, 2016,p.108) y por tanto sus prácticas evaluativas tienden también a ser tradicionales; que si bien responden al currículum nacional, lo hacen con evaluaciones basadas principalmente en la gramática y descontextualizadas del proceso educativo en general.

1.1.3. Prácticas evaluativas y liderazgo pedagógico directivo

Cabe preguntarse, entonces, cómo se relacionan las prácticas evaluativas y el liderazgo pedagógico directivo, entendiendo que uno de los objetivos de la práctica evaluativa es la recogida de evidencia sobre los aprendizajes de los estudiantes para informar decisiones pedagógicas, por lo que los equipos pedagógicos directivos deberían cautelar que los sistemas evaluativos de la escuela provean diferente tipo de información para evidenciar y apoyar los aprendizajes de los estudiantes.

Aun cuando la literatura da cuenta de la relación entre el liderazgo pedagógico directivo y las prácticas evaluativas, esta relación es indirecta. Así, Parker (2002) afirma que existen varias inquietudes que están presentes cuando se relacionan el liderazgo pedagógico y las prácticas evaluativas. Por una parte, los directivos reconocen la importancia de la evaluación en el aula como punto de partida para la planificación de los saberes y el logro de los aprendizajes en los estudiantes, pero no intervienen directamente en su planificación ni supervisión en el aula; más bien proveen los recursos para proporcionar desarrollo profesional a los docentes en áreas como evaluación.

Por otra parte, los líderes pedagógicos muestran su preocupación ante la necesidad de priorizar aprendizajes a lograr y las inconsistencias que podían presentarse en los diferentes distritos y escuelas dado que estas decisiones son tomadas por los docentes en soledad y podrían no coincidir con los aprendizajes que se intencionan en otros territorios o por la macropolítica.

De este modo, la calidad de las evaluaciones estará determinada por el conocimiento y las habilidades (saberes disciplinares) del docente.

Los estudios muestran que las evaluaciones sumativas son ampliamente reconocidas por el rol que cumplen en el proceso de aprendizaje; pero, existe una variedad de perspectivas sobre cómo la evaluación sumativa se puede usar para apoyar o desincentivar el aprendizaje.

Como afirmáramos y en términos generales, los líderes pedagógicos directivos no se involucran en las prácticas evaluativas que suceden en el aula directamente (Tshabalala, 2015) lo que en muchos casos se explica por la falta de un programa formal de formación en evaluación para directivos (Botha, 2004). Así, el involucramiento de los líderes pedagógicos directivos en la asignatura de inglés está determinado por el contexto, esto es, por el estatus que tiene la asignatura en el establecimiento. Correa (2015) da cuenta de un estudio de caso en el que es el director del establecimiento quien no solo establece el enfoque de la asignatura y enfatiza los objetivos que su enseñanza debe cumplir, sino que también fomenta en los docentes las altas expectativas en los estudiantes y altos niveles de exigencia para la asignatura. Sin embargo, el equipo directivo no realiza acompañamiento a sus docentes quienes aplican evaluaciones sumativas sorpresa para mantener a los estudiantes controlados.

La revisión de la literatura nos permite afirmar que en términos generales existe mayor apoyo al aprendizaje en aula en niveles básicos y que las prácticas evaluativas, en particular, tienden a ser menos modificables en niveles secundarios donde las evaluaciones orientan todo el proceso de enseñanza y aprendizaje (Parker, 2002)

Si, como se señaló, la práctica evaluativa es finalmente una práctica individual que depende en gran medida del docente que la implementa, se debería confiar en que el docente posee los conocimientos y la formación para emitir juicios sobre los aprendizajes que los estudiantes están logrando, promoviendo con esto la construcción de nuevos aprendizajes...¿qué dice la formación inicial docente de este supuesto?

1.1.4 Contexto Normativo Vigente

La Ley General de Educación (ley N° 20370) en adelante LGE, es la ley que rige actualmente el sistema educativo chileno. Promulgada el año 2009 reemplazó a la ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE, N° 18962, 1990) en lo referente a la enseñanza básica y media y creó una nueva institucionalidad de la educación en Chile.

Con el objetivo de asegurar la calidad, la LGE crea un Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (ley N° 29529,2011) constituido por tres organismos nuevos y el Ministerio de Educación, encargados de garantizar y velar por su cumplimiento, desempeñando los siguientes roles, a saber:

- La Agencia de la Calidad: encargada de evaluar e informar sobre la calidad de los establecimientos educacionales
- La Superintendencia de Educación: fiscaliza el cumplimiento de la normativa y las cuentas públicas de los establecimientos educacionales
- El Consejo Nacional de Educación: Aprueba las bases curriculares, planes, programas de estudio y estándares de calidad elaborados por el Ministerio de Educación. Sus miembros son designados por el presidente de la república
- El Ministerio de Educación: Es el organismo rector. Propone las Bases Curriculares, los programas de estudio y los estándares de calidad, apoyando a los establecimientos para su cumplimiento.

La nueva institucionalidad ha dotado al sistema educativo de una serie de acciones y recursos para lograr el cumplimiento de la ley, responsabilizando a los directivos por el logro de los aprendizajes de los estudiantes, penalizando severamente a los establecimientos cuando los aprendizajes esperados para los estudiantes, no son alcanzados.

Diversos autores concuerdan con que la implementación de políticas de gestión en los sistemas educativos respondería a reformas a nivel mundial bajo una transnacionalización de políticas educativas (Anderson, 2013) cuya estandarización se aplica como remedial para mejorar resultados, pero sin alterar los pilares de los sistemas educativos (Estellés, 2013 en Budnik *et al*, 2018). En este sentido, instituciones internacionales como el Banco Mundial y la UNESCO han impulsado estas políticas de homogeneización en los sistemas educativos tanto en su gestión como en sus contenidos.

La LGE trae consigo una reforma curricular en tanto reemplaza el marco curricular de la LOCE por las Bases Curriculares, introduciendo también cambios a su nomenclatura. Así, las Bases Curriculares presentan los saberes, habilidades, actitudes y valores que se espera los

estudiantes alcancen en el plazo de un año y que se concretan a través de los Objetivos de Aprendizaje (OA) y los Objetivos de Aprendizajes Transversales (OAT).

La experiencia educativa debe proveer a los estudiantes de las oportunidades para que todos ellos alcancen los aprendizajes mínimos establecidos por el currículum, entendiendo que constituyen una base común de conocimientos que contribuyen a la equidad y a la democracia social.

De este modo, las Bases Curriculares son el instrumento principal de un modelo que establece a priori los aprendizajes del año dentro de una matriz de estandarización (Oliva y Gascón, 2016).

1.1.4.1 Evaluación de aprendizajes desde el Estado: la macropolítica

1.1.4.1.1 La LGE en el sistema educativo

La LGE mandata a la Agencia de la Calidad a contribuir a la calidad de la educación mediante:

Artículo 7°: la implementación de la evaluación continua y periódica del sistema educativo mediante la evaluación del desempeño de los estudiantes y de los establecimientos educacionales y sus sostenedores a través de la evaluación indicativa basada en los Estándares Indicativos de Desempeño². Esta evaluación busca fortalecer las capacidades de las instituciones y la autoevaluación que realizan los establecimientos educacionales y sus planes de mejoramiento.

Es importante señalar que la calidad de “indicativo” implica que los estándares y las recomendaciones no tienen carácter obligatorio, ni implican sanciones son solo orientadores.

Artículo 37: el diseño e implementación del sistema nacional de evaluación de logros de aprendizaje (SIMCE). El objetivo de esta medición es verificar el logro de cumplimiento de los objetivos generales referidos a las Bases Curriculares Nacionales de educación básica y media. La ley establece que las evaluaciones deben aplicarse periódicamente a lo menos en un curso de enseñanza básica y uno de enseñanza media e informar los resultados obtenidos. El Ministerio de Educación deberá elaborar un plan, de a lo menos cinco años, para implementar las evaluaciones nacionales e internacionales. El plan deberá considerar: áreas curriculares, grados a medir, frecuencia de la evaluación entre otros aspectos.

² Referentes que orientan la evaluación educativa de desempeño. Aborda cuatro dimensiones: liderazgo, gestión pedagógica, formación y convivencia y gestión de recursos.

Las evaluaciones nacionales tienen carácter obligatorio y la Agencia de la Calidad informa los resultados obtenidos por cada establecimiento educacional. Si la evaluación tiene representatividad individual, los padres y apoderados deberán ser informados de los desempeños de sus pupilos.

1.1.4.1.2 Política de Fortalecimiento de Evaluación en el aula

La Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación elaboró una **Política para el Fortalecimiento de la Evaluación en Aula** (2018) que comenzó a desarrollarse el 2015 a partir de evidencia provista por la investigación y la literatura, junto con estudios y un diagnóstico realizado respecto de este fenómeno en el país. Con esta iniciativa, el Ministerio de Educación busca reposicionar el uso pedagógico de la evaluación como un elemento central para alcanzar los objetivos de aprendizaje e informar constantemente la práctica docente. Mediante esta política se busca también cautelar los principios que rigen nuestro sistema educativo, que sientan las bases para toda política educativa, cuales son: universalidad y educación permanente; calidad de la educación; equidad del sistema educativo; autonomía; diversidad; responsabilidad; participación; flexibilidad; transparencia; integración; sustentabilidad e interculturalidad.

Esencialmente, se busca fortalecer la evaluación en dos ámbitos:

- Un mayor uso de la evaluación formativa, como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Como se ha señalado, en su función formativa, la evaluación permite acompañar y monitorear los aprendizajes paralelamente con el proceso de enseñanza, todo lo cual hace posible la retroalimentación a los estudiantes y la revisión de las prácticas re-direccionándolas, profundizándolas y /o ajustándolas.
- Mejorar la evaluación sumativa en su diseño y en su uso con el objetivo de fomentar la motivación y promover los aprendizajes en los estudiantes: la evaluación sumativa debe considerar aprendizajes relevantes y fundamentales para la construcción de nuevo conocimiento. Del mismo modo, debe fortalecer la toma de decisiones pedagógicas en todo momento. Así, se espera fortalecer la planificación y el uso pedagógico de este tipo de evaluación.

Entendiendo que el desarrollo del sentido pedagógico de la evaluación involucra a distintos actores, se ha definido un plan de trabajo que en tres etapas: Iniciación (2017-2019), Instalación (2020-2023) e Institucionalización (2023 en adelante) involucra líneas de trabajo tales como: desarrollo

profesional docente, desarrollo de orientaciones para la escuela (directivos, UTP, docentes), orientaciones para desarrollar instrumentos curriculares, coordinación con el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, entre otras acciones.

1.1.4.2 Evaluación de los aprendizajes en el aula: la micro política

En relación a la evaluación de aprendizajes en el aula, la LGE establece una diferencia semántica entre evaluación y calificación:

1.1.4.2.1 Ley General de Educación en el aula

El artículo 10, letra A establece, dentro de los derechos de los estudiantes: el derecho a ser informado de las pautas evaluativas; a ser evaluados y promovidos de acuerdo con un sistema objetivo y transparente en acuerdo con el reglamento de evaluación elaborado por el establecimiento.

Artículo 39: señala que los establecimientos educacionales deben evaluar periódicamente los logros y aprendizajes a sus estudiantes de educación básica y media. En este sentido, se señala que la evaluación debe llevarse a cabo como un procedimiento objetivo y transparente basado en normas nacionales de calificación y promoción.

Artículo 46, letra d: una de las condiciones para ser reconocido oficialmente como establecimiento educacional, consiste en tener y aplicar un reglamento que debe estar en concordancia con las normas mínimas nacionales en lo referente a evaluación y promoción a que se refiere el artículo 39 de la LGE.

1.1.4.2.2 Decreto 67/2018 que define normas nacionales sobre evaluación.

Este decreto mandata a los establecimientos educacionales a implementar esta regulación a partir del 2020, para lo cual solicita que:

Artículo 3: Revisen sus reglamentos de evaluación, calificación y promoción y los ajusten al presente Decreto

Artículo 4: utilicen evaluación formativa y sumativa

Artículo 5: no eximan a los estudiantes en ninguna asignatura

Artículo 8: expresen la calificación final en una escala numérica de 1.0 a 7.0. La calificación mínima de aprobación es un 4.0

Artículo 9: utilicen un número coherente de calificaciones y ponderaciones según la planificación

que se realice en la asignatura o módulo. La decisión debe estar sustentada en argumentos pedagógicos acordados con el jefe de la unidad técnico pedagógica, debiendo informar a los estudiantes con anticipación.

Es importante señalar dos aspectos relevantes que este decreto establece:

Artículo 11: La eliminación de la repitencia automática: basados en investigaciones nacionales e internacionales sobre los perjuicios que conlleva, la repitencia de un estudiante estará determinada no solo por aspectos formales como desempeño académico o asistencia, sino principalmente por un informe interdisciplinario y de contexto que insumen una decisión constructiva para el estudiante.

Artículo 18: La retroalimentación de actividades de evaluación con o sin calificación. Se espera que el/los docentes acompañen el proceso de enseñanza y aprendizaje y que organicen este tipo de tareas para no sobrecargar su práctica y resguardar su calidad de vida.

1.1.5. Enseñanza del idioma inglés en Chile

En nuestro país, la enseñanza del inglés es obligatoria desde el año 1998, cuando el Marco Curricular estableció su prescripción desde quinto año básico a cuarto año de enseñanza media, definiéndolo como Lengua Extranjera ya que no es un instrumento de comunicación entre los habitantes y por tanto los estudiantes no tienen acceso directo fuera del contexto del aula.

La Ley General de Educación (ley 20.370) mandata la elaboración de Bases Curriculares para todos los niveles de enseñanza escolar en el contexto de una Reforma Curricular mayor que significó la redefinición de sus propósitos y la elaboración de Objetivos de Aprendizaje (OA) y Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT).

Así, las Bases Curriculares de inglés establecen que:

“El propósito de la asignatura Idioma Extranjero Inglés es que los alumnos aprendan el idioma y lo utilicen como una herramienta para desenvolverse en situaciones comunicativas simples de variada índole y, principalmente, para acceder a nuevos conocimientos y aprendizajes y responder a las demandas de comunicación global a través de los medios y tecnologías actuales” (Bases Curriculares, 2012,p.264).

Para alcanzar ese objetivo, se espera que los estudiantes desarrollen las cuatro habilidades del idioma, a saber, comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita mediante tareas comunicativas simples y diversas que les permitan desarrollar a confianza para enfrentarse al idioma. Al mismo tiempo, se espera que mediante su aprendizaje los estudiantes desarrollen habilidades cognitivas de orden superior y valores como la tolerancia y respeto a la diversidad.

Las bases curriculares incorporan aportes de diferentes enfoques comunicativos y supeditan el aprendizaje de la gramática y el vocabulario a un propósito comunicativo, y no como un fin en sí mismo, que apoye la adquisición, comprensión y comunicación en el idioma. En esta misma línea, la escritura deja de considerarse un medio para repasar patrones gramaticales o vocabulario y se convierte “en una posibilidad de usar el idioma para comunicarse en situaciones reales” (Bases Curriculares, 2012, p.266). Al mismo tiempo se releva el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación como herramienta que apoya el aprendizaje.

Los 16 Objetivos de Aprendizaje han sido organizados en cuatro ejes que corresponden a las cuatro habilidades del idioma:

Comprensión auditiva (listening): a través de la comprensión auditiva el estudiante escucha, identifica y comprende la información todo lo cual es necesario para interactuar en la clase. Para 5° y 6° básico, las Bases Curriculares presentan cuatro Objetivos de Aprendizaje.

Comprensión de Lectura (Reading Comprehension): con cinco Objetivos de Aprendizaje, mediante esta habilidad lingüística, los estudiantes construyen significados a partir de la información escrita en los textos literarios o no literarios. La comprensión de lectura permite a los estudiantes acceder a nuevos conocimientos, temas interesantes y aspectos culturales del idioma.

Expresión Oral (speaking): esta habilidad productiva, permite a los estudiantes expresarse oralmente. En etapas iniciales de aprendizaje las funciones comunicativas relacionadas con el propósito del mensaje, cobran gran relevancia. Las Bases Curriculares presentan cuatro OA para esta habilidad.

Expresión Escrita (writing): se espera que a través de los tres OA los estudiantes utilicen esta habilidad productiva en situaciones comunicativas simples, contextualizadas, relevantes y con propósitos definidos.

1.2 El problema y su importancia

En el ámbito de la educación, las últimas décadas se han caracterizado por la centralidad que ha adquirido el factor calidad de los aprendizajes que los estudiantes adquieren en la escuela, foco que se transformó en el objetivo principal de la política educativa cuando la Ley General de Educación (Ley N° 20370, 2009) reemplazó a la ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE, N° 18962, 1990) creando un Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (ley n° 29529,2011) constituido por cuatro organismos encargados de garantizar y velar por su cumplimiento, a saber: la

Agencia de la Calidad, la Superintendencia de Educación, el Consejo Nacional de Educación y el Ministerio de Educación como organismo rector.

La nueva institucionalidad ha provisto al sistema de una serie de acciones y recursos para lograr el mandato de la ley, pero al mismo tiempo ha puesto en los hombros de los directivos, la responsabilización por los aprendizajes de los estudiantes, estableciendo duras sanciones a los establecimientos cuando éstos no son alcanzados.

En este sentido, uno de los aspectos que ha relevado la política educativa tiene relación con el desarrollo de las capacidades en la escuela, entendiendo que las prácticas diarias y los procesos de mejoramiento sostenibles son solo posibles si se aborda la escuela en sus múltiples dimensiones (Duke, 2006 en Bellei 2013).

Una de estas dimensiones tiene relación con el liderazgo pedagógico, el que involucra no sólo el actuar del director o del equipo directivo, sino la forma de organizar a otros en la escuela, en modos que potencien los proyectos conjuntos de acción, incentivando el trabajo en equipo e intercambio de prácticas (Robinson, 2011) todo con el objetivo de mejorar la educación que la escuela brinda.

La labor del líder pedagógico se considera tan fundamental que, de acuerdo al informe de la Wallace Foundation (Leithwood, Louis, Anderson y Wahlstrom, 2004), el liderazgo pedagógico es el segundo factor, luego de la enseñanza, que más influencia tiene en el éxito de los estudiantes, siendo aún más significativo en escuelas situadas en contextos vulnerables.

Así, se han identificado y fortalecido los liderazgos pedagógicos, profesionalizando la posición de director, esperando que estas medidas impacten de manera positiva la calidad de la educación de las escuelas y, por consecuencia, el sistema educativo en su conjunto” (Weinstein y Hernández, 2015).

Conscientes del papel clave que juega el equipo directivo en la mejora de los aprendizajes en la escuela, surge la pregunta: ¿qué cambios relevantes ha introducido la macropolítica al modelo directivo? El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (en adelante CPEIP) organismo estatal encargado del diseño, implementación y evaluación de la política nacional de desarrollo profesional docente, equipos directivos y asistentes de la educación, ha promovido cambios importantes al modelo directivo en los últimos años en el país, pasando de un modelo transaccional a uno que demanda de los directivos una labor más allá de la administrativa y burocrática, que focaliza su atención en la labor instruccional/pedagógica de su cargo (CPEIP; Mineduc, 2011).

Del mismo modo, este organismo ha puesto en funcionamiento una iniciativa de Desarrollo Profesional para directivos y ha actualizado el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo (MBD,2015) instrumento que define y guía el quehacer de los directivos y su grupo de gestión, enmarcando la labor directiva dentro de tres dominios del saber en el sistema público. A saber:

- Liderazgo
- Gestión
- Prácticas de Liderazgo

Si existe consenso sobre la relevancia que los equipos directivos adopten prácticas de liderazgo pedagógico, entonces ¿por qué los modelos directivos que aún predominan son aquellos centrados principalmente en la administración y gestión de los establecimientos? (Bolívar, 2010).

Si lo que se busca es lograr buenos resultados con los estudiantes, es fundamental que se releven aquellos aspectos que contribuyen directamente a la mejora del trabajo docente, tales como: la planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza del currículum en el aula (Robinson, 2007 en Bolívar, 2015), en el entendido que la gestión y el manejo de la escuela son necesidades ya abordadas por el equipo directivo.

Más aún, si los resultados obtenidos en evaluaciones sumativas y estandarizadas constituyen uno de los factores de promoción de estudiantes y consecuentemente de categorización del establecimiento, la labor que realice el equipo directivo será clave para contribuir al logro de los aprendizajes prescritos por el currículum nacional.

De este modo, el fenómeno descrito levanta la siguiente interrogante:

¿Cuál es la influencia del liderazgo pedagógico directivo en las prácticas evaluativas de los docentes, desde la perspectiva de estos últimos?

1.3 Objetivos de la investigación

Objetivo General

Develar la influencia del liderazgo pedagógico directivo sobre las prácticas evaluativas de los docentes de inglés que se desempeñan en enseñanza básica, desde la perspectiva de los docentes.

Objetivos Específicos

1. Analizar los instrumentos evaluativos elaborados por los docentes de inglés de las escuelas estudiadas, identificando los conocimientos y habilidades que están siendo evaluadas y calificadas.
2. Identificar los Objetivos de Aprendizaje presentes en los instrumentos elaborados
3. Distinguir aspectos del reglamento de evaluación y promoción del establecimiento presentes en los instrumentos elaborados
4. Identificar las prácticas de liderazgo pedagógico directivo que se implementan para apoyar las prácticas evaluativas de los docentes en los centros educativos en estudio.
5. Conocer las percepciones de los docentes sobre el liderazgo pedagógico directivo implementado en sus establecimientos.

Capítulo II: Antecedentes Teóricos

La evaluación como evidencia del aprendizaje y apoyo del equipo directivo

“y cuando terminamos una unidad aplicamos una prueba para ver los conocimientos que aprendieron...”

[Docente de inglés de 5° básico]³

Introducción

La evaluación juega un rol esencial en todo proceso de enseñanza y aprendizaje ya que constituye una actividad educativa que permite orientar y regular no solo los aprendizajes de los educandos, sino que también la enseñanza del docente, promoviendo una constante revisión y ajuste de su práctica con el fin último de llegar a comprender la naturaleza del aprendizaje y “concebir al individuo como un ser integral, el cual está influenciado por su contexto, su familia, su origen cultural y por unas condiciones de aprendizaje particulares” (Sandoval,2009,p.97-98).

2.1 Concepto de Evaluación

La evaluación es un término polisémico que se originó en procesos sociales y momentos históricos que datan de varios siglos. Como tal, su origen está relacionado con diferentes áreas disciplinares, una de las cuales es la educación. Es en este campo, donde la evaluación constituye uno de los elementos más fundamentales del quehacer pedagógico ya que su influencia alcanza no solo lo que el estudiante aprende sino *cómo* lo aprende y lo que los docentes *enseñan* y *cómo* lo hacen. De alguna manera, la evaluación permea el proceso educativo completo.

El concepto de evaluación procede del latín “valere” que significa la acción de tasar, de valorar un objeto (Lukas y Santiago, 2009) y se aplicó primeramente al campo empresarial con la finalidad de medir los procesos productivos y tomar decisiones para aumentar la producción; más tarde, en el siglo XX se fundan las bases para el establecimiento de un modelo de evaluación en la escuela tradicional.

Este modelo, fuertemente influenciado por el proceso de industrialización, relevó el control y la planificación educativa hasta la segunda mitad del siglo XX, cuando Cronbach (1963) propone una nueva forma de concebir la evaluación al afirmar que se ha de entender como una fase de “recogida y

³ Docente entrevistado

uso de información para tomar decisiones sobre un programa educativo” extendiendo su uso más allá del modelo Tyleriano, basado en una racionalidad técnica, y cuya nueva función no sólo es controlar el objeto evaluado sino fundamentalmente poder mejorarlo durante el proceso en el que toma lugar (Casanova, 2007). Así, se comienza a entender la evaluación educativa como un proceso crítico del aprendizaje, con fines formativos, es decir, que permita al estudiante aprender de la retroalimentación del docente o de sus pares y al docente, conocer las dificultades y fortalezas del estudiante y revisar su práctica durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde esta perspectiva, la evaluación es concebida como parte de un continuum, de un proceso sistemático y planificado de recogida de información con el fin de emitir un juicio de valor y tomar decisiones (Álvarez Méndez, 2005).

2.2 Enfoques teóricos en Evaluación

A través de la historia, diversos autores han definido la evaluación, desde diferentes fuentes teóricas: En los años 50, Tyler señala que para medir los aprendizajes de los estudiantes es necesario primeramente determinar los objetivos de forma cuantificable para comparar los objetivos propuestos y los resultados obtenidos y conocer así, su nivel de logro. Con esto se da origen, por tanto, al currículum basado en objetivos y define por primera vez el término evaluación como: “el proceso que permite determinar en qué grado han sido alcanzados los objetivos educativos propuestos” (Tyler en Foronda y Foronda, 2007, p.168).

Es relevante señalar que el modelo cuantitativo de evaluación propuesto por Tyler (1950) refleja la influencia de la filosofía positivista, el empirismo y los métodos estadísticos utilizados en el estudio de la diversidad humana en la primera mitad del siglo XX y la necesidad de contar con datos cuantificables sobre las capacidades y los aprendizajes relevantes con los cuales dotar a la fuerza laboral que se unía a la industria. Por otra parte, y aún más relevante, es afirmar que las contribuciones hechas por Tyler en el área de la evaluación, se encuentran ampliamente vigentes en la actualidad, a pesar que los sustentos filosóficos, psicológicos y pedagógicos ya no lo están.

En la década de los 60, surge la educación permanente (obligatoria en muchos países) y global y surge el interés por el fracaso escolar, lo que trae como consecuencia mayor atención a la evaluación y a la construcción de instrumentos fiables y útiles. Se amplía lo que hasta ese momento se entendía por evaluación, como instrumento de control y medida y se comienza a concebir como un medio que hace posible la retroalimentación educativa. Scriven (1967) afirma que se debe establecer el grado de

valor y mérito del objeto evaluado. Esto es, antes de determinar si los objetivos se alcanzaron o no, evaluar si los objetivos se adecuan al fin perseguido. Por tanto, define la evaluación como: “enjuiciamiento sistemático del valor o mérito de un objeto” (p21).

Durante los 70, la psicología constructivista de Piaget influencia no solo la educación sino también la evaluación. Más que los tests, a Piaget le interesaba descubrir cómo se generaba el conocimiento y el pensamiento lógico en el niño y por tanto el punto de atención era el desarrollo de habilidades cognitivas que desarrollaba el alumno.

En los 80, Cronbach amplía el concepto de evaluación formativa al afirmar que debía estar presente en cualquier acción evaluativa.

En la década de los 90, Blanco (1996:42) define la evaluación como “...el enjuiciamiento comparativo, corrector y continuo del progreso del alumno, a partir de unos datos recogidos”.

Al mismo tiempo, en los 2000 Mateo señala que toda evaluación debe permitir un mejor conocimiento de la realidad y proveer al docente de información para que pueda reflexionar sobre los objetivos de aprendizaje.

Siguiendo la línea de Tejada (2005), se pueden clasificar las definiciones revisadas en tres grupos:

- a) Aquellas definiciones centradas en el logro de los objetivos alcanzados por los estudiantes para lo cual se implementan evaluaciones sumativas, al final del proceso formativo;
- b) Aquellas definiciones que consideran la medida y el proceso, pero además la emisión de un juicio de valor en función del resultado obtenido. Aquí también surge el dilema de la formulación de criterios para valorar
- c) Aquellas definiciones que conciben la evaluación como un proceso que provee información para tomar decisiones.

Para los propósitos de esta investigación se utilizará la primera clasificación, esto es, la evaluación desde su funcionalidad sumativa, dado que es aún la más ampliamente utilizada en el sistema educativo chileno (OCDE, 2009). La investigación señala que las prácticas evaluativas dentro del aula mantienen rasgos tradicionales y privilegian “una evaluación de tipo sumativa que culmina en una calificación, realizada a través de pruebas en las que se evalúa la repetición de información” (Gysling, 2017).

2.3 Tipología de la evaluación

Resulta relevante clarificar la terminología y mostrar las posibilidades en las que se puede aplicar la evaluación según el fin que se persiga. Se ha seleccionado la clasificación establecida por Casanova (1999) por considerar que las dimensiones que presenta son claras y expresan los aspectos virtuosos de cada una.

Tabla 1

Tipología de la evaluación

Clasificación	Tipos	Subtipos
Por su funcionalidad	Formativa	
	Sumativa	
Por su normotipo	Nomotética	Normativa Criterial
	Idiográfica	
Por su temporalización	Inicial	
	Procesual	
	Final	
Por sus agentes	Autoevaluación	
	Coevaluación	
	Heteroevaluación	

Fuente: Recuperado de Casanova, M. (2007). Manual de Evaluación educativa. 9ª ed. Madrid: La Muralla. Capítulo 3 y 6

2.3.1 Según su funcionalidad

Este tipo de evaluación responde la pregunta ¿Para qué evaluar? Scriven (1973) distinguió dos fines de la evaluación en este sentido: la sumativa y la formativa. La primera permite comprobar los logros alcanzados y contribuye a “la valoración de productos o procesos que ya han terminado, por lo que su finalidad es determinar el valor de ese producto (sea un objeto o un grado de aprendizaje), decidir si el resultado es positivo o negativo...no se pretende mejorar nada con esta evaluación de manera inmediata...se aplica en un momento concreto, final cuando es preciso tomar una decisión en algún sentido” (Casanova, 2007,p. 79).

Por otra parte, la misma autora afirma que la evaluación formativa se utiliza para valorizar los procesos e implica la recopilación de datos a lo largo del mismo para tomar decisiones informadas que contribuyan a mejorarlos o perfeccionarlos. En este mismo sentido, Mateo (2000) establece que la evaluación centrada en resultados está asociada al uso de fórmulas estandarizadas de recopilación de información, pero que no permite el análisis a realizaciones parciales a diferencia de la evaluación centrada en los procesos la que permite una percepción global de la información, creando las condiciones para su aplicación en forma paralela y simultánea al proceso de enseñanza y aprendizaje que se lleva a cabo.

Casanova (2007) afirma que en la práctica diaria y en numerosas ocasiones ambas funcionalidades se superponen y no es fácil determinar cuándo se persigue una finalidad y cuando otra. Sobre este mismo punto, Mateo (2000) señala que ambas perspectivas son opuestas y que su finalidad no se interfiere.

Desde la aproximación sumativa, la literatura revela convergencia en los planteamientos de diversos autores como Celman (2005) y Roldan (2005) que relacionan la evaluación con medición, acreditación o certificación de aprendizajes. De alguna manera, la calificación legitima los conocimientos y objetiviza el nivel de logro de los objetivos planteados, favoreciendo, sin embargo, los aprendizajes memorísticos y la reproducción del conocimiento. Todo lo anterior es coincidente con los resultados de investigaciones llevadas a cabo en Chile y en el extranjero que señalan que las prácticas evaluativas de los docentes privilegian enfoques instrumentales y basados en resultados (Stiggins, 2004; OCDE, 2009; Gysling, 2017).

Por otra parte, la tendencia actual en evaluación indica que ésta debe dar cuenta de lo que los estudiantes aprenden (qué) así como del proceso que los llevó a lograr esos aprendizajes (cómo), concibiéndola entonces, como un instrumento de mejora (Murillo y Román, 2009).

2.3.2 Por su normotipo

La evaluación conlleva un juicio de valor para la cual es necesario un referente. De acuerdo a Casanova (2007), si el referente es externo al sujeto, el referente es normativo o criterial y si es interno, idiográfico.

2.3.2.1 Evaluación normativa: este tipo de evaluación basa su juicio de valor en el desempeño del estudiante en relación a los resultados del grupo en el que es evaluado, en torno a una media. Así, si su desempeño es superior a la media, será bien evaluado y si está por debajo de ésta, mal evaluado. Esta forma de evaluar busca clasificar a los estudiantes, visibilizando sus desempeños utilizando, por ejemplo, cuadros de honor, sin embargo, su uso carece de validez y fiabilidad educativa. Las pruebas de nivel constituyen un ejemplo de este tipo de evaluación.

2.3.2.2 Evaluación Criterial: utilizar la evaluación criterial implica la formulación de criterios asociados a niveles de desempeño claros basados en objetivos de aprendizaje formulados desde una perspectiva conceptual, procedimental y actitudinal. La utilización de criterios de desempeño pretender terminar con la arbitrariedad de la utilización de la evaluación normativa para medir aprendizajes, fue propuesta por Popham (1983 en Tejada 2005), quien afirmó: “una prueba que hace referencia a un criterio es la que se emplea para averiguar la situación de un individuo con respecto a un campo de conducta bien definido” (p.198)

La implementación de una evaluación criterial requiere la secuenciación de los objetivos de aprendizaje y su formulación como comportamientos observables, tal y como fueron elaborados en su momento los mapas de progreso para las asignaturas de matemáticas, ciencias, lenguaje, historia e inglés y que estuvieron vigentes en Chile para el ajuste curricular del 2009 hasta la entrada en vigencia de las bases curriculares el año 2013.

2.3.2.3 Evaluación Idiográfica: este tipo de evaluación considera al estudiante como su propio referente. Implementar una evaluación ideográfica conlleva por lo tanto, evaluar el progreso en relación a su propio avance y a un conjunto de metas establecidas como resultado de una estimación psicopedagógica que determina sus capacidades y posibles aprendizajes en un tiempo determinado.

Este tipo de evaluación ha sido objeto de críticas por quienes afirman que no permite alcanzar niveles concretos, estándar para la promoción u obtención de un título.

2.3.3 Por su temporalización: según cuándo evaluar, la evaluación puede ser inicial, de proceso y final

2.3.3.1 Evaluación Inicial: este tipo de evaluación se aplica al comenzar un proceso o al iniciar una unidad educativa y su objetivo es establecer la situación inicial (conocimientos previos) que el estudiante ya ha incorporado y que servirán de base para la construcción de nuevos conocimientos.

2.3.3.2 Evaluación procesual: es aquella que de manera permanente valora el proceso de aprendizaje del estudiante y de enseñanza del docente al recoger, analizar y tomar decisiones sobre los datos que se recogen. La evaluación procesual es formativa por naturaleza ya que al recoger datos continuamente, retroalimenta el proceso de enseñanza y aprendizaje, y permite adoptar decisiones “sobre la marcha” reorientando, aclarando y replanteando el proceso de enseñanza.

Casanova (2007) señala que “llevar a cabo rigurosamente la evaluación procesual es lo único que permite mejorar el proceso de enseñanza.... [pues] se pueden comprobar los fallos y los elementos que están funcionando positivamente...y subsanarlos o reforzarlos respectivamente”. (p.93)

2.3.3.3 Evaluación Final: esta evaluación se realiza al terminar un proceso o un periodo determinado y puede estar referida al fin de un ciclo, curso o etapa educativa, pero también al término de una unidad didáctica. En la evaluación final se comprueban los resultados y logros alcanzados por los estudiantes, aunque no necesariamente con una finalidad sumativa. En este sentido, Casanova (2007) afirma que una evaluación final puede ser formativa o sumativa y que los instrumentos utilizados no siempre deben ser exámenes o controles. Si el docente ha recogido suficiente información sobre el proceso de enseñanza, entonces puede analizar la información y valorar en consecuencia.

2.3.4 Por sus agentes: responde a la pregunta ¿quién evalúa? Es decir quién (es) lleva (n) a cabo la evaluación. De acuerdo a esta clasificación se dan procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación

2.3.4.1 Autoevaluación: sucede cuando el agente que evalúa y el sujeto evaluado es el mismo. Es un proceso que las personas realizan frecuentemente a lo largo de la vida para valorar situaciones personales, laborales, etc. En el ámbito de la educación, es aconsejable comenzar esta práctica tan

temprano como sea posible, utilizando pautas claras que permitan a los estudiantes auto-observarse y valorar su desempeño y progreso.

2.3.4.2 Coevaluación: comprende la evaluación mutua llevada a cabo al término de una actividad realizada entre varios estudiantes. Este tipo de evaluación otorga mayor relevancia a la valoración basada en el análisis y objetividad que cada uno de los agentes utiliza para evaluar. La coevaluación debe comenzar por “valorar exclusivamente lo positivo. Las deficiencias o dificultades surgidas las valorará el profesor” (Casanova, 2007. p.98).

2.3.4.3 Heteroevaluación: consiste en la evaluación que una persona hace de otra. Es la evaluación que típicamente realiza el docente de los estudiantes.

2.4 Evaluación bajo un modelo cuantitativo

La finalidad de la evaluación da origen a dos modelos evaluativos teóricos: el cuantitativo y el cualitativo. El modelo que el docente implemente develará diversas creencias sobre la naturaleza del conocimiento y el rol de docentes y estudiantes en su construcción (Bliem y Davinroy, 1997); al mismo tiempo, condicionará los criterios que utilice para evaluarlo y el proceso de enseñanza y aprendizaje que ocurra en el aula (García y Pearson, 1994 en Serafini).

Dado los objetivos declarados de esta tesis, nos centraremos en el modelo cuantitativo.

Este modelo tiene su origen en las ideas de Tyler en los años 40 y también ha sido denominado evaluación por objetivos o bajo una racionalidad técnica. Para Tyler la evaluación debe proveer evidencia sobre el logro de objetivos de aprendizaje, mediante conductas observables que puedan ser cuantificadas. De este modo será posible construir hipótesis y verificarlas. Este modelo releva la aplicación de tests y pruebas estandarizadas para recoger información.

2.4.1 Modelo Tyleriano de evaluación

El año 1942, Tyler publica *General Statement of Education* y luego en 1950, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, donde establece las bases de un modelo evaluador que tiene como punto de partida la planificación didáctica de objetivos de aprendizaje propuestos por un programa de estudios, que corresponde a lo que hoy conocemos por currículum.

De acuerdo a Tyler, evaluar significaba verificar el logro o no de esos objetivos de aprendizaje, para lo cual establece las siguientes fases de trabajo:

1. Establecer los objetivos que se espera alcanzar.
2. Ordenar los objetivos en clasificaciones amplias y de modo jerárquico.
3. Definir los objetivos en términos de comportamiento observable.
4. Establecer las situaciones adecuadas para que pueda demostrarse la consecución de los objetivos.
5. Explicar los propósitos de la estrategia a las personas responsables, y establecer las situaciones más apropiadas para la evaluación.
6. Seleccionar o desarrollar las medidas técnicas de evaluación adecuadas, que sean capaces de medir los indicadores de logro de los objetivos (idealmente instrumentos objetivos y estandarizados)
7. Recopilar y analizar la información necesaria.
8. Comparar y contrastar la información con los objetivos de comportamiento esperados, estableciendo si éstos se lograron y en qué medida.

El modelo propuesto por Tyler asume una perspectiva positivista de la realidad y sostiene la creencia que existe un cuerpo de conocimientos verdaderos que son transferibles desde alguien que “sabe” hacia alguien que los debe adquirir en forma de contenidos, eliminando toda subjetividad e interpretación. Aquí el conocimiento tiene existencia propia, es decir, existe de manera independiente de los sujetos, cuyos intereses y necesidades no son considerados y a quienes se les aplican evaluaciones estandarizadas (Bertrand, 1991 en Serafini) las que son utilizadas para medir el conocimiento y verificar el logro de los objetivos de aprendizajes adquiridos en un período de tiempo determinado.

Bajo este paradigma, los significados, juicios e interpretaciones están dados en los contenidos y solo ellos son aceptados como correctos.

Generalmente, esta concepción de currículum da origen a un tipo de evaluación donde el docente no es parte del proceso de elaboración del instrumento y si lo es, no tiene decisión sobre los ítems a implementar ni tampoco sobre el tipo de información que recogerá. Por tanto, la información que recoge contribuye poco o nada a informar su práctica diaria y a guiar la toma de decisiones curriculares (Rothman, 1996 en Serafini). Cuando la evaluación se utiliza para medir, entonces cumple un rol de control y rendición de cuentas. Esto es especialmente cierto para evaluaciones estandarizadas a nivel nacional, a nivel de instituciones/municipios que están a cargo de varios establecimientos, con el fin que sostenedores y directores rindan cuenta de su gestión y de este modo clasificar y comparar a los establecimientos según desempeño.

El modelo evaluativo de Tyler, considera un juicio de valor, aunque solo declarativo, sobre los resultados obtenidos por los estudiantes, lo que conlleva a la evaluación de las fortalezas y debilidades del programa de estudio (currículum nacional) indirectamente. El modelo utiliza las evaluaciones sumativas para obtener información del grupo donde se implementa.

2.4.2 Evaluaciones cuantitativas desde las percepciones de docentes y estudiantes

Las creencias o percepciones docentes constituyen un tamiz a través del cual se interpreta el conocimiento. Aún más, las creencias sobre evaluación son parte de un sistema de creencias sobre la educación, la enseñanza, el aprendizaje, el currículum y la propia identidad docente, sistema que suele ser indemne a la experiencia, el tiempo y la razón (Pajares, 1997).

La investigación señala que los estudiantes tienden a justificar las evaluaciones cuantitativas por cuanto afirman que éstas les ayudarán a mejorar aprendizajes. A su vez, asumen que si no se logran los objetivos de la evaluación, existirá una sanción o castigo. Por otra parte, los docentes tienden a considerarlas un instrumento de control y ejercicio de autoridad; por lo que es posible condicionar los comportamientos deseables de los estudiantes que son aquellos que los docentes consideran adecuados al contexto (Zapata, 2012).

Prieto y Guzmán (2008) afirman que, en su mayoría, los docentes consideran la evaluación desvinculada de la enseñanza, utilizada para certificar y medir resultados de aprendizaje.

En una evaluación cuantitativa, el docente es quien lleva a cabo el proceso en el aula y los estudiantes se transforman en ejecutores del instrumento. Así, se evidencia que el agente evaluador en la mayoría de los casos es el docente. La autoevaluación y la coevaluación son muy escasas y generalmente en situaciones evaluativas que no representan un peso significativo para evidenciar conocimientos. Las respuestas en la evaluación se comparan con los contenidos y habilidades transmitidas por el docente y no existe lugar para innovar en las respuestas (Litwin, 2005).

En cuanto a las técnicas formales que se utilizan, tanto docentes como estudiantes consideran que las evaluaciones de lápiz y papel son las verdaderas evaluaciones. Sin embargo, en numerosas ocasiones, éstas no consideran al tipo de estudiante al que están dirigidas: “Muchos profesores utilizan de un año para otro los mismos criterios de evaluación sin que la reflexión sobre la práctica, el contraste con el planteamiento con otros colegas o los hallazgos de la investigación educativa modifiquen un ápice su modo de actuación” (Santos Guerra, 1998.p, 22).

2.4.3 Las Prácticas evaluativas

La evidencia nacional e internacional muestra que la evaluación es considerada un proceso técnico de verificación de logros de objetivos pre-determinados por un currículum/estándares de carácter nacional y /o provincial/estados federados (Prieto y Contreras, 2008). Sin embargo, sabemos que en el proceso evaluativo confluyen diversos factores que lo afectan: por una parte están los factores externos a la escuela como las condiciones de contexto de los estudiantes, a saber, nivel socioeconómico, intereses, capital cultural, características psicológicas etc. y por otra, los que se relacionan directamente con lo que sucede en la escuela como las exigencias del sistema escolar, esto es, la cobertura curricular, los reglamentos, normas, horas de exposición a la asignatura, condiciones de trabajo en las aulas etc. y también los aspectos relacionados con los docentes que ejercen la asignatura cuyas actitudes, valores, creencias y conocimientos permean los procesos de enseñanza y aprendizaje e inciden de manera crítica en sus prácticas evaluativas.

De este modo, aun cuando la evaluación es un proceso fundamental para informar el proceso educativo, su importancia sigue estando relacionada con la necesidad de certificar un mínimo de aprendizajes establecidos por el currículum lo cual ha significado que las prácticas docentes se hayan estructurado en función de la evaluación, pero privilegiando aspectos que favorecen la reproducción y control del conocimiento de los estudiantes.

Así lo confirman algunas investigaciones que señalan que las prácticas evaluativas de los docentes responden a enfoques instrumentales y memorísticos que relevan los resultados alcanzados en tanto rendimiento, capacidad reproductiva y esfuerzo individual (Stiggins 2004; Celman 2005; Gómez, 2013), limitando considerablemente la construcción y el desarrollo de habilidades cognitivas superiores y la oportunidad de proveer evidencia sobre la eficacia de la enseñanza (Jackson, 2002).

2.4.3.1 El concepto de Práctica evaluativa

La Real Academia Española consiga que el término práctica proviene del latín tardío *practicus* 'activo', 'que actúa', y este del gr. *πρακτικός praktikós*; y la define como: “uso continuo, costumbre o estilo de algo” pero también como “el ejercicio de cualquier arte o facultad, conforme a las reglas”. Si extendemos el significado y lo aplicamos a las prácticas en evaluación, podemos afirmar que las concepciones en torno a la evaluación consideran las prácticas evaluativas desde diversas perspectivas como “un conjunto sistémico de estrategias, procedimientos, fundamentos y categorías que permitan la examinación, que conduzca a emitir juicios y conceptos valorativos” (Villada, 2007 en Zuluaga et al.p.37); al mismo tiempo, Sacristán y Pérez (en Zuluaga et al, 2014.p38) afirman que [las prácticas evaluativas deben permitir] “valorar sus características y condiciones en función de unos criterios y puntos de referencia, con el fin último de emitir o producir un juicio relevante”.

Por otra parte, Guío, señala que una práctica evaluativa debe considerar “los juicios y valoraciones [que] generen reflexiones y actitudes que produzcan la comprensión, la reflexión y la autovaloración de los aprendizajes alcanzados para la consolidación de un mejor ser humano”(en Zuluaga *et al*, 2014.p38.).

Para esta investigación, se elaboró un constructo propio ya que las definiciones existentes no consideraban las creencias y valores docentes puestas en práctica con cada evaluación. De este modo, concebimos las prácticas evaluativas como el conjunto sistémico de estrategias y procedimientos que, permeados por valores, creencias y conocimientos, son aplicados por los docentes de acuerdo con las exigencias del sistema educativo, con el objetivo de emitir juicios de valor sobre los aprendizajes alcanzados.

2.4.3.2 Prácticas evaluativas de calidad: condiciones de validez y confiabilidad

Como se señaló anteriormente, la información que recogen los instrumentos de evaluación está atravesada por características psicológicas, sociales y físicas particulares de cada estudiante en un momento determinado y puede estar influida por la coyuntura propia de la implementación de

instrumentos de evaluación con los que se recoge la información (Luckett y Sutherland, 2000; Sanmartí, 2007), por lo que es fundamental que los instrumentos de evaluación que se utilicen sean válidos, confiables y objetivos para interpretar los resultados y tomar decisiones adecuadas respecto de qué y cómo enseñar (Brookhart, 2003; Himmel, Olivares y Zabalza, 1999; McMillan, 2003).

2.4.3.2.1 Validez

De acuerdo al enfoque psicométrico, desde donde surge el concepto de validez, una evaluación es válida cuando “mide lo que pretendía medir”. Sin embargo, Hogan (2004) afirma que es necesario, además, considerar la finalidad para la que fue elaborada; es decir si la puntuación alcanzada permite llegar a una conclusión con respecto al constructo que mide dicha prueba. En otras palabras, un instrumento de evaluación no es intrínsecamente válido; lo es en base al uso que se realiza de la información obtenida a partir de él (Valverde, 2000).

En este sentido es importante mencionar que el concepto de validez utilizado en el enfoque psicométrico es válido solo para pruebas a gran escala y donde se espera una distribución normal (representada gráficamente por la campana de Gauss), pero en el aula se espera que la distribución de resultados sea asimétrica, es decir, donde la mayoría de los estudiantes esté por sobre el puntaje de aprobación. De aquí que algunos autores como Stiggins (2001) no utilice el término validez, sino evaluación de “alta calidad”.

Por otra parte, diversos autores señalan que el concepto tradicional de validez no es aplicable al aula ya que la evidencia estadística es muy difícil de obtener (Luckett y Sutherland, 2000; McMillan, 2003; Moss, 2003; Stiggins, 2001), aún más si se consideran los escasos conocimientos sobre teoría de la medición que reciben durante su formación inicial (Brookhart, 2003). Así, se ha establecido una tipología del concepto de validez que considera: contenido, instruccional y consecuencial. Si bien no existe consenso entre los expertos respecto de si la validez de constructo incluye a las otras o si éstas corresponden a categorías diferentes y excluyentes, lo relevante es considerar cuáles de estos aspectos es necesario tomar en cuenta para asegurar la calidad de la evaluación en el aula.

2.4.3.2.1.1 Validez de contenido

La validez de contenido es la correspondencia que existe entre el contenido y/o habilidades que mide el instrumento y el campo de conocimiento al cual se atribuye dicho contenido (Brualdi, 1999; García, 2002; Hogan, 2004; Lukas y Santiago, 2004). En otras palabras, afirmar que un instrumento de evaluación cumple con la validez de contenido es cautelar que las situaciones evaluativas incluyan los contenidos y/o habilidades estudiadas en clases, en el entendido que se deben seleccionar aquellos contenidos y habilidades más relevantes para demostrar el logro de un aprendizaje, es decir, se debe considerar una muestra pertinente y representativa del universo de contenidos cubierto por un curso, una clase, o un conjunto de ellas.

Sireci (1998), señala que existe consenso en 4 elementos que caracterizan el concepto de validez de contenido:

1. La definición de un dominio disciplinar,
2. La relevancia de dicho dominio,
3. La representatividad del dominio y
4. Los procedimientos de construcción del instrumento o situación evaluativa.

La existencia de estos cuatro elementos es crucial, ya que la información que se pueda recoger con los instrumentos de evaluación, su análisis y los juicios de valor que se pueden sacar solo son válidos para lo que se evaluó, por lo que los puntajes y/o calificaciones que cada estudiante obtenga deben ser el resultado de tareas y estímulos de calidad, coherentes con los propósitos conceptuales para los que fueron elaborados.

De este modo, certificar lo que un estudiante sabe y es capaz de hacer o no en un curso o asignatura tiene directa relación con los contenidos y habilidades que fueron evaluados.

2.4.3.2.1.2 Validez Instruccional

La validez instruccional o curricular es aquella que dice relación con lo que los estudiantes han tenido oportunidad de aprender durante las clases y que podrán evidenciar en una evaluación (Crocker *et al.*, 1988).

En la trayectoria escolar de un estudiante este tipo de validez es clave porque representa lo que se enseña en clases y lo que se evalúa. El problema surge cuando esta relación es débil ya que por una parte, los estudiantes no pueden demostrar lo que aprendieron y, por otra, son evaluados en aspectos

que no se les enseñaron (Himmel *et al.*, 1999; McMillan, 2003). Esta última situación se presenta, por ejemplo, cuando se enseñan conceptos y sus definiciones y luego en la evaluación se les solicita que apliquen ese contenido bajo el supuesto que los estudiantes serán capaces de hacerlo como parte de la “construcción” de su propio aprendizaje.

Por lo tanto, un instrumento de evaluación tiene validez instruccional cuando las situaciones evaluativas son coherentes con las actividades de aprendizaje realizadas por los estudiantes.

Por otra parte, es necesario referirse a la “validez semántica” la que se presenta cuando la situación de evaluación contiene términos que son conocidos y compartidos entre el docente y los estudiantes. En ocasiones se utiliza un término en el proceso de enseñanza y un sinónimo de este, desconocido para los estudiantes en la evaluación, todo lo cual produce confusión, afectando el desempeño de los estudiantes.

2.4.3.2.1.3 Validez Consecuencial

Este tipo de validez se relaciona con las consecuencias intencionadas y no intencionadas que tendrán el uso y las interpretaciones que el docente y /o autoridades realizarán con la información recogida (Hogan, 2004; McMillan, 2003; Moss, 1997).

Para evitar consecuencias negativas, los docentes deben establecer claramente los propósitos de la evaluación y ser consecuentes con éstos. Algunos autores señalan que este tipo de validez debería ser el principal criterio a considerar al momento de tomar decisiones sobre la evaluación en el aula (Moss (2003) y McMillan (2003)).

Algunas de las consecuencias negativas en los estudiantes son: la desmotivación, la interiorización de errores y la creación de un ambiente de competencia entre los estudiantes, por nombrar algunas (Brookhart, 2003; McMillan, 2003).

2.4.3.2.2 Confiabilidad

Otro de los elementos fundamentales al considerar una evaluación de calidad es la confiabilidad o precisión que dice relación con la consistencia, exactitud y estabilidad de los resultados, a las inferencias que se pueden realizar, y tiene directa relevancia en las conclusiones y posterior toma de decisiones (Luckett y Sutherland, 2000; McMillan, 2003).

Si se considera la confiabilidad desde una perspectiva psicométrica, ésta se puede verificar a través del coeficiente de Crombach que mide la consistencia interna; la correlación test-retest que evalúa la consistencia entre dos mediciones del mismo test y las formas paralelas, utilizada para establecer el

grado de correlación entre dos versiones de la misma prueba. Es decir; una evaluación es confiable si entrega los mismos o similares resultados cuando se aplica a un mismo sujeto en circunstancias similares y con un margen de error pequeño. Sin embargo, este criterio no es aplicable a evaluaciones de aula y no constituye en sí un tema relevante.

En el aula la confiabilidad es entendida como “suficiencia de información” lo que implica reunir suficiente evidencia de un aprendizaje para tomar decisiones con el menor margen de error (Moss, 2003).

Para esto, la evidencia debe corresponder al mismo contenido y con el mismo nivel de exigencia (Smith, 2003) para determinar la diferencia que existe entre los aprendizajes alcanzados por los estudiantes (real) y los que deberían haberse alcanzado (ideal).

2.4.3.2.3 Objetividad

La objetividad constituye un aspecto clave de la confiabilidad y está directamente relacionada con la precisión en la corrección de un instrumento evaluativo. De alguna manera, la objetividad implica cierta imparcialidad y ausencia de sesgo al momento de corregir. Sin embargo, la investigación indica que el proceso evaluativo está teñido por una carga moral y valórica ligada a las creencias de los docentes y sus expectativas. Así lo demuestra el efecto “Pigmalion”, (Rosenthal y Jacobson (1968) y que en general, los estudiantes con menor rendimiento recibirán menos explicaciones y aclaraciones que un estudiante de alto desempeño.

Para evitar la falta de objetividad, los docentes deben transparentar los objetivos y aprendizajes a evaluar, los criterios de evaluación y sus indicadores y los criterios de asignación de puntajes (Förster y Marin, 2008).

2.5. El liderazgo pedagógico directivo como condición para el mejoramiento en la escuela

Los centros educativos del siglo XXI enfrentan grandes desafíos en su labor de educar. Como nunca antes, la sociedad demanda a estas instituciones de carácter nacional que los estudiantes alcancen aprendizajes relevantes que les permitan desarrollar al máximo todas sus capacidades; en otras palabras, que reciban una buena educación, una educación de calidad (Darling-Hammond, 2001 en Bolívar, 2010).

Así, las escuelas de todos los lugares deben tener como norte otorgar oportunidades de aprendizaje que sean imprescindibles para sus estudiantes para lo cual deben contar con equipos directivos que ejerzan un liderazgo que supere la gestión administrativa y burocrática características de la escuela del siglo XX, y sean capaces de incidir en la mejora de las prácticas docentes, esto es un liderazgo pedagógico.

De este modo, se espera que los equipos directivos movilicen, dinamicen y apoyen la capacidad de mejora de un centro escolar centrando sus esfuerzos en el ejercicio de un liderazgo para el aprendizaje de todos sus estudiantes.

2.5.1 El concepto de Liderazgo

Las investigaciones sobre liderazgo no son exclusivas del ámbito educativo. El liderazgo ha sido abordado también desde disciplinas como la psicología, la historia y la empresa entre otras. Desde tiempos pretéritos es una cualidad que ha despertado interés no solo de individuos, sino también de empresas y gobiernos, ya que se considera un factor clave para el éxito de las instituciones y una cualidad necesaria para que los individuos contribuyan a tal éxito.

Aun cuando no es posible encontrar comprensiones unívocas sobre liderazgo, algunas definiciones amplias son:

“El liderazgo es el proceso mediante el cual una persona influencia a otras para lograr un objetivo y dirigir la organización de un modo que la hace cohesiva y coherente” (Northouse, 2007, p.269).

Otra definición, que añade un componente social, define el liderazgo como “el ejercicio de la alteración de los acuerdos de poder institucional y organizativo, involucrándose activamente en reclamar, apropiarse, sostener y promover derechos personales”(Goldfarb y Grinberg, 2002, en Bolívar, 2014,p.41).

Por otra parte, se afirma que “Lo propio del liderazgo es establecer consensos amplios en torno a metas significativas para la organización y hacer todo lo necesario, empujando y apoyando a las personas para movilizarlas en esa dirección” (Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006, p. 11).

Es esta última definición la que de manera preferente se ha utilizado en las políticas educacionales del último cuarto de siglo y a la que adscribiremos en esta investigación, ya que se concibe el liderazgo como una relación recíproca entre los miembros del grupo, dentro de una comunidad.

Al mismo tiempo, el liderazgo también puede concebirse según el espacio donde se expresa o el estilo de liderazgo que se ejerza.

2.5.1.1 Dimensión de expresión

Álvarez (2001) afirma que el liderazgo se expresa en dos dimensiones: en el espacio de poder, de la autoridad o de la influencia.

a) El espacio de poder se manifiesta en la capacidad que asume un individuo en una posición asimétrica de poder, en la cual impone una normativa que él mismo ha definido para integrar o segregarse a sus subordinados según la identificación que sienta por algunos.

b) El espacio de autoridad o de influencia se manifiesta a través de:

-el liderazgo institucional ejercido por aquellas personas nombradas por la organización para que representen a la organización o dirijan formalmente a sus miembros

-el liderazgo profesional que los propios miembros de la institución otorgan formal o informalmente para dirigir los procesos de la misma.

Bolívar (2010) señala que los administradores educacionales consideraron que lo más simple para la organización es que el liderazgo fuese estructurado y que se mantuviera en el tiempo.

2.5.1.2 Estilos de liderazgo

La literatura da cuenta de diferentes tipos de liderazgo, la mayoría de ellos relacionados con el mundo de la empresa.

Bass (1990) afirma que “los estilos de liderazgo o de dirección son las formas alternativas en que los líderes estructuran su conducta interactiva para llevar a cabo sus roles en tanto a líderes” (Cuadrado, 2001, p.134). Según esta definición, Cuadrado (2001), indica que el estilo de liderazgo se refiere a las formas de estructurar la conducta del liderazgo, es decir, como éste se lleva a cabo.

En la primera mitad del siglo XX (1943), Lewin, Lippit y White realizaron un estudio en diferentes clubes de niños donde identificaron tres estilos de liderazgo: autoritario, democrático y laissez- faire, así quien dirigía al grupo actuaba de tres maneras, de acuerdo a tres estilos: el estilo autoritario,

imponiendo autoridad; estilo democrático, promoviendo la participación de todos los miembros del grupo; y laissez-faire, dejando que cada uno hiciera lo que quisiera (Cardona y Buelvas, 2010).

Un hallazgo relevante de este estudio es la evidencia que, frente a diferentes estilos de liderazgo, los grupos muestran conductas diferentes, que más que afectar la relación con el líder, definen las relaciones a nivel intra- grupo.

Así, ante un estilo de liderazgo autoritario se observan reacciones de odio entre los miembros del grupo, apatía y desinterés con altos niveles de agresividad. Si bien el desempeño colectivo experimenta un aumento, con el tiempo decae como consecuencia de la frustración y las actitudes defensivas de los miembros del grupo.

Por otra parte, cuando el liderazgo es democrático, existen relaciones amistosas entre los miembros del grupo. Las relaciones de poder son simétricas y el líder es percibido como un igual. El grupo se percibe cohesionado y con sentido de pertenencia. Si bien el desempeño es comparativamente inferior al logrado con un liderazgo autoritario, el trabajo desarrollado es más original, cualidad que quizá se explique por la posibilidad de expresar ideas libremente.

Finalmente, ante al estilo laissez-faire, se presentan rivalidades y se producen divisiones dentro del grupo. El desempeño es el de menor nivel de productividad de entre los tres estilos.

Desde hace algunos años, la tendencia en educación ha sido fortalecer el liderazgo democrático de los líderes directivos como reflejo de las decisiones de la macropolítica que han tendido a otorgar mayores atribuciones a los niveles meso y micro y consecuentemente a las autoridades del establecimiento educacional en el entendido que es a este nivel donde existe mayor conocimiento de la comunidad educativa y sus necesidades.

2.6 Teorías de Liderazgo

Pese a que el interés por esta temática comenzó con mayor fuerza durante el siglo XX, las teorías de liderazgo han evolucionado considerablemente en las últimas décadas como medio para predecir, controlar y explicar las decisiones y solucionar problemas en contextos organizacionales.

La búsqueda constante por identificar al (los) líder (es) dentro de la organización y caracterizar su rol ha dado origen a diferentes teorías sobre liderazgo. En este acápite revisaremos brevemente tres teorías:

2.6.1 Teoría de los rasgos: “el líder nace, no se hace”

Esta teoría se centra en las características personales del líder las que están determinadas genéticamente. Los autores buscan identificar los rasgos constituyentes de la personalidad, características físicas y psicológicas que distinguen a los líderes de quienes no lo son. Fayol (1986) afirma que los rasgos que un líder debe tener son: salud y vigor físico e intelectual, inteligencia. Entre las cualidades morales se encuentran la firmeza y la perseverancia entre otras. Las investigaciones sobre estas teorías se preguntan: ¿qué rasgos distinguen a los líderes de las demás personas? ¿Qué alcances tiene estas diferencias? (Covey, 2005)

2.6.2 Teoría del comportamiento: los autores de esta teoría afirman que es posible clasificar a los líderes por los patrones de comportamiento. En un estudio llevado a cabo en la universidad de Ohio por Blake y Mouton el año 1985, se identificaron dos dimensiones genéricas del comportamiento: la estructura inicial y la consideración. Lewin (1951) argumenta que el liderazgo surge del uso que los dirigentes dan a la autoridad que poseen.

2.6.3 Teoría emergente: esta teoría se focaliza principalmente en el liderazgo transformacional y el liderazgo transaccional. Este estilo de liderazgo surge cuando los líderes logran transformar a sus seguidores para lograr los propósitos de la organización mediante tareas delegadas a éstos, seguimiento a su trabajo y al compromiso de otorgar recompensas a cambio (Jones y George, 2010 en García-Solarte, 2015). El liderazgo transaccional se focaliza en un cambio estructural de la organización, lo que para algunos autores implica solo un cambio superficial (Jones y George, 2010 en García-Solarte, 2015).

Con el liderazgo transformacional, los líderes logran que sus seguidores se desempeñen bien, más allá de sus intereses personales, ya que apela a sus valores y emociones. Los líderes transformacionales promueven la adhesión a la organización y el desarrollo profesional de sus seguidores mediante los propósitos morales compartidos al interior de la organización. En este sentido, el liderazgo transformacional implica un cambio cultural que sienta para una mejora continua de las organizaciones.

2.7 Liderazgo Educativo

Uno de los aspectos fundamentales que define al liderazgo es

“la capacidad de ejercer influencia sobre otras personas, de manera que estas puedan tomar las líneas propuestas como premisa para su acción. Esta influencia, no basada en el poder o autoridad formal, se puede ejercer en distintas dimensiones, especialmente en el plano organizativo, cuando una dirección logra alcanzar consenso y moviliza a la organización en torno a metas comunes” (Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006 en Horn y Marfán, 2010,p. 83).

Bolívar (2010) afirma que cuando esta influencia se ejerce para lograr mejora en los aprendizajes de los estudiantes, se habla de liderazgo pedagógico o educativo.

Siguiendo el mismo criterio, Robinson (2011 en Bonifaz 2012, p.6) afirma que cuando se habla de liderazgo educativo o pedagógico, se hace referencia a “aquel liderazgo que influye o lleva a otros a realizar cosas que se espera ayuden a mejorar los resultados de los aprendizajes de los alumnos”

El liderazgo educativo transforma la cultura de la escuela y hace partícipe al equipo docente de un rol protagónico en la mejora escolar con foco en el aprendizaje de los estudiantes (Aaronson, Barrow y Sander, 2007; Barber y Mourshed, 2008; Murillo, 2006; Rivkin, Hanushek y Kain, 2005 (en Mellado y Chaucono., 2016).

La literatura revela que, dado que el foco de este tipo de liderazgo tiene como tarea central la mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el liderazgo pedagógico es un liderazgo para el aprendizaje (Ord et al., 2013).

2.7.1 Tipos de Liderazgo Educativo

Las teorías de liderazgo que más influencia han tenido en las últimas décadas son el Liderazgo Transaccional, el Liderazgo Transformacional y el Liderazgo Instruccional o Pedagógico (Harris, 2004) estas teorías se basan en la relación que establecen los líderes con sus seguidores y, aunque las dos primeras ya fueron revisadas en cuanto aportes a las teorías de liderazgo en general, en este acápite las abordaremos desde la perspectiva del liderazgo educativo.

James Burns (1978 en Garay, 2016) plantea por primera vez los conceptos de liderazgo “transaccional” y “transformador”. Ambos, aunque opuestos de acuerdo al autor, son parte del mismo continuum.

2.7.1.1 Liderazgo Transaccional: es un tipo de liderazgo de primer orden ya que busca el statu quo de la institución y entiende que el ejercicio del liderazgo requiere la presencia de un líder y de subordinados con quienes tranza ya sea como forma de recompensa o penalización. Mirado desde la perspectiva de la escuela, se refiere a relaciones entre directivos y docentes que están basadas en el intercambio de recursos valiosos. En términos simples, los docentes entregan servicios educativos (enseñanza, bienestar a los alumnos, actividades extracurriculares) a cambio de un salario y beneficios asociados.

Los directivos expresan claramente qué se espera de sus docentes y es capaz de guiarlos para que reconozcan sus metas al tiempo que se aclaran los roles y los requerimientos que la tarea implica, para esto, conoce profundamente a sus docentes, sus fortalezas, potencialidades y también sus debilidades y trabaja constantemente en la creación de un clima laboral que les permita percibir que se cuenta con las condiciones para lograr las metas

El liderazgo transaccional presenta dos dimensiones:

- **Recompensa contingente:** los directivos reconocen los logros y a partir de ello otorga recompensas según el esfuerzo hecho por los docentes y al nivel de desempeño alcanzado
- **Dirección por excepción:** En este caso existen la dirección:

Activa: se expresa a través del control y monitoreo y a partir de ello se aplican acciones para corregir cuando se perciben desviaciones en el desempeño esperado o respecto de la meta definida.

Pasiva: solo se interviene cuando no se cumple con la meta definida. Si las acciones se encaminan al logro de la meta, el líder no interviene: "...el liderazgo por excepción pasiva implica que el líder espera pacientemente por errores o desviaciones de la norma y ahí toma una acción coercitiva". (Thieme, 2002 en Horn y Marfan, 2010, p.15)

Laissez-Faire: el líder no interviene en las actividades del grupo. Su participación es mínima y sucede solo cuando es imprescindible o requerida por los seguidores. No existe toma de decisiones.

El liderazgo transaccional es un tipo de liderazgo muy cuestionado por la racionalidad del control y por su mirada cortoplacista que produce resultados en poco tiempo, pero que está basado en un cambio más estructural que cultural.

2.7.1.2 Liderazgo Transformacional: este tipo de liderazgo se inscribe en un cambio de segundo orden, esto es, que modifica las relaciones entre líder y seguidores y busca transformar la organización y la cultura de la misma, precisamente mediante la modificación al sistema de relaciones que se dan en la escuela, movilizándolo a todos los actores clave en el logro de los objetivos educativos (Leithwood, 1999). Aquí la influencia transformadora del líder intenta incidir en los resultados escolares para lo cual dedica tiempo a construir relaciones sólidas con sus colegas y otros actores relevantes. El liderazgo transformacional supera la perspectiva personal ya que se interesa por valores y propósitos morales compartidos dentro de la comunidad escolar, por las relaciones entre los miembros y por aprovechar las oportunidades en base al desarrollo de la creatividad y a un fuerte sentido de compromiso a partir del sentido de comunidad.

De acuerdo a Burns (1978), la mayor diferencia entre el liderazgo transaccional y transformacional, tiene que ver con el proceso por el cual los líderes motivan a sus seguidores (Nguni, Slegers y Denessen, 2006 en Horn, 2013): El Liderazgo transaccional pone el motor de la motivación en el interés personal de los seguidores -por tanto, ellos siguen al líder en función de las recompensas-; mientras que el liderazgo transformacional apela a los valores y emociones de los seguidores.

Al mismo tiempo, Bass (1985) afirma que el liderazgo transformacional supera al transaccional e incluye los siguientes componentes:

- Carisma (desarrollar una visión)
- Inspiración (motivar para tener altas expectativas)
- Consideración individualizada (prestar atención, respeto y responsabilidad los seguidores)
- Estimulación intelectual (proporcionar nuevas ideas y enfoques)
- Tolerancia psicológica: Usar el sentido del humor para señalar equivocaciones, para resolver conflictos, para manejar momentos difíciles.
- Capacidad de construir un "liderazgo compartido" fundamentado en la cultura de la participación: crear condiciones para la participación y crear un consenso sobre los valores que deben dar identidad a la institución.
- Considerar "el trabajo en equipo" como una estrategia importante que produce la sinergia necesaria para conseguir mejores resultados en la organización.
- Dedicar tiempo y recursos a la "formación continua" de sus colaboradores como medio fundamental del crecimiento personal y forma de involucrarlos en la

aplicación de nuevas tecnologías a su trabajo.

Leithwood y Jantzi (1999) aplicaron la teoría transformacional al campo educativo y afirman que es el más adecuado para las instituciones escolares, ya que releva las prácticas directivas que buscan crear una visión y metas para la institución a través de la estimulación intelectual de los docentes, ofreciendo apoyo individualizado, modelando prácticas, demostrando altas expectativas y fundamentalmente democratizando las estructuras para fomentar la participación en las decisiones de la escuela (Leithwood y Jantzi, 1999). El liderazgo transformacional provoca un cambio cultural en la institución y contribuye a generar capacidades dentro de la escuela.

Si bien es un tipo de liderazgo que busca la mejora, no está enfocado específicamente en los aprendizajes de los estudiantes. Dentro de este tipo de liderazgo, la inteligencia emocional y las habilidades sociales del líder son muy relevantes (Harris et al., 2004).

2.7.1.3 Liderazgo instruccional o pedagógico: esta teoría tiene su origen en los estudios de escuelas efectivas en contextos de pobreza (Bossert, Dwyer, Rowan y Lee, 1982 en Horn, 2013) y constituye el foco de interés de esta investigación.

Este tipo de liderazgo, a diferencia de los revisados anteriormente, se focaliza en el proceso de enseñanza y aprendizaje de estudiantes y docentes (Murillo, 2006) y su interés en la calidad de los aprendizajes es lo que lo define (Elmore, 2010).

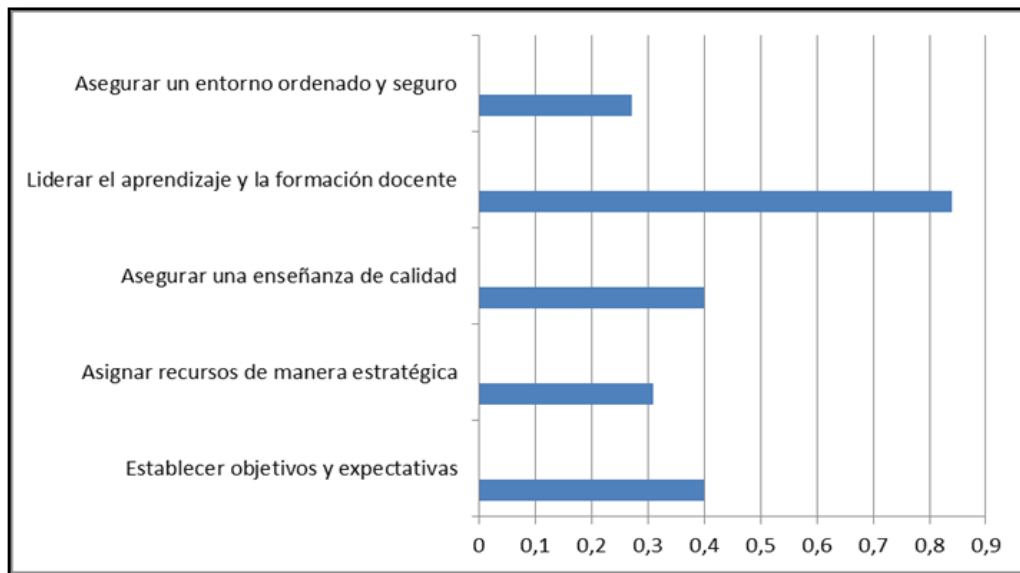
Fullan (2015) afirma que el liderazgo pedagógico es clave. En este tipo de liderazgo, el director participa como co-aprendiz junto con los docentes con el objetivo de movilizar los aprendizajes y la escuela hacia adelante, por lo tanto quienes son líderes educativos deben ser líderes proactivos, dado que éstos afectan los aprendizajes de los estudiantes.

En resumen, los líderes de escuelas efectivas no solo trabajan con una visión, adquieren recursos y gestionan la escuela; además deben movilizar al grupo para obtener resultados.

Como se puede observar en la figura 1, algunas de las prácticas que caracterizan este tipo de liderazgo son: establecer objetivos y expectativas, la asignación de recursos de manera estratégica, el aseguramiento de una enseñanza de calidad y de un entorno ordenado y seguro. Sin embargo, la práctica con mayor incidencia en los aprendizajes de los

estudiantes y la formación docente es el punto 4, denominado liderar el aprendizaje y la formación docente con un 0.84 de efecto en el aprendizaje.

Figura 1. Impacto de Prácticas de Liderazgo en los Resultados Escolares



Fuente: Adaptada de *Student-Centered Leadership* (First Edit) por Robinson, V. (2011). San Francisco: Jossey-Bass

Al mismo tiempo, en el liderazgo pedagógico el contexto de la organización y el ambiente laboral se consideran clave en los resultados de los estudiantes y en este sentido, el rol que cumple el director es crucial.

Para el caso de Chile, la evidencia muestra que en aquellas organizaciones donde se percibe un mayor liderazgo pedagógico se logran mejores resultados en las pruebas de selección universitaria, alcanzando significación estadística en el caso de matemática (Volante, 2008).

Para los fines de esta investigación se consideró el enfoque transformacional y pedagógico como complementarios, entendiendo que el primero provee las condiciones organizacionales y de desarrollo profesional para la mejora de la institución y el liderazgo pedagógico se focaliza en la razón de ser de las escuelas: el logro de los aprendizajes.

Así lo señala Robinson (2012 en Bolívar *et al*, 2014,p .38) al afirmar que si bien el impacto del liderazgo pedagógico en los aprendizajes de los estudiantes es cuatro veces

mayor que el del liderazgo transformacional “...dado el énfasis del liderazgo transformacional en las relaciones y del liderazgo pedagógico en propósitos educativos, uno podría argumentar que ambas teorías son necesarias. Ciertamente es importante no crear una oposición artificial entre ambas...”

Al mismo tiempo, la literatura señala que los líderes tienden a utilizar más de un estilo a la vez (Northhouse, 2007).

2.8 Equipos directivos y Liderazgo Pedagógico Directivo

El liderazgo pedagógico constituye una atribución de los equipos directivos que la política educativa ha promovido en los últimos años.

En un informe realizado por la OCDE (2009) sobre liderazgo escolar, se señala la necesidad de redefinir las responsabilidades del liderazgo escolar con el objetivo de lograr mejores aprendizajes en los estudiantes. De este modo, se insta a los equipos directivos a contribuir en la mejora de las prácticas y desempeño docente para incidir en el aprendizaje de los estudiantes. Pont, Nusche y Moorman (2008) afirman: “un liderazgo centrado en apoyar, evaluar y desarrollar la calidad docente se reconoce ampliamente como un componente esencial del liderazgo eficaz”. En este mismo sentido, Hallinger, Bickman y Davis, (1996) señalan la importancia que el liderazgo no sea responsabilidad de un solo individuo sino que se promueva un liderazgo fuerte en el equipo del director y otros administradores quienes cumplen un rol clave con los docentes que se desempeñan en el aula.

Es pertinente preguntarse, entonces ¿Quiénes constituyen los equipos directivos en los establecimientos educacionales chilenos?

La literatura nacional sobre quienes conforman los equipos directivos es escasa y heterogénea en cuanto a su composición (Carbone, *et al.*, 2008), por lo que no existe una tipología específica de equipos directivos aun cuando constantemente se hace alusión a su responsabilidad en los aprendizajes de los estudiantes.

Dentro de las investigaciones que dan cuenta de la composición de los equipos directivos se encuentra el informe final sobre equipos directivos escolares (Focus ,2016) el cual identifica con mayor ocurrencia,⁴ la presencia de:

⁴ En menor proporción, se nombra al orientador y encargado de convivencia. Luego menciona a subdirectores, encargados PIE, coordinadores de ciclo, dupla psicosocial, encargados técnicos profesionales y jefes de departamento. Según el mismo estudio, es posible observar diferencias en la conformación de los equipos directivos según dependencia.

- El director/directora
- El jefe de la unidad técnico-pedagógica, en adelante, UTP
- un inspector general/inspectora general

Para esta investigación, se ha entendido que los equipos directivos están constituidos por el director/directora, el jefe de UTP y el inspector/inspectora general y que, por tanto, son ellos quienes ejercen el liderazgo pedagógico directivo ya que en ellos recae en mayor medida las decisiones administrativas y académicas que orientan y definen el quehacer en la escuela, establecidas en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) y las metas estipuladas en el Programa de Mejoramiento Educativo (PME).

Carbone (2008) describe las prácticas de los cargos que representan mayor importancia al interior de los equipos directivos, a saber, Director, Jefe Técnico (UTP) e Inspector.

Así, caracteriza la labor del director que obtiene buenos resultados gracias a un claro foco en el aprendizaje:

“La gestión, planificación, toma de decisiones, asignación de recursos, entre otros, tiene como vector principal el cuidado, aseguramiento y apoyo de los procesos pedagógicos, orientados al cumplimiento de estándares de rendimiento escolar. Asociado a lo anterior, se destaca la capacidad la innovación que presenta este grupo de directores, al momento de incorporar nuevas metodologías de enseñanza y modelos de gestión escolar. Asimismo, presentan un sistema de planificación y coordinación claramente definido y sistematizado, en sintonía con el PEI”. (Carbone, 2008, p.14).

En relación al jefe de UTP señala:

“Es el responsable técnico de la dimensión pedagógica-curricular, liderando procesos de desarrollo de las actividades realizadas en ese ámbito. Entre las prácticas que competen a este cargo se encuentra: asegurar la existencia de información útil para la toma de decisiones, gestionar los recursos con que cuenta el establecimiento (materiales y recursos humanos), supervisar y acompañar el trabajo de los docentes, asegurar la implementación de metodologías y prácticas pedagógicas en el aula, realizar seguimiento de los procesos curriculares, etc.

Así, la presencia del inspector general es mayor en los equipos directivos de establecimientos municipales que de particular subvencionados.

Además de cumplir labores técnico-pedagógicas, debe desempeñar diversos roles simultáneamente (docente, orientador, inspector, etc.). Su labor depende de la realidad del establecimiento y del foco que ha definido el director y/o el sostenedor para el cargo. Es evidente que la principal diferencia entre los jefes técnicos que obtienen buenos y malos resultados radica en que los primeros ponen como foco de su gestión los resultados pedagógicos, priorizándolos por sobre tareas administrativas”. (Carbone, 2008, p.17)

Finalmente en relación al inspector general, Carbone (2008) afirma que entre las prácticas de liderazgo que caracterizan su rol están: generar canales comunicacionales en la comunidad educativa sean estos formales o informales, promover el diálogo en la institución, las relaciones con los estudiantes y tener una presencia activa. Al mismo tiempo, desarrollar tareas relacionadas con la planificación y la coordinación.

Su gestión implica obtener logros en disciplina y administración, aumentando la asistencia, el cumplimiento de horarios, contribuir a la mejora en la convivencia escolar, todo lo cual aporta al logro de los aprendizajes porque aseguran condiciones favorables para que los aprendizajes sucedan. Es relevante mencionar que si bien existen funciones asociadas a determinados roles, definidos como el “conjunto de patrones de comportamiento esperado atribuidos a alguien que ocupa una posición dada en la unidad social” (Robbins et al, 2009, p. 289), es la administración de dichos roles dentro de la institución educativa la que de manera decisiva contribuye a asegurar la calidad de los procesos llevados a cabo. Es decir; el papel que juega el liderazgo como factor movilizador hacia la obtención de las metas establecidas en el PEI es esencial (Focus, 2016).

En este mismo sentido, es la dupla constituida por el director y el jefe de UTP, cuyos roles se complementan y trabajan juntos, la que permite sostener en el tiempo el proceso de mejoramiento en la escuela (CIAE, 2015)

En estas dinámicas el liderazgo adopta especial relevancia en términos de la definición de roles, funciones, tareas y toma de decisiones.

En Chile, el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (2015), en adelante MBDLE, recientemente actualizado, reconoce la complejidad de las instituciones escolares y la necesidad que los equipos directivos incorporen nuevas formas de gestión no solo administrativas, sino también, pedagógicas para lo cual es necesario redefinir sus funciones y atribuciones.

De este modo, el MBDLE, inspirado en las definiciones de Leithwood, ha determinado cinco dimensiones de práctica y 3 de recursos que con criterios y descriptores identifican lo que constituye un liderazgo escolar efectivo en contextos diversos.

2.9 Dimensiones de práctica

Son los saberes prácticos (saber hacer) necesarios para liderar y gestionar una institución de manera efectiva en atención al contexto donde se inserta la institución. Sin embargo, tanto la dirección como el liderazgo escolar son complementados por recursos que apelan a las características personales, motivando e impulsando la aplicación de estas prácticas. Los saberes prácticos y los recursos personales forman un todo cohesionado e interdependiente.

A continuación, en la figura 2 se mencionan las dimensiones de práctica y los recursos personales, como lo señala el MBDLE, (2015).

Figura 2 Dimensiones de Prácticas y Recursos Personales

Las Dimensiones de Prácticas son:
Construyendo e implementando una visión estratégica compartida.
Desarrollando las capacidades profesionales.
Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje.
Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar.
Desarrollando y gestionando el establecimiento escolar.

Los Recursos personales se presentan en:
<ul style="list-style-type: none"> • Principios • Habilidades • Conocimientos profesionales

Fuente: Adaptada de Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Pedagógico, 2015

Ejercer un liderazgo pedagógico, significa, por tanto, gestionar y dirigir los proceso de enseñanza y aprendizaje lo que implica “...asegurar la calidad de la implementación curricular, de las prácticas pedagógicas y de los logros de aprendizaje de los estudiantes en todos los ámbitos formativos, así como de generar condiciones que favorezcan el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje” (p24).

Los directivos deben monitorear la implementación curricular, la gestión de aula, la evaluación de los aprendizajes en los distintos cursos y niveles de modo que sea posible asegurar una experiencia educativa de calidad. El MBDLE establece además que la gestión directiva debe ser colaborativa y que los docentes deben participar en la toma de decisiones que dicen relación con la implementación del currículum y su evaluación.

Por otra parte, los equipos directivos deben ser capaces de comprometerse con una mejora continua de la institución lo que implica el acompañamiento constante a sus docentes mediante la observación de sus clases, retroalimentación formativa y proveyendo o gestionado desarrollo profesional continuo todo con el objetivo de lograr los aprendizajes que la institución ha definido como relevantes según su PEI (Proyecto Educativo Institucional) y que el currículum nacional ha prescrito.

La literatura revela que el “*efecto director*” es normalmente un efecto indirecto. Es decir, no es él o el equipo directivo quienes intervienen directamente en el aula, sino quienes crean las condiciones para que los estudiantes logren aprendizajes de calidad mediante el desarrollo continuo de los docentes en ejercicio, el desarrollo de sus capacidades y motivaciones. En virtud de ello, Day (2010) sostiene que los resultados en los aprendizajes de los estudiantes dependerán de manera importante de las condiciones de trabajo del docente cuyo impacto será moderado por otras variables como el capital cultural de la familia. Consecuentemente, el equipo directivo deberá cautelar que las condiciones tanto laborales como de contexto sean las propicias para que el aprendizaje tome lugar. Podemos afirmar, entonces, que la mejora de la institución no superará la calidad de la gestión del equipo directivo.

2.10 Liderazgo y características personales de directivos

En general, cuando identificamos escuelas y prácticas efectivas, tendemos a poner nuestra atención en la figura del director. Así, se asume que quien es capaz de llevar a cabo este tipo de prácticas, cuenta con un conjunto de recursos y características personales observables que las hacen posible y que subyacen a su quehacer y a su capacidad de tomar decisiones. Algunos de las características identificadas por la investigación son “actitud abierta y disposición a aprender de los demás, flexibilidad, sentido de auto-eficacia, resiliencia, optimismo” (Bandura, A. 1999; Day *et al.*, 2009 en MBDLE, 2015).

Al mismo tiempo, Robinson, Hohepa, y Lloyd, 2009 (2009) afirman que para que un líder cuente con el apoyo de quienes debe liderar, estos deben considerar su liderazgo como legítimo, esto es, dadas

las características personales del director y su conocimiento experto se produce una identificación personal y su liderazgo es asumido como justo.

Sin embargo, existen quienes afirman que el liderazgo supera las características personales de quienes lo ostentan. Así, Elmore (2000 en Bolívar 2010, p.15) señala que: “la mejora es más una cualidad de la organización, no de caracteres preexistentes de los individuos que trabajan en ella” por tanto, se debe concebir el liderazgo como una característica separada de la persona y su rol.

El liderazgo reside en la organización y no exclusivamente en la persona del director. No obstante, el mismo autor (2010) establece que la capacidad para distinguir entre liderazgo y rol dependerá del grado de desarrollo de la organización es decir; el liderazgo tomará distintas formas según si la institución se encuentra en fases iniciales o más avanzadas de mejoramiento. Así, en una etapa inicial se adoptan definiciones de liderazgo basadas en roles: se espera que el líder desempeñe tales o cuales tareas.

A medida que se avanza en etapas de mejoramiento institucional, los roles tradicionales van incorporando prácticas de mejoramiento y experiencia en diferentes áreas. En este punto, las tareas propias del liderazgo tienden a distribuirse y entonces el liderazgo concebido solo como un conjunto de roles propio de un sujeto, pierde su pertinencia.

Es importante señalar, que en etapas iniciales de mejoramiento cuando el liderazgo está más centrado en una persona o un grupo reducido de personas, resulta más difícil diferenciar entre el rol y la práctica. Aquí las características personales del o los líderes formales juegan un papel preponderante en la forma que ese liderazgo se legitima y se concreta, convirtiéndose en un factor que puede favorecer o dificultar el desarrollo de ciertas prácticas. Sin embargo, es pertinente agregar que la literatura señala que cada vez más las definiciones sobre liderazgo incorporan la dimensión personal. De este modo, diversos estudios concluyen que son las historias personales las que empujan a los líderes exitosos a asumir riesgos y a desarrollar un pensamiento creativo y divergente (Parker, 2002) y que no es posible separar el rol de líder del líder como persona.

Por tanto, el liderazgo no puede solo considerarse como un conjunto de habilidades y comportamientos que son el resultado de entrenamiento profesional; más bien, el liderazgo si bien se nutre de la formación formal, es también el resultado del desarrollo y aprendizaje integrado con distintas esferas de la experiencia vital, intrínsecamente ligado con la construcción de la persona que subyace al líder (West-Burnham, 2009).

2.11 Liderazgo directivo en la escuela

Los estudios sobre eficacia escolar señalan el rol fundamental que juega el liderazgo en la mejora de la calidad de la educación. Así, Gray (1995 en Horn 2013, p. 45) señala que “la importancia del liderazgo en la dirección es uno de los mensajes más claros que nos ofrece la investigación sobre efectividad escolar”.

Las escuelas deben convertirse en organizaciones al servicio del aprendizaje de estudiantes y también de docentes. Stoll y Temperley, (2009, p. 13) afirman que:

“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 descentralizada y por equilibrar ésta con una mayor centralización de los regímenes de rendición de cuentas, como las pruebas estandarizadas”

La tradición inglesa que concibe el liderazgo pedagógico como “liderazgo centrado en el aprendizaje” (learning-centred leadership), ya que incorpora un conjunto amplio de acciones de liderazgo que hacen que los aprendizajes y sus resultados sean sostenibles, señala que el liderazgo pedagógico implica a lo menos, cinco principios (Macbeath, Swaffield y Frost, 2009 en Bolívar 2010):

- a) Centrarse en el aprendizaje como actividad:
- b) Crear condiciones favorables para el aprendizaje,
- c) Promover un diálogo sobre el liderazgo y el aprendizaje,
- d) Compartir el liderazgo,
- e) Una responsabilización común por los resultados.

La creación de una cultura centrada en el aprendizaje de los alumnos requiere: promover la cooperación y cohesión entre el profesorado, un sentido del trabajo bien hecho, desarrollar comprensiones y visiones de lo que se quiere conseguir.

De acuerdo a Gairín (2009) para que un líder escolar lleve a cabo su cometido, debe convertirse él mismo en un agente de cambio que abandona su zona de confort, asume riesgos y esté dispuesto a

abrazar nuevas ideas, dentro de un clima permeado por relaciones afectivas, armónicas y empáticas con aquellos a quienes lidera.

Capítulo III

Diseño Metodológico

3.1 Paradigma de la investigación

Este estudio se ha sustentado en un paradigma fenomenológico porque se focalizó en las experiencias individuales y por tanto, subjetivas de los sujetos estudiados. La investigación buscó descubrir la esencia de la experiencia docente en relación a la influencia pedagógica directiva en las evaluaciones que los profesores implementan en la asignatura de inglés, en enseñanza básica.

Según Creswell, (1998); Alvarez-Gayou, (2003) y Mertens, (2005) (Citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2006) la fenomenología se fundamenta en los siguientes principios:

- Busca describir y entender los fenómenos desde el punto de vista del sujeto participante en la investigación y desde la perspectiva construida colectivamente.
- Se basa en el análisis de discursos y temas específicos, así como en la búsqueda de sus posibles significados.
- El investigador confía en su intuición e imaginación para aprehender la experiencia de los sujetos participantes.
- El investigador contextualiza las experiencias bajo criterios de temporalidad, espacio, corporalidad y el contexto relacional.
- Los instrumentos que privilegian este enfoque son: las entrevistas, grupos de enfoque, recolección de documentos y materiales e historias de vida.

Para lograr la comprensión del fenómeno en estudio fue necesario conocer las prácticas evaluativas de los docentes de inglés de 5° básico, sus instrumentos de evaluación y el relato de lo que constituía la influencia que tenía el liderazgo pedagógico directivo en las mismas. De este modo, las prácticas evaluativas de los docentes de inglés, los instrumentos de evaluación y el liderazgo pedagógico ejercido por el equipo directivo, se convierten en los ejes centrales de la presente investigación.

Desde este paradigma la investigación siguió la corriente del constructivismo, que de acuerdo a Hernández *et al.*, (2006) propone que:

- No existe una realidad única y objetiva. La realidad es construida socialmente por lo que es posible “aprehender” múltiples percepciones sobre la misma. Esta variedad de percepciones son modificadas a través del estudio (Mertens,2005 citado por Salgado,2007)

- El conocimiento es construido socialmente por los sujetos que participan en la investigación. En consecuencia, el conocimiento es el resultado de la interacción social, permeado por la cultura.
- El investigador tiene como tarea prioritaria entender el mundo complejo de la experiencia vivencial desde los sujetos que la experimentan, comprendiendo las construcciones sociales que han elaborado sobre los hechos y acontecimientos.
- Un aspecto a considerar es que la investigación que se lleva a cabo es en parte una expresión de los valores del investigador y no puede ser de otra manera.
- El investigador y los sujetos estudiados se involucran en un proceso interactivo.

Así, el utilizar esta metodología no solo tiene que ver con la forma en que enfocamos el problema y sus resultados sino más bien con la forma en que concebimos la realidad, la persona humana, el rol del investigador y la manera de construir conocimiento científico.

De acuerdo con esto, Sandoval (2002) afirma que “...el investigador requiere adoptar un pensamiento orientado más hacia el descubrimiento que hacia la comprobación”

De acuerdo con el objetivo declarado en esta investigación, la que busca develar la influencia del liderazgo pedagógico directivo en las prácticas evaluativas de los docentes de inglés, desde la perspectiva de los docentes, se ha optado por la metodología cualitativa de tipo descriptivo, ya que esta permite la indagación del fenómeno estudiado desde los sujetos, quienes edifican su realidad (realidad epistémica) y construyen su mundo en contextos determinados. En este caso, cuatro establecimientos municipales de la comuna de Recoleta.

En el mismo sentido, Stake (1995) señala que el objetivo de la investigación cualitativa es la comprensión, centrando la indagación en los hechos ya que pretende la comprensión de las complejas interrelaciones que se dan en la realidad.

Desde una epistemología cualitativa, se produce conocimiento desde los sujetos, quienes construyen su mundo en contextos determinados. De aquí la relevancia de la subjetividad y la intersubjetividad.

A su vez, el carácter descriptivo de la investigación permitirá “especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis” (Dankhe, 1986 en Hernández Sampieri, 2010).

3.2 Diseño de investigación

Reconociendo la especificidad de la cultura escolar de cada uno de estos cuatro establecimientos en estudio y las condiciones únicas en las que sucede el proceso de enseñanza y aprendizaje, la investigación adoptó la forma de un estudio de casos. Este tipo de diseño es definido por Stake (2005, p. 8) como: "...el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes".

El diseño seleccionado corresponde a un estudio de casos múltiples, que busca estudiar la realidad que se desea describir, explicar o evaluar, utilizando varios casos únicos a la vez. Al ser comparado con el diseño de caso único, se afirma que las evidencias presentadas contribuyen a la realización de un estudio más robusto al permitir la replicación, esto es, la comparación y el contraste de la información recabada en cada caso que se analiza (Yin, 1984).

Si bien no existe consenso sobre la cantidad de casos que deben ser incluidos en un estudio, ya que esta decisión se deja al investigador (Perry, 1998 citado en Romano, 1989:36), algunos autores, a modo de guía para los investigadores, como Eisenhardt (1989, p. 545), sugieren entre cuatro y diez casos y señala: "Mientras no existe un número ideal de casos, con un rango entre cuatro y diez casos se trabaja bien. Con menos de cuatro casos, es difícil generar teoría con mucha complejidad, y es empíricamente probablemente inconveniente".

Este estudio de caso es de carácter instrumental (Stake, 2005) porque no interesan los casos en sí mismos, intrínsecamente, sino en tanto contribuyan a entender cómo el liderazgo pedagógico directivo influye en las prácticas evaluativas de los docentes de inglés. Así, el estudio de casos es un instrumento para comprender el fenómeno más allá del caso en particular.

3.3 Sujetos de la investigación

Los sujetos de la investigación corresponden a la muestra de este estudio, es decir, "un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc., sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia". (Hernández, *et al*, 2010, p. 394).

Dado que esta investigación utiliza metodología de caso, no busca inferencia estadística, sino teórica, por lo que no se utilizó el criterio de representatividad. Del mismo modo, se ha intencionado la

selección de aquellos casos que han permitido comprender en mayor profundidad el fenómeno en estudio, por lo tanto, se ha optado por una muestra no probabilística.

La investigación se centra en establecimientos de la comuna de Recoleta porque esta comuna ha demostrado especial interés por la asignatura y, con la colaboración del Ministerio de Educación, desarrolló un sello de inglés entre los años 2015-2018 el que se tradujo en:

- Medición gratuita del nivel de inglés de los docentes de la asignatura
- Oportunidades de desarrollo profesional para alcanzar estándar ministerial
- Actualización metodológica en la asignatura de inglés a los docentes de la comuna
- Acompañamiento en aula para algunos docentes
- Formación de una red de docentes de inglés, a quienes se les otorgan horas mensuales para sus reuniones
- Jornadas de profundización en contenidos relevantes para los docentes, llevados a cabo por una universidad local
- Organización de competencias para los estudiantes de enseñanza media

3.3.1 Parámetros muestrales:

Los sujetos seleccionados cumplen con los siguientes requisitos:

- Docentes de inglés
- Sexo: No es relevante
- Lugar de trabajo: Establecimientos municipales de la comuna de Recoleta
- Nivel y área de desempeño: 5° año de enseñanza básica como únicos docentes de la asignatura. El criterio para establecer este parámetro es que la enseñanza de inglés es obligatoria desde este nivel
- Años de experiencia: no es relevante
- Edad: no es relevante

Además, todos los establecimientos adscriben a los planes y programas ministeriales para el nivel de 5° básico.

3.4 Técnicas de investigación

Para dar respuesta a la interrogante planteada, se han utilizado dos técnicas de recolección de datos: la entrevista semi estructurada en profundidad y el análisis de documentos.

3.4.1 Entrevista semi estructurada en profundidad

La técnica fue aplicada a cada uno de los cuatro docentes de inglés en sus respectivos establecimientos⁵, previa firma de un consentimiento informado (ver Anexo A).

Este tipo de entrevista permite estructurar las preguntas clave y cautelar así el logro del objetivo de la entrevista; sin embargo, su flexibilidad posibilita la incorporación de temas emergentes que se van entrelazando y complementando la información hasta agotar el espacio simbólico.

Es precisamente a través de las preguntas y respuestas que "... se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a una tema (Janesick, 1998 en Hernández, 2005,p.418).

Sin embargo para obtener la información que persigue la entrevista es necesario, primero y fundamentalmente, informar al entrevistado el propósito de la entrevista para luego construir confianzas a través de temas cotidianos que contribuyan a la creación de un ambiente propicio y relajado. De aquí que Hernández (2005) señale: "La entrevista cualitativa tiene un carácter más amistoso... El tono tiene que ser espontáneo, tentativo, cuidadoso y con cierto aire de "curiosidad" por parte del entrevistador"(p.421)

La profundidad que busca la entrevista está dada por la libertad que tiene el entrevistado para expresar sus pensamientos, valoraciones, deseos y motivaciones desde una racionalidad dialógica, no directiva, con el fin que descubra desde un enfoque fenomenológico la esencia del tema tratado. De este modo, es posible rescatar el sentir y pensar de los entrevistados.

La presente investigación utilizó un guión temático (Anexo B), entendido como un protocolo semi estructurado de preguntas base que abarcaron áreas generales, las cuales debían responderse con cada informante. Aquí el entrevistador cobra relevancia en tanto debe decidir cómo enunciar las preguntas y cuándo formularlas, (Hernández *et al*, 2005). Dichas áreas se enfocaron en las perspectivas y experiencias narradas por los entrevistados sobre prácticas evaluativas de los docentes y el liderazgo pedagógico directivo.

⁵ Las entrevistas están disponibles, para acceder, favor contactarse con Marcela Salgado en msalgado8@gmail.com.

3.4.2 Análisis de documentos

Hernández (2005) afirma que los documentos constituyen una fuente valiosa para obtener datos cualitativos y son de gran utilidad para el investigador ya que provee antecedentes de contexto, de experiencias, vivencias o situaciones y de su funcionamiento cotidiano. El instrumento utilizado correspondió a un checklist validado por juicio de expertos.

Los instrumentos analizados corresponden a:

3.4.2.1 Evaluaciones de inglés: las evaluaciones constituyen documentos elaborados por razones organizacionales que, si bien son solicitados por la institución, son elaborados de manera individual. La investigadora solicitó a los entrevistados una evaluación de proceso o final de inglés (ver Anexo C), que ya hubiesen implementado, para ser analizada a la luz de un checklist. El objetivo era evidenciar la presencia o ausencia de los Objetivos de Aprendizaje establecidos por las Bases Curriculares de inglés para el nivel de 5° básico. Tres de los cuatro docentes entrevistados compartieron sus evaluaciones con la investigadora.

3.4.2.2 Reglamento de evaluación y promoción escolar del establecimiento: este documento, elaborado con la finalidad oficial de reglamentar el tema referido, contiene los principios, criterios y procedimientos evaluativos que revela cómo concibe el Estado el proceso de evaluación y promoción escolar. El reglamento de evaluación y promoción escolar es elaborado según la normativa vigente: decreto exento N°67/18 que deroga los decretos 511 de 1997(enseñanza básica); el decreto N° 112/1999 (1° y 2° Medio) y Decreto Ex N° 83/2001 (3° y 4°Medio).

Sin embargo, la normativa vigente establece además, que los establecimientos educacionales deben elaborar un Reglamento interno de evaluación para complementar y contextualizar las disposiciones legales en esta materia⁶. Este mandato tiene como fundamento los principios de descentralización y flexibilidad que permiten a las comunidades educativas tomar decisiones acorde a las características, intereses y necesidades de los estudiantes generando estrategias específicas para resolver situaciones de evaluación que puedan surgir. Es importante señalar que el Reglamento de Evaluación y Promoción debe garantizar el respeto de los deberes y derechos de los alumnos que la ley General de Educación N° 20.370, establece.

⁶ Disponibles en mime.mineduc.cl

3.5 Criterio de credibilidad

Con el objetivo de otorgar credibilidad y riqueza a las comprensiones que emergen de esta investigación y, al mismo tiempo, disminuir los sesgos de información y fallas metodológicas inherentes a cada instrumento de recolección de datos, se desarrolló una triangulación de la información.

De acuerdo a Okuda y Gómez-Restrepo (2005) la triangulación se refiere al uso de varios métodos (tanto cuantitativos como cualitativos), de fuentes de datos, de teorías, de investigadores o de ambientes en el estudio de un fenómeno. La triangulación permite construir una perspectiva más amplia para interpretar el fenómeno estudiado porque da cuenta de su complejidad, enriqueciendo de este modo sus hallazgos.

En este estudio se utilizó la triangulación metodológica la cual consistió en la realización de entrevistas (grabadas y posteriormente digitalizadas), la revisión del reglamento de evaluación y promoción escolar de los establecimientos estudiados y el análisis de tres de las evaluaciones realizadas por los docentes a sus estudiantes de 5° básico. En este caso, las entrevistas a los docentes ofrecen a la investigación, información sobre distintos aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje y de las creencias y percepciones sobre el fenómeno estudiado, mientras que las evaluaciones y el reglamento de evaluación arrojan información sobre los conocimientos relevados en el proceso de enseñanza y aprendizaje a la luz del currículum nacional. La utilización de estos métodos llevó a la profundización y mayor comprensión del fenómeno en estudio.

3.6 Metodología

La metodología utilizada para el análisis de la información obtenida mediante la aplicación de las técnicas de recolección de datos se llevó a cabo de dos maneras:

La información recabada con la entrevista semi estructurada en profundidad, se realizó mediante el análisis de contenido.

Por otra parte, el análisis de los documentos, a saber, reglamentos de evaluación y evaluaciones implementados, se realizó mediante la aplicación de una lista de cotejo o checklist.

3.6.1 Entrevista semiestructurada

El estudio de los datos generados por el análisis de las entrevistas se realizó por medio de la técnica Análisis de Contenido, definido por Krippendorff (1990 en Andreu, 2018,p. 3) como “una técnica de

investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto”. En esta misma línea, Bardin (1996 en Andreu, 2018, p. 3) lo define como “el conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendientes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social) de estos mensajes”.

Es precisamente esta última definición la que sustentó el análisis presentado en este estudio, dada la relevancia que otorga el autor a la inferencia que el investigador pueda realizar en base a una interpretación fundamentada científicamente por una parte, y porque el análisis de contenido ya no se concibe solo como descriptivo sino que considera que su función principal es la inferencia, por otra.

A diferencia del análisis de contenido cuantitativo, el análisis cualitativo se caracteriza por la presencia o ausencia de una característica de contenido dada, o de un conjunto de características, en un cierto fragmento de mensaje que es tomado en consideración.

La aplicación de esta técnica permite:

- Evidenciar tanto el contenido manifiesto como el contenido latente de los datos analizados (Bardin, 1996; Krippendorff, 1990; Mayring, 2000 en Cáceres 2003)
- Reelaborar los datos brutos ya sea simplemente reuniéndolos en “clusters” o conjuntos homogéneos que agrupen material de similar sentido a través de pasos sucesivos hasta llegar a su conceptualización o regla descriptiva que justifique el agrupamiento (Miles y Huberman 1994 en Buendía, 1994), o integrando dichos datos con interpretaciones o abstracciones de mayor nivel con el fin de establecer relaciones e inferencias entre los diversos temas analizados y de estos con teoría previa (Mayring, 2000 en Cáceres, 2003)
- Reflexión y retroalimentación permanente respecto a lo que significa la investigación desde la práctica. De este modo es posible lograr mayor profundidad y riqueza analítica (Baudino y Reising, 2000; Buendía, 1994; Pérez, 1998; Rodríguez, 1996 en Cáceres, 2003)
- Generar información válida y confiable, comprensible intersubjetivamente, que permita comparar los resultados con otras investigaciones (MacQueen, McLellan, Kay y Milstein, 1996; Carey, Morgan y Oxtoby, 1998 en Cáceres, 2003).

Procedimiento

Para llevar a cabo el análisis de contenido en su vertiente cualitativa, utilizaremos la propuesta de Cáceres (2003) la que conlleva la implementación de seis pasos diferentes en su proceso:

- 1.- Determinar el objeto o tema de análisis.
- 2.- Determinar las reglas de codificación.
- 3.- Determinar el sistema de categorías.
- 4.- Comprobar la fiabilidad del sistema de codificación-categorización.
- 5.- Inferencias.

3.6.1.1 Selección del objeto de análisis dentro de un modelo de comunicación:

En este primer paso se debe definir la postura teórica, disciplinar o profesional con el que se abordará el contenido a analizar, entendiendo que esta postura no estará libre de la influencia del investigador, de los comunicadores o del contexto. Como afirma Baudino y Reising, (2000 en Cáceres, 2003, p. 59) “tener presente los supuestos desde los cuales comenzamos el trabajo juega a favor de la objetividad del procedimiento”. Es relevante mencionar que este paso se lleva a cabo desde el momento en que se formula la intención de la investigación.

La postura teórica de esta investigación se centrará en los estudios de liderazgo pedagógico directivo y su relación con las prácticas evaluativas en la asignatura de inglés en la enseñanza básica, y buscará conocer la influencia del primero sobre el segundo, para lo cual indagamos en las prácticas evaluativas de los docentes de inglés de 5° básico y de liderazgo pedagógico del equipo directivo, desde la perspectiva de los docentes.

3.6.1.2 El desarrollo del pre análisis:

En esta etapa se organizó la información mediante una revisión (lectura) de los documentos a analizar, lo que permitió definir el universo en el que se aplicó la técnica de análisis de contenido cualitativo. El corpus analizado correspondió a las cuatro entrevistas en profundidad que la investigadora llevó a cabo, el que permitió identificar temas como liderazgo directivo, estamentos, instrumentos de evaluación, los que contribuyeron a seleccionar las unidades de análisis más pertinentes (Bardin, 1996 en Cáceres, 2003)

3.6.1.3 La definición de las unidades de análisis

Las unidades de análisis representan segmentos de información que de acuerdo a Hernández (1994 en Cáceres, 2003), corresponden a aquellos segmentos de los contenidos de los mensajes que son caracterizados e individualizados para posteriormente categorizarlos, relacionarlos y establecer inferencias a partir de ellos.

Es posible identificar dos tipos de unidades de análisis:

3.6.1.3.1 De base gramatical: son propias de la comunicación verbal o escrita. Las más comunes son los vocablos o palabras, las frases, párrafos o temas

3.6.1.3.2 De base no gramatical: no considera elementos sintácticos o semánticos sino propiedades independientes como el espacio, el tiempo y la cantidad.

La presente investigación utiliza unidades de análisis de tipo gramatical cuyos segmentos informativos permiten determinar si su información es relevante para ser codificada y posteriormente categorizada.

3.6.1.4 Establecimiento de reglas de análisis y códigos de clasificación

Las reglas de análisis permiten determinar las condiciones para codificar y eventualmente categorizar un determinado material (Mayring, 2000 en Cáceres, 2003). Al mismo tiempo, estas reglas permiten otorgar validez y confiabilidad a los resultados obtenidos.

Una vez identificada la unidad de análisis, se separó el material para agruparlo de acuerdo a su similitud, de modo que fue posible organizar distintos grupos. A medida que el material era procesado, lo fui agrupando y reagrupando de acuerdo con la información que iban aportando los datos (retroalimentación) (Rodríguez, 1996 en Cáceres, 2003), al tiempo que modificaba las reglas de análisis, produciendo con esto una “afinación” necesaria para desarrollar, un buen criterio de clasificación, paso previo para la posterior categorización (Carey, Morgan y Oxtoby, 1996 en Cáceres, 2003).

Algunas de las reglas de análisis relevantes que emergieron en el análisis realizado fueron: “aplicación y revisión de instrumentos”, “apoyo directivo”, “condiciones de enseñanza” las cuales

fueron el resultado de una “codificación abierta” que, de acuerdo a Rodríguez (1996 en Cáceres, 2003) es el proceso inductivo a través del cual se analizan datos para definir reglas que los clasifiquen y codifiquen.

Una vez que los datos fueron agrupados de acuerdo con las reglas de análisis, se otorgó un identificador o código a cada grupo de datos. En este caso opté por símbolos capaces de resumir el conjunto de datos reunidos en una clase, cautelando que cumplieren la función de “etiquetar” los segmentos, sintetizando el contenido en un solo símbolo.

Para esta investigación se extrajeron 16 códigos de clasificación, según se detalla en la siguiente tabla

Tabla 2

Códigos de Identificación

Código	Símbolo	Definición Breve
Código n°1	IMINE	Implementación de los instrumentos de evaluación
Código n°2	APED	Apoyo pedagógico del equipo directivo
Código n°3	CEC	Cantidad de estudiantes por curso
Código n°4	APEINE	Apoyo en la elaboración de instrumentos de evaluación
Código n°5	EDE	Equipo docente en el Establecimiento
Código n°6	EXES	Experiencia en establecimiento
Código n°7	FIDPC	Formación Inicial y Desarrollo Profesional Continuo
Código n°8	RPD	Recursos Pedagógicos Disponibles
Código n°9	ICUN	Implementación del Currículum Nacional
Código n°10	OBA	Observación de Aula
Código n°11	PLAE	Planificación de la enseñanza
Código n°12	EMENID	Enfoque y Metodología utilizada en la

		Enseñanza del Idioma
Código n°13	IMING	Importancia del inglés en el establecimiento
Código n°14	PROGAP	Progresión en los aprendizajes
Código n°15	TRABCOL	Trabajo Colaborativo
Código n°16	EXLAB	Experiencia Laboral

Fuente: elaboración propia

Los códigos utilizados son de tipo explicativo ya que evidencian la recurrencia de ciertos temas en los segmentos identificados, los cuales surgen como resultado de un proceso de abstracción, producto de la lectura y análisis de las unidades de los segmentos de información. Los relatos “en bruto” que representan al código descrito desde la perspectiva de los sujetos de la investigación (“emic”), enriqueciendo la visión experta “etic”, dada por el investigador, fueron incluidos en la elaboración de código, definiciones y normas, en el Anexo D

3.6.1.5 Desarrollo de categorías

De acuerdo a Hernández (en Cáceres, 2003) las categorías corresponden a los cajones o “casillas” en donde el contenido previamente codificado se ordena y clasifica de modo definitivo. Es decir; las categorías constituyen el momento en que la información se vincula, permitiendo establecer una perspectiva crítica en la investigación y, por tanto, la posibilidad de establecer nuevas interpretaciones sobre la información recopilada.

Debido a que no existe un procedimiento único para establecer las categorías, se debe echar mano de toda la creatividad, poder de síntesis y aptitudes para establecer las relaciones que existen en el material recopilado, aunque esto involucre algún grado de sesgo (Cáceres, 2003).

Para la presente investigación, los 16 códigos de clasificación dieron lugar a cuatro categorías que relacionan dos o más códigos con mayor nivel de abstracción y riqueza teórica. Aquí los códigos constitutivos de cada categoría se consideran “propiedades” de dicha clase (Glaser y Strauss, 1999 en Cáceres, 2003).

Así, las siguientes categorías emergen como resultado de la agrupación de un conjunto de datos, con una perspectiva interpretativa, como lo muestra la tabla:

Tabla 3

Códigos y Categorías

CÓDIGOS	CATEGORIAS
1, 2, 4, 7 y 10	Gestión de la Enseñanza y de la Evaluación
3, 5, 8,13 y 15	Condiciones en las que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje
9, 11, 12 y 14	Gestión de aula
6 y 16	Trayectoria Profesional

Fuente: elaboración propia

Para acceder a los símbolos y las categorías asociadas, ir a anexo E

3.6.1.5 La integración final de los hallazgos

El desarrollo analítico se presenta en el capítulo V. La síntesis final hará uso del proceso inductivo utilizado para determinar las categorías, interpretando relaciones, causas y descubriendo denominadores comunes entre los diferentes códigos que constituyen una categoría.

3.6.2 Lista de cotejo o checklist

Es un instrumento estructurado que consigna la presencia o ausencia de un determinado rasgo, conducta o secuencia de acciones. En este sentido, la lista de cotejo se caracteriza por ser dicotómica, es decir, que acepta solo dos alternativas: si/ no; lo logra/ no lo logra, presente/ ausente; entre otros. La construcción de los instrumentos consideró para ambos casos la elaboración de una tabla con criterios, indicadores y la identificación de los establecimientos. Posteriormente se procedió a:

- Establecer el propósito de su aplicación
- Determinar los aspectos relevantes a considerar para dar cuenta del Objetivo Específico. Estos aspectos toman la forma de criterios y sus indicadores.
- Registrar/consignar los hallazgos

La siguiente tabla muestra los aspectos señalados:

Tabla 4

Análisis de Instrumentos de recolección de datos

	Evaluaciones de inglés	Reglamentos de evaluación y promoción escolar
Propósito	<p>Para el caso de las evaluaciones de inglés, se busca analizar los instrumentos evaluativos para identificar los conocimientos y habilidades que el docente está evaluando y calificando y determinar así si desde esta perspectiva, si el apoyo del equipo directivo es necesario.</p> <p>Al mismo tiempo, el análisis busca identificar los Objetivos de Aprendizaje presentes en los instrumentos elaborados lo que nos permitirá determinar si las evaluaciones dan cuenta de la cobertura curricular.</p>	<p>El análisis de estos documentos busca distinguir aspectos del reglamento de evaluación y promoción del establecimiento presentes en los instrumentos elaborados.</p>

Aspectos relevantes	<p>Los aspectos identificados tomaron la forma de criterios de evaluación y sus enunciados, la de indicadores, los que permitieron proveer evidencia a los Objetivos Específicos 1 y 2.</p> <p>Así, desde una perspectiva general se dio cuenta de la cobertura de los Objetivos de Aprendizaje en tanto contenidos, temas y funciones, y también de aspectos más específicos como morfosintaxis y uso del idioma. El análisis también entregó información sobre aspectos mucho más específicos como las instrucciones.</p>	<p>Los aspectos identificados dieron lugar a la elaboración de 3 criterios: formales, curriculares y otros aspectos con sus respectivos indicadores.</p> <p>Los aspectos formales se refieren a consideraciones más bien externas al proceso de enseñanza y aprendizaje, pero que pueden ser definidas por el establecimiento, a diferencia de los otros aspectos que, siendo también externos, no pueden ser definidos por la institución pues son de aplicación perentoria. Los aspectos curriculares, dan cuenta de la cobertura curricular.</p>
Registro	<p>Para ambos casos y de acuerdo al análisis, se consignaron respuestas como si/no y en otros casos se complementó esta respuesta con información adicional.</p>	

Fuente: elaboración propia

Las listas de cotejo aplicadas al reglamento de evaluación y promoción de los establecimientos y a la evaluación se encuentran en el anexo F y G respectivamente.

3.7 Validez y confiabilidad de la técnica de análisis de contenido

Para dar cuenta de la confiabilidad de la técnica utilizada, se utilizará el siguiente procedimiento:

-Clasificación de códigos a partir de categorías analíticas. Ahuvia (2001 en Cáceres, 2003) afirma que la confiabilidad que se obtiene por acuerdo de inter-codificadores no es posible de lograr cuando se realiza con material interpretado. En estos casos, el índice de acuerdo es reemplazado por lo que se denomina “justificación pública”, esto es, que los investigadores exhiban los textos utilizados, las categorías elaboradas y el modo en que llegaron a establecer las clases. Así, la calidad de la investigación puede ser evaluada directamente por los interesados.

En relación a la validez, se aplicará el procedimiento de “validez semántica” la cual se obtiene cuando dos o más personas que conocen el lenguaje y el contenido de un texto, coinciden en utilizar las mismas palabras u otras unidades de análisis en las mismas categorías. Queriendo decir con esto, que tales personas le asignan a las unidades el mismo significado (Cáceres, 2013).

Capítulo IV

Análisis de resultados

El estudio llevado a cabo ha puesto el foco en las prácticas evaluativas de los docentes, como una instancia crítica para informar las prácticas pedagógicas y, al mismo tiempo, retroalimentar al estudiante en su proceso de aprendizaje, dentro de un marco de actuación liderado por el equipo directivo del establecimiento.

En este capítulo se presentan y analizan los principales resultados de la investigación sobre la influencia del liderazgo pedagógico directivo en las prácticas evaluativas de los docentes de inglés. Para ello se utilizaron dos técnicas de recolección de información y datos: la entrevista semi estructurada en profundidad y el análisis de documentos. En este último caso: lista de cotejo o checklist.

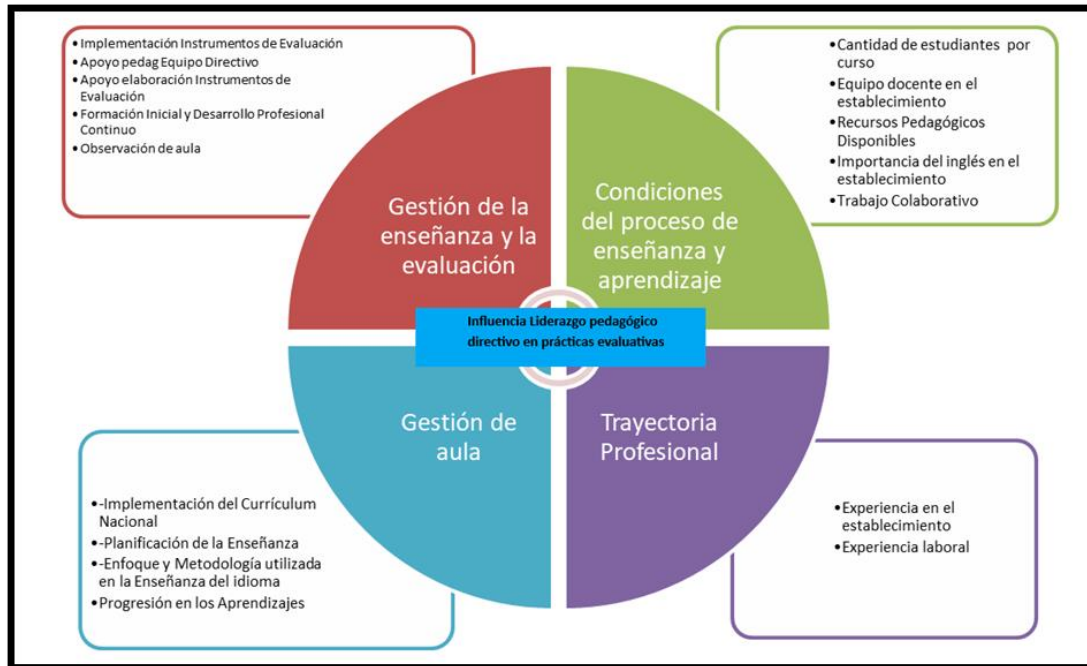
4.1 Instrumento 1: Entrevista semi estructurada

El análisis de las entrevistas realizadas a los cuatro docentes sujetos de esta investigación se realizó mediante el análisis cualitativo de contenido de acuerdo al modelo propuesto por Cáceres, 2003.

Como se observa en la figura 3, las entrevistas realizadas dieron origen a 16 códigos de clasificación los que, a su vez dieron lugar a 4 categorías analíticas. A saber:

1. Gestión de la Enseñanza y de la Evaluación
2. Condiciones en las que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje
3. Gestión de aula
4. Trayectoria Profesional

Figura 1 Categorías analíticas y Códigos de clasificación



Fuente: elaboración propia

A continuación, se presenta cada categoría y los códigos de clasificación que las constituyen, los que se pueden visualizar en la figura precedente.

Categoría 1: Gestión de la enseñanza y de la evaluación

La Gestión de la enseñanza y de la evaluación es el conjunto de acciones que el equipo directivo y los docentes acuerdan en relación con lineamientos metodológicos, recursos educativos y estrategias didácticas para incorporar, desarrollar y fortalecer su trabajo en aula.

Esta categoría describe un conjunto de prácticas que Leithwood *et al.* (2006, p. 11) clasificaron como: “Gestionar la Instrucción: proveer apoyo técnico/supervisión de la enseñanza, monitoreo de resultados de los estudiantes y evitar la distracción de los profesores y profesionales de apoyo en lo que no es el centro de su trabajo”.

Por lo tanto, se espera que los equipos directivos velen por la calidad de la implementación curricular, las prácticas pedagógicas y los logros de los aprendizajes de los estudiantes, monitoreando los aprendizajes y cautelando la articulación entre el currículum nacional, las prácticas pedagógicas y la evaluación de los estudiantes con el fin de alcanzar coherencia y continuidad en la trayectoria educativa de los estudiantes en los distintos cursos y niveles del establecimiento.

Esta categoría surge de la síntesis de cinco reglas de análisis, las cuales son:

- Código 1: (IMINE) relacionado con la implementación de los instrumentos de evaluación por parte de los docentes de inglés en la escuela; esto es, cómo aplican los instrumentos de evaluación los docentes
- Código 2: (APED) referido al apoyo pedagógico que el equipo directivo otorga a los docentes tanto en la observación de aula, como en la retroalimentación posterior
- Código 4: (APEINE) dice relación con el apoyo del equipo directivo a la elaboración de los instrumentos de evaluación
- Código 7: (FIDPC) descrita como Formación Inicial y Desarrollo Profesional Continuo de los docentes
- Código 10: (OBA) vinculada con lo relacionado a la Observación de Aula

La implementación de los instrumentos de evaluación tiene que ver con la aplicación de los mismos; ¿quién los aplica? diversos autores afirman que la modalidad más utilizada es la heteroevaluación y que la coevaluación y la autoevaluación como instancias de mejoramiento, deberían ser promovidas “...y/o acordar los criterios de evaluación que se implementarán para asegurar que los comprendan y les hagan sentido, propiciar instancias de autoevaluación y coevaluación y proponer diferentes agentes evaluadores” (MINEDUC,2015, p.37).

Así lo corroboran los docentes entrevistados quienes al ser consultados por los agentes evaluadores señalaron:

P2: *“Yo misma. Se planifican anual y semestralmente y se implementan...”*

Por otra parte, los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos (2014), marco orientador elaborado por el Ministerio de Educación para evaluar los procesos de gestión educacional de los establecimientos y sus sostenedores, como parte del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, en su acápite de Gestión Curricular, considera la observación de aula y la evaluación como dos estándares fundamentales para asegurar la cobertura curricular y aumentar la efectividad de la labor educativa.

Para el caso de la observación de aula, describe la observación como un proceso regular que sucede una vez al semestre y cuyo objetivo es la reflexión docente en pos de la mejora en los aprendizajes de los estudiantes. Aún más se espera que el equipo directivo se reúna una vez al mes con los docentes

para, nuevamente, reflexionar con ellos y prestar el apoyo pedagógico en la elaboración de estrategias que permitan superar las dificultades encontradas.

Sin embargo, los relatos analizados en las entrevistas, no van precisamente en esa dirección, como se observa a continuación:

P2: el equipo directivo retroalimenta las clases observadas, pero son observaciones generales...

P3: Si hay una retroalimentación, nos juntamos y discutimos de que trató la clase y que podría hacer para mejorar, pero este año no se ha hecho...

Al ser consultados sobre la visita que algún miembro del equipo directivo realice a sus aulas, uno de ellos señaló:

P4: Ehh si, el año que recién llegué fui bastante visitado...

Como podemos observar, tres de los cuatro docentes entrevistados se refieren a la observación de aula como un proceso de visita por parte del equipo directivo, pero sin la sistematicidad esperable para los estándares indicativos. Esta realidad puede ser atribuida a que el rol pedagógico del equipo directivo es reciente y aún se encuentra en proceso de instalación.

Efectivamente, no fue sino hasta el 2006 cuando se comenzó con acciones de formación continua a través del Programa de Liderazgo Educativo del CPEIP en diversas regiones del país, acciones que buscaban un giro más pedagógico y menos administrativo del equipo directivo en general y del director en particular (MBDLE, 2015). A simple vista, se requiere de manera urgente líneas de formación que desarrollen competencias de manera más sistemática y contextualizada a los desafíos que la propia organización educativa requiere.

En relación a la evaluación, considerando que este estudio adscribe al modelo Tyleriano de evaluación donde cobran relevancia los tests y evaluaciones estandarizadas como evidencia del logro de los objetivos propuestos, es fundamental y de justicia para los estudiantes que su elaboración sea de calidad en el sentido “que estén centradas en los objetivos relevantes, que tengan un nivel de exigencia adecuado, que no contengan errores de contenido y de construcción, y que contemplen distintas formas de evaluar” (pruebas de desarrollo, pruebas de desempeño, evaluación de portafolios, trabajos grupales, entre otras) (Estándares Indicativos, 2015).

Sin embargo, los relatos de los docentes evidencian que rol que cumple el equipo directivo en este aspecto, está ausente. Así lo describen al ser consultados por la retroalimentación de los instrumentos de evaluación:

P2: Las cosas que yo hago las envío a UTP y PIER, pero la verdad nunca he recibido, como es que se llama, retro alimentación de parte de ellos...

P3: Ems si si igual podria ser, porque uno siempre tiene que aprender más, yo siento que igual lo que llevo trabajando es poco yo encuentro que mientras más ayuda si, si hay ayuda igual es mejor nunca va a ser para peor...

P4: tengo una jefa de UTP a quien yo le envío mis pruebas a ella digamos, las chequea y digamos me hace las observaciones [no sabe inglés], Eeeh...de alguna manera claro ella entiende digamos...

Con todo, al ser consultados si recibían apoyo por parte del equipo directivo cuando tenían dudas en la elaboración de los instrumentos de evaluación, la respuesta fue categórica:

P4: No

Los relatos de los docentes entrevistados develan el abandono en el que se encuentran frente a uno de los aspectos clave de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje cual es la evaluación. Llama la atención cómo los docentes han naturalizado la falta de apoyo por parte del equipo directivo en este ámbito, ya que no manifiestan quejas ni exigen mayor acompañamiento, y más aún, han asumido el desafío de la elaboración de las evaluaciones solos.

Esta situación no solo es crítica sino preocupante ya que como declarara Gysling (2017) la formación en evaluación constituye una de las debilidades de la formación inicial docente cuantitativa y cualitativamente. En el primer caso, porque en ocasiones solo un curso es incorporado en la malla curricular para quienes tienen la mención en enseñanza media (la mayoría de los docentes de inglés) y cualitativamente porque entrega pocas herramientas y se presenta desvinculada del saber disciplinar específico, esto es, se presenta como evaluación de manera genérica. Al mismo tiempo, es abordada desde un enfoque sumativo, solo instrumental basado en la certificación de aprendizajes.

Entonces, una vez corregidas las evaluaciones, los docentes no aplican la retroalimentación y el análisis de resultados para informar sus prácticas evaluativas, fundamentalmente, porque no saben cómo hacerlo y así ha quedado en evidencia en el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional

Docente 2014. De aquí que el apoyo pedagógico activo del equipo directivo en cuanto a la detección de debilidades en el equipo docente y su influencia para que participen de instancias de desarrollo profesional continuo, otorgando las facilidades necesarias, sea tan necesario.

Categoría 2: Condiciones en las que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje

La segunda categoría habla de condiciones que deben ser provistas por la organización, esto es, el equipo directivo y el sostenedor, para garantizar las prácticas docentes y el desarrollo de las capacidades profesionales por una parte y el cumplimiento del Proyecto Educativo de la Institución, por otra. Si bien estas condiciones no son visibles, constituyen lo que Hopkins y Spillane (2013 en MBDLE, 2015) denominan “la infraestructura” es decir; los elementos base, necesarios para el funcionamiento de la organización, claramente fundamentales para la labor docente.

Esta categoría analítica surge de la síntesis de los siguientes 5 códigos de clasificación:

- Código 3 (CEC), descrita como la cantidad de estudiantes por curso
- Código 5 (EDE), definida como el equipo docente de inglés en el establecimiento
- Código 8 (RPD), relacionada con los recursos pedagógicos disponibles en el establecimiento con los que cuenta el docente para apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje
- Código 13 (IMING), que dice relación con la importancia del inglés en el establecimiento
- Código 15 (TRABCOL), definido como trabajo colaborativo entre los docentes del establecimiento

Uno de los aspectos de “la infraestructura” que subyace a las prácticas “visibles” es la importancia que la asignatura de inglés tiene en cada uno de los establecimientos donde se desempeñan los docentes entrevistados. Esta preponderancia se verifica en acciones como las descritas por los propios docentes:

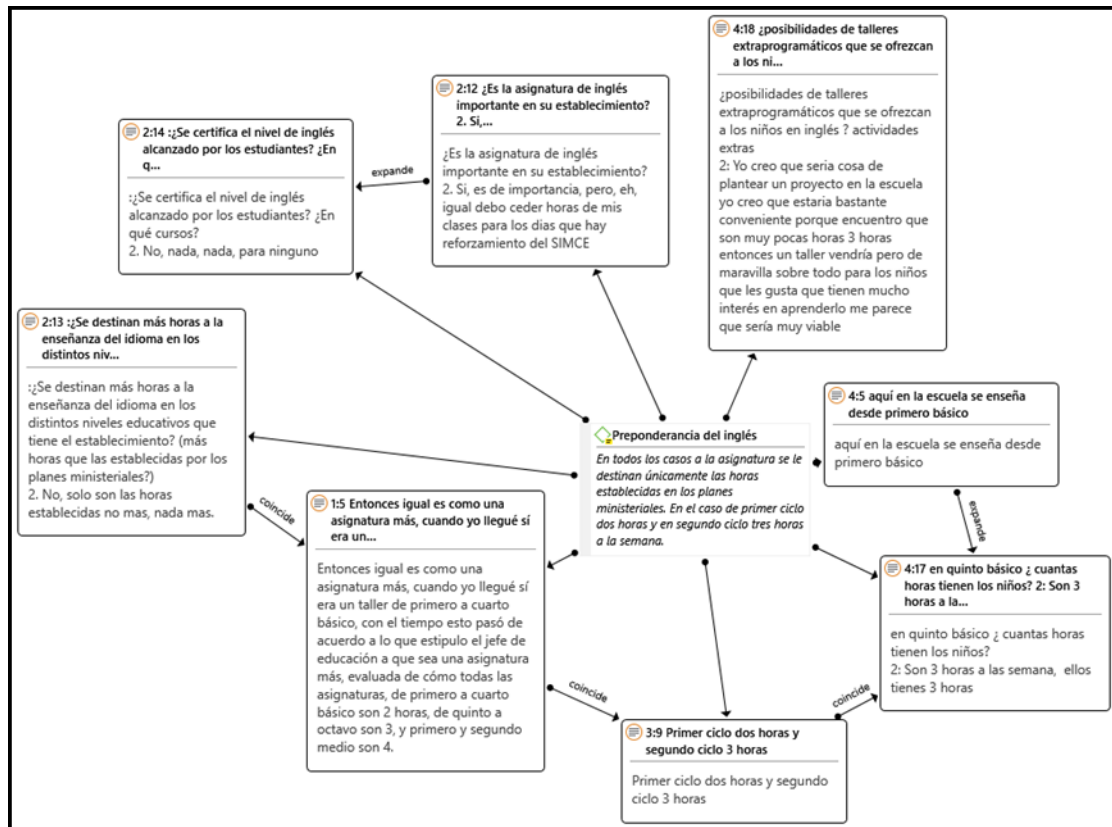
P1: Este colegio tiene sellos, diferentes sellos, artístico, medioambiental, e, inmigración, el inglés no está dentro de los sellos.

P2: Si, es de importancia, pero, eh, igual debo ceder horas de mis clases para los días que hay reforzamiento del SIMCE

P4: En quinto básico, son 3 horas a las semana, ellos tienen 3 horas.

P4: *Yo creo que sería cosa de plantear un proyecto en la escuela yo creo que estaría bastante conveniente porque encuentro que son muy pocas horas 3 horas entonces un taller vendría pero de maravilla sobre todo para los niños que les gusta que tienen mucho interés en aprenderlo... me parece que sería muy viable...*

Figura 2 Importancia de la asignatura de inglés en la escuela



Fuente: elaboración propia

Los relatos develan que, aunque en las acciones macro el departamento de educación de la comuna de Recoleta declara un énfasis en la asignatura de inglés, en los espacios micro de la escuela, la asignatura es como cualquier otra que no contribuye, de manera directa, a mejorar los resultados SIMCE de la comuna. De aquí que se utilicen sus horas para ensayos de pruebas estandarizadas o que no exista un aumento en las horas de exposición al idioma sean éstas curriculares o extracurriculares. Como consecuencia, la disponibilidad de recursos pedagógicos es escasa y su uso limitado, evidenciando la necesidad de un mayor número de instancias de desarrollo profesional continuo, por ejemplo en diseño de materiales:

P3: lo que yo uso para trabajar en clases con los chiquillos son los libros del Ministerio que encuentro que son muy buenos hasta cierto punto como lo hable anteriormente...

P4: estoy implementando el uso de una aplicación de aprendizaje digamos que gracias a unas tablets que están en la escuela... eemm... me estoy apoyando con eso y me ha dado bastante resultado los niños se han motivado mucho más

Por otra parte, es relevante señalar que el conjunto de prácticas descritas para esta categoría corresponde a lo que Leithwood et al (2006) definieron como una de las principales prácticas de liderazgo directivo: “rediseñar la organización que implica construir una cultura colaborativa, estructurar una organización que facilite el trabajo, conectar al establecimiento con su entorno y crear una relación productiva con la familia;” (MBDLE, 2015).

Aspectos como el trabajo colaborativo que se traduce en instancias sistemáticas de reflexión y trabajo técnico colectivo sobre la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, son condiciones que deben ser provistas desde la organización, dentro del tiempo no lectivo, para lograr desarrollar en los docentes un sentido de comunidad y responsabilidad colectiva por el logro de los aprendizajes de los estudiantes:

P1: como acá la directora siempre también lo comenta que es haya más inter relación entre las asignaturas... que trabajemos junto con los colegas de lenguaje, con los colegas de historia, con los colegas de arte, así leí que un colegio había superado pero cualquier cantidad de puntos...

P2: Creo que muy buena, es bastante dinámica y colaborativa a pesar de que la relación sea solo de trabajo, como te comentaba...

P4: Tengo colegas que son pero para mí me saco el sombrero, me saco el sombrero, son realmente muy profesionales muy empáticos y en ese sentido me he apoyado mucho en ellos...

Lo expuesto demuestra que el trabajo colaborativo es reconocido como relevante entre los docentes; uno de ellos afirma que es promovido por su director, aunque no informa si han creado las condiciones estructurales para que suceda: asignación de día y hora para reunirse.

El trabajo colaborativo también implica relacionarse con la comunidad educativa y particularmente establecer alianzas estratégicas con las familias de los estudiantes. Las consecuencias de esta alianzas pueden repercutir no solo en los aprendizajes de los estudiantes, sino que también pueden contribuir al desarrollo del capital social de la comunidad en conjunto (Kilpatrick *et al.*, 2001 en Pont *et al.*, 2008).

En principio, no pareciera ser un aspecto que preocupe a los equipos directivos. Prueba de ello es que la única mención a la familia hecha por uno de los entrevistados, va en otra dirección:

P4: Yo veo que aquí los niños son más desprotegidos por los padres, los niños están más solos, enfrentan solos su aprendizaje además que tienen un montón de drama que yo nunca había escuchado entonces...

Del mismo modo, crear las condiciones supone asegurar la disponibilidad de recursos humanos, decisión que no solo depende del equipo directivo sino también del sostenedor del establecimiento. Si bien el nivel de responsabilidad en la selección de docentes es cada vez más alto por parte del equipo directivo en los establecimientos municipales, las condiciones para su contratación en muchos casos, escapa a sus atribuciones, cuestión no menor si tomamos en cuenta, que los docentes de inglés son generalmente los únicos docentes de la asignatura en sus establecimientos y que su profesionalidad es clave al momento de implementar la asignatura:

P3: Yo soy el único profesor de inglés de todo el colegio entonces todo lo que haga lo tengo que hacer yo solo

P4: Yo estoy a cargo de todo lo niños yo soy el único profesor que está en la escuela, el único

De acuerdo con lo señalado, la cantidad de estudiantes por curso, cobra gran relevancia como condición en la que sucede el proceso de enseñanza y aprendizaje, dada la didáctica específica de la asignatura y la prescripción curricular que señala que los estudiantes deben comunicarse en inglés:

“Para lograrlo, se pretende que los estudiantes de Enseñanza Básica desarrollen las cuatro habilidades del idioma inglés (comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita) por medio de tareas comunicativas auténticas y significativas...” (Bases Curriculares, 2012,p.264)

Más aún cuando los propios docentes refieren el manejo de aula, esto es, la capacidad de generar un ambiente en el que se exige el cumplimiento de las normas de comportamiento acordadas, como su mayor dificultad:

P1: *...pero me ha costado bastante con el control, bueno lo que más me ha costado el asunto de control de grupo en general en algunos cursos porque es bien complicado.*

P3: *...en algunos cursos he podido hacer las clases que he planificado y en otros cursos no me ha resultado por mi falta de, mi falta deee... o se me olvido la palabra [Manejo de aula]*

P4: *...es más difícil, el manejo en la sala de clases los niños son más disruptivos, son más atrevidos, los niños son más llevados de sus ideas entonces cuesta manejar toda esas situaciones.*

Entonces, crear las condiciones para que proceso educativo se lleve a cabo pareciera ser de perogrullo, sin embargo, la evidencia revela que solo algunas de estas condiciones son consideradas por el equipo directivo ya que aparentemente no son visualizadas como parte de un conjunto mayor, continuo y coherente que constituya la experiencia educativa en su totalidad.

Categoría 3: Gestión de aula

La tercera categoría condensa un conjunto de acciones que define lo que entendemos como el proceso de enseñanza y aprendizaje como tal, esto es, todos los aspectos que permiten crear un contexto para el aprendizaje y “las habilidades del profesor para organizar situaciones interesantes y productivas que aprovechen el tiempo para el aprendizaje en forma efectiva y favorezcan la indagación, la interacción y la socialización de los aprendizajes (Marco para la Buena Enseñanza, 2015).

Esta categoría analítica es el resultado de la síntesis de 4 códigos de clasificación:

- Código 9 (ICUN), referido a la implementación del currículum Nacional
- Código 11 (PLAE), definido como la planificación de la enseñanza
- Código 12 (EMENID), referido al enfoque y metodología utilizada en la enseñanza del idioma.
- Código 14 (PROGAP), entendido como la Progresión en los Aprendizajes

A diferencia de la primera categoría, presentada desde la perspectiva del docente y por tanto centrada en el proceso de enseñanza, la Gestión de Aula está centrada en los aprendizajes de los estudiantes.

El Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (2015), establece que el rol de los equipos directivos en esta dimensión consiste fundamentalmente en identificar las competencias docentes que se encuentran descendidas para generar diferentes modalidades de desarrollo profesional y promover su formación continua. Por tanto, se espera que el equipo directivo incentive a los docentes a revisar sus prácticas y estrategias de enseñanza desde diferentes perspectivas, ayudándolos a implementar y probar nuevas técnicas para lograr mayores aprendizajes en sus estudiantes.

Sin embargo, los relatos recogidos de los docentes entrevistados no dan cuenta de los esperables señalados por el MBDLE.

En relación a la planificación de la enseñanza y el tipo de planificación que utilizan, ellos afirman:

P2: De por si son diarias y anuales. Son muy pesadas las planificaciones diarias, como que me vuelven loca por así decirlo.

P3: Utilizamos planificaciones mensuales y tengo la autonomía para poder adaptarlas...

En cuanto a las estrategias de enseñanza, los Estándares Indicativos de Desempeño señalan que el equipo directivo sugiere estrategias didácticas a los docentes para fortalecer su trabajo en aula, pero la evidencia afirma que los docentes toman sus propias decisiones:

P3: ...tengo mayor libertad de aplicar la idea o estrategia que tengo para que los niños puedan aprender...

P1: ...al final yo he privilegiado más estrategias de enseñanza que esto de todo lo que uno venia por ejemplo que era la nota...

P3: Tiene dos enfoques, tiene el enfoque escrito y hablado, pero hablado es más que nada son, hablado es con los cursos más grandes con los chicos usamos más frases expresiones comunes que se usan en el inglés, escrito usamos mucha lectura mucha e creación de oraciones en el segundo ciclo, analizamos por ejemplo eh, en quinto básico analizamos mapas analizamos las composiciones, entonces yo quiero llevar eso a una forma hablada, ese es el enfoque que tiene, comunicativo más que nada.

En relación con la Progresión de los Aprendizajes:

Las progresiones de los aprendizajes se refiere a modelos educativos sobre cómo se espera que evolucionen las ideas y formas de pensar de los estudiantes sobre un concepto o tema determinado a medida que avanzan en su trayectoria educativa. Una progresión puede significar cambios en el conocimiento declarativo o procedimental de los estudiantes. Así, la progresión puede describir cambios en la comprensión de conceptos específicos o de ideas o habilidades más generales.

La prescripción curricular se transforma así en el referente para establecer progresiones en el Aprendizaje. Un ejemplo de ello lo constituyen los mapas de progreso que se elaboraron para algunas asignaturas, teniendo como referencia el ajuste curricular 2009, por lo que actualmente no se encuentran vigentes

Una progresión de aprendizaje puede suceder en períodos cortos de tiempo, como un semestre o a lo largo de varios grados escolares.

Al ser consultados sobre los avances y desempeño de los estudiantes, los docentes revelan que:

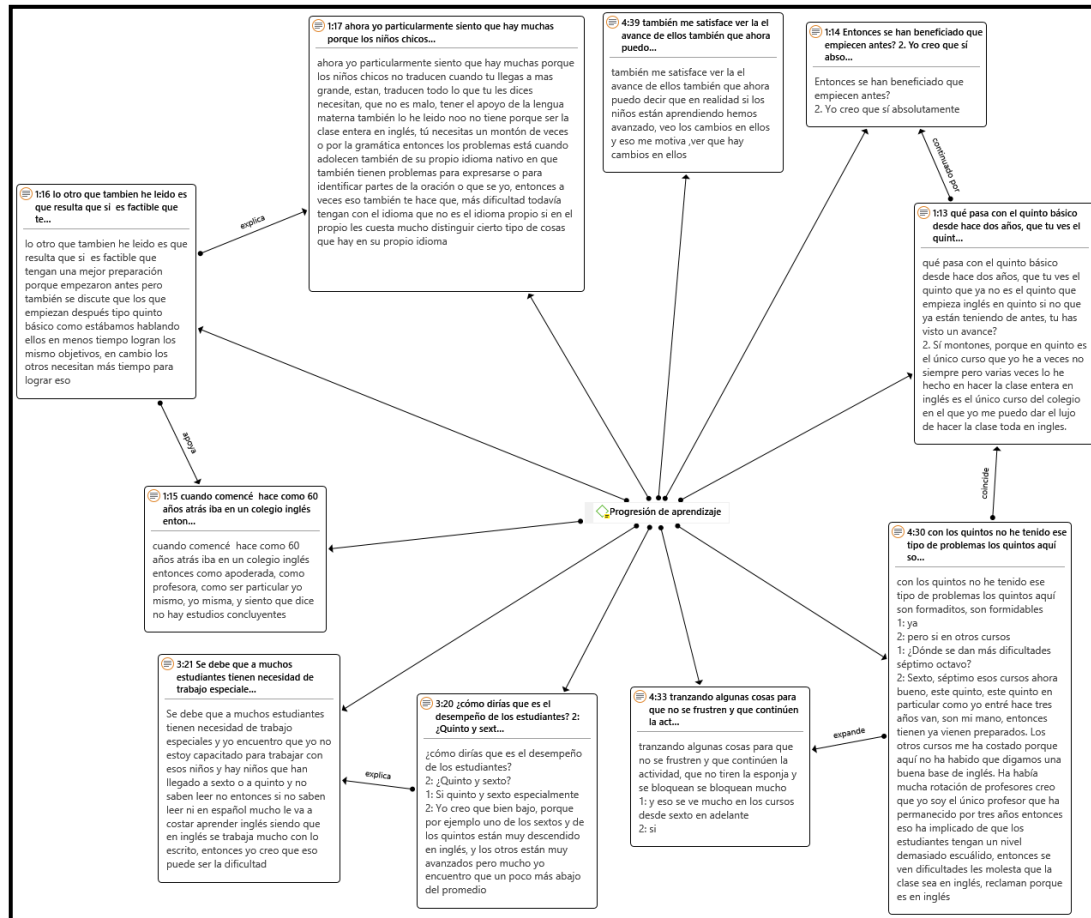
P1: Sí montones, porque en quinto es el único curso que yo eh a veces no siempre pero varias veces lo he hecho, en hacer la clase entera en inglés es el único curso del colegio en el que yo me puedo dar el lujo de hacer la clase toda en inglés.

P3: Yo creo que bien bajo, porque por ejemplo uno de los sextos y de los quintos están muy descendido en inglés, y los otros están muy avanzados pero mucho yo encuentro que un poco más abajo del promedio.

Es interesante notar que los docentes comenten la progresión/no progresión en los aprendizajes de sus estudiantes sin hacer referencia al estándar Nacional cual es el Currículum, expresado mediante los Objetivos de Aprendizaje. Por otra parte, cuando éstos suceden no se especifica qué tipo de progresión ha alcanzado el estudiante, pero más crítico aún, ninguno de los docentes atribuye la progresión de los aprendizajes a un trabajo colaborativo con el equipo de gestión o parte de él.

Progresión de los aprendizajes en la voz de los docentes:

Figura 3 Progresión de los Aprendizajes



Fuente: Elaboración propia

Categoría 4: Trayectoria Profesional

La trayectoria profesional se define como el camino laboral que, en este caso, los docentes van trazando y que va dotando de sentido el quehacer profesional y por tanto su identidad como sujetos.

La trayectoria nos habla de movilidad, pero también de estabilidad laboral.

Esta categoría analítica surge de dos códigos de clasificación:

- Código 6 (EXES), definido como Experiencia en el establecimiento
- Código 16 (EXLAB), referido a la experiencia laboral

Uno de los aspectos que recoge esta categoría es la experiencia en el establecimiento, entendida como la apreciación del clima laboral.

P3: En general es buena no es como que me quisiera ir del colegio porque ocurrió algo, no.

P4: *...claro entonces eso fue lo que me provocaba mucho frustración, pero bueno poco a poco veo que he salido adelante y estoy como creciendo.*

Un buen clima laboral contribuye a reducir la rotación docente y directiva, factor que favorece la formación de equipos cohesionados y orientados al logro de los aprendizajes de los estudiantes.

En cuanto a la experiencia laboral, entendida como el número de años que trabaja en ese establecimiento, en los casos estudiados, la permanencia de los docentes en el establecimiento varía entre 1 y 4 años:

P1: *...yo trabajo aquí en la municipalidad hace diez años y, hace, este es el cuarto año que estoy ahí, este liceo se abrió el, se re abrió el año 2015, y yo empecé el 2016...*

P2: *Bueno yo soy profesora de inglés hace un año dos meses en este establecimiento y eh...*

En ocasiones la cantidad de años de experiencia laboral, puede jugar en contra:

P1: *...y se supone que por la edad mía y de la experiencia no debería andar pidiendo ayuda*

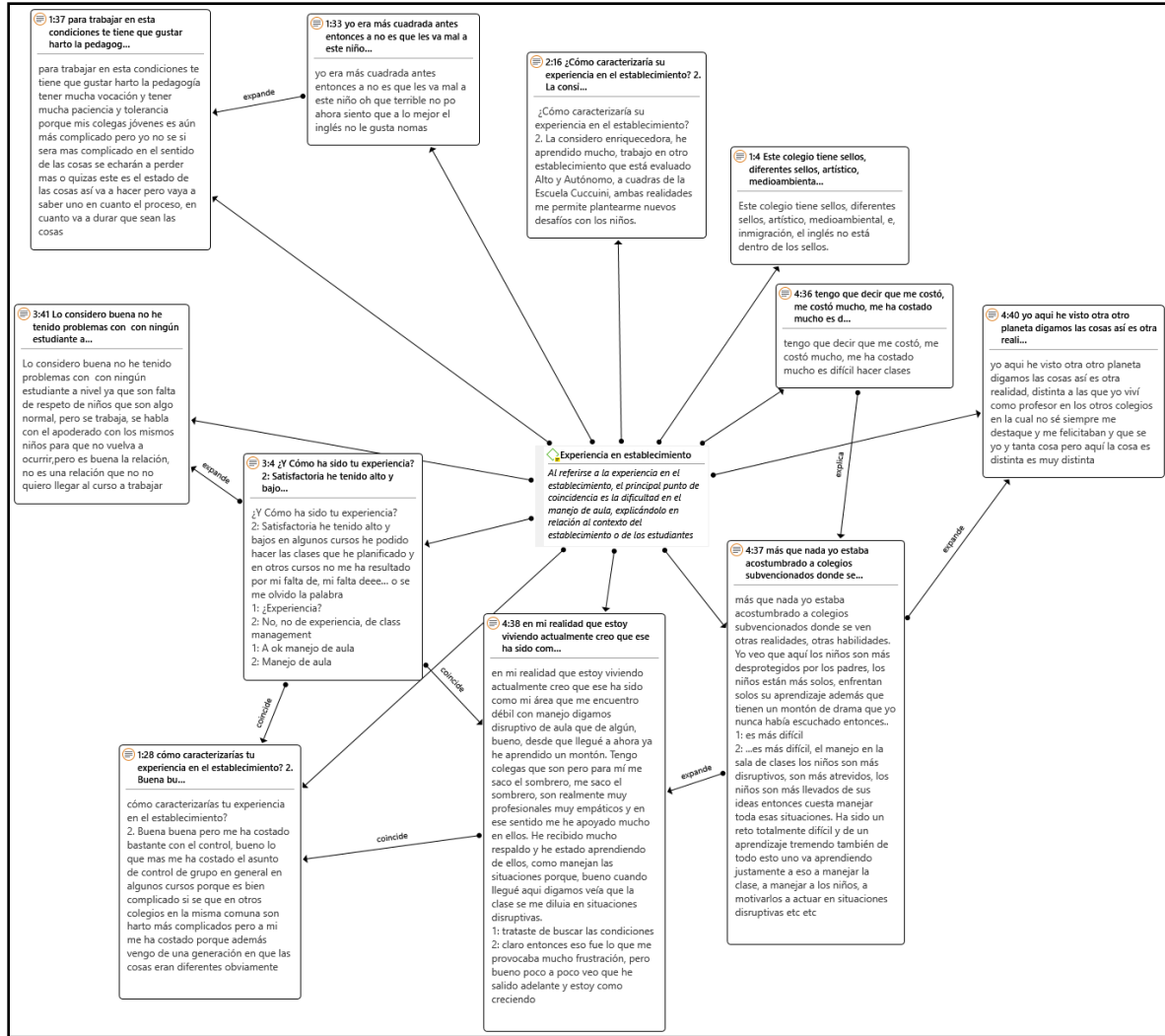
Por otra parte, si bien la experiencia laboral se considera positiva, existen otros factores que la complican:

P1: *...Buena, buena pero me ha costado bastante con el control, bueno lo que más me ha costado el asunto de control de grupo en general en algunos cursos porque es bien complicado...*

Llama la atención que los docentes manifiesten recurrentemente la necesidad de contar con más herramientas de manejo de aula, dado el contexto en el que trabajan, pero que no visualicen a sus equipos directivos como factor clave para proveer las condiciones de enseñanza y las instancias de capacitación necesaria para desempeñarse en contextos de alta vulnerabilidad.

Los docentes complementan sus opiniones afirmando:

Figura 4 Experiencia en el establecimiento



Fuente: elaboración propia

4.2 Instrumento 2: Lista de cotejo o checklist aplicada al análisis de las evaluaciones

El análisis de las evaluaciones elaboradas por los docentes para sus estudiantes de 5° básico se realizó mediante el uso de una lista de cotejo o checklist. Uno de los docentes no quiso compartir ningún tipo de evaluación con la investigadora, por lo que la lista fue aplicada a tres evaluaciones sumativas ya implementadas.

- Contenidos y habilidades

El análisis de los documentos revela que los conocimientos se organizan en torno a los temas del nivel establecidos por el Currículum como la familia y los números. Al mismo tiempo, las habilidades lingüísticas presentes en las evaluaciones son principalmente lectura y escritura controlada (no libre). Solo una de las evaluaciones presenta comprensión auditiva. Es importante señalar que en la asignatura de inglés los Objetivos de Aprendizaje corresponden a las habilidades lingüísticas, por lo que su exclusión significa que no están siendo abordados en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula y que, por tanto, se están dejando fuera aprendizajes relevantes.

Por otra parte, las funciones lingüísticas presentes, es decir, aquello que los estudiantes deben saber hacer con el idioma, corresponden a: demostrar conocimiento y uso del vocabulario aprendido.

En cuanto a la presencia de habilidades cognitivas, solo se pudo observar habilidades de pensamiento simple por cada ítem a evaluar. Las habilidades identificadas eran: identificar, ilustrar y describir.

Únicamente uno de los instrumentos incluyó habilidades complejas como juzgar y discriminar lo que representa una contrariedad si consideramos que son precisamente estas habilidades las que permitirán a los estudiantes organizar e internalizar la información a la que acceden, con mayor facilidad.

- Morfosintaxis y uso del idioma

Las Bases Curriculares (2012) adoptan un enfoque comunicativo para la enseñanza y aprendizaje del idioma. Este enfoque concibe el idioma como un medio para comunicarse y una herramienta para interactuar con otros. Por tanto, se privilegia el uso del lenguaje por sobre el conocimiento de sus elementos morfosintácticos y el aprendizaje de vocabulario descontextualizado.

Dos de las evaluaciones revisadas muestran un enfoque léxico que releva el uso del vocabulario descontextualizado (palabras aisladas) y memorístico, donde el idioma se convierte en un fin en sí mismo y no en un medio para transmitir un mensaje. Aun más, una de ellas no evalúa contenido sintáctico sino solo vocabulario.

En relación a la escritura, ésta es considerada en sus etapas iniciales, donde los estudiantes deben escribir oraciones aisladas o completar oraciones.

Un aspecto positivo identificado en las evaluaciones son las instrucciones claras, que aunque no presentan un ejemplo de la tarea esperada, permiten su realización.

De los tres instrumentos analizados, uno representa un caso crítico no solo porque no adopte un enfoque comunicativo, sino fundamentalmente porque evalúa conocimiento de mundo de los estudiantes, esto es, considera contenido no estudiado en clases (declarado por el docente) por lo que carece de validez de contenido (Brualdi, 1999; García, 2002; Hogan, 2004; Lukas y Santiago, 2004).

4.3 Instrumento 3: Lista de cotejo o checklist aplicada al análisis de los reglamentos de evaluación

El estudio de los Reglamentos de Evaluación y Promoción Escolar, en adelante los Reglamentos, de los 4 establecimientos permitieron identificar, grosso modo, aquellos aspectos presentes en las evaluaciones. Antes de dar cuenta de éstos, es menester mencionar una situación singular que ocurre en la comuna:

Todos los Reglamentos de la comuna de Recoleta actualmente vigentes, fueron elaborados el año 2018 en base al Decreto Supremo N°67/2018, que define normas mínimas nacionales sobre evaluación y que entrará en vigencia en marzo del año 2020. Al ser consultada una autoridad del Departamento de Educación sobre esta decisión, señaló que constituía una preparación para que los docentes se familiarizaran con el nuevo decreto.

Para el análisis de las evaluaciones se consideró aquellos aspectos presentes en los cuatro Reglamentos, desde una perspectiva formal, curricular y otros aspectos:

a) Aspectos Formales

-Formato

-Tabla de especificaciones

-Escala numérica

-Formato

En relación al formato de la evaluación, si bien no es un aspecto relevante para medir aprendizajes, otorga al establecimiento un sello y un sentido de identidad al alumnado al utilizar el membrete de la escuela y la insignia como símbolos de la institución. Al mismo tiempo permite a los estudiantes enfocarse en el Objetivo de Aprendizaje a evaluar y disminuir la ansiedad cada vez que se enfrentan a un instrumento de evaluación.

El análisis realizado evidenció que solo 1 de los tres instrumentos cumplía con este criterio. Si bien las otras evaluaciones cumplen con algunos de los indicadores como nombre del estudiante y curso, etc. no visibilizan, el objetivo de la evaluación.

-La Tabla de especificaciones

Considerada una herramienta para planificar diferentes instrumentos evaluativos, la tabla de especificaciones permite medir el grado de conocimiento/habilidades/competencias logrados por los estudiantes y guiar al docente para incluirlos de modo que representen los aprendizajes efectivamente impartidos en el aula.

De acuerdo a los Reglamentos, para cada evaluación se debe elaborar una Tabla de Especificaciones, la cual especifica las habilidades que deben ser evaluadas por ítem y la calidad de las instrucciones. En este respecto, no nos fue posible analizar este criterio ya que ninguno de los instrumentos la incluía.

-La escala numérica

Los Reglamentos definen en términos generales que la escala numérica a utilizar para calificar las evaluaciones será de 1.0 a 7.0 hasta con un decimal y en este sentido, todos los instrumentos analizados cumplen con este criterio.

b) Aspectos Curriculares

De acuerdo a los Reglamentos, las evaluaciones deben elaborarse de acuerdo a los Objetivos de Aprendizaje, que para el caso de la asignatura de inglés corresponden a las habilidades lingüísticas. A su vez, si los Objetivos de Aprendizaje presentan un nivel taxonómico, se deben identificar tres

habilidades de pensamiento para cada nivel. La cantidad de habilidades de este tipo será proporcional a la cantidad de niveles taxonómicos que presente cada Objetivo de Aprendizaje.

Como señaláramos en el análisis de los instrumentos de evaluación, las pruebas analizadas solo presentan una habilidad de pensamiento por nivel taxonómico y en dos de los tres casos estudiados, éstos corresponden a habilidades de pensamiento simple.

c) Otros Aspectos:

-Eximición de la asignatura

-Cantidad de Calificaciones

Eximición de la Asignatura

La posibilidad de eximición, es decir, de no cursar una asignatura, es una consideración que el decreto 67/2018 no contempla. A partir del año 2020, los estudiantes deberán cursar todas las asignaturas para lo cual los establecimientos tendrán que realizar las adecuaciones curriculares necesarias de acuerdo al decreto 83/2015. Llama la atención que en 1 de los establecimientos sea posible la eximición, a pesar de estar ya implementando el decreto 67/2018 en cuyo artículo 5 establece su prohibición.

Cantidad de Calificaciones

El artículo 9 del decreto 67/2018 señala que los establecimientos deberán calificar a sus estudiantes de acuerdo con lo que determine la planificación de la asignatura. De este modo, no es el Ministerio de Educación la entidad que decide sobre la cantidad de evaluaciones por asignatura, fenómeno tan frecuentemente citado por los docentes como factor de agobio laboral, sino las propias instituciones educativas.

El análisis de los Reglamentos devela que en dos de los establecimientos estudiados se exige una cantidad mínima de evaluaciones, la que fluctúa entre 5 y 6 por semestre. Si esta cantidad es una decisión del equipo directivo en conjunto con el equipo docente, producto de un análisis y reflexión conjunta, entonces el decreto 67/2018 cumple su función reguladora; si es producto de una decisión inconsulta, entonces el proceso evaluativo continuará estando carente de un sentido pedagógico.

Capítulo V

Discusión y Conclusión

En este capítulo se realiza una discusión de los hallazgos de este estudio en función de cada uno de los objetivos planteados al comenzar la investigación. Posteriormente se presenta la conclusión de esta investigación cuyo objetivo principal buscaba develar la influencia del liderazgo pedagógico directivo en las prácticas evaluativas de los docentes de inglés de 5° básico en cuatro establecimientos educacionales municipales de la comuna de Recoleta, desde la perspectiva de los docentes.

Los objetivos específicos permiten visualizar cómo el investigador plantea lograr el objetivo establecido como el principal de la investigación. Para este estudio, se elaboraron cinco objetivos específicos, a saber:

1. Analizar los instrumentos evaluativos elaborados por los docentes de inglés de las escuelas estudiadas, identificando los conocimientos y habilidades que están siendo evaluadas y calificadas.
2. Identificar los Objetivos de Aprendizaje presentes en los instrumentos elaborados
3. Distinguir aspectos del reglamento de evaluación y promoción del establecimiento presentes en los instrumentos elaborados
4. Identificar las prácticas de liderazgo pedagógico directivo que se implementan para apoyar las prácticas evaluativas de los docentes en los centros educativos en estudio.
5. Conocer las percepciones de los docentes sobre el liderazgo pedagógico directivo implementado en sus establecimientos.

Los tres primeros objetivos corresponden a aspectos relacionados con las prácticas evaluativas; los dos últimos, con liderazgo pedagógico directivo.

Objetivo 1

El análisis de los instrumentos de evaluación nos permite evidenciar que las prácticas evaluativas se concentran en la medición de las habilidades lingüísticas de comprensión lectora, expresión escrita y en menor medida comprensión auditiva. La expresión oral está ausente, aun cuando las Bases Curriculares establecen que en el Currículum Nacional “se enfatiza el desarrollo de las cuatro habilidades del idioma inglés para que los estudiantes puedan comunicarse en forma efectiva y

significativa, en diferentes situaciones y con diversos propósitos comunicativos”. (Bases Curriculares, 2012,p. 264).

En relación a los contenidos, los conocimientos se organizan en torno a los temas del nivel establecidos por el Currículum como la familia y los números.

Por otra parte, el estudio muestra que las habilidades de pensamiento relevadas son simples y excepcionalmente complejas, lo que se verifica con el tipo de tarea que presentan las evaluaciones, donde los estudiantes deben recurrentemente: identificar, ilustrar y describir.

La dificultad que presenta la omisión de la enseñanza de habilidades cognitivas complejas o de orden superior, es que no permite el andamiaje en la construcción de saberes conceptuales y prácticos, limitando el tipo de aprendizaje que el estudiante es capaz de lograr y desde una perspectiva social, el tipo de ciudadano que declarado en el artículo 2° de la LGE (20370/2009,p.1), se pretende formar: “...capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país”.

Objetivo 2

Como se señalara, en la asignatura de inglés los Objetivos de Aprendizaje corresponden a las habilidades lingüísticas presentes en los instrumentos elaborados. Si bien las evaluaciones consideran los contenidos y funciones del nivel, no comprenden la evaluación de las cuatro habilidades lingüísticas. En este sentido, una de las implicancias teóricas es confirmar que las evaluaciones analizadas responden a un enfoque instrumental, que mide aprendizajes memorísticos (la compleción de una oración con respuesta única) cuyo resultado es fruto del esfuerzo individual y la capacidad que el estudiante tenga para reproducir bajo un formato dado, lo enseñado en clases (Stiggins 2004; Celman 2005; Gómez, 2013).

Objetivo 3

El análisis de los Reglamentos de evaluación y promoción escolar de los establecimientos estudiados permite afirmar que la incorporación de los aspectos formales, curriculares y los otros aspectos de las evaluaciones, dependen en gran medida del criterio docente. Así, fue posible constatar que los docentes incorporan algunos aspectos y otros no, de acuerdo al grado de familiaridad con el criterio. Por lo tanto, es imperioso que el Departamento de Educación de la comuna de Recoleta y /o los equipos directivos capaciten a sus docentes en el conocimiento y uso del decreto 67/2018 y las modificaciones que introduce al proceso de evaluación y promoción escolar.

Del mismo modo, los equipos directivos de cada establecimiento deben proveer las condiciones para su Reglamento de Evaluación y Promoción Escolar sea una elaboración colaborativa que, basada en el decreto, sea capaz de dar cuenta de las realidades de cada comunidad educativa.

Una de las implicancias teóricas que arroja el análisis de los tres primeros objetivos de la investigación es la constatación que las prácticas evaluativas en la asignatura de inglés están basadas en el cumplimiento de estándares mandados por la institucionalidad vigente (Davison, 2004). Consecuentemente, se evidencia la plena vigencia del modelo Tyleriano de evaluación el que mide el cumplimiento de los Objetivos (de Aprendizaje para el caso de Chile) y donde existe una respuesta única que los estudiantes deben conocer.

Una segunda implicancia teórica, es la constatación que el modelo Tyleriano de evaluación es parte del sistema de creencias sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje que los docentes tienen y que se ha mantenido a pesar de las instancias de desarrollo profesional continuo del que los docentes han participado (Pajares, 1997), lo que confirma, además, que el sistema de creencias es muy difícil de modificar (Gysling, 2017).

Otra implicancia revela que para los docentes entrevistados, una evaluación cuantitativa debe ser de lápiz y papel (a pesar de que la investigadora solicitó cualquier instrumento de evaluación) y debe verificar los logros de los Objetivos de Aprendizaje establecidos por el Currículum (Prieto y Contreras, 2008)

Otro de los hallazgos, comprueba que los docentes tiene la necesidad de recibir mayor formación y preparación en las prácticas evaluativas ya que aun cuando conocen la normativa sobre evaluación, les es difícil aplicarla en el aula (Gysling, 2017).

Este estudio también comprueba que se necesita de manera crítica mayor regulación pública de las evaluaciones aplicadas en el aula, las que implementadas bajo el principio de libertad de enseñanza, crea las condiciones para que se elaboren y se apliquen de manera muy disímil entre los docentes produciendo gran inequidad educativa (Gysling, 2017).

Por último, en esta investigación se detecta que la evaluación es una práctica individual, que no considera en ninguno de sus etapas, el trabajo colaborativo (Torrance y Pryor's, 1998).

Objetivo cuatro

A la luz del análisis de las prácticas de liderazgo pedagógico que posibilitan o crean las condiciones para lograr mejores resultados en los aprendizajes en los estudiantes, a saber: Establecer rumbos,

Gestionar la enseñanza y el aprendizaje, Desarrollar a las personas y la organización (Leithwood (2009), el análisis de las entrevistas realizadas devela que, en general, el estilo de liderazgo ejercido por el equipo directivo corresponde al que Lewin, Lippit y White (1943) denominaron *laissez-faire*, esto es, un estilo donde si bien existen directrices generales e intentos formales por gestionar la enseñanza y el aprendizaje (como la supervisión de aula, que en la práctica es solo una visita) no establece rumbos ni tampoco contribuye al desarrollo de las personas o la organización. En otras palabras, los docentes deciden y hacen en completa soledad.

Objetivo cinco

Finalmente, de acuerdo a la información recogida, los docentes perciben que su equipo directivo los apoya, en tanto visitan sus aulas y revisan sus instrumentos de evaluación. Sin embargo, no cumplen con la sistematicidad esperada por los estándares indicativos (2015) ni proveen la retroalimentación requerida.

Al mismo tiempo, los docentes no relevan la figura de ninguno de los miembros del equipo directivo como actor fundamental para apoyar sus prácticas; por el contrario, destacan la libertad con la que pueden tomar decisiones en todos los ámbitos de su quehacer: planificación, gestión de aula y evaluación.

Luego de haber revisado los resultados para cada objetivo específico, es posible concluir que no existe influencia de los equipos directivos de los establecimientos estudiados en las prácticas evaluativas de los docentes en la asignatura de inglés, porque no se ejerce un liderazgo pedagógico directivo, según autores revisados.

En términos generales, los análisis realizados revelan que el apoyo directivo no se vincula estrechamente con la elaboración de instrumentos, menos con su aplicación o revisión, pero que sí impacta directamente en la planificación y ejercicio docente del trabajo en aula.

Al mismo tiempo, el liderazgo escolar cumple una función catalizadora para la mejora escolar y la evidencia afirma que detrás de cada escuela efectiva, existe un equipo directivo que, con un foco en los aprendizajes de los estudiantes, moviliza, inspira y trabaja de manera estratégica para el logro de los objetivos que la comunidad educativa ha establecido.

En el entendido que los sistemas educacionales han cambiado en función de las demandas del nuevo siglo, también lo ha hecho el rol que los líderes escolares deben desempeñar. Es imprescindible, por tanto, que los equipos directivos transiten de labores burocráticas y administrativas a roles más centrados en el quehacer académico, para lo cual la capacitación continua y la creación de condiciones estructurales por parte de sostenedores y de la política pública, son claves.

Por otra parte y en relación con las prácticas evaluativas, es menester entender que estas no son solo aquellas que se utilizan como instrumentos de control y rendición de cuentas, a través de la repetición y reproducción de conocimiento, como ocurre con los docentes informantes clave de esta investigación, sino que deben estar orientadas a la significación de los saberes en la vida real llevando el saber sabio al saber práctico, es decir, al hecho concreto de lo real (Tiana, 2011 en Morales y Valverde, 2016).

No se puede permanecer ajeno a las nuevas formas en que las personas del siglo XXI aprenden y en consecuencia, las herramientas que se utilicen para evaluarlos deben ser más pertinentes, precisas y significativas, en coherencia con los nuevos propósitos de los sistemas educativos.

En relación al análisis de estos últimos objetivos, una de las implicancias teóricas de la investigación es la constatación que, en la práctica, aun cuando los equipos directivos reconocen la importancia de la evaluación de aula como parte de un continuum en el proceso de enseñanza y aprendizaje, no intervienen directamente ni en su planificación ni supervisión en el aula (Parker, 2002).

Otro de los hallazgos, coincidente con los informado por la literatura nacional e internacional, es que los docentes toman decisiones sobre qué enseñar y como evaluar en completa soledad, situación que pone la responsabilidad sobre la calidad de la enseñanza y evaluación en el conocimiento y las habilidades (saberes disciplinares) del docente (Tshabalala, 2015).

Por otra parte, la ausencia de las dimensiones de prácticas efectivas descritas por Leithwood (2009), comprueba que los establecimientos partes del estudio se encuentran un grado de desarrollo inicial (Day, 2007) donde los equipos directivos responden a sus contextos altamente vulnerables (Leithwood, 2009), caracterizados por las exigencias de sostenedores, padres y docentes quienes presionan con diferentes y urgentes demandas (Horn, 2013).

En este mismo sentido y profundizando en este punto, se evidencia que las instituciones se encuentran en este nivel de desarrollo ya que los relatos de los docentes no perciben el liderazgo

como parte de la organización, sino aún dependiente del rol que desempeña el/los líderes (Elmore,2000).

5.1 Implicancias Prácticas

El resultado de este estudio entrega elementos para promover el desarrollo profesional continuo para equipos directivos, visualizándolo como acotado a sus propios contextos; es decir, que sucedan en sus propias instituciones. La literatura revisada señala que el liderazgo es un fenómeno situacional y por lo tanto, dada la ausencia de las dimensiones sugeridas por Leithwood (2009), es evidente que los equipos requieren acompañamiento y monitoreo de sus prácticas directivas, in situ.

Del mismo modo y de acuerdo a lo que los mismos docentes declaran, el desarrollo profesional continuo debe contemplar mayor capacitación en evaluación, donde el docente reciba herramientas para mejorar la calidad y diversificar la forma en que evalúa.

5.2 Limitaciones del Estudio

La investigación presenta ciertas limitaciones relacionadas con:

- a) La muestra de docentes que se encuestó (cuatro en total) y la cantidad de establecimientos considerada es limitada, lo que no permite generalizar sus resultados. Futuras investigaciones pueden ampliar la muestra para alcanzar este objetivo.
- b) La metodología utilizada no permite dar cuenta de aspectos cuantitativos, que enriquecerían los resultados aportando datos estadísticos y una realidad externa al individuo. Por lo tanto, futuros estudios sobre el liderazgo escolar requerirían una metodología mixta.
- c) El tiempo requerido para estudiar el fenómeno del liderazgo escolar no fue suficiente, ya que la naturaleza misma del liderazgo lo visualiza como una capacidad que se va desarrollando en el tiempo y no como la presencia de ciertas prácticas en un momento o periodo determinado.

5.3 Futuras Investigaciones

A partir de esta investigación surgen tres ideas para nuevos estudios que se lleven a cabo sobre liderazgo pedagógico directivo, prácticas pedagógicas de cualquier asignatura y evaluación tanto en Chile como en el extranjero.

En primer lugar, sería necesario indagar en aspectos que permitan comprender por qué los equipos directivos no están cumpliendo su función pedagógica, especialmente en la asignatura de inglés. Si bien este aspecto fue abordado en esta investigación, se hizo desde la perspectiva de los docentes. Interesaría, por lo tanto develar sus razones y causas desde la perspectiva de los equipos directivos.

Del mismo modo, interesaría conocer por qué las instituciones formadoras de docentes asignan tan poca importancia a las prácticas evaluativas, situación evidenciada por sus mallas curriculares, no solo en Chile, sino también en el resto del mundo

Otros posibles estudios podrían orientarse a investigar cómo algunos establecimientos han logrado implementar exitosamente evaluaciones auténticas (basadas en proyectos y conectadas con la realidad del estudiante).

Referencias

- Adamek, M. (2007). Elements of Leadership Development: What contributes to effective leadership? *Music Therapy Perspectives*, 25(2), 121-124.
- Álvarez, J. (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Ediciones Morata.
- Álvarez, M (2001). Los estilos de dirección y sus consecuencias: bases para su configuración como estrategia de intervención. Editorial Praxis. S.A., Barcelona.
- Anderson, S. (2010). Liderazgo Directivo: Claves para una mejor Escuela. *Psicoperspectivas individuo y sociedad*, 9(2), 34-52.
- Anderson, G. (2013). Cambios macropolíticos e institucionales, nuevos paradigmas e impacto en el trabajo docente. En: M. POGGI (ed.), *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional*. Buenos Aires, UNESCO, p. 73–120. Disponible en: <http://cippec.org/mapeal/wp-content/uploads/2014/06/POGGI-IIPE-UNESCO-01%C3%ADticas-docentes.-Formaci%C3%B3n-trabajo-y-desarrollo-prof.pdf>. Acceso el: 20/03/2018.
- Ávalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*. Volume 27, 10-20.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York, NY: Free Press.
- Budnik, J., Albornoz, N & Caro, M. (2018). *Estandarización educativa en Chile: tensiones y consecuencias para el trabajo docente*. Educação Unisinos. 22. 0.4013/edu.2018.221.09.
- Barber, M. & Fullan, M. (2005). Tri-Level Development. *Education Week*, 24 (25), pp. 32-35
- Barber, M., Chijioko, C., & Mourshed, M. (2010). *Education: How the world's most improved school systems keep getting better*. London: McKinsey & Company.
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos*, 39, 1, 325-345.
- Bellei, C., Valenzuela, J & Vanni, X.(2015). *Nadie dijo que era fácil: escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después*. Santiago: Lom Ediciones, Concha y Toro 23.
- Binkley, N. (1995). Reforming teacher evaluation policy: A qualitative study of the principal's role. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. Volume 9 (3), 223–242.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-75.

- Bliem, C., & Davinroy, K. (1997). *Teachers' beliefs about assessment and instruction in Literacy*. National Center for research on Evaluation, Standards and Student Testing (CRESST). Graduate School of Education & Information Studies, University of California, Los Angeles.
- Bolívar, Antonio (2012), *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*, Málaga, Ediciones Aljibe.
- Bolívar, A. (2010). *La autonomía de los centros educativos en España*. Extraído el 4 de Junio 2019 de: http://www.educacion.es/cesces/revista/presentacion_revista.htm
- Bolívar, A. (2015). Evaluar el Liderazgo Pedagógico de la Dirección Escolar. Revisión de Enfoques e Instrumentos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2015, 8(2), 15-39.
- Bolívar, A; Yáñez, J & Murillo, J. (2014). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*. 14. 15-60.
- Bonifaz, R. (2012). *La Asignación de Desempeño Colectivo desde una Perspectiva Sistémica*. Recuperado el 12 de Octubre de 2012, de Gestión y Liderazgo: www.gestionyliderazgoeducativo.cl/.../Inauguración_ADECO_Rodol.
- Botha, R. (2004). Excellence in leadership: demands on the professional school principal. *South African Journal of Education*, 24(3): 239-243
- Brunner, J. & Elacqua, G. (2003). *Informe Capital Humano en Chile*. Santiago: Universidad Adolfo Ibáñez, Escuela de Gobierno.
- Bush, T. & Glover, D. (2003). *School leadership: Concepts and evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Cáceres. P. (2013). Análisis Cualitativo de Contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1),53–82. Recuperado de <https://psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/3>
- Carbone, R., Olgún, J., Ostoic, D., Ugalde, P. & Sepúlveda, L. (2008). *Situación del Liderazgo Educativo en Chile*. Santiago, Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Cardona, D & Buelvas, S. (2010). Medir el clima organizacional: Preocupación legítima y necesaria por parte del Management. *Saber, Ciencia y Libertad*. Vol.5 (nº2), pág. 141-150.
- Casanova, M. (2007). *Manual de Evaluación educativa*. 9ª ed. Madrid: La Muralla. Capítulo 3 y 6
- Centro de Investigación Avanzada en Educación (2015). *Escuelas que Mejoran: Aprendizajes desde la Experiencia*. Santiago: Autor
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2015). *Marco de la Buena dirección y Liderazgo Escolar*. Santiago. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- Correa, P (2015). *Dimensiones del liderazgo instruccional, prácticas docentes y percepciones de los estudiantes que se relacionan con el mejor resultado nacional del SIMCE de inglés (2012) en*

un establecimiento de dependencia municipal; un estudio de caso. Tesis para optar al grado de Magister en Educación mención Dirección y Liderazgo Educativo. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

Covey, S. (2005). *El 8º Hábito: de la efectividad a la grandeza.* Idaho: Paidós

Curriculum and leadership, volume 10, 2012. The importance of leadership in high-performing schools.

http://www.curriculum.edu.au/leader/the_importance_of_leadership_in_high_performing_sc,35652.html?issueID=12676

Cheng, L., Rogers, W & Wang, X. (2008). Assessment purposes and procedures in ESL/EFL classrooms. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(1), 9-32. doi: 10.1080/02602930601122555

Cuadrado, I. (2001). Cuestiones teóricas y datos preliminares sobre tres estilos de liderazgo. *Revista de Psicología Social*. Vol.16 (nº2), Pág.131-155. Recuperado el 25 de junio de 2019, desde: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=111965>

Day, C. et al. (2010). *10 strong claims about effective school leadership* Nottingham: National College for Leadership of Schools and Children's Services (NCLS).

Davison, C. (2004). The contradictory culture of teacher-based assessment: ESL teacher assessment practices in Australian and Hong Kong secondary schools. *Language Testing*, 21(3), 305–334.

De Luca, C & Klinger, D. (2010). Assessment literacy development: Identifying gaps in teacher Candidates' learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 419-438. 10.1080/0969594X.2010.516643.

De Luca, C., LaPointe-McEwan, D. & Luhanga. (2016). Teacher assessment literacy: a review of international standards and measures. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. Volume 28 (3), 251–272.

De Luca, C. & Volante, L. (2016). Assessment for learning in teacher education programs: Navigating the juxtaposition of theory and praxis. *Journal of the International Society for Teacher Education*, 20, 19–31.

De Luca, C. & Johnson, S. (2017) Developing assessment capable teachers in this age of accountability. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24: 2, 121-126, DOI: 10.1080/0969594X.2017.1297010

Elmore, R. (2010). Mejorando la Escuela desde la Sala de clases. *Serie Liderazgo Educativo*. (pp. 63). Fundación Chile, Santiago

Fayol, H. (1916). *Principios y elementos de administración*. Tomado de: Administración industrial y general, Buenos Aires.

- Fernández, V. (2016). *El liderazgo pedagógico: retos y oportunidades en las instituciones educativas colombianas del siglo XXI*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- FOCUS. (2016). Informe Final. Estudio de Caracterización de los Equipos Directivos Escolares de Establecimientos Educacionales Subvencionados Urbanos de Chile. Recuperado de http://biblioteca.digital.gob.cl/bitstream/handle/123456789/405/Caracterizaci%C3%B3n%20de%20Equipos%20Directivos_Informe%20FINAL_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Foronda, & Foronda (2007). LA EVALUACIÓN EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE. PERSPECTIVAS, (19),15-30.[fecha de Consulta 6 de Enero de 2020]. ISSN: 1994-3733. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4259/425942453003>
- Fullan, M. & Quinn, J. (2015). *Praise for Coherence*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Garay, S. (2016). *Liderazgo y logros en las organizaciones escolares de Chile*. Tesis de doctorado para la obtención del título de Doctor en Educación. Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Gairín, J. (2009). Entrevista de Red de apoyo a la Gestión Educativa. Recuperado el 12 de Octubre de 2012, de <http://www.redage.org/opinion/entrevista-al-doctor-joaquin-gairin-sallan>
- Gajardo, J., Ulloa J. (2016). *Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones*. Nota Técnica N°6, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile.
- García-Solarte, M. (2015). Formulación de un modelo de liderazgo desde las teorías organizacionales. En: *Entramado*. Enero - Junio, 2015 vol. 11, no. 1, p. 60-79, <http://dx.doi.org/10.18041/entramado.2015v11n1.21111>
- Goldfarb, K. & Grinberg, J. (2002). Leadership for social justice: Authentic participation in the case of a community center in Caracas, Venezuela. *Journal of School Leadership*,12 (2), 157– 173.
- Gysling, J (2017). *La evaluación: ¿dispositivo para promover el aprendizaje de todos o para seleccionar?: la formación de profesores en evaluación en Chile*. Tesis doctoral para optar al grado de doctor en Educación. Universidad de Leiden. Leiden, Holanda
- Hallinger, P., Heck, R. (2014). Liderazgo colaborativo y mejora escolar: Comprendiendo el impacto sobre la capacidad de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* [en línea]. 2014, 12(4), 71-88[fecha de Consulta 10 de Octubre de 2019]. ISSN:. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55131688004>
- Harris, A. (2004). *Improving schools through teacher leadership*. Londres: Open University Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. London: Routledge
- Hernández Sampieri, R. Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (3ª Ed). México, DF., México: Mc Graw Hill. Interamericana.

- Horn, A. (2013) *Liderazgo Escolar en Chile y su influencia en los resultados de aprendizaje*. Tesis doctoral para optar al grado de doctor en Innovación y Formación del Profesorado. Universidad autónoma de Madrid. Madrid, España.
- Horn, A. & Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 82-104.
- Huber, S. & Skedsmo, G. (2016). Assessment in education—from early childhood to higher education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. Volume 28 (3), 201–203.
- Jingping S., Przybylski, R. & Johnson, B. (2016). A review of research on teachers' use of student data: from the perspective of school leadership. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. Volume 28, (1), 5–33.
- Johnson, S. (2011). On the reliability of high-stakes teacher assessment. *Research Papers in Education*, 28, 91–105.
- Jones, G., George, J. (2010). *Administración contemporánea* (6ta Edición). Mexico: Mc Graw Hill.
- Leiva, M., Montecinos, C., Ahumada, L., Campos, F. & Guerra, S. (2017). *Novice principals' instructional management practices in high poverty, low performing schools in Chile*. 7th International Conference on Intercultural Education “Education, Health and ICT for a Transcultural World”, EDUHEM 2016, 15-17 June 2016, Almeria, Spain.
- Ley 20370. ESTABLECE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN Obtenido de [Http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103050142570.Ley_N_20370_Ley_General_de_Educacion.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103050142570.Ley_N_20370_Ley_General_de_Educacion.pdf). (17 de agosto de 2009).
- Leithwood, K., Louis, K.-S, Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning: A review of research for the Learning from Leadership Project*. Nueva York: The Wallace Foundation.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999). Transformational school leadership effects: A replication. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), pp. 451–479.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science: selected theoretical papers* (Edited by Dorwin Cartwright.). Harpers.
- López, J. & Lavié, J. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado* [en línea], 2010; 14(1), 71-92 [fecha de Consulta 29 de Octubre de 2019]. ISSN: 1138-414X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56714113005>.
- Maclellan, E. (2004). Initial knowledge states about assessment: Novice teachers' conceptualisations. *Teaching and Teacher Education*. 20. 523-535. 10.1016/j.tate.2004.04.008.
- Marais, N., Niemann, R. & Kotze, G. (2008). Leadership for redressing assessment competence in schools. *Journal: Education as change*. Volumen: 12 (1), 151-167.

- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Horsori
- Mellado-Hernández, M. & Chaucono-Catrinao, J. (2016). Liderazgo pedagógico para reestructurar creencias docentes y mejorar prácticas de aula en contexto mapuche. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 1-18. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.18>
- Messick, S. (1996). Validity and washback in language testing. *ETS Research Report Series*, 1, 1-18
- Gobierno de Chile., Ministerio de Educación (2012). *Bases Curriculares*. Recuperado de <https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-propertyvalue-52066.html>
- Gobierno de Chile., Ministerio de Educación (2014). *Hacia un Sistema completo y equilibrado de evaluación de los aprendizajes en Chile*. Informe Equipo de Tarea para la Revisión del SIMCE. Santiago, Chile. Recuperado de <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/11/Informe-Equipo-de-Tarea-Revisi%C3%B3n-Simce.pdf>
- Gobierno de Chile., Ministerio de Educación (2018). *Política de fortalecimiento para la evaluación en el aula*. Recuperado de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-89337_archivo_01.pdf
- Gobierno de Chile., Ministerio de Educación (2018). Reglamento de Evaluación y Promoción decreto n.º 67/2018 Recuperado de <http://www.fs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/9604/ReglamentoDeEvaluacion9604.pdf>
- Morales, O., Valverde, Y. y Valverde, O. (2016). Evaluación y prácticas evaluativas. *Revista UNIMAR*, 34(1), 87-94.
- Murillo, F. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: Del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*.
- Murillo, F y Roman, M (2009). La Evaluación de los Aprendizajes Escolares: un Recurso Estratégico para Mejorar la Calidad Educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, ISSN 1989-0397, Vol. 2, N.º. 1, 2009, pags. 4-9.
- Northouse, P. (2007). *Leadership: Theory and practice* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Okuda, M., Gómez-Restrepo, C. (2005), Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría* [en línea]. 2005, XXXIV(1), 118-124[fecha de Consulta 8 de Noviembre de 2019]. ISSN: 0034-7450. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80628403009>
- Oliva, M., Gascón, F.(2016) Estandarización y Racionalidad Política Neoliberal: Bases Curriculares de Chile. *Cad. Cedes, Campinas*, v. 36, n. 100, p. 301-318, set.-dez., 2016
- Ord, K., Mane, J., Smorti, S., Carroll-lind, J., Robinson, L., Armstrong-Read, A., Brown-Cooper, P., Meredith, E., Rickard, D., & Jalal, J. (2013). *Developing pedagogical leadership in early childhood education*. Wellington: Te Tari Puna Ora o Aotearoa/NZ Childcare Association.

- Pajares, F. (1997). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 3, 307-332.
- Parker, R. (2002) *Passion and Intuition: The impact of life history on leadership. Enquiry Report*. Inglaterra: NCSL.
- OCDE (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Disponible en <http://www.oecd.org/TALIS>
- Pont, B., D. Nusche & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership*. Paris, OCDE. Disponible en: <http://www.oecd.org/edu/schoolleadership>
- Popham, W. (2009). Assessment literacy for teachers: Faddish or fundamental? *Theory Into Practice*, 48, 4–11, DOI: [10.1080/00405840802577536](https://doi.org/10.1080/00405840802577536).
- Prieto, M., Contreras, G. (2008) *Las concepciones que orientan las practicas evaluativas de los profesores: un problema a develar*. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, N° 2: 245-262, 2008.
- Prøitz, T. (2010). Learning outcomes: What are they? Who defines them? When and where are they defined?. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. Volume 22 (2), 119–137.
- Rahma Al-Mahrooqi, C., Coombe, F., Al-Maamari, V. (2017). *Revisiting EFL Assessment*. Gewerbestrasse 11, 6330 Cham, Switzerland: Springer Nature.
- Rea-Dickins, P. (2004). Understanding teachers as agents of assessment. *Language Testing*, 21(3), 249–258.
- Robinson, V. (2007). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*. ACEL Monograph Series, 41
- Robinson, V., Hohepa, M. & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration (BES)*. New Zealand: Ministry of Education.
- Robinson, V. (2011). *Student-Centered Leadership* (First Edit). San Francisco: Jossey-Bass.
- Robbins, S. & Judge, T. (2009). *Comportamiento Organizacional* (13 ed.). Naucalpan de Juárez, México: Pearson Educación.
- Rodríguez, B.; Manzi, J.; Peirano, C.; González, R. & Bravo, D. (eds.). (2014). *Asignación de Excelencia Pedagógica. Reconociendo el mérito docente*. Programa de Asignación de Excelencia Pedagógica 2002-2014. Santiago: Centro UC Medición – MIDE, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Rodriguez-Molina, G. (2011). *Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza*. Recuperado el 15 de junio de 2018 de: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1921/2510>.
- Sandoval, C (2002). *Investigación cualitativa*. ARFO Editores e Impresores Ltda.

- Sandoval, N. (2009). La evaluación de los aprendizajes desde un enfoque cognitivo. *Itinerario Educativo: revista de la Facultad de Educación*, 23(54), 97-108. Recuperado desde <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3438995.pdf>
- Scriven, Michael (1967). "The methodology of evaluation", en R. W. Tyler, R. M. Gagne y M. Scriven (eds.).
- Sinnema, C., Robinson, V M. J. & Ludlow, L; et al. (2015). How effective is the principal? Discrepancy between New Zealand teachers' and principals' perceptions of principal effectiveness. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. Volume: 27 (3), 275-301.
- Stiggins, R (2004). New Assessment Belief for a New School Mission. *New Assessment Belief for a New School Mission* 22-27
- Stoll, L. y Temperley, J. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar: Herramientas de trabajo*. Disponible: <http://www.oecd.org/dataoecd/32/9/43913363.pdf>
- Talanquer, V. (2013). Progresiones de aprendizaje: promesa y potencial. *Educación química*, 24(4), 362-364. Recuperado en 04 de diciembre de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2013000400001&lng=es&tlng=es.
- Teasdale, A., & Leung, C. (2000). Teacher assessment and psychometric theory: A case of paradigm crossing? *Language Testing*, 17(2), 163–184.
- Tejada, J (2005). *Didáctica-currículum. Diseño, desarrollo y evaluación curricular*. Barcelona: Da Vinci; Página 177 a la 181
- Togneri, Wendy & Anderson, Stephen. (2003). *How High Poverty Districts Improve*. Leadership.
- Torrance, H. & Pryor, J. (1998) *Investigating Formative Assessment. Teaching, Learning and Assessment in the classroom*. Buckingham, Open University Press Primary Teaching Strategies, Assessment and Feedback funded by Economic and Social Research Council 1997 1999.
- Tshabalala, L (2015). *Instructional leadership and assessment*. Tesis doctoral para optar al grado de doctor en educación. University of Southafrica. Southafrica.
- Volante, P. (2008). Influencia del liderazgo instruccional en resultados de aprendizaje. En O. Maureira, (Ed.), *Perspectivas de gestión para la innovación y el cambio educativo* (185-214). Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Weinstein, J., Muñoz, G. y Hernández, M. (Coords.). (2015). *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Weinstein, J., Muñoz, G. (2017). *Mejoramiento y liderazgo en la escuela: Once miradas*. Ediciones Universidad Diego Portales.

- West-Burnham, J. (2009). Developing outstanding leaders. *Professional Life Histories of Outstanding Headteachers*. Full report. Inglaterra: NCSL.
- Yariv, E (2009). Principals' informal methods for appraising poor-performing teachers. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. Volume 21:283-8.
- Yilorm, Y. (2016). Proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa en escuelas públicas chilenas: ¿Producción o reproducción?. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(especial), 103-116. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000300009>
- Yin, M. (2010). "Understanding classroom language assessment through teacher thinking research." *Language Assessment Quarterly*, 7(2), 175-194.
- Yin, K., (1984). *Case Study Research: Design and Methods*. Beverly Hills, Calif: Sage Publications.
- Zuluaga, C; Orrego, N; Zuluaga, J. (2014). Las prácticas evaluativas como proceso holístico en y con el otro. *Folios*. 31-44. 10.17227/01234870.40folios31.44.

ANEXOS

Anexo A. Consentimiento Informado

La influencia del liderazgo pedagógico directivo en las prácticas evaluativas de docentes de inglés que se desempeñan en 5° básico en cuatro establecimientos municipales de la comuna de Recoleta, desde la perspectiva de los docentes.

I. INFORMACIÓN

Usted ha sido invitado(a) a participar en la investigación “La influencia del liderazgo pedagógico directivo en las prácticas evaluativas de docentes de inglés que se desempeñan en 5° básico en cuatro establecimientos municipales de la comuna de Recoleta, desde la perspectiva de los docentes.”. Su objetivo es develar la influencia del liderazgo pedagógico directivo sobre las prácticas evaluativas de los docentes de inglés que se desempeñan en 5° básico desde la perspectiva de los docentes.. Usted ha sido seleccionado(a) dado que cumple con los requisitos del estudio.

El investigador responsable de este estudio es Marcela Salgado Muñoz, estudiante del Magister en Educación mención Currículum y Comunidad Educativa, perteneciente a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

Para decidir participar en esta investigación, es importante que considere la siguiente información. Siéntase libre de preguntar cualquier aspecto que no le quede claro:

Participación: Su participación consistirá en una entrevista en profundidad con foco en su experiencia como profesor de la asignatura de inglés y en sus prácticas evaluativas. Al mismo tiempo, la entrevista recabará información sobre la influencia del liderazgo directivo en estas prácticas. La entrevista durará alrededor de 30 minutos, y abarcará varias preguntas sobre su experiencia educacional y laboral, además de definiciones, experiencias y valoración en todo a su desempeño como docente.

La entrevista será realizada en el lugar, día y hora que usted estime conveniente.

Para facilitar el análisis, esta entrevista será grabada. En cualquier caso, usted podrá interrumpir la grabación en cualquier momento, y retomarla cuando lo desee.

Riesgos: La investigación no supone algún tipo de riesgo para los participantes.

Beneficios: Usted no recibirá ningún beneficio directo, ni recompensa alguna, por participar en este estudio. No obstante, su participación permitirá generar información que contribuirá a mejorar las prácticas docentes en escuelas chilenas.

Voluntariedad: Su participación es absolutamente voluntaria. Usted tendrá la libertad de contestar las preguntas que estime, como también de detener su participación en cualquier momento que lo desee. Esto no implicará ningún perjuicio para usted.

Confidencialidad: Todas sus opiniones serán confidenciales, y mantenidas en estricta reserva. En las presentaciones y publicaciones de esta investigación, su nombre no aparecerá asociado a ninguna opinión particular. Las grabaciones y transcripción serán etiquetadas con códigos y guardadas en una oficina con llave y en un computador con clave hasta 6 meses después de cerrada la investigación.

Conocimiento de los resultados: Usted tiene derecho a conocer los resultados de esta investigación. Para ello, usted tendrá acceso a los informes de investigación y a las publicaciones del estudio. Para hacer efectivo este derecho se solicitará su información de contacto para recibir los documentos o invitaciones pertinentes.

Datos de contacto: Si requiere mayor información, o comunicarse por cualquier motivo relacionado con esta investigación, puede contactar al Investigador responsable de este estudio:

Nombre Investigador Responsable

Marcela Salgado Muñoz

Teléfonos: +56999250785

Correo Electrónico: msalgado8@gmail.com

II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo,, acepto participar en el estudio “La influencia del liderazgo pedagógico directivo en las prácticas evaluativas de

docentes de inglés que se desempeñan en 5° básico en cuatro establecimientos municipales de la comuna de Recoleta, desde la perspectiva de los docentes”.

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido, las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

Firma Participante

Firma Investigador/a Responsable

Lugar y Fecha: _____

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en manos del entrevistado.

Anexo A. Guión Temático entrevista Semiestructurada

IMPORTANTE: Las respuestas que se den serán confidenciales y mantendremos el anonimato. Una vez que terminemos con la entrevista, analizaremos todas las respuestas en forma agregada entre todas las entrevistas recopiladas.

No hay respuestas correctas ni incorrectas.

Objetivo: Develar la influencia del liderazgo pedagógico directivo sobre las prácticas evaluativas de los docentes de inglés que se desempeñan en 5° básico en cuatro establecimientos educacionales municipales de la comuna de Recoleta, desde la perspectiva de los docentes.

Tiempo aproximado de la entrevista: 40 minutos

Recursos: la guía de entrevista, audio o video grabadora y/o cámara de fotos.

Datos del Establecimiento:

Nombre:

Comuna:

Tipo de Jornada:

Niveles que imparte:

Matrícula aproximada:

Enseñanza de inglés desde:

Datos del docente:

Nombre:

Título profesional:

Años de experiencia docente en general:

Años de experiencia docente en su actual establecimiento:

Ejes Temáticos

Eje 1: Prácticas Pedagógicas

OE1: Analizar los instrumentos evaluativos elaborados por los docentes de inglés de las escuelas estudiadas, identificando los conocimientos y habilidades que están siendo evaluadas y calificadas.

1. ¿Cómo se enseña inglés en el establecimiento?
2. ¿Qué metodología implementa para que sus estudiantes aprendan inglés?
4. ¿Es la asignatura de inglés importante en su establecimiento?
5. ¿Cuántas horas se destinan a su enseñanza en los distintos niveles educativo que tiene su establecimiento?
6. ¿Se certifica el nivel de inglés alcanzado por los estudiantes?
7. ¿En qué niveles se certifica el nivel de inglés?

OE2: Identificar los Objetivos de Aprendizaje presentes en los instrumentos elaborados

8. ¿Me podría decir cómo se planifica en su establecimiento?
9. ¿Qué aspectos de la planificación deben cautelarse, de acuerdo a su establecimiento (Jefe de UTP)?
10. ¿Qué instrumentos curriculares utilizan? (programas ministeriales, Bases curriculares, ajuste curricular, textos escolares etc.)
11. ¿Están estos aspectos en función de la formación del estudiante que se han puesto como objetivo formar?
3. ¿Me podría describir qué actividades realizan los estudiantes para alcanzar los aprendizajes?
13. ¿Cuenta usted con autonomía para gestionar su clase? (planificación, evaluación, metodología)

OE3: Distinguir aspectos del reglamento de evaluación y promoción del establecimiento presentes en los instrumentos elaborados

8. ¿Cómo se entiende la evaluación en su establecimiento? (formativas/sumativas)
9. ¿Cómo se evalúan los aprendizajes?
10. ¿Qué tipo de evaluaciones se implementan? (de síntesis, estandarizadas, orales, escritas)
11. ¿Quiénes son los agentes evaluadores?

EJE 2: Liderazgo Pedagógico Directivo

OE4: Identificar las prácticas de liderazgo pedagógico directivo que se implementan para apoyar las prácticas evaluativas de los docentes en los centros educativos en estudio.

1. ¿Quién/quienes colaboran con usted en la elaboración de los instrumentos de evaluación? (jefe UTP, director)
2. ¿Alguien retroalimenta los instrumentos de evaluación elaborados?
12. ¿Cómo se implementan las evaluaciones?

OE5: Conocer las percepciones de los docentes sobre el liderazgo pedagógico directivo implementado en sus colegios

3. En su práctica docente, ¿Es acompañada en el aula por alguien del equipo directivo?
4. ¿Cuándo lo acompañan?
5. ¿Con qué objetivo lo acompañan?
6. ¿Qué sucede con el equipo directivo cuando se identifican debilidades en la práctica pedagógica?
7. ¿Existe algún aspecto de su práctica diaria donde requiera mayor apoyo por parte del equipo directivo?

Anexo B. Evaluaciones








English Test

Name: _____ Date: June 25th, 2018

Ideal score: 30 points

Ability	Items	% Evaluation	Mark
Conocer		100%	

I- Match the free time activities with the corresponding picture (5 points)

1	
2	
3	
4	
5	

_____ Singing





_____ Reading

_____ Playing soccer

_____ Swimming

_____ Painting





II- Write the name of the **emotions** under the picture (4 points)

III- Look at the table and write: **like, love, hate or don't mind** (5 points)

Example: **I don't mind Language**

- 1- _____
- 2- _____
- 3- _____
- 4- _____
- 5- _____

Classes				
Math	X			
Language				X
English		X		
Physical Education				X
Arts	X			
History			X	

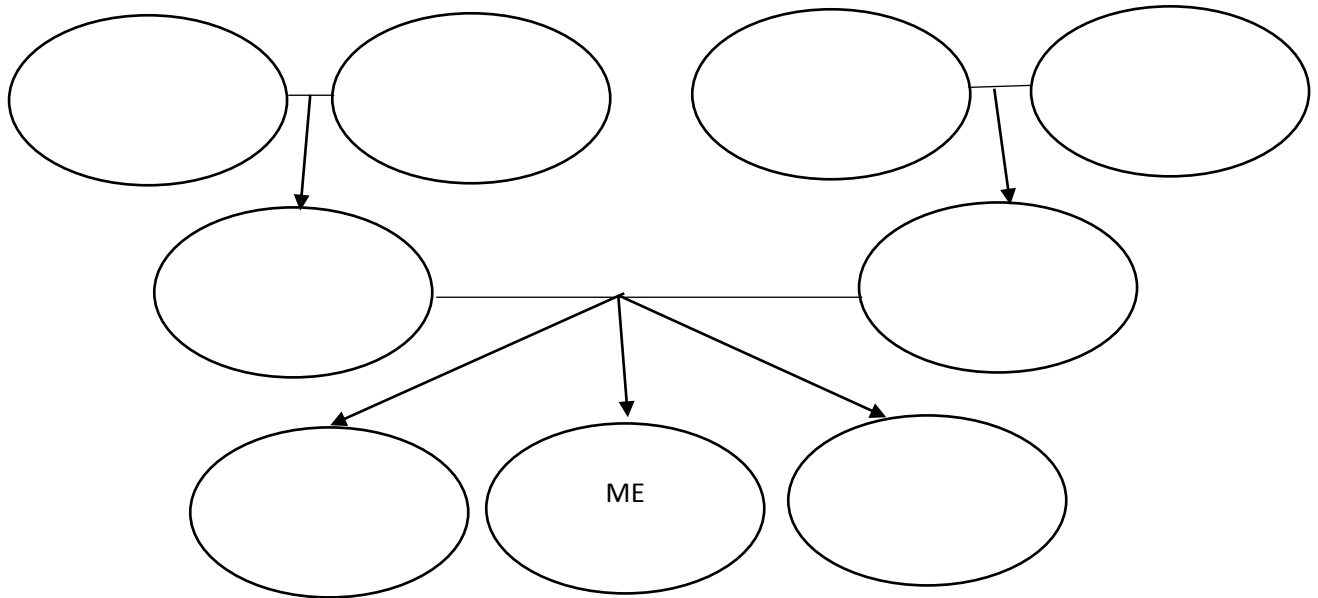
IV- Write the correct Word for the ordinal number (5 points)

- 1st _____, 2nd _____, 3rd _____,
- 4th _____, 5th _____.

V- Write the correct word for the cardinal number (5 points)

- 11 _____, 12 _____, 13 _____,
- 14 _____, 15 _____.

VI- Complete the family tree (6 points)





CENTRO EDUCACIONAL XXXXXXXXXX

PRUEBA DE NIVEL

Asignatura: inglés

Curso(s): 5° Básico

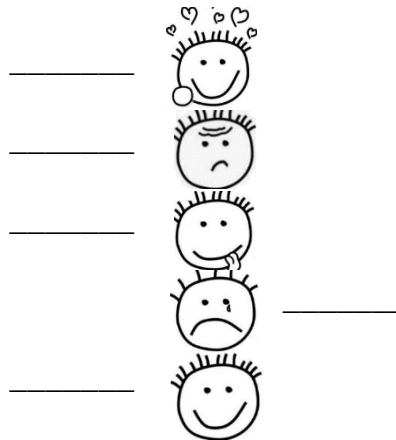
Profesor:

Nombre:.....

Puntaje total:26 puntos. Ptje. Nota 4,0: 15 pts. Ptje. Obtenido:.....pts.
 Nota:.....

I. Une los sentimientos y emociones. (5 pts.)

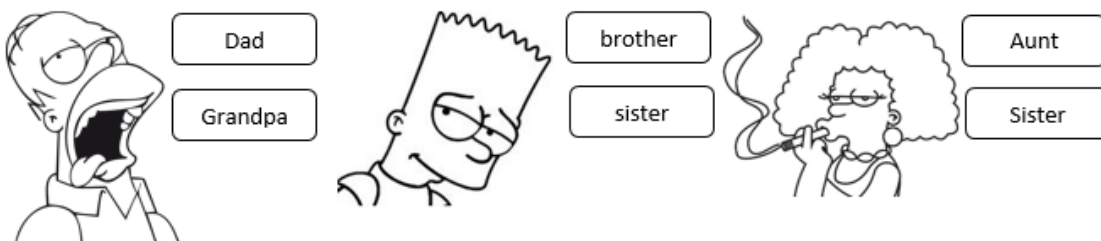
1. Happy
2. Angry
3. Sad
4. In love
5. Hungry



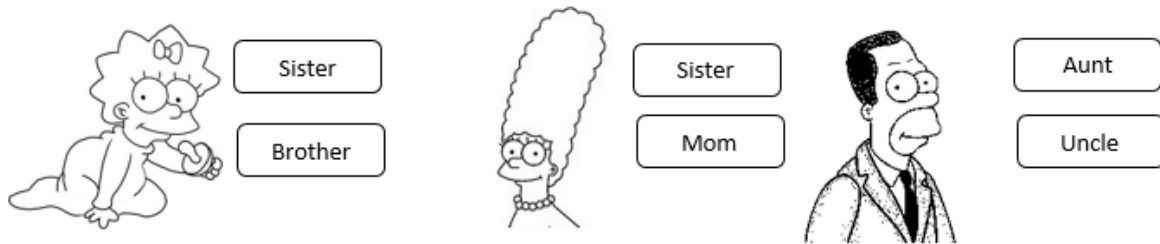
II. Escribe los nombres de los integrantes de la familia. (8 pts)



1. This is my _____ 2. This is my _____



3. This is my _____ 4. This is my _____ 5- This is my _____



6. This is my _____ 7. This is my _____ 8. This is my _____

III. Responde verdadero o falso usando "T" para verdadero y "F" para falso. (9 pts)

1. _____ Marge is Homer's wife
2. _____ Selma is Marge's sister
3. _____ Bart is Lisa's brother
4. _____ Homer is Maggie's dad
5. _____ Mona is Lisa's grandma
6. _____ Homer is Marge's grandpa
7. _____ Selma is Lisa's aunt
8. _____ Mona is Bart's mom
9. _____ Herbert is Maggie's uncle

IV. Escribe los sinonimos de las siguientes palabras. (4 pts)

1. Mother: _____
2. Father: _____
3. Grandmother: _____
4. Grandfather: _____

School: _____
 Teacher: _____
 Subject: English

Suyto (4)

12 27 POINTS	3.7 MARK
--------------------	-------------

5.4

5th. grade – English Test-1 Unit-1 /Score: 28 points

Speaking Family

Name: _____ Surname: _____ Grade: _____ Date: _____

1) Read this introduction Complete the Fact File

6 MARKS / 4

Hi, My name is Rosario . I live with my grand parents in Asunción, Paraguay, I live in a big house. I am eleven years old and I help my family with the chores, I sweep the floor and make the beds at home. I go to Santa Teresa School. I like History and Math I am very excited today

FACT FILE	
Name	Rosario
School	Santa Teresa
Age	11
Country / City	Paraguay
Interests	History
Mood	excited

2) Read the text and answer these questions

8 MARKS / 0

- What's the girl's name? X rosario
- How old is the girl? X capitan Daniel revollo
- What chores does the girl do? X santiago
- Who does the girl live with? X 11

Look and read . Put a TICK or a CROSS

6 MARKS /

4

1-The baby is sad



2-this girl is bored today



3- the player is nervous



4- Dad is angry



5- my brother is happy



6- my Mom is excited



Listen to the people talking. How do they feel . CIRCLE the correct feeling 8 MARKS /

4

PERSON-1	<input checked="" type="checkbox"/>	EXCITED - <u>TIRED</u> - SAD
PERSON-2	<input checked="" type="checkbox"/>	<u>ANGRY</u> - HAPPY - BORED
PERSON-3	<input checked="" type="checkbox"/>	<u>FRUSTRATED</u> - SILLY - SCARED
PERSON-4	<input checked="" type="checkbox"/>	<u>NERVOUS</u> - RELAXED - FURIOUS

Anexo D. Elaboración de códigos, sus definiciones y normas asociadas

CÓDIGO N° 1	IMINE
Definición breve	Implementación de los instrumentos de evaluación por parte de los docentes.
Definición completa	Aplicación de los instrumentos de evaluación que considera los agentes: heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación.
Cuando se usa	Se aplica cuando se debe tomar una evaluación sea ésta sumativa o formativa.
Cuando no se usa	No se aplica a evaluaciones que los estudiantes pueden hacer de los docentes.
Ejemplo	<i>“Yo misma. Se planifican anual y semestralmente y se implementan...”</i>

CÓDIGO N° 2	APED
Definición breve	Ayuda que el equipo directivo da a los docentes.
Definición completa	Es la ayuda que el equipo directivo da a los docentes tanto al acompañarlos en el aula como en la retroalimentación posterior.
Cuando se usa	Se aplica cuando los miembros del equipo directivo ejercen su labor pedagógica, acompañando a los docentes en sus prácticas diarias en el aula y proveyendo retroalimentación en un proceso que debe ser continuo y sistemático.
Cuando no se usa	No se aplica a la evaluación de desempeño que se realiza en los establecimientos.
Ejemplo	<i>“pero la verdad nunca he recibido, como es que se llama, retroalimentación de parte de ellos”</i>

CÓDIGO N° 3	CEC
Definición breve	Cantidad de estudiantes por curso.
Definición completa	Cantidad de estudiantes en cada curso. Constituye una de las condiciones en las que sucede el proceso de enseñanza y aprendizaje.
Cuando se usa	Se aplica para referirse a la cantidad de estudiantes con los cuales debe trabajar cada docente, por curso.
Cuando no se usa	No se aplica a más de un curso por nivel.
Ejemplo	<i>“Había un curso, pero el año pasado, de cuarenta y tantos pero bajó a treinta y tantos el promedio de estudiantes por curso”.</i>

CÓDIGO N° 4	APEINE
Definición breve	Apoyo del equipo directivo a la elaboración de instrumentos de evaluación.
Definición completa	Apoyo que brinda el equipo directivo a los docentes en la elaboración de los instrumentos de evaluación.
Cuando se usa	Se usa para referirse a la ayuda que miembros del equipo directivo brindan a los docentes para que elaboren los instrumentos de evaluación, ya sea mediante retroalimentación o asesoría externa, gestionada por el equipo directivo.
Cuando no se usa	No se aplica al apoyo que brinden otros miembros de la comunidad educativa en la elaboración de instrumentos de evaluación, no gestionados por el equipo directivo.
Ejemplo	<i>“Lo hago yo solo si tengo dudas de cómo adaptar una prueba, ahí consulto con las profesoras del PIER”.</i>

CÓDIGO N° 5	EDE
Definición breve	Equipo Docente en el Establecimiento.
Definición completa	Equipo Docente de Inglés que se desempeña en el establecimiento.
Cuando se usa	Se usa para referirse a los docentes por disciplina que constituyen equipos de trabajo en los establecimientos.
Cuando no se usa	No se aplica a los equipos de asistentes de la educación, ya que ellos no son responsables del proceso de enseñanza y aprendizaje en el establecimiento.
Ejemplo	<i>“Yo soy el único profesor de inglés de todo el colegio entonces todo lo que haga lo tengo que hacer yo solo”.</i>

CÓDIGO N° 6	EXES
Definición breve	Experiencia en el Establecimiento.
Definición completa	Cantidad de tiempo que el docente trabaja en el establecimiento y /o como percibe el docente el clima laboral.
Cuando se usa	Se usa para referirse a la cantidad de tiempo que el docente se desempeña en el establecimiento y/o a su percepción del clima laboral del mismo.
Cuando no se usa	No se aplica a la experiencia como docente de la comuna sino en ese establecimiento en particular.
Ejemplo	<i>“...Buena, buena pero me ha costado bastante con el control, bueno lo que más me ha costado el asunto de control de grupo”.</i>

CÓDIGO N° 7	FIDPC
Definición breve	Formación Inicial y desarrollo Profesional Continuo.
Definición completa	Se refiere a la instrucción que han recibido los docentes en su pregrado y mientras se encuentran en ejercicio, en un área de conocimiento determinada.
Cuando se usa	Para referirse a los cursos que han tenido los docentes en su pregrado y mientras ejercen su docencia en el área de la evaluación.
Cuando no se usa	No se aplica en situaciones informales de desarrollo profesional
Ejemplo	<i>“...en mi universidad nos prepararon más como para trabajar en la media, como que no nos dieron las herramientas necesarias como para trabajar en básica como tratar con los niños, entonces lo fui aprendiendo de a poco”.</i>

CÓDIGO N° 8	RPS
Definición breve	Recursos Pedagógicos Disponibles.
Definición completa	Se refiere a la disponibilidad de recursos educativos que tiene los docentes para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje, sean éstos provistos por el Ministerio, por el sostenedor o por el propio establecimiento.
Cuando se usa	Para referirse a los recursos educativos que utilizan los docentes con los estudiantes.
Cuando no se usa	No se aplica para referirse a recursos económicos.
Ejemplo	<i>“... trabajar con el texto del ministerio”.</i>

CÓDIGO N° 9	ICUN
Definición breve	Implementación del Currículum Nacional.
Definición completa	Se refiere a la cobertura del currículum nacional en la práctica pedagógica en el aula.
Cuando se usa	Para referirse a cómo se operacionalizan las Bases Curriculares.
Cuando no se usa	No se aplica para referirse a la implementación de solo algunos Objetivos de Aprendizaje de las Bases Curriculares.
Ejemplo	<i>“Lo que tiene que hacer todo el tiempo es desarrollar habilidades, desarrollar las habilidades, las cuatro habilidades...”</i>

CÓDIGO N° 10	OBA
Definición breve	Observación de Aula.
Definición completa	Se refiere al proceso sistemático de visitas de acompañamiento por parte del equipo directivo (o algunos de sus miembros)
Cuando se usa	Para referirse al proceso de acompañamiento a los docentes en aula por parte del equipo directivo.
Cuando no se usa	No se aplica a la observación de aula con fines punitivos.
Ejemplo	<i>“...en este semestre recuerdo haber sido observada como dos veces...”</i>

CÓDIGO N° 11	PLAE
Definición breve	Planificación de la enseñanza.
Definición completa	Es la programación de los contenidos, habilidades y competencias que el docente realiza bajo criterios anuales, semestrales y/o diarios y que le permitirán anticipar problemáticas que puedan surgir y al mismo tiempo, preparar los recursos educativos que necesitará para lograr los Objetivos propuestos.
Cuando se usa	Para referirse a la elaboración del programa de enseñanza bajo criterios anuales, semestrales y/o diarios.
Cuando no se usa	No se aplica a la planificación institucional.
Ejemplo	<i>“...tengo la libertad de pensar con mis ideas, mi creatividad para trabajar con los alumnos”.</i>

CÓDIGO N° 12	EMENID
Definición breve	Enfoque y Metodología utilizada en la Enseñanza del Idioma.
Definición completa	Principios y técnicas utilizadas por el docente para impartir la instrucción.
Cuando se usa	Para referirse al modelo adoptado por el docente y /o institución para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje.
Cuando no se usa	No se aplica solo a un enfoque o metodología.
Ejemplo	<i>“Yo hago que los alumnos vayan aprendiendo con diferentes actividades como listenings, readings”.</i>

CÓDIGO N° 13	IMING
Definición breve	Importancia del inglés en el establecimiento.
Definición completa	Valorización que los docentes perciben, tiene la asignatura de inglés en el establecimiento.
Cuando se usa	Para referirse a cómo perciben los docentes se valoriza la asignatura de inglés en su establecimiento.
Cuando no se usa	No se aplica a lo declarado por el equipo directivo o reglamentos internos.
Ejemplo	<i>“Entonces igual es como una asignatura más...”</i>

CÓDIGO N° 14	PROGAP
Definición breve	Progresión en los aprendizajes.
Definición completa	Avances que tienen las ideas y formas de pensar de los estudiantes de acuerdo a la prescripción curricular.
Cuando se usa	Para describir el grado de avance que han alcanzado los estudiantes de acuerdo a la prescripción curricular.
Cuando no se usa	No se aplica solo a los estudiantes que obtiene buenas calificaciones.
Ejemplo	<i>“...uno de los sextos y de los quintos están muy descendido en inglés, y los otros están muy avanzados”.</i>

CÓDIGO N° 15	TRABCOL
Definición breve	Trabajo Colaborativo.
Definición completa	Metodología de trabajo basado en el trabajo en equipo que busca la mejora en las prácticas pedagógicas.
Cuando se usa	Se utiliza para describir el trabajo que los docentes realizan con pares, especialmente de la misma disciplina.
Cuando no se usa	No se aplica al trabajo en grupo.
Ejemplo	<i>“...estamos creando en estos momentos una red de docentes en Recoleta”.</i>

CÓDIGO N° 16	EXLAB
Definición breve	Experiencia Laboral.
Definición completa	Cantidad de tiempo que el docente ejerce su profesión.
Cuando se usa	Se usa para señalar la experiencia que el docente ha acumulado desde que es docente.
Cuando no se usa	No se usa para dar cuenta de la experiencia laboral en otros ámbitos laborales.
Ejemplo	<i>“...yo trabajo aquí en la municipalidad hace diez años.”</i>

Anexo E. Códigos y Categorías

CÓDIGO	CATEGORÍA
IMINE	Gestión de la Enseñanza y de la Evaluación
APED	
APEINE	
FIDPC	
OBA	
CEC	Condiciones en las que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje
EDE	
RPD	
IMING	
TRABCOL	
ICUN	Gestión de Aula
PLAE	
EMENID	
PROGAP	
EXES	Trayectoria Profesional
EXLAB	

Anexo F. Lista de cotejo de Reglamento de evaluación y Promoción escolar

	Juan Verdaguer	Victor Cucuini	Centro Educacional Escritores de Chile	Capitán Daniel Rebolledo
En relación con aspectos formales de la evaluación				
Las pruebas deben contener un formato común: Insignia y Membrete de la Escuela, Nombre del Profesor, asignatura y curso. Objetivos de Aprendizaje a evaluar. Nombre del estudiante, Curso y letra.	si	N/A	no	no
Tabla de especificaciones con las Habilidades a evaluar por ítem e instrucciones claras y precisas, además de la Hoja de Respuestas si procede.	no	N/A	no	no
En relación con aspectos Curriculares de la evaluación				
Las Evaluaciones se harán de acuerdo a los objetivos de aprendizaje, los cuales contienen un conjunto de habilidades	Si	Si	Si	Si
Se deben identificar al menos tres habilidades por cada nivel <u>taxonómico</u> . Si los objetivos de aprendizaje poseen dos niveles taxonómicos, la cantidad de habilidades a considerar para evaluar serán seis.	No	No	No	No

Otros Aspectos				
Considera eximición de inglés	no	si	no	no
Cantidad de calificaciones	La cantidad de calificaciones y las ponderaciones que se utilicen para calcular la calificación final del periodo escolar adoptado y de término de año de una asignatura, deberá ser coherente con la planificación que para dicha asignatura realice el profesional de la educación.	Si, 6	Si, 5	La cantidad de calificaciones y las ponderaciones para determinar la calificación final deben ser acordadas entre los docentes y el equipo técnico – pedagógico, promoviendo la reflexión y conversación conjunta.
Los estudiantes serán evaluados en todos los subsectores o módulos de aprendizajes de acuerdo a los planes y programas de estudio en cada nivel con escala numérica de 1.0 a 7.0 hasta con un decimal.	si	N/A	si	si

Anexo G: Lista de cotejo de Evaluaciones

	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4
En relación con el Currículum Nacional, el instrumento de evaluación...				
Organiza las tareas que las y los estudiantes deben realizar, de acuerdo con un Objetivo de Aprendizaje del nivel.	Los Objetivos de aprendizaje presentes son: Writing: palabras aisladas Reading en una etapa inicial (una palabra).		Los Objetivos de aprendizaje presentes son: Writing: palabras aisladas Reading en una etapa inicial (una palabra).	Listening: información específica asociada a estados de ánimo. Reading: utiliza palabras de uso frecuente relacionado al tema de la familia, en contexto. Leer comprensivamente identificando información específica.
Organiza las tareas que las y los estudiantes deben realizar, de acuerdo con más de un Objetivo de Aprendizaje del nivel.	Si, las tareas se organizan de acuerdo a dos objetivos de aprendizaje: Reading y writing.		Si, las tareas se organizan de acuerdo a dos objetivos de aprendizaje: Reading y writing.	Si, trabaja con tres OA.
Organiza las tareas que las y los estudiantes deben realizar, de acuerdo con los temas del nivel	Si, las tareas asociadas se organizan en torno a: la familia y cantidad numérica hasta 20.		Si, las tareas asociadas se organizan en torno a: la familia y posesión.	Si, las tareas asociadas se organizan en torno a: la familia.

Se enfoca en contenidos (funciones) relevantes (aquellos que les permitirán construir nuevos conocimientos).	-Expresar cantidad numérica hasta 20 -Demostrar conocimiento del vocabulario aprendido.		-Demostrar conocimiento y uso del vocabulario aprendido.	-Dar información (en relación a un texto). -Demostrar conocimiento y uso del vocabulario aprendido.
Se enfoca en habilidades relevantes (aquellas que les permitirán construir nuevos conocimientos).	Si, las habilidades presentes son Reading y writing		Si, las habilidades presentes son principalmente writing y algo de reading	Si, las habilidades presentes son lectura, escritura y audición.
Evalúa habilidades de pensamiento simples, dosificadas de acuerdo con el nivel de las y los estudiantes.	Las habilidades presentes en la evaluación son: identificar, recordar, reconocer e ilustrar.		Las habilidades presentes en la evaluación son: identificar, reconocer e ilustrar.	Las habilidades presentes en la evaluación son: identificar y describir.
Evalúa habilidades de pensamiento complejas, dosificadas de acuerdo con el nivel de las y los estudiantes.	No presenta habilidades de pensamiento complejas.		No presenta habilidades de pensamiento complejas.	Las habilidades complejas presentes en el instrumento son: discriminar y juzgar.

Sobre Morfosintaxis y uso del idioma				
Evalúa morfosintaxis como medio para comunicar significados.	-No, la evaluación presenta solo un enfoque donde el léxico está descontextualizado. -La evaluación no presenta evaluación de la sintaxis del nivel.		No, la evaluación presenta un enfoque donde el léxico está descontextualizado. -La evaluación no presenta evaluación de la sintaxis del nivel.	-Sí, el uso de la sintaxis es contextualizada y utilizada para comunicar significados. -El léxico es presentado en contexto.
Evalúa la gramática como un fin en sí misma.	No		Si, solo evalúa contenido léxico	No
Evalúa el vocabulario en contexto.	No, el vocabulario se presenta aislado		El vocabulario se presenta en contexto en algunas tareas y descontextualizado en otras.	Si, la presenta en oraciones en referencia a una imagen
Considera la expresión escrita como el resultado de un proceso paulatino.	Sí, pero en una etapa inicial, cual es, escribir oraciones aisladas.		La expresión escrita se presenta en tanto compleción de oraciones (etapa inicial).	Si, solo debe escribir frases cortas.
La evaluación está escrita en el idioma objeto.	Si, sus instrucciones son en inglés y solicita respuestas en inglés.		No, la evaluación presenta instrucciones en español, pero solicita respuestas en inglés.	Si, sus instrucciones son en inglés y solicita respuestas en inglés.

Sobre Instrucciones				
Las instrucciones permiten la elaboración de la tarea solicitada.	Si, las instrucciones son claras y permiten la realización de la tarea.		Las instrucciones no son claras.	Si, las instrucciones son claras y permiten la realización de la tarea.
Las instrucciones presentan un ejemplo de qué se espera como respuesta.	Las instrucciones no presentan un modelamiento de lo que se espera como respuesta.		Las instrucciones no presentan un modelamiento de lo que se espera como respuesta.	Las instrucciones no presentan un modelamiento de lo que se espera como respuesta.
Comentarios Generales				
		La docente no envió instrumentos de evaluación.	La evaluación solicita a los estudiantes la realización de tareas en bases a conocimiento de contexto lo que se transforma en lo evaluado, especialmente evidente en el ítem de verdadero o falso.	