PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

FACULTAD DE EDUCACIÓN

# CARACTERÍSTICAS DE LAS PRÁCTICAS DEL LIDERAZGO DOCENTE Y SU APORTE EN EL CLIMA ESCOLAR: UN ESTUDIO DE CASO

por

CARLA ÁLVAREZ IGLESIAS

Informe presentado a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile para optar al grado académico de Magíster en Educación con mención en Dirección y Liderazgo Educacional.

Profesor Guía: Maximiliano Hurtado Bottero

Octubre, 2016

Santiago de Chile

© Carla Álvarez Iglesias

© 2016, Carla Álvarez Iglesias

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autor.

## AGRADECIMIENTOS

Quisiera comenzar refiriéndome al apoyo que me han brindado mis seres queridos. En particular mi padre, que desde el cielo me ha enviado la inspiración y fortaleza para terminar este proceso de aprendizaje; mi madre, quien día a día me alentó a cumplir mis sueños de ser máster, y sin su ayuda no podría haber llegado donde estoy hoy en día. Mi novio, Carlos, quien me ha acompañado en este estresante y desafiante periodo de estudio e investigación, por su gran comprensión, apoyo y amor.

De forma especial, quiero agradecer a mis amigas Nataly Venegas, Daniela Hernández y Andrea Hernández por alentarme, ayudarme en las correcciones de este estudio y brindarme su amistad incondicional, a pesar de la distancia.

Por último, una importante mención al equipo directivo del Colegio Lorenzo Sazié por darme la oportunidad de realizar este estudio de caso y compartir información del establecimiento que ha sido crucial para llevarlo a cabo. Muchas gracias por permitirme colaborar humildemente con las mejoras en el clima escolar de los cursos del ciclo básica.

**ÍNDICE**


Agradecimientos ..... 3

Resumen ..... 6

Abstract ..... 7

Introducción ..... 8

1. Antecedentes Teóricos y Empíricos
- 1.1 Marco Conceptual ..... 10
- 1.1.1 Aprendizajes Esperados y/o Logros Académicos ..... 10
- 1.1.2 Desde el Liderazgo Escolar al Liderazgo Docente..... 10
- 1.1.3 Autoridad Pedagógica v/s Liderazgo Docente..... 13
- 1.1.4 Definición de Prácticas Docentes..... 14
- 1.1.4.1 Definición de Liderazgo como Práctica ..... 18
- 1.1.5 Definición de Liderazgo Docente ..... 19
- 1.1.6 Características de las Prácticas de Liderazgo Docente..... 21
- 1.1.7 Convivencia Escolar ..... 24
- 1.1.8 Convivencia y Clima Escolar ..... 27
- 1.2 Contextualización del caso ..... 30
- 1.2.1 Orígenes del Colegio..... 30
- 1.2.2 Nueva Administración..... 30
- 1.3 Antecedentes del Colegio ..... 32
- 1.3.1 Colegio Lorenzo Sazié 2015..... 32

2. El Colegio en Estudio ..... 35
- 2.1 Criterios de Selección ..... 35
- 2.3 Preguntas Orientadoras ..... 35
- 2.2 Relevancia del caso ..... 36

3.Problematización ..... 38
- 3.1 Objetivos del Estudio ..... 40
- 3.1.1 Objetivo General ..... 40
- 3.1.2 Objetivos Específicos ..... 40
- 3.2 Preguntas de Investigación ..... 40

4. Metodología ..... 41
- 4.1 Procedimiento Metodológico ..... 42
- 4.2 Selección Encuesta Diagnóstica ..... 43
- 4.3 Muestra del Estudio ..... 43

4.3.1 Docentes ..... 43
4.3.2 Cursos ..... 44
4.4 Construcción Pauta y Rúbrica de Observación ..... 44
4.4.1 Elección de Textos ..... 44
4.4.2 Selección de Dimensiones..... 45
4.4.3 Indicadores ..... 46
4.5 Notas de Campo..... 47

5. Análisis de Resultados ..... 48
5.1 Encuesta Diagnóstica ..... 48
5.1.2 Directivos ..... 52
5.2 Análisis Descriptivo y Cuantitativo por Dimensiones..... 55
5.3 Análisis Cualitativo según Dimensiones ..... 64
5.3.1 Notas de Campos Breves sobre Clima de Aula..... 64
5.3.2 Dimensión Liderazgo Docente y Clima Escolar ..... 65
5.4 Resultados Destacables por curso y asignatura..... 69
5.5 Resultados Relevantes ..... 76
5.5.1 Resultado Impacto..... 77
6. Conclusiones y Reflexiones..... 78

7. Propuesta de Mejora ……... 86
Referencias ..... 91

Anexos
Anexo 1 ..... 96
Anexo 2 ..... 100
Anexo 3 ..... 104
Anexo 4 ..... 108
Anexo 5 ..... 112
Anexo 6 ..... 118

## RESUMEN

El presente estudio de caso tiene como objetivo identificar las características de las prácticas del liderazgo docente y su aporte en el clima escolar en los cursos de enseñanza básica de un colegio particular subvencionado de Santiago Centro. Para esto se realiza una encuesta diagnóstica a siete docentes del ciclo básica y tres miembros del equipo directivo con el fin de conocer sus opiniones sobre la convivencia escolar, específicamente en temas relacionados con disciplina y conflictos escolares. Luego, por medio de nueve observaciones de clases a docentes de distintas asignaturas, acompañadas de una pauta y rúbrica de observación focalizada en Liderazgo Docente, Convivencia Escolar, Clima Escolar Nutritivo, Liderazgo Docente y Clima Escolar dentro del aula y Otros, se recoge información relevante para la investigación en cuatro cursos desde 3º a 6º básico.

A través de los resultados obtenidos en este estudio se demuestra que efectivamente ciertas características del liderazgo docente tales como: la relación de buen trato, ser especialistas en el proceso enseñanza-aprendizaje con una estructura de clase definida y especialistas en el currículum; los cuales se vinculan con la práctica del liderazgo docente instruccional y contribuye al favorecimiento de un clima escolar idóneo para el aprendizaje de los estudiantes.



Palabras claves: prácticas docente, liderazgo docente, liderazgo docente instruccional, clima escolar, convivencia escolar, aprendizajes esperados.

## ABSTRACT

The purpose of this case study is to identify the characteristics of instructional leadership practices and their effect on the school environment in primary school classes in a state-funded private school of Santiago, Chile. In order to accomplish this, nine schoolteachers and three members of the principal's team answered a survey with their opinions about school coexistence on issues specifically related to schooling discipline and conflicts. Nine teachers were observed teaching different subjects. The observation guidelines and rubric focused on: Teacher Leadership, School Coexistence, Nutritious School Climate, Teaching Leadership and School Climate in the classroom and others. Relevant information is collected for the investigation in four classes from 3rd grade to 6th grade.

Through the results obtained in this study it is shown that certain characteristics of instructional leadership such as good treatment, specialists on teaching-learning process with a structure class defined and specialists in the curriculum, which are linked to the practice of instructional teaching leadership, are factors that contribute to favoring an appropriate school environment for student learning achievement.



Keywords: Teacher practice, Teacher leadership, Instructional teacher leadership, school climate, school coexistence, learning achievement.

# INTRODUCCIÓN

Los resultados SIMCE de 2º, 4º y 6º básico 2014 dejaron en evidencia la importancia de la convivencia escolar en el proceso enseñanza-aprendizaje, pues este factor explica las diferencias en los puntajes obtenidos entre establecimientos de similar nivel socio-económico de hasta 42 puntos en los resultados de aprendizaje de Lectura y Matemática en 4º y 6º básico (Agencia de la Calidad de la Educación, 2014).

Según el Ministerio de Educación (2013), la convivencia escolar es crucial en la formación ciudadana que reciben niños y niñas en los colegios de Chile, ya que es un factor clave para la formación integral, por lo cual se vuelve relevante saber gestionarla y fortalecerla, con el fin de generar las condiciones adecuadas y necesarias para lograr los aprendizajes en los estudiantes (MINEDUC, 2013). Para cumplir con este objetivo, el ambiente se debe caracterizar por ser armonioso, organizado, seguro y acogedor, de manera tal que permita a los estudiantes un aprendizaje significativo al interior de la sala de clases. Pero ¿qué miembros de la comunidad educativa son los encargados de administrar o lograr un buen clima de convivencia al interior del aula? En estricto rigor todos son agentes participativos y activos al momento de solucionar algún conflicto dentro del establecimiento educacional, pero cuando nos referimos al interior de la sala de clases es, sin duda alguna, el docente quien por medio de su liderazgo, estrategias y metodologías pedagógicas logra el clima propicio para los aprendizajes esperados en los estudiantes sean efectivos.

Considerando esto, el presente estudio de caso busca definir cuáles son las características de las prácticas del liderazgo docente al interior de la sala de clases y a la vez analizar si ayudan o no a una buena convivencia escolar intra aula. Para esto, la investigación se ha estructurado en siete partes. En primer lugar, se plantea la contextualización del caso a estudiar, en el cual se proporcionan detalles y características de la institución educativa a utilizar en esta investigación. En la segunda

parte se configura el estudio explicando su situación actual y sus particularidades. En la tercera sección, se explica la relevancia de la investigación, para ello se entrega información fundamentada del porqué este estudio se constituye como un aporte al clima escolar del establecimiento analizado. En la cuarta parte se presenta la metodología del estudio, en donde se estipula las distintas etapas del estudio de caso. Luego, en la quinta parte se muestran los resultados obtenidos tanto en la encuesta diagnóstica como en las observaciones de clases. En la sexta parte se exponen las conclusiones y análisis reflexivo de la investigación. Finalmente, en la séptima parte se presenta la propuesta de mejora, la cual se presenta como una alternativa para enfrentar o ayudar en la mejora de la problemática estudiada en la presente investigación.

# 1. ANTECEDENTES TEÓRICOS Y EMPÍRICOS

## 1.1 MARCO CONCEPTUAL

### 1.1.1 APRENDIZAJES ESPERADOS Y/O LOGROS ACADÉMICOS

Toda institución educativa tiene como motor o razón de ser el logro de los aprendizajes de sus alumnos, es decir, se espera que los alumnos alcancen ciertos objetivos de aprendizajes específicos relacionados con el currículum nacional. En este estudio se ampliará el concepto y se entenderá como aprendizajes esperados y/o logros académicos, que en inglés refiere a *"student achievement"*, a todo aquello que se espera enseñar en la escuela, ya sean habilidades de tipo cognitivas como habilidades interpersonales, es decir, la relación con el otro que también se aprende y practica dentro de los establecimientos educacionales.

### 1.1.2 DESDE EL LIDERAZGO ESCOLAR AL LIDERAZGO DOCENTE

Según Leithwood (2009) el liderazgo educativo o escolar tiene por labor movilizar e influenciar a otros con el fin de articular y lograr las intenciones o metas compartidas por la escuela o comunidad educativa. Por tanto, es labor de un director o equipo directivo encontrar la estrategia o forma de influenciar a los docentes para conseguir que la enseñanza entregada sea de calidad y para todos los alumnos de su institución. "Una de las variables más influyentes en el logro de los aprendizajes de los alumnos es la promoción, participación del aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes" (Hattie, 2009 y Robinson, 2007). En otras palabras, el desempeño y las prácticas pedagógicas de los docentes en el aula son clave para el logro de los aprendizajes de los alumnos en su integralidad. En relación a esto, el estadounidense Robert Marzano (2003) en su libro " What works in school" determina tres grandes factores que afectan al logro de los alumnos, estos son:

- El liderazgo escolar ejercido por el director o equipo directivo del colegio
- El liderazgo docente ejercido al interior de la sala de clases
- Las capacidades de los estudiantes que refieren al clima y apoyo del hogar, las habilidades y/o conocimientos previos y las motivaciones y expectativas.

Paralelamente en ese mismo año, el australiano John Hattie (2003) nombra seis factores que tienen mayor porcentaje de varianza en el logro de los estudiantes:

- Estudiantes: 50%
- El hogar: 5-10%
- Colegios: 5-10%
- Directores: 5-10% (incluido en el porcentaje dado por el colegio o escuela)
- Efecto compañero: 5-10%
- Profesores: 30%

Considerando estos factores, Hattie (2003) se enfoca en el factor con mayor varianza que puede hacer una diferencia, es decir, el profesor. En una síntesis de más de 500.000 estudios que él realizó previo a este estudio sobre los efectos de influencias sobre el logro de los estudiantes, determinó la necesidad de identificar aquellas dimensiones o atributos que existen para que un efecto sea significativo para el logro del estudiante, finalmente identificó 5 dimensiones sobre qué pueden hacer los profesores expertos:

A. Identificar representaciones esenciales de su asignatura.

B. Guiar el aprendizaje por medio de las interacciones en el aula.

C. Monitorear el aprendizaje y proporcionar retroalimentación.

D. Asistir con atributos afectivos.

E. Influenciar los resultados de los estudiantes.

Además, Hattie (2003) desprende 16 dimensiones o atributos de las 5 dimensiones nombradas anteriormente, las cuales las atribuye a los profesores expertos, estas son las siguientes:

- Los profesores expertos tienen gran dominio para crear el clima óptimo para el aprendizaje en el aula.

- Los profesores expertos tienen una compleja percepción multidimensional de las situaciones en el aula.

De estos factores, la sexta dimensión dicha por Hattie (2003) y el segundo factor estipulado por Marzano (2003) serán el foco de análisis para poder determinar las características propias del liderazgo docente y su aporte a la convivencia y clima escolar dentro de la sala de clases.

En el contexto nacional, el quehacer educativo y pedagógico se basa en los estándares establecidos por el Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2008), el cual establece las responsabilidades que todo docente chileno debe desarrollar en su trabajo diario al interior de cada colegio o escuela, lo cual contribuye al éxito de un profesor con sus alumnos en relación a los logros académicos y formativos. Aquí nacen 4 dominios los cuales se refieren a un aspecto diferente de la enseñanza, siguiendo un ciclo que es parte del proceso educativo, el cual va desde "la planificación y preparación de la enseñanza, la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, la enseñanza propiamente tal, hasta la evaluación y la reflexión sobre la propia práctica docente, necesaria para retroalimentar y enriquecer el proceso" (MINEDUC, 2008, p.8). Sin embargo, nada asegura que un docente que cumpla con estas cuatro dimensiones logre establecer un liderazgo docente que impacte en el interior del establecimiento educacional y que a la vez sea eficaz.

Según Rogers (2002) el énfasis del liderazgo docente tiene un propósito y refiere al impacto significativo sobre la eficacia y la humanidad de la disciplina y la gestión del clima al interior del aula. Además, este autor cree que algunos aspectos de la conducta y la práctica de liderazgo docente son inmutables y axiomáticos, puesto que no depende del tiempo, el lugar, la edad, el contexto o la cultura.

Ante esta panorámica, Marzano et al (2003) se plantea la siguiente interrogante: ¿los docentes que gestionan bien el aula nacen o se forman? Pues, su respuesta es enfática y

clara; los docentes que son efectivos y gestionan bien el aula se forman. El mismo autor explica que los docentes que son buenos al momento de gestionar el clima de aula son profesores que comprenden el uso especifico de técnicas y están conscientes de que esas técnicas pueden cambiar su propio comportamiento como el de los estudiantes, lo cual afectará positivamente los logros a alcanzar. Según el mismo autor, explica que el aspecto más evidente en la efectividad de la gestión de la clase consiste en el diseño y aplicación de las reglas y procedimiento en el aula, "como por ejemplo: respetar a los demás y sus pertenencias" (Marzano et al, 2003, p.13).

### 1.1.3 AUTORIDAD PEDAGÓGICA V/S LIDERAZGO DOCENTE

Ibañez (2015) en su investigación sobre las nuevas dimensiones de la autoridad pedagógica explica este concepto de acuerdo a la definición de Pace & Hemmings, la cual la explica como una construcción permanente y elemento esencial en la escuela, punto clave y avalado por quienes consideran a la autoridad como un elemento fundamental. De esta manera se entiende que la autoridad de los profesores no es un hecho que se pueda suponer, sino que se concede por medio de las interacciones con los estudiantes. En otras palabras, la autoridad dentro del aula es una construcción social que se concibe entre los estudiantes y profesores según la relación y/o vínculo que se logra entre ellos en el día a día, lo cual va a generar la aceptación del “poder” del docente. En relación a esto, Ibañez (2015) cita a Harjunen para explicar que la interacción pedagógica que existe entre los profesores y estudiantes se sustenta en la ética del cuidado y justicia a favor de la construcción de una relación basada en valores como la confianza y empatía.

Sin embargo, la autoridad pedagógica explicada anteriormente no se puede considerar como un sinónimo de liderazgo docente. Así lo explica Ibañez (2015) en su investigación, porque a pesar de ser conceptos que refieren a un liderazgo del docente

en el aula; estos sólo tienen en común la consideración del “poder” ejercido por el docente, el cual es reconocido y legitimado por los estudiantes.

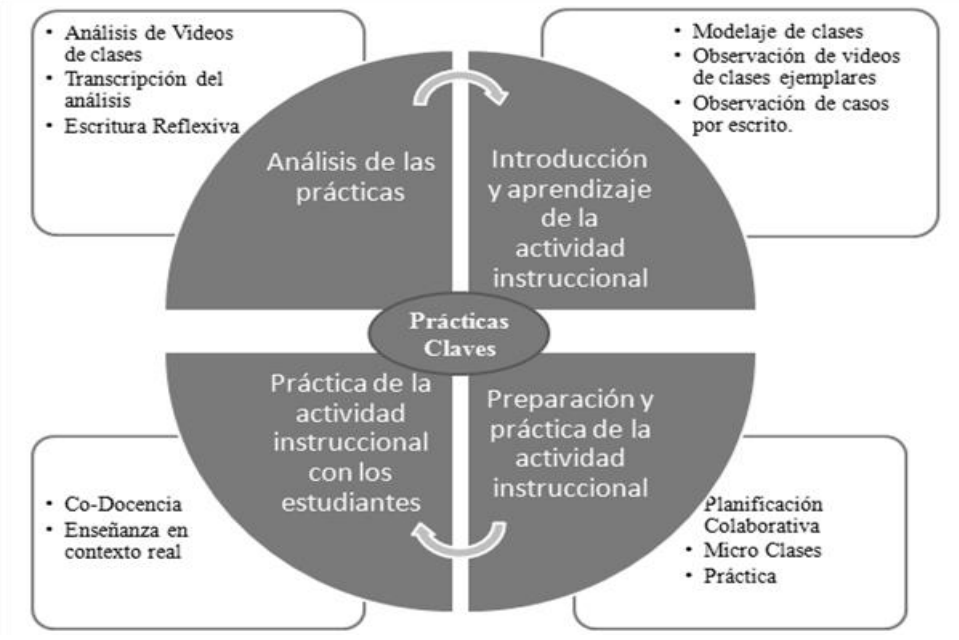
### 1.1.4 DEFINICIÓN DE PRÀCTICAS DOCENTES

Referirse con el término "prácticas" hoy en día en el campo educativo es algo que cada vez es más común y propio en el lenguaje pedagógico nacional, puesto que se entiende como las acciones que realizan los docentes diariamente en las salas de clases como parte de su quehacer; y con el hecho de realizarla una y otra vez en diversas aulas y contextos escolares, éstas se van perfeccionando con el tiempo volviéndose prácticas exitosas. Según la RAE "prácticas" proviene del verbo "practicar" que significa ejercitar algo varias veces para perfeccionarlo como también poner en práctica algo que se ha aprendido. Por tanto, considerando esta sencilla definición cabe la interrogante sobre ¿cuáles son las prácticas docentes claves o fundamentales? Para comenzar es preciso comprender que las prácticas docentes primeramente son adquiridas por los profesores como parte de la formación práctica y curricular en sus estudios universitarios de pregrado en Chile, las cuales se relacionan con la "observación, planificación y el aprendizaje de rutinas de actividades que sirven como episodios de instrucción" (McDonald et al, 2013, p.380) a través del cual los profesores principiantes o novatos pueden aprender un conjunto de prácticas y principios del proceso enseñanza-aprendizaje. A la vez, McDonald et al (2013) citan a Grossman, Hammerness et al (2009) como los autores de una lista preliminar sobre los criterios que todas las prácticas docentes deberían tener, de la cual se enumeran las cuatro primeras:

1. Prácticas que ocurran con alta frecuencia en el proceso enseñanza-aprendizaje.
2. Prácticas que los profesores principiantes o novatos puedan realizar en todo tipo de aula, ya sea por asignatura o área de enseñanza (currículum).
3. Prácticas que los profesores principiantes o novatos puedan realizar para ser profesores expertos.
4. Prácticas que permitan a los profesores principiantes o novatos aprender más acerca de sus estudiantes y el proceso enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, McDonald et al (2013) argumentan que esta lista es sólo el punto de partida en relación a las prácticas fundamentales que todo docente debe realizar dentro de la sala de clases, por lo que plantean que las prácticas docente claves o fundamentales en la formación docente requieren un lenguaje común para describir las prácticas docentes o pedagógicas, puesto que no existe un estándar establecido sobre qué prácticas deben aprender los docentes durante su formación universitaria, por lo que los formadores de profesores los preparan por su propia cuenta (McDonald et al, 2013) para enseñar las prácticas esenciales y básicas. Por este motivo, los mismos autores proponen un "ciclo de aprendizaje" que busca ofrecer una asistencia guiada para los profesores novatos y así aprender las prácticas fundamentales, que los autores llaman "actividades instruccionales", mediante la introducción de prácticas, la instrucción, la preparación y la práctica lo más real posible a una sala de clases de manera tal poder analizar las propias prácticas y reflexionar sobre los aspectos de mejora.

Figura 1: Ciclo de Aprendizaje




*Fuente: Traducción Propia (McDonald et al, 2013)

Por otro lado, Green (2009) cita a Kemmis y McTaggart (2000) para distinguir cinco aspectos diferentes de la práctica, enfatizando diferentes tradiciones en investigaciones sobre ésta desde un punto de vista más social y profesional:

1. la práctica como ***comportamiento individual***, vista en términos de performances, eventos y efectos, donde el foco es el "objetivo y el individuo".
2. la práctica como ***una interacción social y sistema social***, donde el foco es la sociedad y la perspectiva es el objetivo.
3. la práctica como una ***acción intencional en cuanto a significados y valores***, donde el foco es el individuo y la perspectiva es subjetiva.
4. la práctica como ***estructura social***, formada por discursos, tradiciones interpretativas, donde es la sociedad y la perspectiva es subjetiva.
5. la práctica como ***social e históricamente constituida y reconstituida*** por el ser humano, donde el foco es el individuo y la sociedad y la perspectiva es tanto objetiva como subjetiva.

Además, Green (2009) enumera 14 características de la práctica social y práctica profesional que se mencionan a continuación:

1. la práctica no es sólo una actividad, esta siempre formada y orientada por ideas, significados e intenciones.
2. la práctica siempre involucra valores.
3. la práctica no es sólo lo que los individuos realizan.
4. la práctica esta siempre formada por cultura y discurso en el lenguaje, ideas y teorías.
5. la práctica es siempre " teórica" en el sentido de que la práctica siempre refiere a una teoría o teorías.
6. la práctica esta siempre formada por material y economía.
7. la práctica esta siempre formada por la sociedad y la estructura social.
8. la práctica esta siempre formada por la historia local.
9. las prácticas son frecuentemente preservadas, mantenidas, desarrolladas y reguladas por las instituciones.

10. la práctica es siempre dramática en el carácter, ya que se desarrolla en el ser humano y la acción social.
11. la práctica se encarna y sitúa en lo que las personas hacen en un tiempo y espacio determinado, lo que contribuye en la formación de identidades como personas.
12. la práctica siempre implica "razonamiento práctico", utilizando el conocimiento de la incertidumbre, la comprensión de que la acción es siempre una especie de exploración de lo que posiblemente podría ser.
13. la práctica es siempre transformadora, ya que cambia los estados de las cosas existentes en las circunstancias físicas y sociales.
14. la práctica es reflexiva.

Por lo tanto, considerando los aportes de McDonald et al (2013) y Green et al (2009) cabe mencionar que para esta investigación se entenderá como práctica profesional, según McDonald et al (2013), a las actividades instruccionales tales como análisis del quehacer pedagógico de los docentes, observación de clases ejemplares, práctica, es decir, ejercitación en contexto real con los estudiantes y finalmente preparación/planificación de la práctica docente. Por lo que el concepto "prácticas" es considerado no sólo como la acción de ejercitar una clase varias veces para perfeccionarla sino que también observar la misma (en video, por ejemplo) y volver a prepararla, planificarla y practicarla junto con otro docente (como parte de la Co-docencia planteada por McDonald et al, 2013).

Y en relación a las ideas de Green et al (2009) se destaca que la práctica no es sólo las acciones que los individuos realizan sino que el concepto es mucho más amplio, puesto que también es considerada como parte del desarrollo humano y social, y que además se encarna en las personas como parte de sus identidades. Finalmente, la práctica se entiende como transformadora en los individuos, ya que cambia los estados de las cosas en circunstancias físicas y sociales.

### 1.1.4.1 DEFINICIÓN DE LIDERAZGO COMO PRÁCTICA

Según Green et al (2013), la práctica refiere no sólo a una actividad o acción específica, sino que está siempre formada y orientada por ideas e intenciones propias de los individuos como también involucra valores humanos. Además, la práctica implica "razonamiento práctico", donde el individuo utiliza el conocimiento de la incertidumbre para comprender que la acción es siempre una posibilidad que puede ocurrir. Por tanto, ante estas características de la práctica, el liderazgo podría ser considerado como una práctica como tal, puesto que se ejerce gracias a las intenciones e ideas de los individuos que la realizan. Sin embargo, el liderazgo se ha considerado como "competencia" por largo tiempo, es decir, "un subyacente característico de un individuo que está causalmente relacionada con un rendimiento efectivo o superior en un trabajo" (Carroll, Levy y Richmond, 2008). De esta manera, al menos cuatro palabras representan como fundamental para cualquier exploración del liderazgo como competencia: "individuo", "causalmente", "superior" y "rendimiento". En otras palabras, la competencia por su propia naturaleza se define como objetiva, medible, técnica y tangible, por lo que considerar el liderazgo como competencia, según Carroll, Levy y Richmond (2008), parece complejo e inapropiado, puesto que al tener dichas características sería una recurrente repetición de una estructura determinada y pre-visualizada, dejando atrás la vitalidad, la vida, la originalidad y el carácter distintivito propia de una práctica del liderazgo no estarían presentes bajo esta definición. Por lo que, los mismos autores plantean que el liderazgo se aproxima más a una práctica, lo cual es muy opuesta a la idea de competencia, puesto que las tres características mencionadas según los mismos autores sobre la práctica son ***praxis*** (la interconexión y el arraigo de la acción, actores e institución), ***práctica*** (consistentes o rutinarios tipos de comportamiento; término 'una consistencia patrón de acción'), y ***practicante*** (aquellos actores activos en el dominio). Esto quiere decir que la comprensión de las prácticas debe ser como un hábito o repertorio de disposiciones, improvisaciones, habilidades incorporadas en los individuos que dan forma a lo que es una persona, objeto o una institución más allá de las

cualidades que los líderes deben tener o saber hacer en determinadas situaciones, como por ejemplo: el comportamiento que debería demostrar para inspirar a otros, la inteligencia (cognitiva, emocional y espiritual) que debería desarrollar para enseñarle a otros, entre otras . En consecuencia, la noción de práctica en su atención al liderazgo tiene más poder como un discurso, identidad y modus operandi del individuo (Carroll, Levy y Richmond, 2008).

### 1.1.5 DEFINICIÓN DE LIDERAZGO DOCENTE

En primer lugar, el concepto de liderazgo docente reconoce la posición importante que ocupan los docentes en las instituciones educativas en relación a las funciones básicas de enseñanza y aprendizaje (York-Barr & Duke, 2004). De igual manera Hattie y Marzano declaran de distintas formas que el factor de impacto en los logros académicos es el profesor. York-Barr y Duke (2004) definen liderazgo docente como "el proceso por el cual los profesores, de forma individual o colectiva, influyen en sus colegas, directores y otros miembros de la comunidad escolar para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de las prácticas con el objetivo de aumentar aprendizaje de los estudiantes y el logro" (York-Barr y Duke, 2004, p. 287). En otras palabras, el liderazgo docente incluye una variedad de múltiples tareas dentro del establecimiento educacional, puesto que se relaciona directamente con el trabajo con los estudiantes, colegas y directivos, enfocándose en el desarrollo instruccional, profesional y organizacional. Sin embargo, los mismos autores plantean que los directores juegan un rol fundamental para el éxito del liderazgo docente, es decir, la efectividad del liderazgo docente depende, en cierta manera, de la capacidad de los directores para generar redes en favor del desarrollo de los profesores mediante canales abiertos de comunicación y la alineación de estructuras y recursos para apoyar el liderazgo docente.

Por otro lado, Jackson et al (2010) plantean nueve definiciones de liderazgo docente que caben destacar por su claridad en la explicación de las características que conllevan a distintas características de las prácticas del liderazgo docente, los cuales son un aporte significativo para este estudio. En la tabla 1 se explican de acuerdo a su definición y respectivo autor.

Tabla 1: Definiciones de Liderazgo Docente

| Definición | Autor |
|---|---|
| Los docentes se convierten en líderes cuando funcionan eficientemente en comunidades profesionales de aprendizaje para impactar el aprendizaje de los estudiantes, contribuir en la mejora del establecimiento educacional, inspirar la excelencia en la práctica, y la autonomía de las partes interesadas ("stakeholders") para participar en la mejora educativa. | Childs-Bowen et al. (2000) |
| El liderazgo docente facilita las principales acciones para fomentar el éxito de toda la escuela. Los docentes líderes transforman el proceso enseñanza-aprendizaje, y lo unen a la escuela y comunidad en conjunto para avanzar en la comunidad social de misión y calidad de vida. | Crowther et al. (2002) |
| El liderazgo docente es un conjunto de habilidades demostrado por los profesores que son capaces de influir en los estudiantes dentro y fuera del aula. | Danielson (2006) |
| El liderazgo docente abarca "dominios interrelacionados de compromiso y conocimiento". Por lo tanto, existe un compromiso con un propósito moral, aprendizaje continuo, conocimiento de los procesos de aprendizaje, así como una comprensión del contexto educativo y los procesos de cambio. | Fullan (1994) |
| El liderazgo docente es una movilización de los atributos disponibles de los profesores para fortalecer el desempeño del | Institute for Educational Leadership (2001) |

| | |
|---|---|
| estudiante en el nivel inicial. Los docentes líderes trabajan hacia la colaboración y el compartir su liderazgo en las actividades diarias dentro de la escuela. | |
| Los docentes líderes lo son dentro y fuera del aula. Un profesor líder es un miembro y colaborador de una comunidad de estudiantes y docentes. Ellos son influyentes en la mejora continua de la práctica educativa. | Katzenmeyer & Moller (2001) |
| Los docentes líderes tienen influencia más allá de la sala de clases y son autónomos en su propio trabajo. Aún así, no se involucran en la gestión o tareas de supervisión. | Murphy (2005) |
| Los docentes líderes tienen la capacidad de estimular a otros profesores y colegas para cambiar y empezar a pensar en participar en las cosas que normalmente no considerarían. | Wasley (1991) |
| El liderazgo docente es una idea que hace hincapié en que los profesores tienen una posición importante y central dentro de las escuelas. | York-Barr & Duke (2004) |

*Fuente: Traducción Propia (Jackson et al, 2010)

Sin embargo, las definiciones anteriormente expuestas no son suficientes para determinar cuáles son las características propias de los docentes líderes, puesto que no todas pueden ser observables dentro de la sala de clases, pero son importantes de destacar por su aporte en los análisis de resultados de la quinta parte de este estudio.

### 1.1.6 CARACTERÍSTICAS DE LAS PRÁCTICAS DEL LIDERAZGO DOCENTE

York-Barr y Duke (2004) indican que los profesores líderes son o han sido profesores con experiencia significativa, son conocidos por ser excelentes profesores, y a la vez son respetados por sus pares. Además, estos autores citando a Snell y Swanson (quienes

estudiaron a 10 profesores líderes durante dos años) concluyen que algunas características de las prácticas que realizan los profesores líderes son los altos niveles de experiencia instruccional, colaboración, reflexión y un sentido de empoderamiento, puesto que se convirtieron en líderes, ya que sus pares se lo permitieron. Esto evidencia que la práctica del liderazgo docente demuestra el poder que tiene como discurso, la identidad de los líderes y la forma en que realizan las acciones o el "modus operandi"(Carroll, Levy y Richmond, 2008), como por ejemplo el trabajo colaborativo, las actividades instruccionales y el proceso reflexivo de sus propias prácticas dentro del aula.

En la siguiente tabla se resumen las características de las prácticas y habilidades de los docentes líderes según el estudio de York-Barr y Duke anteriormente nombrados, los cuales se basan en estudios empíricamente comprobados.

Tabla 2: Características de las prácticas y habilidades de docentes líderes

| **¿Quiénes son los docentes líderes?**<br>**Características de las prácticas y Habilidades** |
|---|
| • Construyen confianza y relación con los compañeros, establecen relaciones sólidas, trabajan colaborativamente, influencian en la cultura escolar a través de las relaciones (LeBlanc y Shelton, 1997a; Lieberman et al, 1988a.; Sherrill, 1999) |
| • Apoyan a los colegas, promueven el crecimiento entre colegas (Lieberman et al, 1988a.;Wilson, 1993a) |
| • Usan la comunicación eficaz, incluyendo la buena capacidad de escucha (Yarger & Lee, 1994) |
| • Manejan el conflicto; pueden negociar y mediar (Weiss et al, 1992a;. Yarger & Lee, 1994) |
| • Capacidad para hacer frente a los procesos, habilidades efectivas en procesamiento de grupo (Lieberman et al, 1988a; Yarger & Lee, 1994) |

| |
|---|
| • Capacidad para evaluar, interpretar y dar prioridad a las necesidades e inquietudes de los profesores (Sherrill, 1.999) |
| • Comprensión sólida del diagnóstico organizacional y de los grandes temas como "panorama general" de una organización, y prever el impacto más amplio de las decisiones tomadas por los directivos y profesores (Acker-Hocevar y Touchton, 1999a;. Lieberman et al, 1988a) |

*Fuente: Traducción Propia (York-Barr y Duke, 2004)

Los mismos autores plantean en sus conclusiones que los docentes que son líderes son respetados como tales por sus colegas y directivos. Además, estos asumen un liderazgo orientado hacia el logro de los aprendizajes de los estudiantes, lo cual se puede inferir como un liderazgo docente instruccional, el cual demuestra tener un potencial desarrollo en el conocimiento del liderazgo, habilidades y disposiciones. De esta manera, el éxito del liderazgo docente depende, en parte, de la naturaleza de su trabajo de liderazgo, que debe ser valorado por sus pares, visible dentro de la escuela y continuamente negociado en base a la retroalimentación y evaluación de su efectividad (York-Barr y Duke , 2004).

Además, un estudio realizado por el asiático Ngang (2012) estipuló que los profesores con liderazgo animan a los estudiantes a razonar, discutir e involucrarse en su proceso de aprendizaje. Así se entiende las prácticas del liderazgo docente como un conjunto de habilidades que poseen los profesores de manera tal que ayudan a mejorar su práctica profesional y también la de sus pares, en otras palabras, las prácticas del liderazgo docente son una serie de acciones y actividades que realizan los docentes orientada por sus propias ideas (Green, 2009).

Aparte, Mujis et al (2013) plantean que la práctica del liderazgo docente es como un conjunto de comportamientos hacia los otros, es decir, los docentes líderes se preocupan especialmente de las relaciones y conexiones entre los individuos que son parte de la

comunidad educativa, lo cual se asemeja con la definición de práctica profesional de Kemmis y McTaggart (2000), quienes determinan que la práctica es un comportamiento individual en términos de performances, actuar o comportamiento.

Con respecto a las características de las prácticas del liderazgo docente, los americanos Harrison y Killion (2007) determinaron diez roles que deben desempeñar los docentes líderes, tales como: proveedor de recursos, ser especialistas en la instrucción, ser especialistas en el currículum, apoyo en el aula, facilitador del aprendizaje, mentor, líder en la escuela, catalizador para el cambio, uso de datos y aprendiz. En otras palabras, los docentes líderes deben ayudar a sus colegas compartiendo sus recursos y ser especialistas de tipo instruccional. Esto último implica que los docentes ayudan con prácticas pedagógicas estratégicas para el logro de los aprendizajes, demostrando ser un especialista en el área que enseña del currículum. Por otro lado, deben ser un apoyo en el aula, ayudando a los docentes con nuevas ideas, observando clases y dando una retroalimentación efectiva, siendo así un facilitador del aprendizaje, mentor y líder de la propia institución educativa como también un agente de cambio para la mejora de los aprendizajes esperados. Estas características de las prácticas de los docentes líderes permiten que exista autonomía en el quehacer pedagógico, ya que los docentes líderes se empoderan del desarrollo curricular en el aula y de sus metodologías implementadas (Ibañez, 2015).

### 1.1.7 CONVIVENCIA ESCOLAR

La convivencia escolar trata de la conservación de un ambiente armonioso, donde las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa se basan en el respeto y empatía entre ellos, como también en ser organizado y seguro (MINEDUC, 2014). Según el Ministerio de Educación (2014) un buen ambiente se caracteriza por el trato respetuoso entre los miembros de la comunidad educativa, la valoración de la diversidad y la ausencia de discriminación, los cuales son claves para comprender el respeto. El ambiente organizado se refiere a la existencia de normas claras, conocidas, exigidas y respetadas por toda la comunidad educativa, y del predominio de estrategias

constructivas de resolución de conflictos al interior del establecimiento educacional. En otras palabras, este aspecto explica las normas de convivencia que existen al interior de cada colegio y como estas afectan a la buena convivencia escolar. Finalmente, un ambiente seguro se relaciona con la seguridad al interior del establecimiento y cuáles son los mecanismos para prevenir la violencia física y psicológica entre los miembros de la comunidad, los cuales se pueden encontrar en el manual de convivencia que cada establecimiento educacional debe tener y dar a conocer a todos los actores de la institución escolar.

Kumashiro (2000) expresa que "el colegio debe ser un espacio seguro, donde los Otros no sean dañados verbalmente, físicamente, institucionalmente ni culturalmente" (2000, p.4). En otras palabras, el colegio debe ser un espacio seguro y ayudador (como lo menciona Kumashiro) para la "otredad u otros", entendiendo este término como todos aquellos que han sido tradicionalmente marginados, denigrados por la sociedad, incluyendo estudiantes de color, de otras razas o etnias, etc. Por tanto, cada colegio o escuela debe velar por la seguridad y bienestar de todos los diversos estudiantes que estudian y se educan en su interior sin excluir por ningún tema de género, nacionalidad, raza o color.

Una buena relación con los Otros es parte de la educación que enseñan los padres y apoderados en sus hogares como también el colegio, ya que en el colegio no sólo se enseñan los conocimientos académicos tradicionales como la matemática, el lenguaje, las ciencias, etc. sino también se busca educar al ser humano como un ser integral, entregando valores y principios universales para poder convivir de manera armoniosa con los otros tanto en la escuela como en el día a día. Ante esto, el francés Jaques Delors señala que la educación se basa en cuatro grandes pilares que refieren a aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y finalmente aprender a ser, en donde aprender a vivir juntos se refiere a la "comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia-realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los

conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz" (Delors, 1996, p. 34),

La convivencia escolar como anteriormente se expresó es entendida, según el MINEDUC (2014), como un ambiente armonioso donde las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa se basan en el respeto y empatía, pero como bien es sabido que los conflictos al interior de toda organización educativa ocurren por el solo hecho de que esté conformado por personas, pero cuando estos conflictos sobrepasan lo que es entendido como la cotidianidad de la vida diaria y la violencia toma protagonismo, los conflictos pasan de ser malos entendidos o diferencias de opiniones a ser agresiones verbales o físicas entre los estudiantes y también entre docentes y alumnos. En relación a esto, el Primer Estudio Nacional de Convivencia Escolar (UNESCO, 2005) estipula que en Chile el 67% de los profesores encuestados considera que la conducta más frecuente en los alumnos es no aceptar sus solicitudes y faltarles el respeto, situación que a su vez es reconocida por el 25% de los estudiantes. Además, el 63% de los profesores encuestados, de los cuales el 56% de los profesores proviene del sistema particular subvencionado, admite tener dificultades para poder realizar sus clases debido a que no pueden controlar los comportamientos de los estudiantes al interior de la sala de clases, acto admitido por el 47% de los alumnos encuestados.

Por otro lado, la IX Encuesta Nacional a los Actores del Sistema Educativo Chileno (CIDE, 2010) señala que a juicio de los profesores, uno de los problemas más recurrentes es la indisciplina en el aula, siendo destacado por el 31,3% de los docentes encuestados.

### 1.1.8 CONVIVENCIA Y CLIMA ESCOLAR

Una buena convivencia escolar dentro de la sala de clases es la creación de un ambiente propicio y armonioso para que los aprendizajes esperados se logren y sean de calidad, lo cual es una función principal del docente. Ante esto, el marco para la buena enseñanza (MINEDUC, 2008) describe claramente qué deben hacer los docentes en sus clases para que se declare que el clima es propicio para el aprendizaje de todos los estudiantes. En primer lugar, se debe establecer un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto por el otro. En segundo lugar, debe manifestar altas expectativas de logro sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus estudiantes. En tercer lugar, establece y mantiene normas consistentes de convivencia dentro del aula. Finalmente, establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función del proceso enseñanza-aprendizaje.

La nueva política nacional de convivencia escolar que comenzó a regir desde noviembre del año 2015, define la convivencia escolar como un "fenómeno social cotidiano, dinámico y complejo, que se expresa y construye en y desde la interacción que se vive entre distintos actores de la comunidad educativa, que comparten un espacio social que va creando y recreando la cultura escolar propia de ese establecimiento" (MINEDUC, 2015, p.25). En otras palabras, la convivencia escolar se refiere, a la capacidad de las personas de con-vivir con otras en un ambiente o marco de respeto y solidaridad recíproca (MINEDUC, 2011), lo cual implica la tolerancia y respeto por la diversidad y capacidad de las personas en entenderse, valorarse y aceparse como seres únicos y diferentes. Por este motivo, diversas organizaciones internacionales han declarado la importancia de educar el convivir con los otros y el desarrollo de competencias y habilidades tanto sociales, afectivas como éticas (Informe Delors, 1996, OREALC 2002, OCDE 2005) para aprender a vivir con los otros en un buen ambiente.

En cambio el clima escolar es el ambiente o contexto donde se producen las interrelaciones entre las personas y el proceso enseñanza-aprendizaje, lo cual contiene

una serie de variables, tales como la infraestructura, el orden, las reglas y normas, tiempos, rutinas, planificación de clase, entre otras, que son indispensables para la apropiación de los conocimientos, habilidades y actitudes establecidas según el currículum nacional (MINEDUC, 2015) con el fin de lograr los aprendizajes de calidad en los estudiantes. Por tanto, según lo anterior se desprende que la escuela juega un rol fundamental en la formación de los estudiantes para convivir con los otros en un marco de una convivencia positiva. Ante esto, para una buena convivencia debe existir un buen clima escolar, el cual refiere a la percepción que tienen los individuos en los distintos aspectos del ambiente en el cual desarrollan sus actividades habituales, como lo es en el colegio (Arón y Milicic, 1999), es decir, que el clima escolar hace referencia a las percepciones compartidas de los miembros de la comunidad educativa. De esta manera, el clima escolar se relaciona directamente con la calidad de convivencia instaurada en las organizaciones educativas, puesto que si hay un buen clima escolar se generará una convivencia escolar armoniosa y propicia para cumplir con el objetivo propuesto por cada colegio: que los estudiantes logren los aprendizajes esperados. Ante esto, Milicic y Arón (1999) clasifican los climas escolares entre "nutritivos" y "tóxicos", entendiendo a los climas nutritivos como la convivencia social positiva, donde las personas se sienten agradables y amenas de participar junto a la disposición de aprender y cooperar en el proceso enseñanza-aprendizaje. Además en un clima nutritivo, los estudiantes sienten que sus crisis emocionales pueden ser contenidas, siendo este uno de los mayores desafíos de la educación del siglo XXI, ya que las emociones también se puede enseñar, y es aquí donde el rol del liderazgo es crucial para formar a los estudiantes de manera integral. Según las autoras, una convivencia social positiva genera un clima escolar positivo, lo cual permite el aprendizaje y desarrollo de las personas, teniendo las siguientes características:

- Percepción de un clima de justicia.
- Reconocimiento.
- Predominio de la valoración positiva.
- Tolerancia a los errores.

- Sensación de ser alguien valioso.
- Sentido de pertenencia.
- Conocimiento de las normas y consecuencias de su transgresión.
- Flexibilidad de las normas.
- Sentirse respetado en su dignidad, individualidad y diferencias.
- Acceso y disponibilidad de la información relevante.
- Favorece el crecimiento personal.
- Favorece la creatividad.
- Permite el abordaje constructivo de los conflictos.

En cambio, un clima tóxico es contrario al nutritivo y se caracteriza por dificultar el logro de los aprendizajes. Ante esto, las mismas autoras plantean "el paso por el colegio sea una experiencia emocionalmente positiva, que pueda ser recordada con cariño posteriormente, depende del ambiente que logren crear los profesores y alumnos en el contexto escolar" (Aron y Milicic, 1999, p.26), guiándose por un marco regulatorio que orienta las prácticas y comportamientos de los distintos miembros de la comunidad para el logro de la misión institucional de cada establecimiento educacional, es decir, el reglamento de convivencia.

El reglamento de convivencia es un documento oficial que es parte del reglamento interno que cada colegio o escuela debe tener para optar al beneficio de la subvención escolar. El DFL N° 2 señala que los establecimientos educacionales deben cumplir con un reglamento interno que rija las relaciones entre el establecimiento mismo con los estudiantes, padres y apoderados (MINEDUC, 2011), y en ese reglamento debe quedar señalado las normas que orienten las relaciones interpersonales ente los distintos miembros de la comunidad educativa y también los comportamientos aceptados, esperados y prohibidos, estableciendo criterios y procedimientos formativos para abordar los conflictos y situaciones de violencia, donde se consideren y expliciten las faltas con sus respectivas sanciones en coherencia con el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

## 1.2. CONTEXTUALIZACIÓN DEL CASO

### 1.2.1 ORÍGENES DEL COLEGIO

El Colegio Lorenzo Sazié cuenta con una larga historia de más de cien años, fue fundado en el año 1907 por la Congregación de los Sagrados Corazones. A inicios del año 1908 comienza a funcionar en las mañanas como la Escuela Primaria, por las tardes como la Escuela de Constructores de Obras y por las noches la Escuela Nocturna Pío V, todo bajo la razón social del Patronato de los Sagrados Corazones.

Luego de casi 60 años bajo la administración de la Congregación de los Sagrados Corazones, el Colegio Lorenzo Sazié es traspasado a la Corporación de Educación Popular MOLOKAI durante el año 1969. Su primer director fue el fundador Gregorio Sánchez Ugarte SS.CC., quien realizó las gestiones para cambiar el nombre de la institución a Escuela Nº60 "Lorenzo Sazié", en honor al médico de origen francés y fundador de la Escuela de Obstetricia de la Universidad de Chile, el doctor Lorenzo Sazié.

Este colegio pertenece a la Corporación MOLOKAI hasta el 26 de diciembre del 2012, momento en el que la Fundación Belén Educa comienza a dirigir este establecimiento educacional y otras 3 instituciones educativas más pertenecientes a esta misma Corporación. Este hecho generó grandes cambios importantes tanto en lo administrativo como en lo pedagógico.

### 1.2.2 NUEVA ADMINISTRACIÓN

La Fundación Belén Educa por su parte nació el año 2000 para entregar educación de calidad en sectores vulnerables. Fue fundada por un empresario, el Vicario de la Educación de la época y un teólogo, quienes en conjunto quisieron responder al llamado

del IX Sínodo de la Iglesia de Santiago, que instaba a crear colegios católicos en sectores de pobreza de la gran capital chilena. Desde sus inicios esta fundación ha desarrollado un proyecto educativo de excelencia considerando la formación integral de los alumnos junto a la firme convicción de que todos los niños pueden aprender y tienen el derecho a una educación de calidad para transformar sus vidas.

La Fundación Belén Educa tiene como ejes rectores la siguiente Misión y Visión como parte de su Proyecto Educativo Escolar (PEI).

Tabla 3: Visión y Misión de la Fundación Belén Educa

| **MISIÓN** |
| --- |
| La misión de la Fundación Belén Educa es ofrecer a los niños, niñas y jóvenes, de sectores de escasos recursos, una educación de calidad; desarrollando un proyecto católico e incentivando el compromiso de las familias con la formación de sus hijos e hijas. |

| **VISIÓN** |
| --- |
| La fundación Belén Educa anhela un país más justo y solidario, donde todos tengan la posibilidad de forjar sus talentos, en especial aquellos niños, niñas y jóvenes a quienes la vida les ha ofrecido menos oportunidades. Tiene la profunda convicción de que a todo ser humano, por ser hijo de Dios, tiene el derecho a desarrollarse en plenitud. |

*Fuente: www.beleneduca.cl

## 1.3. ANTECEDENTES DEL COLEGIO

### 1.3.1 COLEGIO LORENZO SAZIÉ 2015

El Colegio Lorenzo Sazié se encuentra ubicado en la comuna de Santiago dentro de la gran capital de Chile. Santiago es una comuna que cuenta con una población 159,919 habitantes, de los cuales 81,356 son hombres y 78,563 mujeres, de acuerdo a las proyecciones INE del año 2012.

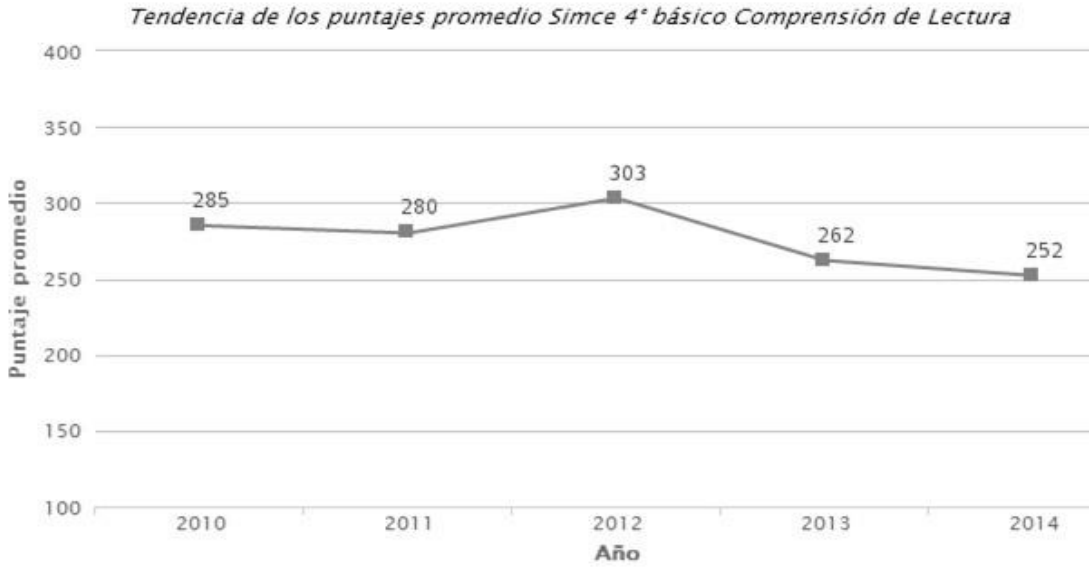
Durante el 2015, el colegio se define como un colegio mixto particular subvencionado con Jornada Escolar Completa desde Pre-Kínder a IV medio de carácter Científico Humanista que cuenta con una matrícula de 615 estudiantes a cargo de 31 profesores de aula que se encuentran liderados por un equipo directivo conformado por la directora, la coordinadora del ciclo básica, coordinador del ciclo media, la coordinadora de formación y pastoral, la coordinadora del Proyecto de Integración (PIE) y la jefa administrativa pedagógica.

El colegio, a pesar de que entrega educación a tres ciclos distintos solo está dividido en dos ciclos: básica y media, ambos liderados por coordinadores. El ciclo de básica se constituye de 8 cursos en total, en donde se incluye a los dos cursos de pre-escolar más los 6 cursos de enseñanza básica que se inicia con primero básico y finaliza en sexto básico. Cada curso tiene un aproximado de 40 alumnos por sala, el caso de primero básico es una excepción ya que cuenta con 35 alumnos y segundo básico cuenta con solo 34 alumnos. El ciclo de media se inicia con 7º básico y finaliza con los IV medios. Estos cursos son un curso por nivel al igual que en enseñanza básica, excepto los terceros y cuartos medios que son dos cursos por nivel; en total son 8 cursos al igual que el ciclo de básica.

Otro dato importante es que el colegio cuenta con el Proyecto de Integración Escolar (PIE) liderado por la coordinadora PIE y 6 asistentes de la educación, además del 54% de índice de Vulnerabilidad Escolar, motivo por el cual cuenta con Subvención Escolar y Subvención Escolar Preferencial (SEP).

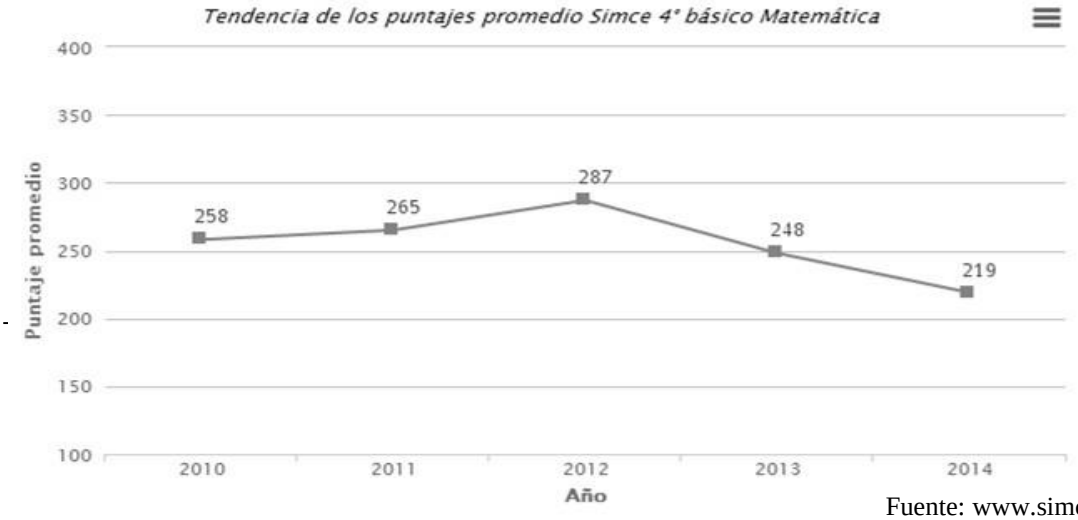
Respecto a los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas nacionales como el SIMCE se pueden observar los siguientes gráficos. Se destaca que ha habido una disminución significativa en los últimos dos años tanto en comprensión de lectura y matemática 4° básico, esta última es la más preocupante por haber descendido 29 puntos entre el año 2013 y 2014, los cuales se pueden observar en los gráficos 1 y 2.

Gráfico 1: Resultados SIMCE Lenguaje 4º básico 2014




Fuente: www.simce.cl

Gráfico 2: Resultado SIMCE Matemática 4º básico 2014




Fuente: www.simce.cl

# 2. EL COLEGIO EN ESTUDIO

## 2.1. CRITERIOS DE SELECCIÓN

La elección del establecimiento educativo donde se desarrolla el estudio, siguió los siguientes criterios que se detallan a continuación:

- Invitación Formal al Equipo Directivo explicando la relevancia del estudio, el cual accede por manifestar interés en la temática del estudio y la metodología poco invasiva.
- Interés de la autora por hacer un aporte en la convivencia de la institución educativa donde se desempeña laboralmente.
- Colegio que brinda educación a estudiantes con alto porcentaje de vulnerabilidad y el interés de aportar de manera teórica y práctica en la convivencia escolar del establecimiento.

## 2.2. PREGUNTAS ORIENTADORAS

Para el caso presentado, resulta de especial interés investigar aquellas características de los docentes que imparten clases en el ciclo de enseñanza básica del Colegio Lorenzo Sazié de manera tal poder observar si se consideran bajo el concepto de liderazgo docente y a la vez si estas aportan o no a la convivencia escolar dentro de la sala de clases. En esta lógica, las preguntas orientadoras centrales del estudio de este caso son:

1. De acuerdo con la información obtenida en la encuesta de tipo diagnóstico a los docentes y equipo directivo ¿Cómo se puede caracterizar la convivencia escolar en el ciclo de enseñanza básica?
2. ¿Qué sentido y/o importancia le otorgan al clima escolar dentro del colegio?

3. ¿Cuáles son las percepciones de los docentes sobre el liderazgo docente?¿Aportan al clima escolar dentro del aula?
4. ¿Qué características de las prácticas del liderazgo docente son claves para realizar una clase en un ambiente propicio para el aprendizaje?
5. ¿Qué características debiesen tener las prácticas del liderazgo docente de ésta institución educacional para mejorar el clima escolar en las salas de clases del segundo ciclo de básica?

## 2.3. RELEVANCIA DEL CASO

Es preciso señalar que la convivencia escolar tiene múltiples impactos positivos en el contexto educativo. Primeramente, influye o impacta en la calidad de los ambientes de aprendizaje en las escuelas, lo cual aumenta la calidad de los aprendizajes y mejora el rendimiento de los estudiantes y disminuye la violencia en el espacio escolar. Por otro lado, aumenta el apego al colegio por parte de los alumnos, mejora la salud mental de los actores del sistema y su capacidad de resolver conflictos sin violencia, y finalmente ayuda al desarrollo socio afectivo propiamente tal (Mena, Romagnoli y Valdés, 2008). Por lo tanto, el rol del docente es fundamental para el logro de una sana convivencia al interior de las salas de clases, es decir, es el miembro principal que vela por un mantener un clima armonioso, seguro y nutritivo intra aula con el objetivo que lo estudiantes alcancen los aprendizajes esperados.

Considerando lo anterior es que se requiere tener evidencias previas con respecto la opinión de los docentes y directivos en relación a la convivencia escolar al interior de la sala de clases de manera tal realizar un diagnóstico con las características específicas del clima escolar en los cursos de la enseñanza básica del colegio en estudio. Los resultados de dicho diagnostico se presentará en la quinta parte de este estudio junto a todos los resultados. No obstante, como una forma de manifestar por qué es relevante realizar este estudio de caso es que se considera la síntesis general de la encuesta diagnóstica que

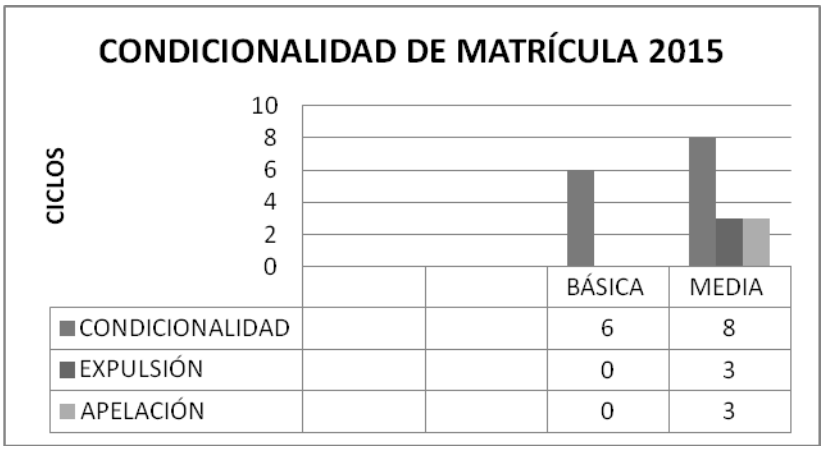
explicitó que los profesores y directivos del Colegio Lorenzo Sazié consideran que el clima y la convivencia escolar que se da en el establecimiento educacional tanto dentro como fuera de las aulas es inadecuada, puesto que les ha traído complicaciones a la hora de impartir sus clases, lo cual disminuye los tiempos que disponen. Esto tiene consecuencias negativas para el proceso de enseñanza-aprendizaje y por lo tanto al clima propicio para el aprendizaje. Debido a esto, es relevante observar cuales son las características de las prácticas del liderazgo docente que puedan tener los profesores al interior del colegio en estudio, y si éstas aportan o no al clima idóneo para el aprendizaje, es decir, un clima armonioso, seguro y nutritivo, el cual es óptimo para que los estudiantes logren los aprendizajes esperados.

## 3. PROBLEMATIZACIÓN

El primer semestre del año 2015 fue un período con bastantes desafíos para el Colegio Lorenzo Sazié en el ámbito de la convivencia y el clima escolar tanto dentro y fuera del aula. Se evidenciaron mayores conflictos entre estudiantes al interior de la sala de clases en el ciclo de básica, los cuales fueron provocados por insultos verbales primeramente, los que finalmente terminaron por ocasionar agresiones físicas entre alumnos dentro del aula como también fuera de esta, es decir, en los momentos de receso como los recreos. Esta situación trajo como consecuencias anotaciones negativas en el libro de clases, citaciones a los apoderados de los alumnos involucrados en los acontecimientos de conflicto; de parte de profesores jefes y de asignatura, coordinación académica y de dirección. En algunos casos se llegó a la medida de suspensión de clases por faltar a las normas establecidas en el manual de convivencia del establecimiento educacional, además de la condicionalidad de matrícula y expulsiones del establecimiento en caso de las faltas graves.

En el gráfico 3 se puede observar la cantidad de condicionalidades en el primer semestre 2015 tanto en el ciclo básica como media. Los principales motivos para dichas acciones son los incumplimientos de acuerdos previamente firmados con coordinación o dirección, como también la falta a las normas establecidas en el reglamento de convivencia del establecimiento. Se observan 6 casos de condicionalidad de matrícula para el ciclo básica, de los cuales 4 casos podrían tener una posible cancelación de matrícula por parte de dirección, por otro lado, el ciclo de enseñanza media tuvo 8 casos de condicionalidad de matrícula para el ciclo de media, de los cuales 3 casos podrían tener la cancelación de matrícula para el año 2016.

Gráfico 3: Condicionalidad de Matrícula 2015 por Ciclo Básica-Media




*Fuente: Elaboración Propia

Por otro lado, sumando a estos hechos los resultados SIMCE 4º básico 2014 del Colegio Lorenzo Sazié se puede inferir que existen causas que explican lo que está sucediendo al interior del establecimiento, las cuales impiden alcanzar los logros esperados. Ante este contexto problemático del ciclo básica del Colegio se quiere indagar en las prácticas del liderazgo docente y sus caracterizaciones al interior de la sala de clases para poder analizar si las metodologías y estrategias utilizadas aportan al clima escolar dentro del aula, lo cual es esencial para alcanzar los logros académicos.

## 3.1 OBJETIVOS DEL ESTUDIO

### 3.1.1 OBJETIVO GENERAL

- Identificar las características de las prácticas del liderazgo docente y su aporte en el clima escolar en los cursos de enseñanza básica del Colegio Lorenzo Sazié.

### 3.1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Definir las caracterizaciones de las prácticas del liderazgo docente.
- Definir las caracterizaciones de la convivencia y clima escolar.
- Identificar las caracterizaciones del liderazgo docente del establecimiento en estudio.
- Analizar y observar las prácticas docentes del segundo ciclo de básica a favor del clima escolar dentro del aula.

## 3.2 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Las preguntas de investigación que guiarán este estudio serán la siguiente:

- ¿Cuáles son las características de las prácticas del liderazgo docente? ¿Aportan en el clima escolar dentro del aula?
- ¿De qué manera influyen las prácticas del liderazgo docente en el clima escolar dentro del aula?

# 4. METODOLOGÍA

El presente estudio de caso está enfocado en un análisis metodológico de caso mixto descriptivo, el cual quiere identificar las características de las prácticas del liderazgo docente y su aporte en la convivencia escolar en los cursos de enseñanza básica del Colegio en estudio. Para poder lograrlo se utilizaron la observación no participante, para la cual se confeccionó una pauta de observación con su respectiva rúbrica, y se tomaron notas de campo.

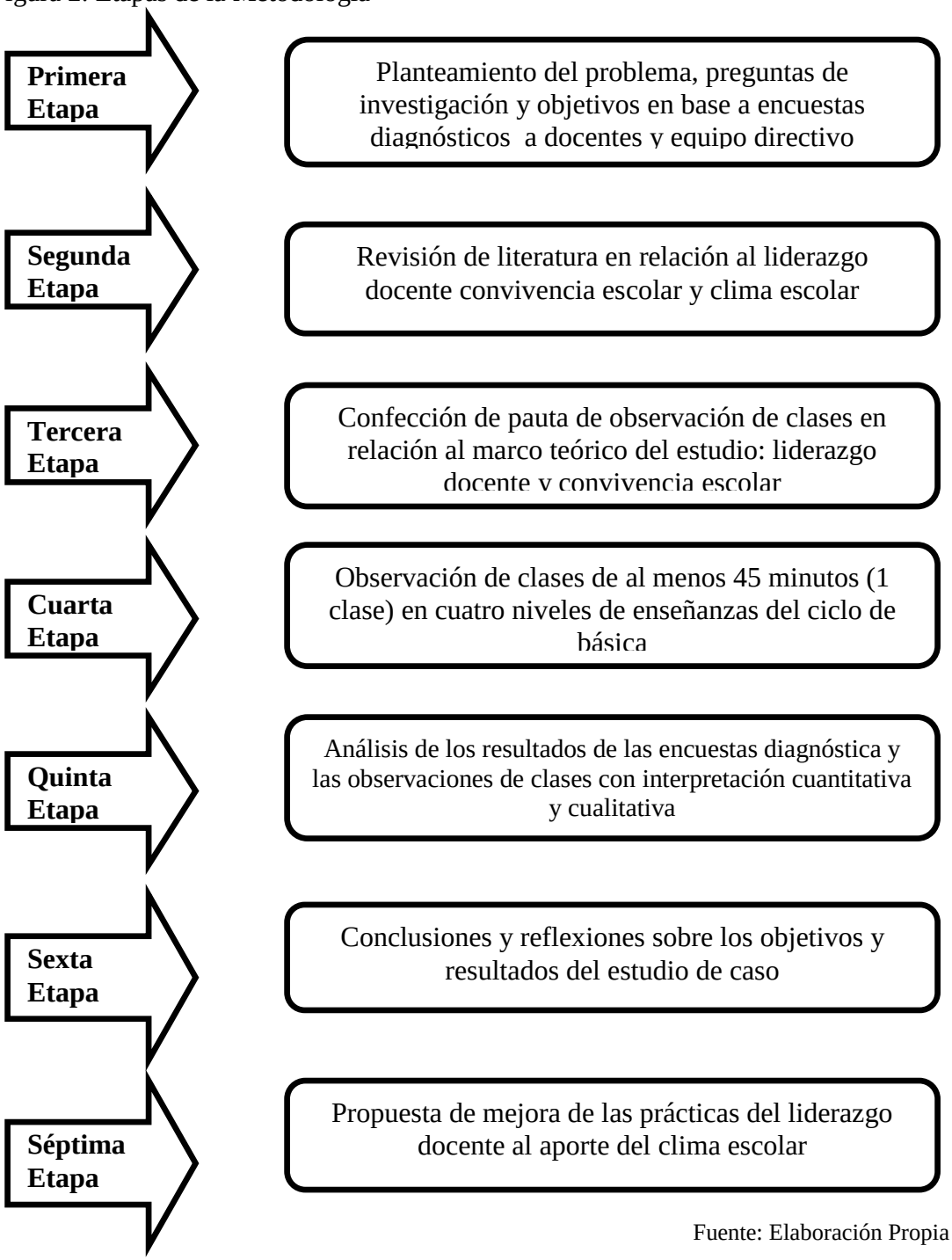
El estudio de caso de acuerdo a Stake (1994) es la capacidad de abordar en forma intensiva una unidad, la cual se puede ejemplificar en una familia, un grupo o una organización, que se puede caracterizar por ser algo simple o complejo, pero siempre una unidad específica. Este estudio de caso en particular comprende a una organización educativa perteneciente a la reconocida Fundación Belén Educa desde hace tres años, en donde la unidad puntual de análisis serán las características del liderazgo docente y la convivencia escolar, teniendo como unidad de observación las prácticas del liderazgo docente al interior de la salas de clases de los niveles de enseñanza básica del establecimiento educacional en estudio.

En esa misma línea y tomando en cuenta lo que plantea Gilgun (1994) al respecto, el estudio de caso es una estrategia de investigación cualitativa que se caracteriza también por describir amplia y profundamente un caso en sí mismo, sin partir desde una hipótesis o teoría previa. Por esto y en relación a los objetivos que persigue este estudio que se considera como el método apropiado para la recolección de información sobre las caracterizaciones del liderazgo docente y su aporte a la convivencia escolar en este establecimiento educativo.

## 4.1. PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

El siguiente esquema muestra los procedimientos metodológicos de este estudio.

Figura 2: Etapas de la Metodología




Fuente: Elaboración Propia

## 4.2 SELECCIÓN ENCUESTA DIAGNÓSTICA

La encuesta utilizada fue creada por la investigadora y especialista en prevención de violencia, resolución de conflictos escolares y convivencia escolar, Isabel Fernández García, quien realizó la encuesta por primera vez en la década del 90 en España, su país natal. El instrumento de tipo diagnóstico consta de 12 preguntas de selección múltiple en total, de las cuales seis preguntas tienen cinco alternativas (a-e) y el resto de las preguntas posee siete alternativas (a-f). La encuesta se divide en tres secciones correspondientes a Disciplina y Conflictos, Agresiones entre alumnos y Clima Relacional alumno-profesor. (Ver anexo 1 y 2). La encuesta usada es la misma tanto para docentes como para el equipo directivo, sólo el título fue cambiado según quien lo respondería. Cabe mencionar que dicho instrumento fue adaptado al contexto chileno utilizando vocablo nacional con el objetivo de darle un toque familiar a los docentes y directivos que la contestarían. Por otro lado, la elección de ésta encuesta se debió a que cumplía con los requisitos fundamentales para levantar información sobre el clima y convivencia escolar dentro del establecimiento educacional en estudio.

## 4.3. MUESTRA DEL ESTUDIO

### 4.3.1 DOCENTES

El muestreo teórico de este estudio corresponde a docentes que realicen clases al interior de la sala de clases del segundo ciclo de enseñanza básica, es decir, desde 3º a 6º básico. De esta manera, quedan excluidos de este estudio los docentes que tienen como sala de clases el patio del establecimiento, como lo es el caso de educación física. En relación a la elección de los docentes a observar, éstos fueron elegidos aleatoriamente según los días y horarios planificados para realizar las observaciones de clases de este estudio teniendo como único patrón de selección realizar clases en los niveles elegidos y ser observados sólo una vez.

### 4.3.2 CURSOS

Los cursos seleccionados para realizar este estudio son 3° básico, 4° básico, 5° básico y 6° básico, es decir, los 4 cursos que en conjunto forman el segundo ciclo básica, por el hecho de ser cursos con promedio de 40 alumnos, contar con un profesor especialista por cada asignatura y por haber tenido problemas de clima escolar dentro de la sala de clases, lo cual fue evidenciado en las excesivas anotaciones negativas en el libro de clases o en algunos casos el cierre anticipado del año académico 2015 como ocurrió a dos alumnos del quinto básico y un alumno del cuarto básico. Por este motivo además, el segundo ciclo de básica fue el escogido como muestra del presente estudio.

## 4.4. CONSTRUCCIÓN DE PAUTA Y RÚBRICA DE OBSERVACIÓN

### 4.4.1. ELECCIÓN DE TEXTOS

Los documentos que respaldaron el diseño de la pauta de observación fueron los mismos que se utilizaron en el marco teórico de este estudio, los cuales fueron seleccionados según las características tanto de liderazgo docente como clima escolar que pudieran observarse en la sala de clases de manera objetiva. De esta manera los textos seleccionados brindaron las características a observar de las dos temáticas en estudio, determinando así las descripciones usadas en la pauta de observación. Los textos elegidos fueron nueve y se pueden ver en la tabla 4.

Tabla 4: Selección de textos para pauta y rúbrica de observación

| | LIDERAZGO DOCENTE | CLIMA ESCOLAR |
|---|---|---|
| TEXTOS | YORK-BARR, J., & DUKE, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research, 74*(3), 255-316. | ARÓN, A., M. Y MILICIC, N. (2000). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. Revista Psykhe N°9 , pp. 117-123. |
| | IBAÑEZ, Y. (2015). *Nuevas dimensiones de la Autoridad Pedagógica.* Tesis para optar al grado de Magister en Educación, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile. | ARÓN, A., M. Y MILICIC, N. (1999). Clima Social Escolar y Desarrollo Personal: un plan de mejoramiento. Editorial Andrés Bello. Santiago de Chile. |
| | HARRISON, C., & KILLION, J. (2007). Ten roles for teacher leaders. *Educational Leadership, 65*(1), 74-77. | MINEDUC (2011). Políticas de Convivencia Escolar. |
| | | MINEDUC (2013). Programa de Apoyo a la Gestión del clima y la Convivencia Escolar. Herramienta Central |
| | | MINEDUC (2014). Otros Indicadores de Calidad Educativa |
| | | MINEDUC (2015) Política Nacional de Convivencia Escolar 2015-2018 |

*Fuente: Elaboración Propia

### 4.4.2 SELECCIÓN DE DIMENSIONES

Con el objetivo de realizar observaciones objetivas y claras en qué ver, observar y analizar; todo esto sustentado por el marco teórico, se seleccionaron cinco dimensiones diferentes con el fin de levantar información relevante para lograr los objetivos tanto específicos como general de estudio de caso. Así se determinaron los siguientes ámbitos o dimensiones:

A. Características del Liderazgo Docente
B. Convivencia Escolar
C. Clima Escolar Nutritivo
D. Liderazgo Docente y Clima Escolar dentro del aula

Otros

### 4.4.3. INDICADORES

Considerando las dimensiones y los textos seleccionados en la fase anterior se determinaron los indicadores precisos y fiables de logro, los cuales se determinaron en escala según apreciación en la observación que va desde un no observado, no logrado, medianamente logrado y logrado según descriptor en cada unidad de análisis en la pauta. Todo esto fue acompañado de una rúbrica para poder objetivar la observación de clases y explicar detalladamente cada indicador en base a evidencias.

En la tabla 5 se observa un ejemplo de la dimensión A de la rúbrica (para ver la rúbrica completa ver anexo 6), estipulando claramente cuando cada descriptor está en la categoría no observado, no logrado, parcialmente logrado o logrado:

Tabla 5: Rúbrica de la Pauta de Observación de clases

**RUBRICA DE LA PAUTA DE OBSERVACIÓN DE CLASES: "LIDERAZGO DOCENTE Y CLIMA ESCOLAR"**

| *DIMENSIONES DE OBSERVACIÓN* | *DESCRIPCIÓN* | *NO OBSERVADO* | *NO LOGRADO* | *PARCIALMENTE LOGRADO* | *LOGRADO* |
|---|---|---|---|---|---|
| **A. CARACTERÍSTICAS DEL LIDERAZGO DOCENTE** | **1) Manejo del conflicto dentro del aula; puede negociar y mediar en la resolución de conflictos.** | No se observa que el/ la docente maneje los conflictos al interior de la sala de clases. | El/ la docente no demuestra manejo de los conflictos, ya que no puede negociar con los estudiantes ni resolver conflictos dentro de la sala de clases. | El/ la docente demuestra manejo de los conflictos. Sin embargo, se evidencia debilidad al momento de negociar con los estudiantes para resolver conflictos dentro de la sala de clases. | El/ la docente demuestra que puede manejar los conflictos al interior de sala, ya que negocia con los estudiantes siendo un mediador para resolver los conflictos al interior de la sala de clases. |
| | **2) Influencia a través de las relaciones de buen trato con los estudiantes.** | No se observa la influencia del docente en el buen trato con los estudiantes. | El/ la docente no influencia a través de las relaciones de buen trato con los estudiantes. | El/ la docente influencia a través de las relaciones de buen trato con los estudiantes. Sin embargo no es tan explícito. | El/ la docente influencia explícitamente a través de las relaciones de buen trato con los estudiantes. |
| | **3) Especialistas en el proceso enseñanza-aprendizaje en una clase con estructura definida: inicio, desarrollo y cierre.** | No se observa que el/ la docente sea especialista en el proceso enseñanza-aprendizaje en una clase estructurada. | El/ la docente realiza una clase sin estructura clara: actividades incoherentes entre sí. | El / la docente realiza una clase con estructura claramente definida. Sin embargo, omite uno u algunos de los momentos de la clase (inicio, desarrollo, cierre). | El/ la docente realiza una clase con inicio, desarrollo y cierre claramente definidos. |

*Fuente: Elaboración Propia

## 4.5. NOTAS DE CAMPO

Tanto al inicio de la pauta de observación de clases como en cada indicador cualitativo analizado, se dejó un espacio en blanco o entre líneas para redactar notas de campo relevante para el estudio en relación al liderazgo docente y clima escolar dentro del aula, los cuales podrían ser observaciones o comentarios de parte del observador en las nueve clases observadas.

# 5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

## 5.1. ENCUESTA DIAGNÒSTICA

La encuesta se aplicó a siete docentes de distintas asignaturas tales como: lenguaje, religión, música, artes, matemática y ciencias; y tres miembros del equipo directivo como la Directora, la Coordinadora del Ciclo Básica y la Coordinadora de Pastoral y Formación, con el fin de levantar información relevante con respecto a uno de los temas centrales de este estudio: la disciplina y los conflictos escolares. A continuación se presentan los análisis de resultados descriptivos y cuantitativos por pregunta según los docentes y directivos, los cuales se obtuvieron a través del programa SPSS.

### 5.1.1. DOCENTES

En la tabla 6 se distingue la opinión de los docentes respecto al tiempo que invierten los docentes en temas relacionados con la disciplina y conflicto con los alumnos dentro el aula.

Tabla 6 Aproximadamente ¿qué porcentaje de tu tiempo en un día escolar inviertes en temas relacionados con la disciplina y los conflictos?

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---|---|---|---|---|
| Entre 21% y 40% | 4 | 57.1 | 57.1 | 57.1 |
| Entre 41% y 60% | 2 | 28.6 | 28.6 | 85.7 |
| No tengo problemas de disciplina | 1 | 14.3 | 14.3 | 100.0 |
| Total | 7 | 100.0 | 100.0 | |

*Fuente: Elaboración Propia

Como se observa, más de la mitad de los profesores requiere destinar hasta un tercio del tiempo de su clase para normalizar el trabajo debido a la indisciplina o los conflictos que se presentan en la misma. Algunas de estas problemáticas se relacionan con las

agresiones verbales como insultos, amenazas, entre otras, las cuales son consideradas por el 86% de los encuestados, así se pueden evidenciar en la tabla 7.

Tabla 7 ¿Qué tipo de agresiones suelen ser las más corrientes entre los alumnos/as?

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---|---|---|---|---|
| Agresiones físicas | 1 | 14.3 | 14.3 | 14.3 |
| Agresiones verbales: insultos, amenazas, etc. | 6 | 85.7 | 85.7 | 100.0 |
| Total | 7 | 100.0 | 100.0 | |

Fuente: Elaboración Propia

Tabla 8 Personalmente y dentro de este año, ¿has sufrido alguna agresión por parte de los alumnos/as? ¿Cuál/cuáles?

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---|---|---|---|---|
| Agresión física | 1 | 14.3 | 14.3 | 14.3 |
| Agresión verbal | 2 | 28.6 | 28.6 | 42.9 |
| Destrozo de enseres | 1 | 14.3 | 14.3 | 57.1 |
| Varias de las anteriores | 2 | 28.6 | 28.6 | 85.7 |
| No, ninguna | 1 | 14.3 | 14.3 | 100.0 |
| Total | 7 | 100.0 | 100.0 | |

Fuente: Elaboración Propia

Por otro lado, es notoria la tendencia que tienen los alumnos del colegio en estudio a realizar agresiones del tipo verbales, aunque existen caso de agresiones del tipo físicas, dándose las mismas de estudiante a estudiante o incluso por parte del estudiante hacia el profesor (Tabla 8), actitud que definitivamente merma el desempeño dentro del tiempo de clase. Al consultar a los docentes sobre las medidas que ellos consideran que deberían aplicarse para solucionar esta problemática, consideraron las siguientes opciones:

Tabla 9 Indica la solución que consideras más idónea para resolver los problemas dentro del aula y en el colegio

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---|---|---|---|---|
| Mejorar el clima del colegio | 3 | 42.9 | 42.9 | 42.9 |
| Aplicar sanciones estrictas | 1 | 14.3 | 14.3 | 57.1 |
| Detectar y llevar a cabo un tratamiento de los casos especiales | 2 | 28.6 | 28.6 | 85.7 |
| Favorecer la convivencia escolar como objetivo prioritario del Proyecto Educativo | 1 | 14.3 | 14.3 | 100.0 |
| Total | 7 | 100.0 | 100.0 | |

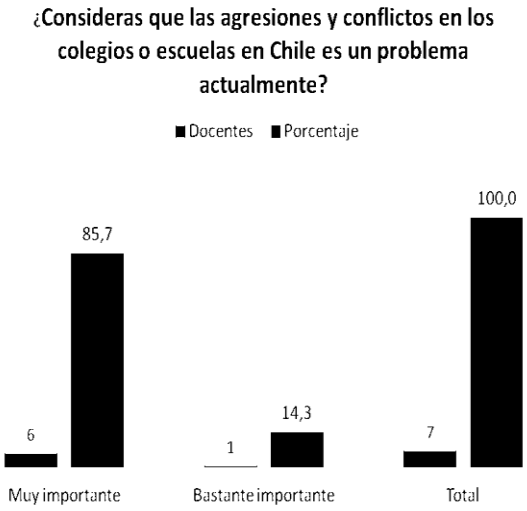
Fuente: Elaboración Propia

Los docentes consideran que para poder mejorar el ambiente en sus aulas deben estar, primero las condiciones de clima y convivencia en el colegio, sobre todo con el tratamiento de casos especiales, es decir, la identificación de los alumnos que frecuentemente causan conflicto para implementar medidas, dando seguimiento a las mismas.

Además, alrededor del 86% (lo que equivale a 6 docentes encuestados) consideraron que las agresiones y los conflictos dentro de los colegios son un problema que actualmente ocurre. Así lo demuestra el gráfico Nº4, por lo que se puede inferir que es una dificultad que en este momento le está sucediendo a los docentes del Colegio Lorenzo Sazié. Por esta razón, se infiere que casi el 60% de los profesores encuestados declararon invertir entre un 21% y 40% del tiempo en temas relacionados con la disciplina y el conflicto. Ante este contexto, 57,1% de los docentes manifestaron que la forma de actuar más

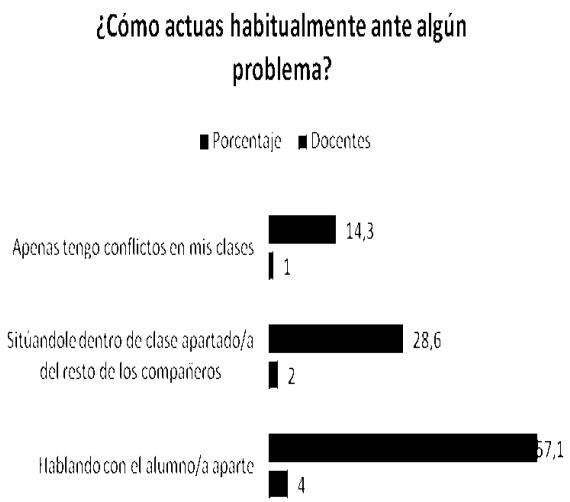
común ante esos problemas es hablando con el alumno/a aparte de los demás, lo cual ayuda a interpretar que los docentes abogan al diálogo reflexivo para solucionar los conflictos que puedan ocasionar los estudiantes (ver gráfico Nº5).

Gráfico Nº4




Fuente: Elaboración Propia

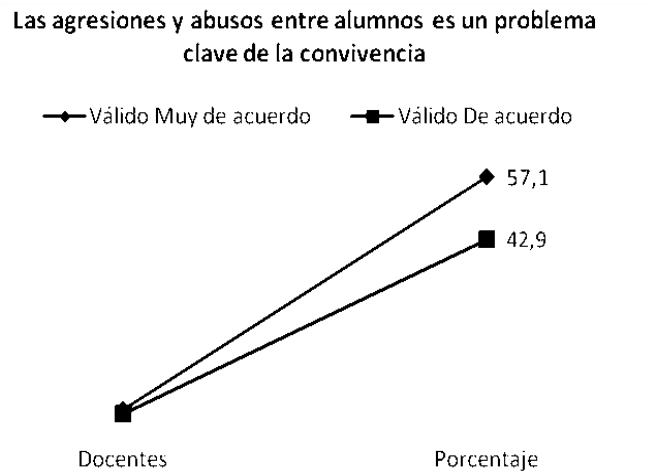
Gráfico Nº5




Fuente: Elaboración Propia

Además, el 57,1% de los docentes encuestados declaran estar muy de acuerdo en que las agresiones y abusos entre los alumnos son un problema clave de la convivencia dentro del colegio (ver gráfico Nº6), de lo cual se puede deducir que los estudiantes del Colegio Lorenzo Sazié se agreden entre ellos, y el tipo de agresión más común, según casi el 86% de los docentes, suele ser las agresiones verbales, tales como insultos, amenazas, etc. Y la causa más frecuente que provocan estas agresiones son las distintas personalidades y caracteres de los alumnos, lo cual fue declarado por el 100% de los docentes.

Gráfico 6: Agresiones y abusos entre alumnos




Fuente: Elaboración Propia

Al analizar los posibles lugares donde ocurren las agresiones y conflictos que dificultan la sana convivencia en el Colegio Lorenzo Sazié, tales como: la sala de clases (aula), el recreo (patio) o en cualquier sitio, cabe destacar que el 57,1% de los docentes considera que puede ocurrir en cualquier sitio o momento, un 28,6% piensa que las agresiones suceden en el patio durante las instancias de receso de una clase a otra, y finalmente sólo el 14,3% considera que los conflictos ocurren dentro de la sala de clases, lo cual se contradice al casi 43% opina que los conflictos más recurrentes en el establecimiento son que los alumnos/as no dejan que la clase se imparta, es decir, impiden o dificultan el clima propicio para el aprendizaje.

### 5.1.2 DIRECTIVOS

Un 66,7% de los directivos encuestados consideran que las agresiones y conflictos son un problema bastante importante actualmente para los colegios o escuelas en Chile, lo cual si se compara con la opinión de los docentes es un porcentaje menor, puesto que el 85,7% de los profesores encuestados consideran que es muy importante. No obstante,

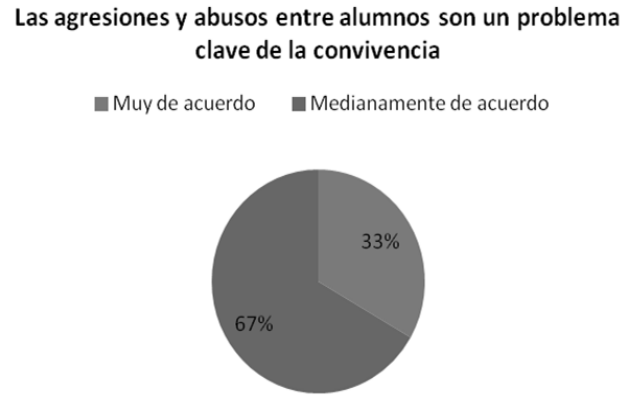
tanto docentes como directivos consideran que las agresiones y conflictos son un problema importante.

En relación al tiempo que los directivos invierten en temas relacionados con la disciplina y los conflictos al interior del establecimiento, el 66,7% lo hace entre un 41% y 60% de su tiempo, lo cual es menor si se compara con los resultados de los docentes, quienes casi 60% declararon que invertían solo entre el 21% y el 40%. Por lo tanto, los directivos ocupan más de la mitad del tiempo que tienen para realizar sus quehaceres en resolver conflictos o problemas de disciplina de los estudiantes. El 100% de los directivos manifestó que la forma de actuar para resolver algún tipo de conflicto disruptivo o disciplina era hablando con el alumno/a aparte, lo cual coincide con el 57,1% de los docentes, quienes actúan de la misma manera ante esta situación.

Con respecto a la solución más idónea para resolver los problemas dentro del aula y el establecimiento, los directivos no demostraron alguna tendencia, puesto que las respuestas fueron variadas entre mejorar el clima del colegio, detectar y llevar a cabo un tratamiento de los casos especiales y favorecer la convivencia escolar, lo cual no es un porcentaje significativo.

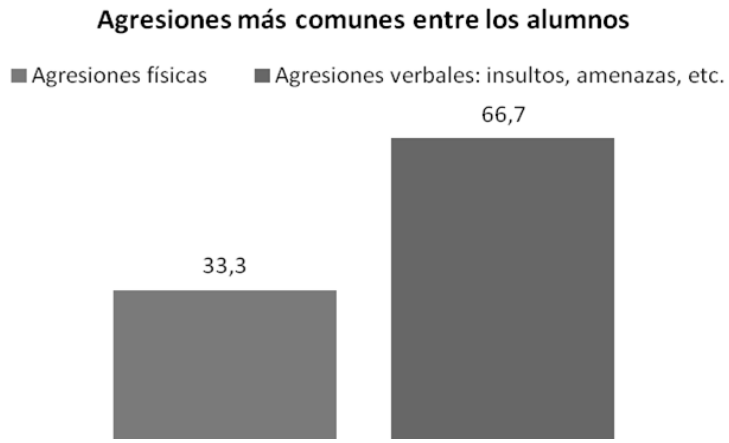
Por otro lado, el 67% de los directivos declara estar medianamente de acuerdo en que las agresiones y abusos entre los alumnos son un problema clave de la convivencia dentro del colegio (ver gráfico Nº7), lo cual si se compara con las opiniones de los docentes es totalmente opuesto, ya que el 57,1% de los profesores declaró estar muy de acuerdo en que las agresiones son un problema clave dentro del Colegio Lorenzo Sazié.

Gráfico 7: Opinión de directivos sobre agresiones y abusos entre alumnos




Casi el 67% de los directivos consideraron que los tipos de agresiones más comunes en los estudiantes del establecimiento son las agresiones verbales como los insultos y amenazas (ver gráfico Nº8), lo cual coincide con la opinión del casi 86% de los docentes. Por lo tanto, las dificultades más comunes tanto de los docentes como directivos son las agresiones verbales de los estudiantes; y la causa más frecuente que hace que estas agresiones ocurran son la personalidad y el carácter de los alumnos, según lo declarado por el 66,7 % de los directivos, lo cual también coincidió con el 100% de los docentes encuestados.

**Gráfico Nº8**



Al analizar los posibles lugares donde ocurren las agresiones y conflictos que dificultan la sana convivencia en el Colegio Lorenzo Sazié, tales como: la sala de clases (aula), el recreo (patio) o en cualquier sitio, cabe destacar que el 100% de los directivos considera que puede ocurrir en el patio durante el recreo de los estudiantes, lo cual es diferente con respecto a la opinión de más de la mitad de los docentes, puesto que consideraron que las agresiones podrían suceder en cualquier sitio o momento. Además, el total de los directivos, es decir, el 100% considera que los conflictos que se dan con mayor frecuencia en el establecimiento son ocasionados por los alumnos/as que no dejan que las clases se realicen en el clima idóneo para el aprendizaje, lo cual coincide con la opinión del 43% de los docentes encuestados.

## 5.2. ANÁLISIS DESCRIPTIVO Y CUANTITATIVO POR DIMENSIONES

Luego de las nueve observaciones de clases en 3º, 4º, 5º y 6º que corresponden al segundo ciclo de enseñanza básica del Colegio Lorenzo Sazié, se tabularon los resultados de las tres primeras dimensiones de la pauta de observación con el objetivo de identificar la frecuencia de los indicadores, y así alcanzar los datos cuantitativos para luego realizar los análisis descriptivos que a continuación se presentan de acuerdo al orden de las dimensiones.

### Dimensión A: Características del Liderazgo Docente

1. **El manejo del conflicto dentro aula:**

   De las nueve clases observadas en total, cinco clases presentaron este descriptor como no observado, lo que equivale a un 55,5% del total de las clases observadas; y solo una clase obtuvo este descriptor como logrado y otra como no logrado. Por lo que, la mitad de los docentes observados no tuvieron situaciones de conflicto dentro del aula que manejar o lidiar. Sin embargo dos

clases, es decir, el 22,2% de los docentes obtuvieron este descriptor como parcialmente logrado y una clase logrado. Se destaca que el 22,2% de los docentes intervino en más de una ocasión en conflictos verbales entre los estudiantes, mediando y hablando con cada uno de ellos en forma personal, lo cual permite resaltar que los docentes lograron manejar el conflicto al interior de la sala de clases por medio de la mediación, el diálogo y la reflexión por parte de los estudiantes ante sus actos, pero no hasta el punto de poder negociar con los estudiantes. Aunque el descriptor fue parcialmente logrado se evidencia que la práctica del liderazgo docente de manejar el conflicto, pudiendo negociar y mediar (York-Barr y Duke (2004) estuvo presente en dos clases distintas.

2. **La influencia a través de la relación de buen trato con los estudiantes**:

De las nueve clases observadas en total, siete clases obtuvieron este descriptor como logrado, lo cual equivale al casi 78% del total, y 2 clases que corresponden al 22% obtuvieron como parcialmente logrado este descriptor. Se destaca el buen trato que mantienen los docentes observados y sus estudiantes, promoviendo las relaciones en base al respeto con los otros (estudiantes y compañeros) por medio de la escucha activa en la participación en clases, lo cual se relaciona directamente con dos de las características de las prácticas del liderazgo docente planteadas por York-Barr y Duke (2004). En primer lugar, la construcción de confianza y relación sólida con los compañeros, entendiéndose con los pares y estudiantes también; influyendo positivamente en la cultura escolar por medio de esas relaciones. Y en segundo lugar, usan la comunicación eficaz por medio de la buena capacidad de escucha.

Finalmente, otra característica que está presente en esta práctica del liderazgo docente es que los docentes líderes son capaces de influir en los estudiantes dentro y fuera del aula ( Danielson,2006 en Jackson et al, 2010), por lo que es relevante para este estudio hallar que casi el 78% de los docentes realizan esta práctica, que según Green et al (2013) no es sólo una actividad o acción

específica, sino que está siempre formada y orientada por ideas e intenciones propias de los profesores como individuos, incluyendo los valores humanos.

3. **Especialistas en el proceso enseñanza-aprendizaje en una estructura de clases definida (inicio, desarrollo y cierre):**

   De las nueve clases observadas en total, siete clases alcanzaron este descriptor como logrado, es decir, casi el 78%, donde se observó objetivamente la estructura de la clase con un inicio, desarrollo y cierre, lo cual es importante destacar para este estudio, ya que se evidencia una característica de las prácticas del liderazgo docente que refiere a los docentes líderes como especialistas en la instrucción, es decir, el proceso enseñanza-aprendizaje (Harrison y Killion, 2007).

   Por otro lado, un docente obtuvo este descriptor como parcialmente logrado, puesto que no dejó evidencias observables de un inicio de clase y finalmente un docente no logró este descriptor como observable.,

4. **Especialistas en el currículum, cumpliendo con el logro del objetivo de clase:**

   De las nueve clases observadas en total, siete clases alcanzaron este descriptor como logrado, es decir, casi el 78%, donde se observó a los docentes como especialistas en su área de enseñanza, ya sea artes, música, matemáticas y lenguaje. Como observaciones a destacar es que los docentes demuestran tener dominio del tema a enseñar con sus respectivas metodologías de clase, dando ejemplos e instrucciones claras a los estudiantes, lo cual se sustenta en las ideas de Harrison y Killion (2007) como característica de las prácticas del liderazgo docente es que los docentes sean especialistas en el currículum, o sea, en la asignatura o especialidad que enseñan. Cabe resaltar que las prácticas se pueden entender como un hábito o repertorio de disposiciones, incorporadas en los

individuos (Carroll, Levy y Richmond, 2008), por lo que los siete docentes que demostraron ser especialistas en lo que enseñan como una práctica que es parte de su repertorio de acciones en la sala de clases es un resultado favorable para este estudio.

Por otro lado, una clase logró este descriptor como parcialmente logrado y otra como no observado, ya que en un caso el docente observado dedico más tiempo a la normalización de la clase (seguir instrucciones dadas por el profesor/a), lo cual perjudico el ritmo de la clase, dejando poca evidencia de este descriptor. Y la clase donde este descriptor no se evidenció fue debido a que los estudiantes estaban trabajando en guías de resolución de problemas matemáticos, lo cual no demuestra evidencia sobre la especialidad del currículum.

**Dimensión B: Convivencia Escolar**

Las tres características escogidas para observar la convivencia escolar al interior de la sala de clases se basan, en primer lugar, según las definiciones del MINEDUC (2014), el cual lo define como un ambiente organizado y armonioso, puesto que existen normas claras, conocidas y exigidas por la comunidad educativa, es decir, por los docentes y estudiantes. En segundo lugar, MINEDUC (2014) y Kumashiro (2000) también expresan que una buena convivencia escolar se evidencia cuando el espacio es seguro, ya que se previene la violencia física, verbal y psicológica entre los miembros de la comunidad educativa. Finalmente, en tercer lugar se considera que una buena convivencia escolar estipula una comprensión de los otros estudiantes como por ejemplo inmigrantes, provenientes de etnias, etc. de manera tal de prepararse para tratar los conflictos, respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz (Delors, 1996). Por lo tanto, los resultados obtenidos son los siguientes:

1. **Ambiente organizado y armonioso en base a normas claras de convivencia, conocidas, exigidas y respetadas por los estudiantes**:

   De las nueve clases observadas, sólo tres clases lograron satisfactoriamente este descriptor, es decir, en el 33,3% de las clases se observó que los docentes lideraban la clase expresaba claramente y de manera verbal las instrucciones y reglas dentro de la sala de clase, de manera tal, establecían un ambiente organizado y armonioso; entendiendo que estos dos conceptos refieren a las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, como lo son los estudiantes y los docentes, basándose en el respeto y la empatía para así lograr el espacio propicio para el aprendizaje esperando. Aunque en un par de ocasiones, según lo observado, los estudiantes demoraron en acatar las instrucciones y reglas de la clase, el descriptor fue de todas maneras logrado, ya que además existen normas claras, conocidas, exigidas y respetadas (MINEDUC, 2014) por los estudiantes. Sin embargo, cinco de las clases analizadas alcanzaron este descriptor como medianamente logrado, ya que en varias ocasiones la clase fue interrumpida por la falta de silencio al interior del aula debido a las conversaciones y gritos de los estudiantes como también constantes cambios de puesto por parte de ellos, demostrando que no estaban siguiendo las normas y reglas establecidas para un buen clima de aula. Finalmente, solo un caso observado obtuvo no logrado esta característica, ya que a pesar de que el docente le solicitaba silencio y orden en la sala, los estudiantes no demostraron seguir ninguna regla o norma que ayudara a tener el clima propicio para el aprendizaje.

2. **Espacio seguro:**

   De las nueve clases analizadas, cuatro clases, es decir, el 44,4% demostraron tener esta característica como logrado, ya que los docentes observados enfatizaron verbalmente el respeto por el espacio individual de cada estudiante dentro de la sala como también el espacio colectivo como grupo curso, puesto

que el colegio o escuela debe ser un espacio seguro, donde los otros nadie debe ser dañado ni verbalmente, físicamente, institucionalmente ni culturalmente (Kumashiro, 2000). Por tanto, cuatro docentes observados lograron demostrar que la sala de clases era un espacio seguro para todos sus estudiantes.

Por otro lado, cuatro clases, es decir, el 44,4% de los docentes obtuvieron este descriptor como parcialmente logrado, ya que se presentaron diferentes situaciones que no ayudaron a definir el espacio como seguro, como por ejemplo, existieron agresiones físicas entre los estudiantes que irrumpieron en el ambiente seguro dentro de la sala de clases, demostrando una carencia en las normas y reglas de convivencia al interior de la sala como también estudiantes que estaban jugando con tijeras mientras el docente realizaba su clase, quien le llamo la atención en varias ocasiones para que dejara de hacerlo hasta que luego de unos minutos los estudiantes acataron la instrucción del docente. Finalmente, un caso resulto ser no logrado, ya que la docente observada presento diversas dificultades y conflictos que irrumpieron en el espacio seguro al interior del aula, como por ejemplo: diferencias de opiniones, gritos e interrupciones por parte de los estudiantes.

3. **Comprensión del otro (estudiantes de otras etnias, inmigrantes, otros) y la diversidad (estudiante con alguna discapacidad):**

   De acuerdo a las nueve clases observadas, ninguna de ellas presento este descriptor como analizado, es decir, 0% de los docentes observados no logró evidenciar este descriptor como observable.

**Dimensión C: Clima Escolar Nutritivo**

Las características escogidas para definir clima escolar nutritivo según Milicic y Arón (1999) fueron cuatro: **buen clima**; refiriéndose a la percepción de los docentes sobre este tema como también la convivencia social positiva, donde las personas se sienten agradables y amenas de participar junto a la disposición de aprender y cooperar en el proceso enseñanza-aprendizaje (Milicic y Arón, 1999) relacionándose con la segunda característica, **el ambiente positivo y propicio para el aprendizaje**. La tercera característica elegida refiere a que **las crisis emocionales puede ser contenidas por los docentes** en este caso, ya que son ellos quienes están al interior de la sala de clases con los estudiantes. Ante esto, Milicic y Arón (1999) explican que en un clima nutritivo, los estudiantes sienten que sus crisis emocionales pueden ser contenidas, lo cual es uno de los mayores desafíos de la educación del siglo XXI, ya que las emociones también se pueden enseñar, y es aquí donde el rol del liderazgo docente es crucial para formar a los estudiantes de manera integral. Finalmente, la cuarta característica refiere al **abordaje constructivo de los conflictos**, el cual precisa el diálogo con los estudiantes ante situaciones de dificultades en base a la empatía.

Según las mismas autoras, una convivencia social positiva genera un clima escolar positivo, lo cual permite el aprendizaje y desarrollo de las personas, teniendo como una característica clave el abordaje constructivo de los conflictos, donde el diálogo con los estudiantes prima al momento de solucionar los conflictos.

Considerando la información anterior sobre el clima escolar nutritivo, los resultados obtenidos con respecto a esta dimensión son las siguientes:

1. **Buen clima (percepciones de los docentes):**
   De las nueve clases analizadas, cinco clases, es decir, casi el 56% de los docentes obtuvieron como logrado esta descripción. Los docentes observados verbalizaron

en todo momento cuando el clima no era el apropiado, como por ejemplo: constante ruido en la sala, estudiantes distraídos, entre otros, (evidenciando su propia percepción sobre el clima), utilizando distintas estrategias para pedir el silencio como levantando la mano como indicador de que nadie habla o comenta en la clase, manteniendo el orden y el buen clima dentro del aula.

Además, dos clases, lo que equivale a un 22,2%, obtuvieron como parcialmente logrado este descriptor, ya que en diversas ocasiones los docentes solicitaban silencio y atención a la clase por parte de los estudiantes. Sin embargo, no se utilizaba ninguna estrategia para revertir la situación, aunque si se logra mantener un buen clima por medio del diálogo con los estudiantes, ya que solicitan silencio y los estudiantes acatan las instrucciones de los docentes.

Finalmente, sólo una clase obtuvo como no logrado este descriptor, ya que la docente utilizo diversas estrategias para mantener silencio y buen clima, levantando la mano, anotando estrellas en la pizarra. Sin embargo, ninguna estrategia ayudó para mantener el buen clima dentro del aula. Además, de esta clase hubo una última donde este descriptor fue evaluado como no observado, es decir, no fue evidente el buen clima de aula.

2. **Ambiente positivo y propicio para el aprendizaje:**

En relación al descriptor ambiente positivo y propicio para el aprendizaje, seis de las clases analizadas, es decir, casi el 67% obtuvieron como logrado este descriptor, donde lo que más llamó la atención fue la participación de los estudiantes en las clases, promoviendo un ambiente positivo y propicio para el aprendizaje, en el cual además se basa en la tolerancia a los errores de los estudiantes, evitando la frustración por parte de ellos, lo cual genera un clima escolar positivo (Arón y Milicic, 1999), permitiendo el aprendizaje y el desarrollo de las personas por el hecho de considerar la valoración positiva de

los estudiantes como también tolerar sus errores dentro del aula. Además esto demuestra que los 7 docentes que obtuvieron este descriptor como "logrado" realizan como prácticas del liderazgo docente estimular a otros a participar en cosas que normalmente no considerarían (Wasley, 1991 en Jackson et al, 2010).Por otro lado, dos de las clases observadas, lo que corresponde al 22,2% alcanzaron este descriptor como medianamente logrado, ya que tanto los docentes como los estudiantes demostraban frustración ante las dudas de contenido de la clase y los docentes no realizaban ningún acción concreta en relación a esto. Finalmente, solo una clase obtuvo este descriptor como no logrado, ya que aunque la clase continuó su curso fueron muy pocos estudiantes lo que lograron seguir las instrucciones del docente y no se observó que el docente promoviera un ambiente positivo y propicio para el aprendizaje.

3. **Las crisis emocionales pueden ser contenidas:**

   En relación a este descriptor, sólo una clase obtuvo como logrado, lo que corresponde al 11,1%. Se observó que un estudiante no poseía parte de su material para realizar de manera óptima la clase de artes, y el docente se acerco a él, diálogo, escucho y fue empático con el estudiante, de manera tal que le consiguió con otros compañeros el material que le hacía falta. De esta manera se observó que el docente logro contener alguna crisis emocional como la frustración del estudiante por no tener su material de clases. Sin embargo, el resto de las clases, es decir, casi el 89% de las clases observas obtuvieron como no observado este descriptor, puesto que no se evidenció ninguna crisis emocional a abordar.

4. **Permite abordaje constructivo de los conflictos (diálogo con los estudiantes afectados):**

   De las nueve clases observadas sólo una clase obtuvo como logrado este descriptor, donde el docente escuchó y fue empático con los estudiantes para

realizar un abordaje constructivo de los conflictos. Además, una clase obtuvo este descriptor como medianamente logrado, puesto que el docente escucha a estudiantes que se estaban tirando el pelo y molestándose entre ellos, de manera tal abordar el conflicto de manera constructiva. No obstante, el docente no dialoga ni aborda el conflicto por medio de la empatía. Por otro lado, una clase evidenció este descriptor como no logrado, ya que no se vislumbró que se abordara el conflicto de manera constructiva, ya que no hubo evidencia de diálogo ni escucha con los estudiantes. Por el contrario, el docente intentó contener los conflictos emergentes relacionados con el desorden al interior de la sala, para ello pidió silencio y que los estudiantes se mantuvieran en sus asientos. Finalmente, seis clases analizadas, es decir, casi el 67% de los docentes obtuvieron como no observado este descriptor, es decir, no hubo presencia de conflictos al interior de la sala de clases. Puesto que también se podría inferir que no se observó un abordaje de manera constructiva donde el diálogo y la escucha estuvieran presente. Sin embargo, considerando los comentarios realizados al momento de observar las clases, se evidenció que esas seis clases no tuvieron conflictos en aula.

## 5.3. ANÁLISIS CUALITATIVO SEGÚN DIMENSIONES

### 5.3.1 NOTAS DE CAMPO BREVES DEL CLIMA DE AULA

Las notas de campo breves fueron la primera parte de la observación de clase, en la cual se tomaron notas de tipo descriptivas en base a lo observable de la clase con el fin estipular brevemente el clima de aula dentro de las salas de clases. De esta manera, se recogió la siguiente información:

1. Cuatro clases evidenciaron tener en términos generales un clima tranquilo o propicio para el aprendizaje, es decir, de respeto al docente y sus compañeros.

Los alumnos se mostraron motivados a las clases respondiendo de manera positiva y participando en las actividades dadas por los docentes. Por otro lado, los docentes verbalizaron desde un principio las reglas de la clase para mantener el clima de aprendizaje dentro del aula.

2. En cambio cinco clases demostraron un ambiente desordenado, donde no se evidenciaron ni instrucciones claras de los docentes, ni las reglas de la clase, lo que influyó que gran parte de los estudiantes se cambiaran de sus puestos de trabajo, gritaran o subieran el volumen de la voz para comunicarse, se molestaran entre ellos, lo cual dificultó para tener un ambiente propicio para aprender.

### 5.3.2 DIMENSIÒN LIDERAZGO DOCENTE Y CLIMA ESCOLAR

Con respecto a la dimensión D de la rúbrica de observación, la cual refiere a las **características** nombradas sobre **el liderazgo docente y su posible incidencia en el clima escolar** dentro de las salas de clases observadas. De acuerdo a esto, las clases arrojaron la siguiente información relacionada con la dimensión D de la rúbrica de observación:

- En cuatro clases se evidenciaron algunas características de las prácticas del liderazgo docente de forma reiterativa como la influencia a través de las relaciones de buen trato con los estudiantes y el ser especialistas en el proceso enseñanza-aprendizaje en una clase con estructura definida, las cuales más destacaron de estas cuatro clases, puesto que los docentes observados demostraron tener el clima propicio para el aprendizaje. En primer lugar, los estudiantes estaban atentos a las instrucciones claras de los docentes y por su parte, los docentes supervisaban el trabajo realizado por los estudiantes, realizando sugerencias cuando eran necesarias, demostrando así un ambiente organizado y armonioso en base a normas claras de convivencia al interior de la

sala de clases, conocidas, exigidas y respetadas por los estudiantes. Finalmente, los docentes logran un buen clima de aula, utilizando diversas estrategias como su propia serenidad y tranquilidad para abordar la clase misma, la cual se proyecta hacia sus estudiantes. De esta manera, se relaciona directamente las características de los docentes observados con el buen clima de aula. Sin embargo, otras dos clases también evidenciaron un buen clima, el cual se declaró ser propicio para el aprendizaje de los estudiantes, pero la estrategia utilizada por los docentes estudiados fue netamente alzar su voz para mantener el clima de aula, el cual transmitía una tensión evidente dentro de la sala de clases. Por tanto, estas dos clases no se evidencia que las características del liderazgo docente incida en el clima escolar dentro de las salas de clases observadas.

Además, dos clases observadas no demostraron que las características anteriormente nombradas sobre el liderazgo docente incidieran en el clima de aula, ya que los docentes de esas dos clases analizadas no lograron el clima propicio para el aprendizaje, puesto que constantemente debían interrumpir la clase para llamar la atención de los estudiantes por la bulla provocada por ellos mismos, donde además no se evidenció alguna estrategia que ayudase a que los estudiantes cumplieran con las tareas asignadas por los docentes. Finalmente, sólo una clase no registró ningún comentario con respecto a esta dimensión, por lo que el resultado del análisis cualitativo entre las prácticas del liderazgo docente y su aporte a las relaciones de buen trato y el buen clima no aportan evidencia para este estudio.

Con respecto al descriptor sobre las **características claves del liderazgo docente para realizar la clase en un ambiente propicio para el aprendizaje**, se entiende por ambiente propicio según el marco para la buena enseñanza (MINEDUC, 2008), el cual refiere que el docente debe mantener un clima de relaciones de aceptación, confianza y equidad, como también debe establecer y mantener normas consistentes

de convivencia dentro de la sala de clases, y finalmente, debe establecer un ambiente organizado de trabajo, dispuesto en espacios y recursos para el proceso enseñanza-aprendizaje. Considerando esto, se recogió la siguiente información:

- En dos clases observadas, se declaró que los docentes dejaban las reglas y normas claras desde el inicio de la clase como también que mantenían altas expectativas de logro en los estudiantes, declarando el objetivo de la clase en varias ocasiones. Cabe destacar que los docentes observados en estas clases demostraban su motivación y entusiasmo al momento de entregarle la retroalimentación a los estudiantes en relación al contenido y/o preguntas directas de la clase, y además, los docentes incentivaban a los estudiantes a participar en la clase.

  Por otro lado, dos clases no obtuvieron información relevante en relación a este descriptor y una clase demostró que el docente observado no fue claro en los ejemplos dados en su clase, lo cual evidencia que en esa clase este descriptor no fue logrado. Finalmente en cuatro clases no se registro evidencia con respecto a este descriptor.

**Dimensión Otros**

La ultima dimensión observada tiene relación con otros descriptores o aspectos sobre la clase que hayan sido relevante de destacar y analizar sobre el liderazgo docente y el clima escolar como por ejemplo las **características que no hayan sido nombradas anteriormente y tengan relación con el liderazgo docente y el clima escolar** que hayan sido relevantes de destacar en las observaciones de clases:

1. En tres clases observadas se pudo analizar que los docentes presentaban ciertas características como utilizar un tono de voz adecuado para impartir su clase,

mostrándose cercanos a los estudiantes de manera de tener un clima en relaciones de confianza y respeto. Además, los docentes entregaban un refuerzo positivo en las retroalimentaciones de los estudiantes, felicitando por buen comportamiento y trabajo en clases. Finalmente, las otras seis clases no registraron ninguna característica relevante como para analizar.

Finalmente, el último descriptor analizado en clases fue la **actitud del docente o el alumno que sea importante destacar en relación a las dos variables observadas**: liderazgo docente y clima escolar.

1. De las nueve clases observadas, sólo cuatro clases pudieron recoger información positiva y relevante ante este descriptor, donde dos clases tuvieron relación directa con la actitud del docente para mantener el clima escolar propicio para los aprendizajes esperados. Algunos ejemplos son que los docentes fueron cercanos con los estudiantes durante toda la clase, el docente reconoció en todo momento el trabajo, pidiendo incluso aplausos para motivar y reconocer el logro obtenido por sus estudiantes dentro de la sala de clases. Y las otras dos clases tuvieron relación con la actitud de los estudiantes, quienes se mostraron participativos y activos en la clase.

Aparte, tres clases tienen relación con la actitud de los estudiantes observados de una manera opuesta al clima escolar propicio para el aprendizaje, puesto que la actitud demostrada en estas clases se caracterizó por ruido constante al interior de la sala, desorden generado por los propios estudiantes, quienes conversaban, gritaban y se cambiaban de sus asientos, lo cual generó un clima escolar inapropiado. Finalmente, una clase no evidenció ninguna información relevante para este descriptor y de una clase se recogió información sobre una actitud del docente opuesta al clima escolar esperado, puesto que no realizó monitoreo de los aprendizajes, quedándose sentado en su asiento durante la mayoría del tiempo de la clase observada.

## 5.4 RESULTADOS DESTACABLES POR CURSO Y ASIGNATURA

Los casos que a continuación se analizan son destacables por poseer características de las prácticas del liderazgo docente observadas en este estudio y que incidieron de manera positiva en el clima de aula de las clases analizadas.

| Curso: 6ºA | Asignatura: Arte | Fecha: 29/10/2015 | Hora: 10:00 - 10:45 |
|---|---|---|---|

**Descripción Breve del Clima de Aula:**

En términos generales se percibió un ambiente positivo, ya que los alumnos trabajaron en equipo para el uso de materiales. El docente a cargo dejo desde un principio en claro las reglas y normas de la clase para que el clima estuviese propicio para el aprendizaje, estipulado que debía haber orden, limpieza y un buen trabajo de parte de los estudiantes. Además, el docente constantemente motivó y felicitó a los estudiantes por el trabajo bien hecho, es decir, por seguir las instrucciones dadas por él.

**Dimensión A: Características del Liderazgo Escolar**

El curso se destacó por obtener como logrado tres características del liderazgo docente: la influencia a través de las relaciones de buen trato, especialistas en el proceso enseñanza-aprendizaje con una clase estructurada y especialistas en el currículum enseñado. Todo esto debido a que el docente demostró:

- Influenciar explícitamente a través de relaciones de buen trato con los estudiantes.
- Realizar una clase estructurada con un inicio, desarrollo y cierre de clase claramente definidos.
- Lograr totalmente su objetivo de clase implementando acciones que apuntan al desarrollo de las habilidades y conocimiento establecidos al inicio de la clase.

Sólo se excluye el manejo de conflicto dentro del aula, la cual no fue observada debido que no se evidenciaron conflictos durante los 45 minutos observados.

**Dimensión B: Convivencia Escolar**

De las tres características analizadas, se evidenciaron dos características como logrado en relación al ambiente organizado y armonioso en base a normas claras de convivencia como también el espacio seguro, puesto que el docente demostró:

- Establecer un ambiente organizado explícitamente por normas claras, conocidas y respetadas por los estudiantes.
- Promover un espacio seguro dentro del aula, actuando como mediador en caso de presentarse alguna agresión física o verbal entre los estudiantes.

La característica restante refiere a la comprensión del otro y la diversidad, la cual no fue observada.

**Dimensión C: Clima Escolar Nutritivo**

Esta dimensión se definió por cuatro características propias del clima nutritivo de las cuales tres se observaron como logradas: el buen clima, el ambiente positivo y propicio para el aprendizaje y las crisis emociones fueron contenidas, ya que el docente evidenció:

- Utilizar algunas o diversas estrategias para mantener un buen clima de aula, de manera tal que los estudiantes cumplan de manera satisfactoria las actividades asignadas por el mismo docente dentro de la sala de clases.
- Promover y realizar acciones concretas para lograr un ambiente positivo y propicio para el aprendizaje, el cual se basa en la tolerancia de los errores de los estudiantes, evitando en ellos la frustración, lo cual sería perjudicial para el ambiente.

- Dialogar, escuchar y demostrar empatía con los estudiantes para contener sus crisis emocionales dentro de la sala de clases.

Sin embargo, sólo una característica no se evidenció, la cual hace referencia al abordaje constructivo de los conflictos y no se observaron conflictos. Cabe destacar que lo más importante de esta dimensión es que el docente observado haya logrado un buen clima de aula, positivo y propicio para el proceso enseñanza-aprendizaje, quien además pudo contener una crisis emocional al interior de la sala de clases.

| **Curso: 5ºA** | **Asignatura: Arte** | **Fecha: 28/ 10/ 2015** | **Hora: 10:05 - 10:50** |
|---|---|---|---|

**Descripción Breve del Clima de Aula:**

En términos generales el grupo curso siguió las instrucciones del docente, manteniéndose en un clima ordenado, el cual se caracterizó por el respeto hacia el docente y entre los propios estudiantes. Sin embargo, los estudiantes rompieron el silencio en varias ocasiones de la clase, por lo que el docente utilizó sus propias estrategias para captar la atención y el silencio, para así mantener el clima propicio para el aprendizaje. Finalmente, los estudiantes se mostraron motivados y participativos durante toda la clase observada.

**Dimensión A: Características del Liderazgo Escolar**

El curso se destacó por obtener como logrado tres características del liderazgo docente: la influencia a través de las relaciones de buen trato, especialistas en el proceso enseñanza-aprendizaje con una clase estructurada y especialistas en el currículum enseñado, ya que el docente logró:

- Influenciar explícitamente a través de relaciones de buen trato con los estudiantes.

- Realizar una clase estructurada con un inicio, desarrollo y cierre de clase claramente definidos.
- Lograr totalmente su objetivo de clase implementando acciones que apuntan al desarrollo de las habilidades y conocimiento establecidos al inicio de la clase.

Sólo se excluye el manejo de conflicto dentro del aula, el cual fue evaluado como parcialmente logrado, ya que hubo un conflicto donde el docente intento negociar y mediar con la estudiante en cuatro ocasiones distintas, pero no logro resolverlo de esa manera, por lo que tuvo que conversar con la estudiante fuera de la sala de clases, lo cual interrumpió el ambiente armonioso de la sala de clases, evidenciando una debilidad al momento de negociar con los estudiantes para la resolución de conflictos.

**Dimensión B: Convivencia Escolar**

De las tres características analizadas, se evidenciaron sólo una característica como logrado en relación al espacio seguro, puesto que el docente evidenció:

- Promover un espacio seguro dentro del aula, actuando como mediador en caso de presentarse alguna agresión física o verbal entre los estudiantes.

Con respecto al descriptor del ambiente organizado y armonioso en base a normas claras de convivencia fue observado como medianamente logrado, es decir, el docente estableció un ambiente organizado con normas claras, pero no se evidenció que las normas hayan sido conocidas y respetadas por los estudiantes, puesto que en varias ocasiones no todos los estudiantes, es decir, el 100% de los estudiantes seguían la estrategia de levantar la mano para mantener silencio, la cual fue utilizada varias veces por el docente para mantener el silencio.
Finalmente , el descriptor relacionado a la comprensión del otro y la diversidad no fue observado.

**Dimensión C: Clima Escolar Nutritivo**

Esta dimensión se definió por cuatro características propias del clima nutritivo de las cuales sólo una se identificó como lograda, el ambiente positivo y propicio para el aprendizaje. Sin embargo, la percepción de buen clima por parte del docente no fue durante toda la clase, puesto que en reiteradas ocasiones, el docente señaló que había desorden, solicitando silencio. Por esto, este descriptor fue clasificado como medianamente logrado. Con respecto al descriptor sobre la contención de las crisis emocionales, no fue observado. Finalmente, el abordaje constructivo de los conflicto fue medianamente logrado, puesto que existieron dos incidentes entre alumnos que el docente no se percata como para abordarlo.

| **Curso: 5ºA** | **Asignatura: Música** | **Fecha: 29/ 10/ 2015** | **Hora: 10:10 - 10:50** |
|---|---|---|---|

**Descripción Breve del Clima de Aula:**

En términos generales el clima del aula se caracterizó por ser un ambiente organizado y armonioso por el hecho de que todos los estudiantes conocían las normas de la clase, las cuales eran respetadas por los mismos estudiantes y exigidas por el docente de manera constante durante el transcurso de la clase. Además, el docente verbalizó siempre cuando el clima no era propicio para el aprendizaje, puesto que decía: "hay desorden", utilizando estrategias para mantener el silencio y ambiente positivo. El clima resultó ser un espacio seguro, ya que no se presentaron agresiones ni verbales ni físicas entre los estudiantes.

**Dimensión A: Características del Liderazgo Escolar**

El curso se destacó por obtener como logrado tres características del liderazgo docente: la influencia a través de las relaciones de buen trato, especialistas en el proceso enseñanza-aprendizaje con una clase estructurada y especialistas en el currículum enseñado, ya que el docente alcanzó:

- Influenciar explícitamente a través de relaciones de buen trato con los estudiantes.
- Realizar una clase estructurada con un inicio, desarrollo y cierre de clase claramente definidos.
- Lograr totalmente su objetivo de clase implementando acciones que apuntan al desarrollo de las habilidades y conocimiento establecidos al inicio de la clase.

En relación al descriptor sobre manejo del conflicto dentro del aula no fue observado, ya que no se evidenció durante la observación de clases.

**Dimensión B: Convivencia Escolar**

De las tres características analizadas, se evidenciaron sólo una característica como logrado en relación al espacio seguro, puesto que el docente evidenció:

- Promover un espacio seguro dentro del aula, actuando como mediador en caso de presentarse alguna agresión física o verbal entre los estudiantes.

Con respecto al descriptor del ambiente organizado y armonioso en base a normas claras de convivencia fue observado como medianamente logrado, es decir, el docente estableció un ambiente organizado con normas claras, pero no se evidenció que las normas hayan sido conocidas y respetadas por los estudiantes, puesto que en varias ocasiones alrededor de cuatro estudiantes tocaban la flauta cuando no debían hacerlo, y

por más que el docente solicitaba el silencio y no utilizar la flauta, los estudiantes no seguían las instrucciones y reglas de la clase.

Finalmente, el descriptor  relacionado a la comprensión del otro y la diversidad no fue observado.

**Dimensión C: Clima Escolar Nutritivo**

Esta dimensión se definió por cuatro características propias del clima nutritivo de las cuales dos se observaron como logradas: el buen clima y el ambiente positivo y propicio para el aprendizaje. Sin embargo, sólo una característica no se evidencio, la cual hace referencia al abordaje constructivo de los conflictos y no se observaron conflictos.

## 5.5 RESULTADOS RELEVANTES

En la tabla 10 se puede observar un resumen con los resultados relevantes en el este estudio de las cuales se destacan las características de las prácticas del liderazgo docente halladas en las nueve clases observadas según su relevancia en la evidencia.

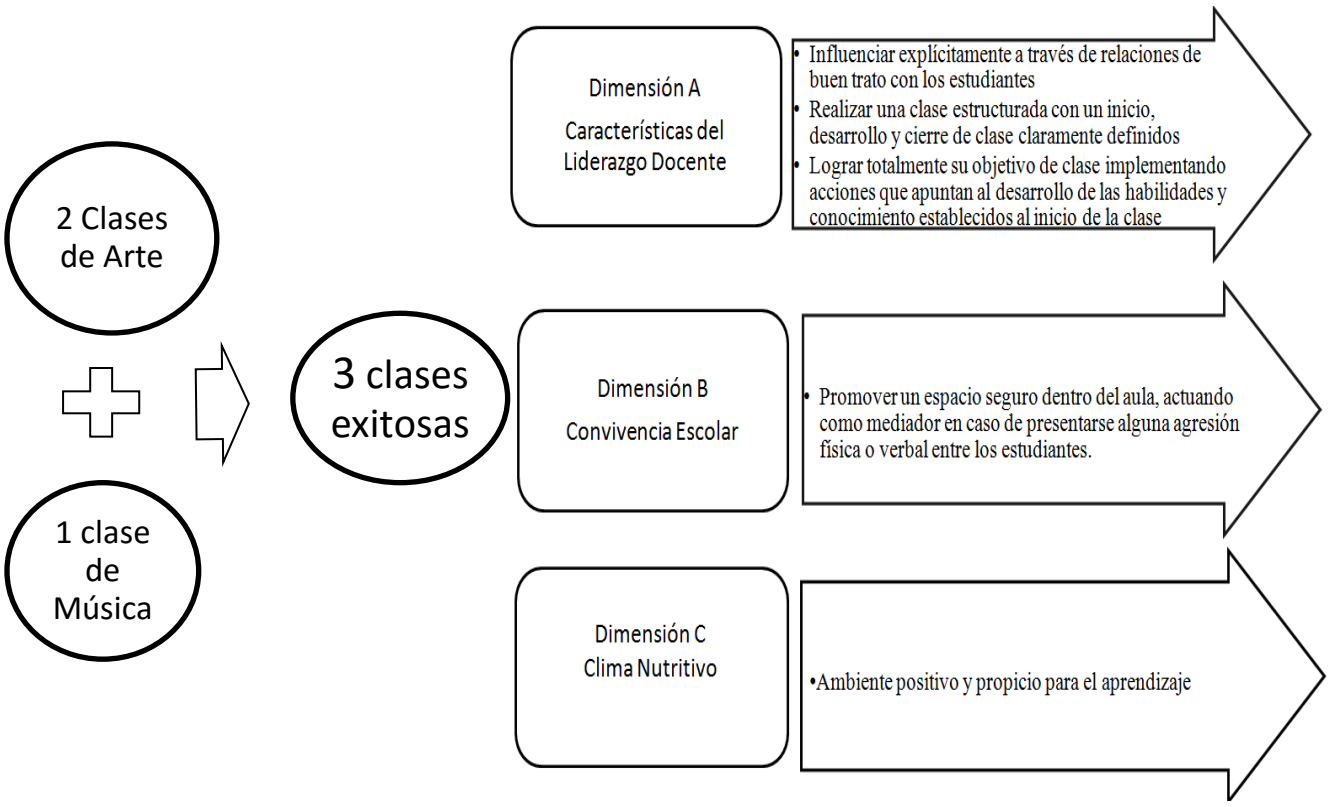
Tabla 10 Prácticas de Liderazgo Docente halladas en el estudio

| **PRÁCTICAS DEL LIDERAZGO DOCENTE Colegio Lorenzo Sazié 2015** | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Dimensión** | **Características** | **Marco Teórico** | **Evidencia** | **Relevancia** |
| A Características Del Liderazgo Docente | La influencia a través de la relación de buen trato con los estudiantes | York-Barr y Duke (2004) Danielson (2006) | 7 docentes (78%) | *** |
| | Especialistas en el proceso enseñanza-aprendizaje en una estructura de clases definida (inicio, desarrollo y cierre). | (Harrison y Killion, 2007) | 7 docentes (78%) | *** |
| | Especialistas en el currículum, cumpliendo con el logro del objetivo de clase | (Harrison y Killion, 2007) (Carroll, Levy y Richmond, 2008) | 7 docentes (78%) | *** |
| B Convivencia Escolar | Espacio Seguro | (Kumashiro, 2000) (MINEDUC, 2014) | 4 docentes (44%) | ** |
| | Ambiente organizado y armonioso en base a normas claras de convivencia, conocidas, exigidas y respetadas por los estudiantes | (MINEDUC, 2014) | 3 docentes (33%) | * |
| C Clima Escolar Nutritivo | Buen clima | (Arón y Milicic, 1999) | 5 docentes (56%) | ** |
| | Ambiente positivo y propicio para el aprendizaje | (Arón y Milicic, 1999) (Wasley, 1991) | 6 docentes (67%) | *** |
| | Las crisis emocionales pueden ser contenidas | (Arón y Milicic, 1999) | 1 docente (11%) | * |
| | Permite abordaje constructivo de los conflictos (diálogo con los estudiantes afectados | (Arón y Milicic, 1999) | 1 docente (11%) | * |

*Fuente: Elaboración Propia

### 5.5.1 RESULTADO IMPACTO

Figura 3: Clases exitosas en el estudio




*Fuente: Elaboración Propia

# 6. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

El objetivo principal de todo establecimiento educacional chileno es alcanzar los aprendizajes esperados en sus estudiantes, en otras palabras, la razón de ser de un colegio o escuela es que todos sus alumnos logren resultados académicos aceptables según estándares establecidos por el Ministerio de Educación. Sin embargo, la educación no sólo busca brindar conocimientos académicos sino también formar seres humanos que puedan con-vivir con otros que son distintos en un ambiente o contexto en base a la tolerancia y el respeto a la diversidad, con el fin de tener una sana convivencia dentro y fuera de la sala de clases. Por esto, una de las tareas encomendadas a toda la comunidad educativa es velar por una positiva y nutritiva convivencia escolar, aunque en realidad, esa labor recae directamente en las manos del docente o profesor que lidera cada aula al interior de los establecimientos educacionales, puesto que los profesores son los protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje, y por ende, enseñar a convivir con los otros también es tarea fundamental de los profesores para lograr un desarrollo integral de los estudiantes.

Debido que los docentes son el segundo factor con mayor porcentaje de varianza, según Hattie (2003), que influye en el logro de los aprendizajes de los estudiantes, es que hacen la gran diferencia en comparación con los otros miembros de la comunidad educativa como directivos, sostenedores o apoderados. Con esto se puede concluir que el rol de los docentes en el proceso enseñanza-aprendizaje dentro de las salas de clases es crucial y primordial para la obtención de aprendizajes significativos y de calidad, ya sean académicos como formativos. Por este motivo, una de las variables foco de esta investigación fueron las características del liderazgo docente y su incidencia o no en el clima escolar dentro de los cursos de enseñanza básica del Colegio Lorenzo Sazié. Con el fin de conocer la opinión de docentes y directivos en relación a la convivencia escolar dentro del ciclo básica del colegio es que se aplicó una encuesta de tipo diagnóstico, la cual reflejó que tanto docentes como directivos del colegio consideraron que el clima y

la convivencia escolar son inadecuados para la obtención de los aprendizajes de los estudiantes, puesto que casi el 60% de los docentes encuestados declararon usar entre el 21% y el 40% de su tiempo en temas relacionados con la disciplina y conflictos, mientras que casi el 67% de los directivos manifestaron utilizar el 41% y 60% de su tiempo en estas mismas situaciones. Además, los problemas de conflictos y disciplina les ha traído complicaciones a los docentes al momento de impartir sus clases, puesto que el 57,1% de los docentes encuestados declaró estar muy de acuerdo en que las agresiones y abusos entre los alumnos son un problema clave de la convivencia dentro del colegio, de lo cual se puede concluir que los estudiantes del Colegio Lorenzo Sazié se agreden entre ellos, y el tipo de agresión más común, según casi el 86% de los docentes, son las agresiones verbales, tales como insultos, amenazas, etc., así lo evidenció también el 66,7% de los directivos, quienes opinaron que las agresiones más frecuente son los insultos y amenazas; y las causas más frecuente que hace que estas situaciones que impiden el clima propicio para al aprendizaje de los estudiantes son la personalidad y el carácter de los alumnos, según fue declarado por el 66,7 % de los directivos, lo que concordó con el 100% de los docentes encuestados. Por lo tanto, los alumnos del Colegio Lorenzo Sazié tienden a agredirse verbalmente entre ellos, es decir, el clima de relaciones de aceptación, confianza y equidad es carente, el cual no tiene normas consistentes a la convivencia dentro de las salas de clases, donde el ambiente no es organizado para el trabajo de los estudiantes tanto en espacios como en recursos (MINEDUC, 2008).

Con el fin de alcanzar el objetivo general de este estudio, es decir, evidenciar las características de las prácticas del liderazgo docente y si aportan al clima escolar, se creó una pauta de observación de clases con su respectiva rúbrica en relación al marco teórico del liderazgo y convivencia escolar. Las observaciones realizadas se llevaron a cabo en cuatro cursos distintos pertenecientes al segundo ciclo de enseñanza básica: 3º básico A, 4º básico A, 5º básico A y 6º básico A. Se lograron un total de nueve clases analizadas en diferentes asignaturas, tales como: lenguaje, matemática, historia, música y arte. Los

criterios utilizados para la elección de los cursos a observar fueron los siguientes: ser cursos con promedio 40 alumnos, contar con un profesor especialista por cada asignatura y por haber tenido serios problemas sobre clima escolar al interior de las salas de clases durante el primer semestre del año académico 2015, lo que se vio reflejado en enumeradas anotaciones negativas en el libro de clases o también el algunos casos de cierre anticipado del año académico como le ocurrió a un alumno del 4º básico y dos alumnos del 5º básico.

Las cuatro características de las prácticas del liderazgo docente se sustentaron en las ideas de York-Barr y Duke (2004), las cuales se sintetizaron en los siguientes descriptores: el manejo del conflicto dentro del aula, la influencia a través de la relación de buen trato, el cual también se sustenta en las ideas de Danielson (2006) con respecto que los docentes son capaces de influir en los estudiantes dentro y fuera del aula. Además, se consideraron los aportes de Harrison y Killion (2007) como ser especialista en el proceso enseñanza-aprendizaje en una estructura de clase definida (inicio-desarrollo-cierre) y ser especialistas en el currículum, cumpliendo con el logro de aprendizaje de la clase. Con respecto a estos resultados se destaca como relevante que de las nueve clases observadas, siete clases, lo que corresponde al casi 78% obtuvieron como logrado la influencia a través del buen trato por parte de los docentes hacia los estudiantes, quienes promovieron el respeto con los otros, lo cual es un resultado significativo, puesto que se puede concluir que ésta característica propia de los docentes líderes si aportó al clima escolar dentro de la sala de clases, y más aún de buena manera. Por otro lado, que exista un buen trato de parte de los docentes hacia los estudiantes habla de que si existe una sana convivencia en las salas del segundo ciclo de enseñanza básica.

En relación a las prácticas de ser especialistas en el proceso enseñanza-aprendizaje y en el currículum, siete clases obtuvieron ambas características como logradas, lo que corresponde al casi 78%, siendo un resultado relevante e importante para el estudio, de

lo cual se puede concluir que los docentes observados son especialistas en su área y en el proceso enseñanza-aprendizaje, quienes realizan sus clases con una estructura definida y ordenada por los tres pasos claves de una clase metodológica, es decir, siguen una clase que incluye un inicio, desarrollo y cierre, el cual ayuda a la obtención del objetivo de la clase.

Con respecto a los descriptores de la dimensión B, correspondiente a convivencia escolar, no se observó que los docentes lograran un ambiente organizado y armonioso en base a normas claras de convivencia, conocidas exigidas y respetadas por los estudiantes, puesto que alrededor del 30% de los docentes consiguió este descriptor como logrado, lo que no es significativo para destacarlo en este estudio. Por lo tanto, los docentes no verbalizan las normas y reglas claras dentro del aula, lo cual es clave para poder lograr el clima armonioso y propicio para el aprendizaje. Además, otra característica de la dimensión B que no fue lograda por ningún docente es la comprensión del otro, la cual buscaba evidenciar acciones concretas por parte de los docentes en promover el respeto por el otro y la diversidad dentro de la sala de clases. Del espacio seguro, cabe destacar que cuatro clases, es decir, un 44,4% de las clases estudiadas, obtuvieron el descriptor de espacio seguro como logrado, es decir, que casi la mitad de los docentes observados promovieron un espacio seguro dentro del aula, enfatizando verbalmente el respeto hacia los otros. Adicionalmente, otras cuatro clases alcanzaron este descriptor como parcialmente logrado, lo cual también es significativo, puesto que a pesar de tener diferentes situaciones de agresiones verbales o físicas que irrumpieron en el ambiente seguro dentro de la sala de clases, los docentes lograron identificar estas situaciones y reaccionaron de manera inmediata. Cabe señalar que el espacio dentro de la sala de clases se caracterice por ser seguro para todos los estudiantes del segundo ciclo de enseñanza básica no es un detalle menor, puesto que el índice de vulnerabilidad escolar es de un 54% a pesar de estar ubicado en pleno centro de Santiago, lo cual sirve para pensar que puede darse el caso que el colegio sea un lugar más seguro que el propio hogar de los estudiantes. Finalmente, el último descriptor que

se refiere a la comprensión del otro no fue observado en ninguna clase, lo cual resulta extraño, puesto que este descriptor se relaciona con acciones concretas que promueven el respeto por el otro y la diversidad dentro de la sala de clases, como por ejemplo promover la participación activa de alumnos que pertenecen a alguna nacionalidad distinta a la chilena como es el caso de varios alumnos pertenecientes a los cursos observados. Por lo tanto, se concluye que los docentes observados no inciden en realizar acciones concretas que evidencien el respeto por el otro y la diversidad dentro de la sala de clases.

En relación a las características de la dimensión C Clima Escolar Nutritivo que se basaron en las ideas de Arón y Milicic (1999) se observaron tres: buen clima, ambiente positivo y propicio para el aprendizaje, las crisis emocionales puede ser contenidas por los docentes y el abordaje constructivo de los conflictos (diálogo con los estudiantes afectados). La primera característica sobre el clima escolar refiere a la percepción de los docentes con respecto al clima y la convivencia social positiva, en donde las personas se sienten agradables y amenas en participar en el proceso enseñanza-aprendizaje. Con respecto al buen clima, cinco clases obtuvieron como logrado esta descriptor, esto quiere decir, que 55,5% de los docentes observados verbalizaron en todo momento cuando el clima no era el apropiado, como por ejemplo: "constante ruido en la sala", "estudiantes distraídos", entre otros, (evidenciando su propia percepción sobre el clima) y buscaron la manera de volver al clima propicio para el aprendizaje, utilizando distintas estrategias para pedir el silencio, como por ejemplo, levantar la mano para pedir silencio, para así mantener el buen clima de aula y lograr que los estudiantes cumplan satisfactoriamente las actividades asignadas por los docentes. Además, otras dos clases obtuvieron como parcialmente logrado este descriptor, ya que en diversas ocasiones los docentes solicitaban silencio y atención a la clase, pero sin ninguna estrategia en particular o especifica. Sin embargo, esta información se contradice con las opiniones de los docentes en la encuesta de tipo diagnóstico que se aplicó previo a las observaciones de clases, puesto que el 42,9% de los docentes encuestados consideró que había que

mejorar el clima dentro del aula. En cambio, si se considera el 55,5% de los docentes observados, es porcentualmente mayor en comparación a la opinión de los docentes en la encuesta diagnóstica; y más aún si se consideran las dos clases que alcanzaron parcialmente logrado el descriptor, por el sólo hecho que no fue utilizada ninguna estrategia en particular.

La segunda característica del clima escolar nutritivo se relaciona con un ambiente positivo y propicio para el aprendizaje de los estudiantes, la cual fue evidenciada en seis clases que promovieron un ambiente positivo e idóneo para el aprendizaje, lo que corresponde a casi 67% del total de docentes observados, siendo un resultado relevante significativo para este estudio, puesto que la mayoría de los docentes participantes de esta investigación buscan mantener un ambiente armonioso y propicio para que los estudiantes puedan aprender.

La tercera y cuarta característica no fueron significativas para el estudio, puesto que sólo una clase, es decir, un docente, obtuvo como logrado tanto la contención de las crisis emocionales como el abordaje constructivo de los conflictos, es decir, la mayoría de los docentes observados no lograron dialogar, escuchar, ni ser empáticos con los estudiantes para contener alguna crisis emocional. Aunque la clase que obtuvo este descriptor como logrado si evidenció una crisis emocional, por lo que no se puede descartar que no hayan existido crisis, lo que sí se puede inferir es que los docentes no hayan considerado alguna contención de crisis emocional por ignorar las instancias o momentos donde los estudiantes necesitan que los adultos puedan ponerse en la posición de ellos y entenderlos en sus necesidades.

Ahora bien, en relación a las características del liderazgo docente y el aporte a clima escolar en un ambiente armonioso y propicio para el aprendizaje dentro de la sala de clases, se concluye que a pesar de evidenciar sólo una clase con estas características como logrado, otras seis clases, que equivalen a un 66,6% de los docentes observados,

obtuvieron como parcialmente logrado este descriptor, puesto que los estudiantes se cambiaban de puesto de trabajo, gritaban o molestaban a sus compañeros, evidenciando que las estrategias utilizadas por los docentes eran insatisfactorias para mantener el clima agradable e idóneo para el proceso enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, ese resultado se podría movilizar con facilidad si existe la posibilidad de acompañar a esos docentes en su trayectoria, entregándoles técnicas de cómo mantener un clima escolar tranquilo, armonioso e ideal para los aprendizajes esperados o bien utilizar el "ciclo de aprendizaje" propuesto por McDonald et al (2013), el cual buscar guiar a los docentes novatos o principiantes en aprender las prácticas fundamentales llamadas como "actividades instruccionales", mediante la instrucción, la preparación y la práctica en sala de clases reales con el fin de analizar las propias prácticas, y reflexionar sobre los aspectos de mejora.

Una característica importante a mencionar como parte de la dimensión Otros es la actitud del los docentes y alumnos que se destacaron favorablemente en relación a las variables analizadas en esta investigación, tales como la cercanía de los docentes con los estudiantes durante toda la clase, reconociendo el trabajo bien hecho por los estudiantes, pidiendo incluso aplausos para motivar y reconocer el logro obtenido dentro de la sala de clases, lo cual evidencia el refuerzo positivo de los docentes hacia sus estudiantes como también la retroalimentación efectiva para los alumnos.

Para finalizar, se concluye que las tres clases con resultado "impacto"(equivale al 33,3% de las clases observadas) por tener "logrado" la mayoría de los descriptores de la pauta de observación de clases en relación a las dimensiones A,B y C fueron la evidencia concreta y explícita que las características de las prácticas del liderazgo docente pueden incidir de manera positiva al clima escolar dentro de las salas de clases, evidenciando que efectivamente el liderazgo docente si pueden aportar al clima propicio para el aprendizaje, logrando un clima armonioso, agradable e ideal para que los estudiantes puedan aprender, potenciar sus habilidades en las distintas asignaturas y sentirse

motivados por las relaciones de buen trato con sus profesores. A pesar de que este resultado impacto no es por su relevancia porcentual, se destaca que las prácticas de liderazgo docente impartida en tres clases distintas hayan aportado al clima escolar de manera positiva e incentivando la participación y motivación de los estudiantes, por lo que estas prácticas podrían ser compartidas entre los docentes como parte del "ciclo" de aprendizaje propuesto por McDonald et al (2013). Además, cabe destacar un detalle no menor para analizar en estudios posteriores, lo cual hace referencia a las asignaturas impartidas, es decir, artes y música, las cuales fueron exitosas por evidenciar las características de las prácticas del liderazgo docente tales como: el buen clima, ambiente positivo, propicio para el aprendizaje, armonioso y espacio seguro.

## 7. PROPUESTA DE MEJORA

La convivencia escolar trata de la conservación de un ambiente armonioso, donde las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa se basan en el respeto y empatía entre ellos (MINEDUC, 2014), para así lograr los aprendizajes esperados en los estudiantes. Ante esto, el marco para la buena enseñanza (MINEDUC, 2008) describe claramente cuáles son los estándares a lograr por los docentes en este ámbito con el fin de alcanzar el clima es propicio para el aprendizaje de todos los estudiantes. Así lo explica el tercer descriptor del ámbito, el cual refiere a establecer y mantener normas consistentes de convivencia dentro del aula.

Luego del análisis de los resultados del estudio y sus posteriores conclusiones, se plantea establecer normas y reglas dentro de la sala de clases que sean conocidas tanto por los docentes y alumnos, de manera tal crear un clima escolar oportuno e idóneo para el proceso enseñanza-aprendizaje. Para esto, la primera propuesta es la socialización y familiarización con las normas y reglas al interior de las salas de clases, que si bien son estipuladas en conjunto con los estudiantes al principio del año académico escolar durante el mes de Marzo, deben ser reforzadas y analizadas en el trascurso del año para que sean sustentables en el tiempo y recordadas por la comunidad educativa. Con respecto a esta temática, Marzano et al (2003) plantea que "probablemente el aspecto más evidente de gestión eficaz en el aula consiste en el diseño e implementación de las normas y procedimientos de la clase" (p.13), ya que simplemente no es posible que los docentes puedan realizar sus clases con la intención de lograr aprendizajes significativos en los estudiantes si no tienen las directrices sobre cómo deben comportarse los alumnos, en qué momento pueden participar o dar una opinión, incluso saber cuándo pueden moverse o cambiarse de puesto dentro de la sala de clases, o si interrumpen con frecuencia tanto al docente como a sus compañeros, de qué manera guiar a los alumnos a que vuelvan a la tarea o instrucción dada por los docentes. Asimismo, si los procedimientos y normas o reglas de la clase son ineficientes, y además se le agrega la

ausencia de rutinas para los aspectos comunes de la vida del aula como lo son las preguntas dirigidas por los docentes, la participación en presentaciones orales o debates, las evaluaciones escritas como controles o pruebas, entre otras, sólo lograrán perder gran cantidad de tiempo que es crucial para que todos los estudiantes puedan aprender, y así aumentar la brecha de lo que se quiere enseñar y se podrá enseñar por no contar con normas, reglas, rutinas y procedimientos que ayudan al clima propicio para el proceso enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, Marzano (2003) explica que aunque cada aula tiene la posibilidad de tener normas y procedimientos en función de las necesidades y disposiciones de los docentes y estudiantes; los docentes deberían utilizar las siguientes categorías generales:

- Expectativas generales para el comportamiento dentro del aula
- Inicio y final del día de clases
- Transiciones e interrupciones en el aula
- Materiales y equipamiento
- Trabajo en grupos
- Actividades de trabajo individual y dirigidas por los docentes

Conjuntamente, el mismo autor plantea las normas, rutinas y procedimientos para el ciclo de educación primaria, es decir, el ciclo de enseñanza básica, las cuales consisten en las siguientes áreas:

- Ser cortes y amable cuando se trata de otras personas
- Respetar la propiedad de otros
- Interrumpir el maestro o los demás
- Golpear o empujar otros

Sin embargo, para realizar una propuesta precisa, concreta y medible es necesario explicar cómo abordar las temáticas anteriormente explicadas de una manera más práctica y sustentable en el tiempo con el fin de observar cambios a corto plazo en las salas del segundo ciclo del Colegio Lorenzo Sazié. Para lograrlo, es preciso señalar el

objetivo general de la propuesta, el cual se centra en establecer cinco técnicas de gestión de aula para crear el clima escolar propicio para el aprendizaje de todos los estudiantes. Por esto, es relevante citar a Doug Lemov (2013), autor de las técnicas de enseñar como un campeón, quien explica en el capitulo cinco de su libro, la construcción de una cultura de aula como un lugar propio de los docentes, un lugar donde los estudiantes puedan trabajar duro para conseguir los aprendizajes, y además sea un modelo a seguir y hacer lo mejor posible. De esta manera, estipula los cinco principios para lograr una cultura de aula, los cuales consiste en: disciplina, gestión (del aula), control, influencia y compromiso. En primer lugar, el autor entiende la disciplina como el sentido de la autodisciplina, es decir, la capacidad de uno mismo a hacer que las cosas ocurran o bien la capacidad de enseñar  la manera correcta de hacer algo o ser capaz de hacer algo de la manera correcta. En otras palabras, lo que plantea Lemov (2013) es que los docentes deben enseñarle a sus estudiantes paso a paso como es el comportamiento exitoso para lograr el aprendizaje. En segundo lugar, gestión se entiende como el proceso de reforzar el comportamiento por consecuencias y recompensas, es decir, lo que normalmente llamamos "disciplina" a menudo es realmente la gestión: dar las consecuencias de los actos. En tercer lugar, el control refiere a la capacidad de incidir en alguien para que elija lo que se le pide que haga, sin importar las consecuencias. El penúltimo principio hace mención a la inspiración que pueden lograr los docentes al creer en los estudiantes, buscando el éxito a través del trabajo por intrínsecas les influyen en el logro de los aprendizajes. Finalmente, el último principio hace referencia al compromiso de los docentes con el aprendizaje de sus estudiantes. Lemov (2013) explica que los docentes campeones o más bien expertos se involucran con sus estudiantes de manera positiva, adquiriendo un compromiso con el proceso enseñanza-aprendizaje, lo cual es un arma potente al momento de incidir en los resultados.

Considerando estos cinco principios para crear una cultura de aula, la propuesta de este estudio para el Colegio Lorenzo Sazié se relaciona directamente con las técnicas de Lemov (2013) en relación a las reglas, normas y procedimientos como también a las

ideas de Marzano et al (2003) explicadas anteriormente, puesto que ambos autores proponen propiciar el clima idóneo para el aprendizaje y también al refuerzo positivo hacia los estudiantes en un clima escolar armonioso y de respeto por los otros. Las técnicas son:

- **SLANT**: es un acrónimo que estipula las cinco reglas o normas de oro para la clase. En este caso cada palabra refiere a distintas acciones en ingles, pero para este caso, se propone SERAS

  **S**ilencio

  **E**scucha a tus profesores y compañeros

  **R**espeta a los otros

  **A**tención a las instrucciones

  **S**onríe cuando logras la tarea
- **TICKET DE ENTRADA**: es una actividad corta, muy parecida a un control o prueba con ejercicios según la asignatura, el cual debe ser entregado al inicio de la clase de manera que los estudiantes comiencen con una tarea corta y precisa que no requiere mayor instrucción por parte de los docentes. Así, los docentes utilizan esos minutos mientras los estudiantes desarrollan el ticket para instalar sus materiales para la clase, como por ejemplo el computador, data, etc., lo cual se usará el tiempo de manera más efectivo.
- **EN SUS MARCAS**: ayuda a preparar el ambiente para iniciar la clase, esto quiere decir, que el docente debe ser explícito sobre que necesitan los estudiantes para comenzar la clase, lo cual debe ser dicho en instrucciones cortas y precisas, tales como: cuadernos y libros sobre la mesa, lápiz grafito y goma listos para usar, actitud de escucha (sentados con espalda apegada a la silla y brazos sobre la mesa). Luego, es preciso señalar el tiempo límite para realizar lo solicitado, por tanto, se recomienda contar hasta 5, así los estudiantes estarán en sus marcas para iniciar la clase con todos los materiales necesarios.
- **PROPS**: son palabras o frases cortas que dicen públicamente los docentes y estudiantes cuando un alumno realizó de manera correcta la tarea encomendada,

es decir, se felicita el trabajo bien hecho. Los PROPS deben tener las siguientes características para que logren el impacto en los estudiantes: rápido, entusiasmar y ser espontáneo, pero a la vez conocido por los estudiantes, es decir, los docentes deben enseñarlo previamente e indicar cuáles son los momentos oportunos para decirlos. Algunos ejemplos son:

**RockSta**r: el docente dice "Demosle a...un rockstar " moviendo su mano como una estrella de rock junto a todos los demás estudiantes, enfatizando que la tarea fue muy bien hecha. De esta manera se motiva a los estudiantes a participar y ser protagonistas de sus logros.

**Aplausos silenciosos**: el docente dice " Aplausos silenciosos para..."alzando las dos manos y moviéndolas en el aire.

- **TICKET DE SALIDA**: es una actividad similar al ticket de entrada, pero una de las diferencias es que se realiza al final de la clase. Además, esta actividad no es necesariamente escrita, puesto que puede ser una oración sintética sobre lo aprendido en clases que debe ser dicha por los estudiantes en voz alta; en otros casos, puede ser el desarrollo de una pregunta realizada por el docente.

En relación a los responsables de implementar las técnicas dentro de la sala de clases son los encargados de área (jefe de departamento) o coordinadoras de ciclo quienes serán las encargadas de enseñar y practicar primeramente dichas técnicas con los docentes en las horas de coordinación o planificación, de manera tal poder crear la cultura de aula que propone Lemov (2013). Posteriormente, las mismas responsables observarán y monitorearán en las salas de clases si dichas técnicas se están llevando a cabo de la manera estipulada en esta propuesta, para así evaluar si hay que realizar algún cambio para la mejora. Finalmente, se propone que éstas técnicas sean familiarizadas con toda la comunidad educativa al inicio del año escolar, sobre todo considerando los docentes nuevos que ingresan cada año académico al establecimiento.

## 8. REFERENCIAS


AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. (2014). Convivencia escolar y liderazgo directivo son claves para mejorar los resultados de aprendizaje. 28/08/2014, de Agencia de Calidad de la Educación Sitio web: http://www.agenciaeducacion.cl/noticias/convivencia-escolar-y-liderazgo-directivo-son-claves-para-mejorar-los-resultados-de-aprendizaje/

ARÓN, A., M. Y MILICIC, N. (2000). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. Revista Psykhe N°9 , pp. 117-123.

ARÓN, A., M. Y MILICIC, N. (1999). Clima Social Escolar y Desarrollo Personal: un plan de mejoramiento. Editorial Andrés Bello. Santiago de Chile.

CARROL, B., LEVY, L. & RICHMOND, D. (2008). Leadership as Practice: Challeging the Competency Paradigm. Leadership, 4(4), 363-379

CIDE (2012) IX Encuesta a Actores del Sistema Educativo 2010.

CHILDS-BOWEN, D., MOLLER, G., & SCRIVNER, J. (2000). Principals: Leaders of leaders. *NASSP Bulletin, 84,* 27–34.

CROWTHE, F., KAAGEN, S. S., FERGUSON, M., & HANN, L. (2002). Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

DANIELSON, C. (2006). *Teacher leadership that strengthens professional practice.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

DELORS, J. (1996). La educación encierra un tesoro: compendio informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Paris: Santillana.

FULLAN, M. G. (1994). Teacher leadership: A failure to conceptualize. In D. R. Walling (Ed.), *Teachers as leaders* (pp. 241–253). Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

GILGUN, J.F. (1994). A case for case studies in social work research. Social work, 39, 371-380.

GLASSER, B.G. Y STRAUSS, A.L. (1967): The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research. Adeline, New York.

Green, B.(2009). Understanding and Researching Professional Practice. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

HARRISON, C., & KILLION, J. (2007). Ten roles for teacher leaders. *Educational Leadership*, *65*(1), 74-77.

HATTIE, J. (2003) Teacher makes a difference. What is the research evidence?

HATTIE, J. (2009) Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement

HERNANDEZ, R. (1994) Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.

IBAÑEZ, Y. (2015). Nuevas dimensiones de la Autoridad Pedagógica. Tesis para optar al grado de Magister en Educación, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

INSTITUTE FOR EDUCATIONAL LEADERSHIP. (2001). Leadership for student learning: Redefining the teacher as leader.

JACKSON, T., BURRUS, J., BASSETT, K. & ROBERTS, R. (2010) Teacher Leadership: An Assessment Framework for an Emerging Area of Professional Practice

KATZENMEYER, M., & MOLLER, G. (2001). Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

HEMMIS, S.. (2009). Understanding Professional Practice: A Synoptic Framework. En Understanding and Researching Professional Practice(19-38). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers

KUMASHIRO, K. (2000) Toward a Theory Anti-Opressive Education. Review of Educational Research; Spring 2000; 70, 1; ProQuest Education Journals, pp. 25-53

LEITHWOOD, K. (2009). ¿Qué sabemos sobre el liderazgo educativo?. En ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación (17-33). Santiago de Chile: Fundación Chile.

MCDONALD, M., KAZEMI, E. & SCHNEIDER, S. (2013) Core Practices and Pedagogies of Teacher Education: A call for a Common Language and Collective Activity; Journal of Teacher Education 64(5) 378–386

MARZANO, R. (2003). What works in School Translating research into action. USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

MARZANO, R., MARZANO, J. & PICKERING, D. (2003). Classroom management that works: Research-Based Strategies for Every Teacher

MENA, I., ROMAGNOLI, C., VALDÉS, AM. (2008). ¿Cuánto y dónde impacta? Desarrollo de habilidades socio emocionales y éticas en la escuela. Documento de trabajo Valoras U.C.

MINEDUC (2008). Marco para la Buena Enseñanza.

MINEDUC (2011). Políticas de Convivencia Escolar.

MINEDUC (2013). Programa de Apoyo a la Gestión del clima y la Convivencia Escolar. Herramienta Central

MINEDUC (2014). Otros Indicadores de Calidad Educativa

MINEDUC (2015). Política Nacional de Convivencia Escolar 2015-2018.

MUJIS, D., CHAPMAN, C., ARMSTRONG, P. (2013). Can Early Careers Teachers Be Teacher Leaders? A Study of Second-year Trainees in the Teach First Alternative Certification Programme Educational Management Administration & Leadership, 41(6), 767–781.

MURPHY, J. (2005). Connecting teacher-leadership to school improvement. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

NGANG, T. K. (2012). A comparative study on teacher leadership in special education classroom between China and Malaysia. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 31(0), 231-235.

OCDE. (2005). La definición y selección de competencias claves. Resumen ejecutivo.

ROBINSON, V. M. J. & TIMPERLEY, H. S. (2007). The leadership of the improvement of teaching and learning: Lessons from initiatives with positive outcomes for students. Australian Journal of Education, 51 (3), 247-26.

ROGER, B. (2002). Teacher Leadership and Behaviour Management. Great Britain: Paul Chapman Publishing.

SANCHEZ, M. (2005). La metodología de la investigación cualitativa. Mundo Siglo XXI (p.115-118)

STAKE RE. (1994). Case Studies. In NK Denzin & YS Lincoln (Eds.) Handbook of Qualitative Research (pp. 236-247). Thousand Oaks, Sage Publications.

UNESCO (2005) Primer estudio nacional de convivencia escolar: La opinión de estudiantes y docentes. Santiago, UNESCO.

WASLEY, P. A. (1991). Teachers who lead: The rhetoric of reform and realities of practice. New York, NY: Teachers College Press.

YORK-BARR, J., & DUKE, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research, 74*(3), 255-316.

## ANEXOS

1.-Encuesta Diagnóstica Docentes

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE**
**Facultad de Educación**

## ENCUESTA SOBRE LA CONVIVENCIA ESCOLAR INTRA AULA PARA PROFESORES

En el marco de realizar mi tesis de magister, se requiere conocer su opinión sobre la convivencia escolar al interior de la sala de clases, lo cual permitirá realizar un diagnóstico con las características específicas que definen el clima escolar en los cursos de enseñanza básica de su colegio. Por esto, se le invita a responder la siguiente encuesta que indaga sobre temas de disciplina y conflictos escolares.
La encuesta fue elaborada por la investigadora española Isabel Fernández García y ha sido adaptada para fines de este estudio. Ésta encuesta se encuentra dividida en tres grandes ámbitos: disciplina y conflictos, agresiones entre alumnos y clima relacional profesor-alumno.

**Lea las siguientes preguntas y marque con una "X" la alternativa correcta según opinión.**

### DISCIPLINA Y CONFLICTOS

1) ¿Consideras que las agresiones y conflictos en los colegios o escuelas en chile es un problema actualmente?

a) Muy importante
b) Bastante importante
c) Relativamente importante
d) No es demasiado importante
e) No tiene importancia ninguna

2) Aproximadamente ¿qué porcentaje de tu tiempo en un día escolar inviertes en temas relacionados con la disciplina y los conflictos?

   a) Menos del 20%
   b) Entre 21% y el 40%
   c) Entre el 41% y el 60%
   d) Más del 60%
   e) No tengo problemas de disciplina

3) Cuando se presenta en la clase algún problema de disciplina o conflicto disruptivo (de carácter leve, aunque sea repetido) ¿Cómo actúas habitualmente?

   a) Echando al alumno/a de clase.
   b) Hablando con el alumno/a aparte.
   c) Situándole dentro de clase apartado/a del resto de los compañeros.
   d) Escribiendo una comunicación al apoderado.
   e) Intentando ignorar el hecho y continuando con la clase.
   f) Apenas tengo conflictos en mis clases.

4) ¿Crees que el hecho de que el equipo de profesores adopte medidas conjuntas desde el comienzo del curso ayudaría a la resolución de los conflictos en el aula?

   a) Sí, aunque no se implique todo el equipo docente.
   b) Sí, pero sólo si todo el equipo docente se implica.
   c) Depende de las medidas que se adopten.
   d) Sí, si además del equipo docente se implica la familia.
   e) No.

5) Indica la solución que consideras más idónea para resolver los problemas dentro del aula y en el colegio.

   a) Mejorar el clima del colegio.
   b) Aplicar sanciones estrictas.
   c) Detectar y llevar a cabo un tratamiento de los casos especiales.
   d) Favorecer la convivencia escolar como objetivo prioritario del Proyecto Educativo.
   e) No se puede solucionar. Los profesores están indefensos.
   f) Otros...(Especificar)

**AGRESIONES ENTRE ALUMNOS**

6) Las agresiones y abusos entre alumnos es un problema clave de la convivencia escolar dentro del colegio.

   a) Muy de acuerdo.
   b) De acuerdo.
   c) Medianamente de acuerdo.
   d) Un poco de acuerdo.
   e) En desacuerdo.

7) ¿Qué tipo de agresiones suelen ser las más corrientes entre los alumnos/as?

   a) Agresiones físicas.
   b) Agresiones verbales: insultos, amenazas, etc.
   c) Aislamiento, rechazo, presión psicológica (reírse de, etc.)
   d) Chantajes, robos, destrozos, etc.
   e) Casi no existen agresiones de importancia.

8) ¿Cuál es la causa más común entre los alumnos/as que provocan las anteriores agresiones?

   a) Casi no hay agresiones.
   b) Racismo, intolerancia a la diferencia.
   c) Género.
   d) Personalidad, carácter.
   e) Status social y económico.
   f) Otros. (Especifique)

9) ¿Cuándo y dónde se dan con mayor frecuencia las agresiones e intimidaciones entre los alumnos/as?

   a) En el recreo-en el patio.
   b) A la salida y entrada al colegio.
   c) En clase-en el aula.
   d) En los pasillos-entre clase y clase.
   e) En los servicios-momentos aislados.
   f) En cualquier sitio-en cualquier momento.

**CLIMA RELACIONAL PROFESOR-ALUMNO**

10) Los conflictos que se dan con mayor frecuencia en mi colegio son:

a) Alumnos/as que no permiten que se imparta la clase.
b) Agresiones, gritos, malos modos entre alumnos/as.
c) Malas maneras, agresiones de alumnos/as hacia profesores.
d) Vandalismo, destrozo de objetos, material, etc.
e) Conflictos entre profesores.
f) Otros.(Especifique)

11) Personalmente y dentro de este año, ¿has sufrido alguna agresión por parte de los alumnos/as? ¿Cuál/cuáles?

a) Agresión física.
b) Agresión verbal.
c) Destrozo de enseres.
d) Amenazas, intimidación, sembrar rumores dañinos.
e) Varias de las anteriores.
f) Otras. (Especifique)
g) No, ninguna.

12) ¿Con qué frecuencia has sufrido estas agresiones en este año?

a) No he sufrido agresiones.
b) Una o dos veces.
c) De dos a cinco.
d) Frecuentemente.
e) Muy frecuentemente.

2.- Encuesta Diagnóstica Equipo Directivo

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE**
**Facultad de Educación**

## ENCUESTA SOBRE LA CONVIVENCIA ESCOLAR INTRA AULA PARA EQUIPO DIRECTIVO

En el marco de realizar mi tesis de magister, se requiere conocer su opinión sobre la convivencia escolar al interior de la sala de clases, lo cual permitirá realizar un diagnóstico con las características específicas que definen el clima escolar en los cursos de enseñanza básica de su colegio. Por esto, se le invita a responder la siguiente encuesta que indaga sobre temas de disciplina y conflictos escolares.
La encuesta fue elaborada por la investigadora española Isabel Fernández García y ha sido adaptada para fines de este estudio. Ésta encuesta se encuentra dividida en tres grandes ámbitos: disciplina y conflictos, agresiones entre alumnos y clima relacional profesor-alumno.

**Lea las siguientes preguntas y marque con una "X" la alternativa correcta según opinión.**

### DISCIPLINA Y CONFLICTOS

1) ¿Consideras que las agresiones y conflictos en los colegios o escuelas en chile es un problema actualmente?

a) Muy importante
b) Bastante importante
c) Relativamente importante
d) No es demasiado importante
e) No tiene importancia ninguna

2) Aproximadamente ¿qué porcentaje de tu tiempo en un día escolar inviertes en temas relacionados con la disciplina y los conflictos?

   a) Menos del 20%
   b) Entre 21% y el 40%
   c) Entre el 41% y el 60%
   d) Más del 60%
   e) No tengo problemas de disciplina

3) Cuando se presenta en la clase algún problema de disciplina o conflicto disruptivo (de carácter leve, aunque sea repetido) ¿Cómo actúas habitualmente?

   a) Echando al alumno/a de clase.
   b) Hablando con el alumno/a aparte.
   c) Situándole dentro de clase apartado/a del resto de los compañeros.
   d) Escribiendo una comunicación al apoderado.
   e) Intentando ignorar el hecho y continuando con la clase.
   f) Apenas tengo conflictos en mis clases.

4) ¿Crees que el hecho de que el equipo de profesores adopte medidas conjuntas desde el comienzo del curso ayudaría a la resolución de los conflictos en el aula?

   a) Sí, aunque no se implique todo el equipo docente.
   b) Sí, pero sólo si todo el equipo docente se implica.
   c) Depende de las medidas que se adopten.
   d) Sí, si además del equipo docente se implica la familia.
   e) No.

5) Indica la solución que consideras más idónea para resolver los problemas dentro del aula y en el colegio.

   a) Mejorar el clima del colegio.
   b) Aplicar sanciones estrictas.
   c) Detectar y llevar a cabo un tratamiento de los casos especiales.
   d) Favorecer la convivencia escolar como objetivo prioritario del Proyecto Educativo.
   e) No se puede solucionar. Los profesores están indefensos.
   f) Otros...(Especificar)

**AGRESIONES ENTRE ALUMNOS**

6) Las agresiones y abusos entre alumnos es un problema clave de la convivencia escolar dentro del colegio.

   a) Muy de acuerdo.
   b) De acuerdo.
   c) Medianamente de acuerdo.
   d) Un poco de acuerdo.
   e) En desacuerdo.

7) ¿Qué tipo de agresiones suelen ser las más corrientes entre los alumnos/as?

   a) Agresiones físicas.
   b) Agresiones verbales: insultos, amenazas, etc.
   c) Aislamiento, rechazo, presión psicológica (reírse de, etc.)
   d) Chantajes, robos, destrozos, etc.
   e) Casi no existen agresiones de importancia.

8) ¿Cuál es la causa más común entre los alumnos/as que provocan las anteriores agresiones?

   a) Casi no hay agresiones.
   b) Racismo, intolerancia a la diferencia.
   c) Género.
   d) Personalidad, carácter.
   e) Status social y económico.
   f) Otros. (Especifique)

9) ¿Cuándo y dónde se dan con mayor frecuencia las agresiones e intimidaciones entre los alumnos/as?

   a) En el recreo-en el patio.
   b) A la salida y entrada al colegio.
   c) En clase-en el aula.
   d) En los pasillos-entre clase y clase.
   e) En los servicios-momentos aislados.
   f) En cualquier sitio-en cualquier momento.

**CLIMA RELACIONAL PROFESOR-ALUMNO**

10) Los conflictos que se dan con mayor frecuencia en mi colegio son:

   a) Alumnos/as que no permiten que se imparta la clase.

b) Agresiones, gritos, malos modos entre alumnos/as.
c) Malas maneras, agresiones de alumnos/as hacia profesores.
d) Vandalismo, destrozo de objetos, material, etc.
e) Conflictos entre profesores.
f) Otros.(Especifique)

11) Personalmente y dentro de este año, ¿has sufrido alguna agresión por parte de los alumnos/as? ¿Cuál/cuáles?

a) Agresión física.
b) Agresión verbal.
c) Destrozo de enseres.
d) Amenazas, intimidación, sembrar rumores dañinos.
e) Varias de las anteriores.
f) Otras. (Especifique)
g) No, ninguna.

12) ¿Con qué frecuencia has sufrido estas agresiones en este año?

a) No he sufrido agresiones.
b) Una o dos veces.
c) De dos a cinco.
d) Frecuentemente.
e) Muy frecuentemente.

## 3.- Resultados Encuesta Docente

**¿Consideras que las agresiones y conflictos en los colegios o escuelas en chile es un problema actualmente?**

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---|---|---|---|---|---|
| Válido | Muy importante | 6 | 85.7 | 85.7 | 85.7 |
| | Bastante importante | 1 | 14.3 | 14.3 | 100.0 |
| | Total | 7 | 100.0 | 100.0 | |

**Aproximadamente ¿qué porcentaje de tu tiempo en un día escolar inviertes en temas relacionados con la disciplina y los conflictos**

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---|---|---|---|---|---|
| Válido | Entre 21% y 40% | 4 | 57.1 | 57.1 | 57.1 |
| | Entre 41% y 60% | 2 | 28.6 | 28.6 | 85.7 |
| | No tengo problemas de disciplina | 1 | 14.3 | 14.3 | 100.0 |
| | Total | 7 | 100.0 | 100.0 | |

**Cuando se presenta en la clase algún problema de disciplina o conflicto disruptivo (de carácter leve, aunque sea repetido) ¿Cómo actúas habitualmente?**

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---|---|---|---|---|---|
| Válido | Hablando con el alumno/a aparte | 4 | 57.1 | 57.1 | 57.1 |
| | Situándole dentro de clase apartado/a del resto de los compañeros | 2 | 28.6 | 28.6 | 85.7 |
| | Apenas tengo conflictos en mis clases | 1 | 14.3 | 14.3 | 100.0 |
| | Total | 7 | 100.0 | 100.0 | |

**¿Crees que el hecho de que el equipo de profesores adopte medidas conjuntas desde el comienzo del curso ayudaría a la resolución de los conflictos en el aula?**

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---|---|---|---|---|---|
| Válido | Si, pero solo si todo el equipo docente se implica | 2 | 28.6 | 28.6 | 28.6 |
| | Si, si además del equipo docente se implica la familia | 5 | 71.4 | 71.4 | 100.0 |
| | Total | 7 | 100.0 | 100.0 | |

**Indica la solución que consideras más idónea para resolver los problemas dentro del aula y en el colegio**

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---|---|---|---|---|---|
| Válido | Mejorar el clima del colegio | 3 | 42.9 | 42.9 | 42.9 |
| | Aplicar sanciones estrictas | 1 | 14.3 | 14.3 | 57.1 |
| | Detectar y llevar a cabo un tratamiento de los casos especiales | 2 | 28.6 | 28.6 | 85.7 |
| | Favorecer la convivencia escolar como objetivo prioritario del Proyecto Educativo | 1 | 14.3 | 14.3 | 100.0 |
| | Total | 7 | 100.0 | 100.0 | |

**Las agresiones y abusos entre alumnos es un problema clave de la convivencia escolar dentro del colegio**

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---|---|---|---|---|---|
| Válido | Muy de acuerdo | 4 | 57.1 | 57.1 | 57.1 |
| | De acuerdo | 3 | 42.9 | 42.9 | 100.0 |
| | Total | 7 | 100.0 | 100.0 | |

**¿Qué tipo de agresiones suelen ser las más corrientes entre los alumnos/as?**

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---|---|---|---|---|---|
| Válido | Agresiones físicas | 1 | 14.3 | 14.3 | 14.3 |
| | Agresiones verbales: insultos, amenazas, etc. | 6 | 85.7 | 85.7 | 100.0 |
| | Total | 7 | 100.0 | 100.0 | |

**Los conflictos que se dan con mayor frecuencia en mi colegio son:**

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---|---|---|---|---|---|
| Válido | Alumnos/as que no permiten que se imparta la clase | 3 | 42.9 | 42.9 | 42.9 |
| | Agresiones, gritos, malos modos entre alumnos/as | 4 | 57.1 | 57.1 | 100.0 |
| | Total | 7 | 100.0 | 100.0 | |

**¿Cuál es la causa más común entre los alumnos/as que provocan las anteriores agresiones?**

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---|---|---|---|---|---|
| Válido | Personalidad, carácter | 7 | 100.0 | 100.0 | 100.0 |

**¿Cuándo y dónde se dan con mayor frecuencia las agresiones e intimidaciones entre los alumnos/as?**

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---|---|---|---|---|---|
| Válido | En el recreo - en el patio | 2 | 28.6 | 28.6 | 28.6 |
| | En clase - en el aula | 1 | 14.3 | 14.3 | 42.9 |
| | En cualquier sitio - en cualquier momento | 4 | 57.1 | 57.1 | 100.0 |
| | Total | 7 | 100.0 | 100.0 | |

**Los conflictos que se dan con mayor frecuencia en mi colegio son:**

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---|---|---|---|---|---|
| Válido | Alumnos/as que no permiten que se imparta la clase | 3 | 42.9 | 42.9 | 42.9 |
| | Agresiones, gritos, malos modos entre alumnos/as | 4 | 57.1 | 57.1 | 100.0 |
| | Total | 7 | 100.0 | 100.0 | |

**Personalmente y dentro de este año, ¿has sufrido alguna agresión por parte de los alumnos/as? ¿Cuál/cuáles?**

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---|---|---|---|---|---|
| Válido | Agresión física | 1 | 14.3 | 14.3 | 14.3 |
| | Agresión verbal | 2 | 28.6 | 28.6 | 42.9 |
| | Destrozo de enseres | 1 | 14.3 | 14.3 | 57.1 |
| | Varias de las anteriores | 2 | 28.6 | 28.6 | 85.7 |
| | No, ninguna | 1 | 14.3 | 14.3 | 100.0 |
| | Total | 7 | 100.0 | 100.0 | |

**¿Con qué frecuencia has sufrido estas agresiones en este año?**

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---|---|---|---|---|---|
| Válido | No he sufrido agresiones | 1 | 14.3 | 14.3 | 14.3 |
| | Una o dos veces | 3 | 42.9 | 42.9 | 57.1 |
| | De dos a cinco | 3 | 42.9 | 42.9 | 100.0 |
| | Total | 7 | 100.0 | 100.0 | |

4.- Resultados Encuesta Equipo Directivo

**¿Consideras que las agresiones y conflictos en los colegios o escuelas en chile es un problema actualmente?**

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---|---|---|---|---|---|
| Válido | Muy importante | 1 | 33.3 | 33.3 | 33.3 |
| | Bastante importante | 2 | 66.7 | 66.7 | 100.0 |
| | Total | 3 | 100.0 | 100.0 | |

**Aproximadamente ¿qué porcentaje de tu tiempo en un día escolar inviertes en temas relacionados con la disciplina y los conflictos**

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---|---|---|---|---|---|
| Válido | Entre 21% y 40% | 1 | 33.3 | 33.3 | 33.3 |
| | Entre 41% y 60% | 2 | 66.7 | 66.7 | 100.0 |
| | Total | 3 | 100.0 | 100.0 | |

**Cuando se presenta en la clase algún problema de disciplina o conflicto disruptivo (de carácter leve, aunque sea repetido) ¿Cómo actúas habitualmente?**

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---|---|---|---|---|---|
| Válido | Hablando con el alumno/a aparte | 3 | 100.0 | 100.0 | 100.0 |

**¿Crees que el hecho de que el equipo de profesores adopte medidas conjuntas desde el comienzo del curso ayudaría a la resolución de los conflictos en el aula?**

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---|---|---|---|---|---|
| Válido | Sí, pero solo si todo el equipo docente se implica | 1 | 33.3 | 33.3 | 33.3 |
| | Si, si además del equipo docente se implica la familia | 2 | 66.7 | 66.7 | 100.0 |
| | Total | 3 | 100.0 | 100.0 | |

**Indica la solución que consideras más idónea para resolver los problemas dentro del aula y en el colegio**

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---|---|---|---|---|---|
| Válido | Mejorar el clima del colegio | 1 | 33.3 | 33.3 | 33.3 |
| | Detectar y llevar a cabo un tratamiento de los casos especiales | 1 | 33.3 | 33.3 | 66.7 |
| | Favorecer la convivencia escolar como objetivo prioritario del Proyecto Educativo | 1 | 33.3 | 33.3 | 100.0 |
| | Total | 3 | 100.0 | 100.0 | |

**Las agresiones y abusos entre alumnos es un problema clave de la convivencia escolar dentro del colegio**

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---|---|---|---|---|---|
| Válido | Muy de acuerdo | 1 | 33.3 | 33.3 | 33.3 |
| | Medianamente de acuerdo | 2 | 66.7 | 66.7 | 100.0 |
| | Total | 3 | 100.0 | 100.0 | |

**¿Qué tipo de agresiones suelen ser las más corrientes entre los alumnos/as?**

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---|---|---|---|---|---|
| Válido | Agresiones físicas | 1 | 33.3 | 33.3 | 33.3 |
| | Agresiones verbales: insultos, amenazas, etc. | 2 | 66.7 | 66.7 | 100.0 |
| | Total | 3 | 100.0 | 100.0 | |

**¿Cuál es la causa más común entre los alumnos/as que provocan las anteriores agresiones?**

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---|---|---|---|---|---|
| Válido | Personalidad, carácter | 2 | 66.7 | 66.7 | 66.7 |
| | Otros (especifique) | 1 | 33.3 | 33.3 | 100.0 |
| | Total | 3 | 100.0 | 100.0 | |

**¿Cuándo y dónde se dan con mayor frecuencia las agresiones e intimidaciones entre los alumnos/as?**

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---|---|---|---|---|---|
| Válido | En el recreo - en el patio | 3 | 100.0 | 100.0 | 100.0 |

**Los conflictos que se dan con mayor frecuencia en mi colegio son:**

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---|---|---|---|---|---|
| Válido | Alumnos/as que no permiten que se imparta la clase | 3 | 100.0 | 100.0 | 100.0 |

**Personalmente y dentro de este año, ¿has sufrido alguna agresión por parte de los alumnos/as? ¿Cuál/cuáles?**

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---|---|---|---|---|---|
| Válido | Agresión física | 1 | 33.3 | 33.3 | 33.3 |
| | No, ninguna | 2 | 66.7 | 66.7 | 100.0 |
| | Total | 3 | 100.0 | 100.0 | |

**¿Con qué frecuencia has sufrido estas agresiones en este año?**

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---|---|---|---|---|---|
| Válido | No he sufrido agresiones | 2 | 66.7 | 66.7 | 66.7 |
| | Frecuentemente | 1 | 33.3 | 33.3 | 100.0 |
| | Total | 3 | 100.0 | 100.0 | |

5.- Pauta Observación de clases

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE**

**Facultad de Educación**

## PAUTA DE OBSERVACIÓN DE CLASES: "LIDERAZGO DOCENTE Y CLIMA ESCOLAR"

En el marco de realizar mi investigación sobre las características del liderazgo docente y su aporte en la convivencia escolar, se requiere observar las prácticas pedagógicas de los docentes del ciclo de básica en el Colegio Lorenzo Sazié. Por esto, se utilizará la siguiente pauta que ayudará a orientar y focalizar la observación de manera tal poder validar el marco teórico sobre las características del liderazgo docente en relación a la convivencia escolar, ejemplificada en el aula como el clima escolar.

**Curso: _____** **Fecha: _____** **Hora: _____**

**Nombre del Docente: _____** **Asignatura: _____**

**Descripción Breve del Clima de Aula:**

_____
_____
_____
_____
_____

**MARCAR CON UNA "X"**

| *Dimensiones de Observación* | *Descripción* | *No Observado* | *No Logrado* | *Parcialmente Logrado* | *Logrado* | *Observaciones y/o Comentarios* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **A. Características del Liderazgo Docente** | **1) Manejo del conflicto dentro del aula; puede negociar y mediar en la resolución de conflictos.** | | | | | |
| | **2) Influencia a través de las relaciones de buen trato con los estudiantes.** | | | | | |
| | **3) Especialistas en el proceso enseñanza-aprendizaje en una clase con estructura definida: inicio, desarrollo y cierre.** | | | | | |
| | **4) Especialistas en el currículum (dominio del área de enseñanza) cumpliendo con el logro del objetivo de la clase.** | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **B. Convivencia Escolar** | **1) Ambiente organizado y armonioso en base a normas claras de convivencia, conocidas, exigidas y respetadas por los estudiantes.** | | | | | |
| | **2) Espacio seguro.** | | | | | |
| | **3) Comprensión del otro (estudiantes de otras etnias, inmigrantes, etc.)y la diversidad (estudiantes con alguna discapacidad física, cognitiva o motora).** | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **1) Buen clima (percepciones de los docentes )** | | | | | |
| **C. Clima Escolar: Nutritivo** | **2) Ambiente positivo y propicio para el aprendizaje.** | | | | | |
| | **3) Las crisis emocionales pueden ser contenidas.** | | | | | |
| | **4) Permite el abordaje constructivo de los conflictos. (Dialogo con los estudiantes afectados)** | | | | | |

| | | |
|---|---|---|
| **C. Liderazgo Docente y Clima Escolar dentro del aula** | **1)Se observa ambiente armonioso y propicio para el aprendizaje.** | |
| | **2) Se observa que la/s característica/as del liderazgo docente incide directamente en el clima escolar. ¿De qué manera? Ejemplificar** | |
| | **3) Se observan características claves del liderazgo docente para realizar la clase en ambiente propicio para el aprendizaje.** | |
| **Otros** | **1) Características que no han sido nombradas anteriormente y se relacionen con el liderazgo docente y clima escolar que sean relevantes de destacar.** | |

| | | |
|---|---|---|
| | **2) Actitud del docente o alumno que sea importante de destacar en relación a las variables observadas.** | |

6. Rúbrica de observación de clases

**RUBRICA PAUTA DE OBSERVACIÓN DE CLASES:**
**"LIDERAZGO DOCENTE Y CLIMA ESCOLAR"**

| ***DIMENSIONES DE OBSERVACIÓN*** | ***DESCRIPCIÓN*** | ***NO OBSERVADO*** | ***NO LOGRADO*** | ***PARCIALMENTE LOGRADO*** | ***LOGRADO*** |
|---|---|---|---|---|---|
| **A. CARACTERÍSTICAS DEL LIDERAZGO DOCENTE** | **1) Manejo del conflicto dentro del aula; puede negociar y mediar en la resolución de conflictos.** | No se observa que el/ la docente maneje los conflictos al interior de la sala de clases. | El/ la docente no demuestra manejo de los conflictos, ya que no puede negociar con los estudiantes ni resolver conflictos dentro de la sala de clases. | El/ la docente demuestra manejo de los conflictos. Sin embargo, se evidencia debilidad al momento de negociar con los estudiantes para resolver conflictos dentro de la sala de clases. | El/ la docente demuestra que puede manejar los conflictos al interior de sala, ya que negocia con los estudiantes siendo un mediador para resolver los conflictos al interior de la sala de clases. |
| | **2) Influencia a través de las relaciones de buen trato con los estudiantes.** | No se observa la influencia del docente en el buen trato con los estudiantes. | El/ la docente no influencia a través de las relaciones de buen trato con los estudiantes. | El/ la docente influencia a través de las relaciones de buen trato con los estudiantes. Sin embargo no es tan explícito. | El/ la docente influencia explícitamente a través de las relaciones de buen trato con los estudiantes. |
| | **3) Especialistas en el proceso enseñanza-aprendizaje en una clase con** | No se observa que el/ la docente sea especialista en el proceso enseñanza-aprendizaje en una | El/ la docente realiza una clase sin estructura clara: actividades incoherentes entre | El / la docente realiza una clase con estructura claramente definida. Sin embargo, omite uno u | El/ la docente realiza una clase con inicio, desarrollo y cierre claramente definidos. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | **estructura definida: inicio, desarrollo y cierre.** | clase estructurada. | sí. | algunos de los momentos de la clase (inicio, desarrollo, cierre). | |
| | **4) Especialistas en el currículum (dominio del área de enseñanza) cumpliendo con el logro del objetivo de la clase.** | No se observa que el/la docente sea especialista en su área de enseñanza. | El/ la docente imparte una clase desalineada con el objetivo de aprendizaje estipulado: las actividades implementadas no apuntan al desarrollo y cumplimiento del objetivo de clases. | El/ la docente en ocasiones pierde el foco llevando a cabo acciones que no apuntan al logro del objetivo establecido en la clase. | El/ la docente logra totalmente el objetivo de la clase implementando acciones que apuntan al desarrollo de las habilidades y conocimiento establecidos. |
| **B. Convivencia Escolar** | **1) Ambiente organizado en base a normas claras de convivencia, conocidas, exigidas y respetadas por los estudiantes.** | No se observa que el/la docente establezca normas de convivencia claras, conocidas y respetadas por los estudiantes. | El/ la docente no establece normas claras de convivencia, conocidas y respetadas por los estudiantes. | El/ la docente establece un ambiente organizado en base a normas claras, pero no se evidencia que las normas sean conocidas y respetadas por los estudiantes. | El/ la docente establece un ambiente organizado explícitamente por normas claras, conocidas y respetadas por los estudiantes. |
| | **2) Espacio Seguro** | No se observa que el docente promueva un espacio seguro dentro del aula evadiendo | El/ la docente no promueve un espacio seguro dentro del aula, ya que los estudiantes se agreden | El/ la docente promueve un espacio seguro dentro del aula evitando las agresiones verbales y/o físicas entre los | El/ la docente promueve un espacio seguro dentro del aula, actuando como un mediador en caso de presentarse alguna |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | agresiones verbales o físicas entre los estudiantes. | verbalmente y/o físicamente. | estudiantes, pero no cumple su rol de mediador de manera efectiva y la convivencia dentro del aula deja de ser segura. | agresión verbal y/o física entre los estudiantes. |
| | **3) Comprensión del otro (estudiantes de otras etnias, inmigrantes, etc.) y la diversidad (estudiantes con alguna discapacidad física, cognitiva o motora).** | No se observa que el/ la docente realice alguna acción concreta que ayude a promover el respeto por el otro y la diversidad. | El/ la docente no realiza acciones concretas que promuevan el respeto por el otro y la diversidad. | El/ la docente realiza escasas acciones concretas que promueven el respeto por el otro y la diversidad. | El/ la docente realiza diversas acciones concretas que promueven el respeto por el otro y la diversidad dentro de la sala de clases, evidenciando una clara comprensión por el otro y la diversidad. |
| | **1)Buen clima (percepciones de los docentes).** | No se observa que el docente evidencie una percepción de un buen clima de aula. | El/ la docente verbaliza que no hay un buen clima de aula; y no realiza ninguna acción concreta para revertir la situación. | El/ la docente utiliza algunas estrategias para mantener un buen clima de aula. Sin embargo, el clima no es bueno porque los estudiantes están distraídos y no cumplen con las actividades asignadas por el docente. | El/ la docente utiliza algunas o diversas estrategias para mantener un buen clima de aula, de manera tal que los estudiantes cumplan de manera satisfactoria las actividades asignadas por el docente. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **C. Clima Escolar: Nutritivo** | **2) Ambiente positivo y propicio para el aprendizaje.** | No se observa que el/ la docente promueva un ambiente positivo y propicio para el aprendizaje de los estudiantes. | El/ la docente no promueve un ambiente positivo y propicio para el aprendizaje, donde prima la tolerancia a los errores de los estudiantes. | El/ la docente promueve un ambiente positivo y propicio para el aprendizaje, pero no se basa en la tolerancia de los errores de los estudiantes, ya que los estudiantes evidencian frustración y no se observa una acción concreta del docente para evitarla. | El/ la docente promueve y realiza acciones concretas para lograr un ambiente positivo y propicio para el aprendizaje, el cual se basa en la tolerancia de los errores de los estudiantes, evitando que ellos se frustración, lo cual perjudicaría el ambiente. |
| | **3) Las crisis emocionales pueden ser contenidas.** | No se observan crisis emocionales de los estudiantes al interior de la sala de clases. | El/la docente no realiza ninguna acción concreta para contener las crisis emocionales de los estudiantes al interior de la sala de clases. | El/la docente dialoga y escucha a los estudiantes para contener sus crisis emocionales dentro de la sala de clases, pero su acción no es suficiente para la contención. | El/la docente dialoga, escucha y es empático/a con los estudiantes para contener sus crisis emocionales dentro de la sala de clases, logrando satisfactoriamente la contención. |
| | **4) Permite el abordaje constructivo de los conflictos. (Dialogo con los estudiantes afectados)** | No se observa que el/ la docente aborde constructivamente los conflictos.<br>No se observan conflictos dentro de la sala de clases. | El/ la docente no permite un abordaje constructivo de los conflictos al interior de la sala de clases, ya que no dialoga ni escucha a los estudiantes. | El/ la docente dialoga y escucha a los estudiantes, pero no es empático en el abordaje constructivo de los conflictos. | El/ la docente dialoga, escucha y es empático/a con los estudiantes para realizar un abordaje constructivo de los conflictos. |