



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

**Clima de Aula Escolar y Estilos de Enseñanza
*Asociación y Representaciones Expresadas por Profesores de Educación Básica en
la Comuna de Quilpué***

**Tesis para optar al grado de Magister en Educación mención Currículo y
Comunidad Escolar**

César Augusto Maldonado Díaz

**Director(a):
Dr. Hugo Torres Contreras**

Santiago de Chile, año 2016

Resumen

Autor: César Augusto Maldonado Díaz

Profesor Guía: Dr. Hugo Torres Contreras

Grado académico obtenido

Magister en Educación mención Currículo y Comunidad Educativa

Título de la Tesis

Clima de Aula Escolar y Estilos de Enseñanza. Asociación y Representaciones Expresados por Profesores de Educación Básica en la Comuna de Quilpué

Resumen

La siguiente investigación tiene como objetivo asociar el clima de aula escolar y los estilos de enseñanza expresados por los docentes de enseñanza básica de Quilpué y las representaciones sociales de los mismos. Metodológicamente es una investigación de tipo mixta, para lo cual se aplicaron los instrumentos Classroom Environment Scale (CES) en su forma para profesores y el Protocolo de Estilos de Enseñanza de Honey y Alonso, además del desarrollo de Grupos de Discusión como técnica cualitativa. La muestra de la investigación se realizó en 13 establecimientos básicos del sistema público de la comuna, donde se llevó a cabo una muestra dirigida, dando un total de 86 docentes participantes. Los resultados muestran diferencias significativas para la subdimensión Relación entre Estudiantes, urbanidad/ruralidad de los docentes, especialidad; y de manera general una alta correlación entre el Clima de Aula Escolar y los docentes que manifiestan el Estilo Abierto de Enseñanza.

Fecha de Graduación: 5 de septiembre de 2016

Correo Electrónico

cesarmaldonadodiaz@yahoo.com

Palabras Claves: Ambientes de Enseñanza, Representaciones Sociales Docentes, Escuelas Públicas.

Dedicatorias

A Grace, mi compañera de vida, por su amor, paciencia, respeto y fidelidad a toda prueba en este caminar intelectual y de vida.

A Martina, por la preciosa mujer que es y será, por su inteligencia, preguntas, cariño y grandes talentos que tengo el privilegio de acompañar en su desarrollo.

A Agustín, por sus locuras, juegos, cariño y desafíos en su corto caminar de vida.

A mi madre, por ser el recuerdo permanente de que salir adelante si es posible, sin importar tu pasado o lo que tengas; salvo el amor que profeses a quienes te rodean.

A Cristo, mi *Messiah* y *Kýrios*.

A los maestros y maestras que participaron voluntariamente de esta investigación.
Por su labor, esfuerzo y trabajo en la educación pública de la Quinta Región de nuestro país.

Agradecimientos

A mi familia, sobre todo a mi esposa e hijos que me han tenido paciencia y han sido un apoyo fundamental en este recorrido profesional y personal.

A mis compañeras del Magister, Sandra, Ángela y Orani. Por sus comentarios, observaciones, discusiones profesionales y por la amistad sincera que he encontrado en ellas.

A mis amigos, porque en todo tiempo ama el amigo y lo he aprendido con profundidad en este tiempo.

Al Profesor Hugo Torres Contreras por su atención deferente, trato respetuoso y detallismo profesional en cada una de sus revisiones. Por creer en la viabilidad de este proyecto como un real aporte a la educación pública chilena.

A la Profesora Mónica Llaña Mena, por su alta valoración del ser humano, del ser persona y del ser profesional. Por su guía y siempre respetuoso trato al momento de compartir su saber.

A la Corporación Municipal de Quilpué, por la apertura a este Proyecto de Investigación, sobre todo a la Sra. Claudia Vidal, quien en su rol, me permitió permanentemente generar vías expeditas de gestión de esta investigación.

Reconocimiento

La presente investigación si bien es parte del proceso de formación de Postgrado personal del autor, es importante también resaltar que **ha sido financiado en los años 2014 y 2015 por la Beca de Magister en Chile para Profesionales de la Educación otorgada por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT)** a través de su Plan de Becas de Formación de Capital Humano Avanzado.

Por el presente, el autor hace un reconocimiento público de la ayuda económica, gestión institucional y apoyo académico del Plan Becario a la formación personal del mismo, resaltando la puntualidad, transparencia e información pertinente recibida durante los dos años y medio de duración de la Beca antes mencionada y confirma su intención por retribuir al país en el área de la educación, devolviendo de esta manera la inversión realizada en su persona.

INDICE

1. INTRODUCCIÓN.	1
Problematización del Contexto	5
2. HIPÓTESIS	9
3. OBJETIVOS	9
<i>General</i>	9
<i>Específicos</i>	9
4. PERSPECTIVA TEÓRICA – ENFOQUE CUANTITATIVO	10
Clima Escolar	11
Origen y Pertinencia del Concepto Clima.	12
Enfoques del Clima en Educación	14
Definiciones Básicas para Comprender el Concepto de Clima de Aula Escolar.	16
Elementos de Importancia Respecto al Clima Escolar.....	20
Factores constituyentes de un clima escolar positivo.	20
Clima de Aula Escolar.....	21
Estilos de Enseñanza.....	27
Estilos de Enseñanza del Estudio	33
5. ANTECEDENTES TEÓRICOS – ENFOQUE CUALITATIVO.....	39
Constructo Social de la Realidad	39
Enfoques Epistemológicos.....	41
6. METODOLOGÍA.....	44
Descripción de la Muestra Participante del Estudio	44
Diseño	50
Alcance de la Investigación.....	52
Variables.....	52
Operacionalización de la Variables	52
Muestreo.....	53
Análisis de los Datos.....	54
Instrumentos y Técnicas de Investigación Cualitativa	54
Grupos de Discusión.....	55
Análisis Cualitativo	56

A. Triangulación de Enfoques.....	57
B. Triangulación de Metodológica.	57
C. Triangulación Teórica.....	57
Plan de Análisis	58
1. Criterios de Selección de los Sujetos	58
2. Criterios de Credibilidad.....	59
Procedimiento	59
7. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	61
Clima de Aula Escolar: Contraste de Medias.....	61
ANOVAS para Clima de Aula Escolar (Con Prueba Tukey)	75
ANOVAS para las Dimensiones de la Variable Clima de Aula	83
Estilos de Enseñanza.....	97
Contraste de Medias.....	100
ANOVAS Estilos de Enseñanza	111
Correlaciones para las Variables del Estudio.....	113
Correlaciones para las Variables Continuas del Estudio	113
Diagramas de Dispersión – Clima de Aula (Dimensiones) y Estilo de Enseñanza.....	114
Correlaciones para las Variables Nominales del Estudio	118
Correlaciones para las Variables Ordinales del Estudio	121
Diagramas de Dispersión – Estilos de Enseñanza y Variables de Clima de Aula Escolar.....	125
Análisis Cualitativo de la Investigación.....	129
Plan de análisis.....	129
Codificación	130
Categorización.....	131
Matriz del Proceso de Construcción de Categorías.....	132
Descripción y Análisis de Categorías Construidas	135
Categoría 1. Rol Docente	135
Categoría 2. Representaciones sobre el Clima del Aula	139
Categoría 3. Representaciones sobre los Estilos de Enseñanza	144
Categoría 4. Nudo Crítico Curricular.....	149

Categoría 5. Nudo Crítico Cultural.....	151
Categoría 6. Nudo Crítico Institucional	154
Relación e Integración de Categorías.....	159
8. DISCUSIÓN E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	164
Resultados Cuantitativos	165
Contraste de Hipótesis.....	172
Resultados Cualitativos.....	173
Representaciones Sociales.	174
9. CONCLUSIONES GENERALES DEL ESTUDIO	182
De los Objetivos	182
De los Postulados Teóricos	185
Del Estudio y sus Líneas Futuras.....	191
De la Política Pública Comunal.....	193
10. BIBLIOGRAFÍA	196
11. ANEXOS	205

1. INTRODUCCIÓN.

La comuna de Quilpué corresponde, desde el punto de vista de la organización política y administrativa del país a la Provincia de Marga-Marga, creada en 2007 bajo el gobierno concertacionista de M. Bachelet. Su nueva vida, se debe a la búsqueda de independencia administrativa de la macro provincia de Valparaíso en la que la conurbación de las comunas de Valparaíso y Viña del Mar le dibuja como un foco urbano de gran envergadura poblacional, además de la centralización del gobierno regional en la comuna portuaria de la mentada Provincia.

Quilpué, es un polo urbano que ha sido durante años dibujada como una comuna dormitorio de la provincia de Valparaíso. Esa idea era normal escucharla y enseñarlas en las aulas en la década de los 80, idea que dominó hasta la década de los 90 y fines del siglo XX. El nuevo siglo, ha llevado a un crecimiento de la oferta inmobiliaria, como de la proliferación de ofertas laborales en el campo educacional que, sumado a las vías de comunicación terrestre cada vez más expeditas y renovadas (Privatización del Metro Regional, construcción de la Autopista Troncal Sur, mayor locomoción colectiva a través del Plan de Transporte Público al modelo –contextualizado por cierto- del transporte metropolitano, entre otros) han llevado a que la idea de “dormitorio” haya sido borrada y un nuevo escenario urbano con ribetes de conurbación con las comuna de la provincia creada en 2007 (Villa Alemana, Peñablanca, Olmué y Limache) estén en pleno desarrollo.

Lo anterior, son ideas asociadas al dibujo más cercano a la geografía física o humana de la comuna. Ahora, desde el punto de vista educacional, esto es central, ya que esta dinámica de desarrollo población ha llevado a que en el ámbito educacional, la comuna de Quilpué tenga características fenotípicas muy interesantes de relevar. La envergadura de la oferta subvencionada es enorme. La matrícula del sistema público está en plena crisis. La educación privada es de elite y asociados a guetos de élites muy pequeñas, pero que dirigen la comuna o que son parte de la clase política que gobierna la región (no sólo la comuna), la Iglesia Católica tiene fuerte presencia en la educación y el sistema público se está

transformando en un espacio para aquellos que desertan de ambos sistemas y ha recibido un fuerte aumento de aquellos estudiantes que no son atendidos, por sus características cognitivas, en los otros dos sistemas (Guerra y CMQ, 2014).

Lo anterior, lleva a perfilar un sistema público de educación que se ha transformado en dos cosas. La primera de ellas dice relación con que, a pesar de la baja de la matrícula del sector, sigue recibiendo a los estudiantes expulsados de los sistemas de copago o pago completo familiar. Ello ha derivado en una baja sostenida de la matrícula en los últimos años, transformando a la comuna en un espacio ejemplar, según fuentes oficiales, de la crisis nacional de la educación municipalizada.

A su vez, la comuna y la atención que brinda en su sistema de educación municipalizada, se ha perfilado como aquella que debe atender a los estudiantes con problemas de aprendizaje y que los sistemas de copago y pago familiar completo, simplemente no atienden. Es perentorio advertir que si bien no es un discurso oficial que uno pueda encontrar en los medios de comunicación, si es por todos compartidos en la comuna que aquel que no tiene espacio en los colegios relacionados con el mundo privado o subvencionado, debe ir a uno público. A primera vista esta es una realidad nacional, pero considero que en Quilpué es crítico, ya que se puede identificar aquello que Pérez Gómez (2004) define como *el mestizaje de sistemas en la sociedad postmoderna*. Lo más probable es que sea profundamente rico y consistente el estudio de ambos sistemas, pero en ello, adopto la siguiente posición del autor, “más que abrazarse incondicionalmente a una de ambas alternativas [educacionales existentes en la comuna, agregaría mi autoría], será necesario analizar y debatir libremente, sin prejuicios ni tabúes incuestionables, la virtualidad educativa de las diferentes posiciones y características de los sistemas educativos y de sus derivaciones organizativas y curriculares, para optar abiertamente por la experimentación y reflexión compartidas, en la búsqueda de nuevas soluciones que intenten superar al menos los vicios ya conocidos: la burocratización, centralismo, ineficacia y apatía en el primero [sistema público de educación]; desigualdad, discriminación, insolidaridad

y adoctrinamiento en el segundo [sistema privado de educación]” (Pérez Gómez, 2004:143).

Es uno de los esfuerzos centrales de mis líneas, no sólo caracterizar el contexto y situarlo en un marco de referencia claro, sino que también, de la manera más clara posible, visualizar el contexto problemático en el que se desarrolla.

La Figura 1, señala los datos concretos que manifiestan el problema de la baja matrícula en la comuna.

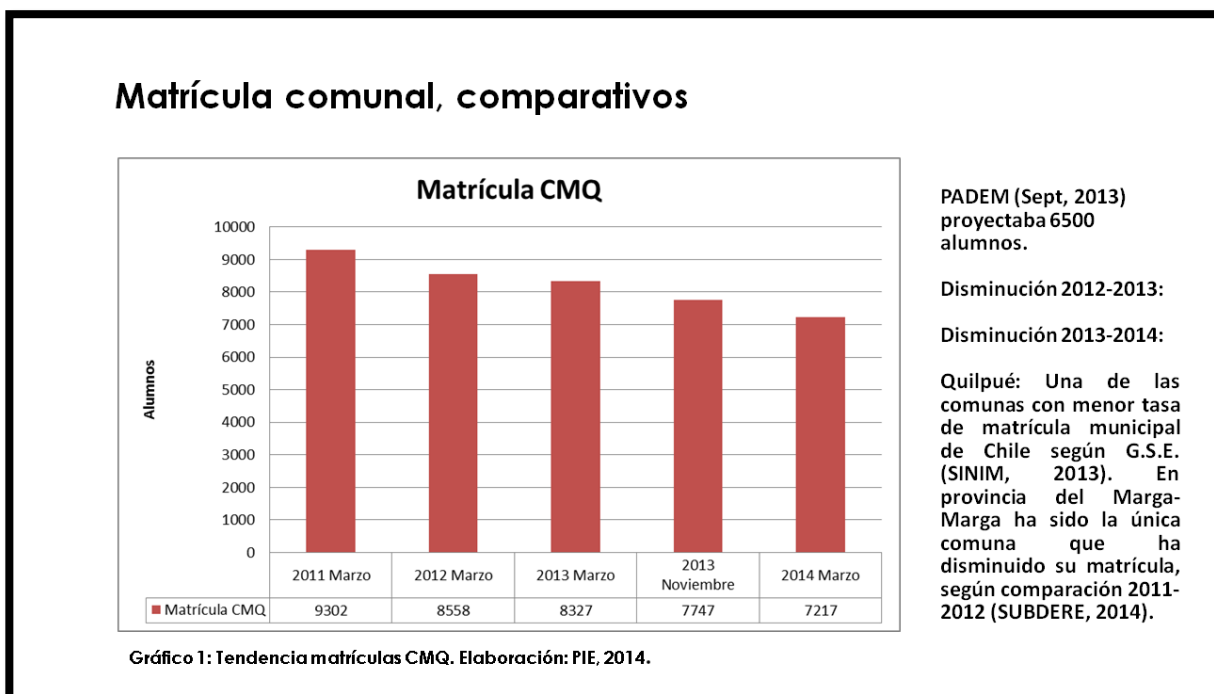


Figura 1. Baja de la Matrícula Municipal Comunal.

Fuente: (Guerra, Informe Estadístico PIE 2014- Programa de Integración Escolar. Presentación en reunión comunal de directores municipales, 2014)

La Figura 2, dice relación con la alta matrícula de estudiantes con NEE que, a pesar de la baja matrícula general, han encontrado en el sistema público, un reservorio de atención que los sistemas privados, en palabras simples, no atienden.

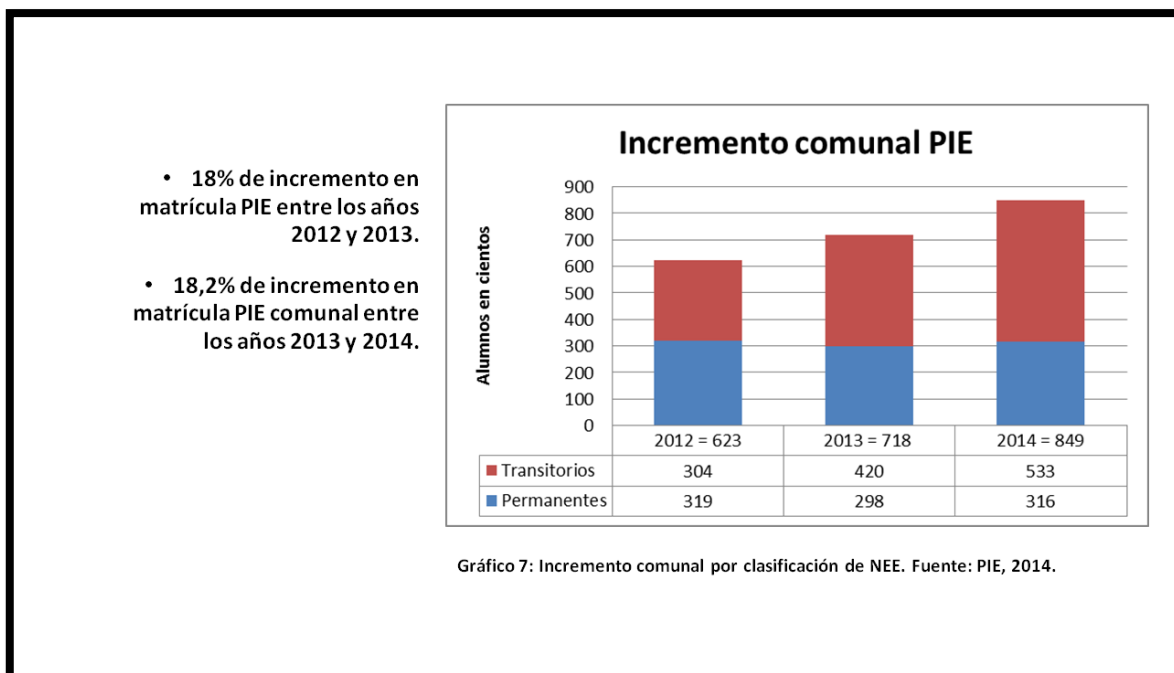


Figura 2. Aumento de la Matrícula de Estudiantes Atendidos por el Programa de Integración Escolar.
Fuente: (Guerra, Informe Estadístico PIE 2014- Programa de Integración Escolar. Presentación en reunión comunal de directores municipales, 2014)

Lo anterior refleja elementos contextuales que van a permitir identificar los dos elementos centrales de lo que se podría identificar como los problemas estructurales del sistema público de educación de la comuna.

El primero de ellos dice relación con la convivencia escolar, que si pudiésemos especificar de mejor manera, deberíamos identificarla con el clima escolar o en específico con el clima de aula. Se ha vuelto un problema grave en la comuna los altos niveles de problemas asociados a la convivencia escolar, derivando incluso en situaciones de sumarios internos a funcionarios y la convicción de trabajar con estudiantes con características complejas y contextos familiares desestructurados. El segundo de ellos, dice relación con la calidad de la enseñanza (y del aprendizaje) asociados a la baja matrícula, los problemas que afectan la calidad del clima

escolar, la alta tasa de estudiantes con NEE y el reservorio de matrícula “expulsada” del sistema privado que reciben los establecimientos municipalizados.

Problematización del Contexto

En circunstancias como la contemporánea de nuestra educación chilena, la revalorización de la educación pública, no sólo pasa por generar la inyección de recursos financieros en el sistema educacional chileno. Tampoco es suficiente la integración, construcción y discusión de una legislación apta para los desafíos del sistema educativo en tiempos que la inclusión, la desigualdad y la aceptación de los errores del modelo educacional chileno ha arrojado un sentimiento de crisis, pero también de reflexión futura. Se tornan fundamentales y necesarios los enfoques complejos de investigación en contextos poco relevados por diversas razones del saber científico pedagógico chileno.

Desde este punto de vista científico, es central la construcción de investigación avanzada y compleja en los contextos educacionales chilenos. Por pertinencia y pertenencia, el investigador de este trabajo ha decidido centrar sus esfuerzos en medir y develar la importancia de dos constructos centrales en el quehacer educativo chileno, pero contextualizados al espacio cultural y educativo que ya se ha identificado en las líneas anteriores. Debido a que son pocos los estudios que existen en las comunas de la Quinta Región del país y menos aquellos que establecen un modelo de investigación complejo y metodológicamente enriquecido por visiones que midan valores, pero que también arrojen luces sobre la comprensión de los fenómenos educacionales, desde los discursos y representaciones de los actores educacionales, es que se ha decidido adentrarse en el desarrollo de la investigación que se tiene frente al momento de su lectura.

Por lo anterior, es posible advertir al menos en cuanto al interés personal del autor, dos variables o aspectos que se aproximan a delinear una idea de investigación con cuerpo y viabilidad; pero que a su vez se desprenden y nacen del contexto educacional ya mencionado.

Evaluar la asociación existente entre la calidad del clima de aula escolar y los estilos de enseñanza de docentes de escuelas y liceos públicos de la Comuna de Quilpué en niveles específicos de los diversos establecimientos públicos de la Comuna de Quilpué, es a mi parecer y desde el punto de vista investigativo nuevo, necesario, empíricamente comprobable, medible, instrumentalizable y posible de observar en la realidad educativa municipal de la comuna.

El aula y su devenir son central en la mejora educacional. A su vez, diversas investigaciones nos demuestran lo importante del entramado social que se reconoce como el Clima de Aula en tanto, sostén emocional del proceso de enseñanza-aprendizaje. Incluyo en ello, la mirada docente del trabajo a desarrollar. La mirada de los docentes, *ad portas* de la entrada en vigencia de la nueva ley de Carrera Docente, demuestran y ratifican una vez la importancia de la voz y la mirada de los docentes, desde los docentes y con los docentes de las investigaciones educacionales que se puedan desarrollar. Por lo mismo, el siguiente trabajo se desarrollará con la firme convicción de que la voz docente del sistema público es valorable y es necesaria de incluir como un sujeto real y consiente del propio hacer pedagógico, en tiempos en que la educación pública parece dar cuenta de las crisis de antaño, pero también de la imperiosa necesidad de develar los contextos que han sido poco estudiados e incluso olvidados.

Debido a estos antecedentes iniciales, es relevante la siguiente investigación por validar la construcción de conocimiento científico en un contexto regional específico, *ad portas* de una importante Reforma Educacional en el sistema nacional chileno. Además, su validez teórica dice relación con lo innovador del tema, al no ser investigado en la correlación ni tampoco desde un enfoque mixto del diseño (Taylor y Bogdan, 1996) propuesta en contextos específicos como el de la educación básica de una comuna completa.

Resulta central en la reflexión actual de la educación comprender que dos de los mayores desafíos de la educación son la calidad de la misma y la convivencia de los sujetos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde la perspectiva didáctica, los estilos de enseñanza son un tema de alta relevancia en la formación inicial,

continua y permanente de los docentes en el desarrollo de su labor profesional. Relevar la existencia, tipología y también la calidad de las mismas en un sistema educacional (de manera focalizada) resulta pertinente desde la óptica didáctica, metodológica e incluso ética al aportar a la equidad y calidad de la educación.

Desde el punto de vista del aporte teórico del estudio, es importante relevar que el mayor aporte se encuentra en la innovación de las variables. En la perspectiva teórica tocaré en específico aquellos estudios relacionados con la temática, pero es importante señalar las siguientes ideas desde la justificación teórica del proyecto. Existen estudios internacionales en España y Latinoamérica que estudian el clima escolar, la mayoría en contextos de vulnerabilidad o con un especial interés en las conductas asociadas a la violencia escolar.

Existe una investigación en la región, con un muestreo intencionado no probabilístico, que instrumentaliza a través de un cuestionario ya validado la percepción de los estudiantes de una muestra comunal, pero asociado al clima escolar, no de aula.

Sólo un estudio español de la década de los '90 del siglo pasado relaciona clima de aula y modalidades de enseñanza.

Estudios argentinos y brasileños siguen la misma línea anterior; análisis del clima escolar y no de los estilos de enseñanza.

Por lo anterior, es importante resaltar que el proyecto propuesto asocia dos variables no estudiadas en Chile y que si bien se nutre de estudios nacionales y latinoamericanos que se centran sólo en el clima del centro escolar o de las conductas asociadas a la perspectiva teórica de la violencia escolar; es nuevo en tanto es un análisis del sistema educacional público, desde un miembro del sistema público y por asociar variables no estudiadas en su conjunto previamente, su aporte teórico es nuevo en Chile y también en Latinoamérica, incluyendo por cierto la relevancia social de esta perspectiva.

El estudio de aquellos sistemas que mayores falencias presentan en términos de la calidad y de la convivencia escolar; al ser investigados, se transforman de inmediato en elementos que relevan la importancia de su desarrollo. Develar los sistemas

desde su interior, no sólo permiten su comprensión, sino que también el desarrollo de propuestas de reflexión real de quienes se desenvuelven en él; además de la implementación de acciones remediales que mejoren la calidad de la enseñanza, aprendizaje y calidad de vida de sectores más vulnerables del país.

Por último, la siguiente investigación también espera dar respuesta a la valoración docente como voz educacional autorizada y que va más allá de sólo los análisis externos, incluyendo una mirada cualitativa equilibrada y en el mismo nivel que la cuantitativa, en tanto modelo de investigación. Se espera ser un aporte al conocimiento educacional de la realidad de las escuelas públicas de la comuna de Quilpué, siempre con el fin de mejorar y aportar a la discusión científica y a la toma de decisiones profesionales para la apertura, innovación y desarrollo de los estudiantes que atiende el sistema público de esta comuna de la Quinta Región.

2. HIPÓTESIS

En su alcance correlacional, presento las siguientes hipótesis de investigación y nula:

- H_1 Existen asociaciones entre la calidad del clima de aula y los estilos de enseñanza definidos y entregados por los instrumentos de recogida de datos; así como también el género y los años de servicio harían variar la presencia de ciertos estilos de enseñanza.
- H_0 No se presentan asociaciones entre la calidad del clima de aula definido por los docentes y los estilos de enseñanza reportados por ellos a través de los instrumentos de recogida de datos; ni tampoco por género, ni años de servicio.

3. OBJETIVOS

General

Asociar el clima de aula escolar y los estilos de enseñanza expresados por los docentes de enseñanza básica de Quilpué y las representaciones sociales de los mismos.

Específicos

1. Determinar el clima de aula escolar de los cursos en que los docentes del estudio se desempeñen con mayor carga horaria.
2. Identificar los estilos de enseñanza en cada establecimiento escolar y a nivel comunal.
3. Conocer las representaciones sociales que los docentes del sistema municipal, le atribuyen a su enseñanza y al clima escolar de sus aulas.

4. PERSPECTIVA TEÓRICA – ENFOQUE CUANTITATIVO

Es reconocida la importancia de vincular una propuesta pedagógica de nivel científico que incluya miradas y perspectivas teóricas que planteen revelar elementos centrales de los procesos educativos que gestionen la mejora de los procesos en función no tan sólo de criterios estandarizados de pruebas y puntajes, sino que vuelven a relevar elementos de calidad educacional que permitan una comprensión científica de los fenómenos educacionales con un fuerte acervo teórico y empírico de las comunidades educativas, con el fin de poder mejorar el aprendizaje y también los procedimientos educativos de las instituciones escolares. Es en el sentido de la calidad de la educación, por tanto, donde nos detendremos en primer lugar a la hora de perfil la mirada teórica de la investigación posterior. Es sabido que el avance de las reformas educacionales de nuestro país van encaminadas a definir que la calidad de la educación no son sólo indicadores numéricos asociados a resultados (Ascorra y Crespo, 2003), sino que también en los procesos educativos están involucrados otros indicadores tan importantes como los estandarizados (Delors, 1994; MINEDUC, 2014). Hay investigaciones que demuestran que en nuestro país hay ejemplos de buenas prácticas educativas, sobre todo cuando interaccionan elementos de calidad educacional más amplios que sólo los resultados SIMCE (Eyzaguirre y Fontaine, 2008; UNICEF, 2004, 2008; Vásquez Córdova, 1996).

El trabajo de investigación, por lo tanto, se centrará en las asociaciones que buscan develar dos indicadores de calidad de la educación y a un sujeto en particular de los actores de los procesos de enseñanza-aprendizaje; a saber, el clima de aula escolar, los estilos de enseñanza asumido por/y a los docentes como sujetos de estudio. Para una mejor exposición de los elementos teóricos centrales de esta revisión teórica, dividiré en sub-apartados el mismo para privilegiar la claridad y profundidad de las miradas teóricas.

Clima Escolar

Desde el punto de vista del funcionamiento de los establecimientos y comunidades escolares, podemos definir una cantidad importante de elementos que dan forma al funcionamiento tanto externo como interno de las mismas. Dentro de los elementos internos de las mismas, atañe a esta investigación destacar algunos elementos que podemos catalogar como socio-ambientales o interpersonales (Palacios, Marchesi y Coll, 1991), entendiendo por ellos, las creencias actitudes y, en general, la trama de relaciones interpersonales que se generan al interior de las instituciones escolares.

Desde la mirada de Lewin (1965) y otros autores del modelo interaccionista, podemos analizar los primeros elementos que fundamentan la importancia del porqué del peso de estos procesos interpersonales o psicosociales. Al analizar las complejas asociaciones entre personas, situaciones y resultados, podemos llegar a definir la conducta personal como en función de un proceso continuo de interacción multidireccional o de *feedback* entre el individuo y las situaciones en las que él se encuentra.

Además, así podemos también comprender que el aprendizaje se construye principalmente en espacios intersubjetivos, es decir en el marco de las relaciones interpersonales que se establecen en el contexto de aprendizaje. Por lo tanto, no depende únicamente de las características interpersonales del alumno o del profesor o del contenido a enseñar, sino que está determinado por factores como el tipo de transacciones que mantienen los agentes personales (profesor-alumno); por el modo en que se desarrolla la comunicación; cómo se implementan los contenidos con referencia a la realidad de la clase, cómo se tratan (lógica o psicológicamente) los métodos de enseñanza, entre otros (Villa y Villar, 1992).

Por lo mismo, los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan al interior de las instituciones escolares, deberían propender –para ser exitosos– a producir satisfacción y a favorecer los aspectos personales, motivacionales y actitudinales de las personas involucradas en los mismos.

Siendo conscientes de la necesidad de fijar niveles más claros de análisis en relación a los elementos antes planteados y aquellos que delimitan el espacio y tipología de clima escolar a estudiar, presentó un breve cuadro (Cancino y Cornejo, 2001) que permita observar que los procesos o factores a los cuales hago referencia se expresan en varios niveles al interior de la institución escolar, por lo menos en tres de ellos:

Cuadro 1. Niveles relacionados con el Clima Escolar

Nivel Organizativo	Nivel de Aula	Nivel Intrapersonal
Tiene que ver con el clima institucional y se relaciona con elementos como: los estilos de gestión, las normas de convivencia o la participación de la comunidad educativa	Tiene que ver con el clima de aula o ambiente de aprendizaje y se relaciona con elementos como: relaciones profesor-alumno, metodologías de enseñanza o relaciones entre pares.	Tiene que ver con las creencias y atribuciones personales y se relaciona con elementos como: autoconcepto de alumnos y profesores, creencias y motivaciones personales o expectativas sobre los otros.

Por ello, el estudio del ambiente o clima social escolar es uno de los principales enfoques para estudiar los procesos interpersonales al interior de un centro educativo y su interrelación con los resultados del mismo. Por lo mismo, me parece pertinente definir de manera más profunda que sirve de base a mi investigación y a uno de los constructos teóricos de la misma.

Origen y Pertinencia del Concepto Clima.

Los supuestos que estudian el estudio del clima o ambiente social en las organizaciones e instituciones humanas preceden de teorías psicosociales que asocian las necesidades y motivaciones de los sujetos con variables estructurales de tipo social. En específico, muchos estudios sobre clima se basan en el modelo interaccionista desarrollado por Kurt Lewin y posteriormente por Murray en la década del 30 en Estados Unidos (Nielsen y Kirk, 1974).

Lewin introduce el concepto de “atmósfera psicológica”, definiéndola como “una propiedad de la situación como un todo” (Lewin, 1965:71) que determinará, en importante medida, la actitud y conducta de las personas. Es este mismo autor quien destaca la importancia también de la subjetividad de la persona en la comprensión de su espacio vital.

Desde entonces muchos referentes teóricos, autores y enfoques entienden que el ambiente y su interacción junto con las características personales del individuo son determinantes fundamentales de la conducta humana. Es en el ámbito organizacional y laboral donde mayor provecho se la ha sacado, hasta ahora, a este concepto, logrando construir modelos de operabilidad en el ámbito laboral. Ahora, en el campo de la educación, las tendencias actuales que se dan en el estudio de la calidad educativa se han hecho parte de este enfoque de comprensión en las influencias del entorno social cercano en las conductas y actitudes de los actores de los procesos educacionales al interior de las comunidades educacionales.

Son varios los que en esta línea se centran en las características de los centros educativos (a nivel organizacional y del aula) y su relación con los resultados de la institución, en términos de logros de aprendizaje, bienestar personal entre sus miembros, eficacia en la gestión, inclusión de las familias, nexos con la comunidad, entre otros. De ahí que el estudio del clima se esté convirtiendo en una de las áreas de investigación educativa de mayor relieve en el ámbito internacional.

Por ello, es importante también definir de mejor manera el enfoque educacional del clima y de sus implicancias en el desarrollo de las relaciones sociales en los contextos educacionales, sobre todo al comprender que es un elemento constituyente del currículum oculto y desde esta perspectiva, puede dar importantes luces para entender la compleja realidad de las instituciones escolares y orientar los cambios necesarios en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Enfoques del Clima en Educación

El concepto de Clima, aún aparece poco delimitado en los estudios que provienen del campo educativo. Se lo puede encontrar asimilado a las palabras sensación, atmósfera, “marco” (*setting* en inglés), situación, entorno, ambiente y contexto (Villa y Villar; 1992).

Esto es entendible si consideramos la necesidad de construir una conceptualización propia del estudio del clima en los contextos escolares. No sirve de mucho reproducir modelos aplicados en organizaciones empresariales y laborales, precisamente por los rasgos que adquieren las relaciones interpersonales en el marco de las organizaciones escolares.

Anderson (1982) describe cuatro grandes categorías en las cuales clasifica los hallazgos de la investigación, respecto de los factores influyentes en el clima. A saber:

- Ecología: características y tamaño de los lugares físicos de estudio.
- Medio: características y moral de profesores y estudiantes.
- Sistema Social: organización administrativa, programa instruccional, agrupamiento según habilidades, relación dirección-profesorado, toma de decisiones compartida del profesor, buena comunicación, relaciones profesor-alumno, toma de decisiones compartida del estudiante, oportunidades de participación del estudiante, relaciones entre profesores, relaciones comunidad-escuela e implicancia en la instrucción.
- Variables Culturales: incluyen entre otras, compromiso del profesor, normas de los compañeros, énfasis en la colaboración, expectativas, énfasis en las cuestiones académicas, premios y alabanzas, consistencia, consenso y metas claras.

Por su parte, Walberg (1982) ordenó la información sobre los ambientes de aprendizaje en:

- Clima de Clase: entendida como la percepción del estudiante de los aspectos psicosociales del grupo de clase que influyen en el aprendizaje.

- Clima Escolar: entendida como la percepción de los estudiantes o del profesor de la moral escolar o el ambiente sociológico que le da perspectiva al aprendizaje.
- Clima Abierto: decisiones conjuntas profesor-estudiante respecto a metas. Medios y ritmo de aprendizaje, en lugar de sólo control por parte del profesor o estudiante.
- Clima Docente: tipo de clima –autoritario o *laissez faire*– que controla el proceso de aprendizaje.
- Clima de Hogar: conductas y procesos desarrollados por parte de los padres que proporcionan estimulación intelectual y emocional para el desarrollo general de sus niños y del aprendizaje escolar.

Por otra parte, Brofenbrenner (1987) denomina a los distintos tipos de ambiente *setting* traducido como “marco” por Villa y Villar (1992). Los factores de actividad, rol, relación interpersonal constituyen los elementos o ladrillos del microsistema. A su vez, un microsistema es un modelo de actividad, roles y relaciones interpersonales experimentadas por la persona en desarrollo “en un marco dado con unas características físicas y materiales particulares” (Brofenbrenner, 1987:22).

A pesar de la heterogeneidad de enfoques y metodologías utilizadas para abordar el estudio del clima escolar y de lo dispar que resultan a veces sus hallazgos, Anderson señala algunos elementos en que tienden a estar de acuerdo muchas investigaciones:

- “Las escuelas poseen algo llamado clima, original de cada organización.
- Las diferencias existentes, aunque discernibles, son evasivas complejas y difíciles de descubrir y medir.
- El clima está influenciado por, pero no originado por, dimensiones particulares de la escuela, tales como características del alumnado, o por los procesos de la clase.
- El clima afecta a muchos resultados estudiantiles, incluyendo el comportamiento afectivo y cognitivo: valores, satisfacción, desarrollo personal, etc” (Anderson, 1982:102).

- La comprensión de la influencia del clima mejorará la comprensión y predicción del comportamiento de los estudiantes”. (Anderson, 1982:79)

Definiciones Básicas para Comprender el Concepto de Clima de Aula Escolar.

Si buscamos una definición genérica y que sea compatible con la variada gama de enfoques existentes respecto del tema, podemos definir el clima social de la escuela como “el conjunto de características psicosociales y funcionales de la institución que, integrados en un proceso dinámico específico, personales y funcionales de la institución que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de los distintos procesos educativos (CERE, 1993:30).

Ahora, son las personas las que le otorgan un significado personal a estas características psicosociales de la comunidad escolar, que a su vez, no son otra cosa sino el contexto en el cual se establecen las relaciones interpersonales al interior de la institución y las características mismas de estas relaciones interpersonales. En otras palabras, lo que define el clima de una institución es la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar (a nivel de aula o de centro escolar) y el contexto en el cual estas interacciones se dan.

En base a esta primera definición por tanto, hay que hacer una distinción básica y decir que el Clima Escolar puede ser estudiado desde una mirada centrada en la institución escolar (Clima Organizacional) o centrado en los procesos que ocurren en algún micro espacio al interior de la institución, especialmente en la sala de clases (Clima de Aula Escolar) e incluso desde ambas. Cabe señalar que para efectos de este estudio, me centraré en el Clima de Aula Escolar, no así el organizacional, ni tampoco aquel que combina ambos.

Para efectos aún más aclaratorios de esta perspectiva teórica, presento el siguiente cuadro comparativo a manera referencial.

Cuadro 2. Comparación entre Clima Escolar y de Aula Escolar

Clima del Centro Escolar	Clima de Aula Escolar
<p>Se basa en las percepciones colectivas, actitudes permanentes y valores comunes de los miembros de una unidad educativa.</p> <p>Se relaciona con elementos como: clima laboral percibido por los docentes, estilo de gestión educativa, espacios de participación, normas explícitas e implícitas de convivencia institucional, organización del tiempo y el espacio para las múltiples tareas de la institución, condiciones materiales y espacios físicos para actividades curriculares y extracurriculares, etc.</p>	<p>Percepción del alumno y del profesor respecto de los aspectos psicosociales del grupo de aula, que influyen en el proceso de aprendizaje.</p> <p>Está relacionado con aspectos como: relaciones profesor-alumno, relaciones entre pares, estrategias metodológicas de enseñanza, significatividad de los contenidos, organización de las clases, participación de los alumnos en el espacio de aula, etc.</p>

Si bien las características psicosociales de un centro guardan relación con la mejora de la calidad del Clima dentro de las aulas escolares, la naturaleza de las variables que inciden en cada uno de los procesos coinciden.

Tal como se aprecia en el cuadro anterior, el clima de un centro educativo (o clima institucional) suele relacionarse con elementos como: clima laboral percibido por los docentes, estilos de gestión institucional, existencia de espacios grupales para los docentes, relaciones interpersonales entre los docentes, normas explícitas e implícitas de la convivencia institucional, organización del tiempo y el espacio para las múltiples tareas de la institución, condiciones materiales y espacios físicos para actividades curriculares y extracurriculares, entre otros.

Por lo anterior, podemos afirmar que cada establecimiento tiene su propio clima. Este es difícil de describir, pero tiene un carácter altamente significativo. Se basa en las percepciones colectivas, actitudes permanentes y valores comunes de los

miembros de esa organización. Constituyen en definitiva, la percepción que se ha ido construyendo socialmente acerca de la organización.

El clima de aula, en tanto, está relacionado con las relaciones entre profesor y estudiante, entre pares, estrategias metodológicas de enseñanza, significatividad de los contenidos, participación de los alumnos en la sala de clases, entre otros.

A pesar que varios estudios indica que es complejo la constitución de climas positivos en el aula, este desafío pasa forzosamente por la utilización de métodos activos y por una restructuración organizativa del aula en la que el profesor se convierta en un recurso más, valioso, pero en ningún caso exclusivo, ni excluyente. Es por ello, que hago la distinción que si el Clima de Aula se define a partir de la percepción de los sujetos, es posible estudiarlo desde las percepciones que tienen los distintos actores educativos: alumnos, profesores, paradocentes o apoderados. Para efectos de la investigación presente y fiel a la mirada docente de la misma, las percepciones del clima de aula se realizará desde la óptica de los docentes del contexto educacional antes planteado.

En otro nivel también, si bien los efectos del clima escolar se hacen sentir en todos los miembros de una institución, por lo que, en general el concepto o la percepción que se tiene del clima escolar tiene a tener elementos compartidos por todas las personas que pertenecen a un curso o un establecimiento educacional; es común también que haya una variabilidad de opiniones y percepciones, pues estas dependen de (se construyen desde) las experiencias interpersonales que se hayan tenido en esa institución. Por ello, las percepciones que tiene profesores no coinciden necesariamente con la percepción que tengan los alumnos de las características de un establecimiento o de las relaciones en el aula.

Cuadro 3. Hallazgos Respecto a la Percepción del Clima Escolar por parte de Profesores y Estudiantes

	Clima del Establecimiento	Clima de Aula
Profesores	Aparece muchas veces en la literatura como clima organizativo. Parece estar determinado por variables muy similares a las que determinan las percepciones que tiene cualquier trabajador respecto de su ambiente laboral.	Diversos estudios plantean que esta percepción se basa en la posibilidad de llevar a cabo las tareas escolares, la aceptación de la disciplina y la implicación de las tareas de aprendizaje.
Alumnos	Aparece muchas veces como clima educativo. Tiene que ver básicamente con la aceptación o rechazo que tiene los alumnos de las normas explícitas o e implícitas de convivencia en la institución.	Diversos estudios plantean que parece depender más bien de la calidez e intimidad de las relaciones interpersonales establecidas al interior del aula, especialmente con los profesores.

Diversos estudios indican que los profesores tienden a tener una percepción más positiva del clima que los alumnos (Paredes y Fraser, 1992).

En el cuadro 3, la percepción que tienen los profesores del clima del establecimiento responde a variables muy similares a las percepciones de cualquier trabajador. En tanto que respecto a la percepción del clima de aula, ésta pareciera basarse en la posibilidad de llevar a cabo las tareas escolares, la aceptación de la disciplina y la implicación en las tareas de aprendizaje por parte de los alumnos (Birch y Lard, 1997). En tanto, para los alumnos, pareciera más bien que la calidez e intimidad de las relaciones interpersonales establecidas al interior del aula, condiciona su visión de la misma, especialmente con sus profesores.

Elementos de Importancia Respecto al Clima Escolar

Como digo con anterioridad, a pesar de la heterogeneidad de enfoques que han orientado el estudio del clima escolar, la evidencia aportada por las investigaciones nos permite construir un cuadro básico respecto de las características centrales que definen el clima escolar al interior de un establecimiento, así como también los procesos educativos influenciados por el clima escolar.

Factores constituyentes de un clima escolar positivo.

Los factores generales que se relacionan con un clima escolar positivo son las características físicas del espacio (características y usos), la organización administrativa (estilos de gestión, creación de espacios de participación y democratización de la vida escolar) y las características de las interacciones sociales intra y entre profesores y alumnos, dentro de las cuales están las interacciones propiamente instruccionales (actividades variadas, metodologías innovadoras, relaciones de respeto, buena comunicación, resolución adecuada de conflictos, entre otros)

La mayoría de los estudios se centran en este último factor interpersonal. Howard, Howell y Brainard (1987) plantean que el clima escolar debería satisfacer las siguientes necesidades humanas básicas para ser un potenciador de los logros educativos:

- Necesidades fisiológicas (iluminación, calefacción, espacio)
- Necesidades de seguridad (respecto a potenciales peligros y seguridad psicológica como el abuso dentro del colegio y fuera de este)
- Necesidades de aceptación y compañerismo (establecer relaciones interpersonales positivas entre alumnos, profesores y administrativos)
- Necesidades de logro y reconocimiento (por los esfuerzos realizados en el colegio por ejemplo).
- Necesidades de maximizar el propio potencial (contra con condiciones que permitan el logro de objetivos personales al mejor nivel posible)

Ahora, respecto de los factores específicos relacionados con un clima escolar positivo, estos mismos autores plantean las siguientes áreas:

- Crecimiento continuo académico y social: condiciones para que profesores y alumnos puedan mejorar sus habilidades, conocimiento académico, social y personal.
- Respeto: sensación de una atmósfera de respeto mutuo en la escuela.
- Confianza: en lo que hace y dice el otro.
- Moral alta: sentirse bien con lo que está sucediendo. Se relaciona con la motivación alta para cumplir las tareas asignadas y la autodisciplina.
- Cohesión: espíritu de cuerpo y sentido de pertenencia que genera el sistema.
- Oportunidades de recibir *inputs*: posibilidad de involucrarse en las decisiones del colegio, poder contribuir con ideas y que ellas sean tomadas en cuenta.
- Renovación: capacidad de la escuela de crecer, desarrollarse y cambiar.
- Cuidado: atmósfera de tipo familiar, en que los profesores se preocupan y focalizan en las necesidades de estudiantes y trabajan en forma cooperativa en el marco de una organización bien manejada.

Por tanto, considerando que los elementos teóricos antes planteados nos delimitan de una manera completa y a la vez compleja el constructo del Clima Escolar, también creo central poder definir el constructo a evaluar de manera central en esta investigación, el clima de aula.

Clima de Aula Escolar

El clima de aula se enmarca en un largo trecho de aportes y derivaciones teóricas que provienen de elementos de análisis del clima organizacional de las instituciones escolares (Claro, 2013). A su vez, es importante tener claro que se define como la percepción de los alumnos y el profesor respecto de los aspectos propios de la sala de clases que influyen en el aprendizaje. (Ascorra y Cáceres, 2001; Birch, 1997) Es importante no olvidar, que al referirnos al clima de aula escolar, precisamos un ámbito “micro” de la convivencia escolar, central a la hora de comprender la importancia de su sanidad en pro del aprendizaje. Arón y Milicic (2004) son precisos

al definir que hay climas tóxicos para el aprendizaje y otros que permiten un desarrollo sano de los procesos de enseñanza-aprendizaje y, por lo mismo, es relevante su estudio y cuantificación en los contextos educacionales en especial en el marco de las actuales posturas que vean al clima de aula escolar como central no sólo en Chile, sino que en la mayoría de los contextos educacionales donde se han desarrollado estudios relacionados con su importancia educativo (Villa, 1992; Varela, 2011; UNESCO, 2013). Sobre todo es relevante en tanto que hay antecedentes en Chile que demuestran que ciertos aspectos del ambiente en la sala tienen una poderosa influencia en el rendimiento de los alumnos. En particular, que el manejo del grupo del curso que ejerce el profesor en el aula es más relevante y significativo que otras medidas del desarrollo de la clase. También se aprecia que el ambiente en el conjunto de las clases del establecimiento es un mejor predictor de los resultados de los alumnos que el ambiente en la sala de clases específica que reportan las pruebas de aprendizaje. Ello sugiere que mejorar el ambiente en la escuela es el desafío más relevante (Gazmuri, Manzi y Paredes, 2015; Serra i Salamé, 2003).

En tanto que respecto a la percepción del clima de aula, ésta pareciera basarse en la posibilidad de llevar a cabo las tareas escolares, la aceptación de la disciplina y la implicación en las tareas de aprendizaje por parte de los alumnos (Birch y Lard, 1997).

Ruz (2006) por encargo de la Organización de Estados Iberoamericanos coordinó un trabajo en que relevó la importancia central de lo que denomina la “Pedagogía de la Convivencia”. A través de un análisis de las perspectivas de las investigaciones realizadas en Latinoamérica y en Chile, releva la centralidad de los climas escolares para, en síntesis, mejorar la calidad de la educación, no sólo nacional, sino que también latinoamericana; todo ello con el fin de poder trabajar en una política pública profunda en este sentido.

Lo anterior nos lleva a la idea de que sin una idea clara y científicamente madura sobre la calidad del clima escolar no es posible definir con certeza –más allá de las actuales discusiones– la calidad de la educación.

Varios son además los trabajos nacionales que dan cuenta de este tema y que han aportado a relevar de manera progresiva no sólo las definiciones más “puras” del fenómeno del clima de aula, sino que lo han hecho desde propuesta investigativas concretas.

En el ámbito nacional tenemos varias. Ascorra, Arias, y Graff (2003) y también López (2012b) tanto a través de investigaciones FONIDE y FONDECYT han demostrado que la escuela y su clima de aula tienen directa incidencia en la contención emocional de los estudiantes, pero también en los resultados académicos de estos, incluso en evaluaciones internacionales como la prueba PISA.

Central en esta perspectiva teórica que comienzo a definir es el convencimiento de una postura intrínseca a los sistemas educaciones que ven a los propios actores como “dentro y fuera” de sus contextos para relevar su investigación (Cochran-Smith y Lytle, 2002) y poder científicamente investigar el clima del aula.

En cuanto a los estudios que enmarcan la investigación en desarrollo, es importante señalar que hay pocos estudios fuera de la Región Metropolitana y se obtuvo acceso sólo a uno en la Quinta Región, que como bien se planteó con anterioridad, es en donde se desarrolló la investigación. Salvedad a ello es el estudio de Candia (2000) que a su vez, desarrolla un estudio referido a las percepciones del clima organizacional escolar en Santiago para estudiantes de sextos básicos, referente por tanto, de la cercanía al ciclo de enseñanza en que se relizará la investigación. Tijemes y Fundación Paz Ciudadana (2012) realizan un estudio en la Región Metropolitana al igual que Cornejo y Redondo (2001) demostrando una vez más la relación entre altos índices de violencia o “mal clima escolar” y la necesidad, el primero de ellos, de la creación de un plan remedial de esta situación; como también, el segundo, de la alta molestia y tensión que ocurre en los espacios donde el clima escolar se observa, pero no se remedia.

El Programa *Recoleta en Buena* es expuesto por Varela en una investigación de hace algunos años como una muestra de intervención positiva en el clima escolar de una comuna de Santiago (Varela, 2011). En el área más propositiva también está

el estudio de Milicic, Alcalay, Berger y Álamos (2013) que manifiesta la importancia del desarrollo del ámbito socioemocional en los estudiantes para su salud mental y desarrollo cognitivo.

López (2012a) ya instala sus reflexiones junto con el Centro de Investigación Avanzada en Educación PUCV (2011) y Guerra, Vargas, Castro, Villaroel, y Barrera (2012) en el análisis de la Quinta Región. La primera de ellas lo hace desde la develación de las relaciones entre las conductas de aquellos estudiantes con presencia de conductas de agresividad en contextos porteños, de donde se irá desarrollando en paralelo la iniciativa PACES con centro en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y que a través de un Proyecto FONDEF monitorea y gestiona vínculos para la intervención y capacitación en Convivencia Escolar. A su vez, el Centro de Investigación Avanzada monitorea, a manera de recaudo de experiencias en su texto “Mejoramiento Escolar en Acción” experiencias exitosas en clima escolar, pero no presenta en realidad investigaciones asociadas al mismo.

Quienes sí lo hacen son Guerra y colaboradores pero de una manera más bien instrumental a partir de una muestra selectiva de un grupo de estudiantes de la Comuna de Valparaíso (Guerra, Vargas, Castro, Villarroel y Barrera, 2012), usando un cuestionario adaptado a la realidad chilena (Cuestionario CESCO) para evaluar el clima del centro escolar, de la relación con sus docentes y el clima en general, sin detenerse en este caso en variables de género de los docentes o en estilos de enseñanza. Su relevancia apunta a las diferencias significativas encontradas por tipo de dependencia administrativa y por ser el género femenino quien mejor percepción del clima escolar manifiesta.

En relación a las investigaciones extranjeras destacan una brasileña que esta contextualizada en el análisis del clima escolar en las escuelas públicas de Río de Janeiro (Terra Brito y da Costa, 2010) con sus consiguiente análisis del alto índice de violencia escolar en algunas de ellas.

En Argentina encontramos un estudio de Tesis Doctoral de Pablo Francisco Di Leo quien se preocupa de recoger información de directivos y profesores de escuelas medias en relación a la violencia y el clima social de sus establecimientos (Di Leo,

2011). De tipo cualitativo puro, hizo emerger los dos tipos de categorías que se presentan en relación a la violencia en las escuelas lo que para él va desde una desubjetivante a una integracionista-normativa con fuerte acervo en la postura crítica frente a la normatividad.

Un trabajo en particular que me parece importante de nombrar es el de Aurelio Villa por ser uno de los más cercanos con el tema en cuestión (Villa, 1992). Enfocado en la primaria española, se centra en el estudio del clima escolar y su relación con las preferencias docentes en la enseñanza de un contexto local. Sus resultados son interesantes ya que manifiestan tendencias que perfilan que ante distintos tipos de clima escolar, los estilos de enseñanza se manifiestan tendientes a ser distintos. Finalizando con estas propuestas teóricas, es importante también definir que es posible acotar entonces que un buen clima de aula escolar pasaría por 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.

A su vez, un ambiente tóxico a la voz de la teoría antes citada que haría que el clima de aula fuese negativo, tendría las siguientes características:

- Percepción de injusticia.
- Ausencia de reconocimiento y/o descalificación.

- Predominio de la crítica.
- Sobre focalización en los errores.
- Sensación de ser invisible.
- Sensación de marginalidad, de no pertenencia.
- Desconocimiento y arbitrariedad en las normas y desconocimiento de las consecuencias de su transgresión.
- Rigidez de las normas.
- No sentirse respetado en su dignidad, individualidad y diferencias.
- Falta de transparencia en los sistemas de información.
- Interfiere con el crecimiento personal.
- Pone obstáculos a la creatividad.
- No aborda los conflictos, o lo hace autoritariamente.

Con lo anterior y para finalizar con este apartado teórico tendiente a describir la variable del clima de aula escolar, también quiero señalar que la operacionalización de esta misma se desarrollará a través de un instrumento que explicaré en mayor detalle en el apartado metodológico.

Por cierto, el segundo constructo de interés de mi investigación es de los Estilos de Enseñanza Docente, por lo mismo, paso a dar cuenta de los elementos teóricos más relevantes del mismo, en tanto perspectiva teórica que da cuerpo a mi investigación.

Estilos de Enseñanza

La docencia es central es cualquier discusión teórica que se quiera comenzar y así lo revela por ejemplo la actual Premio Nacional de Educación Beatriz Ávalos cuando señala los esfuerzos que se han generado en el desarrollo de la docencia en el país (Ávalos, 2003).

Al comenzar a desarrollar las aseveraciones centrales desde la teoría, es importante señalar dos ideas iniciales. La enseñanza es inseparable del aprendizaje y viceversa y toda la teoría lo confirma (Alonso, Gallego, y Honey, 1994; Amat, 2010; Anijovich y Mora, 2009).

La segunda idea es que al mencionar los estilos de aprendizaje, nos fijamos en una dimensión de las estrategias de enseñanza (Bazán Campos, 2008) que es inseparable de las estrategias de aprendizaje (Monereo, Montserrat, Marcè, Palma, y Pérez Cabaní, 1999).

Al pensar en abordar la cuestión de la conexión entre estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza, cobran relevancia dos concepciones que definen la naturaleza de la relación desde presupuestos diferentes.

Para unos, el diseño del proceso educativo se optimiza si los docentes incorporan a su cotidianeidad un amplio repertorio de estilos de enseñanza con el fin de adecuarse a todos los estudiantes con diferentes preferencias de aprendizaje. Se sostiene así, la importancia de enseñar a los niños utilizando métodos que se ajusten a sus preferencias perceptivas (Dunn, R. y Dunn, K., 1984). Este aspecto es fundamental en la formación considerando el estudio y aplicación de los estilos de aprendizaje como el camino científico para individualizar la instrucción, por lo que el aprendizaje es más efectivo en aquellos alumnos que tienen un estilo de aprendizaje compatible con el estilo de enseñanza del profesor (Thompson, 1986). En esta misma línea Valdivia Ruiz (2002) señala la necesidad de adaptar el estilo de enseñanza del profesorado a la forma de aprender del alumnado como una de las variables relevantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, que va a repercutir directamente en la mejora de dicho proceso.

Por su parte, Kolb (1976) desarrolla un modelo de enseñanza aplicable a cada estilo de aprendizaje. De esta forma guía al docente, bajo un esquema de comportamiento pedagógico, de acuerdo a las necesidades del que aprende. Sostiene que una persona con preferencia por un tipo de aprendizaje específico se sentirá más cómoda y estará más abierta a un profesor que adopte un estilo de enseñanza acorde con su perfil para el aprendizaje. El profesor es el encargado de crear el ambiente educativo adecuado y de controlar el proceso de enseñanza mediante técnicas y métodos de instrucción para el alumno. En cualquier caso, Kolb plantea que el rol del formador que presenta cuatro facetas, varía de acuerdo a los tipos de aprendizajes de los alumnos.

El docente debe tener en cuenta que el objetivo principal en la enseñanza debe cubrir las necesidades de aprendizaje de cada estilo. Por eso mismo, para que el alumno se interese en aprender, el educador debe tomar, como objetivos de enseñanza, principios que sean compatibles con las preferencias e intereses en relación al estilo de aprendizaje. De conformidad con las características manifestadas en torno a los tipos de aprendizaje, Kolb plantea que el docente asuma un papel específico para cada uno.

Desde este enfoque, se recomienda que los formadores desarrollen estilos de enseñanza diversos para poder aplicar estrategias tendentes a conectar con todos sus alumnos sea cual fueren sus estilos de aprendizaje (Joyce, Weil, y Calhoun, 2002; Marcelo, 2001).

Esta tendencia es rechazada por otra corriente que opina que si los docentes enseñan exclusivamente de la forma preferida por sus alumnos, estos no pueden desarrollar algunas destrezas de otros estilos (Pozo Municio, 1998).

Bajo una mirada más focalizada en el alumno, se considera que el educador debe animar a los participantes a desarrollar un rango más amplio de los estilos de aprendizaje, empleando varias técnicas y ayudas de entrenamiento. Esta cuestión es retomada por Hervás Avilés (2005), señalando que la coincidencia del estilo de enseñar del profesor y el estilo de aprender del alumnado no debe llevarnos a presentar los contenidos curriculares siempre del mismo modo, porque esto puede

conducirnos a cierta conformidad y monotonía. Consecuentemente, el profesorado debe potenciar el estilo dominante sin olvidar los puntos débiles de los estilos no dominantes, que podría necesitarlos en un futuro. El rol del profesor no es cambiar de estilo, pero sí perfilar y refinar las características propias del estilo dominante, sin olvidar los estilos que precisaran para las diferentes áreas curriculares.

Es necesario que los profesores conozcan su propio estilo de enseñanza como base para el desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje. Eso les permitirá considerar otros estilos de aprendizaje diferentes al preferido por él mismo, así como mejorar su estilo de enseñanza particular y complementarlo con otros.

Asumir desde la educación, la importancia de incorporar los estilos de aprendizaje, permite llegar a más diversos grupos de estudiantes, de diferente edad, nacionalidad, cultura y aumenta la garantía de los sistemas de enseñanza, favoreciendo una mayor retención de la información por parte de los alumnos.

En esta línea de investigación, es importante que ambas partes, docente y alumnos conozcan un amplio abanico de estilos, identifiquen su propio estilo y el del otro con el objeto de abordar estrategias orientadas a generar un proceso de enseñanza-aprendizaje más eficiente (Nieto Gil, 2004).

Si observamos con atención los diferentes enfoques sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje podemos entrever que el aprendizaje se ha visto influenciado por diversos elementos interconectados. Así tenemos que, la forma en que se estructura el currículo, el estilo con que abordan la asignatura profesor y alumno, o la manera de acercarse a la tarea de aprender tanto como la propia capacidad pueden favorecer o condicionar situaciones de aprendizaje. Anteriormente se ha señalado que tanto el componente afectivo como el cognitivo y el fisiológico se unen en un escenario de interacción de diversos elementos con los cuales se ensayan diferentes resultados en términos de eficacia, hasta configurar un estilo de aprendizaje preferente. Sin embargo, muchos de los factores señalados pueden ayudar a conformar un estilo de aprendizaje adecuado o por el contrario constituir una traba en el proceso. De acuerdo a ello y como resultante, tenemos que para garantizar un aprendizaje eficiente, productivo, de alta calidad

debe coincidir un concierto de múltiples interacciones, de base genética, ambiental, curricular y cultural.

Como supuesto teórico fundamental, se sostiene que la situación óptima para el aprendizaje es aquella en la que se pueden movilizar, combinar y utilizar estrategias, recursos y oportunidades diversas, en busca de la excelencia, reconociendo la diversidad de comportamientos y capacidades en respuesta a múltiples situaciones individuales y contextuales. Si pensamos por unos momentos en los constructos que circundan la cotidianeidad del proceso de aprendizaje, es posible que podamos observar una serie de notas, estrategias, valores, ideas, rituales, procedimientos, elementos que constituyen el acto de aprender. Este hecho le confiere al aprendizaje un carácter eminentemente individualizador y a la enseñanza y su forma de desarrollo (estilo) un rol preponderante en la formación docente y en el ejercicio de la profesionalidad docente.

Numerosas investigaciones destacan la importancia del accionar docente para lograr un aprendizaje exitoso. Logro que requiere el dominio de estilos de enseñanza efectivos y la adquisición de competencias para el desarrollo adecuado de la práctica docente (Arriaga y Madariaga, 2004; Marchesi, 2007; Perrenoud, 2004; Zabalza, 2003). Las creencias, expectativas y predisposición docente sobre el alumnado tienen gran importancia sobre la motivación para el aprendizaje y son un importante instrumento de referencia para la autoevaluación y autoconcepto del alumno (Rodríguez Espinar, 1993). A su vez, estas percepciones desarrolladas por los docentes conducen, inconscientemente, a los estudiantes a ajustarse a lo que se espera de ellos, consiguiendo que su expectativa se cumpla.

En cuanto a este aspecto, en el trabajo de González Peiteado (2010a) se resalta que en el comportamiento docente existe una implicación de multiplicidad de factores relacionados con una ideología o percepción de la realidad que asume el educador. Así, para esta autora, “cuando se habla de estilos de enseñanza se alude al modo particular de enseñar, a la tendencia docente de adoptar un determinado modo de interactuar con el alumno en función de las demandas específicas de la tarea, de percibir las necesidades del educando, sus intereses, aptitudes, actitudes,

de pensar acerca de la praxis educativa, pero también se refiere a comportamientos verbales y no verbales, producto de creencias, principios, autobiografía y teorías de la enseñanza que sustentan su actuación refrendado por una cierta regularidad en la forma de aplicar las distintas estrategias de enseñanza” (González Peiteado, 2010a:3).

En efecto, los estilos de enseñanza vertebran dimensiones que tienen gran impacto en el ejercicio de la profesión, en la configuración pedagógica del quehacer educativo y en las relaciones interpersonales que se establecen dentro del aula (González Peiteado, 2012). Se trata de una dimensión que constituye una articulación entre lo individual y lo social. Por tanto, entendemos que ambas dimensiones van asociadas a características cognitivas, afectivas y procedimentales que sirven de indicadores relativamente estables de los roles, comportamientos y métodos preferidos por cada profesor. Así mismo, el estilo de enseñanza resalta la relación dinámica que existe entre las concepciones que tienen los profesores acerca de lo que debe ser la educación (concepción idealista de la práctica educativa) y lo que es (actuaciones educativas concretas).

A este respecto, señalamos la existencia histórica de dos grandes estilos: el estilo de enseñanza académico y el estilo de enseñanza activo que según el momento y el contexto fueron adoptando diferentes denominaciones. Siguiendo este enfoque, asevero entonces la existencia de diversas investigaciones que abordan los dos grandes componentes el modelo de *transmisión del conocimiento o centrado en la enseñanza*, también denominado *modelo centrado en el profesor*, y el modelo de *facilitación del aprendizaje, o centrado en el aprendizaje*, que también es llamado *modelo centrado en el alumno*.

Como ya sabemos, la concepción académica o tradicional, está fundamentada en el discurso expositivo que transmite hechos y conceptos, vinculada a la capacidad de impartir una disciplina y lograr un clima de máximo rigor, rigidez y control. En este caso la enseñanza gira en torno a la figura del profesor (Delgado, 1991, 1994; Martín-Cuadrado, 2011; González-Peiteado, 2013). Sin embargo, la concepción activa genera un estilo de enseñanza ligado a planteamientos que consideramos

más innovadores y a expectativas de éxito y calidad respetando el ritmo de aprendizaje del alumno. Así mismo, se promueven actitudes de cooperación, tolerancia y se fomenta competencias vinculadas al aprender a aprender, a aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir. Añado lo que añadimos la importancia de la *reflexión en la acción* hecho que abarca el *conocimiento en la acción* aquél que se revela en las acciones inteligentes, ya sean observables al exterior o que se den internamente en las personas. En ambos casos el conocimiento está en la acción, “*se evidencia a través de la ejecución espontánea y hábil*” (Tejada, 2011, p. 23).

Para Ballesta, Izquierdo y Romero (2011, p. 358) “*los resultados en la enseñanza son mucho más claros cuando los profesores, además de tener una concepción centrada en el aprendizaje, y de usar metodologías coherentes con ella, disponen de más habilidades docentes*”.

Evidentemente, en las aulas no se dan estos comportamientos en toda su amplitud, sino que el profesor se mueve dentro de un *continuum*, combinando rasgos de ambos estilos, aunque uno de ellos sea el predominante (González-Peiteado y Aznar, 2010b).

Por ello y si bien los docentes son el centro de muchas críticas y su rol es tema de discusión política, económica e incluso ética, la acción de la enseñanza es teóricamente central a la hora de hablar del aprendizaje (Bixio, 2005).

Podemos afirmar que los Estilos de Enseñanza de los docentes se sustentan en la confluencia de rasgos personales y profesionales, significación de la enseñanza y el contexto socio-educativo-cultural donde se ubican. Los conforman comportamientos particulares que exhiben en cada fase del proceso de enseñanza y que caracterizan, a la vez que diferencian, las diversas formas de desarrollar la enseñanza. Desde esta perspectiva, conceptualizamos los Estilos de Enseñanza como: “*categorías de comportamientos de enseñanza que el docente exhibe habitualmente en contextos determinados y en cada fase o momento de la actividad de enseñanza que se fundamentan en actitudes personales que le son inherentes y otras abstraídas de su experiencia académica y profesional*” (Martínez-Geijo

2008). Es evidente que si queremos atribuir a un docente unos determinados Estilos de Enseñanza tendremos que asegurarnos que los comportamientos que evidencia y que hemos categorizado, son los que frecuentemente realiza y nos manifiesta. Por lo anterior, al igual que como lo hice con el clima de aula, al hablar de estilo de enseñanza me refiero a las categorías de comportamiento de enseñanza que favorecen cada uno de los estilos de aprendizaje de sus estudiantes y que son el asiento fundamental para las acciones intencionales del proceso de enseñanza-aprendizaje (Boujon y Quaireau, 2000; Eggen y Kauchak, 2009) y que se develan al interiorizarnos en lo que se define como la cultura de la escuela (Gibaja, 1996). No son estáticos, se dinamizan con el devenir del proceso de enseñanza y cambian por muchos factores alternantes en el proceso del aprender-enseñar y del enseñar-aprender (Torres Puentes, 1994; Sevillano, 2005) y por supuesto son intencionados e intencionales (Hervás Avilés, 2003)

Estilos de Enseñanza del Estudio

La teoría nos aporta por tanto (Martínez, 2009) una suficiente y rica mirada para que se pueda definir con precisión a lo menos los cuatro estilos básicos que en base a los Estilos de Aprendizaje de Alonso, Gallego y Honey (1994) espero instrumentalizar para su observación en la muestra del estudio. Sin duda, no son la única taxonomía, pero para efectos de este estudio, son aquellos que me han parecido más pertinentes de usar y prácticos de medir, en el entendido que en Chile no hay estudios recientes de Estilos de Enseñanza en profesores básicos, ni en regiones, ni en comunas de la Quinta Región. Sin lugar a dudas, es este un estudio que puede develar conocimiento científico nuevo e innovador sobre este tema, en especial por el enfoque mixto de la investigación.

Con ello, la anterior conceptualización y teniendo como referentes relacionales los Estilos de Aprendizaje de Alonso (Alonso, Gallego y Honey, 1994), delimitamos cuatro Estilos de Enseñanza que brevemente describiré: Abierto, Formal, Estructurado y Funcional.

Pedro Martínez (2009) al definir el Protocolo de Honey y Alonso para la definición de los estilos de enseñanza, manifiesta que es posible, a lo menos, identificar sintéticamente estos cuatro estilos de enseñanza:

1. Estilo de Enseñanza Abierto; que a su vez favorecería el Estilo de Aprendizaje Activo del alumnado.
2. Estilo de Enseñanza Formal; que a su vez favorecería el Estilo de Aprendizaje Reflexivo del alumnado.
3. Estilo de Enseñanza Estructurado; que a su vez favorecería el Estilo de Aprendizaje Teórico del alumnado.
4. Estilo de Enseñanza Funcional; que a su vez favorecería el Estilo de Aprendizaje Pragmático del alumnado.

Dentro del Estilo de Enseñanza ABIERTO se encuentran aquellos docentes que con sus comportamientos de enseñanza favorecen con preferencia ALTA o MUY ALTA al alumnado del Estilo de Aprendizaje ACTIVO. Los docentes de este Estilo de Enseñanza se plantean con frecuencia nuevos contenidos, motivan con actividades novedosas y/o con problemas reales del entorno.

Promueven el trabajo en equipo, la generación de ideas y cambian con frecuencia de metodología. Procuran que los alumnos no trabajen mucho tiempo sobre la misma actividad y dejan libertad en su temporalización y orden de realización.

Son partidarios de romper las rutinas, de traslucir su estado de ánimo y de trabajar en equipo con otros docentes. Suelen estar bien informados de la actualidad y abiertos a su discusión en el aula.

Son activos, creativos, improvisadores, innovadores, flexibles y espontáneos.

Con el fin de operacionalizar/definir este estilo, me referiré a las conductas observables, que ante su ausencia, se infiere el no desarrollo del estilo:

A. Estilo de Enseñanza Abierto:

- 1) Atender a los comentarios que surgen en las clases sin planificación
- 2) Valorar la originalidad
- 3) Plantear con frecuencia nuevos contenido, también originales.

- 4) Plantear actividades de aprendizaje originales, novedosas y no reiteradas.
- 5) Proponer la formulación de problemas desde los estudiantes.
- 6) No censurar las ideas
- 7) Romper la rutina con los estudiantes
- 8) Privilegiar la evaluación abierta y divergente
- 9) Obtener problemas reales del entorno cercano a los estudiantes
- 10) Potenciar el trabajo colaborativo

Dentro del Estilo de Enseñanza FORMAL se encuentran aquellos docentes que con sus comportamientos de enseñanza favorecen con preferencia ALTA o MUY ALTA al alumnado del *Estilo de Aprendizaje REFLEXIVO*. Los docentes de este *Estilo de Enseñanza* son partidarios de la planificación detallada. No admiten la improvisación y no suelen impartir contenidos que no estén incluidos en el programa.

Fomentan y valoran en los estudiantes la reflexión, el análisis y que sustenten sus ideas desde la racionalidad. Promueven el trabajo individual sobre el grupal. Anuncian las fechas de los exámenes con antelación suficiente y valoran la exactitud de las respuestas además del orden y detalle.

No son partidarios del trabajo en equipo con otros docentes y, si lo hiciesen, solicitan que se les asigne la parte de la tarea a desarrollar. Les afecta las opiniones que se tienen de ellos y el temor a quedar por debajo de las expectativas que en los demás despiertan.

Son responsables, reflexivos, cuidadosos, tranquilos y con mucha paciencia.

Con el fin de operacionalizarlo, podemos definir que algunas conductas de este estilo pueden ser:

B. Estilo de Enseñanza Formal:

- 1) Planificación detallista
- 2) Dar tiempo a las reflexiones
- 3) No presionar con el tiempo
- 4) Presentar a los estudiantes lo planificado

- 5) Privilegiar las conclusiones desde los estudiantes
- 6) No avanzar a otros contenidos, si hay posibilidad de análisis
- 7) Favorecer la escucha como base de la reflexión
- 8) Favorecer la argumentación desde la racionalidad
- 9) Favorecer el uso de textos, fuentes primarias y tecnológicas
- 10) Favorecer la construcción de informes teóricos

Dentro del *Estilo de Enseñanza* ESTRUCTURADO se encuentran aquellos docentes que con sus comportamientos de enseñanza favorecen con preferencia ALTA o MUY ALTA al alumnado del *Estilo de Aprendizaje* TEORICO.

Los docentes de este *Estilo de Enseñanza* otorgan importancia a la planificación y ponen énfasis en que sea coherente, estructurada y bien presentada. Tratan de impartir los contenidos integrados, siempre en un marco teórico amplio, articulado y sistemático. La dinámica de la clase suele desarrollarse bajo una cierta presión con actividades complejas de relacionar y estructurar. Exigen demostraciones. Rechazan las respuestas sin sentido y requieren objetividad en las respuestas.

Aunque no son partidarios del trabajo en equipo, cuando lo plantean favorecen que los agrupamientos sean homogéneos intelectualmente.

En las evaluaciones solicitan a los alumnos que los ejercicios/preguntas los resuelvan/contesten especificando y explicando cada paso. Valoran la descripción del proceso sobre la solución.

En sus relaciones con otros docentes casi siempre cuestionan las temáticas que se tratan, procurando ser los últimos en dar sus opiniones. Les importa la opinión de los demás a la vez que no consideran las aportaciones de aquellos que consideran inferiores profesional o intelectualmente

Son objetivos, lógicos, perfeccionistas y sistemáticos.

Al igual que con los estilos anteriores, para definir las conductas observables del mismo, es posible definir que:

C. Estilo de Enseñanza Estructurado:

- 1) Procurar desarrollar actividades estructuradas
- 2) Generar propósitos/objetivos claros y precisos

- 3) Usar la presión como estrategia de enseñanza
- 4) No dar lugar a la duda en el manejo de los conocimientos
- 5) Tener un clima ordenado del aula
- 6) Valorar públicamente el actuar racional
- 7) No trabajar temas espontáneos
- 8) Preocuparse del método a seguir
- 9) No proponer problemas abiertos
- 10) Exigir coherencia y lógica en los estudiantes

Por último, dentro del *Estilo de Enseñanza FUNCIONAL* se encuentran aquellos docentes que con sus comportamientos de enseñanza favorecen con preferencia ALTA o MUY ALTA al alumnado del *Estilo de Aprendizaje PRAGMATICO*.

Los docentes de este Estilo de Enseñanza siendo partidarios de la planificación, su preocupación es como llevarla a la práctica. Las explicaciones son breves y siempre incluyen ejemplos prácticos.

Son partidarios del trabajo en equipo y les orientan en la ejecución de las tareas para eludir que caigan en el error. Si ésta se realiza con éxito reconocen los méritos. En las evaluaciones abundan los ejercicios prácticos valorando más el resultado final que los procedimientos. Aconseja que las respuestas sean breves. En las reuniones de trabajo suelen insistir una y otra vez en que no se divague. Lo práctico y lo útil lo anteponen a lo demás.

Son prácticos, realistas, concretos y con tendencia a rentabilizar su esfuerzo.

Para concluir, es posible asumir que las conductas que se pueden reportar en este estilo son:

D. Estilo de Enseñanza Funcional:

- 1) Centrarse en la enseñanza de técnicas
- 2) Privilegiar la enseñanza desde expertos
- 3) Preocuparse por la viabilidad y utilidad de lo enseñado
- 4) Valorar más los resultados que los procesos
- 5) Procurar el éxito de los proyectos de los estudiantes
- 6) Apreciar a los estudiantes prácticos y realistas

- 7) Apreciar que las “cosas funcionen”
- 8) Desestimar la subjetividad
- 9) Desestimar el error como algo que usar para el aprendizaje
- 10) Potenciar la enseñanza de lo real

En el entendido de esta operacionalización de los estilos, pasaré en el apartado de la metodología a desarrollar la caracterización del instrumento que utilizaré para su cuantificación.

Así, con este apartado de la perspectiva teórica concluida, ya definidas las dos variables de interés y presentada la instrumentalización de las mismas, procedo a definir los elementos teóricos que se enfocan en la comprensión de los fenómenos desde una perspectiva cualitativa de los mismos.

Desde las líneas iniciales de este trabajo he venido insistiendo en la valoración teórica y metodológica del enfoque mixto de la investigación. Por esto, aquellos antecedentes teóricos que se asocian a las representaciones de los sujetos sociales en un contexto como el ya descrito, se tornan tan importantes como los antes expuestos, dando mayor valía y argumentación a la postura científica del análisis final de la investigación.

Daré cuenta en las siguientes páginas a los elementos teóricos asociados a la representación de los sujetos sociales, de la construcción epistemológica de su realidad social y cómo estos aportes teóricos se vuelven relevantes en mi investigación.

5. ANTECEDENTES TEÓRICOS – ENFOQUE CUALITATIVO

Desde la postura teórica y la construcción de los antecedentes referenciales, no es menos importante, dejar en claro que la postura central de los mismos, remite a la comprensión de los elementos sociales que componen la realidad social de estudio. Por esto, el centro de la investigación por mi propuesta remite a los sujetos sociales docentes del sistema público de la comuna ya varias veces mencionada. El esfuerzo teórico de mi autoría, por tanto, remitirá siempre a la comprensión del funcionamiento del intrincado constructo social de las comunidades escolares. En ello, la perspectiva de Berguer y Luckman nos acientan la idea principal de que la sociedad es un producto humano y por tanto la sociedad es una realidad objetiva, en ella el ser humano es un producto eminentemente social (Berger y Luckmann, 2006).

Constructo Social de la Realidad

No es menor esta postura que nos determinará la posibilidad de enfentar la realidad social a la cual busca aproximarse esta investigación, desde el convencimiento de que la misma –desde de los docentes de la comuna de Quilpué– es un producto social, objetivo de estudiar, pero también entrelazado en el mismo hacer social que la compone y por ello subjetivizada (Berger, 1976). Los autores nos diran que “la realidad subjetiva depende, pues de estructuras de plausibilidad específicas, es decir, de la base social específica y los procesos sociales requeridos para su mantenimiento” (Berger y Luckmann, 2006:194). Esto me permite, con madurez y sensibilidad teórica, asentir que una de las características teóricas de este trabajo es su comprensión fenomenológica de la realidad social que es de interés comprender.

A su vez, es importante que también remita a que los fenómenos sociales de interés, no son meramente de observancia estática. Schutz (1995) nos asienta en la comprensión de que los fenómenos sociales no son sólo objetos de mera observación empírica. No es por ello, el centro de este proyecto la mera descripción

de procesos sociales vividos al interior de las comunidades educativas de escuelas públicas de la comuna ya mencionada, sino que busca profundizar en lo que Schutz denominará como “las percepciones” en este caso de los objetos sociales (Schutz, 1995). Por ello, el entramado social es un complejo esqueleto de percepciones de los fenómenos sociales que a su vez generan otros nuevos. Al develar el nivel más profundo de los significados de los docentes al momento de referirnos a la problemática ya expuesta, indudablemente nos acercamos al complejo entramado de los fenómenos cognitivos y sociales que se producen en ellos, entre ellos y en lo que Habermas llamará como el encuentro de las subjetividades (Habermas, 2007).

En este nivel teórico, también debo adentrarme, por pertinencia, en la riqueza de la interacción de los individuos por cuanto no remitiré a los sujetos docentes como sin carga social, o sin preconcepciones. Por el contrario, es necesario también que comprenda y exprese el valor de la interacción social, ya que los individuos, en esta interacción, dan y aprenden el significado de los objetos sociales en la misma (Blumer, 1982). Así también, cada uno de nosotros, da significado a cada uno de estos objetos sociales, desde el yo (Mead, 1973). El cuestionamiento central a develar por mi investigación es cuales son las representaciones no sólo individual, sino que también compartidas (o aprendidas) que dan los docentes a sus distintas (pero de seguro, estructuralmente conectadas) realidades sociales, en este cruce permanente entre pensamiento, símbolo e interacción. Por ello, sin duda el aporte de Bourdieu es fundamental al momento de acercarme al contexto de estudio con la claridad que este autor ya plantea al abordar lo que el mismo define como su estructuralismo constructivista (Bourdieu, 1997), al momento de definir su permanente interés dialéctico entre la estructura y el modo en que las personas construyen la realidad social en la que se desenvuelven y podríamos decir, se envuelven en su devenir diario, en este diálogo dialéctico entre *habitus* y *campo*.

Enfoques Epistemológicos

Por lo anterior, la docencia y la enseñanza son sin duda un espectro de alta riqueza en tanto que la relación con los estudiantes, sus saberes y su relación diaria van dando forma a la estructura social diaria. Encontrar el *habitus* de los significados que los docentes articulan sobre su docencia y sobre la calidad de su clima de aula, de sus relaciones tensionantes con su estructura y *campus* social son un objetivo central de esta investigación.

Coherente con ello por tanto y en relación al apartado teórico anterior, la teoría de la estructuración de Giddens (1995) resulta absolutamente pertinente al momento de referirme a los antecedentes teóricos que dan forma a la investigación aquí planteada. Son los agentes *micro* del contexto social, ya descrito en varias oportunidades, las que serán aquellos en los cuales se genere un esfuerzo teórico y también técnico (en el sentido de las técnicas de investigación) a la hora de definir con propiedad su mundo social. Pero es justamente lo que este autor define como *sistemas* (Giddens, 1995) la que nos permitirá comprender la relación entre la *acción* (referido por lo general al nivel micro, a los actores humanos individuales) y la *estructura* (referido a las grandes estructuras sociales) en el marco complejo de la interacción humana. En una primera aproximación hipotética a los actores sociales y al contexto educativo público de la comuna de Quilpué, de seguro, sus representaciones no son meramente fenomenológicas o simbólicas, sino que también estructurales. La convivencia escolar, su “graduación”, la enseñanza, los sujetos, el contexto y el macro sistema, se encuentran en el habla, en el símbolo y en la representación estructural de la realidad social que busco investigar. Graficándolo, podríamos decir que nos referimos a lo que Ritzer señala como la sociología multidimensional (Ritzer, 2002) que nos manifiesta lo siguiente que entre la estructura y la acción de los sujetos sociales siempre hay niveles de la realidad que están relacionados, es decir que aquello objetivo del comportamiento o de las acciones que realizamos y observamos estaría relacionada con el nivel objetivo de la realidad social, más bien empírico y asible del hacer humano.

En tanto que la acción, remite al nivel subjetivo de la realidad social, donde se asientan las percepciones, creencias o facetas de la construcción social individual pero también social. Ambas por cierto, están relacionadas de manera permanente y compleja en el hacer diario de los sujetos sociales. Lo anterior es posible de resumir en la Figura 3 que se presenta a continuación.

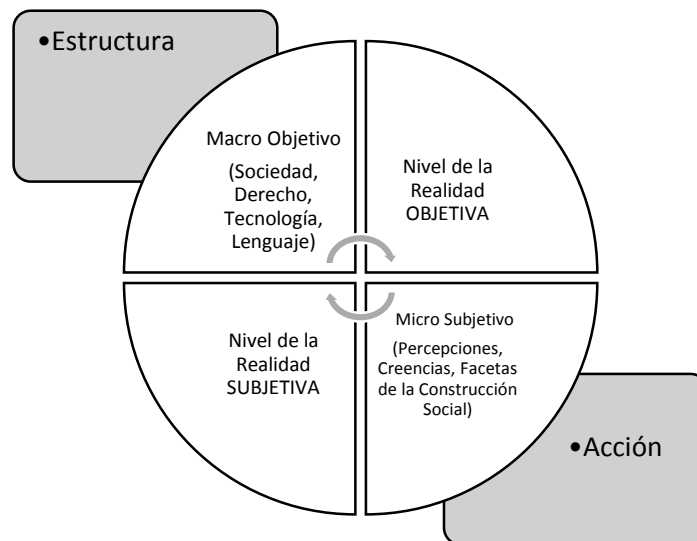


Figura 3. Relación entre la Estructura Social y la Acción Social, según Ritzer (2002)

Creo y sostengo que uno de los mayores reportes de la teorización a partir de los datos que se obtengan será justamente la de develar y sistematizar cualitativamente esta *estructura-acción* de las comunidades educativas de la comuna ya mencionada.

Finalmente, son los postulados de la etnometodología los que darán también el sustento y la posibilidad metodológica al enfoque cualitativo de la investigación. A la voz de Garfinkel, “la realidad objetiva de los hechos sociales es todo logro práctico de la sociedad que se produce local y endógenamente, naturalmente organizado, reflexivamente explicable, en curso; el esfuerzo que tiene lugar en todas partes, siempre, de manera única, exacta e íntegra, sin interrupción ni posibilidad alguna de elusión, ocultamiento, desatención, posposición o negociación, es, por tanto, el fenómeno fundamental de la sociología”. (Garfinkel, 2006:11)

Es precisamente este enfoque teórico el que me permitirá acercarme con técnicas precisas a esa realidad social pausable de develar desde una perspectiva comprensiva de los fenómenos educativos de los docentes, desde el ahora, pero también desde la comprensión de la reproducción única de los mismos, aunque por supuesto estructurales en su reproducción.

6. METODOLOGÍA

Descripción de la Muestra Participante del Estudio

Para dar inicio al apartado, daré a conocer de manera específica las características de la muestra del estudio. La comuna de Quilpué cuenta con 17 establecimientos básicos que se enfocan en la formación de estudiantes entre preescolar y 8º básico.

La población total de docentes de estos establecimientos según el PADEM 2015 (CMQ, 2015) es de 302 profesores (directivos y docentes). Por lo mismo el $N= 302$, pero la Muestra del estudio correspondió a 152 docentes que desarrollan su labor entre 1º básico a 8º básico, por ello el $n=152$ docentes.

De los 17 establecimientos básicos, luego de la sensibilización y contacto directo con cada uno de ellos; 13 efectivamente quisieron participar de la investigación

Ante la voluntariedad de los docentes para participar en la investigación, informada y firmada en los correspondientes Consentimientos Informados, la muestra final se construyó con los docentes que voluntaria y anónimamente desearon participar en la misma. Por ello, el n final es de 86 docentes que se especifican en la Tabla 1, por establecimiento y porcentaje de la muestra final.

Tabla 1

<i>Docentes Participantes y Porcentaje según Establecimientos</i>		
<u>Establecimientos Participantes</u>	<u>Docentes</u>	<u>Porcentaje</u>
Darío Salas	7	8,1
Ignacio Carrera Pinto	4	4,7
José Miguel Infante	12	14,0
Jorge Rock Lara	10	11,6
Gaspar Cabrales	3	3,5
Fernando Durán	8	9,3
Eleuterio Ramírez	6	7,0
Santiago Bueras	2	2,3
Los Molles	2	2,3
Delfina Alarcón	2	2,3
Luis Cruz Martínez	19	22,1
Theodor Heuss	6	7,0
COGZZAI	5	5,8
Total	86	100,0

Los establecimientos urbanos Teniente Serrano y Manuel Bulnes manifestaron su decisión voluntaria de no participar en la investigación, luego de presentar el proyecto a cada una de sus Directoras.

Los establecimientos rurales Vicente Edwards y El Molino no participaron en el estudio debido a problemas de viabilidad para comunicarse con sus Directoras, en especial aquellos aspectos relacionados con la distancia y acceso a las mismas.

También resulta importante resaltar que los docentes que manifestaron menor intención de participar en el estudio fueron los establecimientos Ignacio Carrera Pinto, Gaspar Cabrales y Guardiamarina Guillermo Zañartu Irigoyen (COGGZA). En los tres, los docentes participantes representan menos del 50% de los docentes que realizan clases entre 1º y 8º básico.

En relación al tipo (urbano/rural) de los establecimientos participantes, la Tabla 2 resume los docentes y establecimientos de la muestra según este criterio.

Tabla 2
Urbanidad/Ruralidad según Docentes y Establecimientos

	Docentes		Establecimientos	
	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
Urbano	80	93,0	10	77,0
Rural	6	7,0	3	23,0
Total	86	100,0	13	100,0

En relación al género de los docentes de la muestra, la Tabla 3 resume en términos generales esta información. La Tabla 4, específica el género de los docentes participantes, según establecimientos de la investigación.

Tabla 3
Género de los Docentes

Género	Docentes	Porcentaje
Masculino	31	36,0
Femenino	55	64,0
Total	86	100,0

Tabla 4
Género de los Docentes según Establecimiento

	Género	
	Masculino	Femenino
Darío Salas	1	6
Ignacio Carrera Pinto	2	2
José Miguel Infante	6	6
Jorge Rock Lara	3	7
Gaspar Cabrales	2	1
Fernando Durán	2	6
Eleuterio Ramírez	4	2
Santiago Bueras	1	1
Los Molles	0	2
Delfina Alarcón	1	1
Luis Cruz Martínez	8	11
Theodor Heuss	1	5
COGZZAI	0	5

En otra de las variables de importancia en la investigación encontramos la diferencia de ciclos en que los docentes desempeñan su labor. Por pertinencia pedagógica e investigativa, sólo se incluyó a docentes que realizan clases en primer (1º a 4º básico) y segundo ciclo básico (5º a 8º básico). La Tabla 5 muestra el total por ciclo y porcentaje de la muestra. La Tabla 6, indica los docentes por ciclo, según establecimiento.

Tabla 5
Docentes según Ciclos Básicos de la Muestra

Ciclo	Docentes	Porcentaje
Primer Ciclo Básico	36	41,9
Segundo Ciclo Básico	50	58,1
Total	86	100,0

Tabla 6
Docentes por Ciclo y Establecimientos

	Ciclo	
	Primer Ciclo Básico	Segundo Ciclo Básico
Darío Salas	4	3
Ignacio Carrera Pinto	2	2
José Miguel Infante	5	7
Jorge Rock Lara	5	5
Gaspar Cabrales	1	2
Fernando Durán	4	4
Eleuterio Ramírez	0	6
Santiago Bueras	1	1
Los Molles	1	1
Delfina Alarcón	1	1
Luis Cruz Martínez	7	12
Theodor Heuss	3	3
COGZZAI	2	3

Otro aspecto de la caracterización de los docentes de la muestra es la referida a los años de experiencia docente, lo cual se muestra en la Tabla 7. La Tabla 8 muestra la distribución de los docentes según experiencia laboral, pero en relación a cada establecimiento.

Tabla 7
Años de Experiencia Laboral de la Muestra

Años de Experiencia Laboral	Docentes	Porcentaje
0 a 5 Años	19	22,1
6 a 10 Años	21	24,4
11 a 15 Años	18	20,9
16 o más Años	28	32,6
Total	86	100,0

Tabla 8
Años de Experiencia Laboral según Establecimientos

Establecimiento	0 a 5 Años	6 a 10 Años	11 a 15 Años	16 o más Años
Darío Salas	1	3	1	2
Ignacio Carrera Pinto	0	2	1	1
José Miguel Infante	4	2	1	5
Jorge Rock Lara	4	2	3	1
Gaspar Cabrales	1	2	0	0
Fernando Durán	3	0	0	5
Eleuterio Ramírez	0	1	2	3
Santiago Bueras	0	0	0	2
Los Molles	0	0	0	2
Delfina Alarcón	0	0	1	1
Luis Cruz Martínez	5	5	4	5
Theodor Heuss	1	2	3	0
COGZZAI	0	2	2	1

Para finalizar la descripción básica de los docentes y establecimientos de la muestra, la Tabla 9 muestra los docentes que están a cargo o no de acompañar a un grupo curso como Profesor Jefe. La Tabla 10 muestra las jefaturas de curso, según establecimiento de la investigación.

Tabla 9
Jefaturas de Curso de los Docentes

Jefatura	Frecuencia	Porcentaje
Si	61	70,9
No	25	29,1
Total	86	100,0

Tabla 10
Jefaturas de Curso según Establecimientos

Establecimientos	Si	No
Darío Salas	6	1
Ignacio Carrera Pinto	3	1
José Miguel Infante	7	5
Jorge Rock Lara	6	4
Gaspar Cabrales	1	2
Fernando Durán	6	2
Eleuterio Ramírez	4	2
Santiago Bueras	1	1
Los Molles	2	0
Delfina Alarcón	2	0
Luis Cruz Martínez	15	4
Theodor Heuss	6	0
COGZZAI	2	3

Diseño

Metodológicamente mi proyecto es de diseño mixto. Al referirme a ello, me remito al modelo expuesto por Sampieri (2010) que remite en primer lugar a que la meta de la investigación mixta no es reemplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales.

Los métodos de investigación mixta son la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo estudio con el fin de obtener una “fotografía” más completa del fenómeno.

Éstos pueden ser conjuntados de tal manera que las aproximaciones cuantitativa y cualitativa conserven sus estructuras y procedimientos originales (“forma pura de los métodos mixtos”). Alternativamente, estos métodos pueden ser adaptados, alterados o sintetizados para efectuar la investigación y lidiar con los costos del estudio (“forma modificada de los métodos mixtos”)

Debido a que apliqué ambos métodos de manera simultánea (los datos cuantitativos y cualitativos se recolectan y analizan más o menos en el mismo tiempo), apunto al modelo de ejecución concurrente. De antemano informo que los datos cualitativos requirieron de mayor tiempo para su obtención y análisis, a pesar de que la recolección de los instrumentos cuantitativos fue bastante ardua, extendiéndose alrededor de 4 meses en total.

Me parece importante aportar mayor claridad también en cuatro aspectos preponderantes en el modelo elegido, debido a que los diseños concurrentes implican cuatro condiciones (Johnson y Onwuegbuzie, 2008):

- a. Se recaban en paralelo y de forma separada datos cuantitativos y cualitativos.
- b. Ni el análisis de los datos cuantitativos ni el análisis de los datos cualitativos se construye sobre la base del otro análisis.
- c. Los resultados de ambos tipos de análisis no son consolidados en la fase de interpretación de los datos de cada método, sino hasta que ambos conjuntos de datos han sido recolectados y analizados de manera separada se lleva a cabo la consolidación, y

- d. Después de la recolección e interpretación de los datos de los componentes cuantitativo y cualitativo, se efectúa una o varias “metainferencias” que integran las inferencias y conclusiones de los datos y resultados cuantitativos y cualitativos realizadas de manera independiente.

La Figura 4 detalla en mejor medida las ideas expuestas.

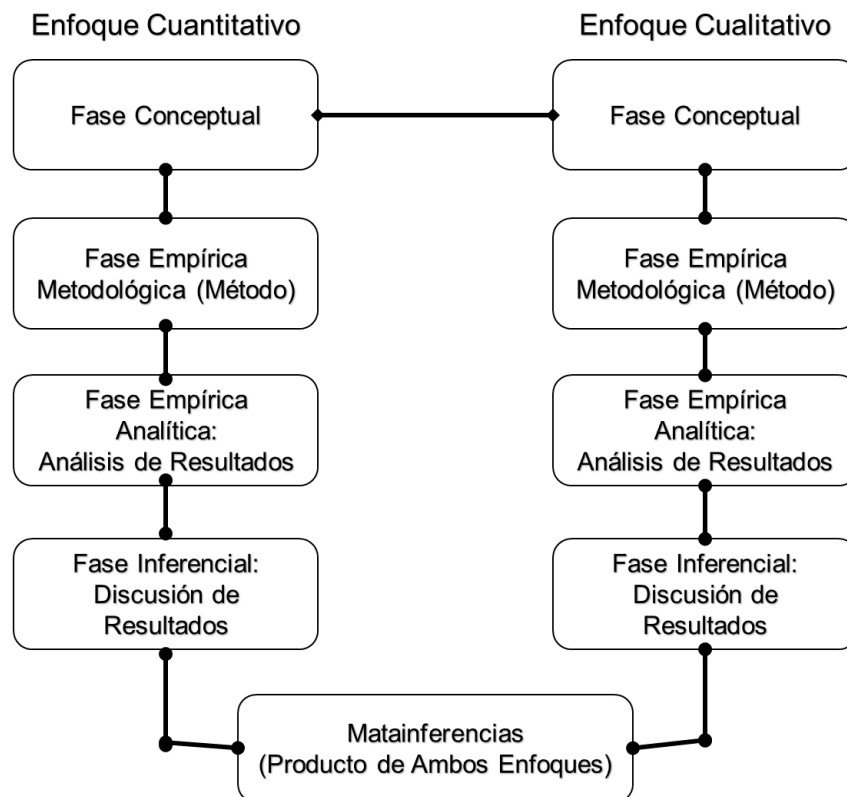


Figura 4. Procesos de los Diseños Mixtos Concurrentes. (Sampieri, 2010)

Desde la mirada cualitativa, también es importante indicar que los aportes de Bericat (1998) me ayudan a complementar el diseño metodológico aquí planteado, en especial porque enmarca también la muestra y su producción de datos en lo que este autor define como el modelo de integración y complementariedad de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social (Bericat, 1998).

Aun así, desde la mirada cuantitativa es importante también señalar que el diseño del proyecto es no experimental debido a que no se manipularán las variables de manera deliberada y sólo se observarán los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos. Es transversal también, ya que busca recoger los datos en un

momento determinado de tiempo y es descriptivo porque en un grupo determinado de sujetos, busca recolectar la información de las variables en un momento definido en la población ya caracterizada en los objetivos.

Alcance de la Investigación.

El estudio es de tipo descriptivo y correlacional. En el sentido descriptivo busca identificar el comportamiento de las variables ya definidas con anterioridad, sin definir en ello dependencia o independencia de las mismas. A su vez, busca describir las asociaciones que existen entre las variables, en que grados se presentan correlaciones entre ellas y cuáles son las asociaciones existentes en los diversos subniveles de las variables, tanto en género, años de experiencia docente, estilos de enseñanza y calidad del clima de aula.

Variables.

Clima de Aula Escolar: Remite a la percepción de los alumnos y el profesor respecto de los aspectos propios de la sala de clases que influyen en el aprendizaje (Ascorra y Cáceres, 2001)

Estilos de Enseñanza: Son las categorías de comportamiento de enseñanza que favorecen cada uno de los estilos de aprendizaje de sus estudiantes y que son el asiento fundamental para las acciones intencionales del proceso de enseñanza-aprendizaje (Boujon y Quaireau, 2000; Eggen y Kauchak, 2009).

Operacionalización de la Variables

La variable Clima de Aula será evaluada a través del Classroom Environment Scale (CES) en su forma para profesores.

El instrumento CES (Trickett, J y Moos, R, 2002) permitirá en su aplicación definir la percepción del clima de aula desde los docentes en las subvariables:

- Relación entre estudiantes
- Relación profesor – estudiantes
- Comunicación de Incidentes de Violencia

Con un $\alpha = ,854$, se considera altamente confiable para los objetivos del estudio presente. Para ello, el instrumento cuenta con una estructura de escala Likert, con 3 secciones y 18 ítems.

Para cada uno de los grupos de ítems, a mayor puntaje, mejor valoración de la dimensión del clima de aula escolar. A menor puntuación, peor percepción del clima. La variable estilos de enseñanza se medirá a través del segundo instrumento. Como mencioné en los párrafos anteriores, me abocaré a la instrumentalización de la variable a través del Protocolo de Honey y Alonso para Estilos de Enseñanza (Martínez, 2009). Con un $\alpha = ,785$, aceptable para esta medición, este instrumento consta de una primera sección de apartados para que el docente refleje sus datos socio académicos (género, años de experiencia docente, titulación, nombre de su establecimiento). La segunda parte consta del protocolo del comportamiento de enseñanza. Son 40 ítems distribuidos de manera aleatoria para los estilos de enseñanza antes mencionados, con un formato Likert.

De la sumatoria mínima (20 puntos) se obtiene, según los ítems seleccionados, un estilo de aprendizaje. De la sumatoria máxima (100) se obtienen, según los ítems seleccionados, los otros dos estilos de aprendizaje. Los estilos se contraponen según puntaje Formal (20)/Abierto (100) y Estructurado (20)/Funcional (100).

Ambos modelos de instrumentos, además de los consentimientos informados que los docentes del estudio firmaron para su participación, se encuentran en la sección de Anexos de esta investigación.

Muestreo.

El muestreo de los sujetos será dirigido, debido a que de la Población total de docentes ($N=302$), se consideraron a todos los docentes que desarrollen su docencia entre 1º a 8º básico, de los 13 establecimientos básicos de la comuna que voluntariamente quisieron participar finalmente de la investigación. Por ello el n final se redujo a 86 docentes.

Análisis de los Datos.

Dado el diseño de la investigación y sus objetivos; ambos instrumentos de recolección de datos están confeccionados en base a Escalas Likert. Se aplicaron medidas de tendencia central, para de esta manera analizar los resultados obtenidos en base al promedio de los datos, frecuencia relativa y valores bajos.

Para poner a prueba la hipótesis nula, ya sea para su rechazo o aceptación se realizará estadística inferencial, donde el nivel de significancia será del 0,05 y una zona de aceptación del 95%. El análisis de los datos a través de los procedimientos estadísticos serán los siguientes:

1. Estadística Descriptiva (Tendencia Central): medias de las muestras

En función de este análisis, se espera obtener los estadígrafos de tendencia central por variable, por subvariables de clima y por estilos de enseñanza también.

2. Estadística Inferencial, con las siguientes Pruebas Estadísticas Aplicadas:
 - a. Correlaciones. Para verificar estadísticamente la asociación entre dos variables, importante para la hipótesis y los objetivos planteados en la investigación. Además se cuantificó el Coeficiente de Pearson (r) (significancia) variando este valor entre -1 = correlación inversa o negativa perfecta, 0 = ausencia absoluta de correlación y $+1$ = correlación directa o positiva perfecta.
 - b. Análisis ANOVA Multifactorial: se analiza el comportamiento de las varianzas de los establecimientos, años de servicio y estilos de enseñanza, aplicándose ANOVA de 1 Vía y así dar cuenta de los objetivos de la investigación.

Instrumentos y Técnicas de Investigación Cualitativa

Para lograr nuestro propósito investigativo desde la mirada cualitativa por la que he optado, y en concordancia con nuestro problema de investigación y los objetivos propuestos, se ha optado por el diseño etnográfico y fenomenológico, en especial por la relevancia del mismo en relación a los sujetos y su contexto social comunal. El diseño etnográfico busca describir y analizar ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas de grupos, culturas y comunidades. Incluso pueden ser muy amplios y abarcar la historia, la geografía y los subsistemas socioeconómico,

educativo, político y cultural de un sistema social –rituales, símbolos, funciones sociales, parentesco, migraciones, redes, entre otros– (Salgado Lévano, 2007).

Alvarez-Gayou (2003) considera que el propósito de la investigación etnográfica es describir y analizar lo que las personas de un sitio, estrato o contexto determinado hacen usualmente; así como los significados que le dan a ese comportamiento realizado bajo circunstancias comunes o especiales, y presentan los resultados de manera que se resalten las regularidades que implica un proceso cultural. Por su parte, Creswell (2005) señala que los diseños etnográficos estudian categorías, temas y patrones referidos a las culturas. El investigador reflexiona sobre preguntas que definen el comportamiento de las comunidades, los grupos y sujetos sociales que las componen. El rigor de los estudios etnográficos está dado por las reconstrucciones teóricas, y por la búsqueda de coherencia entre las interpretaciones y la realidad estudiada.

En el segundo nivel de lo que podría definir como este diseño compuesto que pretendo presentar, está el diseño de tipo fenomenológico de investigación. Este diseño se enfoca en las experiencias individuales subjetivas de los participantes. Responden a la pregunta ¿Cuál es el significado, estructura y esencia de una experiencia vivida por una persona (individual), grupo (grupal) o comunidad (colectiva) respecto de un fenómeno? El centro de indagación de estos diseños reside en la(s) experiencia(s) del participante o participantes.

De acuerdo a nuestro diseño complementario y de acuerdo a los datos o información que necesitamos extraer de los diferentes sujetos de nuestra investigación, la técnica de recolección de datos seleccionada fue el de grupos de discusión.

Grupos de Discusión

Los grupos de discusión, como técnica cualitativa se definen como un tipo de investigación social que trabaja con el habla. Aquello que se dice, se asume como punto crítico en el que lo social se reproduce y cambia, tanto el orden social presente (e inmanente) como la subjetividad de quienes participan en él (Delgado y Gutiérrez, 1999). Central es la idea de que lo social esta diseminado, no aparece *per se* en un

lugar determinado. El grupo de discusión, a través del habla, busca reconstruirlo y hacerlo visible. El grupo de discusión se convierte en una situación discursiva en la cual se reconstruye el orden social, a través de la interacción discursiva y comunicacional, se re-construye el sentido social en el seno de una situación – grupal– discursiva.

En la investigación se construyó una muestra estructural, es decir, que permitió representar una red de relaciones, de modo que cada participante puede entenderse como una posición en una estructura. Cada participante de la muestra es distinto a los otros y representa una perspectiva diferenciada, componente de la perspectiva común que el grupo reúne. Es por ello que los sujetos de nuestra muestra han sido seleccionados desde las diferentes características de los docentes de la comuna, a saber, representantes de cada escuela de la muestra, tanto urbanas (11) como rurales (2), así como género (8 mujeres y 7 hombres), como también por años de experiencia laboral (noveles, 5 a 10 años, 10 a 15 e incluso docentes a punto de jubilar)

Análisis Cualitativo

Para el análisis de los datos obtenidos se ha optado en esta entrega por el método de análisis llamado por teorización anclada (Mucchielli, 2001). Este método de análisis está orientado a generar inductivamente una teorización respecto de un fenómeno cultural, social o psicológico, basándose y partiendo de los datos obtenidos, para poder lograr un esfuerzo de comprensión englobante del fenómeno estudiado, en este caso, las representaciones que los docentes del sistema público de educación, en la comuna de Quilpué, le atribuyen a su enseñanza y a la convivencia escolar de sus aulas

Además, se incluirá triangulación. En este caso se ha optado por la triangulación de enfoques, metodológica y teórica

A. Triangulación de Enfoques.

La necesidad de este tipo de triangulación, surge de la perspectiva de la complementariedad de los modelos teóricos ya mencionados en otros apartados, en especial por ser necesario a la hora de informar los resultados de los datos que convergen de las técnicas ya descritas, pero que también se circunscriben en una investigación macro de tipo mixto.

B. Triangulación de Metodológica.

Bericat (1998), señala que “la triangulación de este tipo se define como un plan de acción que puede llevar más allá de los sesgos personalistas que surgen de la aplicación de un solo método” (Bericat, 1998:142). Específicamente, se espera aplicar la *triangulación intermétodos*, entendida esta como aquellas que se sirve de ambos enfoque metodológicos con el fin de un análisis más profundo de la realidad social y que deja de lado la visión contradictoria de la dupla cuanti – cuali y avanza en la mirada comprensiva y la mutua necesidad de la aplicación de ambos enfoques, sobretodo, en el ámbito del desarrollo de las ciencias sociales, en este caso, la educación.

C. Triangulación Teórica.

La construcción de la investigación, desde diversas miradas epistemológicas y en base a antecedentes referenciales ya indicados y explícitamente trabajados, se usará también como un tipo de triangulación. En este sentido, me refiero al uso e integración de las variadas teorías usadas para el contraste de la calidad y el tipo de datos, como también de las interpretaciones, codificaciones y sistematización final en los análisis. Con ello, por cierto, se busca solventar y apoyar el elemento comprensivo del enfoque.

Plan de Análisis

Debido a la muestra estructural construida, se escogieron los sujetos para saturar el espacio simbólico. La saturación implica agotamiento de información “nueva”, al aplicar las técnicas. Este es el modo en que la saturación cierra la muestra y señala la “representatividad” de ésta respecto a ese caso en particular. Recordemos que no es la intención en este estudio, ni en ningún estudio cualitativo, el generalizar a otros casos similares, sino estudiar en profundidad comunidad de sujetos sociales: los docentes del sistema público de educación de Quilpué y sus representaciones sobre el clima escolar en sus aulas.

1. Criterios de Selección de los Sujetos

Se conformó un grupo heterogéneo que permitió la saturación del espacio simbólico. Por otra parte el criterio de homogeneidad es también muy importante, pues esto permite, sobre todo en los grupos de discusión, que se produzca un diálogo fluido entre los participantes.

Otros criterios a considerar son la capacidad de entrega de información de los sujetos (en este caso, género y años de experiencia) y la disponibilidad de ellos para participar en un grupo de discusión o de una entrevista.

Por ello, según técnica de investigación, las muestras propuestas son las siguientes:

A. Grupos de Discusión:

- se eligieron un total de 7 docentes para el primer grupo y 8 para el segundo grupo dando cuenta de una representatividad de todos los establecimientos educacionales de la comuna.
- Dieron cuenta de variedad de género (8 mujeres, 7 varones).
- Dieron cuenta de variedad de experiencia laboral (menos de 5 años de experiencia, sobre 5 a 10 años y más de 10 años de experiencia)
- Se dio cuenta de las realidades de ciclos educativos (primer y segundo ciclo).

Lo anterior, busca generar criterios de representatividad, pero también de heterogeneidad de la muestra en los grupos de discusión.

2. Criterios de Credibilidad

Debido a la elección del enfoque interpretativo-comprensivo, se hace necesario establecer ciertos criterios de credibilidad. En este caso se ha optado por:

- a. Se considerará importante a todos los sujetos para su selección en las técnicas.
- b. Se considerará toda la información como valiosa, incluyendo la positiva y negativa.
- c. Realizar triangulación de distintos tipos en los análisis.

Procedimiento

La investigación realizada, siguió un primer momento de permisos administrativos solicitados a la Corporación Municipal de Quilpué, en enero de 2015.

Posterior al apoyo formal dado por las autoridades respectivas del Área de Educación de la ya mencionada Corporación, se procedió a contactar personalmente a cada uno de los Directores de las Escuelas Públicas de la Comuna, sensibilizándolas con la investigación y dando a conocer resumidamente los objetivos y actividades principales de la investigación. De este proceso surgió la respuesta positiva o negativa, pero siempre voluntaria de querer participar de la investigación.

En paralelo a este proceso se seleccionó y discutió el instrumento a aplicar, como también se definieron las fechas y recursos necesarios para su aplicación.

En el segundo semestre del 2015, de las bases de datos entregados por los establecimientos que voluntariamente participaron del estudio, se seleccionó a los docentes de interés (primer y segundo ciclo) a quienes se les invitó a participar, dando cuenta de la postura ética de la investigación. Finalmente, entre julio y noviembre se tomaron los test y firmas de consentimientos informados en las dependencias de cada grupo de docentes involucrados, dirigiéndose a cada una de las Escuelas el Investigador responsable de este trabajo.

En las primeras dos semanas de diciembre se realizaron (ya con el conocimiento de todos los contextos escolares) los grupos de discusión en que participaron 15

docentes de la muestra, por supuesto, invitados voluntariamente y dirigidos por el investigador responsable. Ambos se realizaron en dependencias del Liceo Comercial de Quilpué que fue gestionado y facilitado por autoridades comunales. Los análisis se realizaron en el primer semestre de 2016, privilegiando los análisis estadísticos informados con anterioridad, como también la transcripción de ambos Grupos de Discusión.

Para la construcción de la base de datos y el análisis estadístico se utilizó el Programa SPSS v. 15.0. Para los análisis cualitativos se contactó y pagó a un profesional que transcribiera las grabaciones, fuera del investigador principal. Para la codificación y trabajo de análisis se utilizó el Programa ATLAS.ti v. 6.0.

Se finalizará con la entrega de resultados a los establecimientos educacionales y la Corporación Municipal de Quilpué en los meses de agosto – noviembre de 2016.

7. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Clima de Aula Escolar: Contraste de Medias

Al iniciar los análisis, y en coherencia con los objetivos prescritos en esta investigación, un primer apartado estadístico está referido al análisis de las variables centrales de la muestra, clima de aula escolar y estilos de enseñanza.

Como ya he especificado en la sección metodológica en relación a los instrumentos de medición usados para la recogida de datos, ambas variables son continuas y se han construido a partir de escalas Likert en función de medición. Los valores de clima de aula varían entre 1 a 5 desde la escala usada. Para estilos de enseñanza en tanto, se han asumido los valores para cada estilo más dominante según la tabulación del Protocolo de Estilos de Enseñanza. Por ello, a pesar de que ambos valores son continuos, los valores de las medias son diversas en función de los mismos, considerándose relevante para la correcta lectura y posterior interpretación de los mismos, sobretodo en cuanto a la sección de ANOVAS y correlaciones que vendrá a posterior.

La Tabla 11 señala la media para la Variable Clima de Aula, para cada uno de los establecimientos participantes.

Tabla 11
Clima de Aula. Medias por Establecimiento

	Clima de Aula
	Medias
Darío Salas	3,6
Ignacio Carrera Pinto	4,1
José Miguel Infante	4,3
Jorge Rock Lara	4,0
Gaspar Cabrales	4,2
Fernando Durán	4,1
Eleuterio Ramírez	4,1
Santiago Bueras	4,3
Los Molles	4,1
Delfina Alarcón	4,9
Luis Cruz Martínez	4,1
Theodor Heuss	3,9
COGZZAI	4,2
Media Total	4,08

La Figura 5 en tanto nos muestra la dispersión de los valores de medias por cada uno de los docentes participantes en el estudio, ordenados según establecimientos, indicando con claridad desde los medias con mayores valores a aquellos con valores menores. Desde el punto de vista teórico resulta importante ya este tipo de descripción estadística, en especial por poder observar de una manera inicial los niveles de clima de aula escolar señalados por los docentes de la muestra en relación a sus escuelas de procedencia.

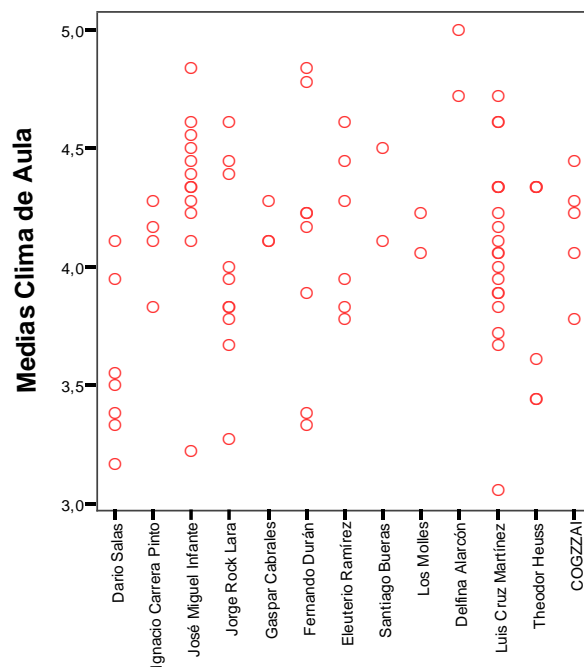


Figura 5. Gráfico de Dispersión de medias según Docentes y Establecimientos para Clima de Aula Escolar

En un segundo nivel, es teórica y metodológicamente necesario evaluar también el comportamiento de las medias de cada una de las dimensiones de la variable Clima de Aula Escolar, ya que ésta es un constructo multidimensional. La Tabla 12 muestra la distribución de variables, según cada establecimiento y por cada una de las dimensiones de la variable Clima de Aula.

Tabla 12
Medias por Dimensiones de la Variable Clima de Aula

Establecimiento	Relación entre Estudiantes	Relación Profesor - Estudiantes	Comunicación Incidentes Violentos
Darío Salas	2,5	4,2	4,3
Ignacio Carrera Pinto	3,5	4,4	4,5
José Miguel Infante	3,9	4,6	4,5
Jorge Rock Lara	3,3	4,7	4,3
Gaspar Cabrales	3,9	4,2	4,4
Fernando Durán	3,7	4,6	4,2
Eleuterio Ramírez	3,6	4,6	4,4
Santiago Bueras	4,0	4,5	4,5
Los Molles	4,1	4,6	3,9
Delfina Alarcón	4,6	5,0	5,0
Luis Cruz Martínez	3,7	4,5	4,2
Theodor Heuss	3,0	4,8	4,4
COGZZAI	3,7	4,6	4,4
Media	3,5	4,5	4,3

Siguiendo con la lógica de la presentación de los datos, también es importante describir el comportamiento de las medias para la variable de Clima de Aula, las demás variables del estudio y con ello, enriquecer los análisis que permitan establecer interpretaciones concluyentes al respecto de los objetivos de la investigación

La Tabla 13 presenta la comparación de medias entre la Variable Clima de Aula para Especialidad de los Docentes, Años de Experiencia Laboral, Ubicación Urbana/Rural, Género y Jefatura de Curso; por cada una de las dimensiones del Clima de Aula reportado por los docentes del estudio.

Tabla 13
Medias de Especialidad, Experiencia Laboral, Ubicación, Género y Jefatura de Curso, según Dimensiones de la Variable Clima de Aula

		Clima de Aula	Relación entre Estudiantes	Relación Profesor – Estudiantes	Comunicación Incidentes Violentos
Especialidad	Generalista	4,1	3,6	4,7	4,4
	Generalista con Mención	4,1	3,5	4,6	4,4
	Media	4,0	3,5	4,4	4,2
	Multigrado	4,4	4,3	4,7	4,5
Experiencia Laboral	0 a 5 Años	4,1	3,7	4,5	4,2
	6 a 10 Años	4,1	3,5	4,6	4,3
	11 a 15 Años	4,1	3,4	4,6	4,5
	16 o más Años	4,1	3,7	4,6	4,3
Ubicación	Urbano	4,1	3,5	4,6	4,3
	Rural	4,4	4,3	4,7	4,5
Género	Masculino	4,1	3,7	4,5	4,3
	Femenino	4,1	3,5	4,6	4,4
Jefatura	Si	4,1	3,6	4,6	4,4
	No	4,0	3,5	4,4	4,2

Avanzando en la comparación de las medias, también se consideró necesario aplicar pruebas estadísticas que permitan asegurar las diferencias significativas entre las medias de las muestras. Para ello, se aplicará pruebas t entre medias para las variables nominales y en segundo lugar se aplicarán ANOVAS de 1 vía para las variables ordinales, considerando por cierto el valor total de la variable Clima de Aula y también los valores de cada una de las Dimensiones de la misma.

A continuación, las Tablas 14 a y 14 b presenta una comparación de las pruebas t para las variables nominales en relación a la variable **Clima de Aula**.

Tabla 14a
*Clima de Aula Escolar. Estadísticos de Grupo para Medias de Variables Nominales
 (Ubicación, Ciclo, Género y Jefatura de Curso)*

		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
<i>Ubicación</i>					
Clima de Aula	Urbano	80	4,06	,4150	,0464
	Rural	6	4,43	,3742	,1528
<i>Ciclo</i>					
Clima de Aula	Primer Ciclo Básico	36	4,14	,4339	,0723
	Segundo Ciclo Básico	50	4,05	,4117	,0582
<i>Género</i>					
Clima de Aula	Masculino	31	4,09	,4638	,0833
	Femenino	55	4,08	,3996	,0539
<i>Jefatura</i>					
Clima de Aula	Si	61	4,12	,4008	,0513
	No	25	3,99	,4630	,0926

Tabla 14b

Clima de Aula Escolar. Prueba de Muestras Independientes para Variables Nominales (Ubicación, Ciclo, Género y Jefatura de Curso)

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias					95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		F	Sig.	t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Superior	Inferior
<i>Clima de Aula Tipo (Urbano/Rural)</i>	Se han asumido varianzas iguales	,083	,774	- 2,130	84	,036*	-,3720	,1747	-,7193	-,0246
	No se han asumido varianzas iguales			- 2,330	5,962	,059	-,3720	,1597	-,7633	,0193
<i>Clima de Aula Ciclo</i>	Se han asumido varianzas iguales	,000	,993	1,016	84	,312	,0935	,0920	-,0895	,2765
	No se han asumido varianzas iguales			1,007	73,131	,317	,0935	,0928	-,0915	,2785
<i>Clima de Aula Género</i>	Se han asumido varianzas iguales	,677	,413	,066	84	,947	,0063	,0951	-,1829	,1955
	No se han asumido varianzas iguales			,064	55,005	,949	,0063	,0992	-,1925	,2051
<i>Clima de Aula Jefatura de Curso</i>	Se han asumido varianzas iguales	1,159	,285	1,293	84	,200	,1288	,0996	-,0693	,3269
	No se han asumido varianzas iguales			1,217	39,511	,231	,1288	,1059	-,0852	,3429

* La diferencia de medias es significativa al nivel $p < 0.05$.

La prueba *t* se realizó con las puntuaciones de las escalas nominales ya informadas con anterioridad y con un nivel de significación de $p < 0.05$. La prueba *t* de las muestras fue estadísticamente diferente para la variable Ubicación (Urbano/Rural) de los Establecimientos, $t = -2,13$, $p = 0,036$. El estadístico descriptivo nos informa de diferencias en sus medias Urbano $M = 4,063$ y Rural $M = 4,435$. El tamaño de efecto *d* fue de 0.36 indicando un efecto medio y pudiendo en este nivel de análisis aseverar que no hay compatibilidad entre la hipótesis de igualdad de medias poblacionales y las diferencias entre las medias de grupos representados. Por tanto ubicación urbana y ubicación rural son distintas en cuanto a la calidad del Clima de Aula Escolar de la investigación. Se observa por ello, diferencias significativas a favor de los establecimientos Rurales y no así los urbanos. Además, en cuanto a la calidad del Clima de Aula Escolar, no se encontraron diferencias significativas para el Ciclo Básico ($p = 0,312$), el Género ($p = 0,947$) y el ser o no Profesor Jefe ($p = 0,200$).

Las tablas 15 a y 15 b, presenten los estadísticos de grupo y las pruebas de muestras independientes para la dimensión del Clima de Aula, Relación entre Estudiantes.

Tabla 15a
Dimensión Relación entre Estudiantes.
Estadísticos de Grupo para Medias de Variables Nominales
(Ubicación, Ciclo, Género y Jefatura de Curso)

	<i>Ubicación</i>	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Relación entre Estudiantes	Urbano	80	3,52	,6662	,0745
	Rural	6	4,26	,4278	,1746
<i>Ciclo</i>					
Relación entre Estudiantes	Primer Ciclo Básico	36	3,58	,6695	,1116
	Segundo Ciclo Básico	50	3,56	,6902	,0976
<i>Género</i>					
Relación entre Estudiantes	Masculino	31	3,66	,6341	,1139
	Femenino	55	3,52	,7016	,0946
<i>Jefatura</i>					
Relación entre Estudiantes	Si	61	3,58	,6722	,0861
	No	25	3,54	,7043	,1409

Tabla 15b

Relación entre Estudiantes. Prueba de Muestras Independientes para Variables Nominales (Ubicación, Ciclo, Género y Jefatura de Curso)

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas				Prueba T para la igualdad de medias			95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		F	Sig.	t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Superior	Inferior
<i>Relación entre Estudiantes Tipo (Urbano/Rural)</i>	Se han asumido varianzas iguales	2,057	,155	-2,673	84	,009*	-,7405	,2770	-1,2914	-,1896
	No se han asumido varianzas iguales			-3,900	6,970	,006	-,7405	,1899	-1,1898	-,2911
<i>Relación entre Estudiantes Ciclo</i>	Se han asumido varianzas iguales	,005	,942	,118	84	,906	,0176	,1490	-,2787	,3139
	No se han asumido varianzas iguales			,119	76,899	,906	,0176	,1483	-,2776	,3128
<i>Relación entre Estudiantes Género</i>	Se han asumido varianzas iguales	,082	,775	,929	84	,356	,1415	,1523	-,1614	,4444
	No se han asumido varianzas iguales			,956	67,759	,343	,1415	,1481	-,1539	,4370
<i>Relación entre Estudiantes Jefatura de Curso</i>	Se han asumido varianzas iguales	,497	,483	,214	84	,831	,0346	,1619	-,2873	,3564
	No se han asumido varianzas iguales			,209	42,876	,835	,0346	,1651	-,2984	,3675

* La diferencia de medias es significativa al nivel $p < 0.05$.

Para la dimensión del Clima de Aula, **Relación entre Estudiantes**, la prueba *t* se realizó con un nivel de significación de $p < 0.05$. La prueba *t* de las muestras fue estadísticamente diferente para la variable Ubicación (Urbano/Rural) de los Establecimientos, $t = -2,673$ $p = 0,009$. El estadístico descriptivo nos informa de diferencias en sus medias Urbano $M = 3,52$ y Rural $M = 4,26$. El tamaño de efecto *d* fue de 0.009 indicando un efecto alto y pudiendo en este nivel de análisis aseverar que no hay compatibilidad entre la hipótesis de igualdad de medias poblacionales y las diferencias entre las medias de grupos representados. Por tanto ubicación urbana y ubicación rural, en cuanto a la evaluación de la Relación entre Estudiantes y su relación con el Clima de Aula Escolar, son distintas en cuanto a los objetivos planteados por la investigación. Se observa por ello, diferencias significativas a favor de los docentes de los establecimientos Rurales y no así los urbanos. Además, en cuanto a la calidad del Clima de Aula Escolar en torno a la forma en que se relacionan los estudiantes en sus aulas, no se encontraron diferencias significativas para el Ciclo Básico ($p = ,906$), el Género ($p = ,356$) y el ser o no Profesor Jefe ($p = ,831$).

Las tablas 16 a y 16 b, presenten los estadísticos de grupo y las pruebas de muestras independientes para la dimensión del Clima de Aula, Relación entre Profesor – Estudiante.

Tabla 16a
 Dimensión Relación entre Profesor – Estudiante
 Estadísticos de Grupo para Medias de Variables Nominales
 (Ubicación, Ciclo, Género y Jefatura de Curso)

		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
	<i>Ubicación</i>				
Relación Profesor - Estudiantes	Urbano	80	4,55	,4006	,0448
	Rural	6	4,70	,4005	,1635
	<i>Ciclo</i>				
Relación Profesor - Estudiantes	Primer Ciclo Básico	36	4,64	,3844	,0641
	Segundo Ciclo Básico	50	4,50	,4041	,0571
	<i>Género</i>				
Relación Profesor - Estudiantes	Masculino	31	4,49	,3899	,0700
	Femenino	55	4,60	,4043	,0545
	<i>Jefatura</i>				
Relación Profesor - Estudiantes	Si	61	4,61	,4020	,0515
	No	25	4,43	,3717	,0743

Tabla 16b
Dimensión Relación entre Profesor – Estudiante
Relación Profesor - Estudiantes. Prueba de Muestras Independientes para Variables Nominales
(Ubicación, Ciclo, Género y Jefatura de Curso)

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias					95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Superior	Inferior
<i>Clima de Aula Tipo (Urbano/Rural)</i>	Se han asumido varianzas iguales	,138	,711	-,934	84	,353	-,1583	,1695	-,4955	,1788
	No se han asumido varianzas iguales			-,934	5,776	,388	-,1583	,1695	-,5771	,2604
<i>Clima de Aula Ciclo</i>	Se han asumido varianzas iguales	,030	,863	1,685	84	,096	,1458	,0866	-,0263	,3180
	No se han asumido varianzas iguales			1,699	77,709	,093	,1458	,0858	-,0251	,3168
<i>Clima de Aula Género</i>	Se han asumido varianzas iguales	,009	,926	-	84	,231	-,1081	,0897	-,2863	,0702
	No se han asumido varianzas iguales			-	64,263	,228	-,1081	,0887	-,2853	,0692
<i>Clima de Aula Jefatura de Curso</i>	Se han asumido varianzas iguales	,208	,649	1,977	84	,051	,1848	,0935	-,0011	,3706
	No se han asumido varianzas iguales			2,043	48,111	,047	,1848	,0904	,0030	,3665

* La diferencia de medias es significativa al nivel $p < 0.05$.

Para la dimensión del Clima de Aula, **Relación Profesor - Estudiantes**, la prueba *t* se realizó con un nivel de significación de $p < 0.05$. La prueba *t* de las muestras no fue estadísticamente diferente para ninguna de las variables.

Por tanto, ni Ubicación del Establecimiento ($t = -.934$ y $p = .353$), Género ($t = -1,205$ y $p = .231$), Ciclo ($t = 1,685$ y $p = .096$) y Jefatura de Curso ($t = 1,977$ y $p = .051$) presentan diferencias significativas en cuanto a los objetivos planteados por la investigación, dando apoyo inicial a Hipótesis Nula que asume igualdad de medias en las muestras.

Las tablas 17 a y 17 b, presenten los estadísticos de grupo y las pruebas de muestras independientes para la dimensión del Clima de Aula, Comunicación de Incidentes Violentos.

Tabla 17a
Dimensión Comunicación Incidentes Violentos
Estadísticos de Grupo para Medias de Variables Nominales
(Ubicación, Ciclo, Género y Jefatura de Curso)

		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
<i>Ubicación</i>					
Com. Incidentes Violentos	Urbano	80	4,32	,4575	,0512
	Rural	6	4,45	,5144	,2100
<i>Ciclo</i>					
Com. Incidentes Violentos	Primer Ciclo Básico	36	4,41	,4574	,0762
	Segundo Ciclo Básico	50	4,27	,4567	,0646
<i>Género</i>					
Com. Incidentes Violentos	Masculino	31	4,29	,5617	,1009
	Femenino	55	4,35	,3945	,0532
<i>Jefatura</i>					
Com. Incidentes Violentos	Si	61	4,39	,3903	,0500
	No	25	4,20	,5832	,1166

Tabla 17b
Comunicación Incidentes Violentos. Prueba de Muestras Independientes para Variables Nominales
(Ubicación, Ciclo, Género y Jefatura de Curso)

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias					95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Superior	Inferior
<i>Clima de Aula Tipo (Urbano/Rural)</i>	Se han asumido varianzas iguales	,150	,700	-,643	84	,522	-,1256	,1952	-,5137	,2626
	No se han asumido varianzas iguales			-,581	5,610	,584	-,1256	,2162	-,6635	,4124
<i>Clima de Aula Ciclo</i>	Se han asumido varianzas iguales	,070	,793	1,397	84	,166	,1395	,0999	-,0591	,3382
	No se han asumido varianzas iguales			1,396	75,500	,167	,1395	,0999	-,0595	,3385
<i>Clima de Aula Género</i>	Se han asumido varianzas iguales	3,211	,077	-,613	84	,541	-,0635	,1036	-,2695	,1425
	No se han asumido varianzas iguales			-,557	46,978	,580	-,0635	,1141	-,2930	,1659
<i>Clima de Aula Jefatura de Curso</i>	Se han asumido varianzas iguales	2,861	,094	1,773	84	,080	,1911	,1078	-,0232	,4054
	No se han asumido varianzas iguales			1,506	33,171	,142	,1911	,1269	-,0670	,4492

* La diferencia de medias es significativa al nivel $p < 0.05$.

Para la dimensión del Clima de Aula, **Relación Comunicación de Incidentes Violentos**, la prueba t se realizó con un nivel de significación de $p < 0.05$. La prueba t de las muestras no fue estadísticamente diferente para ninguna de las variables. Por tanto, ni Ubicación del Establecimiento ($t = -0.643$ y $p = 0.522$), Género ($t = -0.613$ y $p = 0.541$), Ciclo ($t = 1.397$ y $p = 0.166$) y Jefatura de Curso ($t = 1.773$ y $p = 0.080$) presentan diferencias significativas en cuanto a los objetivos planteados por la investigación, dando apoyo inicial a Hipótesis Nula que asume igualdad de medias en las muestras.

Es valioso esta prueba, ya que permite aseverar varios elementos centrales para aquellos análisis futuros en relación a la significancia de las muestras, cumplimiento de los objetivos y la prueba de la hipótesis.

ANOVAS para Clima de Aula Escolar (Con Prueba Tukey)

Para seguir profundizando en los análisis, considero necesario hacer uso de otras pruebas estadísticas, ahora para las variables de tipo ordinal (Especialidad de los Docentes, Años de Experiencia y Establecimientos). Se aplicaron ANOVAS para contrastar la igualdad de medias de tres o más poblaciones en la variable cuantitativa Clima de Aula que se presenta como independiente y con distribución normal.

Para una mejor comprensión de los resultados, presento las ANOVAS de 1 vía, para el valor total de la variable Clima de Aula y luego por sus dimensiones. Se aplicó la Prueba Post hoc, Prueba de Tukey para cada una de las ANOVAS, que se presentan cuando éstas manifiesten significatividad.

Dependiente: Clima de Aula

Independiente: Especialidad de los Docentes

Tabla 18

Resumen del Valor ANOVA de 1 Vía para Clima de Aula y Especialidad de los Docentes

	F	Sig.
Inter-grupos	2,275	,086

Para F, nos arroja un $p= 0,086$ inter grupos y debido a que es mayor a 0.05, aceptamos la hipótesis de igualdad de medias, por lo tanto no existen diferencias significativas entre los grupos presentes en la variable ordinal de especialidad de los docentes, tomando como Factor el Valor total de la Variable Clima de Aula. Puedo concluir entonces que la Especialidad de los docentes del estudio, no influyen en el Cima total del Aula Escolar en esta investigación.

Dependiente: Clima de Aula

Independiente: Años de Experiencia

Tabla 19

Resumen del Valor ANOVA de 1 Vía para Clima de Aula y Años de Experiencia

	F	Sig.
Inter-grupos	,122	,947

En este nivel de la ANOVA para Clima de Aula y Años de Experiencia Docente, F nos arroja $p= 0,947$ inter grupos y debido a que es mayor a 0,05, aceptamos la hipótesis de igualdad de medias, por lo tanto no existen diferencias significativas entre los grupos presentes en la variable ordinal de Años de Experiencia de los Docentes, tomando como Factor el Valor total de la Variable Clima de Aula. Puedo concluir que la Años de Experiencia de los Docentes del estudio, no influyen en el Cima total del Aula Escolar en esta investigación.

Dependiente: Clima de Aula

Independiente: Estilos de Enseñanza

Tabla 20
Resumen del Valor ANOVA de 1 Vía para Clima de Aula con Estilo de Enseñanza

	F	Sig.
Inter-grupos	1,980	,123

En cuanto al Clima de Aula y los Estilos de Enseñanza del estudio, el valor F nos arroja $p=0,123$ inter grupos y debido a que es mayor a 0,05, aceptamos la hipótesis de igualdad de medias, por lo tanto no existen diferencias significativas entre los grupos presentes en la variable ordinal de Estilos de Enseñanza, tomando como Factor el Valor total de la Variable Clima de Aula, concluyo entonces que los Estilos de Enseñanza de los Docentes del estudio, no influyen en el Cima total del Aula Escolar en esta investigación.

Dependiente: Clima de Aula**Independiente: Establecimientos**

Tabla 21a
Resumen del Valor ANOVA de 1 Vía para Clima de Aula y Establecimientos

	F	Sig.
Inter-grupos	2,326	,014

Tabla 21b
ANOVA de 1 Vía con Prueba de Tukey para Clima de Aula y Establecimientos

(I) Establ	(J) Establ	Sig.	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Intervalo de confianza al 95%		
					Límite superior	Límite inferior	
Darío Salas	Ignacio Carrera Pinto	,615	-,5258	,2423	-1,356	,304	
	José Miguel Infante	,007*	-,7480	,1838	-1,378	-,118	
	Jorge Rock Lara	,641	-,4063	,1905	-1,059	,246	
	Gaspar Cabrales	,572	-,5952	,2667	-1,509	,318	
	Fernando Durán	,294	-,5327	,2000	-1,218	,152	
	Eleuterio Ramírez	,284	-,5767	,2150	-1,313	,160	
	Santiago Bueras	,477	-,7341	,3099	-1,796	,327	
	Los Molles	,828	-,5675	,3099	-1,629	,494	
	Delfina Alarcón	,005*	-1,2897	,3099	-2,351	-,228	
	Luis Cruz Martínez	,150	-,5104	,1709	-1,096	,075	
	Theodor Heuss	,923	-,3452	,2150	-1,082	,391	
	COGZZAI	,340	-,5841	,2263	-1,359	,191	
	Ignacio Carrera Pinto	Darío Salas	,615	,5258	,2423	-,304	1,356
		José Miguel Infante	,999	-,2222	,2232	-,987	,542
Jorge Rock Lara		1,000	,1194	,2287	-,664	,903	
Gaspar Cabrales		1,000	-,0694	,2952	-1,080	,942	
Fernando Durán		1,000	-,0069	,2367	-,818	,804	
Eleuterio Ramírez		1,000	-,0509	,2495	-,905	,804	
Santiago Bueras		1,000	-,2083	,3347	-1,355	,938	
Los Molles		1,000	-,0417	,3347	-1,188	1,105	
Delfina Alarcón		,537	-,7639	,3347	-1,910	,383	
Luis Cruz Martínez		1,000	,0154	,2126	-,713	,744	
Theodor Heuss		1,000	,1806	,2495	-,674	1,035	
COGZZAI		1,000	-,0583	,2593	-,946	,830	

(I) Establ	(J) Establ	Sig.	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite superior	Límite inferior
José Miguel Infante	Darío Salas	,007*	,7480	,1838	,118	1,378
	Ignacio Carrera Pinto	,999	,2222	,2232	-,542	,987
	Jorge Rock Lara	,687	,3417	,1655	-,225	,908
	Gaspar Cabrales	1,000	,1528	,2495	-,702	1,007
	Fernando Durán	,991	,2153	,1764	-,389	,819
	Eleuterio Ramírez	1,000	,1713	,1933	-,491	,833
	Santiago Bueras	1,000	,0139	,2952	-,997	1,025
	Los Molles	1,000	,1806	,2952	-,830	1,192
	Delfina Alarcón	,826	-,5417	,2952	-1,553	,469
	Luis Cruz Martínez	,901	,2376	,1425	-,251	,726
	Theodor Heuss	,674	,4028	,1933	-,259	1,065
COGZZAI	1,000	,1639	,2057	-,541	,869	
Jorge Rock Lara	Darío Salas	,641	,4063	,1905	-,246	1,059
	Ignacio Carrera Pinto	1,000	-,1194	,2287	-,903	,664
	José Miguel Infante	,687	-,3417	,1655	-,908	,225
	Gaspar Cabrales	1,000	-,1889	,2544	-1,060	,683
	Fernando Durán	1,000	-,1264	,1833	-,754	,502
	Eleuterio Ramírez	1,000	-,1704	,1996	-,854	,513
	Santiago Bueras	,996	-,3278	,2994	-1,353	,698
	Los Molles	1,000	-,1611	,2994	-1,186	,864
	Delfina Alarcón	,163	-,8833	,2994	-1,909	,142
	Luis Cruz Martínez	1,000	-,1041	,1510	-,621	,413
	Theodor Heuss	1,000	,0611	,1996	-,622	,745
COGZZAI	1,000	-,1778	,2117	-,903	,547	
Gaspar Cabrales	Darío Salas	,572	,5952	,2667	-,318	1,509
	Ignacio Carrera Pinto	1,000	,0694	,2952	-,942	1,080
	José Miguel Infante	1,000	-,1528	,2495	-1,007	,702
	Jorge Rock Lara	1,000	,1889	,2544	-,683	1,060
	Fernando Durán	1,000	,0625	,2617	-,834	,959
	Eleuterio Ramírez	1,000	,0185	,2733	-,918	,955
	Santiago Bueras	1,000	-,1389	,3528	-1,347	1,070
	Los Molles	1,000	,0278	,3528	-1,181	1,236
	Delfina Alarcón	,749	-,6944	,3528	-1,903	,514
	Luis Cruz Martínez	1,000	,0848	,2401	-,738	,907
	Theodor Heuss	,999	,2500	,2733	-,686	1,186
COGZZAI	1,000	,0111	,2823	-,956	,978	

(I) Establ	(J) Establ	Sig.	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Intervalo de confianza al 95%		
					Límite superior	Límite inferior	
Fernando Durán	Darío Salas	,294	,5327	,2000	-,152	1,218	
	Ignacio Carrera Pinto	1,000	,0069	,2367	-,804	,818	
	José Miguel Infante	,991	-,2153	,1764	-,819	,389	
	Jorge Rock Lara	1,000	,1264	,1833	-,502	,754	
	Gaspar Cabrales	1,000	-,0625	,2617	-,959	,834	
	Eleuterio Ramírez	1,000	-,0440	,2087	-,759	,671	
	Santiago Bueras	1,000	-,2014	,3056	-1,248	,845	
	Los Molles	1,000	-,0347	,3056	-1,081	1,012	
	Delfina Alarcón	,405	-,7569	,3056	-1,803	,290	
	Luis Cruz Martínez	1,000	,0223	,1629	-,536	,580	
	Theodor Heuss COGZZAI	,999	,1875	,2087	-,527	,902	
		1,000	-,0514	,2204	-,806	,703	
	Eleuterio Ramírez	Darío Salas	,284	,5767	,2150	-,160	1,313
		Ignacio Carrera Pinto	1,000	,0509	,2495	-,804	,905
José Miguel Infante		1,000	-,1713	,1933	-,833	,491	
Jorge Rock Lara		1,000	,1704	,1996	-,513	,854	
Gaspar Cabrales		1,000	-,0185	,2733	-,955	,918	
Fernando Durán		1,000	,0440	,2087	-,671	,759	
Santiago Bueras		1,000	-,1574	,3156	-1,238	,923	
Los Molles		1,000	,0093	,3156	-1,072	1,090	
Delfina Alarcón		,553	-,7130	,3156	-1,794	,368	
Luis Cruz Martínez		1,000	,0663	,1810	-,554	,686	
Theodor Heuss COGZZAI		,998	,2315	,2232	-,533	,996	
		1,000	-,0074	,2341	-,809	,794	
Santiago Bueras		Darío Salas	,477	,7341	,3099	-,327	1,796
		Ignacio Carrera Pinto	1,000	,2083	,3347	-,938	1,355
	José Miguel Infante	1,000	-,0139	,2952	-1,025	,997	
	Jorge Rock Lara	,996	,3278	,2994	-,698	1,353	
	Gaspar Cabrales	1,000	,1389	,3528	-1,070	1,347	
	Fernando Durán	1,000	,2014	,3056	-,845	1,248	
	Eleuterio Ramírez	1,000	,1574	,3156	-,923	1,238	
	Los Molles	1,000	,1667	,3865	-1,157	1,490	
	Delfina Alarcón	,965	-,5556	,3865	-1,879	,768	
	Luis Cruz Martínez	1,000	,2237	,2873	-,760	1,208	
	Theodor Heuss COGZZAI	,990	,3889	,3156	-,692	1,470	
		1,000	,1500	,3234	-,958	1,258	

(I) Establ	(J) Establ	Sig.	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite superior	Límite inferior
Los Molles	Darío Salas	,828	,5675	,3099	-,494	1,629
	Ignacio Carrera Pinto	1,000	,0417	,3347	-1,105	1,188
	José Miguel Infante	1,000	-,1806	,2952	-1,192	,830
	Jorge Rock Lara	1,000	,1611	,2994	-,864	1,186
	Gaspar Cabrales	1,000	-,0278	,3528	-1,236	1,181
	Fernando Durán	1,000	,0347	,3056	-1,012	1,081
	Eleuterio Ramírez	1,000	-,0093	,3156	-1,090	1,072
	Santiago Bueras	1,000	-,1667	,3865	-1,490	1,157
	Delfina Alarcón	,808	-,7222	,3865	-2,046	,602
	Luis Cruz Martínez	1,000	,0570	,2873	-,927	1,041
	Theodor Heuss	1,000	,2222	,3156	-,859	1,303
	COGZZAI	1,000	-,0167	,3234	-1,124	1,091
	Delfina Alarcón	Darío Salas	,005*	1,2897	,3099	,228
Ignacio Carrera Pinto		,537	,7639	,3347	-,383	1,910
José Miguel Infante		,826	,5417	,2952	-,469	1,553
Jorge Rock Lara		,163	,8833	,2994	-,142	1,909
Gaspar Cabrales		,749	,6944	,3528	-,514	1,903
Fernando Durán		,405	,7569	,3056	-,290	1,803
Eleuterio Ramírez		,553	,7130	,3156	-,368	1,794
Santiago Bueras		,965	,5556	,3865	-,768	1,879
Los Molles		,808	,7222	,3865	-,602	2,046
Luis Cruz Martínez		,268	,7792	,2873	-,205	1,763
Theodor Heuss		,148	,9444	,3156	-,136	2,025
COGZZAI		,607	,7056	,3234	-,402	1,813
Luis Cruz Martínez		Darío Salas	,150	,5104	,1709	-,075
	Ignacio Carrera Pinto	1,000	-,0154	,2126	-,744	,713
	José Miguel Infante	,901	-,2376	,1425	-,726	,251
	Jorge Rock Lara	1,000	,1041	,1510	-,413	,621
	Gaspar Cabrales	1,000	-,0848	,2401	-,907	,738
	Fernando Durán	1,000	-,0223	,1629	-,580	,536
	Eleuterio Ramírez	1,000	-,0663	,1810	-,686	,554
	Santiago Bueras	1,000	-,2237	,2873	-1,208	,760
	Los Molles	1,000	-,0570	,2873	-1,041	,927
	Delfina Alarcón	,268	-,7792	,2873	-1,763	,205
	Theodor Heuss	,999	,1652	,1810	-,455	,785
	COGZZAI	1,000	-,0737	,1943	-,739	,592

(I) Establ	(J) Establ	Sig.	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Intervalo de confianza al 95%		
					Límite superior	Límite inferior	
Theodor Heuss	Darío Salas	,923	,3452	,2150	-,391	1,082	
	Ignacio Carrera Pinto	1,000	-,1806	,2495	-1,035	,674	
	José Miguel Infante	,674	-,4028	,1933	-1,065	,259	
	Jorge Rock Lara	1,000	-,0611	,1996	-,745	,622	
	Gaspar Cabrales	,999	-,2500	,2733	-1,186	,686	
	Fernando Durán	,999	-,1875	,2087	-,902	,527	
	Eleuterio Ramírez	,998	-,2315	,2232	-,996	,533	
	Santiago Bueras	,990	-,3889	,3156	-1,470	,692	
	Los Molles	1,000	-,2222	,3156	-1,303	,859	
	Delfina Alarcón	,148	-,9444	,3156	-2,025	,136	
	Luis Cruz Martínez	,999	-,1652	,1810	-,785	,455	
	COGZZAI	,998	-,2389	,2341	-1,040	,563	
	COGZZAI	Darío Salas	,340	,5841	,2263	-,191	1,359
		Ignacio Carrera Pinto	1,000	,0583	,2593	-,830	,946
José Miguel Infante		1,000	-,1639	,2057	-,869	,541	
Jorge Rock Lara		1,000	,1778	,2117	-,547	,903	
Gaspar Cabrales		1,000	-,0111	,2823	-,978	,956	
Fernando Durán		1,000	,0514	,2204	-,703	,806	
Eleuterio Ramírez		1,000	,0074	,2341	-,794	,809	
Santiago Bueras		1,000	-,1500	,3234	-1,258	,958	
Los Molles		1,000	,0167	,3234	-1,091	1,124	
Delfina Alarcón		,607	-,7056	,3234	-1,813	,402	
Luis Cruz Martínez		1,000	,0737	,1943	-,592	,739	
Theodor Heuss		,998	,2389	,2341	-,563	1,040	

* La diferencia de medias es significativa al nivel $p < 0.05$

Finalizando los análisis para Clima de Aula, se aplicó también una Prueba ANOVA a los Establecimientos de la muestra. A su vez, el valor F, nos arroja $p = 0,014$ inter grupos y debido a que es menor a 0,05, rechazamos la hipótesis de igualdad de medias, asumiendo que existen diferencias significativas entre los grupos presentes en la variable ordinal de Establecimientos de la muestra, tomando como Factor el Valor total de la Variable Clima de Aula. En la Tabla 21b además, vemos las posibles combinaciones 12 a 12 en los niveles de la variable, con lo cual puedo concluir que hay diferencias significativas entre algunos de los Establecimientos de la muestra, en específico entre las Escuelas Delfina Alarcón y Darío Salas ($p = ,005$) además de Darío Salas y José Miguel Infante ($p = ,007$), con lo cual podemos decir que los

tres establecimientos y su evaluación de la Calidad del Clima de Aula influyen en esta última, de manera significativa, permitiéndonos concluir que la evaluación del clima de aula es significativamente distintos en los establecimientos antes mencionados, en relación a la evaluación del clima de sus aulas escolares.

ANOVAS para las Dimensiones de la Variable Clima de Aula

En coherencia con los análisis, también se aplicaron las pruebas estadísticas antes descritas, pero para cada una de las dimensiones de la Variable Clima de Aula Escolar.

Dependiente: Dimensión Relación entre Estudiantes

Independiente: Especialidad

Tabla 22
Resumen Valor ANOVA de 1 Vía para la Dimensión Relación entre Estudiantes
y Especialidad de los Docentes

	F	Sig.
Inter-grupos	2,374	,076

En cuanto a la Dimensión Relación entre Estudiantes y la Especialidad de los Docentes de la muestra, se observa que el valor F, nos arroja $p = 0,076$ inter grupos y debido a que es mayor a 0,05, aceptamos la hipótesis de igualdad de medias, por lo tanto no existen diferencias significativas entre los grupos presentes en la Dimensión del Clima de Aula ya mencionado, con la Especialidad de los Docentes de la muestra, tomando como Factor la media de la Dimensión Relación entre Estudiantes. Puedo concluir que la Especialidad de los Docentes del estudio, no influyen en la subdimensión Relación entre Estudiantes de esta investigación.

Dependiente: Dimensión Relación entre Estudiantes

Independiente: Experiencia Laboral

Tabla 23
Resumen del Valor ANOVA de 1 para la Dimensión Relación entre Estudiantes
y Años de Experiencia Laboral

	F	Sig.
Inter-grupos	,946	,422

En segundo lugar, en cuanto a la Dimensión Relación entre Estudiantes y los Años de experiencia de los Docentes de la muestra, el valor F, nos arroja $p= 0,422$ inter grupos y debido a que es mayor a 0,05, aceptamos la hipótesis de igualdad de medias, por lo tanto no existen diferencias significativas entre los grupos presentes en la Dimensión del Clima de Aula ya mencionado, con la Especialidad de los Docentes de la muestra, tomando como Factor la media de la Dimensión Relación entre Estudiantes. Se concluye por tanto que la Especialidad de los Docentes del estudio, no influyen en la subdimensión Relación entre Estudiantes de esta investigación.

Dependiente: Dimensión Relación entre Estudiantes

Independiente: Estilo de Enseñanza

Tabla 24a

Resumen del Valor ANOVA de 1 Vía para la Dimensión Relación entre Estudiantes y Estilos de Enseñanza

	F	Sig.
Inter-grupos	4,081	,009

Tabla 24b

Valor ANOVA de 1 Vía con Prueba de Tukey para la Dimensión Relación entre Estudiantes y Estilos de Enseñanza

(I) Estilo	(J) Estilo	Sig.	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite superior	Límite inferior
Formal	Abierto	,005*	-,8095	,2350	-1,426	-,193
	Estructurado	,088	-,5863	,2458	-1,231	,058
	Funcional	,032*	-,5971	,2131	-1,156	-,038
Abierto	Formal	,005*	,8095	,2350	,193	1,426
	Estructurado	,730	,2232	,2159	-,343	,789
	Funcional	,632	,2124	,1778	-,254	,679
Estructurado	Formal	,088	,5863	,2458	-,058	1,231
	Abierto	,730	-,2232	,2159	-,789	,343
	Funcional	1,000	-,0108	,1918	-,514	,492
Funcional	Formal	,032*	,5971	,2131	,038	1,156
	Abierto	,632	-,2124	,1778	-,679	,254
	Estructurado	1,000	,0108	,1918	-,492	,514

* La diferencia de medias es significativa a un nivel $p < 0.05$.

En tercer lugar, en cuanto a la Dimensión Relación entre Estudiantes y los Estilos de Enseñanza de los Docentes de la muestra, el valor F, nos arroja un $p = 0,009$ inter grupos y debido a que es menor a 0,05, rechazamos la hipótesis de igualdad de medias, por lo tanto existen diferencias significativas entre los grupos presentes en la Dimensión del Clima de Aula ya mencionado, con los Estilos de Enseñanza de los Docentes de la muestra, tomando como Factor la media de la Dimensión Relación entre Estudiantes. En la Tabla 24b además, muestro las posibles combinaciones 3 a 3 en los niveles de la variable, con lo cual se concluye que el Estilo de Enseñanza del estudio, influyen en la Relación entre Estudiantes de esta investigación, específicamente difieren los Estilos Abierto y Formal ($p = ,005$) como también entre el Funcional y el Formal ($p = ,032$), con lo cual puedo asegurar que cuando estos estilos son desarrollados por los docentes; influyen de manera directa

en la Dimensión de la Relación entre Estudiantes, al momento de evaluar estos la calidad del Clima de Aula entre sus estudiantes.

Dependiente: Dimensión Relación entre Estudiantes

Independiente: Establecimientos

Tabla 25a
Resumen del Valor ANOVA de 1 Vía para la Dimensión Relación entre Estudiantes y Establecimientos

	F	Sig.
Inter-grupos	4,644	,000

Tabla 25b
ANOVA de 1 Vía con Prueba de Tukey para la Dimensión Relación entre Estudiantes y Establecimientos

(I) Establ	(J) Establ	Sig.	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite superior	Límite inferior
Darío Salas	Ignacio Carrera Pinto	,195	-,9898	,3452	-2,172	,192
	José Miguel Infante	,000*	-1,4303	,2619	-2,327	-,533
	Jorge Rock Lara	,223	-,7612	,2714	-1,691	,168
	Gaspar Cabrales	,025*	-1,3946	,3800	-2,696	-,093
	Fernando Durán	,004*	-1,2041	,2850	-2,180	-,228
	Eleuterio Ramírez	,029*	-1,1088	,3064	-2,158	-,060
	Santiago Bueras	,057	-1,4898	,4416	-3,002	,022
	Los Molles	,023*	-1,6327	,4416	-3,145	-,120
	Delfina Alarcón	,001*	-2,1327	,4416	-3,645	-,620
	Luis Cruz Martínez	,000*	-1,2191	,2435	-2,053	-,385
	Theodor Heuss	,947	-,4660	,3064	-1,515	,583
	COGZZAI	,035*	-1,1469	,3225	-2,251	-,043
	Ignacio Carrera Pinto	Darío Salas	,195	,9898	,3452	-,192
José Miguel Infante		,973	-,4405	,3180	-1,529	,648
Jorge Rock Lara		1,000	,2286	,3258	-,887	1,344
Gaspar Cabrales		,999	-,4048	,4206	-1,845	1,036
Fernando Durán		1,000	-,2143	,3372	-1,369	,941
Eleuterio Ramírez		1,000	-,1190	,3555	-1,337	1,098
Santiago Bueras		,998	-,5000	,4769	-2,133	1,133
Los Molles		,978	-,6429	,4769	-2,276	,991
Delfina Alarcón		,458	-1,1429	,4769	-2,776	,491
Luis Cruz Martínez		1,000	-,2293	,3030	-1,267	,808
Theodor Heuss		,957	,5238	,3555	-,694	1,741
COGZZAI		1,000	-,1571	,3694	-1,422	1,108

(I) Establ	(J) Establ	Sig.	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Intervalo de confianza al 95%		
					Límite superior	Límite inferior	
José Miguel Infante	Darío Salas	,000*	1,4303	,2619	,533	2,327	
	Ignacio Carrera Pinto	,973	,4405	,3180	-,648	1,529	
	Jorge Rock Lara	,208	,6690	,2358	-,139	1,477	
	Gaspar Cabrales	1,000	,0357	,3555	-1,182	1,253	
	Fernando Durán	,999	,2262	,2514	-,635	1,087	
	Eleuterio Ramírez	,994	,3214	,2754	-,622	1,264	
	Santiago Bueras	1,000	-,0595	,4206	-1,500	1,381	
	Los Molles	1,000	-,2024	,4206	-1,643	1,238	
	Delfina Alarcón	,900	-,7024	,4206	-2,143	,738	
	Luis Cruz Martínez	,998	,2112	,2031	-,484	,907	
	Theodor Heuss	,040*	,9643	,2754	,021	1,907	
	COGZZAI	,999	,2833	,2931	-,721	1,287	
	Jorge Rock Lara	Darío Salas	,223	,7612	,2714	-,168	1,691
		Ignacio Carrera Pinto	1,000	-,2286	,3258	-1,344	,887
José Miguel Infante		,208	-,6690	,2358	-1,477	,139	
Gaspar Cabrales		,868	-,6333	,3625	-1,875	,608	
Fernando Durán		,890	-,4429	,2612	-1,338	,452	
Eleuterio Ramírez		,990	-,3476	,2844	-1,322	,626	
Santiago Bueras		,885	-,7286	,4266	-2,190	,732	
Los Molles		,702	-,8714	,4266	-2,332	,590	
Delfina Alarcón		,087	-1,3714	,4266	-2,832	,090	
Luis Cruz Martínez		,644	-,4579	,2152	-1,195	,279	
Theodor Heuss		,998	,2952	,2844	-,679	1,269	
COGZZAI		,986	-,3857	,3016	-1,419	,647	
Gaspar Cabrales		Darío Salas	,025*	1,3946	,3800	,093	2,696
		Ignacio Carrera Pinto	,999	,4048	,4206	-1,036	1,845
	José Miguel Infante	1,000	-,0357	,3555	-1,253	1,182	
	Jorge Rock Lara	,868	,6333	,3625	-,608	1,875	
	Fernando Durán	1,000	,1905	,3728	-1,086	1,467	
	Eleuterio Ramírez	1,000	,2857	,3894	-1,048	1,619	
	Santiago Bueras	1,000	-,0952	,5027	-1,817	1,627	
	Los Molles	1,000	-,2381	,5027	-1,960	1,484	
	Delfina Alarcón	,959	-,7381	,5027	-2,460	,984	
	Luis Cruz Martínez	1,000	,1754	,3421	-,996	1,347	
	Theodor Heuss	,466	,9286	,3894	-,405	2,262	
	COGZZAI	1,000	,2476	,4022	-1,130	1,625	

(I) Establ	(J) Establ	Sig.	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite superior	Límite inferior
Fernando Durán	Darío Salas	,004*	1,2041	,2850	,228	2,180
	Ignacio Carrera Pinto	1,000	,2143	,3372	-,941	1,369
	José Miguel Infante	,999	-,2262	,2514	-1,087	,635
	Jorge Rock Lara	,890	,4429	,2612	-,452	1,338
	Gaspar Cabrales	1,000	-,1905	,3728	-1,467	1,086
	Eleuterio Ramírez	1,000	,0952	,2974	-,923	1,114
	Santiago Bueras	1,000	-,2857	,4354	-1,777	1,205
	Los Molles	,999	-,4286	,4354	-1,920	1,063
	Delfina Alarcón	,641	-,9286	,4354	-2,420	,563
	Luis Cruz Martínez	1,000	-,0150	,2321	-,810	,780
	Theodor Heuss	,402	,7381	,2974	-,281	1,757
	COGZZAI	1,000	,0571	,3140	-1,018	1,132
	Eleuterio Ramírez	Darío Salas	,029*	1,1088	,3064	,060
Ignacio Carrera Pinto		1,000	,1190	,3555	-1,098	1,337
José Miguel Infante		,994	-,3214	,2754	-1,264	,622
Jorge Rock Lara		,990	,3476	,2844	-,626	1,322
Gaspar Cabrales		1,000	-,2857	,3894	-1,619	1,048
Fernando Durán		1,000	-,0952	,2974	-1,114	,923
Santiago Bueras		1,000	-,3810	,4497	-1,921	1,159
Los Molles		,994	-,5238	,4497	-2,064	1,016
Delfina Alarcón		,541	-1,0238	,4497	-2,564	,516
Luis Cruz Martínez		1,000	-,1103	,2579	-,994	,773
Theodor Heuss		,715	,6429	,3180	-,446	1,732
COGZZAI		1,000	-,0381	,3335	-1,180	1,104
Santiago Bueras		Darío Salas	,057	1,4898	,4416	-,022
	Ignacio Carrera Pinto	,998	,5000	,4769	-1,133	2,133
	José Miguel Infante	1,000	,0595	,4206	-1,381	1,500
	Jorge Rock Lara	,885	,7286	,4266	-,732	2,190
	Gaspar Cabrales	1,000	,0952	,5027	-1,627	1,817
	Fernando Durán	1,000	,2857	,4354	-1,205	1,777
	Eleuterio Ramírez	1,000	,3810	,4497	-1,159	1,921
	Los Molles	1,000	-,1429	,5507	-2,029	1,743
	Delfina Alarcón	,994	-,6429	,5507	-2,529	1,243
	Luis Cruz Martínez	1,000	,2707	,4094	-1,131	1,673
	Theodor Heuss	,541	1,0238	,4497	-,516	2,564
	COGZZAI	1,000	,3429	,4608	-1,235	1,921

(I) Establ	(J) Establ	Sig.	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Intervalo de confianza al 95%		
					Límite superior	Límite inferior	
Los Molles	Darío Salas	,023*	1,6327	,4416	,120	3,145	
	Ignacio Carrera Pinto	,978	,6429	,4769	-,991	2,276	
	José Miguel Infante	1,000	,2024	,4206	-1,238	1,643	
	Jorge Rock Lara	,702	,8714	,4266	-,590	2,332	
	Gaspar Cabrales	1,000	,2381	,5027	-1,484	1,960	
	Fernando Durán	,999	,4286	,4354	-1,063	1,920	
	Eleuterio Ramírez	,994	,5238	,4497	-1,016	2,064	
	Santiago Bueras	1,000	,1429	,5507	-1,743	2,029	
	Delfina Alarcón	,999	-,5000	,5507	-2,386	1,386	
	Luis Cruz Martínez	,998	,4135	,4094	-,989	1,816	
	Theodor Heuss	,332	1,1667	,4497	-,373	2,707	
	COGZZAI	,997	,4857	,4608	-1,092	2,064	
	Delfina Alarcón	Darío Salas	,001*	2,1327	,4416	,620	3,645
		Ignacio Carrera Pinto	,458	1,1429	,4769	-,491	2,776
José Miguel Infante		,900	,7024	,4206	-,738	2,143	
Jorge Rock Lara		,087	1,3714	,4266	-,090	2,832	
Gaspar Cabrales		,959	,7381	,5027	-,984	2,460	
Fernando Durán		,641	,9286	,4354	-,563	2,420	
Eleuterio Ramírez		,541	1,0238	,4497	-,516	2,564	
Santiago Bueras		,994	,6429	,5507	-1,243	2,529	
Los Molles		,999	,5000	,5507	-1,386	2,386	
Luis Cruz Martínez		,572	,9135	,4094	-,489	2,316	
Theodor Heuss		,022*	1,6667	,4497	,127	3,207	
COGZZAI		,637	,9857	,4608	-,592	2,564	
Luis Cruz Martínez		Darío Salas	,000*	1,2191	,2435	,385	2,053
		Ignacio Carrera Pinto	1,000	,2293	,3030	-,808	1,267
	José Miguel Infante	,998	-,2112	,2031	-,907	,484	
	Jorge Rock Lara	,644	,4579	,2152	-,279	1,195	
	Gaspar Cabrales	1,000	-,1754	,3421	-1,347	,996	
	Fernando Durán	1,000	,0150	,2321	-,780	,810	
	Eleuterio Ramírez	1,000	,1103	,2579	-,773	,994	
	Santiago Bueras	1,000	-,2707	,4094	-1,673	1,131	
	Los Molles	,998	-,4135	,4094	-1,816	,989	
	Delfina Alarcón	,572	-,9135	,4094	-2,316	,489	
	Theodor Heuss	,174	,7531	,2579	-,130	1,636	
	COGZZAI	1,000	,0722	,2768	-,876	1,020	

(I) Establ	(J) Establ	Sig.	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite superior	Límite inferior
Theodor Heuss	Darío Salas	,947	,4660	,3064	-,583	1,515
	Ignacio Carrera Pinto	,957	-,5238	,3555	-1,741	,694
	José Miguel Infante	,040*	-,9643	,2754	-1,907	-,021
	Jorge Rock Lara	,998	-,2952	,2844	-1,269	,679
	Gaspar Cabrales	,466	-,9286	,3894	-2,262	,405
	Fernando Durán	,402	-,7381	,2974	-1,757	,281
	Eleuterio Ramírez	,715	-,6429	,3180	-1,732	,446
	Santiago Bueras	,541	-1,0238	,4497	-2,564	,516
	Los Molles	,332	-1,1667	,4497	-2,707	,373
	Delfina Alarcón	,022*	-1,6667	,4497	-3,207	-,127
	Luis Cruz Martínez	,174	-,7531	,2579	-1,636	,130
	COGZZAI	,702	-,6810	,3335	-1,823	,461
COGZZAI	Darío Salas	,035*	1,1469	,3225	,043	2,251
	Ignacio Carrera Pinto	1,000	,1571	,3694	-1,108	1,422
	José Miguel Infante	,999	-,2833	,2931	-1,287	,721
	Jorge Rock Lara	,986	,3857	,3016	-,647	1,419
	Gaspar Cabrales	1,000	-,2476	,4022	-1,625	1,130
	Fernando Durán	1,000	-,0571	,3140	-1,132	1,018
	Eleuterio Ramírez	1,000	,0381	,3335	-1,104	1,180
	Santiago Bueras	1,000	-,3429	,4608	-1,921	1,235
	Los Molles	,997	-,4857	,4608	-2,064	1,092
	Delfina Alarcón	,637	-,9857	,4608	-2,564	,592
	Luis Cruz Martínez	1,000	-,0722	,2768	-1,020	,876
	Theodor Heuss	,702	,6810	,3335	-,461	1,823

* La diferencia de medias es significativa a un nivel $p < 0.05$.

Por último para la Dimensión Relación entre Estudiantes y los Establecimientos de los Docentes de la muestra, el valor F, nos arroja un $p = 0,000$ inter grupos y debido a que es menor a 0,05, rechazamos la hipótesis de igualdad de medias, por lo tanto existen diferencias significativas entre los grupos presentes en la Dimensión del Clima de Aula ya mencionado, y la media de la Dimensión Relación entre Estudiantes entre los Establecimientos de los Docentes de la muestra, tomando como Factor a este último. En la Tabla 25b, vemos las posibles combinaciones 12 a 12 en los niveles de la variable, con lo cual se concluye que la pertenencia a un Establecimiento determinado (Darío Salas), influye en la evaluación de la subdimensión Relación entre Estudiantes de esta investigación, específicamente entre los Establecimientos José Miguel Infante ($p = ,000$), Gaspar Cabrales ($p =$

,025), Fernando Durán ($p=,004$), Eleuterio Ramírez ($p=,029$), Los Molles ($p=,023$), Delfina Alarcón ($p=,001$) y COGGZAI ($p=,035$), con lo cual puedo asegurar que los docentes pertenecientes a estos establecimientos; influyen de manera directa en la Dimensión de la Relación entre Estudiantes, al momento de evaluar estos la calidad del Clima de Aula entre sus alumnos.

Dependiente: Dimensión Relación Profesor – Estudiantes

Independiente: Especialidad

Tabla 26a
Resumen del Valor ANOVA de 1 Vía para la Dimensión Relación Profesor - Estudiantes y Especialidad de los Docentes

	F	Sig.
Inter-grupos	3,329	,024

Tabla 26b
ANOVA de 1 Vía con Prueba de Tukey para la Dimensión Relación Profesor - Estudiantes y Especialidad de los Docentes

(I) Espec	(J) Espec	Sig.	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite superior	Límite inferior
Generalista	Generalista con Mención	,998	,0200	,1088	-,265	,305
	Media	,046*	,2767	,1042	,003	,550
	Multigrado	,993	-,0483	,1749	-,507	,410
Generalista con Mención	Generalista	,998	-,0200	,1088	-,305	,265
	Media	,073	,2567	,1042	-,017	,530
	Multigrado	,980	-,0683	,1749	-,527	,390
Media	Generalista	,046*	-,2767	,1042	-,550	-,003
	Generalista con Mención	,073	-,2567	,1042	-,530	,017
	Multigrado	,241	-,3250	,1721	-,776	,126
Multigrado	Generalista	,993	,0483	,1749	-,410	,507
	Generalista con Mención	,980	,0683	,1749	-,390	,527
	Media	,241	,3250	,1721	-,126	,776

* La diferencia de medias es significativa a un nivel $p < 0.05$.

En una segunda categoría encontramos para la Dimensión Relación Profesor-Estudiantes dentro de la Variable Clima de Aula Escolar en su prueba con la Especialidad de los Docentes de la muestra. El valor F, nos arroja un $p= 0,024$ inter

grupos y debido a que es menor a 0,05, rechazamos la hipótesis de igualdad de medias, por lo tanto existen diferencias significativas entre los grupos presentes en la Dimensión del Clima de Aula ya mencionado, y la Especialidad de los Docentes de la muestra, tomando como Factor a este último. En la Tabla 26, vemos las posibles combinaciones 3 a 3 en los niveles de la variable, con lo cual se concluye que la Especialidad de los Docentes, influyen en la Relación Profesor-Estudiantes de esta investigación, específicamente entre los Docentes Generalistas y aquellos que son Profesores de Enseñanza Media ($p= ,046$), con lo cual puedo asegurar que los docentes con esta especialidad; influyen de manera directa en la Dimensión de la Relación Profesor-Estudiantes, al momento de evaluar estos la calidad del Clima de Aula entre sus alumnos.

Dependiente: Dimensión Relación Profesor – Estudiantes

Independiente: Experiencia Laboral

Tabla 27
Resumen del Valor ANOVA de 1 Vía para la
Dimensión Relación Profesor - Estudiantes y Años de Experiencia Laboral

	F	Sig.
Inter-grupos	,385	,764

En otro aspecto de la Dimensión Relación Profesor-Estudiantes dentro de la Variable Clima de Aula Escolar en su prueba con los Años de Experiencia Laboral Docente de la muestra. El valor F, nos arroja $p= 0,764$ inter grupos y debido a que es mayor a 0,05, aceptamos la hipótesis de igualdad de medias, por lo tanto no existen diferencias significativas entre los grupos presentes para la Dimensión del Clima de Aula ya mencionado, y los Años de Experiencia de los Docentes de la muestra, tomando como Factor a este último. Concluyo entonces que los Años de Experiencia de los Docentes, no influyen en la Relación Profesor-Estudiantes de esta investigación, al momento de evaluar estos la calidad del Clima de Aula entre Profesores y Estudiantes.

Dependiente: Dimensión Relación Profesor – Estudiantes

Independiente: Estilo de Enseñanza

Tabla 28
Resumen del Valor ANOVA de 1 Vía para la Dimensión
Relación Profesor - Estudiantes y Estilos de Enseñanza

	F	Sig.
Inter-grupos	2,042	,114

En un tercer aspecto de la Dimensión Relación Profesor-Estudiantes dentro de la Variable Clima de Aula Escolar en su prueba con los Estilos de Enseñanza de los Docentes de la muestra, el valor F, nos arroja un $p= 0,114$ inter grupos y debido a que es mayor a 0,05, aceptamos la hipótesis de igualdad de medias, por lo tanto no existen diferencias significativas entre los grupos presentes para la Dimensión del Clima de Aula ya mencionado, y los Estilos de Enseñanza de los Docentes de la muestra, tomando como Factor a este último. Concluimos que los Estilos de Enseñanza de los Docentes, no influyen en la Relación Profesor-Estudiantes de esta investigación, al momento de evaluar estos la calidad del Clima de Aula entre Profesores y Estudiantes.

Dependiente: Dimensión Relación Profesor – Estudiantes

Independiente: Establecimientos

Tabla 29
Resumen del Valor ANOVA de 1 Vía para la Dimensión
Relación Profesor - Estudiantes y Establecimientos

	F	Sig.
Inter-grupos	1,272	,253

En un último aspecto de la Dimensión Relación Profesor-Estudiantes dentro de la Variable Clima de Aula Escolar en su prueba con los Establecimientos a los cuales pertenecen los Docentes de la muestra, el valor F, nos arroja $p= 0,253$ inter grupos y debido a que es mayor a 0,05, aceptamos la hipótesis de igualdad de medias, por lo tanto no existen diferencias significativas entre los grupos presentes para la Dimensión del Clima de Aula ya mencionado, y los Establecimientos de los

Docentes de la muestra, tomando como Factor a este último. Se concluye que la pertenencia a algún Establecimiento específico de la muestra, no influye en la subdimensión Relación Profesor-Estudiantes de esta investigación, al momento de evaluar los profesores la calidad del Clima de Aula entre Profesores y Estudiantes.

Dependiente: Dimensión Comunicación Incidentes Violentos

Independiente: Especialidad

Tabla 30
Resumen del Valor de ANOVA de 1 Vía para la Dimensión
Comunicación Incidentes Violentos y Especialidad de los Docentes

	F	Sig.
Inter-grupos	1,596	,197

En la última de las Dimensiones del Clima de Aula Escolar, tenemos la Dimensión relacionada con la Comunicación de Incidentes Violentos. En su prueba con la Especialidad de los Docentes de la muestra, el valor F, nos arroja un $p= 0,197$ inter grupos y debido a que es mayor a 0,05, aceptamos la hipótesis de igualdad de medias, por lo tanto no existen diferencias significativas entre los grupos presentes en la Dimensión del Clima de Aula ya mencionado, y la Especialidad de los Docentes de la muestra, tomando como Factor a este último. Concluyo entonces que la Especialidad de los Docentes, no influyen en la Comunicación de los Incidentes Violentos de esta investigación.

Dependiente: Dimensión Comunicación Incidentes Violentos

Independiente: Años de Experiencia

Tabla 31
Resumen del Valor ANOVA de 1 Vía para la Dimensión
Comunicación Incidentes Violentos y Experiencia Laboral

	F	Sig.
Inter-grupos	1,208	,312

En un segundo aspecto de la Dimensión relacionada con la Comunicación de Incidentes Violentos, en su prueba con los Años de Experiencia Laboral el valor F, nos arroja $p= 0,312$ inter grupos y debido a que es mayor a 0,05, aceptamos la

hipótesis de igualdad de medias, por lo tanto no existen diferencias significativas entre los grupos presentes en la Dimensión del Clima de Aula ya mencionado, y los Años de Experiencia Laboral de los Docentes de la muestra, tomando como Factor a este último. Se concluye que la los Años de Experiencia Laboral, no influyen en la Comunicación de los Incidentes Violentos de esta investigación.

Dependiente: Dimensión Comunicación Incidentes Violentos

Independiente: Estilos de Enseñanza

Tabla 32
Valor ANOVA de 1 para la Dimensión Comunicación Incidentes Violentos y Estilos de Enseñanza

	F	Sig.
Inter-grupos	,441	,725

En un tercer aspecto de la Dimensión relacionada con la Comunicación de Incidentes Violentos, en su prueba con los Estilos de Enseñanza de los Docentes de la muestra, el valor F, nos arroja un $p= 0,725$ inter grupos y debido a que es mayor a 0,05, aceptamos la hipótesis de igualdad de medias, por lo tanto no existen diferencias significativas entre los grupos presentes en la Dimensión del Clima de Aula ya mencionado, y los Estilos de Enseñanza de los Docentes de la muestra, tomando como Factor a este último. Concluyo entonces que la los Estilos de Enseñanza de los Docentes, no influyen en la Comunicación de los Incidentes Violentos de esta investigación.

Dependiente: Dimensión Comunicación Incidentes Violentos

Independiente: Establecimientos

Tabla 33
Resumen del Valor ANOVA de 1 para la Dimensión
Comunicación Incidentes Violentos y Establecimientos

	F	Sig.
Inter-grupos	1,057	,408

En el último aspecto de la Dimensión relacionada con la Comunicación de Incidentes Violentos, en su prueba con los Establecimientos a los que pertenecen los Docentes de la muestra, el valor F, nos arroja un $p= 0,408$ inter grupos y debido a que es mayor a 0,05, aceptamos la hipótesis de igualdad de medias, por lo tanto

no existen diferencias significativas entre los grupos presentes en la Dimensión del Clima de Aula ya mencionado, y los Establecimientos a los que pertenecen los Docentes de la muestra, tomando como Factor a este último. Se concluye que los Establecimientos a los que pertenecen los Docentes de la muestra, no influyen en la Comunicación de los Incidentes Violentos de esta investigación.

Estilos de Enseñanza

La segunda variable de interés en el estudio, es el de los estilos de Enseñanza expresados por los docentes del estudio. Siguiendo la lógica del apartado anterior sobre el Clima del Aula Escolar, presentaré los resultados desde un aspecto descriptivo de los datos, pasando por la Contrastación de Medias y las ANOVAS relacionadas con esta variable.

La Figura 6 grafica la cantidad de docentes por cada estilo y porcentaje de la muestra.

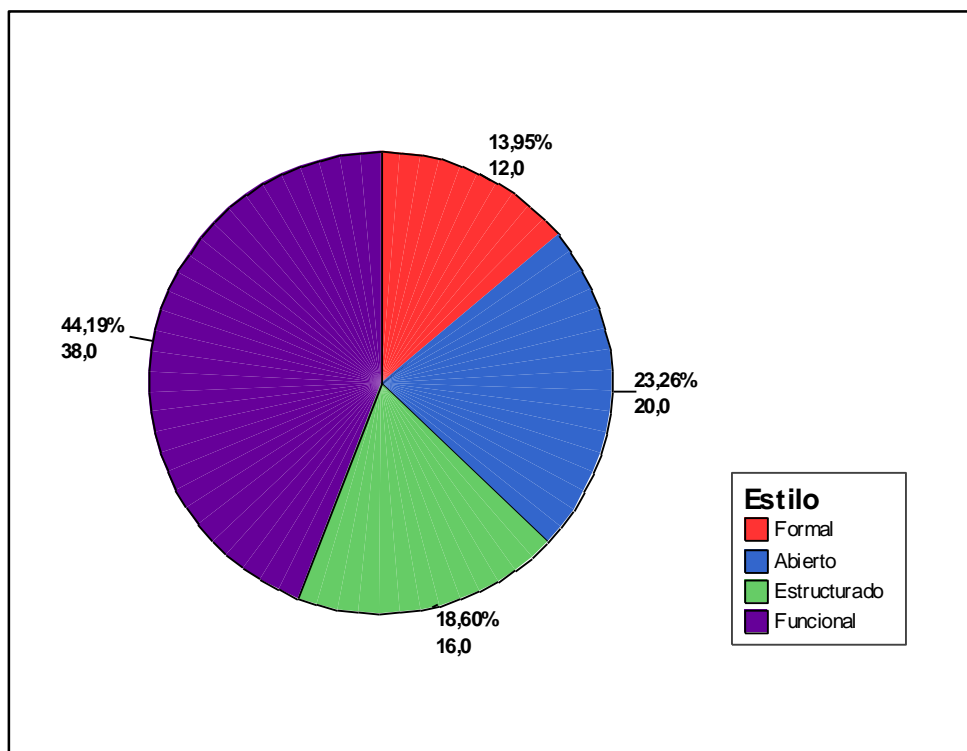


Figura 6. Representación Gráfica de la Distribución de los Estilos de Enseñanza de la Muestra

Además, la Tabla 34, resume e informa sobre la distribución de los docentes, según su Estilo de Enseñanza y Establecimiento.

Tabla 34
Resumen Estilos de Enseñanza de la Muestra

Establecimientos	Estilo			
	Formal	Abierto	Estructurado	Funcional
Darío Salas	3	1	2	1
Ignacio Carrera Pinto	0	1	1	2
José Miguel Infante	2	2	4	4
Jorge Rock Lara	2	2	2	4
Gaspar Cabrales	1	1	1	0
Fernando Durán	0	3	1	4
Eleuterio Ramírez	2	0	1	3
Santiago Bueras	0	1	0	1
Los Molles	0	0	0	2
Delfina Alarcón	0	1	0	1
Luis Cruz Martínez	2	7	2	8
Theodor Heuss	0	0	1	5
COGZZAI	0	1	1	3
<i>Total</i>	<i>12</i>	<i>20</i>	<i>16</i>	<i>38</i>

Por último, en cuanto a los elementos descriptivos de la variable Estilos de Enseñanza, la Tabla 35, muestra la distribución de los Docentes, por estilo y según las variables ordinales y nominales de la Muestra.

Tabla 35
Resumen Estilos de Enseñanza de la Muestra

		Estilo			
		Formal	Abierto	Estructurado	Funcional
<i>Género</i>	Masculino	3	9	6	13
	Femenino	9	11	10	25
<i>Jefatura</i>	Si	9	11	11	30
	No	3	9	5	8
<i>Ubicación</i>	Urbano	12	18	16	34
	Rural	0	2	0	4
<i>Especialidad</i>	Generalista	5	7	5	8
	Generalista con Mención	5	4	6	10
	Media	2	7	5	16
	Multigrado	0	2	0	4
<i>Ciclo</i>	Primer Ciclo Básico	3	8	9	16
	Segundo Ciclo Básico	9	12	7	22
<i>Experiencia Laboral</i>	0 a 5 Años	1	7	3	8
	6 a 10 Años	3	5	5	8
	11 a 15 Años	3	4	3	8
	16 o más Años	5	4	5	14

Contraste de Medias

Para cumplir con los objetivos del estudio, sobretodo en el aspecto correlacional de la investigación, la Tabla 36, indica las medias de Clima de Aula, según Estilos de Enseñanza, como también por las Dimensiones del Clima de Aula.

Tabla 36
Resumen Estilos de Enseñanza de la Muestra

		Clima de Aula	Relación Estudiantes	Relación Profesor – Estudiante	Comunicación Incidentes Violentos
Estilo	Formal	3,8	3,0	4,4	4,3
	Abierto	4,2	3,8	4,6	4,3
	Estructurado	4,1	3,6	4,5	4,4
	Funcional	4,1	3,6	4,6	4,3

La Tabla 37 a y 37b muestran los Estadísticos de Grupo y las Pruebas de Muestras Independientes para Variables Nominales, según el valor de la Variable Estilo de Enseñanza.

Tabla 37a
Estilo de Enseñanza. Estadísticos de Grupo para Medias de Variables Nominales (Ubicación, Ciclo, Género y Jefatura de Curso)

		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
<i>Ubicación</i>					
<i>Estilo de Enseñanza</i>	Urbano	80	72,55	7,376	,825
	Rural	6	76,33	4,719	1,926
<i>Ciclo</i>					
	Primer Ciclo Básico	36	73,39	7,769	1,295
	Segundo Ciclo Básico	50	72,40	6,934	,981
<i>Género</i>					
	Masculino	31	74,10	6,848	1,230
	Femenino	55	72,09	7,457	1,005
<i>Jefatura</i>					
	Si	61	72,77	7,678	,983
	No	25	72,92	6,298	1,260

Tabla 37b
Estilo de Enseñanza. Prueba de Muestras Independientes para Variables Nominales
(Ubicación, Ciclo, Género y Jefatura de Curso)

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias					95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Superior	Inferior
<i>Valor</i> <i>Estilo</i> <i>Ubicación</i>	Se han asumido varianzas iguales	1,579	,212	- 1,234	84	,221	-3,783	3,067	-9,882	2,315
	No se han asumido varianzas iguales			- 1,805	6,985	,114	-3,783	2,096	-8,741	1,174
<i>Valor</i> <i>Estilo</i> <i>Ciclo</i>	Se han asumido varianzas iguales	,449	,504	,620	84	,537	,989	1,594	-2,181	4,159
	No se han asumido varianzas iguales			,609	70,173	,545	,989	1,624	-2,250	4,228
<i>Valor</i> <i>Estilo</i> <i>Género</i>	Se han asumido varianzas iguales	,191	,663	1,233	84	,221	2,006	1,627	-1,230	5,242
	No se han asumido varianzas iguales			1,263	66,900	,211	2,006	1,589	-1,165	5,177
<i>Valor</i> <i>Estilo</i> <i>Jefatura</i>	Se han asumido varianzas iguales	,897	,346	-,086	84	,932	-,150	1,736	-3,602	3,303
	No se han asumido varianzas iguales			-,094	54,112	,926	-,150	1,598	-3,353	3,054

* La diferencia de medias es significativa a un nivel $p < 0.05$.

Para la Variable Estilo de Enseñanza, la prueba t se realizó con un nivel de significación de $p < 0,05$. La prueba t de las muestras no fue estadísticamente diferente para ninguna de las variables.

Por tanto, ni Ubicación del Establecimiento ($t = -1,234$ y $p = ,221$), Género ($t = 1,233$ y $p = ,221$), Ciclo ($t = ,620$ y $p = ,537$) y Jefatura de Curso ($t = -,086$ y $p = ,932$) presentan diferencias significativas en cuanto a los objetivos planteados por la investigación, dando apoyo inicial a Hipótesis Nula que asume igualdad de medias en las muestras.

Con ello, es preciso afirmar entonces que no hay diferencias significativas en las variables nominales antes mencionadas, para la Variable de Estilo de Enseñanza de los Docentes de la Muestra.

Para dar mayor rigor a la investigación y poder cumplir con los objetivos propuestos con anterioridad, al igual que con la Variable Clima de Aula Escolar, se aplicará pruebas t entre medias para las variables nominales y en segundo lugar se aplicarán ANOVAS de 1 vía para las variables ordinales, ahora por cada uno de los Estilos de Enseñanza de la Muestra.

La Tabla 38a y 38b muestran los Estadísticos de Grupo y las Pruebas de Muestras Independientes según el valor de la Variable Estilo de Enseñanza Formal

Tabla 38a
Estilo de Enseñanza Formal. Estadísticos de Grupo para Medias de Variables Nominales (Ubicación, Ciclo, Género y Jefatura de Curso)

		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
<i>Estilo Formal</i>	<i>Ubicación</i>				
	Urbano	<i>No aplica debido a que no hay docentes rurales con este estilo</i>			
	Rural	<i>con este estilo</i>			
	<i>Ciclo</i>				
	Primer Ciclo Básico	3	66,33	2,517	1,453
	Segundo Ciclo Básico	9	64,56	4,275	1,425
	<i>Género</i>				
	Masculino	3	64,00	1,732	1,000
	Femenino	9	65,33	4,416	1,472
	<i>Jefatura</i>				
Sí	9	64,67	4,243	1,414	
No	3	66,00	3,000	1,732	

Tabla 38b
*Estilo de Enseñanza Formal. Prueba de Muestras Independientes para Variables Nominales
 (Ubicación, Ciclo, Género y Jefatura de Curso)*

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias					95% Intervalo de confianza para la diferencia			
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Superior	Inferior		
<i>Estilo Formal Ubicación</i>	Se han asumido varianzas iguales			<i>No aplica debido a que no hay docentes rurales con este estilo</i>								
	No se han asumido varianzas iguales			<i>No aplica debido a que no hay docentes rurales con este estilo</i>								
<i>Estilo Formal Ciclo</i>	Se han asumido varianzas iguales	1,248	,290	,669	10	,519	1,778	2,657	-4,143	7,699		
	No se han asumido varianzas iguales			,874	6,252	,415	1,778	2,035	-3,154	6,709		
<i>Estilo Formal Género</i>	Se han asumido varianzas iguales	1,588	,236	,497	10	,630	-1,333	2,683	-7,312	4,645		
	No se han asumido varianzas iguales			,749	9,227	,472	-1,333	1,780	-5,344	2,677		
<i>Estilo Formal Jefatura</i>	Se han asumido varianzas iguales	,656	,437	,497	10	,630	-1,333	2,683	-7,312	4,645		
	No se han asumido varianzas iguales			,596	5,000	,577	-1,333	2,236	-7,081	4,415		

* La diferencia de medias es significativa al nivel $p < 0.05$.

Para el Estilo de Enseñanza Formal, la prueba t se realizó con un nivel de significación de $p < 0,05$. La prueba t de las muestras no fue estadísticamente diferente para ninguna de las variables.

Por tanto, ni Género ($t = -,497$ y $p = ,630$), Ciclo ($t = ,669$ y $p = ,519$) y Jefatura de Curso ($t = -,497$ y $p = ,630$) presentan diferencias significativas en cuanto a los objetivos planteados por la investigación, dando apoyo inicial a la Hipótesis Nula que asume igualdad de medias en las muestras.

Con ello, es precisa afirmar entonces que no hay diferencias significativas en las variables nominales antes mencionadas, para el Estilo de Enseñanza Formal de los Docentes de la Muestra.

En un segundo nivel, la Tabla 39a y 39b muestran los Estadísticos de Grupo y las Pruebas de Muestras Independientes según el valor del Estilo de Enseñanza Abierto

Tabla 39a
Estilo de Enseñanza Abierto. Estadísticos de Grupo para Medias de Variables Nominales (Ubicación, Ciclo, Género y Jefatura de Curso)

	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
<i>Ubicación</i>				
<i>Estilo Abierto</i> Urbano	18	76,50	5,670	1,336
Rural	2	78,00	1,414	1,000
<i>Ciclo</i>				
Primer Ciclo Básico	8	76,88	6,707	2,371
Segundo Ciclo Básico	12	76,50	4,642	1,340
<i>Género</i>				
Masculino	9	77,56	5,918	1,973
Femenino	11	75,91	5,088	1,534
<i>Jefatura</i>				
Si	11	77,00	6,450	1,945
No	9	76,22	4,086	1,362

Tabla 39b
Estilo de Enseñanza Abierto. Prueba de Muestras Independientes para Variables Nominales
(Ubicación, Ciclo, Género y Jefatura de Curso)

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
<i>Estilo Abierto Ubicación</i>	Se han asumido varianzas iguales	2,819	,110	-,365	18	,720	-1,500	4,114	-10,144	7,144
	No se han asumido varianzas iguales			-,899	6,535	,401	-1,500	1,669	-5,504	2,504
<i>Estilo Abierto Ciclo</i>	Se han asumido varianzas iguales	,871	,363	,148	18	,884	,375	2,527	-4,935	5,685
	No se han asumido varianzas iguales			,138	11,442	,893	,375	2,724	-5,592	6,342
<i>Estilo Abierto Género</i>	Se han asumido varianzas iguales	,003	,958	,669	18	,512	1,646	2,460	-3,521	6,814
	No se han asumido varianzas iguales			,659	15,939	,519	1,646	2,499	-3,653	6,946
<i>Estilo Abierto Jefatura</i>	Se han asumido varianzas iguales	3,659	,072	,313	18	,758	,778	2,484	-4,440	5,995
	No se han asumido varianzas iguales			,328	17,079	,747	,778	2,374	-4,230	5,785

* La diferencia de medias es significativa al nivel $p < 0.05$.

Para el Estilo de Enseñanza Abierto, la prueba t se realizó con un nivel de significación de $p < 0,05$. La prueba t de las muestras no fue estadísticamente diferente para ninguna de las variables.

Por tanto, ni Ubicación ($t = -,365$ y $p = ,720$), Género ($t = ,669$ y $p = ,512$), Ciclo ($t = ,148$ y $p = ,884$) y Jefatura de Curso ($t = ,313$ y $p = ,758$) presentan diferencias significativas en cuanto a los objetivos planteados por la investigación, dando apoyo inicial a la Hipótesis Nula que asume igualdad de medias en las muestras.

Con ello, es precisa afirmar entonces que no hay diferencias significativas en las variables nominales antes mencionadas, para el Estilo de Enseñanza Abierto de los Docentes de la Muestra.

En un tercer nivel, la Tabla 40a y 40b muestran los Estadísticos de Grupo y las Pruebas de Muestras Independientes según el valor del Estilo de Enseñanza Estructurado.

Tabla 40a
Estilo de Enseñanza Estructurado. Estadísticos de Grupo para Medias de Variables Nominales (Ciclo, Género y Jefatura de Curso)

		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
<i>Estilo Estructurado</i>	<i>Ubicación</i>				
	Urbano				
	Rural	<i>No aplica debido a que no hay docentes rurales con este estilo</i>			
	<i>Ciclo</i>				
	Primer Ciclo Básico	9	66,89	8,023	2,674
	Segundo Ciclo Básico	7	66,43	4,504	1,702
	<i>Género</i>				
	Masculino	6	68,50	3,146	1,285
	Femenino	10	65,60	7,863	2,486
	<i>Jefatura</i>				
	Si	11	64,82	3,683	1,110
	No	5	70,80	9,731	4,352

Tabla 40b
*Estilo de Enseñanza Estructurado. Prueba de Muestras Independientes para Variables Nominales
(Ciclo, Género y Jefatura de Curso)*

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias					95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Superior	Inferior
<i>Estilo Estructurado Ubicación</i>		<i>No aplica debido a que no hay docentes rurales con este estilo</i>								
<i>Estilo Estructurado Ciclo</i>	Se han asumido varianzas iguales	,609	,448	,135	14	,894	,460	3,398	-6,828	7,749
	No se han asumido varianzas iguales			,145	12,960	,887	,460	3,170	-6,390	7,311
<i>Estilo Estructurado Género</i>	Se han asumido varianzas iguales	1,339	,267	,854	14	,408	2,900	3,397	-4,386	10,186
	No se han asumido varianzas iguales			1,036	12,804	,319	2,900	2,799	-3,155	8,955
<i>Estilo Estructurado Jefatura</i>	Se han asumido varianzas iguales	6,333	,025	-1,830	14	,089	-5,982	3,269	-12,994	1,031
	No se han asumido varianzas iguales			-1,332	4,530	,246	-5,982	4,491	-17,897	5,933

* La diferencia de medias es significativa al nivel $p < 0.05$.

Para el Estilo de Enseñanza Estructurado, la prueba t se realizó con un nivel de significación de $p < 0,05$. La prueba t de las muestras no fue estadísticamente diferente para ninguna de las variables.

Por tanto, ni Género ($t = ,854$ y $p = ,408$), Ciclo ($t = ,135$ y $p = ,894$) y Jefatura de Curso ($t = -1,830$ y $p = ,089$) presentan diferencias significativas en cuanto a los objetivos planteados por la investigación, dando apoyo inicial a la Hipótesis Nula que asume igualdad de medias en las muestras.

Con ello, es precisa afirmar entonces que no hay diferencias significativas en las variables nominales antes mencionadas, para el Estilo de Enseñanza Estructurado de los Docentes de la Muestra.

Por último, la Tabla 41a y 41b muestran los Estadísticos de Grupo y las Pruebas de Muestras Independientes según el valor del Estilo de Enseñanza Funcional.

Tabla 41a
Estilo de Enseñanza Funcional. Estadísticos de Grupo para Medias de Variables Nominales (Ubicación, Ciclo, Género y Jefatura de Curso)

	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
<i>Ubicación</i>				
<i>Estilo Funcional</i> Urbano	34	75,88	5,656	,970
Rural	4	75,50	5,802	2,901
<i>Ciclo</i>				
Primer Ciclo Básico	16	76,63	5,632	1,408
Segundo Ciclo Básico	22	75,27	5,625	1,199
<i>Género</i>				
Masculino	13	76,62	5,679	1,575
Femenino	25	75,44	5,620	1,124
<i>Jefatura</i>				
Sí	30	76,57	5,649	1,031
No	8	73,13	4,734	1,674

Tabla 41b
Estilo de Enseñanza Abierto. Prueba de Muestras Independientes para Variables Nominales
(Ubicación, Ciclo, Género y Jefatura de Curso)

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias					95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Superior	Inferior
<i>Estilo Funcional Ubicación</i>	Se han asumido varianzas iguales	,036	,850	,128	36	,899	,382	2,996	-5,694	6,459
	No se han asumido varianzas iguales			,125	3,704	,907	,382	3,059	-8,385	9,150
<i>Estilo Funcional Ciclo</i>	Se han asumido varianzas iguales	,004	,950	,731	36	,469	1,352	1,849	-2,398	5,102
	No se han asumido varianzas iguales			,731	32,457	,470	1,352	1,849	-2,413	5,117
<i>Estilo Funcional Género</i>	Se han asumido varianzas iguales	,055	,816	,609	36	,546	1,175	1,929	-2,736	5,087
	No se han asumido varianzas iguales			,607	24,197	,549	1,175	1,935	-2,817	5,168
<i>Estilo Funcional Jefatura</i>	Se han asumido varianzas iguales	,856	,361	1,578	36	,123	3,442	2,182	-,983	7,866
	No se han asumido varianzas iguales			1,751	12,877	,104	3,442	1,966	-,810	7,693

* La diferencia de medias es significativa al nivel $p < 0.05$.

Finalizando con el Estilo de Enseñanza Abierto, la prueba t se realizó con un nivel de significación de $p < 0,05$. La prueba t de las muestras no fue estadísticamente diferente para ninguna de las variables.

Por tanto, ni Ubicación ($t = ,128$ y $p = ,899$), Género ($t = ,609$ y $p = ,546$), Ciclo ($t = ,731$ y $p = ,469$) y Jefatura de Curso ($t = 1,578$ y $p = ,123$) presentan diferencias significativas en cuanto a los objetivos planteados por la investigación, dando apoyo inicial a la Hipótesis Nula que asume igualdad de medias en las muestras.

Con ello, es precisa afirmar entonces que no hay diferencias significativas en las variables nominales antes mencionadas, para el Estilo de Enseñanza Funcional de los Docentes de la Muestra.

ANOVAS Estilos de Enseñanza

Dependiente: Estilos de Enseñanza (Valor Estilo)

Independiente: Especialidad

Tabla 42

Resumen del Valor ANOVA de 1 Vía para Estilos de Enseñanza y Especialidad de los Docentes

	F	Sig.
Inter-grupos	1,158	,329

Los análisis de este primer nivel, dieron un de valor F que nos arroja un $p= 0,329$ inter grupos y debido a que es mayor a 0,05, aceptamos la hipótesis de igualdad de medias, por lo tanto no existen diferencias significativas entre los grupos presentes en la variable ordinal de Especialidad de los Docentes, tomando como Factor el Valor total de la Variable Estilo de Enseñanza. Con ello puedo concluir que la Especialidad de los Docentes del estudio, no influyen en el Estilo de Enseñanza de los sujetos de la muestra en esta investigación.

Dependiente: Estilos de Enseñanza (Valor Estilo)

Independiente: Años de Experiencia

Tabla 43

Resumen del Valor ANOVA de 1 Vía para Estilos de Enseñanza y Experiencia Laboral

	F	Sig.
Inter-grupos	,347	,791

En segundo lugar y para los Años de Experiencia Laboral como Factor de la Prueba ANOVA, el valor F nos arrojó un $p= 0,791$ inter grupos y debido a que es mayor a 0,05, aceptamos la hipótesis de igualdad de medias, por lo tanto no existen diferencias significativas entre los grupos presentes en la variable ordinal de Años de Experiencia Laboral, tomando como Factor el Valor total de la Variable Estilo de Enseñanza. Con ello puedo concluir que la Experiencia Laboral de los Docentes del estudio, no influyen en el Estilo de Enseñanza de los sujetos de la muestra en esta investigación.

Dependiente: Estilos de Enseñanza (Valor Estilo)

Independiente: Establecimientos

Tabla 44
Valor ANOVA de 1 Vía para Estilos de Enseñanza y Establecimientos

	F	Sig.
Inter-grupos	1,158	,329

Finalmente y para los Establecimientos de la muestra como Factor de la Prueba ANOVA, el valor F, nos arroja un $p= 0,329$ inter grupos y debido a que es mayor a 0,05, aceptamos la hipótesis de igualdad de medias, por lo tanto no existen diferencias significativas entre los grupos presentes en la variable ordinal de los Establecimientos de la muestra, tomando como Factor el Valor total de esta Variable. Puedo concluir que la pertenencia a alguno de los Establecimientos de los Docentes del estudio, no influyen en el Estilo de Enseñanza de los sujetos en esta investigación.

Correlaciones para las Variables del Estudio

Finalmente, en un tercer aspecto de las pruebas estadísticas para desarrollar los objetivos del estudio, y ya habiendo comparado las Medias de las Variables, como también las dimensiones de las mismas, mi estudio se concentrará ahora en la asociación y variación conjunta que existen entre una o más Variables de la Muestra.

Para ello, realizaré Correlaciones que acompañaré con sus respectivos Diagramas de Dispersión para su mejor análisis.

Para las variables continuas, se analizarán las Correlaciones en base al estadígrafo r de Pearson, en tanto que las nominales y ordinales con el estadígrafo de Rho de Spearman.

Correlaciones para las Variables Continuas del Estudio

Tabla 45
Correlaciones para Variables Continuas de la Muestra

		Dimensión Relación Estudiantes	Dimensión Relación Estudiantes Profesor	Dimensión Comunicación Incidentes Violentos	Clima de Aula Escolar	Estilo de Enseñanza
<i>Clima de Aula Escolar</i>	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,859 ,000+	,649 ,000+	,767 ,000+		,297 ,006*
<i>Dimensión Relación Estudiantes</i>	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)		,351 ,001+	,374 ,000+	,859 ,000+	,257 ,017*
<i>Dimensión Relación Estudiantes Profesor</i>	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,351 ,001+		,513 ,000+	,649 ,000+	,348 ,001*
<i>Dimensión Comunicación Incidentes Violentos</i>	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,374 ,000+	,513 ,000+		,767 ,000+	,147 ,176
<i>Estilo de Enseñanza</i>	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,257 ,017*	,348 ,001*	,147 ,176	,297 ,006*	

* Significativo al nivel $p < 0.05$.

+ Valores de Dimensiones Internas del Clima de Aula que presentan significatividad interna, pero para efecto de los objetivos del estudio se usarán aquellos marcados con *.

Diagramas de Dispersión – Clima de Aula (Dimensiones) y Estilo de Enseñanza

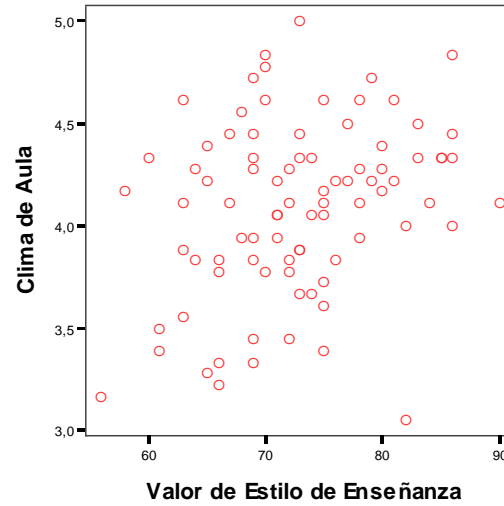


Figura 7. Diagrama de Dispersión para las Variables Clima de Aula y Estilos de Enseñanza (Valor)

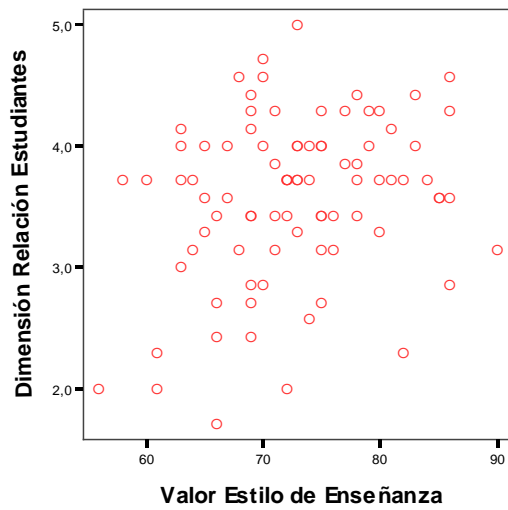


Figura 8. Diagrama de Dispersión entre la Dimensión Relación entre Estudiantes y Estilos de Enseñanza (Valor)

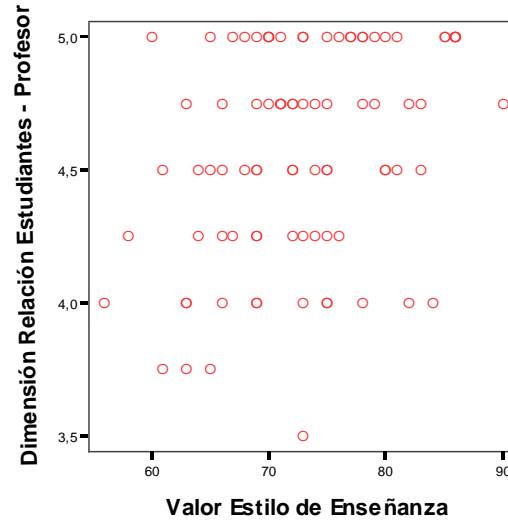


Figura 9. Diagrama de Dispersión entre la Dimensión Relación Profesor-Estudiante y Estilos de Enseñanza (Valor)

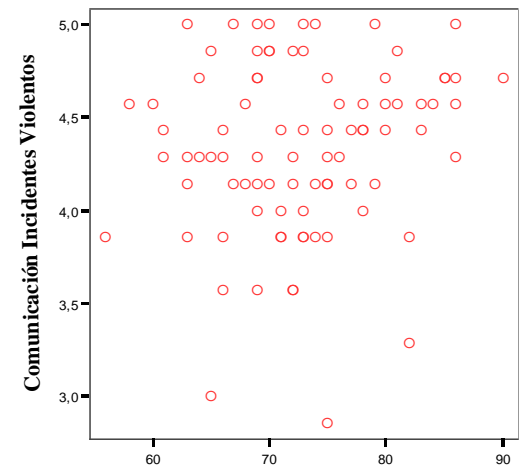


Figura 10. Diagrama de Dispersión entre la Dimensión Comunicación de Incidentes Violentos v Estilos de Enseñanza (Valor)

La Tabla 45 nos indica los coeficientes de correlación de las variables Clima de Aula Escolar, junto con sus dimensiones, junto con el valor de la variable Estilo de Enseñanza.

Para las variable Clima de Aula y Estilos de Enseñanza tenemos $r = 0,297$ por ende su asociación es positiva baja, pero si encontramos significancia ya que $p = 0,006$. Por ello podemos afirmar que a pesar de su bajo valor de correlación, si es presenta significación en cuanto a asociación entre la Variable Clima de Aula y Estilos de Enseñanza. Su correlación es directa. No puedo asegurar entonces que a mayor nivel de la variable de escala Clima de Aula, mayor sea el Estilo de Enseñanza de los Docentes de la Muestra, pero sí que existe una correlación baja y que además es significativa para los objetivos del estudio.

En tanto, para la Dimensión del Clima de Aula –Comunicación de Incidentes Violentos– tenemos $r = 0,147$ y un $p = 0,176$. Por ello, su asociación es positiva baja y no presenta significatividad.

Donde si encontramos asociaciones bajas, pero que sí presentan significatividad es entre las Dimensiones Relación entre Estudiantes ($r = 0,257$ y $p = 0,017$) y Relación Estudiantes-Profesor ($r = 0,348$ y $p = 0,001$) con el Estilo de Enseñanza de los Docentes. Su correlación es directa. No puedo asegurar entonces que a mayor nivel de la variable de escala Clima de Aula, mayor sea el Estilo de Enseñanza de los Docentes de la Muestra, pero sí que existen correlaciones bajas y además significativas para los objetivos de este estudio.

La Figura 7 nos muestra además que este tipo de correlación se expresa de manera clara en la Dispersión de los puntos a través del Diagrama y si bien se puede percibir una aumento en la dispersión en tanto aumenta el valor del Clima de Aula Escolar, no se observa una línea directa positiva; antes bien una dispersión por los sectores del cuadro.

La Figura 8 nos muestra además que este tipo de correlación se expresa de manera muy clara la alta Dispersión de los puntos a través del Diagrama y que no se puede percibir un aumento en la dispersión en tanto aumenta el valor del Clima de Aula Escolar. Tampoco se observa una línea directa positiva, sino más bien una

dispersión por los sectores del cuadro, indicando la ausencia de una alta relación entre las variables, pero sí significativa.

Para la Dimensión Relación Profesor – Estudiantes en su correlación con Estilo de Enseñanza, su valor de coeficiente es ($r = ,348$ $p = 0,001$) por tanto su asociación es positiva baja. Su correlación es directa y presenta una alta significatividad. No podemos asegurar entonces que a mayor nivel de esta dimensión del Clima de Aula, mayor sea el Estilo de Enseñanza de los Docentes de la Muestra, pero sí que existe una correlación baja y a la vez, significativa. La Figura 9 nos muestra además que en este tipo de correlación se expresa de manera muy clara la alta Dispersión de los puntos a través del Diagrama y que no se puede percibir un aumento en la dispersión en tanto aumenta el valor del Clima de Aula Escolar.

En la última dimensión del Clima del Aula Escolar, tenemos la Comunicación de Incidentes Violentos como elemento también a correlacionar con Estilo de Enseñanza. Para esta dimensión tenemos que su valor de coeficiente es ($r = ,147$ $p = 0,176$) por ende su asociación es positiva baja y lo más probable es que no exista correlación debido a lo bajo de su valor, aunque su correlación es directa. Tampoco presenta significatividad. No puedo asegurar entonces que a mayor nivel de esta dimensión del Clima de Aula, mayor sea el Estilo de Enseñanza de los Docentes de la Muestra. La Figura 10 nos muestra además que en este tipo de correlación se expresa de manera muy clara la alta Dispersión de los puntos a través del Diagrama y que no se percibe un aumento en la dispersión en tanto aumenta el valor del Clima de Aula Escolar, ni tampoco hay una relación directa positiva, ni negativa.

Desde el punto de vista de los elementos teóricos y objetivos del estudio es relevante ya poder definir que existe una correlación significativa en cuanto a los valores p , aunque presenten asociaciones bajas desde r , entre el Clima de Aula Escolar y el Estilo de Enseñanza de los; como también con las dimensiones internas del constructo Clima (Relación entre Estudiantes y Relación Profesor-Estudiante). A su vez, también es posible decir que las Dimensiones del Clima de Aula repiten el comportamiento de la Variable Total del Clima de Aula para la Variable Estilo de Enseñanza, encontrándose correlaciones significativas entre las dimensiones de

esta variable, para con el valor de la Variable Estilo de Enseñanza de los Docentes de la Muestra, salvo en la Dimensión Comunicación de Incidentes Violentos.

Es importante resaltar que las variables internas del Clima de Aula (Relación entre Estudiantes, Relación Profesor Estudiante y Comunicación de Eventos Violentos) manifiestan una alta correlación y significativa, con el Clima de Aula como constructo general, pero debido a los objetivos propuestos del estudio será usada esta información estadística como referencial, antes bien que como central en el cumplimiento de los mismos o al momento de contrastar la hipótesis.

Para poder asumir mayor validez en el estudio y también corroborar de mejor forma el cumplimiento de los objetivos, indico a continuación las correlaciones para las Variables Nominales del estudio, a la luz del estadígrafo Rho de Spearman. La Tabla 46 informa sobre los coeficientes de correlación indicados.

Correlaciones para las Variables Nominales del Estudio

Tabla 46
Correlaciones para Variables Nominales de la Muestra

			<i>Clima De Aula</i>	<i>Relación Estudiantes</i>	<i>Relación Estudiantes Profesor</i>	<i>Comunicación Incidentes Violentos</i>	<i>Estilo</i>	<i>Ubicación</i>	<i>Ciclo</i>	<i>Género</i>	<i>Jefatura</i>
Rho de Spearman	<i>Clima de Aula</i>	Coeficiente de correlación	1,000	,820	,666	,776	,275	,197	-,072	-,046	-,134
		Sig. (bilateral)	.	,000+	,000+	,000+	,010*	,069	,511	,671	,219
	<i>Estilo</i>	Coeficiente de correlación	,275	,219	,335	,142	1,000	,153	-,051	-,126	,019
		Sig. (bilateral)	,010*	,043*	,002*	,191	.	,160	,639	,248	,865
	<i>Ubicación</i>	Coeficiente de correlación	,197	,296	,108	,063	,153	1,000	-,045	,015	-,075
		Sig. (bilateral)	,069	,006*	,321	,565	,160	.	,680	,888	,494
	<i>Ciclo</i>	Coeficiente de correlación	-,072	,042	-,186	-,165	-,051	-,045	1,000	-,097	,232
		Sig. (bilateral)	,511	,698	,086	,129	,639	,680	.	,374	,032
	<i>Género</i>	Coeficiente de correlación	-,046	-,110	,146	,004	-,126	,015	-,097	1,000	-,159
		Sig. (bilateral)	,671	,312	,179	,968	,248	,888	,374	.	,143
	<i>Jefatura</i>	Coeficiente de correlación	-,134	-,005	-,233	-,114	,019	-,075	,232	-,159	1,000
		Sig. (bilateral)	,219	,966	,031*	,298	,865	,494	,032*	,143	.

* Significativo al nivel $p < 0.05$.

+ Valores de Dimensiones Internas del Clima de Aula que presentan significatividad interna, pero para efecto de los objetivos del estudio se usarán aquellos marcados con *.

Para las variables nominales antes indicadas y por cada una de sus dimensiones y valores de correlación, nos podemos dar cuenta que no hay significaciones importantes entre éstas y las Variables centrales del estudio, Clima de Aula Escolar (y sus dimensiones) y Estilos de Enseñanza.

Clima de Aula Escolar presenta correlaciones con los valores de coeficiente por Ubicación ($r=0,197$), Ciclo ($r = -0,072$), Género ($r = -0,046$) y Jefatura ($r = -0,134$), todos ellos valores con significancias negativas y positivas baja indicando que no exista correlación debido a lo bajo de su valor. Podemos hallar una diferencia en la correlación que se establece entre Clima de Aula y Estilo de Enseñanza ($r= 0,275$) ya que si bien su correlación es baja, si es significativa en tanto tenemos un valor $p= 0,010$. Puedo por tanto decir que existe una correlación significativa ente ambas variables del estudio.

Para las Dimensiones de la Variable Clima de Aula, tenemos en primer lugar que para la Relación entre Estudiantes sus valores de coeficiente son Ubicación ($r = 0,296$ $p= 0,006$), Ciclo ($r = -,042$ $p= 0,698$), Género ($r = -,110$ $p= 0,312$) y Jefatura ($r = -,005$ $p= 0,966$), todos ellos valores con significancias negativas y positivas baja y al igual que para Clima de Aula Escolar, indican que no existe correlación debido a lo bajo de su valor. La excepción a ello, lo tenemos en la asociación existente entre la Relación entre Estudiantes y la Ubicación (Urbano/Rural) donde se nos da un $p= 0,006$, manifestando significación en la asociación existente entre ambas variables del estudio.

Así también para Relación Profesor-Estudiantes con valores de coeficiente por Ubicación ($r =,108$ $p= 0,321$), Ciclo ($r = -,186$ $p= 0,086$), Género ($r = ,146$ $p= 0,179$) y Jefatura ($r = -,233$ $p= 0,31$). Ésta última presenta valores significativos para la correlación entre la Relación Profesor-Estudiantes y la Jefatura de Curso.

En tanto que para la Dimensión Comunicación de Incidentes Violentos Ubicación ($r =,063$), Ciclo ($r = -,165$), Género ($r = -,004$) y Jefatura ($r = -,114$), sin presentar valores significativos para las correlaciones del estudio.

En cuanto a Estilo de Enseñanza, los valores de coeficiente son Ubicación ($r=,153$), Ciclo ($r= -,051$), Género ($r= -,126$) y Jefatura ($r=,019$). Tampoco presenta valores significativos, salvo para la correlación entre ésta y la variable Clima de Aula donde $r= 0,275$ y donde tenemos un valor $p= 0,010$, manifestando significatividad en la correlación existente entre ambas Variables.

También destaco que la correlación entre las Variables Ciclo y Jefatura de Curso presentan los valores $r= 0,232$ y $p= 0,032$. Su correlación es positivo bajo, pero de una significatividad $p < 0,05$.

Los valores antes descritos manifiestan correlaciones negativas y muy bajas en casi todas las Variables de Escala con aquellas Nominales, indicando la correlación negativa o muy baja en estos elementos del estudio. Pero también presentan correlaciones significativas en varias de las nombradas con anterioridad.

Se reitera además el comportamiento de las correlaciones para las variables internas del Clima de Aula (Relación entre Estudiantes, Relación Profesor Estudiante y Comunicación de Eventos Violentos)

A continuación, presentó la Tabla 47 que informa de las correlaciones para las Variables Ordinales del estudio.

Correlaciones para las Variables Ordinales del Estudio

Tabla 47
Correlaciones para Variables Nominales de la Muestra

			<i>Clima De Aula</i>	<i>Relación Estudiantes</i>	<i>Relación Estudiantes Profesor</i>	<i>Comunicación Incidentes Violentos</i>	<i>Estilo (Valor)</i>	<i>Especialidad</i>	<i>Experiencia Laboral</i>	<i>Establecimiento</i>	<i>Estilo (Tipo)</i>
Rho de Spearman	<i>Clima de Aula</i>	Coefficiente de correlación	1,000	,820	,666	,776*	,275	-,046	,058	,068	,098
		Sig. (bilateral)	.	,000+	,000+	,000+	,010	,673	,599	,533	,370
	<i>Especialidad</i>	Coefficiente de correlación	-,046	,147	-,211	-,141	,153	1,000	,082	,211	,218
		Sig. (bilateral)	,673	,178	,051	,194	,160	.	,452	,051	,044*
	<i>Experiencia Laboral</i>	Coefficiente de correlación	,058	,035	,103	,048	-,052	,082	1,000	,037	,041*
		Sig. (bilateral)	,599	,750	,344	,663	,634	,452	.	,735	,706
	<i>Establecimiento</i>	Coefficiente de correlación	,068	,123	,163	-,108	,200	,211	,037	1,000	,224
		Sig. (bilateral)	,533	,257	,134	,322	,064	,051	,735	.	,038*
	<i>Estilo (Tipos)</i>	Coefficiente de correlación	,098	,079	,182	-,006	,361	,218	,041*	,224	1,000
		Sig. (bilateral)	,370	,472	,093	,953	,001	,044*	,706	,038*	.

* Significativo al nivel $p < 0.05$.

+ Valores de Dimensiones Internas del Clima de Aula que presentan significatividad interna, pero para efecto de los objetivos del estudio se usarán aquellos marcados con

.*

Para las variables ordinales del estudio en su correlación con las variables centrales de la investigación, tenemos los siguientes valores de significancia y asociaciones en sus correlaciones.

Para la Variable Clima de Aula Escolar no tenemos valores significativos para Especialidad ($r = -,046$ $p = 0,673$), Experiencia Laboral ($r = 0,058$ $p = 0,599$), Establecimientos ($r = ,068$ $p = 0,533$) o Estilos de Enseñanza ($r = 0,098$ $p = 0,370$); todos con correlaciones bajas o negativas, indicando correlaciones positivas bajas o negativas bajas, manifestando la ausencia de asociación y significatividad entre la Variable antes mencionada y las demás ordinales del estudio.

Para Relación entre Estudiantes tenemos Especialidad ($r = 0,147$ $p = 0,178$), Experiencia Laboral ($r = 0,035$ $p = 0,750$) y Establecimientos ($r = 0,123$ $p = 0,257$) y Estilos ($r = 0,079$ $p = 0,472$); todos con correlaciones bajas o negativas, indicando correlaciones positivas bajas o negativas bajas, manifestando la ausencia de relación entre la Variable antes mencionada y las demás variables ordinales del estudio.

Para las correlaciones entre la Dimensión Relación Profesor-Estudiantes tenemos Especialidad ($r = -0,211$ $p = 0,051$), Experiencia Laboral ($r = 0,103$ $p = 0,344$) Establecimientos ($r = 0,163$ $p = 0,134$) y Estilos ($r = 0,132$, $p = 0,093$); nuevamente con correlaciones bajas o negativas, indicando correlaciones positivas bajas o negativas bajas, manifestando la ausencia de relación entre la Variable antes mencionada y las demás ordinales del estudio.

En tercer lugar, para la Dimensión Comunicación de Incidentes Violentos tenemos en Especialidad ($r = -0,141$ $p = 0,194$), Experiencia Laboral ($r = 0,048$ $p = 0,633$), Establecimientos ($r = -0,108163$ $p = 0,322$) y Estilos de Enseñanza ($r = -0,066$ $p = 0,953$); todos con correlaciones bajas o negativas, indicando correlaciones positivas bajas o negativas bajas, manifestando la ausencia de relación entre la Variable antes mencionada y las demás ordinales del estudio.

Por último, para Estilo de Enseñanza tenemos para Especialidad ($r = 0,153$ $p = 0,160$), Experiencia Laboral ($r = -0,052$ $p = 0,634$) y Establecimientos ($r = 0,200$ $p = 0,064$); todos con correlaciones bajas o negativas, indicando correlaciones positivas

bajas o negativas bajas, manifestando la ausencia de asociación y significatividad entre la Variable antes mencionada y las demás ordinales del estudio.

Finalmente, se reitera además el comportamiento de las correlaciones para las variables internas del Clima de Aula (Relación entre Estudiantes, Relación Profesor Estudiante y Comunicación de Eventos Violentos).

Destaco antes de finalizar que se pueden apreciar correlaciones directas positivas alta y significativas entre la Dimensión Experiencia Laboral con Estilos de Enseñanza ($r= 0,735$ $p= 0,041$). También hay una correlación significativa entre la Variable Establecimientos y Estilos de Enseñanza ($r= 0,224$ $p= 0,038$) de tipo positiva, directa, aunque baja.

Para finalizar con el apartado de los análisis, me parece pertinente también presentar las correlaciones entre las Variables del Clima de Aula Escolar y sus Dimensiones, pero por cada uno de los Estilos de Enseñanza de la Muestra. La Tabla 49, informa sobre las correlaciones entre los Estilos de Enseñanza de la Muestra y las Variables de Clima de Aula Escolar del estudio.

A posterior, en las Figuras 11, 12, 13 y 14 se muestran los Diagramas de Dispersión por cada uno de los Estilos de Enseñanza de la Muestra.

Tabla 48
Correlaciones para Estilos de Enseñanza y Variables de Clima de Aula Escolar

		<i>Clima De Aula</i>	<i>Relación Estudiantes</i>	<i>Relación Estudiantes Profesor</i>	<i>Comunicación Incidentes Violentos</i>
<i>Estilo Formal</i>	Coefficiente de correlación	,434	,334	,491	,303
	Sig. (bilateral)	,159	,289	,105	,338
<i>Estilo Abierto</i>	Coefficiente de correlación	,807	,162	,393	,429
	Sig. (bilateral)	,000*	,496	,086	,059
<i>Estilo Estructurado</i>	Coefficiente de correlación	,466	,450	,295	,345
	Sig. (bilateral)	,069	,080	,267	,191
<i>Estilo Funcional</i>	Coefficiente de correlación	,031	-,137	,162	,204
	Sig. (bilateral)	,852	,413	,332	,219

* Significativo al nivel $p < 0.05$.

Como nos muestra la Tabla anterior, al tomar los estilos de Enseñanza Docente por separado, los valores de los coeficientes de correlación tienen bajos valores de p , salvo en la correlación entre Clima de Aula y el Estilo de Enseñanza Abierto donde ($r= 0,807$ $p= 0,000$) siendo esta una correlación positiva muy alta y significativa, con lo cual se puede aseverar que a mayor valor del Clima de Aula Escolar general, el Estilo de Enseñanza Abierto también aumenta, indicando con esto una fuerte correlación entre ambas. Esta situación no se repite con las demás variables y así lo indican los valores que aunque aumenta en comparación con la correlación total del Valor de la Variable, su significancia sigue siendo positiva baja o negativa baja; como también lo corroboran los siguientes Diagramas de Dispersión.

Diagramas de Dispersión – Estilos de Enseñanza y Variables de Clima de Aula Escolar

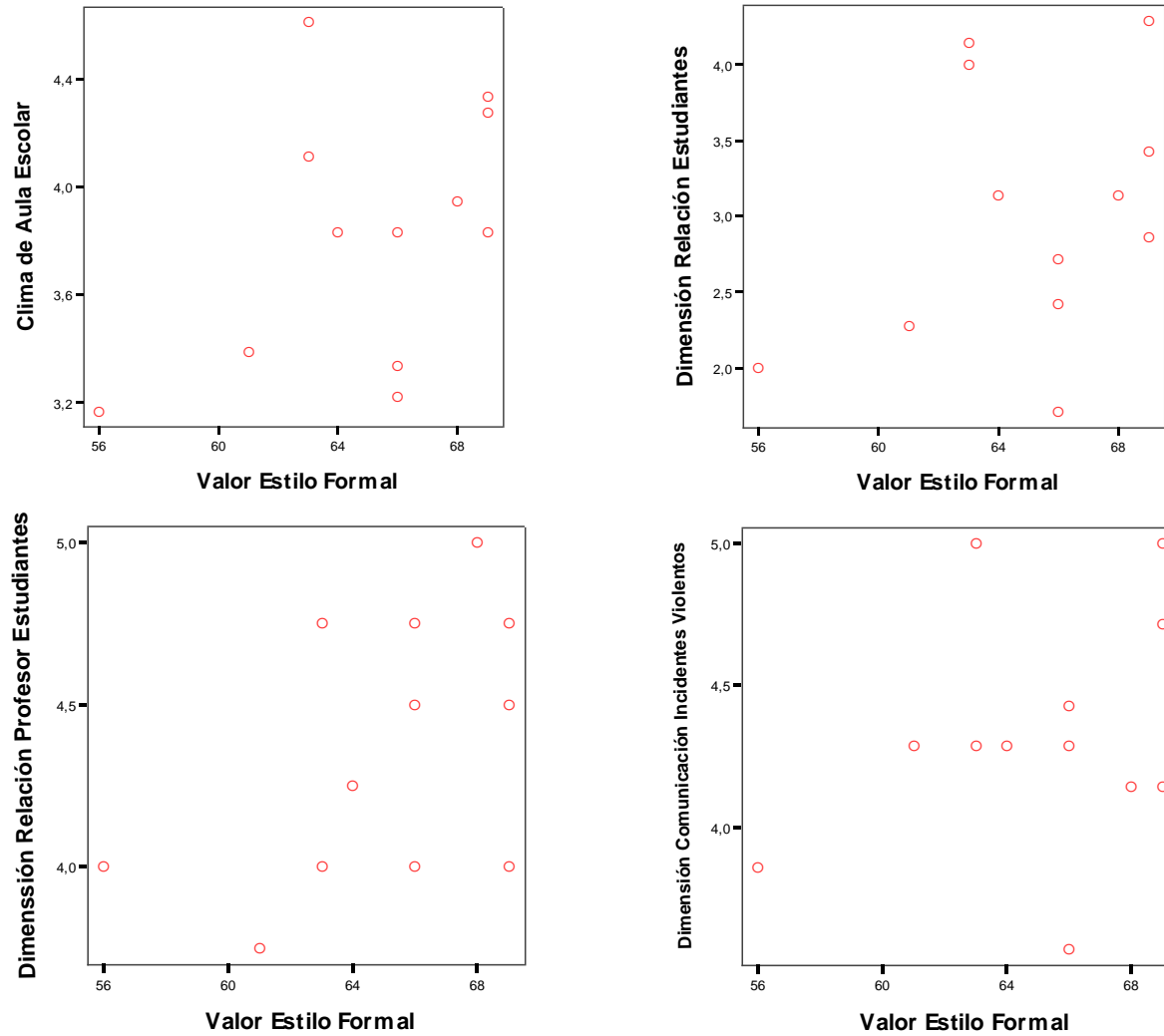


Figura 11. Diagramas de Dispersión. Estilo Formal con Clima de Aula y sus Dimensiones

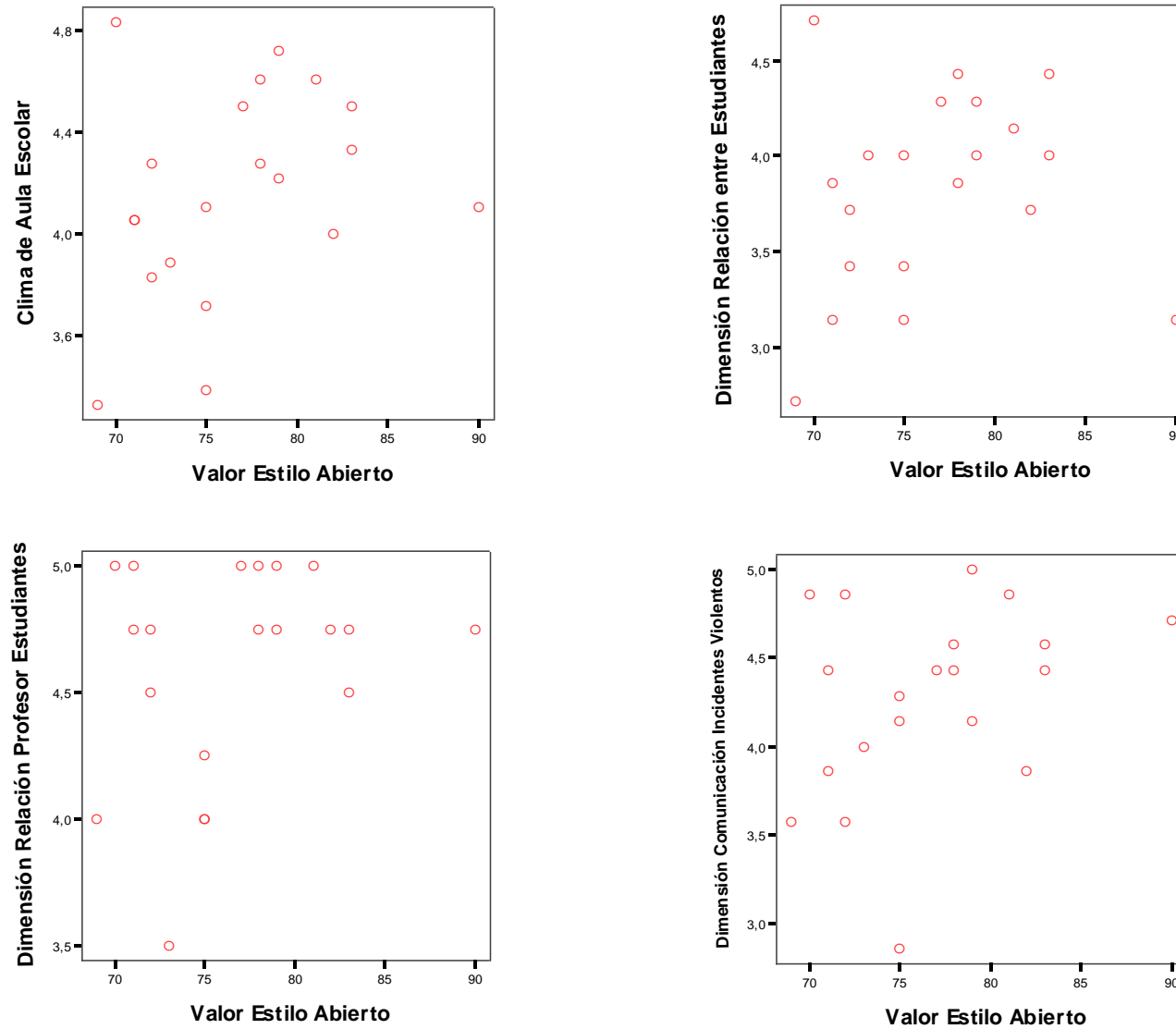


Figura 12. Diagramas de Dispersión. Estilo Abierto con Clima de Aula y sus Dimensiones

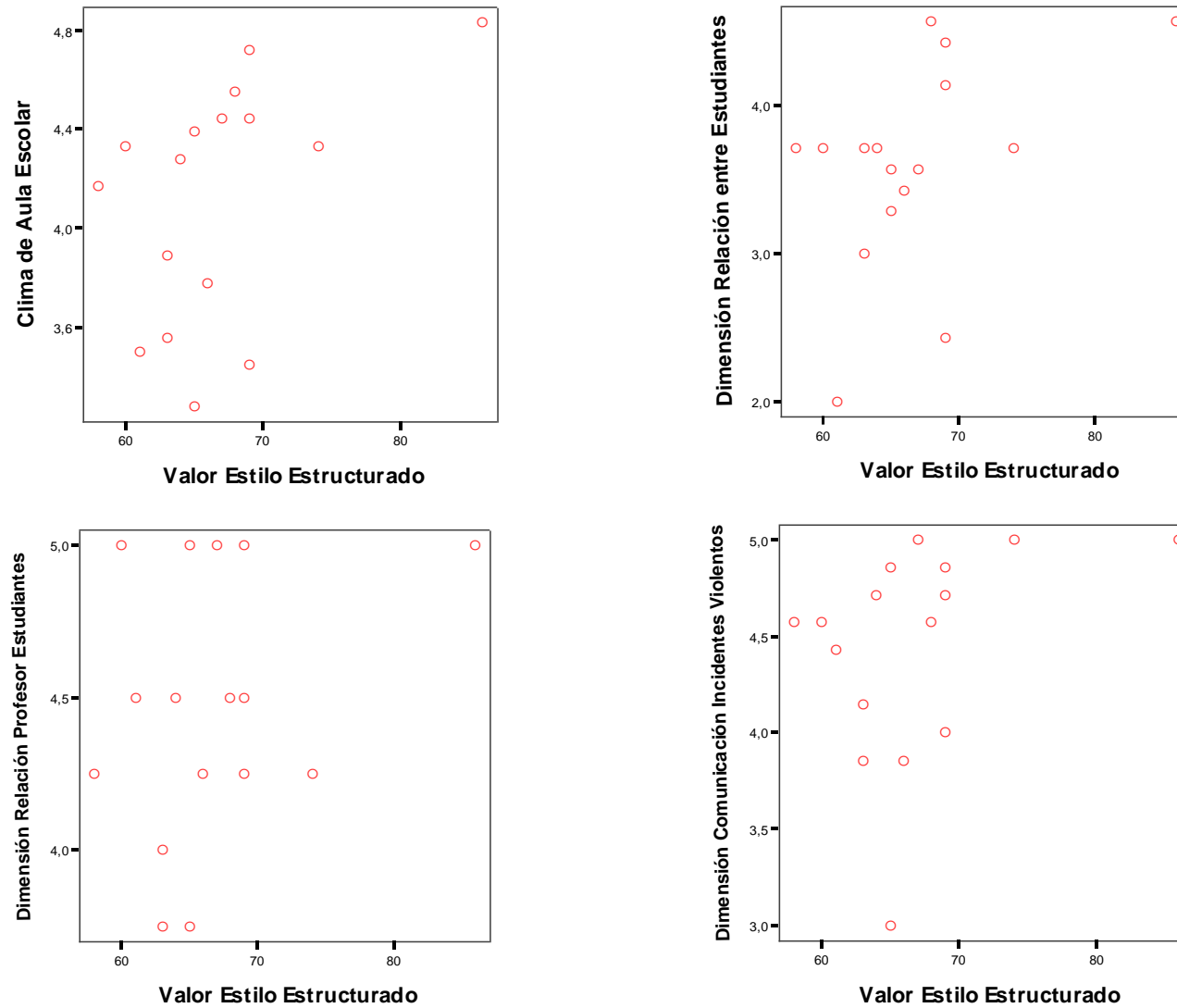


Figura 13. Diagramas de Dispersión. Estilo Estructurado con Clima de Aula y sus Dimensiones

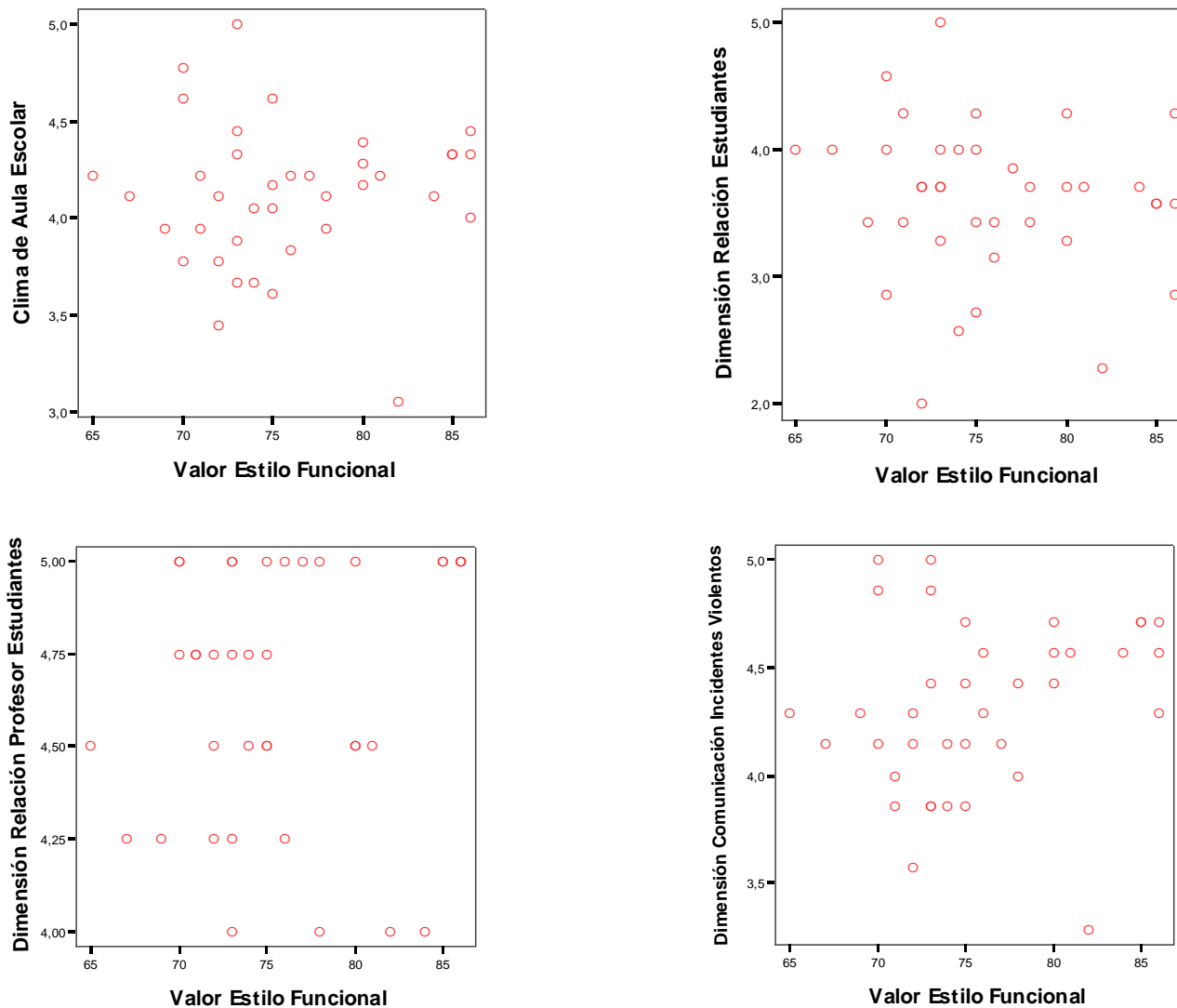


Figura 14. Diagramas de Dispersión. Estilo Funcional con Clima de Aula y sus Dimensiones

Análisis Cualitativo de la Investigación

Plan de análisis

Para el análisis de los datos obtenidos se ha optado en esta investigación por el método de análisis llamado por teorización anclada (Mucchielli, 2001). Este método de análisis está orientado a generar inductivamente una teorización respecto de un fenómeno cultural, social o psicológico, basándose y partiendo de los datos obtenidos, para poder lograr un esfuerzo de comprensión englobante del fenómeno estudiado, en este estudio, conocer las representaciones sociales que los docentes del sistema municipal, le atribuyen a su enseñanza y al clima escolar de sus aulas. Según señala Mucchielli (2001), este método no implica únicamente teorizar, producir una teoría, sino que observar los fenómenos estudiados con una comprensión nueva, vinculando a los actores, las interacciones y los procesos que están actuando en la situación o fenómeno estudiado. Por tales razones me parece, dada la naturaleza mixta de este estudio, que para pretender conocer representaciones sociales que le otorgan los actores sociales (docentes) involucrados en la muestra de la investigación; este método de análisis por teorización es muy adecuado.

En una primera etapa, se procedió a realizar, como ya informé en el apartado metodológico, dos grupos de discusión con 15 docentes, de los 13 establecimientos participantes en la investigación. En una segunda etapa, procedí a la transcripción de los datos y a la identificación de temas emergentes, etapa que me llevó a la construcción de categorías. Posteriormente estas categorías fueron descritas, separándolas en dos grupos: Principales y subcategorías. Luego se procedió a compararlas detectando puntos comunes y otros que surgen del cruce, comparación y análisis de ambas. Así se pudo construir una matriz, que incluye las distintas visiones respecto a las representaciones sociales de los docentes de la muestra y en función de la identificación de las representaciones, como de los nudos críticos que son posibles de hacer emerger a partir de la codificación y categorización; para finalmente dar pie a la teorización anclada.

Para una mejor descripción del proceso de análisis, informaré a través de los pasos del método antes descrito para dar cuenta de los resultados del apartado interpretativo comprensivo de la investigación.

Codificación

Entendido este proceso según Mucchielli (2001) como el acto de construcción del sentido de los fenómenos sociales a investigar, se procedió a la escucha, transcripción de los audios de los Grupos de Discusión y posterior trabajo de codificación con apoyo en el Software Cualitativo ATLAS.ti ver. 6.0.15 con el cual se procedió a generar la codificación que resumo a continuación. La Tabla 50, presenta la Codificación a partir de los datos.

Tabla 49
Códigos de la Muestra a partir de los Grupos de Discusión

Códigos	Grupos de Discusión		
	1	2	Totales
Actitud Docente Significativa	11	17	28
Agobio Laboral	1	6	7
Definiciones de Clima de Aula	34	15	49
Definiciones Estilo de Enseñanza	39	19	58
Desvalorización del Rol Docente	8	7	15
Diferencias entre Ciclos	13	0	13
Dificultades para el Buen Clima	16	9	25
Docente como Agente Político	1	2	3
Encuadre de Normas	5	2	7
Experiencias Docentes	10	8	18
Favorecedores del Clima de Aula	18	0	18
Frustración Docente	3	3	6
Imagen y Autoimagen Docente	7	11	18
Nudo Crítico Curricular	5	7	12
Nudo Crítico Cultural	17	30	47
Nudo Crítico Institucional	28	21	49
Rol Comunidades Educativas	9	6	15
Uso y Valor del Tiempo	1	9	10
Valor del Diálogo en el Clima del Aula	2	3	5
Valor del Rol Docente	15	4	19
Visión de los Estudiantes	5	6	11
Totales	245	188	433

Categorización

En el entendido teórico de aquello que se comprende como Categoría, a la luz de la codificación antes planteada, que ya en sí mismos se pueden considerar como un nivel teórico y de abstracción en sí mismos, he decidido considerar de los mismos algunos que son más complejos y que entregan un nivel de significancia mayor en el sentido de las representaciones emanadas de los sujetos participantes en su calidad de sujetos sociales y a la vez en su calidad de docentes del contexto social tanto de sus centros educativos, como en su representación de una realidad pública comunal, siempre por cierto desde una mirada cualitativa del estudio, antes que estadística de la muestra. A la vez, en la claridad teórica que los códigos no son las categorías, se han asumido de los mismos aquellos que por su presencia y su nutrición desde la codificación, si presentan un mayor nivel de abstracción y posibilidad en cuanto a teorización permitan.

La Tabla 51, presenta una matriz de las Categorías y sus subcategorías a partir de los resultados de la Codificación.

Matriz del Proceso de Construcción de Categorías

Tabla 50
Proceso de Construcción de Categorías

Categorías	Definición	Subcategorías	Definición	Vaciado de Códigos
Rol Docente	Desde los propios docentes surgen las representaciones del Rol Docentes, a veces de alta significancia; pero también con una visión crítica sobre su accionar laboral, como cultural.	Desvalorización del Rol Docente	Remite a las representaciones emanadas desde los docentes respecto a la pérdida del valor del Rol Docente en sus comunidades escolares, a nivel institucional o a nivel social-cultural.	39
		Valor del Rol Docente	Refiere a las representaciones de los docentes respecto al valor intrínseco, en aula o como actor social de los docentes y su rol.	
		Actitud Docente Significativa	Representaciones destacados por los docentes como significativas en su hacer docente. Remite a acciones amplias del valor del sujeto docente.	
Representaciones sobre el Clima de Aula	Categoría que emerge desde los docentes y que manifiesta las representaciones del Clima de sus Aulas, como también del concepto en sí mismo. Se enriqueces de experiencias laborales, como también manifiesta aquellos elementos que catalizan o dificultan este constructo de significados.	Definiciones de Clima de Aula	Representaciones que surgen sobre que es el Clima de Aula Escolar.	92
		Dificultades para el Buen Clima	Representaciones asociadas con los elementos que entorpecen, no favorecen o ante los cuales deben enfrentarse los docentes a diario y que entorpecen el buen clima de sus aulas.	
		Favorecedores del Clima de Aula	Representaciones relacionadas con aquellos elementos que favorecen climas de aula positivos.	

Categorías	Definición	Subcategorías	Definición	Vaciado de Códigos
Representaciones sobre los Estilos Enseñanza	Representaciones que los docentes evocan desde los grupos de discusión y que definen sus significados ante el estilo o los estilos de enseñanza docentes.	Diferencias entre Ciclos	Significados diversos surgen al momento de comparar los docentes en cuanto a sus experiencias entre el primer ciclo y el segundo ciclo básico.	89
		Experiencias Docentes	Remite a las expresiones de valor que los docentes le dan a sus propias experiencias o a las experiencias de otros docentes para construir su docencia.	
		Definiciones Estilos de Enseñanza	Significados que los docentes indican relacionados con aquello que es un estilo específico de enseñanza.	
Nudos Crítico Curricular	Uno de los nudos críticos que emergen desde los significados y representaciones de los docentes es aquel definido y problematizado en relación al Currículum Nacional y su expresión y desarrollo en los contextos escolares en los que se desempeñan.	Encuadre de Normas	Las normas y su encuadre, son un elemento que recurre en los relatos docentes en relación a su conflicto en cuanto al desarrollo de la gestión del currículo.	17
		Uso y Valor del Tiempo	El tiempo y su valor de uso es un recurrente nudo que aparece en los discursos docentes a la hora, sobretodo, de la preparación pedagógica.	
Nudo Crítico Cultural	Los elementos sociales y culturales son un fuerte nudo crítico que surge en las representaciones docentes de su propio actuar, como de su	Frustración Docente	Elemento que surge en ambos grupos docentes que significa un elemento de desapego a la labor docente en relación a los elementos críticos de la sociedad actual.	24
		Imagen y Autoimagen Docente	Significados relacionados a la autoimagen de los docentes y su imagen de la labor docente en su desarrollo.	

Categorías	Definición	Subcategorías	Definición	Vaciado de Códigos
Nudo Crítico Institucional	Un último elemento crítico es de las instituciones y sus aspectos críticos en su relación con la docencia. Remite a su relación con el sistema público de educación, su relación con una corporación municipal y por supuesto, con las tensiones originadas al interior de las comunidades escolares.	Agobio Laboral	Significado emanado de los docentes respecto a la exigencia sistémica de las instituciones en su relación con su labor pedagógica.	25
		Docente como Agente Político	Emerge también un sentido político de los docentes, en tanto sujeto político en su accionar social.	
		Rol Comunidades Educativas	Significados que los docentes asumen debería ser al deber ser del actuar de las comunidades educativas. También remite a expresiones reales de las comunidades educativas del estudio.	

Descripción y Análisis de Categorías Construidas

Para la exposición y análisis de las categorías antes referidas en la Tabla 51, abordaré cada una de ellas, para analizarlas desde los contenidos y representaciones de los docentes. En cada una de ellas, me referiré a las categorías macro y a pesar de que no remitiré apartados para ellas en su análisis, me referiré a los elementos presentados con anterioridad y que defino como subcategorías, entendidas éstas finalmente como contenido de una categoría de mayor y elevada abstracción.

Categoría 1. Rol Docente

La primera de las categorías de análisis dice relación con la significación que los propios docentes dan y hacen de su rol como sujetos sociales desde el punto de vista del quehacer educativo donde se desenvuelven.

Es una categoría compleja, que se mueve desde la dicotomía del valor de la labor realizada hacia la desvaloración del mismo debido a las crisis existentes en el sistema y en la sociedad, desde donde se puede obtener (a manera de cruce) la significancia del propio sujeto docente en cuanto sujeto educador y en la relación de su acción con sus otros y con su accionar en las comunidades educativas donde se desempeñan.

La valoración de los docentes por su rol pasa por su relación con la estructura desde donde se desenvuelven a diario y que manifiesta acciones de mejora en cuanto a su desempeño laboral educacional.

“Lo que me dijo el director el año pasado, usted va tomar el cuarto, pero no les va a hacer matemáticas porque no ha dado resultado , así por mientras usted se prepara, ah y yo ahí, en verdad me gustó su sinceridad, mmm a veces hay espacios en que uno está perdiendo el tiempo o que descuida áreas”. Grupo 1:P55

A su vez, la valoración del rol, no es sólo estructural, es también intrínseca, es autónoma de las acciones comprendidas en el ámbito institucional de la Escuela como espacio social de acuerdo para la educación de los jóvenes, sino que es un

constructo social interno, crítico y cruzado por diferentes aspectos de la socialización. Es el ámbito de la profesionalización como elemento experto de los sujetos. Es también el espacio de la propia crítica a la labor profesional y personal.

“Porque yo me apropio de mi profesionalismo y yo veo que decirle a mis alumnos, en el caso que expuso ella ahí me tomo un poco más de libertad, eeh pero también yo me cuestiono en esto que note”. Grupo 2:P.29

“Yo creo que lamentablemente, yo creo que lamentablemente el profesor eem tiene que mmm mantener una cierta imagen, que se vea por ultimo de una determinada manera y ahí se cae mucho en el yo hago esto y yo hago esto otro, y a las hora de los “qiu hubo”... pero la imagen es lo que importa y no hay que ignorarlo en todos lados y en todo ámbito laboral”. Grupo 1:P.99

Es también el ámbito donde se construye una visión del rol que es más complejo que sólo un espacio técnico y/o profesional. Es también un rol social definido, que es complejo debido a los nudos y tensiones del momento histórico, de los desafíos tecnocráticos del sistema y en un espacio público como el estudiado; es también el espacio donde se involucran los elementos típicos del sistema de mercado de la educación: la vulnerabilidad de los estudiantes, sus familias, la solicitud inherente a la educación como movilizador social en el sistema de clases. En sí mismo, es un rol complejo que es más profundo que sólo una labor de cambio.

“(...)pero si hay algo en lo que creo no transar es que confío que a lo mejor lo que yo estoy haciendo y puede ser que no apunta al sistema como el SIMCE, muchas veces yo, y este año me tocó trabajar con la profesora de inglés entonces me tocó la parte de juegos, porque yo tenía juego de mesa con matemáticas, porque eran básicos que no sabían respetar turnos, de no esperar paciencia, entonces uno ahí de repente dicen que se desordena, que están jugando y en el fondo uno tiene que ir rompiendo, o sea no queda otra de que uno tiene que ir imponiendo sus técnicas porque uno tiene la creencia de que lo que falta no es solo que aprendan a multiplicar y aprendan el turno a esperar, entonces mejor ya no van a leer 5 minutos, van a leer 10

minutos , como que ido rompiendo todas las creencias que uno tiene que le han impuesto que ha vivido y que uno cae en el error de creerá y de creer en lo negativo, en nuestro lenguaje tiene que cambiar en la educación, en nosotros, yo soy profesor que llevo 4 años ejerciendo y también de a poco me va afectando eso, porque a veces uno va con las mejores herramientas y de uno va viendo que... No puede ser así que hay que darle su cuota de innovación. Grupo 2:P.56.

Es exactamente ello, lo que configura la alta significatividad del docente en este sistema, de una alta significancia social y pedagógica, que se visualiza en el acaecer entre los estudiantes, los sujetos docentes y el contexto social-institucional donde se desarrollan.

“O sea si en algunos casos paternales, pero en otro casos también son autoridades que de alguna forma ellos las ve cercana y que en fondo están mucho tiempo, y nosotros sabemos que están mucho tiempo y que incluso en hartas ocasiones estamos más tiempo que sus propios padres” Grupo 1:P.13

Es simple y muy profundo, el mayor acto de significatividad de los docentes, está en pos de sus estudiantes, elemento que se verá consignado en otros niveles en categorías siguientes.

“El maestro siempre tiene que tener una actitud significativa, que sea para los niños.” Grupo 1:P.32

Pero también, las representaciones docentes entregan una carga importante de visiones en los cuales es posible observar una desvalorización docente importante. Lo mismo, no sólo es parte de, sino que también construye esta Categoría. El Rol Docente no es sólo significativo, sino que también esta cruzado de un valor autónomo de cada docente, pero también enfrenta una desvalorización importante desde el medio institucional, como también del propio nivel de los docentes, a manera de crítica o competencia; como de los elementos institucionales que le tensionan, delimitan y exigen.

“(...) la no valoración y evidentemente vamos recibiendo y vamos cargando con esta mochila y uno ve colegas que van a la sala de profesores y ahí se desahogan y después...Entonces pesa, y uno se va quedando como hacia abajo”. Grupo 1:P.122

“(...) y estamos ahí con esa dificultad no podemos hacer lo que quisiéramos y también estoy totalmente de acuerdo con que caemos en una corporación que nos pone fechas para ir saliendo de viaje o a paseos, para cómo se llama esto... las salidas pedagógicas, mata un poco, frustra, por eso se cuestiona”. Grupo 2:P.91

Este aspecto es crítico, ya que delimitará también la visión de aspectos relevantes de la investigación como lo son las representaciones del Clima de Aula Escolar y los Estilos de Enseñanza. Es de vital importancia considerar que el sistema público es el que manifiesta las mayores tensiones internas y la que está expuesta a las mayores críticas desde lo externo en tanto reservorio de una visión de la calidad educacional que está en crisis y en una profunda revisión. Lo prioritario en varias ocasiones para los docentes, no es su rol, si no que las crisis a las que se ven expuesta, cayendo en ocasiones en una obsolescencia de su propio rol en pos de una serie de elementos críticos que serán profundizados en las siguientes categorías.

“¡Claro!, no somos prioridad, ese es el tema, no somos prioridad y con respecto a esto nada que hacer. Volviendo a la pregunta inicial, obvio que afecta, afecta tanto el ánimo, por eso planteaba lo de algunos colegas que se ven bien complicados y yo tengo colegas que definitivamente están pensando en irse que por ultimo en otro lado me van a tener mis cotizaciones al día. O sea obvio que afecta, afecta a la disposición, y esa disposición como decía la colega se ve reflejada en el aula, que tan contento este el tío en una escuela o no (...).” Grupo 1:P.133

Categoría 2. Representaciones sobre el Clima del Aula

La segunda de las categorías nos adentra en las representaciones que los docentes construyen y que podemos obtener desde los datos en referencia a uno de los aspectos de la investigación. El Clima de Aula Escolar tiene varias acepciones desde los datos y es un ámbito muy rico de definir en cuanto a la categoría construida.

Desde el punto de vista de las definiciones, los docentes significan, definen y delimitan un constructo en red complejo, pero posible de identificar desde los datos. En un primer aspecto, tenemos representaciones relacionadas con aspectos relacionales del Clima, incluso que se pueden asociar a la disposición o al estado de ánimo de los sujetos sociales en un acto educativo determinado.

“Pienso que lo diferencia la disposición que tiene cada uno de los integrantes que están en esa situación y de cómo quieren ellos participar”. Grupo 1:P.8

“Para mí el clima del aula escolar es como que sí y estoy haciendo clases el clima sea cálido que los alumnos se sientan en confianza, yo también me sienta en confianza con los alumnos y tranquilo que yo pueda trabajar con ellos”. Grupo 2:P.1

“La forma en la que se relacionan los estudiantes con sus pares, como se siente ellos dentro de esa sala de clases, dentro de ese espacio físico por decirlo así, eso entiendo yo por clima, por un ambiente”. Grupo 1:P.1

También es posible de identificar niveles de representaciones que se relacionan con elementos eminentemente pedagógicos y didácticos que los docentes establecen como definatorios y compositores del constructo Clima de Aula.

“También quisiera agregar esta sensación que todos los sujetos estamos entendiendo por clima, yo lo veo también, como además de eso, como una didáctica, más que el clima, mi pensamiento es que se transforma como un ambiente en lugar que se utilice como recurso didáctico la sala de clase, como el patio o como otro espacio, entonces este asunto del clima de aula para mi aparte de

sensaciones que todos nos entendamos que comprendamos la sala de clases como un recurso didáctico". Grupo1:P.7

La intencionalidad (referente también de los estilos de enseñanza), los objetivos didácticos, las estrategias didácticas y el conocimiento de los estudiantes también se asumen como compositores del clima.

"A mí me gustaría agregarle a esto viéndolo desde la mirada netamente pedagógica la intencionalidad, como el clima de aula es la disposición que tenemos todos dentro de un aula para perseguir un fin, que en este puede ser pedagógico o estar aplicado a los objetivos curriculares o a los objetivos transversales, pero en definitiva es que tan dispuesta está el conjunto de gente en el espacio para atacar un objetivo en particular". Grupo 1:P.4

"(...)en la intencionalidad que tenga el colega y como son los niños en el momento del día, no quiere que decir que un curso que sea muy bueno en clima de aula no puede tener un momento en que puedan dejar la pura la caga los niños, o lo mismo un curso que sea catalogado o que este tachado como de muy malo y un profesor que logro dar en el clavo por decirlo de alguna forma , algún profesor logró dar en el clavo con alguna actividad o en algún momento va a lograr tener un buen clima de aula". Grupo 1:P.13

Aspecto importante a considerar es que se asume, expreso, que el tipo de establecimiento (en cuanto a rural o urbano) es muy distinto en la composición y dificultades del Clima de Aula.

en el mundo rural no es así, no tenemos un sector, de hecho... tenemos el patio jugamos futbol, jugamos cualquier cosa, llegamos a la sala y también jugamos y después volvemos a lo académico, entonces no tenemos esa estructura que de repente tan, tan marcada de que sonó el cambio de hora, no tenemos ni idea cuando es el cambio de hora , no hay cambio de hora, entonces eso de alguna manera nos ayuda a tener una mejor relación como más familiar con los chiquillos, ah?. Grupo 1:P.24

Esta diferencia también surgirá en otras categorías, que se definirán más adelante. Relevante también de definir son aquellos aspectos que surgen desde los docentes en cuanto a los elementos que facilitan o empeoran los climas de aula.

En un subnivel de la categoría, tenemos aquellos elementos que facilitan el desarrollo de climas de aula óptimas para el aprender. Por supuesto, un buen conocimiento de los estudiantes y entre los estudiantes, sería central.

(...) que ésta también tiene relación tanto como los alumnos entre sus pares, o sea que ellos se acepten y se respeten y también con el docente, la posibilidad de que cada uno de ellos interactúe para lograr, justamente, que estén la comodidad, la tranquilidad, y sobre todo el querer ellos aprender y poder ayudar a que este clima sea favorable para lograr lo que uno pretende y lo que los mismos niños quieran”. Grupo 1:P.5

Junto con ello, creer en la potencialidad de los estudiantes también aparece como de vital importancia.

“En clases, porque eso te permite después la creatividad, despertar la creatividad de los niños, sacar el potencial que ellos tienen, es importante yo creo este paso de yo ver lo que van a decir como profesor...”. Grupo1:P.31

La posibilidad de establecer interacciones lúdicas en la etapa básica es también representada como un elemento de importancia a la hora de catalizar climas óptimos en los contextos educacionales de los docentes de la muestra.

“(...) entonces tenemos que en la etapa básica es para jugar, para jugar, para generar todo eso, entonces no generamos espacios y por eso es cuando uno ve aulas, el tema aquí parece ser que solamente es sala, pero en el mundo rural queremos que todos los espacios sean un aula, que es un lugar de recurso didáctico, y en esta lógica generamos lo que es liberar tensiones, cambiar de ambiente para generar mejores momentos de enseñanza aprendizaje”. Grupo 2:P.17

A su vez, establecer normas claras de convivencia entre pares y entre docentes y sus estudiantes, es otro elemento de importancia para establecer climas de aula óptimos.

“(...) pero las hay un encuadre, que es importante, sobre todo en nuestro caso, los niños con los que trabajamos necesitan un encuadre, clarito y que no nos traicionemos nosotros mismos, eso también permite por una parte para generar eso. Termina siendo un recurso didáctico y nunca lo había pensado así...”. Grupo 2:P.31

Y por último una actitud autocrítica de los docentes y de su propio hacer sería relevante para la mejora y adecuación de su propio rol en la mediación de climas de aula sanos.

“Yo creo que realmente importante es la humildad, de uno como el que guía el proceso de saber que tiene que darse el tiempo de conocer y de ir modificando conductas”. Grupo 1:P.28

Por supuesto, también está la contraparte de este nivel del Clima del Aula, es decir, aquellos elementos que son representados por los docentes como elementos que dificultan el desarrollo de un óptimo clima de clase.

La ausencia de espacios temporales de calidad para la preparación y reflexión sobre los elementos del hacer pedagógico son un aspecto de importancia a la hora de definir aquellos elementos que atentan contra el desarrollo de un clima de aula positivo.

“Lo que pasa es que quería, junto con lo dicho anteriormente, lo que también, eeem como decirlo yo, esta, lo que nos causa dificultad es el tiempo que nos toma preparar la clase también eso es un factor que no hace que vengamos tan bien empoderados, tenemos experiencia, pero también necesitamos aparte de la experiencia tener el tiempo para preparar bien lo que vamos a enseñar, y eso toda la vida, digamos, lo hemos discutido como, como gremio no se nos ha otorgado”. Grupo 2:P.22

A su vez, los docentes también son críticos de asumir que este elemento de tipo temporal también se estructura a partir de elementos de responsabilidad propia, a pesar de los nudos críticos culturales e institucionales a los cuales se enfrentan.

“(...)pero hoy en día los colegas no se dan el tiempo para eeh planificar o para buscar las mejores alternativas para trabajar y despertar la motivación de los chiquillos, porque vivimos en un ambiente súper globalizado, donde hay muchos estímulos y muchas influencias, entonces existe esa consigna: tenemos que trabajar para enfrentar tú motivación versus esta tención de que tienes que cumplir, entonces por el ejemplo en mi caso yo dejo a los chiquillos y me concentro y busco herramientas y concentro todo ese tiempo para eso , pero no puedo estar defendiéndome , discutiendo en un consejo eeh, es tiempo que está destinado para conversar entre colegas para buscar estrategias para por ejemplo un grupo curso que tiene ciertas problemáticas y como lo podemos enfrentar , como grupo, como grupo de profesores, este tiempo tampoco se da”. Grupo 2:P.27

Elementos curriculares y metodológico-didácticos también son críticos a la hora de observar elementos que atentan contra la construcción social de un clima de aula óptimo.

“Pero si quiero decir que también como tu dijiste afecta o aporta al buen clima, por ejemplo si e estoy saliendo constantemente de un contenido o de una habilidad, que siempre nos pasas que estamos ajustando habilidades muy recurrente o por una cosa de no saber proyectarlo o no saber eeh conjugar eso con otras habilidades más superiores, también va a crear como una especie de aburrimiento donde los alumnos van a decir “oh, esto ya lo vi, ya lo vi, lo vi así”, y eso pasa porque no hay comunicación, no sabe en qué va el curso que se entrega como viene o como yo le voy a aportar o como la comunidad en el colegio quiere construir su currículo o apropiarse de él y lo que a lo mejor no va a desechar, sino que el profe de arte lo va a poder ver como lo hemos conversado algunas veces”. Grupo 2:P.33

Considero relevante al finalizar este apartado de la segunda categoría señalando que los elementos críticos de este aspecto no favorecedor del clima de aula, también tienen manifestaciones de criticidad hacia los mismos docentes y que también es posible de hacer emerger desde los sujetos docentes de la muestra y que a pesar de que no son tomados para esta categoría, si emergen en relación a los nudos críticos que se presentarán en categorías siguientes.

Categoría 3. Representaciones sobre los Estilos de Enseñanza

Esta categoría, también central en mi investigación apunta y remite al segundo constructo teórico de relevancia, las representaciones que los sujetos de la muestra significan respecto a los Estilos de Enseñanza.

En un primer aspecto y de manera similar a la categoría anterior, tenemos aquellas definiciones que los sujetos de la muestra entregan a la luz del análisis de los datos obtenidos de las técnicas aplicadas.

En el ámbito de las definiciones de los estilos de enseñanza, tenemos una variedad que podríamos definir como compleja, pero que es posible de estructurar al interior de la categoría de análisis.

Podemos, por ejemplo, asumir que los docentes asumen elementos teóricos relevantes para poder ayudar a definir sus representaciones sobre la enseñanza.

“ Si nos vamos a lo teórico, acordarnos de todos los estilos teóricos que existen... para mí los estilos teóricos son tu forma, tu marca, tu sello, va en el sello del profesor dentro de la sala de clases y a eso le podríamos llamar estilos”. Grupo 1:P.43

“Para mí el estilo es como ser dinámico, como ser...”. Grupo 2:P.66

“(...) así como nos vestimos, así es como nosotros transmitimos, eeh, educación, enseñanza y aprendizaje”. Grupo 2:P.44

“Va a ser como uno se constituye como profesor de esta manera, por ejemplo a mí gusta motivar...”. Grupo 2:P.50

“Por lo tanto cada uno va a poner la impronta que te hace ser el profesor de lenguaje, de ciencias, de historia, de música, de artes visuales”. Grupo 2:P.51

Rápidamente surgen elementos que manifiestan que los docentes ven un aspecto de flexibilidad en sus estilos de enseñanza que se condicionan por la acción social que ello implica, es decir, es fundamental la comprensión que los estilos de enseñanza remiten a la relación entre docente y estudiantes. No se pueden, en definitiva separar de su definición. Entendido ello, remite a elementos teóricos centrales del estudio que desarrollo, en tanto sigo la línea de que cada estilo de enseñanza, favorece un tipo de aprendizaje en los estudiantes.

“Cada estilo de un profesor es diferente a otro, y este estilo más que nada tiene que ir guiado para poder llegar o tratar de hacer una comunicación con el alumno; porque si tú vas a ser un estilo así cuadrado o parco tu no vas a llegar a los niños y no vas a lograr que ellos puedan tener un aprendizaje significativo, ahora, hay otras personas que a lo mejor son más “light” y también eso también puede llevar a que los niños tampoco puedan lograr, eeh, lo que nosotros queremos hacer”. Grupo 1:P.58

“La idea es no llegar a ninguno de los extremos, tienes que combinar tu forma de ser de acuerdo al alumno que tienes al frente, o sea, tener claro que cada uno de nuestros alumnos es un ente individual, en nuestras palabras hay niños muy diferentes”. Grupo 2:P.55

“(...) pero nuestro estilo de, eeh, como docente, no cierto, que debe estar más que nada en acercar al alumno al maestro, entender que tiene muchas falencias, pero que también tiene muchas virtudes y que nosotros vamos a estar siempre con un tipo de estilo, a lo mejor no vamos a lograr lo que realmente queremos de ellos , o sea cada profesor tiene su propio estilo, pero se tiene que adaptar al curso que le tocó”. Grupo 1:P.60

“El estilo es la estrategia que tenemos que usar digamos de acuerdo al niño, digamos lo que predomine en el niño”. Grupo 2:P.43

En un tercer aspecto de teorización desde los docentes, surge la central importancia de su relación con las instituciones escolares donde se desempeñan. Para los sujetos de la muestra, un elemento central en la configuración de sus estilos de enseñanza e incluso en la valoración social de los mismos, es la institución escolar en la cual se desempeñan.

“(...)el establecimiento la estructura que tenga el establecimiento también condiciona tu estilo de enseñanza porque aterricémoslo a lo real, con el Mauri ponte a mitad de año tiene a los niños trabajando en una actividad en una unidad determinada y necesitas salir a otra parte porque necesitas cumplir un objetivo pedagógico en otro espacio que no sea tu sala que no sea la escuela, pero la escuela dentro de su estructura como escuela justo decide aplicar una batería de prueba que van destinadas a tal y tal y tal, y que tienes que hacer tu: reprogramas, cambiar tu forma de trabajar el tema, a lo mejor ya no puedes ir a un paseo porque los apoderados no pueden llevar a los niños y se te cayó esto y ya tu estilo de enseñanza está cambiando girando todo este enfoque o sea de alguna forma el estilo de enseñanza está condicionado por que tanto crean de ti, no cierto, y que tanto esperan de ti a nivel de escuela porque no somos islas(...)”. Grupo 1:P.90

(...) no po’ ahora si yo llego a este otro curso estando en otro colegio he tratado de hacer lo que trataba de hacer en el otro, estoy en un tercero básico que es bien complicado jajajaja pero en realidad me siento que he hecho mucho más que en el otro colegio y eso que he tenido el mismo estilo de tratar de llegar a ellos, de tratar de ser rigurosa pero también se más liberal y más que nada fijarme en el niño , sin tener esa, ese como látigo con el que te dicen tienes que cumplir, que el curso tiene que ser así , no se tiene que parar. Depende principalmente de cada profesor, y es amoldarse al niño”. Grupo 2:P.43

Por ello, para los docentes, un elemento constructor de manera fundamental de los estilos de enseñanza ha de ser las experiencias vividas por ellos mismos. Es central comprender por tanto que el estilo de enseñanza, desde los mismos sujetos sociales

que enseñan, develen un profundo constructo acumulativo, definido por el andar profesional de los mismos y que se define como en formación y cambio permanente.

“Yo trabajaba en, en, en el sur donde tenía alumnos que se caminaban kilómetros desde el campo para llegar a clases y estaban todo el día sentados, cansados que no tenían ganas de hacer nada, pero iban , yo no podía estar todo el día ¡Ya poh , estudia! ¡Ya poh, trabaja! , y yo ¿qué hacía?, les mandaba la guía, me las traían de vuelta, y son distintas estrategias que uno, uno va teniendo, porque o sino ¿qué termina siendo el alumno? “aaah, mejor no vengo que puro que me retan”. Grupo 1:P.136

En un último aspecto, los docentes también manifiestan notorias diferencias y elementos de especificidad entre los ciclos de enseñanza básica. Esto es de importancia, ya que permite dar sostén a las conclusiones finales del estudio en el entendido que en el ámbito cuantitativo de mi investigación, éste es un aspecto a medir (elementos ya expresados con anterioridad) y que resulta relevante de hacer ver desde el enfoque cualitativo en función de los elementos que surgen desde la misma. Además, abre un campo no cubierto por el apartado cuantitativo, cumpliendo, por tanto, con el objetivo del diseño mixto de la investigación. Claramente, emerge desde los docentes, diferencias entre ciclos y también desde la especialidad.

“Profesor 4: Yo creo que desde mi experiencia personal creo que definitivamente, eem, un profesor básico tiene muchas más herramientas en una escuela básica, está mucho más preparado para trabajar con este tipo de nivel de niños, creo que ha sido muy buena idea en cuanto a lo académico , traer un profesor de media a una escuela básica a un quinto básico, es distinto un profesor de media en un séptimo o en un octavo, porque igual ya están con un cierto nivel de independencia, pero en un quinto creo que es, es muy fuerte, ya, y que tiene que haber una cierta empatía entre el profesor y el alumno en sí y no todo genera, en mi caso, que al terminar el año ya ellos me han ido enseñando mucho más a mí que yo a ellos, digámoslo así”. Grupo 2:P.13

“En el caso como profesor especialista y trabajando en básica ha sido bastante complicado el tema del clima en el aula partiendo de que... eh las formas que tiene de relacionarse con los profesores, cierto porque para nosotros no fueron tías ni tíos, a mí este es un tema que a mí me cuesta mucho, yo sí soy una persona muy de piel muy cerca , con mis cercanos, pero no con niños tan chicos que no, que vengo recién conociendo , a mí por lo menos a mí esas fueron cosas que me fueron chocando y que los niños se fueron dando cuenta, que yo no tenía esa costumbre por ejemplo de que me tocaran o me abrazaran, o saludándose de beso ,que ellos están muy acostumbrado a eso porque son niños más chicos tiene otra costumbre y yo trabajé y soy profesora de media, o sea es una cambio m notorio, y eso en un principio me generó un ambiente tenso, para mí, que ellos se daban cuenta”. Grupo 1:P.22

Resalto también que los discursos de los docentes se representan desde una lógica instrumental, me refiero a que no hay referencia a la sustentación teórica que subyace a dichos estilos. Hablan de sellos, formas de ser, marca, reconocen diferencias, pero todo desde un conocimiento común adquirido desde la experiencia. Lo central y relevante de ello es que estas representaciones incidirían directamente en la profesionalización del rol docente y en el –nuevamente desde una doble hermenéutica– fortalecimiento de un tipo de Rol Docente que a mi entender es un fenómeno clave en el rol de los mismos a nivel comunal.

Finalizando esta tres primer categorías, presentaré las categorías 4, 5 y 6, definidas ellas como las que develan las representaciones críticas de los docentes. Antes que una expresión que denota negatividad en su desarrollo y expresión a la hora de la teorización, son aspectos que tensionan, diversifican y también gestionan el hacer de los docentes y de sus representaciones de los constructos de las categorías 1, 2 y 3; del Rol Docente y de las Representaciones de Clima y Estilos de Enseñanza.

Su relevancia entonces es central a la hora de comprender el complejo entramado social que hay por detrás de un sistema público de educación con tanta riqueza y conflictos en su interior.

Categoría 4. Nudo Crítico Curricular

El currículo es y debe ser uno de los elementos que mayor crítica y pormenorización refiere en el marco del desempeño docente.

Por supuesto, los sujetos de la muestra dan pie a ser parte de este entramado político-cultural que hemos definido como Currículo y que por supuesto ha de definir mucho de lo que se realiza en sus comunidades y que manifiesta un alto grado de direccionalidad en el trabajo pedagógico y de los elementos de la enseñanza, como del desarrollo del Clima de Aula.

Es un elemento crítico en cuanto impone, impide y direcciona aquello que se DEBE enseñar, en función de dejar de lado la reflexión profesional de aquello que se NECESITA enseñar. Elementos críticos surgen desde el análisis de los docentes.

“(...)a veces el curriculum es demasiado tedioso o no podemos adaptarlo bien para que puedan enganchar por eso yo creo que por ahí va”. Grupo 1:P.19

“(...)cabe señalar que por naturaleza los niños juegan, no están cansados, en un banco escuchando una conferencia todo el día, o sea en el ambiente rural nosotros tenemos la posibilidad, no sé si la parte urbana, pero nosotros generamos varios espacios que no es solamente el aula, nosotros vamos al huerto , vamos a la cancha , ahí mismo estamos en el bosque, vamos al pan amasado, jugamos con las gallinas, los huevos y tratamos de darle un uso pedagógico a todo el ambiente, entonces cuando el asunto, sobre todo después de almuerzo, tener a un chiquillo inquieto es algo antinatural”. Grupo 1:P.26

“Yo creo que de alguna forma igual nosotros nos achacan mucho con el tema del currículum y el curriculum y el currículum y el currículum, de alguna forma nos vamos olvidando un poquito de ese, de ese lado humano. Curiosamente, curiosamente, cuando uno se da el tiempo para propiciar esos espacios, esos lugares, uno los conoce más a los niños, más que cuando uno está tratando de enseñar, no cierto, alguna cosa con la guitarra, con algún material, no cierto, a veces con material que sea más fácil llegar a ellos”. Grupo 1:P.39

“El currículum también creo que porque ahora también hay taller eeh y la idea del colegio fue otra y ahora entonces otra se trata de hacer lo que quiere el municipio y llevar al aula esto va mal, nuevamente se trata de, de, de darla la mirada que se pensó...”. Grupo 2:P.15

“Sí, yo creo que con respecto a eso como la sociedad y la comunidad van cambiando se hacen siempre intentos de cambiar los curriculum y adoptar estas modalidades pero no van apuntando mucho a las necesidades específicas o muchas veces no van de acuerdo a la realidad chilena”. Grupo 2:P.17

“El curriculum apunta hacia un lado, pero nosotros tratamos enseñarles según estrato social y los estratos sociales aquí en Chile están totalmente polarizados, y el curriculum no tiene que estar cambiado, tiene que uno replanteárselo y vamos a replantearlo dentro del aula, o la comunidad del colegio que es lo que esta...”. Grupo 2:P.19

“En la educación se impone mucho lo que se tiene que hacer y ahí está el problema, lo que hablábamos del curriculum, este puede ser totalmente alterable y muchas a veces no se altera por los tiempo y se va por lo más practico que está ahí”. Grupo 2:P.130

“Se alteran porque lamentablemente estamos al alero de una corporación y el famoso SIMCE al que todos tiene que llegar, y nos van poniendo metas. Antiguamente no te daban tiempo, solo era hasta que el niño aprendiera, y al otro año se reforzaba, menos mal que desapareció eso de los colegios con rojo, peligrosos, ustedes vivieron eso, no, ahora la corporación tenía un mapa de la escuelas que estaban en rojo que eran peligrosas para el apoderado, la de verde era excelente y amarillo usted decide...”. Grupo 2:P.131

Finalmente, el currículum se transforma muchas veces en un elemento que imposibilita el desarrollo sano de los contextos educacionales impidiendo también un nexo más significativo con los docentes y, por ende, también con los estudiantes. Agrego además que los docentes manifiestan dos elementos más que resultan articuladores al interior de la Categoría: el uso del tiempo y las normas como

elementos de recursos curriculares (o pedagógicos) escasos y complejos de significar con el nudo crítico curricular.

“A lo mejor un poco de todo lo que he escuchado, cantidad versus calidad, en el tiempo, estamos muy agobiados tanto los profesores como lo alumnos hay que sociabilizar un curriculum que se nos entrega desde arriba de la cabeza, pero a veces , no cortar camino, sino que crear habilidades como la observación, la síntesis la clasificación de repente uno también podría hacer una clase un poco más breve y que ellos se dediquen al autoaprendizaje porque hemos estado mucho tiempo también nosotros tratar de, de inculcar a los niño que estudien, pero no es aceptado por ello porque no le sirven para la vida, entonces estamos mal, estamos enfocando mal la enseñanza, estamos, cierto, mucho tiempo, muchos nuestros, gastamos muchas fuerzas, para algo que ellos no lo valoran , no tiene sentido, entonces pienso que en un plazo ojala breve las autoridades se puedan plantear el concepto calidad versus cantidad y entreguen a lo mejor un programa un poco más pequeño donde el alumno pueda desarrollar sus habilidad en pro del propio conocimiento, habilidades...”. Grupo 2:P.25

Categoría 5. Nudo Crítico Cultural

Los docentes de la muestra manifiestan con claridad lo complejo de la labor educativa en un contexto social en cambio, vulnerada en relación a los estudiantes y familias que atienden, y donde la tecnologización de la misma ha conflictuado su labor y la comprensión del proceso de construcción del aprendizaje y del valor y rol de la educación.

“Ya entonces creo que lo que nos condiciona hoy en día el estilo de aprendizaje es eso, que hoy estamos en el siglo XXI, que es otra era, que nosotros aprendimos en un pizarrón, y ahora está todo el mundo virtual”. Grupo 1:P.86

“Yo creo que... yo no conozco profesores normalista y uno tiene la internalización del profe normalista de solo repetir, la sociedad cambió, yo me he descubierto que he dicho una cosa y después los niños me dicen profe pero usted dijo esto...”. Grupo 1:P.116

“porque lamentablemente se perdió como en la familia la por la valoración por la educación entonces ahora nosotros hacemos doble o triple trabajo porque tenemos que enfrentar al alumno para decirle qué viene hacer al colegio, también hay alumnos que su conducta prima por sobre sus ganas de aprender son varias situaciones a las que nos tenemos que ver enfrentados porque hay alumnos , digamos, eeh, con problemáticas eeh por así decirlo y los llamamos alumnos con riesgo social y esos tipos de niñitos no es que no sean inteligentes sino que es otra la situación que nosotros tenemos que enfrentar ahora , entonces son muchos factores los que van a crear este clima y tenemos que empezar a educar qué lo que es clima, que es lo que estoy planteando yo ahora, y luego vamos a tener que enfrentarnos a trabajar para el aprendizaje”. Grupo 2:P.7

“pero ahora ¿Qué tenemos en nuestra sociedad? ¿Qué es lo que oprime a nuestra sociedad?, el individualismo, entonces me he preguntado, será normal en mi casa, porque yo soy solidaria, y tenía la escala de valores bien grande los valores universales, porque yo sé que hay valores universales, entonces eeh me he cuestionado, porque he escuchado profesores que han dicho, eem, no poh usted está mal porque no tiene que hacer el trabajo del otro, yo hago mi trabajo , pesco mis cositas y me voy, aunque el otro se quede hasta las 6 de la tarde entonces esto también eeh la sociedad ... nosotros siempre vamos a encontrar mal, y nos boicotea la televisión, nos boicotean todos los medios de comunicación... entonces como que debiera ser la sociedad, entonces del trabajo del profesor en este minuto es como complicado, eeh, porque hay profesores que tiene otro “switch”, porque yo soy una de las ultimas que voy en mi colegio, eeh, que voy a jubilar...”.Grupo “:P.11

Es en ello entonces, que al interior del Nudo Cultural, los docentes manifiestan por una parte frustración.

“Yo siento que estamos muy solos, como cada profesor, de corazón con esas ganas, en mi caso mi papa fue profesor súper comprometido y eso te marca, eso te da una base, entonces eso también influye, he sentido frustración, por la gente que te está liderando en un rato, te da rabia e impotencia, y seguimos haciendo lo mismo...”. Grupo 2:P.124

“Yo tengo una visión, o sea concuerdo totalmente la frustración...”. Grupo 1:P.126

Pero también re definen y ubican en el plano social en el que se mueven su rol y su imagen, o se observan y dibujan su autoimagen.

“Mira, yo llevo 26 años de docencia, y contando (jajajaja) y de como yo empecé a hacer clases a los niños a como estoy ahora, sí ha cambiado el estilo, eeh que tengo para enseñar porque así mismo nuestros alumnos han cambiado, nuestros apoderados han cambiado, nuestros directores han cambiado...”. Grupo 1:66

“Uno parte conociendo niños y a partir de esa realidad uno puede ir forjando su educación, porque yo voy a contar a grandes rasgos sobre una niña del refugio de Cristo, ella es una niña sola, pero manda a la mierda todo, a la profesora, a los compañeros, tiene un vocablo horrible, pero hay que entender de qué contexto viene, viene de toma, viene una madre que tuvo que salir a prostituirse para que ella comiera, entonces es súper importante también, a partir de lo que plasman los chiquillos, conocer a los alumnos y así de a poquitito ir abordando las situaciones...”. Grupo 2:P.78

“(...)son niños que vienen de otro, de un adulto irresponsable, no sé si cuando lo tuve o es responsable cuando tuvo los primeros pasos en la educación, y nosotros tenemos que tratar recomponer y ese es el problema y por eso los colegios tiene que tener psicólogos y toda la gama de profesionales que lo tiene que acompañar y entonces la educación para ese tipo de niños va como en segundo plano, yo le digo a usted que tengo 4 niños autistas, mas este niño disruptivo y niñas con hiperactividad entonces con conducta, conducta, eeh, digamos problemas de aprendizaje con hiperactividad, entonces, eeh, se nos hace poco, y sabe porque se nos hace poco, porque todos estos niños que llegan a la institución ahora hay que quererlos primero, yo tengo 12 nada más y sin embargo es como dos , porque a veces se necesita una asistente y viene la asistente, y son 12 y todos necesitan que estén con ellos, porque en la casa se perdió eso, anda a buscar la tarea, anda a comprar, busca en el computador, y el niño qué sabe buscar en el computador, y qué te pidieron ahora...”. Grupo 2:P.79

Categoría 6. Nudo Crítico Institucional

Ya la sociología nos enseña la importancia y construcción de las instituciones. Los sujetos docentes de la muestra nos manifiestan desde sus representaciones sociales, aquellos elementos que les parecen más críticos respecto a las instituciones escolares, como también a la institución escolar media referida ésta a la educación pública en un sistema dependiente de una Corporación Municipal. Algunos de los contenidos aportados por los sujetos de la muestra nos manifiestan sus posturas respecto al nudo institucional donde se desenvuelven éstos.

“Lamentablemente creo que el sistema de alguna manera nos juega, en algunos establecimientos, de que jugar es hacer desorden que es bulla, que es eeh, pero eso es natural de los chiquillos (...)”. Grupo 1:P.42

“Yo ahora estoy en otro colegio donde no es tan riguroso quizá me ayudo eso de que en el colegio que estaba anteriormente estaba haciendo una asignatura que no es muy bien acogida por los niños y me pedían que hiciera lenguaje, y los chicos estaban con lenguaje 6 a 8 horas, con taller de lenguaje, entonces como que ya no querían y yo trataba de hacerles algo diferente y el colegio no entendía eso, diferente en que a no el curso hace lo que quiere”. Grupo 1:P.43

“Yo a veces pienso en esto, en lo mejor o lo más importante son nuestros estudiantes, en una situación educativa, en el organigrama está el director, el UTP, y los cabros están al último todavía está ese pensamiento, hablando del 70 o del 80, todavía están esos pensamientos así, burócratas, jerárquicos, entonces de alguna manera uno quiere estar bien con el jefe o por ultimo hacerlo sentir bien, aunque lo importante de esto son los alumnos , entonces lo que beneficie, lo que ayude lo que eeeh, por ejemplo el clima , el estilo que favorezca a los alumnos , de repente la gestión administrativa del colegio no está interesada en eso, sino que está en el escritorio, no está de nuestro lado, entonces, como tú dices, mandan papeles, mandan para que, entonces ahí se condice lo teórico con lo práctico”. Grupo 2:P.122

“Yo con respecto a la pregunta que hace recién, muy claro, el colega, no es mi caso, no quiero que no solidarice, con las colegas o los colegas, con respecto a la ineficiencia de la corporación, yo creo que pasa otra cosa en la comuna de infante no es tan afiatada con la corporación, sino que terminan pelando porque ellos hacen esto o esto otro, pero ahí también se traspasan las culpas y hay un tema de que no socializan las cosas no porque no lo diga la corporación sino porque no lo hizo la corporación, y es así como vamos echando por tierra algunos proyectos que administrativamente si son viables pero nos ponen trabas innecesarias de alguna forma no...”. Grupo 2.P:133

Por ello, los docentes se vuelcan hacia sus Comunidades Educativas para manifestar un foco de apego y de vuelco de sus motivaciones personales de mejora y de expectativas pedagógicas. Es en las comunidades donde se vuelcan los

espacios para el cambio y la mejora institucional, por supuesto, desde la perspectiva de los docentes, sin dejar de manifestar una visión crítica de las mismas.

“Pero también el profesor nuevo que llega, alguien ha estudiado a este profesor nuevo, o como las escuela se hacen responsable de este profesor nuevo para que en la primera experiencia vaya adquiriendo habilidades, desarrollando esas habilidades y viendo también que esto es lo que...”. Grupo 1:P.39

“Yo por ejemplo y disculpe que sea tan referente en la escuela rural a veces habemos 3 profesores en la misma sala, eeh, tratamos de, de no hacer estar por nosotros sino que portarnos tu habilidad con la habilidad del otro y generar esto del cuidados e que soy bueno yo y generar una clase a lo mejor distinta y le hacemos a todos los chiquillos la misma clase, la ventaja es la cantidad de alumnos, porque nosotros por ejemplo tenemos 20 alumnos eeeh en toda la escuela entonces somos 3 profesores , entonces a veces los metemos todos a la sala de clases y se generan estos como rincones de la pre básica con rincitos de lenguaje, matemáticas...”.Grupo 1:P.77

“(...) por eso hay que empoderar a los colegios para ver su realidad, porque igual son diferentes hay muchas cosas que confiesan pero también tiene sus particularidades que hay que a lo mejor ahí está la clave, creo yo, para de alguna forma re encantar los otros factores que tu mencionas que son importantes: los papás, eeeh no sé, la familia...”.Grupo 2:P.19

Surgen incluso en este aspecto, ideales de una mayor movilización de ideas y de acciones conjuntas entre los docentes, revelando un aspecto más político entre los agentes educativos.

“Y la palabra política tiene que ver con que nosotros tenemos que ser ciudadanos y tenemos que tener una postura y tenemos que pensar de una manera, por ejemplo los profesores tenemos que tener posturas ante situaciones universales, (...) somos agentes de cambio por eso debemos tener una postura, y al profesor que no tiene una postura también es comprensible pero para los jóvenes es complejo”. Grupo 2:P.143

“ahí también pasa lo mismo que ella dice respecto a por ejemplo a cosas de ayudar al mismo colegio de profesores o de convocarnos nosotros como profes , empoderarnos de nuestra modalidad educativa pero entorno a agente sociales, que no participamos , que sea el presidente del colegio de profesores, pero hay muchas que decimos no las hacemos, no, no sé, va por un problema de nosotros, porque nosotros no nos empoderamos bien, o una pequeña luz, igual cuesta empoderar a todo chile, por eso hay que partir de lo más cerca, el colegio de uno, porque también tomo esto de la municipalización yo creo que el gran problema es que el dinero nunca fue destinado, pero si o creo que el colegio tiene que exigir su realidad y respetar a los profesores y la forma de entregar el conocimientos y los niños que tiene o sea si el colegio tiene la fortuna de participar con la co-docencia, bien po, y ver cada vez se agrega amas a los alumnos entonces uno tiene que enfrentarse al grupo de niño que no quieren los demás colegios, después ustedes les niega la prueba que es estándar, y que no respetan nada de estas diferencia que nos hacen vivir o que estamos viviendo entonces hay una contracción grande”. Grupo 1:P.133

Finalmente, la consecuencia más compleja de este nudo, tiene que ver con el agobio que los docentes expresan ante su labor que, finalmente, son las instituciones macro las encargadas de velar que no ocurran y/o que se aminoren con condiciones laborales que propendan a la mejora.

“comparto esa apreciación de que hay mucho agobio, entonces uno llega cargado con el bolso y quiero entregar esto y compartir con los alumnos, pero las situaciones problemáticas y el no tiempo, yo creo que ahí se juega eso, como para preparar a cabalidad la didáctica que va a ser la sala de clases”. Grupo 1:P.12

“(...) porque mis primeros años fueron particular, particular subvencionado y no estaba ligada ninguna corporación y de hecho la única corporación que marca y que limita en tu trabajo, llegado a la corporación esta la dirección está muy afiatada a la corporación, entonces la corporación dice quiero patas pa’ arriba entonces la dirección se hace patas pa’ arriba y eso te va limitando también en tu trabajo”. Grupo 1:P.124

“(...) y dice se nos pide que los niños trabajen en equipo y los profesores no trabajan en equipo porque no tenemos tiempo para juntarnos conversar y complementar, ni ir a ver la clase de ellos que una profe la referente que tenemos en el colegio por así decirlo, eeh se nos pide que usemos materiales pero también hay que estudiar para poder utilizarlos hay que sacar el material, porque hay mucho conocimiento ahora, entonces que tenemos que hacer nosotros, hacer niños críticos que sean capaces de buscar ese conocimiento crítico, para que sean más críticos en esta sociedad...”. Grupo 2:P.29

Al dar término a esta etapa de categorización y siguiendo con el análisis cualitativo por teorización, pasaré a relacionar e integrar las categorías, hasta finalmente en las conclusiones plantear la modelización y teorización, niveles más complejos de la teorización anclada.

Relación e Integración de Categorías

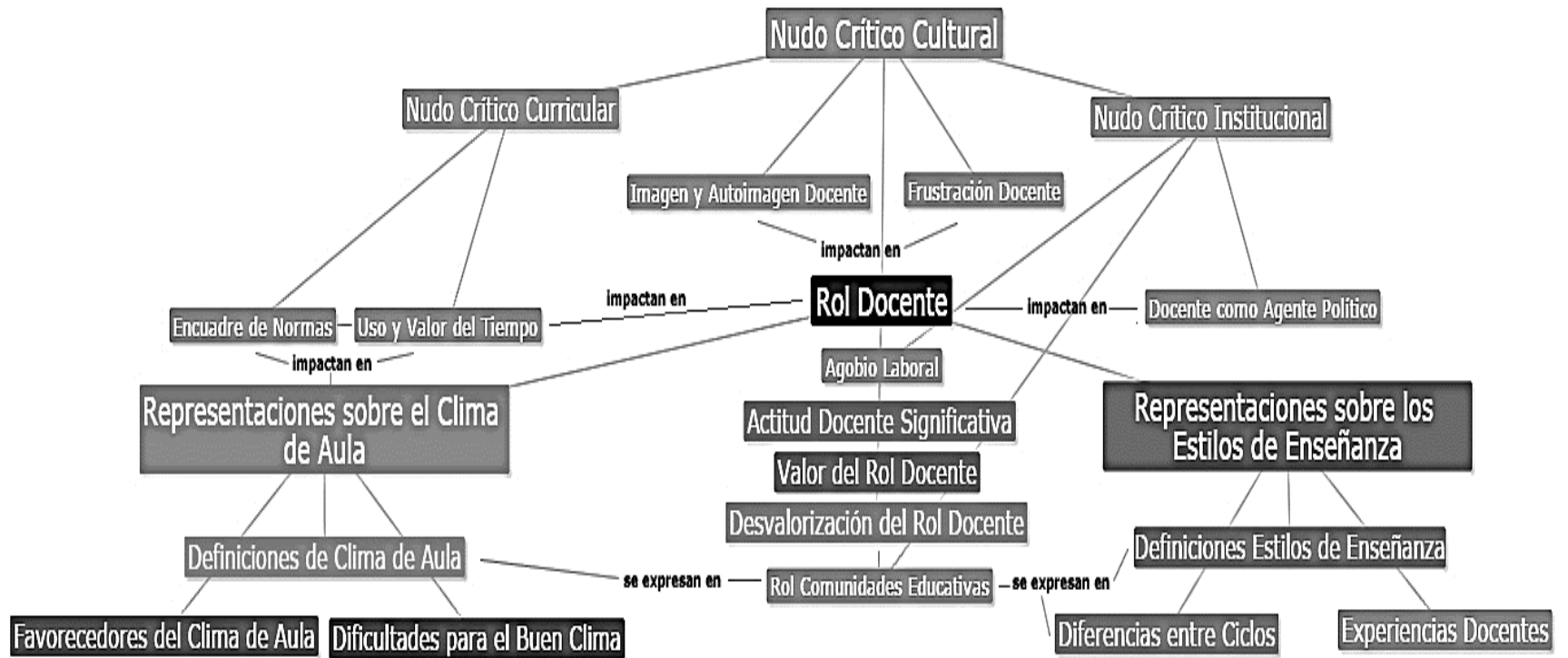


Figura 15. Relación e Integración de Categorías de Análisis

La Figura 15, manifiesta toda la riqueza de los datos aportados por esta investigación y que quedan de manifiesto a la hora de relacionar e integrar las categorías emanadas desde la codificación y el análisis de las mismas en el apartado anterior.

La figura anterior representa y sintetiza la relación de las categorías y aspectos que son importantes de identificar y poder dar cuenta a la hora de unir esta relación y modelar un análisis más abstracto en función de la teorización y el modelo seguido para el análisis cualitativo de este apartado.

Son los nudos críticos expresados en categorías anteriores aquellos que condicionan y generan, finalmente, las demás relaciones al interior de los datos expresados desde los docentes.

Es en el hacer docente donde se cruzan elementos complejos en un contexto conflictuado como es el de la educación pública que para efectos de la muestra de investigación, significa a los docentes del sistema de los niveles básicos.

Si bien el discurso no es negativo ni pesimista desde los docentes; el día a día de los docentes esta cruzado por elementos de los tres nudos críticos (a la vez) y es desde este contexto sociológico en el cual se desenvuelve el rol de los docentes. Es en este *campo* donde se desarrolla el hacer de los sujetos sociales docentes.

Relevante desde las relaciones de las categorías es que se puede apreciar cómo, desde los nudos críticos expresados, se desprende, por un tema de catalización social, el Rol de los Docentes. Se permea por tanto, su Imagen Docente, su Valoración (y también la ausencia de él) del Rol en un escenario social público en el cual se desenvuelven a diario en los diferentes contextos educacionales que representan.

Es por ello, desde el *habitus* cultural que surgen (por razones históricas, políticas en su orgánica e institucionales en su expresión burocrática) los demás nudos: el curricular en su expresión pedagógica y el institucional en su expresión *Corporada* en tanto nivel medio de la organización comunal de educación; y las escuelas en

tanto micro cosmos de las interacciones en las que se desenvuelven los docentes del sistema y los estudiantes que asisten a las mismas.

“(...) para eso se requiere de tiempo, se requiere de estar con el ánimo, la disposición; y la carga laboral que uno tiene, el estrés genera de alguna manera eso, una tensión, o sea, uno viene contra quien te toca, en la sala de profesores uno viene contra quien le toca porque al final para ser que uno va a un campo de batalla, a quien voy a controlar. Entonces la idea sería esa de tener el tiempo, las posibilidades de uno preparar tan bien su recurso didáctico que el clima de clase, que uno para todas las clases le diera un ambiente que tenga que ver con el tema: de historia, de arte, de lenguaje, etc., entonces habría quizá mucha interacción entre todos: alumnos, profesores, o sea yo digo, comparto esa apreciación de que hay mucho agobio, entonces uno llega cargado con el bolso y quiero entregar esto y compartir con los alumnos, pero las situaciones problemáticas y el no tiempo, yo creo que ahí se juega eso, como para preparar a cabalidad la didáctica que va a ser la sala de clases”. Grupo 1:P.11

La alta significación que los docentes dan a su rol hace eco de los elementos antes mencionados. No se expresan ideas “separatistas” ni tampoco profundamente transformacionales desde los relatos docentes. Lo que sí es clave es la postura de alta valoración que los docentes hacen de su accionar, de su rol pedagógico y social en cuanto docentes y en cuanto actores de sus comunidades. Se valoran, pero tampoco manifiestan innovación. Es una hélice doble, que se mueve, pero al parecer lo hace con lentitud.

No es sólo un discurso técnico el aportado por los docentes, es un constructo social de gran relevancia. Se devela una identidad que si bien es conflictiva por los nudos críticos que le enriquecen y le dan forma, pero en el “centro” del modelo de la integración es donde encontramos la mayor riqueza de los relatos docentes y es donde además, encontramos la conexión con las representaciones de los temas de interés de la investigación. No sería posible comprender las representaciones de los sujetos de la muestra en relación a la construcción de significados relacionados con

el Clima de sus Aulas Escolares, como también de su Enseñanza y de sus estilos al momento de desarrollarlo; si es que no nos detenemos a comprender que estas representaciones están –en una especie de doble hermenéutica– condicionadas y enriquecidas por la experiencia docente, su valoración del rol y los nudos críticos que le generan.

Saltándome un elemento formal de la presentación de los datos en un escrito científico, me tomo la libertad de citar uno de los relatos docentes más enriquecidos que, a mi parecer, dan cuenta de todos los elementos relacionantes y críticos expresados en estas líneas, pero desde el relato docente.

“volviendo un poquito a lo de los buenos y malos ambientes, yo creo que tengo el tema de ser profesor básico y de trabajar con los niños chicos en realidad, son chiquititos que de alguna forma nosotros somos como figuras paternas, no sé si en algunos casos paternas, pero en otro casos también son autoridades que de alguna forma ellos las ve cercana y que en fondo están mucho tiempo, y nosotros sabemos que están mucho tiempo y que incluso en hartas ocasiones estamos más tiempo que sus propios padres, ahora yo creo que como toda relación, como las relaciones por ejemplo que tenemos con nuestros amigos o con nuestras familias, no todas las relaciones son buenas en todos los momentos entonces yo ahí como volviendo a los temas de los buenos y los malos climas yo creo que como nosotros tenemos la oportunidad de relacionarnos con nuestros chiquillos y nuestras chiquillas, no cierto, nuestros niños, yo creo que hay buenos y malos momentos hay instancias donde tenemos un buen clima de aula y hay otros momentos donde el clima de aula es súper malo siendo nosotros los mismos siendo Juanito Juanito , siendo Ester Ester, siendo yo Leonardo Leonardo. El tema va principalmente, en como dice el colega, hay varios factores, un factor es que tan bien nos habíamos preparado nosotros para atacar el objetivo como decía anteriormente, como equipo, como grupo , como curso y lo otro va a ir relacionado mucho a factores externos también, que están encargados de hacer los niños en la casa ,en algunos casos, los que trabajamos en escuelas en riesgo o con altos niveles de vulnerabilidad, si los niños tomaron desayuno, si los niños durmieron bien, si los papas

estuvieron peleando en la noche, equis y equis y equis factores , no cierto, pero yo creo que en relación a esto, yendo al meollo de la pregunta ahí la relación pedagógica que hay dentro del aula no en todos los momento va a resultar bien, nosotros quisiéramos que todas las clases de las 8 de la mañana a las 3 :20 salieran bien , pero también depende de la hora del día, entonces ahí hay hartos factores que se toman, ahora yendo como a lo que tu estas preguntando de los buenos y los malos ambientes o climas de aula yo creo que principalmente tiene que ver con la disposición que traen los colegas intencionadamente de poder comprenderlos, de poder enganchar en algo que a ellos les guste, casi siempre cuando recién los venimos conociendo al principio de año, nos entregaron un curso nuevo o a lo mejor venimos legando al colegio, nos topamos con que no conocemos mucho a los chiquillos y vamos revotando entre comillas con nuestras actividad porque a los chiquillos no les gusta porque están aburrido a veces el curriculum es demasiado tedioso o no podemos adaptarlo bien para que puedan enganchar por eso yo creo que por ahí va, en la intencionalidad que tenga el colega y como son los niños en el momento del día, no quiere que decir que un curso que sea muy bueno en clima de aula no puede tener un momento en que puedan dejar la pura la caga los niños, o lo mismo un curso que sea catalogado o que este tachado como de muy malo y un profesor que logro dar en el clavo por decirlo de alguna forma , algún profesor logró dar en el clavo con alguna actividad o en algún momento va a lograr tener un buen clima de aula , en espacios determinado, me entiendes, yo hablando como profesor de básica en este caso, es en una temporalidad determinada y con respecto a las intenciones que tengan profesores como estudiantes depende un buen clima".
 Grupo 1:P.29

No sólo es lúcido, sino que en sí mismo expresa, en una profundidad y calidad importante aquello que defino como el "centro" del modelo de relaciones categóricas. Es y ha sido el centro del mismo, los docentes, desde su subjetividad y expresión de sus creencias más centrales en la realidad pública de la educación comunal.

8. DISCUSIÓN E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Una vez finalizado los análisis tanto cuantitativos como cualitativos de la investigación realizada, procederé a dar cuenta de los resultados más relevantes desde ambas miradas científicas del saber.

En este sentido, busco dar cuenta de ambos enfoques metodológicos, por ello, he optado por dividir la discusión y conclusiones finales del estudio en tres apartados. El primer de ellos, dice relación con la discusión de los resultados cuantitativos y estadísticos del estudio siguiendo por cierto esta línea de investigación en su estructura de resultados.

En una segunda parte, daré cuenta de las conclusiones más relevantes desde el enfoque cualitativo de la investigación enfocándome en específico en el análisis social de las representaciones entregadas por los sujetos de la muestra ya descrita en las secciones anteriores.

Finalmente, me abocaré a dar cuenta del cruce de ambos resultados en pos de la mirada mixta de la investigación en tanto que ambas metodologías buscan dar cuenta de los resultados de un fenómeno educativo común, aportando por ello, una profunda riqueza en su cruce de resultados y conclusiones en diferentes aspectos. En relación a los resultados obtenidos en la investigación y en relación a la metodología cuantitativa de la misma, en primer lugar me parece pertinente referirme a los resultados generales entregados por la investigación.

Resultados Cuantitativos

Claramente el clima de aula escolar es evaluado de manera asociada a valores más altos en los diversos establecimientos de la muestra, ya que, si traducimos los valores Likert del instrumento, podremos avanzar en la comprensión que 1 es el valor más negativo de la variable y 5 el más positivo. En relación a ello, observamos que la media total de la muestra es de 4,08 significando un valor aceptado como bueno en relación al clima de aula de los establecimientos de la comuna. Es importante resaltar en este nivel que de los 13 establecimientos de la muestra, 11 de ellos sobrepasan la media de 4,0 en tanto que 2 de ellos (urbanos) están por debajo del valor 4,0. Teóricamente, es importante la visión positiva manifestada por los docentes de la muestra en tanto la importancia central de la variable en pro de la construcción de los aprendizajes de los estudiantes.

Al abrirnos al análisis de las dimensiones de la variable Clima de Aula, podemos indicar la medición de las tres descritas en todo el trabajo presentado: Relación entre Estudiantes, Relación Estudiantes-Profesor y la Comunicación ante Eventos Violentos. En su sumatoria, podemos distinguir el análisis del constructo multidimensional del Clima de Aula que utilizamos en este estudio. En este sentido, podemos al menos hacer tres análisis sobre ello.

Desde la comparación de las medias, podemos mencionar algunas tendencias simples de observar pero que cobran sentido en este nivel inicial de los resultados. La dimensión que aparece con una media más alta, es aquella que dice relación con la Relación entre Profesor y Estudiante ($\bar{X}=4,561$), en tanto que le sigue Comunicación de Eventos Violentos ($\bar{X}=4,336$) finalizando con aquella que es evaluada en menor calidad por los docentes de la muestra que es la Relación entre Estudiantes ($\bar{X}=3,573$). No es apresurado por lo tanto avizorar que los docentes, a la hora de evaluar el clima al interior de sus aulas escolares de la muestra, lo hagan en una menor medida, al parecer debido a que se presentan mayores conflictos entre estudiantes que dan forma al mundo del aula en los ciclos básicos de la muestra y que podrían ser un buen predictor del clima de aula de la comuna de Quilpué. Ello, a su vez, podría explicar la media de la Comunicación de Eventos

Violentos, en tanto que la calidad de las relaciones entre estudiantes es la más baja de las medias. En tanto, la evaluación positiva de la relación entre estudiantes y profesores habla de una imagen positiva de los docentes en cuanto a su función y relación con los estudiantes, asumiendo líneas teóricas antes expuestas que dicen relación a su figura de agente articulante en cuanto a los climas de aulas refiere, pero también a los descubrimientos posteriores que recuerdan que teóricamente la relación entre el clima escolar y el de aula, desde el punto de vista de los docentes se relaciona con la posibilidad de desarrollar la clases y en la eventualidad de no poder realizarlo, su descripción y evaluación de estos elementos, se enfocan en la disciplina y en las acciones concurrentes de los estudiantes para con las estrategias y desarrollo de las clases. Ya mencionábamos en los elementos teóricos del trabajo que la mayoría de los estudios sobre clima se centran en los episodios (ausencia o presencia) de situaciones violentas (Ascorra, Arias y Graff, 2003; Cancino y Cornejo, 2001; Di Leo, 2011; López y Ascorra, 2012) antes que en la visión docente sobre la calidad de la relación entre los estudiantes o desde la evaluación de su relación con los estudiantes. Los resultados, desde el prisma de la mera comparación de medias, viene a ratificar estos elementos aparecidos en la literatura especializada, reafirmando que los elementos que los docentes de la muestra evalúan de manera más elevada son la relación entre ellos y los estudiantes, pero no así la relación entre los estudiantes.

En un segundo aspecto, podemos también apreciar diferencias que se manifiesta en las medias respecto al Clima de Aula en relación a la ubicación de los establecimientos. En tanto la media de los establecimientos urbanos es de $\bar{X}=4,063$, para los establecimientos rurales es de $\bar{X}=4,435$ manifestando una distinción entre ambas medias. Sumado a ello, la varianzas nos confirman que lo valores urbanos están más dispersos, que los de los establecimiento rurales, señalando mayor variedad en la evaluación del clima, a pesar de pertenecer a un mismo tipo de sector.

En relación a los ciclos, no se aprecian distinciones, como tampoco para el género de los docentes. Aunque se emergerán diferencias en los ciclos en el apartado cualitativo.

Donde sí hay distinciones es en la variable Jefatura de Curso, donde las medias tienen una pequeña diferencia, manifestando que, en un nivel menor, la media de aquellos docentes que si tienen jefatura evalúan de mejor manera el Clima de Aula Escolar.

Por último, en cuanto al sólo apartado de la comparación de medias en relación a las variables nominales y ordinales de la investigación (Especialidad de los Docentes, Experiencia Laboral, Ubicación del Establecimiento, Género y Jefatura de Curso) puedo aseverar que en relación a las medias de clima de aula, en todas las dimensiones, como en la media total, los docentes del tipo Multigrado (rurales) evalúan de mejor manera al clima de sus aulas, importante en tanto la muestra es representativa de los 3, de las 5 escuelas rurales de la comuna.

A su vez, la Experiencia Laboral no muestra distinciones en el análisis global del clima de las aulas de la muestra, pero sí en la dimensión Relación entre Estudiantes, en que los docentes de menor y mayor experiencia manifiestan valores superiores al momento de evaluar el clima de aula en cuanto a la relación de los estudiantes refiere.

En cuanto a la Urbanidad y Ruralidad de los establecimientos, en todas las Medias, los establecimientos urbanos evalúan en menor medida el Clima de Aula, mientras que los establecimientos rurales lo hacen en valores superiores tanto para el Clima de Aula general, como para las Dimensiones de la variable.

En cuanto a los docentes de la muestra y en relación a tener o no Jefatura de curso, las medias muestran que aquellos que están a cargo de acompañar a los grupos de estudiantes en este rol evalúan de manera mínima, pero mejor en todas las dimensiones del Clima de Aula evaluadas por el estudio, aunque no por ello son diferencias significativas. Si lo son desde las correlaciones que manifiestan significatividad, en los datos aportados por las correlaciones antes presentadas.

Por lo anterior y ahora en un nivel estadístico más inferencial y debido a la necesidad de desarrollar los objetivos de la investigación, tenemos que las pruebas t nos manifiestan que la ubicación urbana y ubicación rural son distintas en cuanto a la evaluación de la calidad del Clima de Aula Escolar de la investigación. Se observa por ello, diferencias significativas a favor de los establecimientos Rurales y no así los urbanos. Por otra parte y como ya se dijo en el apartado de los resultados y en cuanto a la calidad del Clima de Aula Escolar, no se indican diferencias significativas para el Ciclo Básico ($p= 0,312$), el Género ($p= 0,947$) y el ser o no Profesor Jefe ($p= 0,200$). En el mismo sentido, se ratifica también que la evaluación de la Dimensión interna del Clima de Aula, Relación entre Estudiantes, presenta diferencias significativas cuando lo evaluamos desde la óptica de la Ubicación Urbana o Rural, es decir, no sólo hay diferencias significativas en el constructo total del Clima de aula, sino que también en cuanto a la relación de los estudiantes, siendo evaluado, según las pruebas estadísticas, mucho mejor por los docentes del contexto rural, que aquellos que se desempeñan en las escuelas urbanas, reiterando que las diferencias entre Ciclo Básico ($p= 0,906$), el Género ($p= 0,356$) y el ser o no Profesor Jefe ($p= 0,831$), no presentan ningún tipo de diferencias significativas, así también como las demás dimensiones del Clima de Aula restantes, a saber, Relación Profesor-Estudiantes y Comunicación de Incidentes Violentos. Central es este aspecto que además, es coincidente con los datos que emergen desde las técnicas cualitativas de la investigación.

En cuanto al nivel inferencial relacionados con las ANOVAS de 1 vía realizadas, es importante resaltar que en relación al Clima de Aula como constructo general, sólo hay diferencias significativas entre 3 establecimientos de la muestra y en los cuales podemos asegurar que hay diferencias significativas de medias, uno de ellos rural (que manifiesta la mejor evaluación comunal del Clima de Aula) y dos urbanos que además (siendo uno de ellos quien evalúa en menor medida de la muestra comunal el Clima de Aula), con lo cual podemos asegurar que los tres establecimientos y su evaluación de la Calidad del Clima de Aula influyen en esta última, de manera significativa, concluyendo que la evaluación del clima de aula es significativamente

distintas en los establecimientos antes mencionados, en relación a la evaluación del clima de sus aulas escolares.

Clara es también la evidencia que los resultados nos manifiestan en las subdimensiones del Clima de Aula Escolar, en tanto que los resultados significativos para la Relación entre estudiantes, las tenemos para los establecimientos José Miguel Infante, Gaspar Cabrales, Fernando Durán, Eleuterio Ramírez, Los Molles, Delfina Alarcón y COGGZAI y Darío Salas; con lo cual puedo asegurar que los docentes pertenecientes a esos establecimientos evalúan de manera significativamente distinta las relaciones entre los estudiantes en sus aulas escolares.

Central eso sí en este nivel del Clima de Aula Escolar, es la significatividad encontrada en relación a la comparación de medias a través de las ANOVAS en cuanto a los Estilos de Enseñanza Abierto y Formal y su evaluación de la subdimensión Relación entre Estudiantes.

Aquellos docentes que desarrollan un Estilo Abierto, lo hacen en todos los niveles de manera más elevada que aquellos docentes que manifiestan un Estilo de Enseñanza Formal. Las ANOVAS presentadas en el apartado de los análisis confirman esta tendencia significativa, muy relevante a la hora de dar cuenta del cumplimiento de los objetivos.

En tanto, resulta también significativo para los resultados de este apartado y a la luz de las evidencias entregados por la prueba estadística antes mencionada, como también para los objetivos de la investigación, referirme a que en la relación entre Profesores y Estudiantes, presentan diferencias significativas en relación a la especialidad de los docentes de la muestra, manifestando una mejor y significativa evaluación de esta dimensión por parte de aquellos docentes que son Generalistas, antes que los Docentes que son especialistas a los que denominamos como docentes de enseñanza Media y que realizan clases de sus especialidad, sobretodo en el segundo ciclo básico. Vuelvo a insistir ahora en que ello es complementado también por los datos que emergen desde los Grupos de Discusión, siendo parte de hecho de una de las categorías construidas.

Las pruebas ANOVA no nos arrojaron resultados significativos para la dimensión relacionada con la Comunicación de Incidentes Violentos.

Ahora, en relación a los estilos de enseñanza, tanto las pruebas t, como las pruebas ANOVA no arrojaron muestras significativas en este aspecto.

En el tercer nivel de las pruebas estadísticas realizadas en la investigación y que revisten especial importancia para el cumplimiento sobretodo del objetivo general de la investigación, tenemos las correlaciones realizadas entre las variables del estudio.

Las correlaciones establecidas en el estudio, sólo reflejan una alta correlación entre las dimensiones del Clima de Aula y el Clima de Aula general, todas ellas de tipo moderada positiva, pero para las demás sólo hay correlaciones bajas o negativas.

Un elemento importante de recalcar eso sí en cuanto a los resultados arrojados por las correlaciones es el resultado correlacional entre el Estilo de Enseñanza Abierto y el Clima de Aula General ($r = ,807$ $p= 0,000$).

Con ello, me es posible llegar a algunas inferencias de importancia, relevando por cierto el cumplimiento o no de los objetivos del estudio, como también definir el apoyo de la Hipótesis del estudio en el sentido correlacional de la investigación.

En primera instancia al enfocarnos en la asociación existente entre el clima de aula escolar y los estilos de enseñanza, podemos observar que las diversas pruebas y resultados anteriores nos señalan que para tres de los cuatro estilos de enseñanza existen asociaciones que son muy bajas y en este sentido que la asociación existente entre los estilos de enseñanza Formal ($r = ,434$ $p= ,159$), Estructurado ($r = ,466$ $p= ,069$) y Funcional ($r = ,031$ $p= ,852$) no presentan correlaciones significativas en niveles elevados con el Clima de Aula Escolar, ni con sus subdimensiones. Si bien todas sus asociaciones son de carácter positivo bajo o moderado, indicando con ello que existen bajas correlaciones entre los tres Estilos de Enseñanza y la evaluación del Clima de Aula Escolar. Ello nos ayuda a poder asegurar que no es posible indicar dependencia o independencia de estas variables en la muestra de la investigación, idea que también se fundamenta en la alta dispersión que los diagramas nos presentaban en el apartado de los análisis. Si es

posible señalar que hay una tendencia a las asociaciones positivas moderadas, con lo cual es posible señalar que existe una tendencia (no de dependencia, ni tampoco de independencia) de moderada asociación entre los Estilos de Enseñanza Formal, Estructurado y Funcional y un Clima de Aula evaluado de manera positiva, pero que no revisten significatividad.

En cuanto a las subdimensiones del Clima del Aula, los docentes que manifiestan un Estilo Formal, presentan asociaciones bajas o moderadas para las tres dimensiones del constructo del Clima de Aula. Tampoco son significativas estadísticamente.

Los docentes que manifiestan un Estilo de Enseñanza Estructurado, repiten la tendencia de asociaciones bajas o moderadas. En tanto, los docentes que presentan un Estilo Funcional manifiestan valores bajos y por supuesto, no son significativos.

Ahora, en el sentido relevante de los resultados del estudio y en el sentido estadístico, si es posible afirmar que los docentes que manifiestan el Estilo de Enseñanza Abierto, manifiestan una alta correlación ($r = ,807$) y de una alta significancia ($p = ,000$) con el Clima de Aula Escolar.

Lo anterior, considero que es uno de los elementos más relevantes del estudio, en tanto nos permite aseverar a lo menos tres ideas fuerza de la investigación.

Desde el punto de vista del objetivo general, si es posible asegurar que existe una alta asociación entre el Estilo de Enseñanza Abierto que manifiestan los docentes de la muestra, pero no así para los Estilos de Enseñanza Formal, Estructurado o Funcional. Esto manifiesta que a mejor evaluación del Clima de Aula Escolar, el Estilo de Enseñanza Abierto también manifiesta una relación positiva en su despliegue como estrategia y estilo de enseñanza manifiesta en los docentes de la muestra.

A su vez, los estilos restantes no tienen asociación elevada, sino que más bien moderada con el Clima de Aula Escolar. Debido a que su significancia no es válida para este estudio, podemos asegurar que no existe asociación entre los estilos

Formal, Estructurado y Funcional, en los docentes participantes de la muestra que desempeñan sus labores en las Escuelas Públicas de la Comuna de Quilpué.

Contraste de Hipótesis

Inicialmente planteé las hipótesis del alcance correlacional de mi estudio, a saber:

- H_1 Existen asociaciones entre la calidad del clima de aula y los estilos de enseñanza definidos y entregados por los instrumentos de recogida de datos; así como también el género y los años de servicio harían variar la presencia de ciertos estilos de enseñanza.
- H_0 No se presentan asociaciones entre la calidad del clima de aula definido por los docentes y los estilos de enseñanza reportados por ellos a través de los instrumentos de recogida de datos; ni tampoco por género, ni años de servicio.

Ante la evidencia de los resultados antes expuestos puedo indicar tres ideas finales en relación a los resultados cuantitativos de la investigación y al proceso de la contrastación de hipótesis.

Hay evidencia suficiente sólo para aceptar que existe asociación entre la calidad del Clima de Aula y el Estilo de Enseñanza Abierto que correspondería a la primera parte del enunciado de la H_1 . No hay evidencia suficiente entregada por los análisis estadísticos realizados para rechazar la H_0 en ninguno de sus demás aspectos, es decir, para los demás estilos de enseñanza, género y/o años de servicio.

Por ello, no existe evidencia suficiente para aceptar la hipótesis de la investigación y por lo mismo, no existe evidencia suficiente para rechazar la H_0 , con lo cual se acepta la misma.

Resultados Cualitativos

En relación al apartado cualitativo y sus resultados, es posible definir desde la lógica de una investigación de tipo mixta que los elementos resultantes en el apartado de análisis y levantado desde la técnica ocupada, manifiestan directa relación con el objetivo de la investigación que dice relación con las representaciones sociales que los docentes de la muestra manifiestan sobre el Clima de Aula en las que se desempeñan, como también, sobre los Estilos de Enseñanza y por cierto sobre la Enseñanza en sí misma.

El párrafo anterior es central a la hora de comprender la lógica de los siguientes resultados que apuntarán a develar no sólo las representaciones sociales que los docentes manifestaron a través de una técnica de investigación cualitativa, sino que también aportan una riqueza profunda en tanto son el producto de un encuentro de actores sociales definidos por características de género, años de servicio y escuelas diversas, pero que finalmente comparten el ser parte de un contexto social complejo y caracterizado por elementos específicos. A saber, el sistema municipalizado de educación, un sector escolar con características de déficit cultural, problemas asociados a contextos deprivados o frontalmente pobres, baja matrícula y también dificultades de aprendizaje y conductuales que impregnan el hacer del sistema público comunal.

Es importante recalcar las ideas anteriores en tanto es el espacio de acción objetivo desde donde podemos observar las representaciones (en tanto subjetivas), pero que emergen desde la riqueza del proceso de análisis ya presentado y que permitirán dar cuenta finalmente de como representan y construyen las representaciones sociales los sujetos sociales de esta muestra, en este caso, los informantes claves seleccionados y que voluntariamente participaron de los Grupos de Discusión antes expuestos.

Representaciones Sociales.

El Clima de Aula como constructo social desde los actores de la investigación, entregan una poderosa definición del mismo y que es posible de identificar en líneas iniciales como complejo y externo muchas veces al proceso que ocurre en las aulas escolares. Hay diferencias consistentes entre las representaciones de los docentes sobre el Clima del Aula y los Estilos de Enseñanza.

Por una parte si observamos la matriz de relaciones, podemos ver los elementos que fueron definidos con anterioridad en la construcción y análisis de las categorías. Resulta importante eso sí darnos cuenta que desde las relaciones podemos relevar que hay elementos de los nudos críticos que afectan y por ende condicionan también las representaciones de ambos.

Central es la idea anterior. Las representaciones sociales que los docentes manifiestan, no son estáticas en su construcción, ni en su desarrollo. Son los nudos curriculares, culturales e institucionales los que definen y catalizan las representaciones de los docentes. Por lo mismo, es relevante cuando nos enfrentamos al desarrollo de los resultados el darnos cuenta que el currículum en tanto discurso social y reproducción cultural – o como dicen algunos autores, como la arquitectura de la práctica (Gimeno, 2002,2005) – manifiestan un permanente esquema cultural y un discurso permanente que les pide y condiciona a los docentes su estructura personal, su labor profesional y también genera conflictos sobre su manera de relacionarse con los estudiantes. Ello, de una manera muy clara permea el aula, su clima; pero también define su estilo de enseñanza, lo cambia, lo estructura y en ocasiones lo desafía en su acción pedagógica y profesional.

En tanto, el nudo cultural ya definido con profundidad en el apartado de análisis manifiesta quizás, en un segundo plano, uno de los aspectos que genera mayor tensión social en los docentes. No sólo se replican elementos que ya se pueden evidenciar en estudios sobre Clima de Aula o sobre los elementos que define la Enseñanza, sino también elementos que desde la fenomenología nos dan a entender que las diferencias entre construcciones culturales propias del encuentro

entre las edades de los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje o de los elementos circundantes a la sociedad consumista y neoliberal en la que nos desenvolvemos, así como también la profunda desvalorización de lo *valioso* para adolescentes, niños y adultos (docentes) en el encuentro del aula nos manifiestan que las representaciones sociales de ambos constructos están inherentemente enmarcados en el conflicto de la modernidad (Touraine, 2002, 2014), de la complejidad del vivir en conjunto y de la pérdida de valor del hecho educacional en que se producen profundos desencuentros entre las valoraciones cruzadas de estudiantes y docentes. Esto quiere decir que muchas de las tensiones sociales (que por supuesto estructuran las representaciones sociales) que delimitan y dan forma al Clima de Aula y a la forma de la Enseñanza, se explican por la presencia de este nudo crítico que incluso puede ser explicado por la gran pluralidad de los estudiantes del sistema público y que además, son sujetos sociales con una gran carga cultural que en ocasiones se encuentra, choca o cataliza muchas veces el hecho educativo en el sistema municipalizado desde donde se producen los datos de la muestra. Este es un elemento que profundizaré también en las conclusiones generales del estudio.

En un tercer nivel está lo que definí como el nudo institucional que fue profundizado en los análisis. Desde los datos emerge como el elemento más cercano a la institucionalidad en la cual los sujetos del estudio se desenvuelven. Devela un *dejar de lado* a los estudiantes en su análisis y manifiesta la relación entre los docentes y su empleador o el sistema municipalizado. Sin dudas se transmuta en ambos. Varios de los elementos que configuran el Clima de Aula vienen dados por esta normativa institucional que se observa en las acciones, normas o manifestaciones de organización que los docentes observan en su normatividad diaria. Si bien los estilos o la forma de enseñanza no se manifiestan tan conflictuados por este nudo, antes bien se manifiesta más “libre” del accionar de las normas institucionales; si se manifiesta en las representaciones como un elemento de base en torno a que se

espera de un docente en este sistema, antes de definir que se espera de una buena docencia.

Ya definidos la importancia de los nudos, como elemento base de las representaciones de los docentes, es relevante volver a centrarnos en el análisis de las representaciones. Por lo mismo, los párrafos siguientes expresan de manera concreta, pero desde los datos, los descubrimientos más relevantes de ambos constructos teóricos, como también es necesario recordarnos que apela al Objetivo Específico 3 de mi investigación.

Son los mismos docentes los encargados de definir que ambos constructos (Clima y Estilos) son polisémicos, de múltiples definiciones y por supuesto también, de relaciones multidireccionales y no unívocas.

“Es como el huevo y la gallina, es complicado, porque el clima y estilo van muy ligados muy de la mano pero todo depende del espacio donde vayas llegando, todo depende de muchas cosas, como siempre me dicen los chiquillos esto se hace así, porque yo les doy una fórmula y les digo que siempre se hace así, no hay una fórmula única que funcione para todo, y aquí es imposible encontrar una fórmula única, yo creo que hay momento en que el clima va a determinar tu estilo o va a cambiar tu estilo y hay otro en que tú vas a llegar con tu estilo y ellos van adecuarse a tu forma. O creo que no es tan tajante la situación yo creo que es variable muy variable”. Grupo 1:P.88

“Yo siento que el estilo genera un clima de aula tal que o favorece que se potencia o se descubre o se conecte los distintos tipos de aprendizaje o no tanto, estable o lo frena”. Grupo 2:P. 100

Aún con ello, si es posible desde las relaciones y el análisis de categorías anterior poder definir al menos que el encuadre de normas y el uso y valor del tiempo son elementos curriculares que claramente impactan en las representaciones sobre el Clima de Aula de los docentes y que por otro lado, los elementos asociados al

Agobio Laboral o al ser Político de los Docentes influye e impacta en directa relación con la imagen y valoración del Rol Docente.

Es por tanto, una representación asociada a lo menos con cuatro elementos. El Clima de Aula es un elemento experiencial, si vive y construye en su desarrollo, no se perpetua en el tiempo, ni tampoco es posible de prever con miradas estadísticas. Ello nos ayuda a definir que el Clima de Aula Escolar no es un constructo técnico, es un elemento social.

Social en tanto relación, como en el encuentro entre los docentes y los estudiantes. En tanto social, complejo, debido a que en varias ocasiones se asocia al conflicto. Social, en tanto invita a comprender que no sólo se define por el Aula, sino por elementos que llegan al Aula y que deben ser asumidos desde la pedagogía para enfocarlo en un tipo de relación que propenda al aprender.

Por ello es relacional, surge de la interacción. Es ésta la que se desarrolla y debe ser tratada. Es de diversos tipos y es intervenido por elementos catalizadores y otros que le impiden su desarrollo y por ello, es tan importante en la reflexión de los docentes de la muestra.

“Yo coincido con don ----- en este caso, una afecta a la otra, en cada periodo, cada 45 minutos se están atacando la una a la otra, yo creo que cuando tú ya te conoces con tu grupo como docente digo yo en la intencionalidad planteada ahí, cuando ya conoces al grupo ya sabes cómo definir prácticas o actitudes comunes, pero siempre se van a estar peleando la una con la otra, el clima va determinando como vas llevando tu estilo de enseñanza porque en algunos casos vas poder ejecutar o realizar lo que tu tenías organizado dentro de tu estilo, vamos a hacer un inicio bien motivador , pero en definitiva tu llegaste y el clima es adverso y tu tiene que transformarte y todo se transforma y se va toda la flexibilidad y la planificación y cambiamos y vamos hacer esta cosa y esta otra. En muchos caso la disposición con la que te habías preparado te va a repetir decir yo voy hacer que mis hilos se sobrepongan a esta situación, cuando no es tan grave tú dices los voy a esperar, les voy a dar un poco de tiempo los

voy a dejar que se calmen, voy a plantearles la actividad para que podamos llevar en alguna instancia poder plantearles lo que yo traiga, ahora cuando tu como docente ya te conoces común tu grupo curso de un año o de principio de año ahí ya puedes visualizar actitudes comunes y ahí van a llegar a una armonía entre estos dos, pero de alguna forma las dos inciden en la otra correctamente tanto clima como estilo". Grupo 1:P.90

Los catalizadores son siempre una mezcla de habilidades personales, conocimientos pedagógicos y la capacidad de reflexionar sobre el contexto y sobre la gestión de sus aulas. Las dificultades del Clima, siempre son más externas, definidas desde los estratos culturales de los estudiantes, hasta la definición de dificultades institucionales o curriculares.

Llama la atención que los docentes tienen un profundo nivel de reflexión sobre el Clima de Aula y sus factores, incluso llegando a coincidir con factores de su propio reconocimiento y rol en relación a la teoría como su rol de potenciador de las relaciones con los pares estudiantes o la importancia de establecer un rol potenciador de los estudiantes. Incluso, los docentes avisaron al Clima de Aula, como una construcción permanente entre los estudiantes y ellos, en que su punto de encuentro sería el Aula. Volveré sobre ello, en las conclusiones generales de la investigación.

En un segundo aspecto, los Estilos de Enseñanza, son representados por los docentes como un constructo asociado al individuo docente, en tanto aquel que experimenta, adapta, cambia y desarrolla la enseñanza como labor profesional diaria y de tipo continuo. Es en la praxis donde se forja, donde se modifica. A diferencia del Clima de Aula que si es más previsible, aunque no en términos de variabilidad dependiente e independiente, pero sí en lo externo que los docentes lo ven. Muchas veces el Clima se devela como un encuentro que se da sin mediar previo aviso. Es el aula donde la actividad docente se pone en juego para su administración más efectiva y su gestión más social, más pausada y como dije antes, para transformarse en un bien didáctico a usar en pro del aprendizaje de sus estudiantes.

En relación a los Estilos de Enseñanza, es la experiencia y la historia personal finalmente los elementos de mayor relevancia para los mismos docentes en cuanto a la construcción y desarrollo del estilo de enseñanza expresado por ellos mismos.

“(...) y en definitiva el estilo de enseñanza es eso: según mi percepción, qué cosas me han ido resultando y yo voy mostrándole a mis niños que cosas me han ido resultando hacia atrás en mi historia como profesor, entonces yo voy replicando con ellos algunas cosas y agregar, obviamente, las cosas nuevas que uno se le van ocurriendo, que voy a investigar o van a ir saliendo al camino de mi vida pedagógica. Pero en definitiva, mi estilo va a estar marcado por mi experiencia...”. Grupo 1:P.46

“Yo creo que va por ahí, yo creo que tiene que ver con, concuerdo totalmente con el amigo aquí, tiene que ver totalmente con la historia profesional , pero también la historia personal de uno, es muy subjetivo lo del estilo entonces, eem , a mí me ha hecho ruido el tema de que si bin elegimos un, un, un trabajo donde tenemos que ser lo más consciente que podamos, más permeables, más humanos y hay que también respetar a los niños, entonces no cualquier profesor puedo causar un buen clima en cualquier curso, no porque el profesor.... Grupo 2:P.74

El Estilo de Enseñanza es finalmente un elemento aprendido, con raigambre en las formaciones iniciales de los docentes, un aservo posible de aprender y de gestionar en el proceso de desarrollo profesional de los maestros que participan de la muestra del estudio; pero no es sólo un elemento técnico. Es adaptación y es apertura al cambio. Central es esta idea que apela por cierto a un elemento teórico de importancia. Los docentes no ven a los Estilos de Enseñanza como una taxonomía propia de aprender para usar. No es el valor de uso el que hace valorable una técnica, método o vía estratégica en la enseñanza. No es un modelo tecnocrático el que emerge desde los resultados, muy por el contrario, es la apertura a una vanguardia en el sentido propio de la lectura de los contextos escolares, de la claridad de sus dificultades y alimentadas con la riqueza de la experiencia profesional.

Podríamos confundirlo con un activismo reactivo. Yo creo que no. Los datos nos manifiestan que los Estilos de Enseñanza no son estáticos y que los docentes no esperan que lo sean. Por lo mismo, si queremos plantearlo como un cruce previo a la teoría, es que la apertura a la modificación de los mismos, es lo que mayor relevancia los docentes dan en el estudio. No es activismo, es adecuación pedagógica que permita adaptar la enseñanza al contexto, al clima y a las dificultades que se plantean como propias de la labor, en el contexto social en el que se desempeñan. A diferencia del clima y el rol docente, para la enseñanza y su Estilo, los docentes se representan como Abiertos y de una manera más compleja, flexibles en su hacer, debido a que de no ser así, su Rol Docente, no podría desarrollarse a la altura del contexto. No es simple esta propia visualización de los docentes, ya que se produce un encuentro complejo con el yo que demanda una mirada más cualitativa del hacer profesional que nos permite asumir el yo que los mismos docentes se plantean (Goffman, 1981) que les hace ver como quienes gestionan por una parte el Clima de Aula que es muchas veces visto como externos a ellos; mientras que el Estilo de Enseñanza es visto como un accionar experiencial y técnico a la vez que es de exclusiva reflexión personal, pero enriquecida siempre por la reflexión desde la experiencia. Es en esta suerte de paradoja que los docentes de la muestra se manifiestan a sí mismos. Conexos entre sí, conexos en la vinculación de los constructos teóricos de interés de la investigación, pero también contradictorios a la hora de develar la relación entre ambos, contradicción que no es más que el reflejo mismo del hacer social, que se desenvuelve desde nosotros, en sociedad, pero también desde la crítica al hacer social, fruto sin duda de los profundos conflictos de la educación, sobre todo en los contextos públicos de nuestro país, como también del contexto en el que por cierto se desenvuelven los docentes de la muestra.

Para concluir con este apartado y dar pie a las conclusiones finales de la investigación, me parece relevante también dar una última lectura a la matriz de relaciones e integración y poder dar cuenta que es finalmente (e inicialmente usando

la doble hermenéutica) en las Comunidades Escolares donde se expresan, condicionan, mejoran, entran en conflicto y se expresan todos los elementos antes expresados. Es *desde* las comunidades y *en* las comunidades donde se vuelcan las representaciones docentes de ambos constructos, donde se despliegan los elementos más críticos de los nudos y es también el campo de las esperanzas de los docentes por generar, inferencial y teóricamente quizás, una mejor educación pública, aún con toda su disonancia presente.

9. CONCLUSIONES GENERALES DEL ESTUDIO

De los Objetivos

Al concluir, es importante dar a conocer ideas que den un cierre claro y preciso en lo que refiere a los objetivos del estudio.

El primero de los objetivos decía relación con determinar el clima de las aulas escolares de los docentes de la muestra.

Siempre desde el punto de vista dual del diseño de esta investigación, es relevante identificar que el Clima de Aula Escolar que manifiestan los docentes se plantea como un elemento complejo y pluriestructural en su construcción –desde las representaciones de los docentes– en tanto que se puede medir como bueno, desde la mirada de los resultados de los instrumentos de medición aplicados.

Se reitera en esta evaluación elementos teóricos reiterados en los apartados relacionados con ello y a pesar de que serán profundizado en lo que respecta a las conclusiones teóricas, si es relevante volver a resaltar que los elementos más descendidos, en cuanto a la medición, son las relaciones entre estudiantes. Absolutamente coherentes con aquellos elementos que surgen desde los datos cualitativos, donde parte importante de las representaciones docentes se relacionan con los estudiantes que son atendidos en las escuelas públicas, aunque en este nivel, vuelvo a reiterar, se profundiza mucho más en los factores que originan los climas escolares en relación a lo cultural, institucional e incluso curricular.

Se destaca por cierto que la relación entre docentes y estudiantes sea la mejor evaluada, aunque no se apreció ningún grado de significatividad estadística con otras dimensiones evaluadas, ya que los resultados así lo demuestran. Coherente por tanto con los datos levantados desde las técnicas cualitativas aplicadas, en tanto se representa al rol docente como el gestor del clima y el responsable del Clima, es evidenciado de una forma positiva, antes que manifestar responsabilidades más profundas en la construcción del clima de aula. Esta idea es de vital importancia cuando remita a las conclusiones (a modo de sugerencias) para la política pública comunal.

Importante también de relevar es una diferencia significativa encontrada en las pruebas estadísticas referidas a la evaluación por parte de los docentes de escuelas Rurales que, de manera sostenida, evalúan de mejor manera el clima de sus aulas. Si bien es cierto que el número de docentes es bajo en el estudio, es importante resaltar que son un número significativo de la cantidad total (aunque pequeña) de docentes en el ámbito comunal. Importante es también relevar que estos docentes, cuando participan de las técnicas cualitativas señaladas, manifiestan que la gestión, el ambiente y las estrategias didácticas de las escuelas rurales, son diferentes; por ello, aseguran que el Clima de sus aulas podría ser mejor que aquellos de los sectores urbanos, entendiéndose por ello, que es un descubrimiento relevante en el contexto comunal y que es necesario tomarlo en consideración a la hora de desarrollar estrategias que favorezcan climas positivos de clases.

En un segundo aspecto y en relación a los estilos de enseñanza del estudio, fue posible identificar los estilos más preponderantes en los docentes y por cierto, determinar cuál es, según el modelo teórico propuesto, aquellos que manifiestan los docentes de la muestra. Para su especificación se recomienda volver a observar la Figura 6 y la Tabla 34 del apartado de Resultados ya señalada, destacando tan sólo que casi el 40% de los docentes manifiesta un Estilo Funcional en su labor de enseñanza, seguido por el estilo Abierto, Estructurado y Formal.

Sin grandes tendencias hacia ninguno de ellos, podemos aseverar que los docentes reiteran los descubrimientos teóricos propuestos con anterioridad, a pesar de que no lo hacen al momento de identificar sus acciones concretas de enseñanza.

Llama profundamente la atención eso sí, que la riqueza del diseño mixto de la investigación nos hace advertir que las representaciones docentes nos manifiestan un modelo de acciones de enseñanza más abierta y muy flexible, en tanto que comunalmente y representativo de la muestra, es que los asumen a su docencia como funcional, antes que abierta. En tanto que desde las técnicas cualitativas, se asumen más abiertos que estáticos en su docencia. Ya los apartados teóricos antes señalados (Alonso, Gallego y Honey, 1994; Anijovich y Mora, 2009) nos manifestaban que los docentes tienden a identificarse abiertos en su enseñanza y

luego definirse de la misma manera al seleccionar o evaluar sus conductas de enseñanza. En esta investigación eso no sucedió. Por el contrario, la coherencia entre el Estilo más preponderante y la relación con los resultados cuantitativos, va por un nivel de asociación muy coherente con lo cualitativo, pero no desde el relato docente junto con los instrumentos cuantitativos de recogida de datos. Ahondaré más en ello, al referirme al objetivo general del estudio.

Al referirme al tercer apartado de objetivos, en específico el tercero y que está relacionado con conocer las representaciones docentes sobre el clima de sus aulas y su estilo de enseñanza, mucho más que aquel entregado con anterioridad no es posible de concluir, como constructo específico, pero sí en relación a los demás objetivos, sobre todo el general.

Por ello, respecto a la asociación existente entre el Clima de Aula Escolar y los Estilos de Enseñanza de los docentes de la muestra, es posible definir que sólo existe asociación entre uno de los Estilos de Enseñanza propuestos por el modelo teórico y el Clima de Aula. Si bien ya me he referido en el contraste de hipótesis a la evidencia que sostiene la H_0 , no es menor destacar que este descubrimiento de la investigación es uno de los que reviste mayor importancia.

La relevancia de los resultados cuantitativos del estudio manifiesta que los docentes que manifiestan este Estilo se correlacionan de manera elevada y significativa con un Clima de Aula Escolar positivo. Ya esta afirmación es relevante desde lo teórico, en tanto un Estilo Abierto, como ya he señalado manifiesta un tipo de aprendizaje que manifiesta preponderancia en acciones innovadoras, flexibles y que propician un aprendizaje activo (Martínez, 2009). Por supuesto, un segundo nivel de relevancia es explicado nuevamente por el enfoque mixto del diseño. La teoría que emerge desde los datos cualitativos reafirma completamente los evidenciados por la estadística inferencial, dando mayor relevancia por tanto al desarrollo de la investigación, como también al cumplimiento del objetivo general del estudio. Son los mismos docentes en los Grupos de Discusión los que afirman que las acciones de enseñanza que privilegian a la hora de desarrollar sus clases y gestionar el clima de sus aulas escolares, coincide no sólo con los cálculos estadísticos, sino que

también con la teorización anclada del enfoque cualitativo. Esto es sumamente relevante en tanto manifiesta la validez de la investigación, la validez del modelo y el cumplimiento –al menos en este grado propuesto– del Objetivo General de la investigación.

La alta correlación del Estilo Abierto, sumado a las representaciones sociales de los docentes manifiesta un alto grado de coherencia de los resultados, como también de los instrumentos aplicados y las técnicas usadas. A su vez, nos hablan de un gran acento teórico a definir y por ello, el siguiente apartado de las conclusiones, lo he reservado para dar cuenta de los postulados teóricos que dan sustento a la investigación y cómo éstos se comportan al finalizar la misma.

De los Postulados Teóricos

Al momento de plantear las conclusiones teóricas, es de vital importancia recordar tres ideas básicas sobre los antecedentes/perspectiva teórica del estudio.

En primer lugar, la teoría ha sido presentada de manera independiente por cada uno de los constructos teóricos, en especial por ser mi investigación totalmente nueva en Chile y Latinoamérica, ya que no hay estudios que correlacionen las variables del mismo, sino que se centran en diversificar los elementos internos del Clima en contextos chilenos por ejemplo (violencia, niveles de apreciación, sujetos diversos, entre otros) y los estudios de estilos se concentran en evidenciar cuales son los que poseen docentes. Recuerdo además que no hay estudios de estilos de enseñanza en docentes chilenos ni en el sistema básico, ni en el sistema medio de nuestro país. Sólo tenemos antecedentes de estudios sobre Estilos de Enseñanza gracias a González Peiteado provenientes de México y España (González Peiteado, 2010a, 2010b, 2012, 2013)

Para dar inicio a las conclusiones teóricas es que sin una idea clara y científicamente madura sobre la calidad del clima escolar no es posible definir con certeza –más allá de las actuales discusiones– la calidad de la educación. Por lo tanto, desde un punto de vista teórico, los resultados planteados por mi investigación dan clara señal de un primer aporte teórico sobre constructos de

climas escolares en contextos escolares públicos chilenos y en específico de la Quinta Región de Chile. En relación con esto, es muy importante para los estudios científicos contar con conocimiento nacional actual, regional (con el fin de descentralizar el conocimiento educacional) y sobretodo posible de replicar con pericia metodológica, en especial por ser un estudio de tipo mixto y los resultados teóricos son de alta relevancia en tanto fruto de una investigación de postgrado y en un entorno académico de alto nivel.

Con respecto a las conclusiones teóricas en relación a los descubrimientos del Clima de Aula Escolar, es posible al menos afirmar 5 aportes o reflexiones teóricas centrales.

Los estudios citados señalan que los docentes plantean que la percepción del clima de aula se basa en la posibilidad de llevar a cabo las tareas escolares, la aceptación de la disciplina y la implicación de las tareas de aprendizaje, así como también que los profesores tienden a tener una percepción más positiva del clima que los alumnos (Paredes y Fraser, 1992; Birch y Lard, 1997). El estudio antes realizado, confirma estas ideas, develando un aporte teórico confirmatorio, tanto desde los resultados cuantitativos (mejores medias en el contexto, como también la percepción positiva de la relación docente-estudiante), como desde los datos emergentes de las técnicas cualitativas que se aplicaron. Teóricamente eso sí, desde los datos cualitativos, es posible concluir que estos datos son mucho más enriquecedores desde la mirada polisémica del constructo, pero también confirman las ideas teóricas ya planteadas como, por ejemplo, que en los procesos educativos están involucrados otros indicadores tan importantes como los estandarizados y que es posible catalogar los elementos que construyen el clima como socio-ambientales o interpersonales, incluyendo en ellas las creencias actitudes y, en general, la trama de relaciones interpersonales que se generan al interior de las instituciones escolares. Se confirma una vez más, desde el enfoque cualitativo que al analizar las complejas asociaciones entre personas, situaciones y resultados, se llega a definir la conducta personal como en función de un proceso continuo de interacción multidireccional o de *feedback* entre el individuo y las situaciones en las que él se

encuentra. Ideas de enfoques epistemológicos que permiten comprender con mayor profundidad que estos niveles son centrales.

Cañete (1999) y Ortí (1999) junto con autores clásicos de los enfoques fenomenológicos o etnometodológicos (Blumer, 1982; Garfinkel, 2006) nos permiten comprender que el aprendizaje se construye principalmente en espacios intersubjetivos, es decir en el marco de las relaciones interpersonales que se establecen en el contexto de aprendizaje y que no depende únicamente de las características interpersonales del alumno o del profesor o del contenido a enseñar, sino que está determinado por factores como el tipo de transacciones que mantienen los agentes personales (profesor-alumno); por el modo en que se desarrolla la comunicación; cómo se implementan los contenidos con referencia a la realidad de la clase, cómo se tratan (lógica o psicológicamente) los métodos de enseñanza, entre otros.

El mismo Gómez (2003) nos dirá que los esquemas sociales activados y las meta-representaciones referidas a las intenciones, creencias y estados mentales de nuestro interlocutor (teorías de la mente), juegan un papel fundamental en la regulación de nuestra propia conducta, pues anticipan una expectativa acerca de los límites específicos de esa interacción, o para decirlo con otros términos: colaboran en la formación del sentido mismo de la interacción. Lógicamente si los esquemas sociales que activamos se corresponden a la realidad, es decir, si el sujeto que tenemos enfrente se comporta dentro del margen de variables previstas, entonces las posibilidades de acoplamiento interactivo de nuestras acciones son mayores.

Esto no hace más que confirmar teóricamente que el estudio del ambiente o clima social escolar es uno de los principales enfoques para estudiar los procesos interpersonales al interior de un centro educativo y su interrelación con los resultados del mismo. Lewin (1995) y Nielsen y Kirk (1974) vuelven a confirmar por tanto que desde el punto de vista teórico es central asumir la subjetividad de los docentes en el estudio de la comprensión del clima escolar. Cualitativamente y por supuesto, desde el diseño mixto, mi investigación lleva a confirmar la importancia

de este enfoque complementario metodológicamente hablando. Si bien sigue siendo entendido como parte del Curriculum oculto, es central como conclusión teórica, que los futuros estudios visibilicen de manera científica, metodológica y teórica el Clima de Aula Escolar, como un elemento central en el desarrollo de la pedagogía y sus estudios científicos ya que puede dar importantes luces para entender la compleja realidad de las instituciones escolares y orientar los cambios necesarios en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Por ello, concluyo por tanto que tanto Anderson (1982) como Arón, Milicic, y Armijo (2012) confirmarían los componentes sociales que emerge desde la teoría de la investigación, corroborando que uno de los mayores aportes teóricos desde el punto de vista del Clima de Aula Escolar estaría en develar lo que definen como el sistema social de la muestra, del contexto municipalizado y regional del estudio; central para volver a confirmar por tanto que el Clima se dibujaría y definiría una institución, en tanto sería la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar (a nivel de aula o de centro escolar) y el contexto en el cual estas interacciones se dan y que debe ser, por tanto, medido y comprendido en diversos niveles, por ser un constructo complejo y con subvariables en su interior (Arón, Milicic, y Armijo, 2012; Ascorra, Arias, y Graff, 2003; Cid Sabucedo, 2004).

En Chile, sería central esta idea que se reafirma desde los descubrimientos teóricos del estudio en tanto que demuestra lo que Gazmuri, Manzi y Paredes (2015) investigan, demostrando incluso que elementos del clima (o ambiente) del aula son una poderosa influencia en el aprendizaje de los estudiantes. Mi estudio reafirma que el Clima de Aula, desde una evaluación positiva, corrobora estos elementos teóricos, pero no sólo confirman lo anterior sino que también permiten enfocar medidas concretas para futuros estudios en el área, en el contexto, en el sistema público e incluso en la comparación con otros sistemas educacionales.

Para finalizar, también es central las ideas planteadas por Ruz (2006) quien releva la centralidad de los climas escolares para, en síntesis, mejorar la calidad de la

educación, no sólo nacional, sino que también latinoamericana; todo ello con el fin de poder trabajar en una política pública profunda en este sentido

En un segundo nivel de las conclusiones teóricas, ahora asociadas a los Estilos de Enseñanza, me parece relevante volver a indicar el logro de la medición y de la construcción de un panorama hasta ahora desconocido en el sistema público chileno. Me refiero a tener datos reales sobre los Estilos de Enseñanza de una muestra de profesores en el sistema público.

Afirmo en la perspectiva aportada por la teoría que la enseñanza es inseparable del aprendizaje y viceversa y toda la teoría lo confirma (Alonso, Gallego, y Honey, 1994; Amat, 2010; Anijovich y Mora, 2009).

Los resultados expuestos en la investigación nos dan a conocer, sobre todo desde los datos cualitativos que las representaciones docentes de la muestra confirman esta idea, en tanto que la medición aporta un cuadro representativo de los estilos expresados por los profesores del sistema público de la comuna.

Una segunda conclusión la vemos en la idea que ya se plantea en el apartado teórico. El especie de versus que existe entre quienes postulan (Dunn, 1984) que en proceso educativo se optimiza si los docentes incorporan a su cotidianeidad un amplio repertorio de estilos de enseñanza con el fin de adecuarse a todos los estudiantes con diferentes preferencias de aprendizaje; en tanto que quienes postulan (Valdivia Ruiz, 2002) la necesidad de adaptar el estilo de enseñanza del profesorado a la forma de aprender del alumnado como una de las variables relevantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que repercutiría directamente en la mejora de dicho proceso. El aporte teórico de mi investigación aporta un apoyo directo a la segunda de estas ideas. Los datos cuantitativos del estudio apoyan la idea de la existencia de una gama amplia, sin por lo cual predomine uno sobre otro. En tanto, los datos cualitativos, apoyan y confirman la idea de un espectro amplio de adaptabilidad de los docentes a las condiciones del Aula, entendida esta relación –como ya he dicho con anterioridad– con el Clima del Aula Escolar. Por ello, podemos apoyar la idea de Hervás Avilés (2005) quien plantea que el rol del profesor no es cambiar de estilo, sino que refinar las características propias del

estilo dominante, sin olvidar los estilos que precisaran para las diferentes áreas curriculares.

Por supuesto, insistiendo en lo que se ha dicho en apartados anteriores, la alta correlación presentada entre el Clima de Aula y el Estilo Abierto de enseñanza no hace más que confirmar teóricamente 3 ideas.

La primera de ellas, dice relación con la definición propuesta por los docentes, sobre todo la que emerge desde los datos cualitativos. Una representación de un docente que valora la experiencia, que cambia, modifica, adapta y sobrevalúa su enseñanza, habla a todas luces de un modelo abierto de la enseñanza que, en clara relación con lo aportado por los datos cuantitativos, nos hace enfrentarnos a la segunda idea y más concluyente de ella. En el contexto público de las escuelas de la Comuna de Quilpué, los docentes que manifiestan un Estilo Abierto de Enseñanza, evalúan de mejor manera el Clima de Aula Escolar y a su vez, podríamos hablar de un predictor del Clima Escolar en la Comuna.

Central en esta conclusión teórica es la repercusión en el aprendizaje de los estudiantes que plantea que los docentes con estilo abierto, evalúen de mejor manera el Clima, en especial porque es este modelo, según la teoría (Gallego y Honey, 2004; Martínez, 2009), el que potenciaría en los estudiantes respuestas abiertas, flexibilidad en sus modelos de aprendizaje, valoración positiva del error, definición de nuevas vías del aprender, entre otras. Ello es central, ya que desde la teoría y en concordancia con los resultados, no son los estilos cerrados y menos flexibles los que presentan correlaciones significativas, ni tampoco son representados por los docentes de la muestra como él o los Estilos predominantes en la muestra. Ello, abre todo un abanico de posibilidades de formación, decisiones pedagógicas al interior de cada una de las escuelas públicas de la comuna y una seria discusión sobre la formación continua de los docentes que desarrollan su labor en las aulas del sistema municipalizado de la Comuna.

Del Estudio y sus Líneas Futuras

Un objetivo central de la investigación era identificar desde mi realidad personal y enriquecida por mi subjetividad, las relaciones contextuales entre algunas de las políticas implementadas en la Comuna de Quilpué y las relaciones, complejas por cierto, que se desprenden de mi rol de educador en un sistema institucional que tiene más incertidumbres que certezas y que buscaban develar las representaciones cualitativas de dos constructos de vital importancia en la educación, así como también su medición y correlación entre sí.

Creo que hay mucha incertidumbre y espacios aún no comprendidos en el entramado educacional de la comuna y también del país. La realidad social es compleja y esta línea de profundización que he seguido, creo, podría llevar a develar estructuras aún desconocidas en la perspectiva científica de los estudios futuros. Gimeno Sacristán nos dice que es necesario “comprender para transformar” (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 2002) y que es importante criticar los “temores de la modernidad” que Giddens verifica (Giddens, 1999).

¿Por qué es central? Porque si tenemos una estructura sin crisis, tendríamos mejores profesionales, no sólo en lo técnico, sino que en lo humano. Hasta el momento, creo, esta línea de verificación investigativa no es conocida en la comuna ya que sólo se ha detenido a repetir planteamientos tecnocráticos típicos de la educación velada de mercado del aparato estatal y no se ha permitido escuchar –científicamente hablando– ni a estudiantes ni a docentes.

El estudio que he llevado a cabo y que doy por finalizado en relación a las conclusiones manifiesta un ejemplo claro y exitoso de un enfoque mixto de investigación en contextos educacionales públicos. Regionalmente es un aporte que abre diversas líneas futuras en torno a las investigaciones que podrían surgir de las mismas.

Por cierto, toda investigación o hipótesis apoyada (o finalizada) deja abiertas nuevas preguntas sobre la misma.

En cuanto al diseño, creo que el enfoque mixto de la misma es un claro referente para investigaciones mixtas en el contexto nacional. Por cierto no es nuevo, pero sí

lo es en el alcance correlacional propuesto, como también en la investigación de las representaciones docentes, en especial en cuanto al Clima de Aula Escolar y sus Estilos de Enseñanza; en tanto también ayuda a ser un cruce pertinente entre las metodologías estadísticas y aquellos enfoques epistemológicos del enfoque comprensivo interpretativo (Piñuel Raigada, 2002).

Por ello, considero que una de las líneas que primero se abre es la posibilidad de la replicación en la misma región, como en otros espacios del país, para con ello no sólo definir la repetición, sino que también la corroboración de resultados, como también el aporte de nuevos aspectos abiertos.

Central también sobre el estudio es la modelación de investigaciones con nuevos enfoques de estilos de enseñanza (para dar sentido a un espectro amplio de modelización teórica) como también medir el Clima de Aula en relación a otros actores de las comunidades educativas, combinando por cierto las miradas para contrastarlos. Alumnos e incluso apoderados deberían ser incluidos como sujetos de estudio, quizás en muestras más amplias, aunque por cierto, tendría que superarse los problemas típicos de viabilidad en los contextos públicos comunales. Relacionado con ello, tenemos algunas conclusiones relacionadas con la instrumentalización de las variables. No existen instrumentos realizados en Chile para la medición de las variables del estudio. Una de las mayores líneas de trabajo que podrían abrirse desde lo realizado es justamente la construcción, psicometría y estandarización de instrumentos válidos en Chile y contruidos desde la realidad chilena. Es este un desafío importante para las líneas abiertas de este estudio, en especial por la viabilidad que ello implica, pero es a la vez un desafío importante que los educadores deberíamos de asumir en relación, especialmente, como profesionales de la pedagogía y no sólo como depositarios de la instrumentalización de los enfoques psicológicos de la educación que si bien muy útiles y provienen del encuentro de las Ciencias Sociales en la investigación educativa, están ajenas de la perspectiva docente que nace desde los hechos educativos y que están más aptos para la estandarización de instrumentos que surjan desde las necesidades de estudio vinculadas a las comunidades educativas, antes que sólo desde perspectiva

del funcionamiento de la mente. Se postula un encuentro de estos enfoques, pero siempre con la claridad de que el desafío de la instrumentalización no pasa sólo por el diseño *mero* de instrumentos para estandarizar fenómenos sociales, sino que generar un real aporte a las futuras investigaciones científicas en las áreas del Clima Escolar y de la Enseñanza como constructo educacional, polisémicos ambos, pero sin duda posibles de estudiar en relación a la medición de las mismas.

De la Política Pública Comunal

Creo fuertemente en la educación pública, en sus desafíos actuales y que defienden el derecho a la educación de los estudiantes (y no sólo de los docentes) ya que los líderes escolares que defienden los derechos de los estudiantes creen en los principios básicos de una educación pública de calidad e igualitaria para todos los niños, y están dispuestos a asumir riesgos para hacer que se haga realidad (Centro de Investigación Avanzada en Educación PUCV, 2011). Creo que la postura de la investigación realizada, es un claro ejemplo de esfuerzo en el caminar por la calidad de la educación pública que defienda el derecho a la educación de calidad.

Es “fundamental comprender las relaciones estructurales, históricas y políticas del sistema en conexión con las experiencias subjetivas de los profesores, para abordar los profundos problemas que afectan a los sistemas educativos, y favorecer la legitimación de un rol que debería ser profesional” (Llaña y Maldonado, 2014:8). La labor educativa está conflictuada por los acervos del sistema neoliberal/tecnocrático que han “cristalizado” en el devenir de la sociedad chilena (Araujo y Martuccelli, 2012). Ahora es en este sistema, no negándolo como opción personal (aunque sea válido), sino que innovando desde la comunicación de las ideas (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 2002), enfrentando la incertidumbre/la comprensión/la complejidad (Morin y UNESCO, 1999), revalorando el sujeto (Torres y Torres, 2014), el básico pero profundo hacer simbólico (Berger y Luckmann, 2006) y las perspectivas estructurales desde las cuales nos movemos, es cuando se podrá aportar a la claridad necesaria de aquello que realizamos, es cuando cobra valor la interacción

que desarrollamos a diario (Blumer, 1982) y donde podemos develar la estructura y la acción (Ritzer, 2002), así como el *habitus* y el *campo* en que se desarrollan dialécticamente el hacer humano; es donde podremos enfrentar los desafíos de una educación que valore y comprenda la realidad comunicativa de las comunidades educacionales chilenas y en las cuales se respete a sus actores y se valore la investigación científica como vía necesaria para construir acciones pedagógicas reales de mejora en contextos vulnerables como el de Quilpué.

Una de las primeras conclusiones en relación al sistema público de la comuna es el de valorar la investigación que se realiza, pero no sólo como un espacio asociado al laboratorio social, sino que a aquellas que entreguen devolución social efectiva a los indicadores de mejora de la Comuna. No es importante validar la investigación por el hecho de su realización, sino que debería exigirse de ella la devolución de acciones concretas de mejora a las comunidades educacionales de la Comuna. Formas hay muchas, la apertura existe. Creo que sería óptimo generar vías de apoyo mutuas, en tanto sean los estudiantes y los docentes de Quilpué quienes se vean beneficiados por el hacer científico de la investigación.

En un segundo sentido y en directa relación con los resultados de la investigación, esta lo central que es para el sistema público educacional, observar los niveles del Clima de Aula Escolar y los Estilos de Enseñanza reportados por la Investigación

Por una parte, el Clima de Aula Escolar manifiesta una alta correlación con un Estilo específico de Enseñanza, el Abierto. Central en las reflexiones de la comuna debería ser el trabajar en desarrollar este estilo como forma estratégica de enseñanza ya que hecha por fuera la idea de que estilos cerrados y más rígidos, serían la solución para contextos vulnerables en los cuales emergen en varias oportunidades situaciones problemáticas asociadas a problemas de convivencia. Además de ello, tenemos que los resultados cualitativos del estudio, apoyan que las representaciones docentes expresados por los miembros de los Grupos de Discusión son coherentes –en tanto representaciones– de conductas de enseñanza

flexibles y asociadas justamente a un estilo de enseñanza más abierto y centrado en la gestión del Clima del Aula Escolar, desde un Estilo de Enseñanza Abierto.

Por lo anterior, la alta correlación entre los resultados cuantitativos y cualitativos debe ser asumida como una evidencia para la Comuna y para, al menos, ser considerada como una decisión de tipo formativa con los Docentes de las escuelas.

A su vez, las diferencias significativas entre la evaluación del Clima de Aula Escolar por parte de los Docentes de las Escuelas Rurales (siempre mejor) y la coherencia en su definición de la enseñanza desde una apertura diversa al menos (y que emerge desde los datos cualitativos) también debería observarse como datos relevantes para una política pública centrada en los resultados de la investigación. Menor, pero también valioso, es señalar las diferencias significativas que entregan los análisis entre la calidad de la evaluación de algunas subdimensiones del Clima de Aula Escolar mencionados en los apartados de resultados, en específico entre los docentes que tienen una formación Generalista, con aquellos que son especialistas en sus disciplinas que tradicionalmente son profesores de Enseñanza Media. Esta arista debería al menos generar algunas reflexiones sobre la especialidad disciplinaria versus la especialidad pedagógica en cuanto a formación para la enseñanza en contextos como el de Quilpué.

Por último y para finalizar, es necesario hacerle frente también a la desesperanza aprendida frente a los contextos educacionales que se administran ya que, independiente de la futura ley de desmunicipalización que afectará a la Comuna de Quilpué, el contexto social y educacional se mantendrá intacto, sólo su administración cambiará. Por cierto se tejerá un entramado social distinto, sobretodo en el nudo institucional que emerge desde los datos cualitativos; pero los actores centrales de los procesos educativos seguirán presentes en el devenir de las comunidades educativas y es en ellos donde justamente la política pública de calidad es más necesaria, no a corto plazo, sino que a mediano y largo plazo; independiente de los cambios administrativos que vendrán.

10. BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, C., Gallego, D., y Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Alvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. México D.F.: Paidós.
- Amat, O. (2010). *Aprender a enseñar*. Barcelona: Profit.
- Anderson, C.S. (1982). *The search os school climate: a review of the research*. Review os Educational Research. 52 (3). Citado en Villa, A. y Villar, L.M. (Cord.) (1992). *Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida*. Gobierno Vasco: Servicio Central de Publicaciones.
- Anijovich, R., y Mora, S. (2009). *Estrategais de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique Grupo Editores.
- Araujo, K., y Martuccelli, D. (2012). *Desafíos comunes. Retrato de la sociedad chilena y sus individuos. (Vol. II)*. Santiago: LOM Ediciones.
- Arón, A., y Milicic Müller, N. (2004). *Clima social escolar y desarrollo personal: un programa de mejoramiento*. Santiago: Andrés Bello.
- Arón, A., Milicic, N., y Armijo, I. (2012). Clima social escolar: una escala de evaluación -Escala de Clima Social Escolar, ECLIS. *Universitas Psychologica*, 11(3), 803-813.
- Arriaga, C. y Madariaga, J. M. (2004). Condiciones contextuales de la motivación para el aprendizaje de la música. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 65-73.
- Ascorra, P. y Crespo, N. (2003). El desarrollo de la capacidad autoreflexiva: posibles vínculos entre el clima social de aula y la metacomprensión lectora. *Psykhé*, 12(2), 163-172.
- Ascorra, P., y Cáceres, P. (2000-2001). Evaluación de los aspectos psicométricos del inventario de clima de aula "Mi Clase". *Enfoques Educativos*, 3(2), 117-134.
- Ascorra, P., Arias, H., y Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Enfoques Educativos*, 5(1), 117-135.
- Ávalos, B. (2003). La formación de profesores y su desarrollo profesional. Prácticas innovadoras en busca de políticas. El caso de Chile. En C. Cox, *Políticas educativas en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile* (págs. 559-594). Santiago: Universitaria.

- Ballesta, J., Izquierdo, T. y Romero, E. (2011). Percepción del alumnado de Pedagogía ante el uso de metodologías activas. *Educatio Siglo XXI*, 14 (2), 340-367
- Bazán Campos, D. (2008). *El oficio del pedagogo*. Santa Fe: Homo Sapiens.
- Berger, P. (1976). *Introducción a la sociología: una perspectiva humanista* (3a ed.). México D.F.: Limusa.
- Berger, P., y Luckmann, T. (2006). *La construcción social de la realidad* (20a ed.). (S. Zuleta, Trad.) Buenos Aires: Amorroutu.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Birch, S. y Ladd, G. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*. 1 (35). Citado en Arón, A.M. y Milicic, N (1999). Clima social y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento. Santiago: Andrés Bello.
- Bixio, C. (2005). *Enseñar a aprender*. Santa Fe: Homo Sapiens.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: Perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Boujon, C. y Quaireau, C. (2000). *Atención, aprendizaje y rendimiento escolar*. Madrid: Narcea.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. (I. Jiménez, Trad.) Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Brofenbrenner, V. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Cognición y desarrollo humano*. Paidós: Barcelona.
- Cancino, M, y Cornejo, R. (2001). *La percepción del clima escolar en jóvenes estudiantes de liceos municipales y particulares subvencionados de Santiago*. Tesis de Pregrado para obtener el grado de Psicólogo, Universidad de Chile, Santiago.
- Candia, I. (2000). *Percepciones y relaciones del clima organizacional entre docentes y alumnos de sextos años de educación general básica*. Santiago: Universidad de Chile.
- Cañete, F. (1999). *El clima organizacional en la escuela*. Santiago: Universidad de Chile.

- Centro de Investigación Avanzada en Educación PUCV. (2011). *Mejoramiento escolar en acción*. (J. Campos, C. Montecinos, y Á. González, Edits.) Valparaíso: Salesianos Impresores S.A.
- CERE (1993). *Evaluar el contexto educativo. Documento de estudio*. Ministerio de Educación y Cultura, Gobierno Vasco: Vitoria.
- Cid Sabucedo, A. (2004). El clima escolar como factor de calidad en los centros de educación secundaria de la provincia de Ourense. Su estudio desde la perspectiva de la salud. *Revista de investigación educativa*, 22(1), 113-144.
- Claro, J. (2013). Calidad en educación y clima escolar: apuntes generales. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 347-359.
- Cochran-Smith, M., y Lytle, S. (2002). *Dentro/fuera, enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.
- Cornejo, R., y Jesús María, R. (2001). El clima escolar percibido por alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última Década*, 1(15), 11-52.
- Coulon, A. (1998). *La etnometodología*. Madrid: Cátedra.
- Crespo, N., y Ascorra, P. (2003). El desarrollo de la capacidad autoreflexiva: posibles vínculos entre el clima social de aula y la metacompreensión lectora. *Psykhé*, 12(2), 163-172.
- Creswell, J. (2005). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River: Pearson Education.
- Delgado, J., y Gutiérrez, J. (1999). *Métodos y técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Delgado, M. A. (1991). Aplicaciones a los Estilos de Enseñanza en la Educación Primaria. En C. Romero (Comp.), *Estrategias Metodológicas para el aprendizaje de los contenidos de Educación Física Escolar (73-86)*. Granada: Universidad de Granada.
- Delgado, M. A. (1994). Comparación de la valoración de los Estilos de Enseñanza por los futuros profesores de Educación Física durante la Formación Inicial y Profesores de Educación Física en Formación. *Lecturas de Educación Física*. Disponible en: <http://w.w.w.sir.ca/revista/> Consultado: 03/11/2015
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. En UNESCO, *La educación encierra un tesoro* (págs. 91-103). París: Ediciones UNESCO.

- Di Leo, P. (2011). Violencias y climas sociales en escuelas medias: experiencias de docentes y directivos. *Educação e Pesquisa*, 37(3), 599-612.
- Dunn, R. y Dunn, K. (1984). *La enseñanza y el estilo de aprendizaje*. Madrid: Anaya.
- Eggen, P., y Kauchak, D. (2009). *Estrategias docentes*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Eyzaguirre, B., y Fontaine, L. (2008). *Las Escuelas que tenemos*. Santiago: Centro de Estudios Públicos.
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios en etnometodología*. Barcelona: Anthropos.
- Gazmuri, C., Manzi, J., y Paredes, R. (2015). Disciplina, clima y desempeño escolar en Chile. *Revista CEPAL*(115), 115-129.
- Gibaja, C. (1996). *La cultura de la escuela*. Buenos Aires: Aique.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giddens, A. (1999). *Consecuencias de la modernidad* (Quinta ed.). Madrid: Alianza.
- Gimeno Sacristán, J. (2005). *La Educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J., y Pérez Gómez, Á. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza* (10a ed.). Madrid: Morata.
- Goffman, E. (1981). *La presentación de la persona en la vida cotidiana* (Sexta ed.). Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez Mendoza, M. (2003). *Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: Definición, clasificación y metodología*. Madrid: Amorrortu.
- González Peiteado, M. (2010a). La Institucionalización y marco legal de la formación inicial del profesorado de educación primaria y su impronta en los estilos de enseñanza. *Revista Innovación Educativa*. 20, 145-156. Universidad de Santiago de Compostela.
- González Peiteado, M. y Pino Juste, M. (2010b). Entre lo real y lo posible. Necesidades de formación para la carrera docente. *Actas I Congreso Internacional: reinventar la profesión docente*, 183-194.
- González Peiteado, M.; Lopez-Castedo, A.; Pino-Juste, M. (2012). Análisis psicométrico de una Escala sobre Estilos de Enseñanza (ESEE). *Revista Enseñanza y Teaching*.

- González Peiteado, M. (2013). Estilos de enseñanzas predominantes en los alumnos de los centros de formación del profesorado de la provincia de Pontevedra. *Revista Innovación Educativa*.19, 237-245. Universidad de Santiago de Compostela.
- Guerra, C., Vargas, J., Castro, L., Villaroel, H., y Barrera, P. (2012). Percepción del clima escolar en estudiantes de enseñanza media de Valparaíso de colegios municipales, particulares subvencionados y particulares. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 103-115.
- Guerra, S. (4 de Abril de 2014). Informe Estadístico PIE 2014- Programa de Integración Escolar. Presentación en reunión comunal de directores municipales. Quilpué, Marga-Marga, Chile.
- Guerra, S., y CMQ. (2014). Informe Estadístico PIE 2014- Programa de Integración Escolar. Quilpué: Corporación Municipal Educación, Salud, Cultura y Atención al Menor de Quilpué.
- Habermas, J. (2007). *La lógica de las ciencias sociales* (4a ed.). Madrid: Tecnos.
- Hervás Aviles R. M. (2005). *Estilo de enseñanza y aprendizaje en escenarios educativos*. Granada: Grupo editorial universitario.
- Hervás Avilés, R. (2003). *Estilos de enseñanza y aprendizaje en escenarios educativos*. Madrid: Grupo Editorial Universitario.
- Howard, E., Howell, B. y Brainard, E. (1987). *Handbook for conducting school climate improvement projects*. The Phi Delta Kappa Foundation: Indiana. Citado en Arón, A.M. y Milicic, N (1999). *Clima social y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago: Andrés Bello.
- Johnson, R y Onwuegbuzie, J. (2008). *Educational research. Quantitative, qualitative and mixed approaches*. California: SAGE Publications
- Joyce, B., Weil, M., y Calhoun, E. (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Kolb, D. A. (1976). *Learning style inventory. Technical manual*. Boston:McBer
- Lewin, K. (1965). *A dynamic Theory of personality*. New York Academic Press. Citado en Villa, A. y Villar, L.M. (Cord.) (1992). *Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida*. Gobierno Vasco: Servicio Central de Publicaciones.
- Llaña, M., y Maldonado, F. (2014). *La escuela un enclave disonante en un mundo en red*. Santiago: U. de Chile.

- López, V. (2012a). *El ambiente escolar incide en los resultados PISA 2009: resultados de un estudio de diseño mixto*. Valparaíso: FONIDE.
- López, V., y Ascorra, P. (2012b). Miradas de la violencia en el espacio social de la escuela. *Psicoperspectivas*, 11(2), 1-7.
- López, V., Bilbao, M., y Rodríguez, J. (2012). La sala de clases sí importa: incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares. *Universitas Psychologica*, 11(1), 91-101.
- Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(2), 531-593.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes: Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza.
- Martín-Cuadrado, A.M. (2011). Competencias del estudiante autorregulado y los estilos de aprendizaje. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 8 (8). Disponible en: www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/...8/.../lsr_8_articulo_8.pdf
Consultado: 05/11/2015
- Martínez Geijo, P. (2008). *Aprender y enseñar: los estilos de aprendizaje y de enseñanza desde la práctica del aula*. Bilbao: ICE - Universidad del Deusto.
- Martínez, P. (2009). Estilos de enseñanza: conceptualización e investigación. En función de los estilos de aprendizaje de Alonso, Gallego y Honey. *Estilos de Aprendizaje*, 3(3), 3-18.
- Mead, G. (1973). *Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós.
- Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C., y Álamos, P. (2013). Aprendizaje socioemocional en estudiantes de quinto y sexto grado: presentación y evaluación de impacto del programa BASE. Ensaio: *Avaliação e políticas públicas em educação*, 21(81), 645-666.
- MINEDUC. (2014). Otros indicadores de calidad educativa. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago: MINEDUC.
- Monereo, C., Montserrat, C., Marcè, C., Palma, M., y Pérez Cabaní, M. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Grao.
- Morin, E., y UNESCO. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Mucchielli, A. (2001). *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias sociales y humanas*. Madrid: Síntesis.

- Nielsen, H.D. y Kirk, D.H. (1974). *Classrom climates*. Berkeley: Mccuthan. Citado en Villa, A. y Villar, L.M. (Cord.) (1992). *Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida*. Gobierno Vasco: Servicio Central de Publicaciones.
- Nieto Gil, J. (2004). *Estrategias para mejorar la práctica docente*. Madrid: CCS.
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2006). *Convivencia y calidad de la educación*. (J. Ruz, Ed.) Santiago: LOM.
- Ortí, A. (1999). La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social. En J. Delgado, y J. Gutiérrez, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (págs. 85-95). Madrid: Síntesis.
- Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (1991). *Desarrollo psicológico y educación, volumen I y II*. Alianza: Madrid.
- Paredes, V. y Fraser, L.I. (1992). School climate in AISD. Office of Researchs and evaluation, AISD: Texas. Citado en Villa, A. y Villar, L.M. (Cord.) (1992). *Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida*. Gobierno Vasco: Servicio Central de Publicaciones.
- Pérez Cabaní, M. (1997). *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el currículum*. Barcelon: Horsori.
- Pérez Gómez, Á. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal* (4a ed.). Madrid: Morata.
- Perrenout, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje*. Barcelona: Grao.
- Piñuel Raigada, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenidos. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42.
- Pozo Municio, I. (1998). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Ritzer, G. (2002). *Teoría sociológica moderna*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Rodríguez Espinar, S. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- Ruz Ruz, J. (2006). SIMCE y desarrollo humano en Chile. *Enfoques Educativos*, 133-136.

- Salgado Lévano, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit* (13), 71-78.
- Sampieri, R. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill
- Schutz, A. (1995). *El problema de la realidad social* (2a ed.). Buenos Aires: Amorrortu.
- Serra i Salamé, C. (2003). Conflicto y violencia en el ámbito escolar. Jóvenes. *Revista de Estudios sobre Juventud*, 7(19), 48-61.
- Sevillano, M. (2005). *Estrategias innovadoras para una enseñanza de calidad*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Tercera ed.). Barcelona: Paidós.
- Tejada, J. (2011). La evaluación de competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*; (354). 18-35.
- Terra Brito, M., y da Costa, M. (2010). Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação*, 15(45), 500-510.
- Thompson, S. D. (1986). *Strategies for Improving Achievement within diversity*. Meetings of the International Intervisitation programs in Educational Administration. Hawai: ERIC.
- Tijemes, C., y Fundación Paz Ciudadana. (2012). Violencia y clima escolar en establecimientos educacionales en contextos de alta vulnerabilidad social de Santiago de Chile. *Psykhé*, 21(2), 105-117.
- Torres Puentes, J. (1994). *Aprender a pensar y pensar para aprender*. Madrid: Narcea.
- Torres, A., y Torres, J. C. (Marzo de 25 de 2014). *Subjetividad y sujetos sociales en la obra de hugo zemelman merino*. Santiago, Ñuñoa, Chile.
- Touraine, A. (2000). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes* (2a ed.). (H. Pons, Trad.) Santa Fe de Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Trickett, J. y Moos, R (2002). Classroom Environment Scale. En: Ortíz, M., Prado, V. y Ramírez, M. (2010). Adaptación y validación de la escala de clima escolar (CES). *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. 2 (10). 1-13

- UNICEF. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago: UNICEF-MINEDUC.
- UNICEF. (2008). *La convivencia escolar, componente indispensable del derecho a la educación*. Santiago: UNICEF.
- UNESCO. (2013). *Análisis del clima escolar: ¿poderoso factor que explica el aprendizaje en américa latina y el caribe?* Santiago: OREALC/UNESCO.
- Valdivia Ruiz, F. (2002). *Estilos de aprendizaje en la educación primaria*. Dykinson: Málaga.
- Varela, J. (2011). Efectividad de estrategias de prevención de violencia escolar: la experiencia del programa recoleta en buena. *Psykhé*, 20(2), 65-78.
- Vásquez Córdova, A. (1996). *Calidad y equidad en la educación básica. Análisis de incidencia de diversos factores en el logro SIMCE*. Santiago: Universidad de Chile.
- Villa, A. (1992). El ambiente del aula percibido a través del instrumento de percepción de ambiente escolar (P.A.E.) y su relación con las preferencias de modelos de profesor en la E.G.B. En B. Baez de la Fe, *Clima Organizativo y de aula. Teoría, modelos e instrumentos de medida*. (págs. 135-150). Vitoria: Gobierno Vasco, Servicio Central de Publicaciones.
- Villa, A. y Villar, L.M. (Cord.) (1992). *Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida*. Gobierno Vasco: Servicio Central de Publicaciones.
- Waldberg, H.J. (1982). *Improving educational standars and productivity. The Research Bases for Policy*. Berkeley: McCuthan. Citado en Villa, A. y Villar, L.M. (Cord.) (1992). *Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida*. Gobierno Vasco: Servicio Central de Publicaciones.
- Zabalza Beraza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

11. ANEXOS

CONSENTIMIENTO INFORMADO – CUESTIONARIO

**Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Educación
Magister en Educación mención Currículo y Comunidad Educativa**

Estimado Profesor:

Usted ha sido invitado a participar en el Proyecto de Investigación titulado ***Clima de Aula Escolar y Estilos de Enseñanza: Asociación y Representaciones Expresados por Profesores de Educación Básica en la Comuna de Quilpué.***, cuyo investigador responsable es el Profesor César Maldonado Díaz, estudiante del Magister en Educación mención Currículo y Comunidad Educativa, quien se encuentra en su etapa de Tesis y realizando su trabajo de campo. El estudio se está realizando con profesores que realizan clases entre 1º y 8º básico en 16, de los 17 establecimientos básicos de la Comuna de Quilpué.

El objetivo de este estudio es *Asociar el clima de aula escolar y los estilos de enseñanza expresados por los docentes de enseñanza básica de Quilpué y las representaciones sociales de los mismos.*

Si usted acepta participar en este estudio, se le solicitará que responda un cuestionario, que contiene preguntas sobre el clima de aula escolar de su clase y sobre su estilo de enseñanza. El cuestionario en sí le tomará como máximo 1 hora cronológica, en su establecimiento de origen, en horario coordinado con el equipo de gestión de su Escuela.

La participación en esta actividad es voluntaria y no involucra ningún daño o peligro para su salud física o mental. Usted puede negarse a participar en cualquier momento del estudio sin que deba dar razones para ello, ni recibir ningún tipo de sanción.

Los datos obtenidos serán de carácter confidencial, se guardará el anonimato y estos datos serán organizados con un número asignado a cada participante. La identidad de los docentes, estará disponible sólo para el investigador del Proyecto y se mantendrá completamente confidencial. Todos los nuevos hallazgos significativos desarrollados durante el curso de la investigación, le serán entregados a Usted en el año 2016. Además se entregará al establecimiento educacional, un informe con los resultados globales sin identificar el nombre de los participantes.

Si Usted no desea participar no implicará sanción. También puede optar por retirarse de este estudio en cualquier momento y la información que hemos recogido será descartada del estudio y eliminada.

Cabe destacar que no existe ningún riesgo al participar de este estudio. Si lo desea puede dejar de participar de las evaluaciones, sin que signifique sanción para Usted. De participar de todo el estudio los beneficios directos que recibirá usted son los resultados de las evaluaciones y la posibilidad de ayudar a desarrollar acciones pedagógicas concretas, reflexiones profesionales en base a los resultados e incluso posibles decisiones al interior de su establecimiento o en la CMQ. No se contemplan ningún otro tipo de beneficios.

La informaciones recolectadas no serán usadas para ningún otro propósito, además de los señalados anteriormente, sin su autorización previa y por escrito.

Cualquier pregunta que Usted desee hacer durante el proceso de investigación podrá contactar al **Profesor César Maldonado Díaz**, Fono: 032-2494776, Celular: 973972562, Correo electrónico: cesarmaldonadodiaz@yahoo.com, lugar de trabajo Escuela Luis Cruz Martínez, Belloto Norte Quilpué.

Agradezco desde ya su colaboración, y le saludo cordialmente.

Profesor César Maldonado Díaz
RUT 15.077.967-7

ACTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo,....., Rut....., acepto participar voluntaria y anónimamente en la investigación “**Clima de Aula Escolar y Estilos de Enseñanza: Asociación y Representaciones Expresados por Profesores de Educación Básica en la Comuna de Quilpué**”, realizada por el Prof. César Maldonado Díaz, Investigador Responsable, estudiante del Magister en Educación mención Currículo y Comunidad Educativa, dependiente de la Facultad de Ciencias Sociales y el Departamento de Educación de la Universidad de Chile.

Declaro haber sido informado/a de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación. En relación a ello, acepto contestar el Cuestionario sobre Clima de Aula Escolar y Estilos de Enseñanza Docente a realizarse en mi establecimiento, en fecha a definir entre el investigador y el equipo de gestión de la Escuela.

Declaro haber sido informado/a que mi participación no involucra ningún daño o peligro para mi salud física o mental, que es voluntaria y que puedo negarme a participar o dejar de participar en cualquier momento sin dar explicaciones o recibir sanción alguna.

Declaro saber que la información entregada será **confidencial y anónima**. Entiendo que la información será analizada por el investigador en forma individual y que no se podrán identificar las respuestas y opiniones de cada docente de modo personal.

Declaro saber que la información que se obtenga será guardada por el investigador responsable en dependencias de la Universidad de Chile y será utilizada sólo para este estudio.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando uno en poder de cada una de las partes.

Nombre Participante

Nombre Investigador

Firma

Firma

Fecha:

Fecha:

Cualquier pregunta que Usted desee hacer durante el proceso de investigación podrá contactar al **Profesor César Maldonado Díaz**, Fono: 032-2494776, Celular: 973972562, Correo electrónico: cesarmaldonadodiaz@yahoo.com, lugar de trabajo Escuela Luis Cruz Martínez, Belloto Norte, Quilpué.

CONSENTIMIENTO INFORMADO – GRUPO DE DISCUSIÓN

Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Educación
Magister en Educación mención Currículo y Comunidad Educativa

Estimado(a) Señor/Señora:

Introducción/Objetivo

Usted ha sido invitado a participar en el Proyecto de investigación, titulado ***Clima de Aula Escolar y Estilos de Enseñanza: Asociación y Representaciones Expresados por Profesores de Educación Básica en la Comuna de Quilpué***, cuyo investigador responsable es el Profesor César Maldonado Díaz, estudiante del Magister en Educación mención Currículo y Comunidad Educativa, quien se encuentra en su etapa de Tesis y realizando su trabajo de campo. El objetivo del estudio es *Asociar el clima de aula escolar y los estilos de enseñanza expresados por los docentes de enseñanza básica de Quilpué y las representaciones sociales de los mismos*. El estudio se está realizando con profesores que realizan clases entre 1º y 8º básico en 16, de los 17 establecimientos básicos de la Comuna de Quilpué. En particular, me interesa:

- *Determinar el clima de aula escolar de los cursos en que los docentes del estudio se desempeñen con mayor carga horaria.*
- *Identificar los estilos de enseñanza en cada establecimiento escolar y a nivel comunal.*
- *Conocer las representaciones sociales que los docentes del sistema municipal, le atribuyen a su enseñanza y al clima escolar de sus aulas.*

Procedimientos.

Le invito a ser parte de un grupo de discusión, junto con otras personas como usted, para conocer sus opiniones y experiencias acerca de la relación, creencias e implicancias sobre el clima de aula escolar de sus comunidades, como de los estilos de enseñanza predominantes; todo desde un enfoque comprensivo interpretativo de la investigación social en educación. Es importante aclarar que no habrán respuestas correctas ni incorrectas, solamente queremos conocer su opinión acerca de estos temas.

El grupo de discusión tendrá una duración aproximada de 1:30 horas (de 18:00 a 19:30), y se llevará a cabo en dependencias del Liceo Comercial de Quilpué. Si usted está de acuerdo, se grabará en audio la discusión que se dé dentro de este grupo con la única finalidad de tener registrada toda la información y poder analizarla.

Beneficios: Usted no recibirá un beneficio directo por su participación en el estudio, salvo un obsequio pedagógico para su uso laboral, sin embargo si usted acepta participar, estará colaborando con labor investigativa del Profesor Maldonado y con los fines académicos del Magister en Educación mención Currículo y Comunidad Educativa de la Universidad de Chile.

Confidencialidad: Toda la información que Usted nos proporcione para el estudio será de carácter estrictamente confidencial. Será utilizada únicamente por el investigador del proyecto y no estará disponible para ningún otro propósito. Aun cuando no podemos garantizar que los asistentes al grupo guarden la confidencialidad de la información que se discute, se les invitará a que eviten comentarla con otras personas. Para asegurar la confidencialidad de sus datos, usted quedará identificado(a) con un número y no con su nombre. Los resultados de este estudio serán publicados con fines científicos, pero se presentarán de tal manera que no podrá ser identificado(a).

Riesgos Potenciales/Compensación: Los riesgos potenciales que implican su participación en el grupo de discusión son mínimos. Si alguna de las preguntas o temas que se traten en el grupo le hicieran sentir un poco incómodo(a), tiene el derecho de no comentar al respecto. Es importante aclararle que Usted no recibirá pago alguno por participar en el grupo de discusión, y tampoco tendrá costo alguno para usted.

Participación Voluntaria/Retiro: La participación en este estudio es absolutamente voluntaria. Usted está en plena libertad de negarse a participar o de retirar su participación del mismo en cualquier momento.

Datos de contacto:

Cualquier pregunta que Usted desee hacer durante el proceso de investigación podrá contactar al **Profesor César Maldonado Díaz**, Fono: 032-2494776, Celular: 73972562, Correo electrónico: cesarmaldonadodiaz@yahoo.com, lugar de trabajo Escuela Luis Cruz Martínez, Belloto Norte Quilpué.

Agradezco desde ya su colaboración, y le saludo cordialmente.

Profesor César Maldonado Díaz
RUT 15.077.967-7

ACTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo,
 acepto participar voluntaria y anónimamente en la investigación **“Clima de Aula Escolar y Estilos de Enseñanza: Asociación y Representaciones Expresados por Profesores de Educación Básica en la Comuna de Quilpué”**, realizada por el Prof. César Maldonado Díaz, Investigador Responsable, estudiante del Magister en Educación mención Currículo y Comunidad Educativa, dependiente de la Facultad de Ciencias Sociales y el Departamento de Educación de la Universidad de Chile.

Declaro haber sido informado/a de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación. En relación a ello, acepto participar del Grupo de Discusión acerca de las experiencias, relación, creencias e implicancias sobre el clima de aula escolar de las comunidades escolares, como de los estilos de enseñanza predominantes; todo desde un enfoque comprensivo interpretativo de la investigación social en educación a realizarse en el Liceo Comercial de Quilpué.

Declaro haber sido informado/a que mi participación no involucra ningún daño o peligro para mi salud física o mental, que es voluntaria y que puedo negarme a participar o dejar de participar en cualquier momento sin dar explicaciones o recibir sanción alguna.

Declaro saber que la información entregada será **confidencial y anónima**. Entiendo que la información será analizada por el investigador en forma grupal y que no se podrán identificar las respuestas y opiniones de cada participante de modo personal.

Declaro saber que la información que se obtenga será guardada por el investigador responsable en dependencias de la Universidad de Chile y será utilizada sólo para este estudio.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando uno en poder de cada una de las partes.

 Nombre Participante

 Nombre Investigador

 Firma

 Firma

Fecha:

Fecha:

Cualquier pregunta que Usted desee hacer durante el proceso de investigación podrá contactar al **Profesor César Maldonado Díaz**, Fono: 032-2494776, Celular: 973972562, Correo electrónico: cesarmaldonadodiaz@yahoo.com, lugar de trabajo Escuela Luis Cruz Martínez, Belloto Norte, Quilpué.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN BÁSICA

1	Establecimiento:
2	Especialidad (Señale Generalista Y/O Especialista. Especifique cuál es su especialidad):
3	Género:
4	Años de Experiencia Laboral:
5	¿Es Profesor Jefe?: ¿De qué Curso?:
6	Carga Horaria (Horas de Contrato Total):

ESCALA DE CLIMA DE AULA ESCOLAR

INSTRUCCIONES

Al momento de contestar esta sección, HAGALO TENIENDO EN CUENTA EL CURSO DONDE MÁS HORAS DESARROLLA. Si es docente de segundo ciclo básico, HAGALO CONSIDERANDO EL CURSO DONDE MAS HORAS TENGA, QUE POR LO GENERAL COINDICE CON SU JEFATURA.

SI NO TIENE JEFATURA, SOLO TENGA EN CONSIDERACIÓN LA CANTIDAD DE HORAS DEL CURSO ELEGIDO O CONSIDERE SU EXPERIENCIA GENERAL EN SU ESTABLECIMIENTO EN RELACIÓN AL CLIMA DE AULA.

En cada una de las afirmaciones que siguen, rodee con un círculo el número que mejor se adecúe a su acuerdo sobre la afirmación en cuestión.

No hay respuestas correctas ni incorrectas. **Se le solicita que tenga un alto grado de honestidad para responder cada una de ellas.**

Afirmaciones		Escala de Acuerdo				
		Muy en Desacuerdo	En Desacuerdo	Indiferente	De Acuerdo	Muy de Acuerdo
1	Los estudiantes son amables y comprensivos el uno con el otro.	1	2	3	4	5
2	Los estudiantes tienen una buena relación, a pesar de sus diferencias y/o clases sociales.	1	2	3	4	5
3	Los estudiantes detienen a otro estudiante que es injusto o disruptivo.	1	2	3	4	5
2	Los estudiantes se llevan bien la mayor parte del tiempo.	1	2	3	4	5
5	Los estudiantes se escuchan respetuosamente entre ellos durante discusiones o debates.	1	2	3	4	5
6	Los estudiantes hacen amigos con facilidad.	1	2	3	4	5
7	Los estudiantes disfrutan asistir al colegio.	1	2	3	4	5

8	Trato a mis estudiantes con respeto.	1	2	3	4	5
9	A menudo, felicito más a mis alumnos, antes que criticarlos.	1	2	3	4	5
10	Trato a mis estudiantes de forma justa.	1	2	3	4	5
11	Tomo tiempo para solucionar las diferencias entre estudiantes.	1	2	3	4	5
12	Los estudiantes se sienten libres para pedir ayuda al profesor si tienen algún problema con otro estudiante.	1	2	3	4	5
13	Los profesores saben cuándo a un estudiante lo han molestado o ha sufrido de bullying (hostigamiento).	1	2	3	4	5
14	Los estudiantes son alentados a informar alguna agresión u hostigamiento.	1	2	3	4	5
15	Los estudiantes saben a quién pedir ayuda si son tratados de mala forma por parte de otro estudiante.	1	2	3	4	5
16	Los estudiantes informan cuando un estudiante agrede a otro.	1	2	3	4	5
17	Los profesores tomamos medidas para resolver el problema cuando se informa sobre hostigamiento.	1	2	3	4	5
18	Los estudiantes comunican cuando un estudiante se burla o molesta a otro.	1	2	3	4	5

PROTOCOLO DE ESTILOS DE ENSEÑANZA

INSTRUCCIONES

Al momento de contestar esta sección, hágalo considerando SUS PROPIAS ACCIONES O DECISIONES AL MOMENTO DE LLEVAR A CABO SU LABOR DE ENSEÑANZA.

En cada una de las afirmaciones que siguen, rodee con un círculo el número que mejor se adecúe a su acuerdo sobre la afirmación en cuestión.

No hay respuestas correctas ni incorrectas. **Se le solicita que tenga un alto grado de honestidad para responder cada una de ellas.**

Afirmaciones		Escala de Acuerdo				
		Muy en Desacuerdo	En Desacuerdo	Indiferente	De Acuerdo	Muy de Acuerdo
1	La programación me limita a la hora de enseñar los contenidos.	1	2	3	4	5
2	No soy partidario de informar a los alumnos de la Programación.	1	2	3	4	5
3	De las planificaciones, lo principal es su puesta en práctica.	1	2	3	4	5
4	En mi programación los procedimientos tienen más peso que las teorías.	1	2	3	4	5
5	Durante la clase solicito voluntarios para realizar las actividades.	1	2	3	4	5
6	En clase soy partidario de preguntar los temas sin previo aviso.	1	2	3	4	5
7	Las explicaciones teóricas las hago lo más sintéticas posible.	1	2	3	4	5
8	Con bastante frecuencia cambio de procedimientos metodológicos.	1	2	3	4	5
9	Favorezco el trabajo en grupo de los alumnos.	1	2	3	4	5
10	Me motiva trabajar con alumnos espontáneos.	1	2	3	4	5
11	A menudo reconozco el mérito a los alumnos.	1	2	3	4	5
12	Invito a clase a especialistas en diversas materias.	1	2	3	4	5
13	Siento cierta preferencia por alumnos prácticos.	1	2	3	4	5
14	Lo fundamental de la clase es que funcione.	1	2	3	4	5
15	En las evaluaciones, la mayoría de las preguntas son abiertas.	1	2	3	4	5
16	En las pruebas no doy importancia a su presentación	1	2	3	4	5

17	En las evaluaciones abundan más los ejercicios prácticos.	1	2	3	4	5
18	En las evaluaciones aconsejo que respondan de forma breve.	1	2	3	4	5
19	Los temas de actualidad son tan importantes como las programadas.	1	2	3	4	5
20	Durante el año imparto más temas que los programados.	1	2	3	4	5
21	Los contenidos conceptuales deben subordinarse a los demás.	1	2	3	4	5
22	En los contenidos teóricos no hago mucho énfasis.	1	2	3	4	5
23	Los contenidos de tipo teórico los finalizo con ejemplos o demostraciones	1	2	3	4	5
24	Las actividades para los alumnos son muy diversas entre sí.	1	2	3	4	5
25	La mayoría de actividades que propongo desarrollan la creatividad.	1	2	3	4	5
26	No pongo límites a la extensión de las respuestas.	1	2	3	4	5
27	Continuamente oriento a mis estudiantes en las actividades para que no lleguen al error.	1	2	3	4	5
28	Con frecuencia, las actividades están relacionadas con el entorno.	1	2	3	4	5
29	Potencio la búsqueda del camino más corto para llegar a las soluciones.	1	2	3	4	5
30	Considero las actividades de aplicaciones como esenciales.	1	2	3	4	5
31	Insisto bastante en que cualquier solución se compruebe.	1	2	3	4	5
32	No puedo evitar transmitir mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5
33	No me importa, si algo no sale bien, retrocedo y lo replanteo.	1	2	3	4	5
34	El trabajo metódico y detallista me intranquiliza.	1	2	3	4	5
35	En las reuniones apporto ideas que chocan con las habituales.	1	2	3	4	5
36	En mi conducta habitual siempre trato de romper las rutinas.	1	2	3	4	5
37	En las decisiones me dejo guiar más por lo práctico que por lo emocional.	1	2	3	4	5
38	En los debates no divago, enseguida voy a lo fundamental.	1	2	3	4	5
39	Me gusta poner en práctica de inmediato las ideas.	1	2	3	4	5

40	Digo escuetamente lo que pienso sin otras consideraciones.	1	2	3	4	5
----	--	---	---	---	---	---

Grupo Discusión N°1

1. *Profesores dentro de los temas de interés en mi tesis hay dos constructos grandes, uno es el clima del aula escolar, no la convivencia, no lo grande, no la encargada de convivencia, no inspectoría general, sino que el **clima de aula**, a mí me interesa lo que pasa **dentro** de la sala de clases. ¿Qué entienden ustedes por el “clima de aula escolar”? ¿Qué es?*
2. Profesor 1 (mujer): La forma en la que se relacionan los estudiantes con sus pares, como se siente ellos dentro de esa sala de clases, dentro de ese espacio físico por decirlo así, eso entiendo yo por clima, por un ambiente, cuando yo entro a un lugar donde me siento cómoda o no cómoda, como se sienten os estudiantes con sus profesores y viceversa
3. Profesor 2 (hombre): A mí me gustaría agregarle a esto viéndolo desde la mirada netamente pedagógica la intencionalidad, como el clima de aula es la disposición que tenemos todos dentro de un aula para perseguir un fin, que en este puede ser pedagógico o estar aplicado a los objetivos curriculares o a los objetivos transversales, pero en definitiva es que tan dispuesta está el conjunto de gente en el espacio para atacar un objetivo en particular, entonces ahí yo creo empiezas a jugar muchos factores que emergen de este clima de aula, pero yo creo que es que tan dispuesto está un grupo de personas en un espacio, ya que es muy distinto lo que pasa con el profe de educación física que está en el patio, que al que está dentro de una sala, pero en definitiva es que tan cómodo está un grupo de personas para poder atacar un objetivo, dependiendo cual sea el que se plantee.
4. Profesor 3 (mujer): Además yo pienso, acompañando lo que dice Leo, que está también tiene relación tanto como los alumnos entre sus pares, o sea que ellos se acepten y se respeten y también con el docente, la posibilidad de que cada uno de ellos interactúe para lograr, justamente, que estén la comodidad, la tranquilidad, y sobre todo el querer ellos aprender y poder ayudar a que este clima sea favorable para lograr lo que uno pretende y lo que los mismos niños quieren.
5. Profesor 4 (hombre): yo creo que hay harto de lenguaje no verbal también ahí, no solo verbal, sino que también gestual, el encuadre que influye mucho, tiene que quedar claro que tanto le corresponde al alumno entre ellos como pares, hay harto que construir ahí para que tengan un buen “feeling”
6. Profesor 5 (hombre): también quisiera agregar esta sensación que todos los sujetos estamos entendiendo por clima, yo lo veo también, como además de eso, como una didáctica, más que el clima, mi pensamiento es que se transforma como un ambiente en lugar que se utilice como recurso didáctico la sala de clase, como el patio o como otro espacio, entonces este asunto del clima de aula para mí aparte de sensaciones que todos nos entendamos que comprendamos la sala de clases como un recurso didáctico.

7. *Y hay algunos que dicen que hay buenos climas y hay malos climas de aula ¿Qué piensan ustedes?*
8. Profesor 1 (mujer): como en todos lados
9. *Y ¿qué los diferencia?*
10. Profesor 1 : Pienso que lo diferencia la disposición que tiene cada uno de los integrantes que están en esa situación y de cómo quieren ellos participar, porque si un docente por ejemplo, llega con un montón de dificultades en su cabeza y no está con las pilas bien puestas, si se puede decir, no puede llevar a los niños a que tengan una intencionalidad positiva para poder aprender, los niños eso lo captan, y si ellos no se encuentran cómodos no van a llevar un buen fin para lo que se pretende en el aula.
11. Profesor 2: Yo comparto esa visión que tiene la colega , puesto que como mi intención es generar una didáctica para usarla como recurso didáctico en la sala de clases, hay muchos momentos en los que uno viene agobiado, o está cansado, o los alumnos también vienen con situaciones problemáticas, y la idea es que yo creo que se genera un ambiente hostil tal vez porque primero no hay tiempo para arreglar ese recurso didáctico , me explico, que no sé un libro, si vamos a trabajar un tema de literatura, o de libro a lo mejor el ambiente más agradable sería adornar la sala, el profesor generar un personaje. Pero para eso se requiere de tiempo, se requiere de estar con el ánimo, la disposición; y la carga laboral que uno tiene, el estrés genera de alguna manera eso, una tensión, o sea, uno viene contra quien te toca, en la sala de profesores uno viene contra quien le toca porque al final para ser que uno va a un campo de batalla, a quien voy a controlar. Entonces la idea sería esa de tener el tiempo, las posibilidades de uno preparar tan bien su recurso didáctico que el clima de clase, que uno para todas las clases le diera un ambiente que tenga que ver con el tema: de historia, de arte, de lenguaje, etc., entonces habría quizá mucha interacción entre todos: alumnos, profesores, o sea yo digo, comparto esa apreciación de que hay mucho agobio, entonces uno llega cargado con el bolso y quiero entregar esto y compartir con los alumnos, pero las situaciones problemáticas y el no tiempo, yo creo que ahí se juega eso, como para preparar a cabalidad la didáctica que va a ser la sala de clases.
12. Profesor 4: Volviendo un poquito a lo de los buenos y malos ambientes, yo creo que tengo el tema de ser profesor básico y de trabajar con los niños chicos en realidad, son chiquititos que de alguna forma nosotros somos como figuras paternas, no sé si en algunos casos paternales, pero en otros casos también son autoridades que de alguna forma ellos las ve cercana y que en fondo están mucho tiempo, y nosotros sabemos que están mucho tiempo y que incluso en muchas ocasiones estamos más tiempo que sus propios padres, ahora yo creo que como toda relación, como las relaciones por

ejemplo que tenemos con nuestros amigos o con nuestras familias, no todas las relaciones son buenas en todos los momentos entonces yo ahí como volviendo a los temas de los buenos y los malos climas yo creo que como nosotros tenemos la oportunidad de relacionarnos con nuestros chiquillos y nuestras chiquillas, no cierto, nuestros niños, yo creo que hay buenos y malos momentos hay instancias donde tenemos un buen clima de aula y hay otros momentos donde el clima de aula es súper malo siendo nosotros los mismos siendo Juanito Juanito , siendo Ester Ester, siendo yo Leonardo Leonardo. El tema va principalmente, en como dice el colega, hay varios factores, un factor es que tan bien nos habíamos preparado nosotros para atacar el objetivo como decía anteriormente, como equipo, como grupo , como curso y lo otro va a ir relacionado mucho a factores externos también, que están encargados de hacer los niños en la casa ,en algunos casos, los que trabajamos en escuelas en riesgo o con altos niveles de vulnerabilidad, si los niños tomaron desayuno, si los niños durmieron bien, si los papas estuvieron peleando en la noche, equis y equis y equis factores , no cierto, pero yo creo que en relación a esto, yendo al meollo de la pregunta ahí la relación pedagógica que hay dentro del aula no en todos los momento va a resultar bien, nosotros quisiéramos que todas las clases de las 8 de la mañana a las 3 :20 salieran bien , pero también depende de la hora del día, entonces ahí hay hartos factores que se toman, ahora yendo como a lo que tu estas preguntando de los buenos y los malos ambientes o climas de aula yo creo que principalmente tiene que ver con la disposición que traen los colegas intencionadamente de poder comprenderlos, de poder enganchar en algo que a ellos les guste, casi siempre cuando recién los venimos conociendo al principio de año, nos entregaron un curso nuevo o a lo mejor venimos legando al colegio, nos topamos con que no conocemos mucho a los chiquillos y vamos revotando entre comillas con nuestras actividad porque a los chiquillos no les gusta porque están aburrido a veces el curriculum es demasiado tedioso o no podemos adaptarlo bien para que puedan enganchar por eso yo creo que por ahí va, en la intencionalidad que tenga el colega y como son los niños en el momento del día, no quiere que decir que un curso que sea muy bueno en clima de aula no puede tener un momento en que puedan dejar la pura la caga los niños, o lo mismo un curso que sea catalogado o que este tachado como de muy malo y un profesor que logro dar en el clavo por decirlo de alguna forma , algún profesor logró dar en el clavo con alguna actividad o en algún momento va a lograr tener un buen clima de aula , en espacios determinado, me entiendes, yo hablando como profesor de básica en este caso, es en una temporalidad determinada y con respecto a las intenciones que tengas profesores como estudiantes depende un buen clima.

13. Profesor 4: En el caso como profesor especialista y trabajando en básica ha sido bastante complicado el tema del clima en el aula partiendo de que... eh las formas que tiene de relacionarse con los profesores, cierto porque para nosotros no fueron tías ni tíos, a mí este es un tema que a mí me cuesta mucho, yo sí soy una persona muy de piel muy cerca, con mis cercanos, pero no con niños tan chicos que no, que vengo recién conociendo, a mí por lo menos a mí esas fueron cosas que me fueron chocando y que los niños se fueron dando cuenta, que yo no tenía esa costumbre por ejemplo de que me tocaran o me abrazaran, o saludándose de beso, que ellos están muy acostumbrado a eso porque son niños más chicos tiene otra costumbre y yo trabajé y soy profesora de media, o sea es un cambio m notorio, y eso en un principio me generó un ambiente tenso, para mí, que ellos se daban cuenta. Porque yo no sabía cómo relacionarme con ellos porque era muy chicos, partiendo yo de jefatura siempre tuve segundo medio, y pasar a una jefatura de quinto básico es, es un golpe fuerte, y los chicos se fueron dando cuenta, pero ha sido súper simpático en este sentido porque yo en mis primeras clases mas que mucho, yo no soy su tía, yo soy su profesora, no queriendo cortar la cercanía, ojo, yo no soy su tía, soy su profesora, el único curso que me dice profesora es el quinto, sí, pero el séptimo y el octavo nunca logrado, pero el único curso que me dice profesora es el quinto, y cuando ya están cansados y me echan de menos saben que soy cercana pero la línea está marcada, de que yo soy la profesora.
14. *Profesora, y desde esta experiencia suya, que usted nos comparte, ¿Qué favorece un buen clima de aula?*
15. Profesor 4: Yo creo que desde mi experiencia personal creo que definitivamente, eem, un profesor básico tiene muchas más herramientas en una escuela básica, está mucho más preparado para trabajar con este tipo de nivel de niños, creo que ha sido muy buena idea en cuanto a lo académico, traer un profesor de media a una escuela básica a un quinto básico, es distinto un profesor de media en un séptimo o en un octavo, porque igual ya están con un cierto nivel de independencia, pero en un quinto creo que es, es muy fuerte, ya, y que tiene que haber una cierta empatía entre el profesor y el alumno en sí y no todo genera, en mi caso, que al terminar el año ya ellos me han ido enseñando mucho más a mí que yo a ellos, digámoslo así.
16. Profesor 5: Y por otra parte veo que el, cabe señalar que por naturaleza los niños juegan, no están cansados, en un banco escuchando una conferencia todo el día, o sea en el ambiente rural nosotros tenemos la posibilidad, no sé si la parte urbana, pero nosotros generamos varios espacios que no es solamente el aula, nosotros vamos al huerto, vamos a la cancha, ahí mismo estamos en el bosque, vamos al pan amasado, jugamos con las gallinas, los huevos y tratamos de darle un uso pedagógico a todo el ambiente, entonces

cuando el asunto , sobre todo después de almuerzo, tener a un chiquillo inquieto es algo antinatural, entonces tenemos que en la etapa básica es para jugar, para jugar, para generar todo eso, entonces no generamos espacios y por eso es cuando uno ve aulas, el tema aquí parece ser que solamente es sala, pero en el mundo rural queremos que todos los espacios sean un aula, que es un lugar de recurso didáctico, y en esta lógica generamos lo que es liberar tensiones, cambiar de ambiente para generar mejores momentos de enseñanza aprendizaje.

17. *Comprendo*

18. Profesor 6: Yo creo que realmente importante es la humildad, de uno como el que guía el proceso de saber que tiene que darse el tiempo de conocer y de ir modificando conductas, de saber que uno hacer saber a los niños que obviamente es el que va a encuadrar, que va a generar las directrices y también tener la capacidad de pedir disculpas si erró en el camino y generar el clima de que hay espacios como para mostrar

19. *¿Cómo?*

20. Profesor 5: En clases, porque eso te permite después la creatividad, despertar la creatividad de los niños, sacar el potencial que ellos tienen, es importante yo creo este paso de yo ver lo que van a decir como profesor... pero las hay un encuadre, que es importante, sobre todo en nuestro caso, los niños con los que trabajamos necesitan un encuadre, clarito y que no nos traicionemos nosotros mismos, eso también permite por una parte para generar eso. Termina siendo un recurso didáctico y nunca lo había pensado así.

21. *El clima... ehh... yo tampoco*

22. Profesor 5: es un recurso invisible.

23. Profesor 2: en el lugar urbano me he dado cuenta que el inspector que no los ve jugando en el patio, ¿qué están haciendo en el patio? O porque razón están los niños jugando, o sea siempre como una, un, hay un encuadramiento de lo que es lo educativo, eh , en el mundo rural no es así, no tenemos un sector, de hecho... tenemos el patio jugamos futbol, jugamos cualquier cosa, llegamos a la sala y también jugamos y después volvemos a lo académico, entonces no tenemos esa estructura que de repente tan, tan marcada de que sonó el cambio de hora, no tenemos ni idea cuando es el cambio de hora , no hay cambio de hora, entonces eso de alguna manera nos ayuda a tener una mejor relación como más familiar con los chiquillos, ah?.

24. Profesor 1: Ese punto es súper importante, a mí me pasó algo súper simpático, y fue totalmente... hicimos un enroque con una colega, ella para tomar mi curso para poder darle los lineamientos de la prueba que habíamos tenido en la mañana y para ver en caso de que tuvieran dudas, entonces yo

dije ya no se preocupe, yo a la ultima hora tengo con ellos, no se preocupe yo tomo su curso. Y me dijo ya pero tenemos un problema como los chiquillos se perdieron la primera hora de educación física en la mañana ellos quieren hacer si o si educación física y lo necesitan, entonces voy a tener que hacerle educación física y me puse a jugar y termine jugando a la pelota y lo más simpático es que bajaron alumnos na que ver cuando supieron que yo estaba jugando a la pelota, porque no podían creer que yo estaba jugando a la pelota. Y eso te da una cercanía, te humaniza mucho más, oiga y usted que cree que ando sacando cuentas todo el día, le dije yo, que ando puro sumando y restando todo el día, no poh, si yo juego todos los jueves, yiiiiaaaaa!!... y así como con una , como de que no me creía, claro le dije yo, si juego y cuando me vieron con la pelota hacer un par de cosas fue como ... aaah y usted juega como ya uno se hace más cercana ... me paso con algunos que le hago clases y con algunos a los que no le hago clases.

25. Profesor 5: Que interesante como para el otro de que, me da una envidia jajajajaja ... eh, lo que pasa generalmente es que se genera un esquema y el quebrártelo dándote a entender que es como...
26. Profesor 2: Yo creo que lo que el colega quiere que hable es un poco del tema de disponer de una forma diferente del tiempo, yo creo que ahí está, ahí está la ventaja que viendo eso que de alguna forma nosotros podemos hacer un , estamos encuadrados, ya tal hora y tal hora esto otro, y esta hora los niños a la leche y esto y esto y esto otro, cierto, y a tal tiempo vuelven a clases, si se demoran más vienen de inspección y todo lo demás. Pero yo creo que, bueno esta es una de la interrogantes del colega, yo creo que algo que potencia el buen clima es que el profesor te esté preparado y esté dispuesto para generar espacios de esparcimiento, lugar en la sala y tiempo tanto como para que se diviertan y se genere esparcimiento dentro de la sala , yo creo que de alguna forma igual nosotros nos achacan mucho con el tema del curriculum y el curriculum y el curriculum y el curriculum , de alguna forma nos vamos olvidando un poquito de ese, de ese lado humano. Curiosamente, curiosamente, cuando uno se da el tiempo para propiciar esos espacios, esos lugares, uno los conoce más a los niños, más que cuando uno está tratando de enseñar, no cierto, alguna cosa con la guitarra, con algún material, no cierto, a veces con material que sea más fácil llegar a ellos, pero eehh en otras partes donde son más frontales o unidireccionales es difícil llegar a los chiquillos, tanto en el juego, en el juego, en el esparcimiento en la conversación, es otra la relación, entonces creo que eso podría ser clima de aula, porque el niño después de ese espacio te va a mirar con otros ojos , en una condición diferente, y ahí es cuando dispuestos están los niños a escucharte, o sea que eres un profesor que esta todo el rato dando la lata y que no los deja descansar en ningún momento a la segunda clase ya no va

a tener disposición para escuchar , entonces ahí se va decayendo el clima de aula

27. Profesor 4: Lamentablemente creo que el sistema de alguna manera nos juega, en algunos establecimientos, de que jugar es hacer desorden que es bulla, que es eeeh , pero eso es natural de los chiquillos, o sea , el inspector cuando entra los quiere ver a todos sentados , ordenaditos , bien sentados , si casi no están en la casa, están 8 horas sentados a quien le gustaría estar así ... y nuca tras nuca , les gustaría esa con el cuello desabrochado y tenderse ; y uno grande con mayor razón , son chicos que por naturaleza...
28. Profesor 3: A mí siempre se me ha criticado en el colegio donde estoy el tema de la estructura ,ya, el tema de que eeh eem los puestos no los respeto, los dejo sentarse con los compañeros que quieran , yo tengo un problema con la música ,porque en mi caso cuando yo estudiaba , lo mejor para mí era escuchar música porque así no estaba pendiente de lo que estaba haciendo el resto y me podía concentrar más, y yo entiendo que la música también es favorable dentro de ...dede la sala de clases . Y porque hay normas buen claras en el establecimiento, y cada vez que me han ido a visitar al aula me dicen no hay orden, no hay silencio y yo les digo pero como si son niños, o sea, para mi séptimo, octavo, son niños recién, son muchos más infantiles que los de quinto, ya, tienen unas salidas mucho más infantiles , entonces eh eh el tema dura, o sea hay normas que tienen que saber , que tienen que saber que tienen que seguir un reglamento , pero de repente hay que romper las estructuras , o sea eeh hay , hay que ponerse en el lugar de ellos, o sea están todo el día sentados en el mismo puesto y se aburren, o sea hasta a ti te aburre hacer de repente lo mismo todos los días, cómo no se van a aburrir ellos .
29. *Entiendo*
30. Profesor 2: Yo trabajaba en, en, en el sur donde tenía alumnos que se caminaban kilómetros desde el campo para llegar a clases y estaban todo el día sentados, cansados que no tenían ganas de hacer nada, pero iban , yo no podía estar todo el ¡Ya poh , estudia! ¡Ya poh, trabaja! , y yo ¿qué hacía?, les mandaba la guía, me las traían de vuelta, y son distintas estrategias que uno, uno va teniendo, porque o sino ¿qué termina siendo el alumno? “aaah, mejor no vengo que puro que me retan”
31. Profesor 1: El maestro siempre tiene que tener una actitud significativa, que sea para los niños.
32. Profesor 3: ¡Claro!
33. Profesor 5: Y también que existan colegas que entiendan esto , de que por ejemplo, les cuento un caso, en el año pasado a nosotros nos llegó un niño que boteó por todos lados , que se llamaba... bueno no recuerdo ya el nombre, pero llegó allá y no le gustaba estar en la sala de clases, ese era

su tema, entonces llego allá y nosotros lo metimos a la sala , después dijo profe eeeh puedo ir a no se poh aaah cualquier cosa, ya vaya; entonces ya todos sabíamos que iba andar ahí envolando y que no lo íbamos a tener sentado una hora y media adentro de la sala de clase y eso fue tener todos en común la flexibilidad como opción en vez de andar diciendo , oye que andai haciendo acá afuera. No, así que nos fue bien en eso, llego no le gusta la sala de clases, y bueno con el tiempo, el chiquillo tenía muchos problemas sociales, pero al fin y al cabo se pudo relacionar bien con niños de allá y que por ultimo terminó el octavo básico, eeeh no quería leer, no quería hacer nada y logramos de alguna manera que, no algo fantástico, pero sí que pudiera leer, sí que pudiera escribir algo, se logró en la medida, no fue un , un ejemplo de vida, pero , pero lo creemos, que logramos algo.

34. *Que avanzó...*

35. Profesor 5: Claro... y eso fue en común acuerdo de todos de no presionarlo, de no estar siempre criticándolo.

36. Profesor 2: Hay un punto bien interesante que decir, que esto es más complicado, porque estar pendiente de que hay que dejarlo ser, estoy de acuerdo porque en la medida que uno se conoce con un ser humano, yo necesito válvulas de escape , con mayor razón él, y estoy de acuerdo con que tenemos que ir generando una conexión, pero también hay que detenerse a observar todas las diversidades de mis alumnos y como yo logro darme cuenta de que se necesitan una estructura... entonces como yo, como profesor digo, les indico y les muestro a toda mi diversidad que el querer saber es sano, que querer aprender hace bien y que también a los que no logran participar y moverse también pueden. Que este es un tema más contundente, o sea yo como profesor tengo qu tener una visión...

37. Profesora 3: Ahí hablamos de diversidad... porque somos todos distintos, somos todos diversos.

38. Profesor 5: Claro

39. *El clima es un elemento muy importante, y más complejo de lo que uno cree, yo agradezco sus comentarios, que nos llevar por cierto a muchas cosas, alguna vez quiero preguntarle al finalizar que ha vivido usted como ... y quiero pasar a la segunda, sin obviar la primera, porque vamos a volver inmediatamente a ella en la tercera.*

40. *Mi segundo foco de interés, que también quiero conversarlo con ustedes, son los estilos de enseñar*

41. *¿Qué es para ustedes tener un estilo de enseñar? O ¿Qué es o qué son los estilos de enseñar?*

42. Profesor 3: Si nos vamos a lo teórico, acordarnos de todos los estilos teóricos que existen... para mí los estilos teóricos son tu forma, tu marca, tu marca, tu sello, va en el sello del profesor dentro de la sala de clases y a eso le

podríamos llamar estilos; así como nos vestimos, así es como nosotros transmitimos, eeh, educación, enseñanza y aprendizaje. Cada estilo de un profesor es diferente a otro, y este estilo más que nada tiene que ir guiado para poder llegar o tratar de hacer una comunicación con el alumno; porque si tú vas a ser un estilo así cuadrado o parco tu no vas a llegar a los niños y no vas a lograr que ellos puedan tener un aprendizaje significativo, ahora, hay otras personas que a lo mejor son más “light” y también eso también puede llevar a que los niños tampoco puedan lograr, eeh, lo que nosotros queremos hacer. La idea es no llegar a ninguno de los extremos, tienes que combinar tu forma de ser de acuerdo al alumno que tienes al frente, o sea, tener claro que cada uno de nuestros alumnos es un ente individual, en nuestras palabras hay niños muy diferentes, pero nuestro estilo de , eeh, como docente, no cierto, que debe estar más que nada en acercar al alumno al maestro, entender que tiene muchas falencias, pero que también tiene muchas virtudes y que nosotros vamos a estar siempre con un tipo de estilo, a lo mejor no vamos a lograr lo que realmente queremos de ellos , o sea cada profesor tiene su propio estilo, pero se tiene que adaptar al curso que le tocó y eso está también relacionado en el colegio donde uno está en las marcas que te da cada colegio , por cada colegio, yo vengo de un colegio donde esta como muy marcada y no permite que uno pueda.... Sino que te tachan así como uno es uuy que aquí no hay orden, los niños se paran, los niños conversan, los niños... de acuerdo al estilo que tú tienes para hacer las clases y de acuerdo con la calidad de niños que tú tienes. Yo ahora estoy en otro colegio donde no es tan riguroso quizá me ayudo eso de que en el colegio que estaba anteriormente estaba haciendo una asignatura que no es muy bien acogida por los niños y me pedían que hiciera lenguaje, y los chicos estaban con lenguaje 6 a 8 horas, con taller de lenguaje , entonces como que ya no querían y yo trataba de hacerles algo diferente y el colegio no entendía eso, diferente en que a no el curso hace lo que quiere ; no poh ahora si yo llego a este otro curso estando en otro colegio he tratado de hacer lo que trataba de hacer en el otro, estoy en un tercero básico que es bien complicado jajajaja pero en realidad me siento que he hecho mucho más que en el otro colegio y eso que he tenido el mismo estilo de tratar de llegar a ellos, de tratar de ser rigurosa pero también se más liberal y más que nada fijarme en el niño , sin tener esa, ese como látigo con el que te dicen tienes que cumplir, que el curso tiene que ser así , no se tiene que parar. Depende principalmente de cada profesor, y es amoldarse al niño.

43. (Barullo, todos hablan)

44. Profesor 2: Igual no es algo fácil, querer clasificar esta idea de conservador, tradicional de profesor innovador, si ustedes me permiten decirlo así, esa cosa de constructivista, conductista mmm yo creo que como decía bien la

colega de no irse a extremos, por ejemplo hay muchas cosas antiguas que son muy valiosas y que hay momentos del día donde uno debe ser conductista porque lo amerita una situación, pero en otras situaciones uno se transforma en constructivista o innovador porque también el momento lo amerita, entonces todas estas cosas hay que ir conjugando en los momentos del día y a lo mejor no ser tan riguroso con una forma, eeeh, es ser más como flexible.

45. Profesor 4: Yo creo que bueno que eeeh también los que no caen encasillarlo como en todo... (Barullo, todos hablan) y que están claramente conocidas por nosotros , yo creo que hablar un poquito más aterrizado por decirlo así de alguna forma, y creo que los estilos de enseñanza están marcados mucho por la apreciación personal del profesor, la apreciación personal el profesor, porque están marcados, me explico, yo creo que el profesor, o nosotros en este caso, vamos a seguir replicado cosas que se nos vayan ahí resultando, algo como innovador que vayamos realizando pero que nos resulte, que nosotros como docente creemos que nos resultaron a lo mejor la percepción tuya va a ser diferente con alguna actividad que realicé como “oh, al profe le faltó esto”, pero para mí va a ser como yo logré hacerlo me salió bien y los niños trabajaron y logré que por lo menos el 80 % del curso estuvieran realizando tal o cual actividad, esa es mi percepción , algún otro colega me va a decir “noooo, le faltó algo” u otro colega llega a decirme “sabes qué, el curso no estuvo atento” , pero entonces porque me refiero a que la percepción es en la cual se va a enfascar nuestro estilo de enseñanza porque uno va a ir replicando conductas que para uno resultaron y me sumo y es donde tomo otro tema que es el poco espacio que tenemos los colegas para replicar actividades que a nosotros nos parecieron bien y que no parecieron buenas entonces yo creo que ahí , eeeh, nosotros podríamos enriquecer nuestro estilo de alguna forma , porque los vamos a contrastar con otras experiencias y otras percepciones ; y en definitiva el estilo de enseñanza es eso: según mi percepción, qué cosas me han ido resultando y yo voy mostrándole a mis niños que cosas me han ido resultando hacia atrás en mi historia como profesor , entonces yo voy replicando con ellos algunas cosas y agregar, obviamente, las cosas nuevas que uno se le van ocurriendo, que voy a investigar o van a ir saliendo al camino de mi vida pedagógica. Pero en definitiva, mi estilo va a estar marcado por mi experiencia...

46. *Comprendo*

47. ... Que cosas yo considero que me resultaron bien o que cosas yo vi que al otro colega le resultaron.. “Sí, yo vi que estuvo buena esta actividad que hizo, me gusto verlo jugar en el patio con los niños, yo lo voy a hacer con los míos también a ver qué pasa”. Entonces yo creo que el estilo de enseñanza se basando por esto, la experiencia, lo que hice y me pareció bien o lo que a mí

me pareció mal también, si yo digo esto me salió horrible, no logre llegar nunca a lo que quería no lo voy a hacer o lo voy a modificar para saber llegar allá. Esa es mi opinión sobre los estilos de que están muy marcados por la apreciación personal y la historia de cada docente que es siempre distinta.

48. *Profesor, creo que usted tenía un comentario.*

49. Profesor 5: Yo creo que va por ahí, yo creo que tiene que ver con, concuerdo totalmente con el amigo aquí, tiene que ver totalmente con la historia profesional, pero también la historia personal de uno, es muy subjetivo lo del estilo entonces, eem, a mí me ha hecho ruido el tema de que si bien elegimos un, un, un trabajo donde tenemos que ser lo más consciente que podamos, mas permeables, mas humanos, y hay que también respetar a los niños, entonces no cualquier profesor puedo causar un buen clima en cualquier curso, no porque el profesor... hay también que respetar la capacidad de ir aprendiendo y de ir moldeando e ir corrigiéndolos, pero aun así es que también, claro, hay que ir de a partir de quien soy yo que es lo que quiero, cual es mi visión, entonces creo que ahí también juega un papel importante la dirección de las escuelas como para tener amplias para ir ayudando a los profesores para que puedan ir sacando sus potencialidades

50. Profesor 2: A mí me gusta esta idea que tu propones ahí porque no nos hace ver como islas que yo entro a mi sala y que es mi aula, sino que hay un equipo que vela y que me puede aportar. Yo por ejemplo y disculpe que sea tan referente en la escuela rural a veces habemos 3 profesores en la misma sala, eeh, tratamos de, de no hacer estar por nosotros sino que portarnos tu habilidad con la habilidad del otro y generar esto del cuidados e que soy bueno yo y generar una clase a lo mejor distinta y le hacemos a todos los chiquillos la misma clase, la ventaja es la cantidad de alumnos, porque nosotros por ejemplo tenemos 20 alumnos eeeh en toda la escuela entonces somos 3 profesores, entonces a veces los metemos todos a la sala de clases y se generan estos como rincones de la pre básica con rincitos de lenguaje, matemáticas...

51. *Pseudo montesoriano*

52. (Barullo, todos hablan)

53. Profesor 2: Entonces uno le da las instrucciones aquí allá o acá, no en nada, hay siempre ahí en algo, pero como tú dices velando por la habilidad y el respeto, que yo soy hábil de mente, pero no soy hábil en todo.

54. Profesor 5: Lo que me dijo el director el año pasado, usted va tomar el cuarto, pero no les va a hacer matemáticas porque no ha dado resultado, así por mientras usted se prepara, ah y yo ahí, en verdad me gustó su sinceridad, mmm a veces hay espacios en que uno está perdiendo el tiempo o que descuida áreas.

55. *Hago el siguiente comentario para plantearles la inquietud que yo tengo relacionado con el tema, En mi primera experiencia laboral hace más de 8 años, tuve la oportunidad de en paralelo realizar mi practica final con mi trabajo de titulación e hicimos una tesis 100% cualitativa con unas compañeras más, y tuve la oportunidad de entrevistar a mi profesor del curso, y ahí salió el tema respeto a su estilo de enseñanza y él me dijo lo siguiente: “yo tuve un profesor en la básica que me enseñó de esta manera, y yo hoy día enseño de la misma manera, ese es mi estilo y mi convicción” y lo decía con una tranquilidad y claridad muy respetable por lo demás y muy formal, siempre vestido de negro con corbata y zapato de charol, ese estilo de este profesor era muy claro, muy específico ¿Ustedes piensan que los estilos son así de claros e intencionados? Lo que hacemos lo hacemos intencionado o intencionalmente o tiene que ver más con lo que decía el profesor acá, son como una sola cosa o se combinan.*
56. Profesor 3: En el caso del profesor especialista de matemáticas, eeh, es súper complicado sacar el estigma que tenemos, de, claro no más que eso sino que generalmente el profesor de matemática es como más calculador, más aburrido eeh es bien o mal dicho el viejo de matemáticas es el del estigma del que nadie quiere, entonces cuesta mucho encerrar en una sala de clases, más que marcar tu estilo que te humanicen no que te van como la profesora de matemáticas solamente, sino como profesora a mí me encanta equivocarme y muchas veces lo hago a propósito, me gusta que me digan profe se equivocó, no se dice, no es o no da lo mismo , porque ellos tiene que entender que ser profesor es sabiduría, pero no es que yo tenga la sabiduría total, punto uno porque hacemos ver al profe de matemática como “aaaaah, usted, el profe de matemáticas” . Yo me acuerdo que una de mis primeras experiencias laborales, con chicos de enseñanza media, una vez yo les pregunté ¿Cómo creen ustedes que era yo en el colegio? ... y repetí la pregunta ¿Cómo creen ustedes que era yo en el colegio? Matea, respondieron, y yo me reí y les dije , al contrario, a mi me vivían echando de la sala, anotaciones no tenía muchas porque tampoco era falta de respeto, yo siempre tuve claro el tema del respeto, yo me demoré más de dos años de lo normal en entrar a la universidad ... yo les conté un poco mi historia estudiantil hasta llegar hasta... porque me demoré más de dos años , porque me demoré en maduras un poco más de lo normal y después tome en serio lo que me habían dicho en la enseñanza media y que no había tomado en cuenta por andar tonteando, y cambie cuando ya estaba un poco más grande Y todos ¡Ay! Casi que eres un dios porque eres profesora de matemáticas, a mí me costó igual que todo acá, si tu sales de la enseñanza media y no entras a la universidad al tiro no significa que tu no vas a ser un profesional o un técnico, puede pasar más adelante, porque yo trabajaba mucho mas o

me dedicaba a trabajar mucho más en el tema motivacional, o sea si yo no los motivaba con algo más como los iba a poner a estudiar matemáticas. Y cómo tú le explicas una ecuación de segundo grado a quién le sirve en el día a día. Entonces esto cuesta mucho porque en realidad no les sirve de nada y por eso hay que vivir contra esas críticas que son constantes al profesor de matemáticas, y pa' que me sirva esto, si es to no me sirve de nada, entonces enseñarles que en algún minuto esto les puede ser útil, que después se pueden arrepentir, porque después la educación les puede ayudar a cualquier cosa y les guste o no les guste las matemáticas las van a tener aunque estudien cosmetología... porque cuando van a entrar ven en los ramos de cosmetología, matemática básica, porque de alguna forma u otra está inserta en todos lados, entonces el tema de quitarme esa como frialdad del profesor de matemáticas es lo que a mí más me cuesta.

57. *La profesora nos hablaba de cómo nos condiciona la, la, la especialidad. ¿Qué más condiciona nuestro estilo de enseñanza?*
58. Profesor 2: Yo creo que esta constitución antigua, el profesor tradicional tenía todo el conocimiento, hoy día no.
59. ¿Y eso nos condiciona, en nuestros estilos?
60. Profesor 2: De alguna manera el profesor cambio como en su función, hoy día para mí es un facilitador, entonces en su estilo tiene que acomodarse al momento a guiar, a motivar a alternar pero no es el alma mater, no es el gurú, se acabó eso creo, creo en alguna especialidad, no me acuerdo n realidad, quizás en las ciencias más duras como las matemáticas, pero creo que todavía estamos en otra época, y eso nos debe de alguna manera condicionar el estilo de aprendizaje, de que de acuerdo a los momentos o a la asignatura al pulso que tenemos ¿no? eeh generar nuevos momentos o ser para mí ser un facilitador o sea uno tiene que acomodarse como el futbol, partí siendo defensa y después te van a poner allá arriba no porque se mas alto o más bajo sino porque se acomoda a los espacios, uno como profesor en esta época tiene que enfocarse en ser un facilitador, no quitando la responsabilidad del conocimiento. A veces los chicos me dicen profe que significa esta palabra, y yo no sé y le digo sabes qué busquemos en el diccionario... y no falta el que llegue con una palabra muy compleja, que ni el en diccionario esta descrita.
61. Ya entonces creo que lo que nos condiciona hoy en día el estilo de aprendizaje es eso, que hoy estamos en el siglo XXI, que es otra era, que nosotros aprendimos en un pizarrón, y ahora está todo el mundo virtual.
62. *Lo voy a plantear ahora porque emerge. Nuestra formación versus nuestra labor profesional actual con nuestros estudiantes ¿Es más conflictivo? ¿Condiciona más nuestro estilo? ¿Produce un problema con nuestros estilos versus lo que necesitan nuestros estudiantes?*

63. Profesor 4: ¿El estilo en cuanto a los conocimientos que nos dieron?
64. *Estilos de enseñanza, como yo transmito mi enseñanza. No quiero dar una definición de esto.*
65. Profesor 1: Mira, yo llevo 26 años de docencia, y contando (jajajaja) y de como yo empecé a hacer clases a los niños a como estoy ahora, sí ha cambiado el estilo, eeeh que tengo para enseñar porque así mismo nuestros alumnos han cambiado, nuestros apoderados han cambiado, nuestros directores han cambiado...
66. *El sistema*
67. Profesor 1: ... El sistema ha cambiado, entonces de por si nos también tenemos que... o sea cuando yo era jovencita a ahora ha cambiado, pero me gusta más ahora porque pienso que ahora son más cercanos a los alumnos antiguamente el profesor era el que estaba allá arriba el que no se podía equivocar el que tenía siempre la verdad que nos ha salido eso mucho , ahora los alumno algunos están ni ahí con nosotros, pero ahora somos más cercanos no somos los que estamos arriba que no se equivocan, yo le digo a mis alumnos , yo no lo sé todo y cuando no se algo digo: saben o voy averiguar o averigüemos juntos veamos cual e los dos da la solución y eso también ayuda a acercar más a los chiquillos.
68. Profesor 2: Yo quería agregar algo más en el tema, que está relacionado...
69. *Dele no más profesor*
70. Profesor 2: En relación a los estilos de enseñanza, me voy a referir con lo que tiene que ver en mi caso, yo creo que me gustó mucho lo que dijo el profe acá, con respecto al tema de la ... yo creo que el estilo de enseñanza va estar bien relacionado con el tema de la escuela , ya que va a depender de cuanta presión o cuantas expectativas tengan de ti, no cierto, o qué programa haya destinado el colegio por completo para que tu realices de alguna forma nosotros discutíamos hace un par de años atrás con un compañero de universidad, hace unos 5 o 6 años atrás más o menos , que nos funcionaba harto el tema de la pedagogía de la universalidad de la universidad, o ya la universidades, en Chile por lo menos, ya no son universidades donde se busca el conocimiento universal sino que en algunos y en muchos de los casos las universidades son donde se forman los técnicos en la educación y a mí me quedo dando vuelta ese tema, porque claro eeeh la , el establecimiento la estructura que tenga el establecimiento también condiciona tu estilo de enseñanza porque aterricémoslo a lo real, con el Mauri ponte a mitad de año tiene a los niños trabajando en una actividad en una unidad determinada y necesitas salir a otra parte porque necesitas cumplir un objetivo pedagógico en otro espacio que no sea tu sala que no sea la escuela, pero la escuela dentro de su estructura como escuela justo decide aplicar una batería de prueba que van destinadas a tal y tal y tal, y

que tienes que hacer tu: reprogramas, cambiar tu forma de trabajar el tema, a lo mejor ya no puedes ir a un paseo porque los apoderados no pueden llevar a los niños y se te cayo esto y ya tu estilo de enseñanza está cambiando girando todo este enfoque o sea de alguna forma el estilo de enseñanza está condicionado por que tanto crean de ti, no cierto, y que tanto esperan de ti a nivel de escuela porque no somos islas , en una forma escuela yo potencio la escuela de ende y en otras me estoy limitando y me encuentro y no soy tan efectivo y me encuentro haciendo clases donde no va a poder aflorar mi estilo de enseñanza entonces yo creo que eso es un tema, con respecto a la universidad , en mi opinión personal, la universidad tiene poco que ver, lo que incide es la experiencia, cuando estamos con las manos en la masa.

71. Profesor 3: Ni siquiera con una práctica tú puedes llegar a determinar cuál va a ser. Lo va a determinar en tu primer o segundo año de trabajo, solo la experiencia. La experiencia es lo que va a determinar tu estilo de trabajo, no hay nada que te lo pueda enseñar si no es el trabajo.

72. Profesor 1: Es que ellos están alejados de la realidad, entonces hay mucho idealismo. Las expectativas son muy generales e irreales.

73. *Mercado*

74. Profesor 3: Me acuerdo que vendí un celular por un dato y resulta que el chico era estudiante en pedagogía de la católica de Valparaíso, y sin querer queriendo entonces cuando lo quede mirando y le dije estay seguro, yo le dije esto no es con ninguna intencionalidad de asustarte, de verdad que no pero yo cuando estaba en la universidad pucha tenía una idea, un pensamiento tan lindo que cuando uno lega tiene que aprender cuero chanco y teni que replantearse y teni que estar levantándose todos los días por un objetivo, y no es como ser penca pah esto; si yo estudié tanto cosas que nah que ver con lo que estoy enseñando pero porque era lenguaje marciano en comparación con lo que estoy enseñando, matarte tanto para estudiar esto, si tú me dices que estay seguro es porque te va a ir bien, porque cuesta mucho adaptarte después que tu sales de la universidad.

75. Profesor 4: Sobrevivir al choque

76. Profesor 3: Entonces le dije yo , por ultimo aunque tú no tengas práctica, tu aunque sea a mirar a estar más cerca no pq el colegio me demando, sabe que por ultimo anda a mirar, acércate, porque es la única forma de que conozcas a lo que te va a enfrentar y es estar en un ambiente real.

77. Profesor 4: Yo veo esa diferencia, dentro de esas cosas bueno ahí en la escuela pusimos la norma, con el celular, yo perdí la guerra, yo perdí con estos cabros, bienvenido el celular, no me voy a hacer más atado, en vez de cortarlo, o dejarlo ocuparlo como un recurso, sé que hay momento que uno tiene que ponerse claro, para buscar, para ver el tema de la clase, y ahí tiene

que ver la conducta, pero considero que la universidad se quedó atrás con el tiempo, o sea prepárate una forma que no está así todavía, pero creo que no fue visionaria de lo que venía

78. Profesor 1: O sea digámoslo vamos de atrás para adelante, de cómo los educan para evaluar o como evalúan en realidad, tenemos que aplicar una escala de acuerdo al contexto o sea esa curva normal que nos enseñan...

79. (Barullo, todos rien)

80. Profesor 2: Eeeh pero hoy día es todo, da lo mismo es la habilidad lo importante, pero universidad no nos preparó ni tampoco fue visionaria en lo que algún momento iba a venir entonces ahí comparto con el profe acá, que la universidad tiene que entender también que sus formas

81. *Tiene que haber un vuelco*

82. Profesor 4: Las universidades tiene que mirarse para poder realizar sus cambios, de forma efectiva a la generación que viene, nosotros ya nos dimos cuenta ya estamos luchando, pero las que vienen ahí tiene que venir también preparadas para los próximos cambios, porque en algún momento vamos a ser obsoletos.

83. Profesor 2: Voy a dar un ejemplo, espero que no sea dañino lo que voy a comentar pero por ejemplo la Universidad de Playa Ancha tiene una mención en ruralidad en San Felipe, eeeh nosotros hemos tenido alumnos que salen, no saben plantar no saben trabajar un huerto, piensan en ecología más que en ruralidad, el cuidado de la naturaleza, impecable, pero en el trabajo en la ruralidad como turística, como patrimonio, la ruralidad como valor n están preparados, entonces para que dan esta mención, y ahí hay una crítica nuestra de que hay carencias y que hay una mención en ruralidad y no es solo cuidar la naturaleza, hay tras cosas también, el turismo rural, el amor al patrimonio, desarrollo sustentable, esas cosas.

84. Profesor 5: Profesor, yo no concuerdo mucho, porque será que las universidades son capaces de ser tan realistas como para generar las bases, mas allá de refrescarse un poquito lo importante es fomentar que el primer amor es el que valga, primer encuentro con una escuela, más que la capacidad de resiliencia que tiene uno como ser humano, o los dos primeros amores. Pero también el profesor nuevo que llega, alguien ha estudiado a este profesor nuevo, o como las escuela se hacen responsable de este profesor nuevo para que en la primera experiencia vaya adquiriendo habilidades, desarrollando esas habilidades y viendo también que esto es lo que...

85. Profesor 1: O sea no por nada hay un estudio que dice que a lo menos el 40% de los profesores recién salidos desertan. Yo de mi generación que salimos, tengo en mi mente por lo menos 10 que ya están estudiando ingeniería.

86. Profesor 1: Lo otro es que los profesores antiguos te lo hacen ver, o sea en el ambiente rural de donde yo vengo trabajando hace 5 años, me he topado con profesores del año de la pera, entonces te tiran la experiencia, como que la experiencia también le da un valor agregado, eehh, disminuyendo a los nuevos “no si usted no sabe nah”. Y factor acercar para facilitarle la vida también porque el practicante ve el campo pero no real.
87. *Gracias, muy profundo todo. Respecto, antes de terminar, según su experiencia, ¿Qué genera el clima de aula? ¿El estilo? O ¿El clima de aula es el que genera el estilo de enseñanza?*
88. Profesor 1: Es como el huevo y la gallina, es complicado, porque el clima y estilo van muy ligados muy de la mano pero todo depende del espacio donde vayas llegando, todo depende de muchas cosas, como siempre me dicen los chiquillos esto se hace así, porque yo les doy una fórmula y les digo que siempre se hace así, no hay una fórmula única que funcione para todo, y aquí es imposible encontrar una fórmula única, yo creo que hay momento en que el clima va a determinar tu estilo o va a cambiar tu estilo y hay otro en que tú vas a llegar con tu estilo y ellos van adecuarse a tu forma. O creo que no es tan tajante la situación yo creo que es variable muy variable.
89. Profesor 4: Yo coincido con don Mauricio en este caso, una afecta a la otra, en cada periodo, cada 45 minutos se están atacando la una a la otra, yo creo que cuando tú ya te conoces con tu grupo como docente digo yo en la intencionalidad planteada ahí, cuando ya conoces al grupo ya sabes cómo definir prácticas o actitudes comunes, pero siempre se van a estar peleando la una con la otra, el clima va determinando como vas llevando tu estilo de enseñanza porque en algunos casos vas poder ejecutar o realizar lo que tu tenías organizado dentro de tu estilo, vamos a hacer un inicio bien motivador, pero en definitiva tu llegaste y el clima es adverso y tu tiene que transformarte y todo se transforma y se va toda la flexibilidad y la planificación y cambiamos y vamos hacer esta cosa y esta otra. En muchos caso la disposición con la que te habías preparado te va a repetir decir yo voy hacer que mis hilos se sobrepongan a esta situación, cuando no es tan grave tú dices los voy a esperar, les voy a dar un poco de tiempo los voy a dejar que se calmen, voy a plantearles la actividad para que podamos llevar en alguna instancia poder plantearles lo que yo traiga, ahora cuando tu como docente ya te conoces común tu grupo curso de un año o de principio de año ahí ya puedes visualizar actitudes comunes y ahí van a llegar a una armonía entre estos dos, pero de alguna forma las dos inciden en la otra correctamente tanto clima como estilo
90. Profesor 1: Y eso siempre se va a estar produciendo porque lamentablemente nosotros somos personas que están en continuo cambio, tanto nosotros profesores como nuestros alumnos entonces siempre va estar

como esa lucha que es una lucha que tenemos día a día pero que si nosotros podemos establecer bien esa luchas, de buena manera podemos lograr de que las dos se aúnen, tomarlas de la mano y llevarlas donde queremos, pero eso siempre va estar cambiando porque somos seres cambiantes.

91. Profesor 3: esa es la característica que siempre vamos a tener, con la que siempre vamos a luchar...
92. (Barullo, todos hablan)
93. *Comprendo, comprendo*
94. Profesor 5: Bueno yo me sumo a las palabras, de que se relacionan, una influye sobre la otra y ahora no hay un eso, no importan el clima yo mantengo mi estilo, pero es imposible, que uno tiene que reaccionar porque somos seres humanos. Pero ahí es importante tener resistencias internas, porque uno no siempre está bien, llega un punto donde bloqueas tu realidad, yo tengo colegas que están haciendo y uno ve que no, porque a punta de lo externo te hagan sacar un poco para ver lo que estas generan o lo que el grupo esta buscando en ti y el ambiente sea positivo pa' todos.
95. Profesora 1: Lo mismo que decía el colega acá, los profesores no somos una isla, nosotros somos un equipo en el coleio somos un equipo, con los alumnos en el aula somos un equipo, hay que tener siempre como un esqueleto, pero las cosas adversas hay que iras modificando según el estilo o el ambiente que hay en el colegio, los alumnos, pero es totalmente cambiante el ambiente.
96. Elementos críticos... quiero hacer preguntas críticas, hay algunos que dicen que los profesores decimos una cosa y hacemos otra ¿Qué piensan de eso?, en cuanto a clima y en cuanto a estilos.
97. Es una pregunta critica nos ataca directamente como profesores, y hay algunos que han desarrollado teorías entorno a eso.
98. Profesora 3: Yo creo que lamentablemente, yo creo que lamentablemente el profesor eem tiene que mmm mantener una cierta imagen, que se vea por ultimo de una determinada manera y ahí se cae mucho en el yo hago esto y yo hago esto otro, y alas hora de los "quihubo"... pero la imagen es lo que importa y no hay que ignorarlo en todos lados y en todo ámbito laboral. Pero es muy cierto que... sí, pasa constantemente y cuando no eres así, eeem, como , como decirlo sin que suene pesado , prácticamente que eres care' palo, como si ni siquiera haci clase, noooh te pasai eri muy cara' palo, como estay escuchando música con los cabros chicos, como sacai el celular delante de los cabros chicos eeem, ¿tú no lo haci?, nooo, entonces esto de doble estándar que caemos, porque nadie está libre, porque como dice cesar hay que ser bien autocritico, porque los que caemos son bastantes en el ámbito laboral. Es un tema de cultura de no reconocer que hacer cosas que no están establecidas, y son muy care palo, porque yo puedo estar en el

computador mientras los chiquillos están haciendo la guía y yo estoy escuchando música...

99. *Y como afecta eso al clima del aula*

100. Profesora 3: Yo creo que afecta el clima entre colegas y se transmite en el aula

101. Profesor 2: Yo, como decía el profesor Mauricio, la teoría con la razón, genera eso, esa función, y no creo saber la receta de cómo hacerlo, o sea también asumir que esto es como cultural en Chile, siempre eeh estamos pensando lo que se debe hacer, o sea el deber, incluso cuando estamos en evaluaciones apuntamos al deber a lo que debiera decir o a lo que debiera ser, si no es lo que la autoridad dijo que debía ser, como el colegio o la corporación, como que se perdieron las platas, pero en la práctica no se debió lo que se debería haber hecho, va en contraposición de lo que pensamos y hacemos, como llegamos para que funcione bien, y eso se ve en el aula, los chiquillos se dan cuenta cuando uno miente, eeh, si uno por ejemplo reviso las pruebas profesor, eeh sí, y ellos saben que no pq ya paso un momento, eeh, entonces yo creo, eeh, bueno hay, hay muchas teorías que no llevamos a la práctica y a lo mejor como dice la profesora, como ese querer hacerse notar o hacerse ver lo que uno no es, y creo ahí es algo natural del chileno

102. Profesor 1: El criticar lo negativo....

103. Profesor 5: No sé si yo no entendí bien o me fui a otro lado, yo entendí que preguntaste eeh como podría llegar afectar el clima el que nosotros nos desligamos de nuestras propias propuestas o normas delante de los niños, que es diferente a lo que plantean, creo que no lo entendí así...

104. *Adelante, amplíe la mirada...*

105. Profesor 5: Yo creo que... yo no conozco profesores normalista y uno tiene la internalización del profe normalista de solo repetir, la sociedad cambió, yo me he descubierto que he dicho una cosa y después los niños me dicen profe pero usted dijo esto...

106. *Pero está bien profesor...*

107. Profesor 5: Tenemos que ahondar más en lo del tema cultural porque esto de no ser coherentes...

108. Profesor 4: Yo creo que nos salimos un poco de lo que estábamos hablando, tanto un alumno tuyo como la directora o director de tu colegio tiene a misma importancia de que tú le esté mintiendo o estés contradiciendo o siendo poco consecuente con respeto a un tema, o sea yo digo soy el mejor profesor y hago las mejores clases y es la didáctica misma en mis salas,

109. (Barullo, todos hablan y ríen)

110. Profesor 4: Pero resulta que van a mi sala y yo estoy sentadito como dice la colega mirando el face book y los niños hacen lo que quiere, o quizá no

haciendo lo que quieren, me exprese mal, sino que haciendo algo que está creando un problema. Entonces yo creo que en relación a esto tiene mucho que ver el tema de la imagen formal, como que el profesor es, y como que todos tiene una imagen o alguna forma se ha ido formando una imagen de lo que debería ser un profesional entre comillas un profesión, se usa mucho esa palabra cuando te retan, uuy un profesional, yo creo que esta imagen un poco nos juega en contra, no debemos olvidar que estuvimos varios años en dictadura y vale decir algunas, no todas, partes de nuestra sociedad estaban reprimidas por lo tanto se empezó a crear otro sentido, yo leí una apreciación hace un tiempo atrás , sobre los cagüines y las copuchas, propio de la sociedad en realidad, no cierto, pero se acentúan en algunas que no tiene libertad de expresión o una cierta libertad de expresión, al final nuestra historia nos ha ido llenando de estos estereotipos y ahora en nuestros estable pasa lo mismo y dentro de la estructura también pasa lo mismo o sea dentro de los directivos usted tiene que hacer esto, esto y esto otro y tiene que tener las planificaciones acá, aplicar esto acá, aplicar este programa acá, y hay que darle resultados a final de año, y uno tiene que ser un visionario , entonces ahí es donde empezamos a contradecirnos , nos empiezan a exigir cosas y ¿están las condiciones para que nosotros podamos cumplir esas cosas?. La verdad es que no siempre. Y eso te afecta directamente en tu estilo, lo que yo te planteaba anteriormente y me tomaba de lo que dijo el colega porque claro al final no somos islas estamos dentro de un contexto, de una comunidad escolar que de alguna forma nos da las directrices de cómo actuar, de cómo debe ser nuestro estilo, y nosotros, ay pero si lo hacemos de otra forma está mal, a lo mejor me van a retar, a lo mejor me van a hacer esto, a lo mejor no voy a lograr lo que ellos quieren entonces es va influyendo en el clima directamente , la unidad escolar es un gran, gran factor que influye directamente en nuestro estilo, ahora...

111. *Profesor, ¿Le puedo hacer una pregunta? ¿Está hablando de coerción?*
112. Profesor 4: Sí, sí, sí de alguna forma sí, nosotros como profesores aportando y ahondando más en las fallas...
113. (Barullo, todos hablan)
114. Profesor 4: Y aquí va mi otro, en lo otro que tú preguntaste, tu preguntaste con respecto al estilo y con respecto al clima, como nosotros nos criticamos a nosotros mismos. Claro esto es lo que deberíamos hacer pero ¿lo estamos haciendo siempre? Tanto el estilo, y lo que yo pienso es que hay un factor comunidad escolar que también es muy decisivo, que tiene un gran porcentaje no cierto dentro de lo que nosotros hacemos, pero dentro del clima y estilo... se me fue.
115. Profesor 2: Yo a veces pienso en esto, en lo mejor o lo más importante son nuestros estudiantes, en una situación educativa, en el organigrama está

el director, el UTP, y los cabros están al último todavía está ese pensamiento, hablando del 70 o del 80, todavía están esos pensamientos así, burócratas, jerárquicos, entonces de alguna manera uno quiere estar bien con el jefe o por último hacerlo sentir bien, aunque lo importante de esto son los alumnos, entonces lo que beneficie, lo que ayude lo que eeh, por ejemplo el clima, el estilo que favorezca a los alumnos, de repente la gestión administrativa del colegio no está interesada en eso, sino que está en el escritorio, no está de nuestro lado, entonces, como tú dices, mandan papeles, mandan para que, entonces ahí se condice lo teórico con lo práctico.

116. Profesor 4: Ya recordé lo que iba a comentar decía el Mauricio en definitiva de alguna forma nosotros seguimos cuidado eso de la imagen que hay que mantener, el profesor que sabe todo que no se equivoca, y es el más bacán entre comillas de la escuela, es un iluminado, un ser de luz... jajaja.
117. Profesor 4: Yo creo que en definitiva eso es lo que poco hacemos los colegas y los que lo hacen son un poco tachados que es defender la libertad dentro de su mundo, que es la sala que son los niños, y que dentro de sistema, como lo dije anteriormente, que es la comunidad escolar y bien se apresura y se encarcela en eso, o sea si el niño no trajo la capa, no la trajo, no lo voy a, si lo tengo bien, si lo tengo dispuesto a trabajar, conmigo no lo voy a hinchar porque no trajo la capa, eso lo va a indisponer a lo que yo le voy a plantear o a hacer lo que yo le voy a proponer, entonces en definitiva uno se tiene que mostrar con un poquito más de libertad dentro del aula para no caer en eso, de que yo soy bueno y de que mantengo a mis chiquillos ordenados, entonces ahí está la relación con el clima, que al final nosotros defendamos lo que hacemos en la sala, somos los que somos con nuestros niños, en todas nuestras formas, y hagamos que de todas formas ellos nos escuchen y que puedan lograr algo con nosotros, o sea que no entendamos algo que hay afuera va ahondando en ese hoyo y se va haciendo más, más profundo ... en definitiva cuando todos podamos defender lo que hacemos en nuestras salas ...
118. Profesor 1: Y que lo que interesa son los alumnos
119. Profesor 4: Ahí vamos a poder dar un paso adelante y vamos a poder colgar las capas en la reja...
120. *Yo quiero pedirles un favor, quiero hacerles otra pregunta crítica pero quiero que me la respondan en 5 minutos, es crítica, crítica, pero no quiero que tengan miedo. El colegio municipalizado y la Corporación de Quilpué ¿Cómo afectan a nuestro clima y a nuestro estilo esta dinámica? Tiene mucha historia, paros, paros comunales, aquí hay muchos que han sido líderes, por eso que están sentados aquí, porque tienen una visión crítica bien particular ¿Cómo afecta eso? Porque hablamos de esta aula y de que hemos enriquecido a la comunidad, ¿cómo afecta este macro sistema?*

121. Profesor 5: Aquí yo tengo una sola realidad de que Martínez y la corporación municipal de Quilpué, en que obviamente impacta en frustración, frustración porque nosotros también lo hemos generado con nuestra organización, y frustración en la media porque nosotros tampoco podemos ser creativos y no nos hemos empoderado en nuestro rol de trabajador y hemos recibido también de alguna forma el menosprecios, la no valoración y evidentemente vamos recibiendo y vamos cargando con esta mochila y uno ve colegas que van a la sala de profesores y ahí se desahogan y después...Entonces pesa, y uno se va quedando como hacia abajo.
122. Profesor 3: Y te lo hacen saber no indirectamente, te lo hacen saber directamente...
123. Profesor 1: Si yo de mis 26 años , terminé, porque en realidad la única corporación es la numero 24, porque mis primeros años fueron particular, particular subvencionado y no estaba ligada ninguna corporación y de hecho la única corporación que marca y que limita en tu trabajo, llegado a la corporación esta la dirección está muy afiatada a la corporación, entonces la corporación dice quiero patas pa' arriba entonces la dirección se hace patas pa' arriba y eso te va limitando también en tu trabajo
124. Profesor 2: Idem
125. *Jajajajaja*
126. Profesor 2: Yo tengo una visión, o sea concuerdo totalmente la frustración...
127. (Barullo, Todos hablando)
128. Profesor 3: Hay cierto abandono.
129. Profesor 2: Con este sentimiento de municipalizar la educación, entonces cuando uno tiene algo no lo aprecia no lo cuida...
130. Profesor 4: Yo con respecto a la pregunta que hace recién, muy claro, el colega, no es mi caso, no quiero que no solidarice, con las colegas o los colegas, con respecto a la ineficiencia de la corporación, yo creo que pasa otra cosa en la comuna de infante no es tan afiatada con la corporación, sino que terminan pelando porque ellos hacen esto o esto otro, pero ahí también se traspasan las culpas y hay un tema de que no socializan las cosas no porque no lo diga la corporación sino porque no lo hizo la corporación, y es así como vamos echando por tierra algunos proyectos que administrativamente si son viables pero nos ponen trabas innecesarias de alguna forma no...
131. *Tienen intereses distintos...*
132. Profesor 4: ¡Claro!, no somos prioridad, ese es el tema, no somos prioridad y con respecto a esto nada que hacer. Volviendo a la pregunta inicial, obvio que afecta, afecta tanto el ánimo, por eso planteaba lo de algunos colegas que se ven bien complicados y yo tengo colegas que definitivamente están

pensando en irse que por ultimo en otro lado me van a tener mis cotizaciones al día. O sea obvio que afecta, afecta a la disposición, y esa disposición como decía la colega se ve reflejada en el aula, que tan contento este el tío en una escuela o no, vale decir que en esta consecuencia un niño...

133. Profesor 5: Yo creo que en esta corroboración que es la única que conozco, en mi escuela de que el niño no esté en la casa sino que en la escuela, pero del amplio modelo que podríamos enseñarle a los niños en el calor social, esta...

134. *Que no se le pague a los trabajadores lo que corresponde afecta el clima, aquí y en la quebra' del ají*

135. *Podríamos ir ampliado jajajaja. Profesores muchas gracias.*

136. *Termino del grupo de discusión número 1.*

Grupo de Discusión N° 2

1. *Comencemos, profesores, gracias por estar acá, segundo, mi tesis y mi investigación como algunos de ustedes ya saben y conocen, incluyo hay algunos de ustedes que ya han leído mi cuestionario, hay algunos que lo van a leer el lunes o en otro días. Eeh trata sobre dos temas uno de ellos es con el cual quiero comenzar, el “clima de aula escolar”. No la convivencia escolar, es como una idea grande, macro que involucra a toda la comunidad escolar, nos interesa algo: el ambiente del aula.*
2. *Y la primera pregunta es súper simple, ¿Qué entienden ustedes por el clima de aula escolar? ¿Qué es y qué no es el clima del aula escolar?*
3. Profesor 6: Para mí el clima del aula escolar es como que sí y estoy haciendo clases el clima sea cálido que los alumnos se sientan en confianza, yo también me sienta en confianza con los alumnos y tranquilo que yo pueda trabajar con ellos, siendo que a veces uno no logra el objetivo, pero la idea de un buen clima es de que el alumno se sienta con confianza y que se sienta relajao' poh , y no estar así como todo el rato como encima de ellos , que haya un buen clima y otra diferencia igual es el colegio, no necesariamente un colegio representa un buen clima, sino que en una educación de calidad abierta al dialogo.
4. Profesor 7: Yo creo que como dice el colega aquí, Alejandro, también es una mezcla de, de, de ese clima que uno puede mantener en cuanto a la disposición que uno va a tener con sus... como también a lo mejor lo que uno plantea de clases eeh a lo mejor hay clases en las que tiene que prestar atención, hay clases donde van a conversar ocho, entonces eeh ahí hay que como unir esas dos para poder conseguir el éxito de la clase en particular, pero estoy de acuerdo con las dos... o sea y mucho depende de en qué hora está la clase, porque yo tengo clases con sexto y es súper difícil porque vamos en el contexto geopolítico de Chile y a las dos últimas horas del día y después de almuerzo, súper estimulante...
5. (Barullo, todos hablan)
6. Profesor 8: Yo estaba pensando en dar una definición como de clima, y tenía como una idea precisa de clima, pero no la encontré, entonces creo que se define como una situación de enseñanza tranquila, pero también con alumnos motivados, eeh, alumnos concentrados, con ganas de aprender y eso es lo que también no hace el clima, la calidad del alumno es el que va a permitir que eso que haya como un ambiente, porque si están todos callados no va a haber ambiente de aprendizaje en el fondo clima es aprendizaje concienzudo preciso y también estudiantes con una cuota de conocimiento de lo que viene, eeh, porque algunos niños no saben a lo que vienen, entonces ahí uno tiene que estar explicando a que vienen, porque lamentablemente se perdió como en la familia la por la valoración por la

educación entonces ahora nosotros hacemos doble o triple trabajo porque tenemos que enfrentar al alumno para decirle qué viene hacer al colegio, también hay alumnos que su conducta prima por sobre sus ganas de aprender son varias situaciones a las que nos tenemos que ver enfrentados porque hay alumnos , digamos, eeh, con problemáticas eeh por así decirlo y los llamamos alumnos con riesgo social y esos tipos de niñitos no es que no sean inteligentes sino que es otra la situación que nosotros tenemos que enfrentar ahora , entonces son muchos factores los que van a crear este clima y tenemos que empezar a educar qué lo que es clima, que es lo que estoy planteando yo ahora, y luego vamos a tener que enfrentarnos a trabajar para el aprendizaje.

7. Profesor 9: Mira como tú dices lo del clima, yo lo comparto, pero también dices que hay alumnos que como que en la casa no les potencian y es la verdad, yo creo que voy a ser como muy, muy estricto o no sé va de la casa también hay que también... para tener un buen clima hay que también enseñarle dones que ya se perdió hoy en día, se ha perdido y ¿Por qué? Porque en la casa ya se perdió...
8. Profesor 8: Antes el niño venia de la casa y ya sabía a lo que venía el niño
9. Profesor 9: ¡Claro! Que pasa ahí, que uno ya no trata de tener un buen ambiente porque ya viene de la casa con que “la vieja poh” yo mismo lo he escuchado hasta en la entrada, yo escucho, “aaah si la vieja te viene a decir algo...” ya dejan al niño con esa mala disposición y con las cargas negativas para entrar a clases, y que él llegue y eche a perder un buen clima. Y ahí, ¿Qué tiene que hacer el docente? No es que yo me crea Aladino y me las sepa todas pero uno tiene que bajarle el moño tratar como de manejar, trabajar a diario, yo trato siempre de tener un buen clima, que me toca el horario más piolita de 10 para las 2 hasta más tarde que es la hora más pesada.
10. Profesor 10: Claro y ahora entonces para enfrentar un buen clima tenemos que fortalecer la convivencia y como vamos a fortalecer la convivencia, tratando que los niños sean tolerantes porque eso antes venia como en la genética de los niños, como la tolerancia, pero ahora ¿Qué tenemos en nuestra sociedad? ¿Qué es lo que oprime a nuestra sociedad?, el individualismo, entonces me he preguntado, será normal en mi casa, porque yo soy solidaria, y tenía la escala de valores bien grande los valores universales, porque yo sé que hay valores universales, entonces eeh me he cuestionado, porque he escuchado profesores que han dicho, eem, no poh usted está mal porque no tiene que hacer el trabajo del otro, yo hago mi trabajo , pesco mis cositas y me voy, aunque el otro se quede hasta las 6 de la tarde entonces esto también eeh la sociedad ... nosotros siempre vamos a encontrar mal, y nos boicotea la televisión, nos boicotean todos los medios

de comunicación... entonces como que debiera ser la sociedad, entonces del trabajo del profesor en este minuto es como complicado, eeh, porque hay profesores que tiene otro "swich", porque yo soy una de las ultimas que voy en mi colegio, eeh, que voy a jubilar...

11. *No se le nota para nada profesora...*

12. Profesor 10: Sí, gracias, jajaja... pero eso es lo que yo me estoy cuestionando y debo reconocer que tengo el mismo animo, la misma intención, la misma disposición, la misma gana, pero como yo vine a esto porque yo fui a la que siempre escucharon, la que siempre participaba en colegio de profesores, la que ha abogado por un gremio solidario, pero no es que no esté, por el contrario, porque quiero hacer cosas, este gremio del colegio de profesores es el que, es el que mantiene dialogo con el gobierno, y que trata de hacer otro grupo, pero no hay otro grupo que medie y dialogue con el gobierno, entonces como voy a prestarme yo, entonces para ser consecuente con eso se me dio la posibilidad de estar aquí, y vine, se me da la oportunidad de ir al paro, voy ; si se me da la oportunidad de estudiar, estudio; si me dan la oportunidad de postular de ir a alguna cosas con los niños, lo he mantenido y lo voy a tratar de mantener siempre, y , eem, cada día vamos peor y a pesar que tengo toda una charla de frustración porque yo pensaba que iba a ser una de las que iba a cambiar la educación y no voy a ser, solo me resta de que las personas que guian profesores dejarles la semilla, para hacer algo por ls niños, porque no estamos haciendo nada por nosotros, que estamos abogando por esos apoderados que perdieron el norte, de que la educación abría caminos, perdieron el norte que con una educación el niño va a tener una vida más menos ... nocon tanta penuria, por así decirlo eeh y eso es lo que me frustra pero no me ha restado las ganas de luchar

13. *De partida, súper rico todo lo que ustedes están informado, creo y les pregunto, dijimos una de las preguntas que hicimos, creo que fue como la octava, qué es lo que los favorece negativamente, y creo que como que lo dijimos claramente, no sé si hay algo que falta de lo que los favorecía negativamente... la crisis social, la familia y su entorno, las características de los chicos, se adelantaron como a la cuarta parte que son como las preguntas críticas y entonces... Disculpe profesora...*

14. Profesor 10: El curriculum también creo que porque ahora también hay taller eeh y la idea del colegio fue otra y ahora entonces otra se trata de hacer lo que quiere el municipio y llevar al aula esto va mal, nuevamente se trata de, de, de darla la mirada que se pensó...

15. *¿Y comparten ustedes esta visión sobre el curriculum?*

16. Profesor 6: Sí, yo creo que con respecto a eso como la sociedad y la comunidad va cambiando se hacen siempre intentos de cambiar los

curriculum y adoptar estas modalidades pero no van apuntando mucho a las necesidades específicas o muchas veces no van de acuerdo a la realidad chilena, por ejemplo la charla, no se poh , la convivencia o la misma, estamos en esto de , de del trabajo colaborativo que estamos haciendo en el colegio y hay una visión súper diferente al curriculum como darlo por ejemplo si se piensa trabajar proyectos dentro del curso como unificar eso y que sea solo un trabajo personal del profesor en sus contenidos, sino que al contrario que todos podamos lograr un numero referente a sus asignaturas, yo creo que todavía cada asignatura debe tener su sub contenidos, es un curriculum general, no es por estratos, no le vas a enseñar ... lo que uno tiene que hacer es entregarle habilidad a los niños y no le vas a entregar las mismas habilidades a distintos actores sociales algo que no cuadra dentro del curriculum, dentro del engranaje de la sociedad...

17. *Como crítica al curriculum nacional...*

18. Profesor 6: El curriculum apunta hacia un lado, pero nosotros tratamos enseñarles según estrato social y los estratos sociales aquí en Chile están totalmente polarizados, y el curriculum no tiene que estar cambiado, tiene que uno replanteárselo y vamos a replantearlo dentro del aula, o la comunidad del colegio que es lo que esta... por eso hay que empoderar a los colegios para ver su realidad , porque igual son diferentes hay muchas cosas que confiesan pero también tiene sus particularidades que hay que a lo mejor ahí está la clave, creo yo, para de alguna forma re encantar los otros factores que tu mencionas que son importantes: los papás, eeh no sé, la familia...

19. (Se interrumpe el audio)

20. Profesor 10: Lo que pasa es que quería, junto con lo dicho anteriormente, lo que también, eeem como decirlo yo, esta, lo que nos causa dificultad es el tiempo que nos toma preparar la clase también eso es un factor que no hace que vengamos tan bien empoderados, tenemos experiencia, pero también necesitamos aparte de la experiencia tener el tiempo para preparar bien lo que vamos a enseñar, y eso toda la vida, digamos, lo hemos discutido como, como gremio no se nos ha otorgado, y otra cosa importante, eeem...

21. *Profesora, ¿Qué piensan ustedes sobre el tiempo? Y su relación con el clima escolar.*

22. Profesora 10: Primero conocer los alumnos eso no es cosa de un día eeh después buscar el material para esos alumno y no para otros, eeh, nosotros estar empoderados con el conocimiento que vamos a impartir, eeh por ejemplo nos dan algunos cursos en tiempos que nosotros necesitamos para estar con, con , eem , con nuestra vida, con nuestra sanidad mental , eso también nos juega en contra de hacer una clase como uno quisiera pero esos factores son han ido carcomiendo nos han ido restando, no todas las persona que están en los cargos son las idóneas, porque antiguamente nosotros

sabíamos que los que estaban en los cargos eran las mejores y ahora sabemos que no es así .

23. Profesor 9: Por también ha cambiado la educación, antes a lo mejor servía lo que el tipo de educación que había y que se replica hoy en día pero hoy día ahora volviendo al curriculum que es fundamental en el tiempo para pensarlo para uno apropiarse a la habilidad de manejarla y ahí uno buscar la mejor estrategia y metodología para el trabajo del colegio, entonces es importante apropiarse en este tiempo, que a lo mejor puede ser un tiempo convivir con el mismo que hacer de la clases pero también un momento que el colegio tiene que darte o la educación en general de identificar la comunidad diferente para realizar tus proyectos, porque creo que hoy en día van por otra índole administrativa, que está bien, que hay que tenerlas, que viene el agente de la educación hacer su visión hace su investigación y plantea, pero estamos bien haciendo las cosas como a tientas o reaccionando a las cosas entonces, claro... pero hoy en día los colegas no se dan el tiempo para eeh planificar o para buscar las mejores alternativas para trabajar y despertar la motivación de los chiquillos, porque vivimos en un ambiente súper globalizado, donde hay muchos estímulos y muchas influencias, entonces existe esa consigna: tenemos que trabajar para enfrentar tú motivación versus esta tención de que tienes que cumplir, entonces por el ejemplo en mi caso yo dejo a los chiquillos y me concentro y busco herramientas y concentro todo ese tiempo para eso , pero no puedo estar defendiéndome , discutiendo en un consejo eeh, es tiempo que está destinado para conversar entre colegas para buscar estrategias para por ejemplo un grupo curso que tiene ciertas problemáticas y como lo podemos enfrentar , como grupo, como grupo de profesores, este tiempo tampoco se da.
24. Profesor 10: A lo mejor un poco de todo lo que he escuchado, cantidad versus calidad, en el tiempo, estamos muy agobiados tanto los profesores como lo alumnos hay que sociabilizar un curriculum que se nos entrega desde arriba de la cabeza, pero a veces , no cortar camino, sino que crear habilidades como la observación, la síntesis la clasificación de repente uno también podría hacer una clase un poco más breve y que ellos se dediquen al autoaprendizaje porque hemos estado mucho tiempo también nosotros tratar de, de inculcar a los niño que estudien, pero no es aceptado por ello porque no le sirven para la vida, entonces estamos mal, estamos enfocando mal la enseñanza, estamos, cierto, mucho tiempo , muchos nuestros, gastamos muchas fuerzas, para algo que ellos no lo valoran , no tiene sentido, entonces pienso que en un plazo ojala breve las autoridades se puedan plantear el concepto calidad versus cantidad y entreguen a lo mejor

un programa un poco más pequeño donde el alumno pueda desarrollar sus habilidades en pro del propio conocimiento , habilidades...

25. *Sus conversaciones me han parecido súper acertadas, porque yo tengo el cuarto apartado, una de las 4 grandes partes de esta discusión, que son los elementos críticos, tengo un segundo tema y la relación de esto, pero ustedes se han saltado a estos elementos críticos así que yo agradezco y voy a tomarme de sus palabras, no es que no quiera darles la palabra profesora, el sentido de educar eso favorece positiva o negativamente los climas de aula, estoy absolutamente de acuerdo con lo que usted dice profesora con esto del curriculum en sí , no es consensuado, ni menos es democrático, ¿cómo afecta eso al clima de aula?, la enseñanza del contenido de historia del sexto, cuarto, tercero, el contenido matemático , algorítmico y en tal y tal y tal.*
26. Profesor 8: Afecta pero no tanto
27. *¿En qué sentido?*
28. Profesor 8: Porque yo me apropio de mi profesionalismo y yo veo que decirle a mis alumnos, en el caso que expuso ella ahí me tomo un poco más de libertad, eeh pero también yo me cuestiono en esto que note, y dice se nos pide que los niños trabajen en equipo y los profesores no trabajan en equipo porque no tenemos tiempo para juntarnos conversar y complementar, ni ir a ver la clase de ellos que una profe la referente que tenemos en el colegio por así decirlo, eeh se nos pide que usemos materiales pero también hay que estudiar para poder utilizarlos hay que sacar el material, porque hay mucho conocimiento ahora, entonces que tenemos que hacer nosotros, hacer niños críticos que sean capaces de buscar ese conocimiento crítico, para que sean más críticos en esta sociedad...
29. *Y eso haría un buen clima de aula, ¿no es verdad?*
30. Profesor 8: Exactamente, porque el diálogo tiene que ser un dialogo, un dialogo con una respuesta positiva porque tiene a ser conflictivo, si ha habido un descontento por ejemplo en este minuto necesitamos unos operadores que estén en paro, viene el ministro de defensa y el dialogo lo ven como algo negativo, en cambio el dialogo la sociedad lo que ve como algo negativo... (Todos hablan)... el dialogo construye y da soluciones y el dialogo es mil veces dialogo, dialogo, dialogo y llegar a una solución.
31. Profesor 6: Pero si quiero decir que también como tu dijiste afecta o aporta al buen clima, por ejemplo si e estoy saliendo constantemente de un contenido o de una habilidad, que siempre nos pasas que estamos ajustando habilidades muy recurrente o por una cosa de no saber proyectarlo o no saber eeh conjugar eso con otras habilidades mas superiores, también va a crear como una especie de aburrimiento donde los alumnos van a decir "oh, esto ya lo vi, ya lo vi, lo vi así", y eso pasa porque no hay comunicación, no

sabe en qué va el curso que se entrega como viene o como yo le voy a aportar o como la comunidad en el colegio quiere construir su curriculum o apropiarse de él y lo que a lo mejor no va a desechar, sino que el profe de arte lo va a poder ver como lo hemos conversado algunas veces...

32. (Barullo, todos hablan)
33. Profesor 8: Es como debiesen trabajar como en una oficina, no de pasillo. Es en lo que hemos caído, conversaciones de pasillo para obtener soluciones muy altas , pero hay una cosa que yo la note y creo que tambien influye en el clima del aula...
34. Adelante...
35. Profesor 8: Y que es que la jornada escolar completa se complementa con mandar tarea pa' la casa, los alumnos ya ni miran los cuadernos porque llegan tan cansado eeh y eso afecta el clima , afecta al apoderado, al alumno , si no tiene sentido mandar tarea para la casa, y es casi siempre en el día a día yo voy mirando y voy aprendiendo, miro la noticia y aprendo, escucho la radio y aprendo ...
36. *A pesar de que para la gente tiene un estándar de calidad mandar tarea para la casa...*
37. Profesor 10: Se nos, se nos ha vuelto contradictoria...
38. Profesor 11: Lo que pasa es que la jornada completa se nos empezó a volver más de lo mismo, siendo que era un espacio para que se motiven y se potencien los chiquillos positivamente los motive...
39. (Barullo, todos hablan)
40. Profesor 7: Apelando a lo que dice ella, a la parte critica, los chiquillos hoy día sensitivos, critica, critica y siempre critica para ellos es algo negativo, yo creo que son máquinas se están convirtiendo en una máquina, yo le antepongo al octavo les hago una prueba que es solo de preguntas de desarrollo que ustedes responden a base de la lectura de un texto, y eso me genera conflicto en la clases, ¿Por qué? Por ellos no pueden responder, tienen pésima comprensión lectora, y eso se debe que el clima, claro los niños que son un poco más avanzados terminen el trabajo y los que están más abajo no saben qué hacer y se quedan entrampados en algo que es tan simple como leerlo, y esto genera un clima totalmente dispar, no hay un consenso en habilidades o en los tipos de enseñanza que se puedan aplicar.
41. Profesor 12: Eso tiene que ver con el lenguaje de los chiquillos que es muy iconográfico, como muy de imágenes, como que mucha letra los agota...
42. Profesor 9: El lenguaje del Facebook o del WhatsApp empobrece todo, esto de que ese escriba todo abreviado, allá los míos en el octavo ni siquiera les digo que la no sé cuantito, ya definición de célula, en la prueba está la respuesta ahí no saben leer, no saben leer el encabezado, no saben leer instrucciones, y tú les preparaste un power, preparaste tantas cosas y

después tú vas y no tiene idea, o ay es que me da flojera, para qué y ahora que escuche al colega y dije chuta no es a mí no más lo que...

43. Jajajajaja

44. Profesor 8: Sabes cuál es el mayor problema es que somos los adultos los que no nos cuestionamos en el fondo la sociedad es los padres, los adultos, nosotros tenemos que ser una buena educación y los adultos estamos mal ¿Cómo vamos a pedirle a los niños que estén bien? Si los adultos le hacemos mal a los niños.

45. Profesor 7: También parte de lo que uno cree, yo siento frustraciones igual que ustedes, me enoja igual que ustedes, pero si hay algo en lo que creo no transar es que confío que a lo mejor lo que yo estoy haciendo y puede ser que no apunta al sistema como el SIMCE, muchas veces yo, y este año me tocó trabajar con la profesora de inglés entonces me tocó la parte de juegos, porque yo tenía juego de mesa con matemáticas, porque eran básicos que no sabían respetar turnos, de no esperar paciencia, entonces uno ahí de repente dicen que se desordena, que están jugando y en el fondo uno tiene que ir rompiendo, o sea no queda otra de que uno tiene que ir imponiendo sus técnicas porque uno tiene la creencia de que lo que falta no es solo que aprendan a multiplicar y aprendan el turno a esperar, entonces mejor ya no van a leer 5 minutos, van a leer 10 minutos , como que ido rompiendo todas las creencias que uno tiene que le han impuesto que ha vivido y que uno cae en el error de creerá y de creer en lo negativo, en nuestro lenguaje tiene que cambiar en la educación, en nosotros, yo soy profesor que llevo 4 años ejerciendo y también de a poco me va afectando eso, porque a veces uno va con las mejores herramientas y de uno va viendo que... No puede ser así que hay que darle su cuota de innovación.

46. *Ya, segundo paso. Uno de los temas que me interesa, para ver y conversar con ustedes son el clima de aula y el otro son los estilos de enseñanza, ¿Qué creen ustedes que son los estilos de enseñanza? ¿Qué son? , y ¿Qué determina cómo enseñamos?*

47. Profesor 8: El estilo es la estrategia que tenemos que usar digamos de acuerdo al niño, digamos lo que predomine en el niño.

48. Profesor 6: Para mí el estilo es como ser dinámico, como ser...

49. Profesor 11: Va a ser como uno se constituye como profesor de esta manera, por ejemplo a mí gusta motivar...

50. Profesor 6: Y los alumnos saben cómo es cada profesor...

51. Profesor 11: Por ejemplo hay profesores más estrictos y hay otros que no

52. Profesor 6: Eeso, claro...

53. Profesor 11: Por qué enseñan así y ellos se comportan distinto de acuerdo al estilo, y no debiera ser así.

54. Profesor 10: Pienso que dentro de los años que tengo que son 35 años de docencia
55. *Y tampoco se le notan profesora.*
56. Profesor 9: La pega nuestra no representamos cuanto tenemos
57. Profesor 10: Lo que pasa , siento que en muchas ocasiones los profesores dentro de las escuela son utilizados de acuerdo no a sus características o a sus donde lo cual favorece un estilo de aprendizaje, muchas veces por necesidad, entre comillas, de la empresa alguien que es bueno para música lo tiran para maticas, no le gusta, no sabe cómo estudiar a lo mejor también crea un clima y un estilo mucho más apropiado para el de música, entonces hay que buscar los dones de todos, por eso la persona que está a cargo de un colegio tiene que ser tan inteligente, observar bien a su personal y decir esta muchachita se las trae porque hace la poesía, sabe jugar en esto, profesor de primero básico, este otro compadre, bueno pal deporte, profesor de educación física, yo creo que dentro de la elección de los talentos de un maestro tienen que estar dentro de sus propias capacidades
58. *Por lo tanto ¿imponer su estilo?*
59. Profesor 10: ...Por lo tanto cada uno va a poner la impronta que te hace ser el profesor de lenguaje, de ciencias, de historia, de música, de artes visuales.
60. (Barullo, todos hablan)
61. Profesor 6: Eso suena como muy efímero, es importante que el equipo directivo se preocupe. En nuestra escuela se ha hecho, llevo 4 años y la directora que llevo al cargo vino con una niña que llevaba hartos años ahí y trabajó con ella, y con ellos nosotros 3 y así hemos ido avanzando y ha sido efectivo.
62. Profesor 10: Lamentablemente como no se hace eso, uno cae en el juego, y lo que trae resquemor va a tener que irse a otro colegio, llega la vocación docente, y lleva a ese extremo a ver una planilla y usted profesor no sirvió, porque la persona que tenía que hacer el trabajo nosotros le pagamos la cuota también y perdió también el que el profesor que a lo mejor no tenía tanto dominio del recurso se aprende también y puede enseñar un profesor que tiene más, mas , no sé si artimaña, sino que son estragáis por así decirlo, pero armas para poder... herramientas, para poder decir profesora tú tienes esto, como lo hacemos con nuestros alumnos, va adquirir el desplante necesario para que pueda aprender bien el trabajo.
63. *Parece que somos un poco exitistas, como que la inmediatez, ¿nos juega un poco en contra?*
64. Persona 9: Es importante la solidaridad y el apoyarse el uno al otro...
65. (Barullo, todos hablan)
66. Profesor 7: La jefa de UTP siempre está dispuesta, la directora también poh, me dijo no, ven no más yo te ayudo, siendo que ahí tienen tantas cuestiones,

la directora tiene todas estas restricciones y todas las personas que ya van a jubilar, fijate que yo no soy tan joven, hay una profe profe que se va jubilada, yo copiando las ideas de ellas ¡y me resultó poh! Yo les hice el caso cerrado del profe de matemáticas, y así yo les hacía preguntas y así ellos respondían, encontraba que estaba bien y tenía que pegarle a la mesa y así pasaba el otro...

67. Y así los chiquillos ven estos programas entonces saben de qué se habla...

68. *Profesor y usted de su experiencia...*

69. Profesor 6: Voy a dejar que la profesora...

70. Profesor 10: Uno tiene eso de pensar que el viejo es malo y lo viejo no es malo, hay que sacar lo bueno también y hay que hacer un equilibrio pero también esas dudas que tienen

71. Profesor 11: Se desecha lo antiguo...

72. (Barullo y todos hablan)

73. Profesor 7: Muchas veces acá los profesores jóvenes, en este caso yo vengo recién empezando, como que se aparta un poco de la idea que nosotros sabemos, pero en algunos lados pero igual son otros tipos de aprendizaje porque ellos aprenden distinto entonces un poco más cercano a sus edades justamente sobre todo los que son más grande, eeeh no sé si alguno comparte la idea de traer un PPT y aplicar eso en la enseñanza y así para ellos se acerca un poco más, se acerca mucho, muchas veces ese es el punto uno tiene que acercarse a la realidad de ellos y ellos también acercarse a la realidad de nosotros, y si nosotros apartamos el contexto de la realidad del de la educación, la educación no va para ningún lado.

74. Profesor 6: Todo eso uno lo tiene que tomar como ventaja, yo también era así en estas discusiones, pensando en cómo me acerco, hay que convivir con ellos, hay que integrarlos, entonces uno a veces con los chicos, llevar un presentación, y uno también tener la cercanía para poder averiguar de gustos, incluso para la elección de libros, no cierto, uno tiene que averiguar, oye qué te gusta, y ahí uno tiene que ser bien amigo... Hay que conocerlos y no hay tiempo para conocer bien al alumno, a todos nos gusta leer un tema que nos interesa.

75. Profesor 10: Por eso hay que darse el tiempo para buscar el material.

76. (Barullo, todos hablan)

77. Profesor 8: Lo de la solidaridad que decías tu choca con nuestro modelo competitivo, ha es que yo tengo esto y esto otro y tengo que revalidarme en el sistema, ahora todos están con esa... Uno parte conociendo niños y a partir de esa realidad uno puede ir forjando su educación, porque yo voy a contar a grandes rasgos sobre una niña del refugio de Cristo, ella es una niña sola, pero manda a la mierda todo, a la profesora, a los compañeros, tiene un vocablo horrible, pero hay que entender de qué contexto viene, viene

de toma, viene una madre que tuvo que salir a prostituirse para que ella comiera, entonces es súper importante también, a partir de lo que plasman los chiquillos, conocer a los alumnos y así de a poquitito ir abordando las situaciones ...

78. Profesor 11: Después de verles el pelo, conocer todos los cachivaches, conversar, ahí recién uno puede empezar a meter contenido. A mí me paso algo practico, cuando me dijeron si me quería cambiar de colegio y yo dije no , yo me quedo acá , y pensaba en un alumno que tengo yo, muy disruptivo, y tengo con el clases a las 11:30 entonces si hablamos de clima que hay que establecer un tono ahí y pensaba solamente en un clima de aprendizaje, que cuesta y que hay que empezar de cero, eeeeh, no solamente es eso, es solamente poner las herramientas para poder, como dice ella, son niños que vienen de otro, de un adulto irresponsable, no sé si cuando lo tuve o es responsable cuando tuvo los primeros pasos en la educación, y nosotros tenemos que tratar recomponer y ese es el problema y por eso los colegios tiene que tener psicólogos y toda la gama de profesionales que lo tiene que acompañar y entonces la educación para ese tipo de niños va como en segundo plano, yo le digo a usted que tengo 4 niños autistas, mas este niño disruptivo y niñas con hiperactividad entonces con conducta, conducta, eeeh, digamos problemas de aprendizaje con hiperactividad, entonces, eeeh, se nos hace poco, y sabe porque se nos hace poco, porque todos estos niños que llegan a la institución ahora hay que quererlos primero, yo tengo 12 nada más y sin embargo es como dos , porque a veces se necesita una asistente y viene la asistente, y son 12 y todos necesitan que estén con ellos, porque en la casa se perdió eso, anda a buscar la tarea, anda a comprar, busca en el computador, y el niño qué sabe buscar en el computador, y qué te pidieron ahora...
79. Profesor 6: En la casa hay cero apoyo, es difícil por el apoyo pa' los chicos a veces es nulo, hay apoderados que se citan una, dos, tres, cuatro, cinco veces y no asisten, una llevo hoy a pedir un teléfono que le habían quitado a su hijo y yo le dije que bueno que llegó, fue a buscar el teléfono que era más importante que su hijo, y le dije su hijo está repitiendo, y le dije el caso del niño y todo y el niño está repitiendo con teléfono nuevo, es un tema familiar de por medio
80. Profesor 8: Uno tiene apoderados por los que corre a tratar de ayudarlos, y uno corre y corre, el papa está mal, la mama está mal y la gran problemática es que el niño tiene problemas de aprendizaje, y problemas físicos también para escuchar y se le dio la alternativa, y se le dio la atención a tiempo
81. Profesor 9: La primera motivación para estudiar del niño debería ser la casa, estás castigado no vas a ir al colegio, eso debería ser un castigo pero ellos ven como algo positivo no ir al colegio...

82. Profesor 11: La familia es tan importante y yo creo que estamos todos de acuerdo en eso, que sea más importante el teléfono es porque la familia está sola, y eso está mal, ella necesita apoyo primero, para que ella pueda ayudar a su hijo, y pueda haber un cambio en esta familia.
83. Profesor 7: Muchas veces a las familias les gusta eso, y tiene el apoyo y siguen igual y también a eso apunto a que el apoyo tiene que ser diferente.
84. Profesor 8: No es un apoyo económico lo que necesitan...
85. Profesor 6: Es orientación, que los escuchen... viven relaciones problemáticas, violencia intrafamiliar.
86. Profesor 10: Se cree que la educación de post grado es puro cobrar y antiguamente los padres y apoderados se preocupaban, se apoyaban ando a mí casa yo te recibo al niño, ahora ya no se da eso, ahora ya no se puede exigir, yo me voy a ir con el niño a la biblioteca y se perdió eso,
87. Profesor 11: Hay apoderados y hay niños, estudiosos, responsables y todo tiene que ver con la familia que hay detrás y son así porque hay una familia bien constituida, y la mayoría tiene la escala de valores alterada.
88. Profesor 10: A veces una madre, aun trabajando se hace responsable del estudio de sus hijos, o un padre, porque también tenemos padre solos, que van a la escuela y preguntan cómo está mi hijo, que necesitan, porqué tal cosa, pero la gran mayoría descansa en los docentes
89. Profesor 8: Igual que cuando se dijo que la escuela era guardería...
90. *Justamente, ¿vamos a la tercera parte? ¿Cuál es la relación entre el clima de aula y los estilos de enseñanza? ¿Cómo se relacionan? ¿En qué maneras, nivel, y efectos?*
91. Profesor 7: Yo lo relaciono el clima con el estilo de que si yo tengo un estilo tengo que preocuparme por el clima, de como yo me expreso, porque yo tengo un estilo que bien pedagógico, pero el clima con el estilo tiene que ir de la mano, pero el clima es el que me va a generar la confianza, y el estilo se da por la confianza que genera el buen clima.
92. Profesor 8: Por ejemplo yo tengo dos cursos paralelos, uno sale con sus alumnos, vas al museo, a la otra semana tienes programado ir al zoológico, a la otra semana a los barcos, dos semanas después fuiste a Santiago a conocer el MIM, y te critican por salir tanto. El otro curso es tradicional, aula, la pizarra, digamos que todo el mundo se acerca, así rápidamente, cuál de los grupos de alumnos van a tener un mejor aprendizaje, y ahí está tu estilo, el estilo tiene que ver mucho con el aprendizaje.
93. Sin duda
94. Profesor 8: Si tú le das la posibilidad a los niños de poder oler, tocar, sentir, ver, palpar, patear, toma la flor si no te va hacer nada, toma la abejita en tu mano... ¿Hay cuantos niños de aquí de Quilpué que me ha tocado llevarlos

al mar? Y siempre cuento esta historia, porque llega una niña me mira y me dice ¿Qué es eso que brilla ahí? ... el mar, ¿el mar? ¡Qué grande!

95. Profesora, estaba levantando su mano...
96. Profesor 10: Sí, es que hay algo que quiero rescatar, hay que ser sinceros con esto del estilo y en la práctica es que no tenemos tiempo para buscar materiales para formar ese estilo, y estamos ahí con esa dificultad no podemos hacer lo que quisiéramos y también estoy totalmente de acuerdo con que caemos en una corporación que nos pone fechas para ir saliendo de viaje o a paseos, para cómo se llama esto... las salidas pedagógicas, mata un poco, frustra, por eso se cuestiona.
97. *Y qué es primero, ¿el clima? O ¿el estilo determina el clima o el clima al estilo?*
98. Profesor 8: ¿Cómo era la pregunta?
99. *¿El estilo genera el clima de aula? O ¿el clima de aula determina el estilo del profesor?*
100. Profesor 11: Yo siento que el estilo genera un clima de aula tal que o favorece que se potencia o se descubre o se conecte los distintos tipos de aprendizaje o no tanto, estable o lo frena
101. Profesor 9: El docente viene ya con estilo yo creo, igual como todo en la vida puede ser mutado, es flexible, porque uno tiene una impronta, pero también se va a mimetizar con el curso o con el clima del curso y yo siempre hablando desde la realidad de la enseñanza básica, lo que más me manejo es con un curso, con el que paso mayor tiempo, es diferente con los profesores que tiene que transitar por los cursos y que también tiene que ir apropiándose de las características de los cursos porque son todos diferentes, para mí es un poco más fácil porque estoy en una realidad permanente, pero me imagino que ahí uno igual se va adecuando, un equilibrio entre lo que yo aporto como profesor ya que mis alumnos tampoco tiene que ser como yo, sino que también respetando las formas de ser, y ahí a lo mejor un poco, y eso conlleva a lo que dice la colega sobre organizarse, como uno va siendo como es uno como profe y su forma de entregar un producto, como vender la enseñanza, pero también es con respetar la forma con las que ellos trabajan y proponer nuevas formas y que ellos sepan que también la formalidad de estar en una mesa y de que no van a poder estar en el suelo les van a llevar a lo mismo y hay gente que le acomoda más así; o vivir este tipo de experiencia en la sala, y yo ahí también tengo muchos reparos respecto a la cantidad de alumnos como debe ser que uno ojala tuviese un trabajo con profe que acompañe o un grupo de profesores dentro, yo encuentro que es descabellado estar con 45 o 30 niños solo, teniendo en cuenta que son varios, uno no da abasto y hay que hacer cosas pensadas para todos e igual hay cosas que no acepto, yo tengo un curso de 26 niños

- igual y a veces me digo qué hago estoy aquí, estoy allá, me quedo con ellos, y que hago con ellos, ese es el conflicto también.
102. Profesor 11: No sé si entendí bien lo que tú dijiste al principio, pero no sería bueno tener un solo estilo, por ejemplo yo siempre trabajo así, porque también estaría como imitando...
103. Profesor 9: Por eso uno tiene que ser flexible también, a veces hay que ser más teatral porque hay grupos cursos que les funcionan.
104. (Barullo, todos hablan)
105. Profesor 10: Habrá que definir estilos de enseñanza, porque como contexto es muy amplio
106. Profesor 8: Claro, con la impronta que uno tiene, o sea yo tengo una impronta con la que debo ser flexible al aplicar respecto al grupo curso que yo tengo, entonces eeh de ahí digamos todo un engranaje que hay que calzar tan bien para que haya aprendizaje entonces la impronta es de esta manera, donde el niño también, decirle con este profesor tal vez voy a trabajar mejor porque es el que necesito según mi estilo de aprendizaje, pero con este otro también voy a aprender, entonces en conjunto con este profesor, no hay mejor colegio tampoco, sino que cada, o sea un alumno que trabaja que aprender que ve por nivel sus cosa cada cosa lo va a ayudar en todo por así decirlo, la sociedad no nos va a dar todo, este profesor puede ser muy espontaneo que va a servir , entender que también va a servir, o sea hay que valorarlos a todos y también vamos a valorar a todos los niños entonces con todo so legamos al mismo circulo vicioso que la sociedad perdió, porque la riqueza intelectual y cultural se desbarato y tenemos que componernos.
107. Profesor 7: Yo creo que unir todo, llegar a un consenso no se puede, porque todos tenemos realidades distintas, y contextos distintos, porque ahora el individualismo es lo que marca la vida de todos, todos luchamos por ser mejor, todos luchamos por algo, la competencia, el neoliberalismo ha encasillado todo de tal manera que la gente no piensa.
108. Profesor 10: Y lo peor es que 4 o 5 no podemos decirle ¡Están mal!, hay gente que se quiere subir, que le conviene que seamos así, pero no pueden pedir que nos quedemos sin decir nada.
109. *Yo estoy leyendo su conversación, y ¿quieren que dé el pasito a los elementos críticos? Porque los veo como amarrados. Yo el primer tema crítico que quería comentarles era las características de nuestros estudiantes, pero ustedes desbordaron bastante el tema y quedo súper claro, gracias por eso. Eeh. Yo voy a partir, me voy a saltar un tema, porque creo que se unen, a mí me gustaría que habláramos mas critico estos temas que yo les toqué, el aula escolar, a pesar de que ya lo hemos hablado, y los estilos de enseñanza, alguien señaló que venían de las características de nuestros*

estudiantes, y como estamos en una comuna especifica que es Quilpué, bajo el alero de una corporación, la CMQ, con ciertas características, sesgo y sección política ¿Qué temas son críticos de esta?

110. Profesor 10: Critiquitis...
111. ¿Por qué?
112. Profesor 10: Porque, esta corporación desde una vez que se levantó, desde profesores, de directores, esta fue la comuna primera en tener jornada escolar completa, seamos entonces los que la rompamos, y ya...
113. Profesor 7: ¿Y por qué no lo han logrado?
114. Profesor 10: Porque los profesores que van quedando que a lo mejor ya se frustraron, del sistema que todos pensamos que iba a ser la panacea se frustraron y se quedaron ahí en la...
115. (Barullo, todos hablan)
116. *Nuestra realidad corporada, nuestra realidad municipalizada...*
117. Profesor 11: Yo creo que es un tema bien álgido, es álgido porque ninguno de ustedes estuvo en el año 1981, que fue un , como un al lote donde se intentó municipalizar, entonces entiendo que esto viendo más del año 1970 que hemos llevando una larga cola de equivocaciones porque a mi juicio y mi entender, el ministro de educación se desligo de la municipalización, pensando que las soluciones eran locales, pero no fue así lamentablemente, porque los municipios se vieron enfrentados a una cantidad inmensa de dinero que comenzaron a utilizar para otras cosas, calles luminarias, plazas y no se encaminaron los dineros hacia la educación, entonces por ejemplo en el caso de todas las escuela del vidrios que se quiebran los niños en el invierno se congelan y no hay plata para reponer los vidrios, también influye en clima escolar y que ellos muertos de frio pasados de viento que llegan mojados que las más no los van a buscar entonces también estamos creando a partir del proceso llamado municipalización también hay una equivocación grande, y yo tal vez soy un poco optimista que el día de mañana cambiará, y también la universidades tiene mucha culpa de los profesionales que están sacando, pero yo creo que no hacen el filtro correspondiente de los profesores que están ahí, sin embargo los médicos pasan por buen filtro, no se los abogados, no tengo idea no me atrevo a pensar en esa pega, pero el profesorado tampoco tiene un incentivo para entrar en este proceso, no salen electos,, no salen titulados como los mejores profesores, porque en el fondo un profesor debe ser un camaleón tiene que tener ser un poco teatral un poco serio un poco dramático para tomar la atención , un poco cuerdo, un poco crítico , entonces yo creo que en las escuelas normales que se perdieron, y perdimos todos, yo hubiese preferido ser normalista, no universitaria.
118. *¿Y le representa el concepto de frustración o usted lo ha sabido llevar?*

119. Profesor 11: Yo preferiría el pasado a llevar más que frustración porque me siento muy dichosa de ser profesora a pesar de todo, no frustrada, pasada a llevar si, en el sentido que no se le pregunta a las bases, no se le pregunta al profesor ¿qué necesita, qué quiere, cómo le gustaría tener su escuela a usted? Te gustaría una escuela técnica, proyectarte a algo más científico, mmm no nos preguntan.
120. *Le hago esta pregunta porque usted compartió con otro profesor, ustedes no conocen en lo absoluto a los otros profesores con los que trabaje el día viernes, pero me dicen los mismos conceptos, los mismos dos conceptos, por eso me pareció muy poderoso que salieran los mismo dos conceptos, eso es un elemento crítico, y es bueno tener estos espacios donde se den estos procesos y estas investigaciones, no estoy diciendo que esta investigación va a cambiar todo, pero es un espacio donde escuchamos, o investigaciones que tengan miradas docentes, para mí es una investigación con mirada docente, no es externa además, yo trabajo en este sistema y lo comparto, a pesar de que no en mi opinión, pero ese es otro tema.*
121. *Profesora...*
122. Profesor 10: Eeem, estaba pensando en el concepto de frustración, bueno a título personal puedo decir que estoy agradecida de la educación pública, a cualquier profesional le cuesta entender que hace años yo tenía la misma capacidad, pero también siento que a pesar de que he buscado, hay una corporación que pone fechas para esto, pero yo lo logro hacer lo que yo creo que es importante hacer a pesar de todo eso hay un con recovecos logro apropiarme de mi libertad y apropiarme de lo que yo creo, yo me siento contenta con esta profesión, por eso estoy acá porque soy crítica y soy consciente, porque creo en la institución y no en las personas, como me voy a restar ahora si no me he restado nunca, la única profesora que tiene que ir allá , voy porque yo hasta el último día que este en el colegio voy a tener la mismas ganas de, de, porque yo sé que la escuela es agente de cambio, q yo tengo en mi consciencia y en mi corazón que soy agente de cambio, y mientras no esté ahí sentada en la casa jubilada no voy a quedar con las manos cruzada de que no hice nada.
123. Profesor 7: Yo creo que al institución es la que da cambios, según los estudios la institución ya no existe, porque la familia es distinta, la visión es como más general y es como ahí donde estamos un poco rezagados en la parte de la pedagogía porque nosotros estamos, yo que vengo recién entrando a esta área, hay cosas bastante antiguas y que todavía se aplican, y solamente en Chile se aplican, y eso es un tema clave.
124. Profesor 11: Yo siento que estamos muy solos, como cada profesor, de corazón con esas ganas, en mi caso mi papa fue profesor súper comprometido y eso te marca, eso te da una base, entonces eso también

influye, he sentido frustración, por la gente que te está liderando en un rato, te da rabia e impotencia, y seguimos haciendo lo mismo... pero también estamos para adentro y de repente es una sola sonrisa de un alumno tuyo y que te dice, ¿Qué vamos a hacer hoy día? O ¿para dónde nos va a llevar?, y te cambia el swich.

125. *Ultima pregunta antes de terminar. Hay algunos que dicen que los profesores decimos una cosa y hacemos otra, y hay algunos que se dedican a criticar eso en los profes, que decimos una cosa y hacemos otra. ¿Qué piensan ustedes de eso?*

126. Profesor 8: Yo pienso que hay un poco de cierto, porque no tenemos el tiempo para hacer lo que queremos hacer entonces tenemos que buscar el tiempo pa' poder hacer lo que queremos hacer y entonces no sale bien, sino que una cosa así a medias y a media terminamos y a media podemos hacer la planificaciones que las deberíamos valorar, y si me piden mis planificaciones y no son aplicables ese es el problema uno escribe un cosa y en la práctica tenemos que hacer otra...

127. *En que otra situación pasa eso profesora*

128. Profesor 8: Mensual, porque hemos llegado a un consenso y yo pienso que debemos tener un tiempo para hacer la planificación y uno cae en el pegar y copiar, y eso no bueno. No, no es algo que tenemos que hacer nosotros como profesionales, y yo misma me hago esa crítica y en eso ha redundado siempre.

129. Profesor 9: En la educación se impone mucho lo que se tiene que hacer y ahí está el problema, lo que hablábamos del curriculum, este puede ser totalmente alterable y muchas a veces no se altera por los tiempo y se va por lo más practico que está ahí.

130. Profesor 11: Se alteran porque lamentablemente estamos al alero de una corporación y el famoso SIMCE al que todos tiene que llegar, y nos van poniendo metas. Antiguamente no te daban tiempo, solo era hasta que el niño aprendiera, y al otro año se reforzaba, menos mal que desapareció eso de los colegios con rojo, peligrosos, ustedes vivieron eso, no, ahora la corporación tenía un mapa de la escuelas que estaban en rojo que eran peligrosas para el apoderado, la de verde era excelente y amarillo usted decide...

131. Profesor...

132. Profesor 7: Yo creo que todo el día por cosas que no están en nuestras manos, por ejemplo cuando pedimos tiempo , reconozco, y se nos da el tiempo , pero nosotros no tenemos la motivación , la convicción, de ese trabajo en comunidad, para apropiarnos de él, ahí también pasa lo mismo que ella dice respecto a por ejemplo a cosas de ayudar al mismo colegio de profesores o de convocarnos nosotros como profes , empoderarnos de

nuestra modalidad educativa pero entorno a agente sociales, que no participamos , que sea el presidente del colegio de profesores, pero hay muchas que decimos no las hacemos, no, no sé, va por un problema de nosotros, porque nosotros no nos empoderamos bien, o una pequeña luz, igual cuesta empoderar a todo Chile, por eso hay que partir de lo más cerca, el colegio de uno, porque también tomo esto de la municipalización yo creo que el gran problema es que el dinero nunca fue destinado, pero si o creo que el colegio tiene que exigir su realidad y respetar a los profesores y la forma de entregar el conocimientos y los niños que tiene o sea si el colegio tiene la fortuna de participar con la co-docencia, bien po, y ver cada vez se agrega mas a los alumnos entonces uno tiene que enfrentarse al grupo de niño que no quieren los demás colegios, después ustedes les niega la prueba que es estándar, y que no respetan nada de estas diferencia que nos hacen vivir o que estamos viviendo entonces hay una contracción grande, por eso creo que este trabajo debe partir desde el colegio respetando las creencia, la realidad educativa del colegio, para ahí recién crear un perfil una identidad como colegio y quizá así amos a encontrar una realidad nacional pero no podemos buscar una realidad general, si ni yo como cuerpo docente tengo una noción, por eso de lo que decimos no hacemos, pero creo que ahí falta creencia en lo que vamos a hacer, en lo que vamos a aportar, y yo me hago cargo de esto o yo voy a participar en esto, pero falta el diálogo con los profesores y que se creen los espacios para conversar.

133. Profesor 10: O sea eso va en uno, al menos yo tengo la disposición, me quedo en el colegio más tiempo del que corresponde porque tengo un compromiso con los niños y lo vivo todo el tiempo para hacer como yo quisiera que fuera mi presentación a los alumnos, que si me dan el tiempo para planificar , siempre surgen otras cosas que también te piden ayuda, buscando información de todas partes, y conociendo el estilo de aprendizaje de los niños, tratando de porque , como se cae en esto se dice una cosa y se cae en otra, pero yo con haber llegado hasta acá, y por haber estado cuando me dijeron en la punta del cerro estoy o en el colegio también estoy, yo me quiero tomar los espacios, para que sepan porque tomo el espacio allá con trabajo para que sepan porque me falta también el tiempo para planificar y para que no me digan después usted es una floja, para que no digan después que digo esto y hago esto otro, por eso me he dado 20 años el trabajo y tratando de buscar de cambiar lo que hay que cambiar y me cuestiono y me perfecciono y soy crítica de mi misma de la sociedad, pero eso no me ha minado a mi como profesora, no sé si se entiende , pero quiero ser consecuente con lo que digo, pero con trabajo, la idea es ganarnos esto.

134. *¿Algún otro comentario?*

135. Profesor 11: ...Somos 6 corazones aquí luchando contra este sistema perverso, malvado, y lo que queda para atrás va estar siempre, entonces eso la única forma de voltearlo es la unidad, y ustedes como más jóvenes pueden lograrlo, con el colegio de profesores, que hoy día está dividido, los colores políticos, en este caso la derecha, para marcar más el... es una pelea incesante.
136. (Barullo, todos hablan)
137. Profesor 6: Si se mete lo político en lo gremial, deja de ser gremial...
138. (Barullo, todos hablan)
139. Profesor 11: Por eso no quería tocarlo, porque uno habla de esto y puff...
140. *No, tranquila, no se preocupe.*
141. Profesor 6: La política dirime todo, porque todo es político...
142. Profesor 10: Y la palabra política tiene que ver con que nosotros tenemos que ser ciudadanos y tenemos que tener una postura y tenemos que pensar de una manera, por ejemplo los profesores tenemos que tener posturas ente situaciones universales, sobre esto, esto, y opino, esto, somos agentes de cambio por eso debemos tener una postura, y al profesor que no tiene una postura también es comprensible pero para los jóvenes es complejo.
143. Profesor 11: Los jóvenes tienen ese problema, siempre andan en las mismas fiestas en las mismas reuniones, comparte y después hacen como si nada, entonces...
144. *Profesores muchas gracias, no sé si alguien quiere hacer un comentario...*
145. Profesor 10: Por lo menos alguno haga... Sería ideal que hubiera una ventana para hablar más de esto, de esta educación...
146. *Muchas gracias profesora, lo voy a tomar en cuenta y no lo voy a olvidar.*
147. *Fin del grupo de discusión número 2.*