



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO
PROGRAMA DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN MENCIÓN CURRÍCULUM Y
COMUNIDAD EDUCATIVA**

**ASOCIACIÓN ENTRE LA PERCEPCIÓN DE CLIMA ESCOLAR Y LA CANTIDAD DE
HORAS DE EDUCACIÓN MUSICAL EN ESTUDIANTES DE PRIMER CICLO BÁSICO DE
UNA ESCUELA MUNICIPAL DE LA COMUNA DE HUECHURABA**

**Tesis para optar al grado académico de Magíster en Educación, Mención
Currículum y Comunidad Educativa**

Francisca Chávez Alegría

**Director:
Pablo López Alfaro**

Santiago de Chile, año 2019

RESUMEN

El siguiente estudio tiene como objetivo principal medir la asociación existente entre la percepción de clima escolar y la cantidad de horas de educación musical de los estudiantes de primer ciclo básico de una escuela municipal de la comuna de Huechuraba. Se consideró una muestra total de 206 estudiantes, de género femenino y masculino, de los niveles 1º, 2º, 3º y 4º básico, con edades entre 6 y 10 años de edad, año 2018. Para medir la percepción de clima escolar, se adaptó el CECSCE (Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar) para niños y niñas de temprana edad. En cuanto a la cantidad de horas, se sumaron las horas totales anuales de educación musical de cada estudiante. Para finalizar, se hizo una correlación utilizando el coeficiente de Pearson, cuyo resultado arrojó una correlación positiva leve. Este estudio deja ver la importancia del clima escolar y de la educación musical en las escuelas, para crear comunidades escolares más íntegras, con mejores relaciones sociales, que trasciendan de lo académico.

Palabras claves: clima escolar, educación musical, percepción, CECSCE, correlación.

ÍNDICE

RESUMEN	II
1. CAPÍTULO I	3
1.1 CONTEXTO DEL ESTUDIO	3
1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
1.3 JUSTIFICACIÓN	9
1.4 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	9
1.5 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	10
1.6 HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN	10
2. CAPÍTULO II	12
2.1 ANTECEDENTES TEÓRICOS	12
2.1.1 IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN MUSICAL	12
2.1.2 CURRÍCULUM Y EDUCACIÓN MUSICAL	16
2.1.3 CLIMA ESCOLAR: DEFINICIONES	18
2.1.4 CARACTERÍSTICAS DEL CLIMA ESCOLAR	21
2.1.5 MEDICIÓN DEL CLIMA ESCOLAR	24
2.1.6 CLIMA ESCOLAR Y CONVIVENCIA ESCOLAR	26
2.2 ANTECEDENTES EMPÍRICOS	27
2.2.1 PROGRAMAS PARA POTENCIAR LA EDUCACIÓN MUSICAL	27
2.2.2 PROGRAMAS PARA POTENCIAR EL CLIMA ESCOLAR	29
2.2.3 PERCEPCIÓN DE CLIMA SEGÚN ETAPA EDUCATIVA Y GÉNERO	32
2.2.4 EDUCACIÓN MUSICAL Y CLIMA ESCOLAR	34
3. CAPÍTULO III	37
3.1 METODOLOGÍA	37
3.1.1 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	37
3.1.2 POBLACIÓN	37
3.1.3 MUESTRA	38
3.1.3.1 GRÁFICO POR GÉNERO	38
3.1.4 CONSTRUCCIÓN DE LA MUESTRA	39
3.1.5 VIABILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN	39
3.1.6 CRITERIOS DE EXCLUSIÓN	39
3.1.7 CRITERIOS DE INCLUSIÓN	39
3.1.8 DEFINICIÓN DE LAS VARIABLES	40
3.1.8.1 DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE LAS VARIABLES:	40
3.1.8.2 DEFINICIÓN OPERACIONAL DE LAS VARIABLES:	40
3.1.9 INSTRUMENTO PARA RECOGER LA INFORMACIÓN SOBRE PERCEPCIÓN DE CLIMA ESCOLAR	40
3.2 MÉTODO PARA RECOGER LA INFORMACIÓN DE HORAS TOTALES ANUALES DE EDUCACIÓN MUSICAL DE LOS ESTUDIANTES DE LA MUESTRA	43
3.3 PROGRAMA ESTADÍSTICO PARA EL ESTUDIO	43
4. CAPÍTULO IV	45

4.1	RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	45
4.1.1	CUADRO 1: COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE PEARSON PERCEPCIÓN DE CLIMA ESCOLAR Y CANTIDAD DE HORAS DE EDUCACIÓN MUSICAL	45
4.1.2	GRÁFICO DE DISPERSIÓN DE PERCEPCIÓN DE CLIMA ESCOLAR Y CANTIDAD DE HORAS DE EDUCACIÓN MUSICAL	46
4.1.3	CUADRO 2: ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE CLIMA ESCOLAR Y CANTIDAD DE HORAS DE EDUCACIÓN MUSICAL DEL TOTAL DE LA MUESTRA	47
4.1.4	CUADRO 3: COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE PEARSON ENTRE CANTIDAD DE HORAS Y PUNTAJE, DIVIDIDO POR GÉNERO MASCULINO Y FEMENINO.	48
4.1.5	CUADRO 4: COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE PEARSON ENTRE CANTIDAD DE HORAS Y PUNTAJE POR NIVELES	48
4.1.6	CUADRO 5: COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE PEARSON PARA CANTIDAD DE HORAS Y PUNTAJE DE 1º BÁSICO A Y 1º BÁSICO B	49
4.1.7	CUADRO 6: ANÁLISIS DESCRIPTIVO Y COMPARATIVO DE 1º BÁSICO A Y 1º BÁSICO B	50
4.1.8	CUADRO 7: COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE PEARSON PARA CANTIDAD DE HORAS Y PUNTAJE DE 2º BÁSICO A Y 2º BÁSICO B	52
4.1.9	CUADRO 8: ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE 2º BÁSICO A Y 2º BÁSICO B	52
4.1.10	CUADRO 9: COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE PEARSON DE CANTIDAD DE HORAS Y PUNTAJE DE 3º BÁSICO A Y 3º BÁSICO B	54
4.1.11	CUADRO 10: ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE 3º BÁSICO A Y 3º BÁSICO B	55
4.1.12	CUADRO 11: COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE PEARSON DE CANTIDAD DE HORAS Y PUNTAJE DE 4º BÁSICO A Y 4º BÁSICO B	57
4.1.13	CUADRO 12. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE 4º BÁSICO A Y 4º BÁSICO B	57
5.	<u>CAPÍTULO V</u>	60
5.1	DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN	60
5.1.1	COMPARACIONES CON OTROS ESTUDIOS	60
5.1.2	LIMITACIONES DEL ESTUDIO	61
5.1.3	PROYECCIONES	62
5.1.4	CONCLUSIÓN	65
5.1.5	EJEMPLO DE RESPUESTA CECSCCE ADAPTADO	68
5.1.6	CARTA AUTORIZACIÓN DIRECCIÓN ESCUELA	69
5.1.7	CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES Y APODERADOS	70
5.1.8	EJEMPLO DE UN HORARIO DE OPCIÓN DE 10 HORAS DE EDUCACIÓN MUSICAL A LA SEMANA	71
6.	BIBLIOGRAFÍA	72
6.	<u>BIBLIOGRAFÍA</u>	72

Introducción

El sistema educativo está conformado por diversos factores que pueden incidir de manera significativa en el proceso de aprendizaje en los estudiantes. Algunos de estos factores se sitúan en el ámbito de las interacciones sociales, siendo relevados en investigaciones recientes, enfatizando la importancia del entorno familiar de cada estudiante así como las dinámicas entre profesores y pares en el aula y el tipo de clima escolar que resulta de estas relaciones (Brunner y Elacqua, 2004). De esta manera cada escuela cuenta con un clima escolar propio, al cual es posible acceder conociendo las percepciones de los individuos que forman parte de ella.

El concepto de clima escolar es de particular complejidad en su definición. Por un lado, no existen políticas públicas que establezcan sus delimitaciones conceptuales ni operacionales (González y Lascar, 2017). Por otro lado, en la práctica, habitualmente se maneja el concepto desde ideas derivadas de políticas de convivencia escolar, lo que ha llevado al establecimiento de límites difusos entre ambos macroconceptos, haciéndose cada vez más relevante diferenciarlos con miras al abordaje de las problemáticas específicas que de ellos derivan (Ministerio de Educación de Chile, (2015a).

En Chile se realizó un primer estudio de convivencia escolar por el alto nivel de violencia en las escuelas, generando así un punto inicial en la línea investigativa acerca del clima escolar (González y Lascar, 2017). Internacionalmente las investigaciones y mediciones que se han llevado a cabo en las últimas décadas han logrado demostrar su influencia positiva en diversas variables de logro educacional, así como también el efecto de la asistencia a diversas clases o actividades relacionadas con las artes y la música, siendo esta última un factor con algún grado de influencia sobre el clima escolar. Es por todo ello que esta investigación busca establecer la relación entre el clima escolar y la educación musical. El pequeño número de investigaciones realizadas

tanto a nivel internacional como nacional han permitido vislumbrar la importancia que tiene el clima escolar en el aprendizaje y los logros de una comunidad escolar, dejando la puerta abierta a un amplio repertorio de elementos que pueden mejorarlo, entre ellos, la educación musical.

1. CAPÍTULO I

1.1 Contexto del estudio

La escuela donde se realizó el siguiente estudio, pertenece a una de las poblaciones más emblemáticas de la comuna de Huechuraba. Esta escuela ubicada en la población “La Pincoya”, se creó en 1974 para satisfacer la alta demanda de escolarización que se produjo luego del aumento de la población en edad escolar a raíz de masivas tomas de terrenos, lo que generó la necesidad de entregar una educación para todos los niños y niñas de manera que se integrara de manera cercana a la comunidad. En la actualidad, esta escuela forma parte de un plan educativo comunal y es una de las siete escuelas municipales de la comuna mencionada, entidad que, pese a diversas complejidades socioculturales, se ha encargado eficazmente de entregar una educación integral a uno de los grupos de estudiantes más vulnerables y complejos de la Región Metropolitana (Municipalidad de Huechuraba, 2013).

La vulnerabilidad en la que está expuesta la población de esta escuela, puede ser un factor influyente en la percepción de clima escolar, y según los resultados del SIMCE 2017, esta escuela aún no ha alcanzado un “Nivel Alto” respecto a las siguientes dimensiones sociales: *autoestima académica y motivación escolar, clima de convivencia escolar, participación y formación ciudadana y hábitos de vida saludable* (Agencia de Calidad de la Educación, 2018)

Desde ese prisma, la presente investigación se centra en distintas variables de la dimensión social, utilizándola como base para replantear la construcción de un sistema educativo integrativo y de calidad, sin descuidar el contexto específico de cada

establecimiento educacional y tomando en cuenta escuelas como la estudiada, en la cual no se han alcanzado los niveles ideales de dicha dimensión.

1.2 Planteamiento del Problema

La educación musical ha ido sufriendo cambios respecto de su importancia en el currículum nacional, desvalorizándose con el paso del tiempo a través de las diversas modificaciones que ha tenido dentro del mismo. Como ejemplos de ello se pueden mencionar la creciente importancia otorgada a las pruebas estandarizadas, las medidas de reducción de horas en educación de párvulos (Universia, 2008) y educación media (Poblete, 2010).

Las modificaciones mencionadas generan la necesidad de un análisis profundo que permita plantearse y posicionar nuevamente la enseñanza de la educación musical, dando mayor valor a los aportes prácticos y conceptuales de los propios artistas, músicos y pedagogos. La crisis se centra principalmente en la falta de pertinencia de la pedagogía musical en el modelo curricular actual, existiendo la necesidad de visualizarla a la altura de las necesidades y circunstancias actuales, y de las expectativas de niños y jóvenes y de toda la sociedad (Hemsey, 2011).

Las bases curriculares nacionales de educación básica y media en educación musical, expresan como objetivos generales un currículum orientado hacia la formación integral, refiriéndose a dimensiones físicas, afectivas, cognitivas, sociales, culturales, morales y espirituales, los que se alcanzarían a través del desarrollo de las diversas asignaturas presentes en el sistema escolar. Estas dimensiones se dividen en áreas de ámbito personal y social, del conocimiento y cultura (Ministerio de educación de Chile, 2013). El currículum escrito propone una educación integral, sin embargo dicha propuesta no se traduce de manera clara en el currículum enseñado y aprendido. Pretender que los estudiantes aprendan habilidades para su desarrollo personal y social, debiese ser transversal a todas las asignaturas impartidas y no terreno exclusivo

de aquellas basadas en las artes y ciencias sociales. Una de las problemáticas de la educación actual es la desproporcionada prioridad que se le da al área académica por sobre el área social (Guerra, Vargas, Castro, Plaza y Barrera, 2012) lo que queda en evidencia con la importancia y aplicación de pruebas estandarizadas (Fierro, Soto y Vargas, 2015).

Desde la creación y aplicación de pruebas externas de homogeneización de conocimientos como son el SIMCE y pruebas de ingreso a la etapa de formación universitaria, como la PSU (siendo esta última la que teóricamente evalúa de manera global el aprendizaje durante la formación escolar), se inicia un proceso en el que los establecimientos educacionales empiezan a orientar de manera importante sus esfuerzos hacia la mejora en la obtención de resultados sobre las materias que estas miden (Fierro, Soto y Vargas, 2015). Eso ha llevado de manera paulatina a que estas se transformen en vías de comercializar la misma institución (Hemsey, 2011) avalada por el sistema económico neoliberal. La ideología político-económica en la que la sociedad está inmersa, desencadena y apoya la percepción de que lo privado es “bueno” o “mejor”, idea que se refleja en un sistema de educación que busca desarrollar a personas competitivas, productoras y consumidoras para la sociedad, como resultado de una falta de democracia en la enseñanza del aprendizaje (Finney, 2006). Por otro lado, un tema relevante en la hipótesis de que la educación musical se ha visto desvalorada en los establecimientos, es el resultado que obtienen los estudiantes de educación media en las pruebas estandarizadas que exige el periodo de educación, el cual depende en gran medida de los docentes que los preparan de manera directa para este proceso, lo que conlleva no sólo a una presión sobre los alumnos sino que la amplía también a los profesores en la búsqueda de la demostración de la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje (Popham, 1999).

Este siglo, de plena globalización, debiera reconocer la música como una herramienta privilegiada de intervención social, sensorial y afectiva, por lo tanto los programas de

formación básica (primaria y secundaria) deben defender con un argumento ético el hecho de que la música es un derecho humano, establecido por la UNESCO (Editorial: La Unesco y la música (1949). Otros argumentos son el científico y el cultural, los que la consideran como una intervención trascendente o incluso como un lenguaje universal. Por último se considera un argumento pragmático: la educación musical como necesidad y aplicación social (Hemsey, 2011).

Existe una falta de información respecto a los beneficios de esta asignatura dentro de la escuela, ya que esta ha demostrado potenciar habilidades que mejoran lo académico, lo cognitivo, lo motor y las relaciones sociales entre otras áreas (Hemsey, 2011), incluso mejorando el clima escolar. Este último definido como “el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinadas por aquellos factores o elementos estructurales, 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” (Cornejo y Redondo, 2001). En base a lo expuesto es que se puede relacionar la educación musical y el clima escolar, ya que ambos coinciden en conceptos elementales similares tales como: “interacción social”, “socialización” y “relaciones sociales”.

Debido al carácter multicausal de la definición de clima escolar expuesta, es que la mayor parte de los autores han buscado segmentar y medir la percepción que los distintos actores del entorno escolar tienen del mismo, considerando que el resultado del clima escolar es diferente al de la suma de sus partes.

La música se puede utilizar en diferentes actividades para influir positivamente en el clima escolar, por ser un estímulo motivador e inspirador para los niños y la comunidad en general permitiendo la expresión de emociones y la conexión con pares. Existen diversas publicaciones que han descrito desde distintas perspectivas el cómo afectan dichas actividades musicales dentro del proceso educativo en la percepción del clima

social escolar. Con ello abre la posibilidad de que la educación musical sea un puente integrador en la enseñanza, conectando diversos ámbitos de la vida escolar y haciendo con ello necesario que sea valorada como asignatura obligatoria y continua durante todo el proceso de enseñanza de un estudiante, así como asignatura complementaria e integradora para otros conocimientos (Králová y Kolodziejcki, 2015).

Desde un punto de vista más macro, considerando que el descubrimiento de las emociones en la infancia y adolescencia se da en un proceso interactivo donde estas se autoperciben y se interpretan en el resto (Aron, Milicic y Armijo, 2012), la escuela puede ser considerada un espacio fundamental en el desarrollo personal, donde el niño crea una red de significados adquiridos a través de la interacción social y el contexto escolar propio. En ese sentido es importante comprender que la escuela trasciende lo infraestructural y lo académico, definiéndose también como un “espacio de relaciones” que conllevará a una constante transformación social en todos sus actores, afectando incluso a la comunidad externa (Gadotti, 2007). De esta manera es que se puede también ligar el clima escolar con elementos tan importantes como el desarrollo emocional e intelectual de las personas.

Existe una vasta cantidad de literatura que deja entrever que el clima escolar es un factor altamente influyente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, resultando ser una variable que impacta en las relaciones y el trabajo diario en pos de la conformación de un ambiente propicio para la enseñanza y el aprendizaje. Así también existe evidencia de la positiva relación entre el clima escolar y la educación musical, comprobando que esta última genera efectos positivos en la percepción del clima escolar en estudiantes (Schellenberg, 2004).

Dado que el presente estudio se realizará en alumnos que se encuentran en un contexto de alta vulnerabilidad social, siendo esta un objeto de estudio complejo y entendiendo la misma como el conjunto de características o situación de un grupo que influyen en

su capacidad de anticipar, lidiar, resistir y recuperarse de una amenaza (modelo de Wisner); se hace necesario describir la importancia del clima escolar en dichos contextos. Este grupo de alumnos habitualmente se encuentran en un entorno familiar y social de constante conflicto y violencia, que representan un nivel de amenaza importante donde es posible que el clima escolar sea más bien negativo (Guerra, Vargas, Castro, Plaza y Barrera, 2012). A esto se le debe sumar que el alto grado de segmentación del sistema educativo chileno genera una diferencia importante en temas de equidad. Al respecto, las escuelas municipales en general carecen de recursos y herramientas sociales que faciliten el buen aprendizaje (Rodríguez y Winchester, 2001) y clima escolar, vislumbrándose la educación musical como una propuesta para combatir esta carencia (Zapata, 2011).

Por último, es relevante explicar que en Chile existe escasa investigación sobre clima escolar desde la perspectiva de los estudiantes, comprendiendo que este tema comenzó a tomar relevancia en términos de políticas públicas hace relativamente pocos años atrás en nuestro país, además de contar con pocos estudios que relacionen el efecto de la educación musical (u otros componentes de la enseñanza) con la percepción de los estudiantes sobre el clima escolar. La perspectiva de los estudiantes sobre su lugar educativo, permitirá tener una mirada distinta sobre las relaciones humanas dentro de la escuela, aspectos que no son visualizados por los mismos padres y profesores (Guerra, Vargas, Castro, Plaza y Barrera, 2012).

Por todo lo expuesto es que surge la necesidad de investigar acerca de esta temática utilizando una metodología que relacione estas dos áreas, para comprender y relevar la educación musical en la escuela, dejando ver la importancia de esta asignatura y sus beneficios tanto personales como sociales en una cultura escolar, tomando lugar en el clima escolar.

1.3 Justificación

El siguiente estudio busca aportar evidencia sobre el posible impacto de la educación musical en la percepción de clima escolar en estudiantes de contextos vulnerables en edades tempranas, pretendiendo también contribuir en la visualización de la importancia que tienen estos ejes temáticos en el desarrollo del sistema educativo y currículo escolar actual o contemporáneo. Esta investigación además, permitirá la exploración tanto de los temas en cuestión como de las posibles metodologías de estudio de los mismos, hecho que se vuelve particularmente relevante al considerar la escasa cantidad y la gran heterogeneidad metodológica y contextual de los estudios existentes tanto en el mundo como en Chile. Todo ello convierte a la presente investigación en un estudio inicial en el campo, promoviendo así la realización de futuras investigaciones.

Debe destacarse que dentro del sistema educativo actual y en su respectivo currículo, las variables principales de esta investigación son visualizadas como importantes, pero se trabajan de un modo en el cual no se interconectan, restándole importancia al impacto y a la posible interinfluencia entre ambas, la cual, adecuadamente considerada, podría dar paso a soluciones o políticas que permitan centrar los esfuerzos en la prevención de variadas problemáticas y aportar a un sistema educativo más completo.

1.4 Formulación del Problema

Pregunta de investigación:

¿Existe una asociación entre la percepción de clima escolar y la cantidad de horas de educación musical de estudiantes de primer ciclo básico de una escuela municipal de la comuna de Huechuraba?

1.5 Objetivos de la investigación

Objetivo General

Determinar la asociación entre la percepción de clima escolar y la cantidad de horas de educación musical en estudiantes de primer ciclo básico de una escuela municipal de la comuna de Huechuraba.

Objetivos Específicos

Identificar la cantidad de horas totales anuales de educación musical de los estudiantes de primer ciclo básico, pertenecientes a una escuela municipal de la comuna de Huechuraba.

Medir las percepciones de clima escolar de los estudiantes de la muestra.

Determinar la percepción de clima escolar de los estudiantes de la muestra.

Comparar los niveles de correlación entre la cantidad de horas de educación musical y la percepción de clima escolar entre distintos grupos de la muestra determinados por niveles escolares y género.

1.6 Hipótesis de Investigación

H₁: Existe una asociación entre la percepción de clima escolar y la cantidad de horas de educación musical en estudiantes de primer ciclo básico de una escuela municipal de la comuna de Huechuraba.

H₀: No existe una asociación entre la percepción de clima escolar y la cantidad de horas de educación musical en estudiantes de primer ciclo básico de una escuela municipal de la comuna de Huechuraba.

2. CAPÍTULO II

2.1 Antecedentes teóricos

2.1.1 Importancia de la educación musical

La educación musical en las escuelas, es considerada como un elemento fundamental para el desarrollo integral de un niño. A partir del siglo XX grandes músicos y pedagogos como Dalcroze, Martnot, Bartók, Kodaly, Orff, Hindemith y Willems investigaron y crearon metodologías por la necesidad de una cultura sensorial y afectiva y su relación con la música, destacando que la experiencia musical desde una edad temprana mejora el desarrollo cognitivo, perceptivo, expresivo y creativo (Díaz Gómez, 2005).

Para Dalcroze el ritmo es primordial porque tiene un vínculo directo con experiencias biológicas y fisiológicas, ya que desde la infancia las personas experimentan cotidianamente con estímulos sonoros tales como el ritmo, el timbre, la forma, la articulación y el movimiento corporal, elementos que además facilitan la concentración, la atención, la socialización y la creatividad. Por otro lado Carl Orff une música, gestos y palabras, centrándose en un trabajo democrático en donde todos los alumnos pueden participar de una educación musical, con el objetivo de ampliar los intereses y motivaciones respondiendo a las necesidades de cada individuo (Jorquera, 2004).

A diferencia de los músicos pedagogos nombrados anteriormente, Willems vincula la música con la psicología, destacando la relación que existe entre el ritmo, la melodía y la armonía con la sensorialidad, afectividad y racionalidad propia del ser humano, aumentando así la conciencia sensorial, emotiva e intelectual (Jorquera, 2004).

Desde la mirada de la neurociencia, la música es un conjunto de elementos que integra la comunicación, la cognición, la emoción y el movimiento, permitiendo transformar desde un punto biológico la integración grupal, el bienestar y el estado de ánimo de una persona, teniendo efectos emocionales que influyen a nivel de los neurotransmisores y los neuropéptidos (Pino, 2011). Además, Arguedas (2004) indica que la existencia de una asignatura de educación musical, permite la entrega de conocimientos integrales para el desarrollo de los estudiantes, los cuales se evidencian a través de cambios emocionales, cognitivos, sociales y psicomotrices, permitiendo fortalecer la educación dentro de la escuela y potenciar otras asignaturas a través de la incorporación de contenidos de expresión musical, proporcionando estrategias metodológicas que concluyan en aprendizajes significativos para los estudiantes.

Diversos estudios han comparado el cerebro de personas que se entrenan musicalmente con aquellas que no, existiendo diferencias significativas. En aquellos entrenados musicalmente se activa una red cerebral extensa, tanto para el procesamiento del tono, como para el control motor y de la audición, lo que genera un mayor tamaño y desarrollo en ciertas áreas cerebrales. También se ha constatado una mayor simetría y tamaño de la corteza motora, así como una mayor conectividad interhemisférica y áreas cerebrales relacionadas con el procesamiento musical más desarrolladas (Soria-Urios, Duque y García, 2011).

En los niños el efecto de la música puede provocar una activación en la corteza cerebral (frontal y occipital) implicada en el procesamiento temporoespacial, además de fortalecer la habilidad para resolver problemas, la interacción entre niños y adultos, la espontaneidad, la perseverancia, la confianza en uno mismo, entre otras áreas. También se describe entre algunos autores como un importante instrumento de socialización (Soria-Urios, Duque y García, 2011). Un ejemplo bastante utilizado de esto en la literatura es el del trabajo en equipo que se necesita al cantar en un coro, ya que requiere de la cooperación con otros para lograr un objetivo (Salcedo, 2007). El hecho

de realizar estas actividades sociales y musicales, comprometen a cada individuo con un rol, además de permitir la acción de reafirmarse y reencontrarse a sí mismo a través de la exposición e interacción con el resto (Camara, 2003).

Existen estudios que han evidenciado que los niños que participan en grupos musicales alcanzan mayores puntajes o calificaciones que aquellos que no, asimismo estas actividades conducirían a una mayor tolerancia, un mejor ajuste social y actitudes más positivas (Hallam, 2016). Existe un estudio donde se segmenta la música en elementos específicos, logrando demostrar que el ritmo trabajado de forma grupal, donde existe la posibilidad de exposición frente a otras personas, como encuentros didácticos de percusión, puede fomentar el trabajo colectivo y la motivación, mediando positivamente en la integración social (Aldeguer, 2008). El ámbito social entonces, es un aspecto significativo cuando se experimenta a través de la música, ya que puede aportar entre otros, al manejo de las relaciones interpersonales, así como al desarrollo de las relaciones mismas, el temperamento y la propia identidad (Zapata, 2011).

Un estudio tipo metaanálisis ha determinado que los usos más frecuentes de la música se dan en el campo de la educación. Esto debido a que permite trabajar con la salud mental y física de los estudiantes y mejorar aspectos conductuales y académico (Standley, 1996). La música puede ser beneficiosa, ya que puede ayudar a una persona con dificultades cognitivas y motoras. El canto, la ejecución de un instrumento musical, la lectura de cuentos musicalizados, la audición de distintas canciones puede tener un impacto tanto en lo psicológico como en lo psicomotriz y lo orgánico (Educarchile, 2017). Además, puede acelerar la adquisición y maduración de habilidades de lectoescritura, pudiendo facilitar incluso, según algunos autores, el estudio y aprendizaje de lenguas extranjeras (Eerola y Eerola, 2014). Por otro lado es innegable su rol como medio de expresión y comunicación, permitiendo de manera “primaria” la estimulación del desarrollo integral de una persona. Es por ello que se puede afirmar que practicar la música, ya sea vocal, corporal o instrumentalmente, puede ayudar a la

formación de hábitos, promoviendo el crecimiento personal ligado con el autoestima y la adquisición y organización de roles en la vida cotidiana. La música puede favorecer la atención, la observación, concentración, memorización, experimentación, la agilidad mental y la creatividad de quienes la experimenten (García, 2014).

La educación musical se relaciona de manera especial con el juego y la didáctica. El juego es fundamental para el aprendizaje de un niño en el área musical ya que, entre otras variables, ayuda a definir responsabilidades (quién toca o canta, cómo y cuándo lo hace), a mejorar tanto la participación dentro de la clase como la relación con sus pares, sirviendo también como canal de interacción con los propios adultos a través del canto y la ejecución instrumental (Conejo, 2012).

La educación musical, por otra parte, puede ser considerada como una preocupación social debido a que no todos los estudiantes tienen actualmente la misma posibilidad de acceder a ella. La diferencia principal radica en que algunos estudiantes pueden acceder a una educación musical personalizada desde su propio hogar, mientras otros sólo dependen de la que se otorga en la escuela, entidad encargada de entregar este acceso epistemológico a sus alumnos (McPhail, 2015).

Son los mismos expertos, los profesores de música, los que relevan la necesidad de fortalecer la educación musical en las aulas. Los maestros de una escuela sueca expresan que sus metas y ambiciones se centran en el desarrollo de la comunicación musical, dando mayor énfasis al desarrollo personal y social. Expresan que la práctica es fundamental en el aula, pero también creen que más allá de lo que aprenden en el colegio, pueden aplicar el aprendizaje de esta asignatura para necesidades individuales y culturales que presenta la sociedad actual (Georgii-Hemming y Westvall, 2010).

Es importante señalar también, que para mejorar el conocimiento en esta área, es necesario enseñarla desde una visión que contribuye a la educación general por su gran

potencial para el desarrollo de la percepción de sentimientos. La existencia de la música es algo que no se puede ignorar en la educación, de otra manera no hubiese existido por tanto tiempo en la historia de la humanidad (Paynter, 2002).

2.1.2 Currículum y Educación Musical

El término currículum significa “trayectoria”, y en el ámbito educacional ésta se organiza de tal manera que los contenidos expresados en los planes y programas cumplan con objetivos fundamentales y transversales a lo largo de los 12 años de escolaridad, con el fin de cumplir con una experiencia formativa (Cox, 2001).

El currículum nacional chileno expresa que la asignatura de educación musical en tanto experiencia activa, es un llamado al desarrollo de la creatividad y la experimentación en los estudiantes, siendo clave su aporte para una formación integral. Pese a la integralidad que promueve en su significado el currículum escrito respecto a la educación musical, si se realiza una comparación entre el número de horas lectivas de otras asignaturas que también presentan roles en el desarrollo integral de las personas como lo son Matemática o Lenguaje y Comunicación, las de la primera son notoriamente menores (Ministerio de Educación de Chile, 2019).

Desde 1990, con la creación de Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), es que toma en consideración que la educación artística se debe fomentar en los establecimientos educacionales (González y Lizama, 2017). En 1996, hay una pérdida de obligatoriedad desde 1º hasta 6º básico. En ese entonces para 1º y 2º básico, la educación artística se dividía en artes visuales y artes musicales sumando 3 horas semanales, con un total estimado para música de 1,5 horas. Para 3º y 4º básico se dividirían en 4 horas semanales, 2 por asignatura. En 5º y 6º básico, 1,5 horas, en 7º y 8º, 2 horas semanales, y para educación media, 2 horas semanales (Pino, 2015).

Posteriormente, en el año 2009, la LOCE es reemplazada por la Ley General de Educación (LGE), donde se define como tercera modalidad la educación artística en paralelo a la científica-humanista y técnico profesional. El año 2010 hay una pérdida de obligatoriedad en la asignatura en los cursos 7º y 8º básicos (Pino, 2015); a pesar de este avance, en el año 2011 se decreta la reducción de horas en el área artística, contando con 2 horas semanales desde 5º a 8º básico los establecimientos sin JEC (Jornada Escolar Completa), y con 3 horas semanales a los establecimientos con JEC (González y Lizama, 2017).

El currículum actual exige un mínimo de horas obligatorias de educación musical dependiendo el nivel educativo y la jornada escolar. En primer ciclo básico (1º básico a 4º básico), se exige un mínimo de 76 horas anuales, impartidas en 2 horas semanales independiente de la jornada escolar, en el caso de segundo ciclo básico, este número de horas obligatorias varía, ya que si el establecimiento cuenta con JEC, se exige en 5º y 6º básico sólo un mínimo de 57 horas anuales y de 1,5 semanales, reduciéndose en el caso de no contar con esta jornada a un mínimo de 38 horas impartidas en 1 hora semanal. En el caso de 7º y 8º, el número de horas se comparte con artes visuales, y su número de horas con JEC es de 114 con 3 horas semanales y sin JEC de 76 con 2 horas semanales.

En educación media, las horas de educación musical son electivas, siendo los estudiantes los que deciden si cursar o no esta asignatura. El total mínimo en este caso, también es de 76 horas anuales independiente de la jornada escolar (Ministerio de Educación de Chile, 2018).

De lo expuesto se puede deducir que aunque la educación artística se encuentra posicionada dentro del currículum escrito, presenta una importante desventaja como asignatura no sólo por el nivel de valoración social que se le entrega a esta asignatura, sino que también por problemas de infraestructura y otros factores relacionados con los recursos propios de cada docente (González y Lizama, 2017).

2.1.3 Clima escolar: Definiciones

El concepto de clima escolar comenzó a utilizarse en la segunda mitad del siglo pasado para situarlo en los fenómenos de las comunidades escolares. Diversas investigaciones publicadas por la UNESCO durante los años 2001 y 2010 vinculan el clima escolar con los aprendizajes de los estudiantes. Otras investigaciones se han enfocado en otras variables relacionadas con los grupos humanos, como la motivación, la conducta, la autoeficacia, el aprendizaje, el desarrollo social y emocional, el estilo de liderazgo y el síndrome de desgaste profesional, sin embargo aún no existe una definición exhaustiva. La mayoría de las definiciones hablan de la percepción que tienen los individuos de una comunidad escolar sobre distintos aspectos del ambiente donde se desarrollan habitualmente, otras definiciones se centran en las interacciones que emergen entre alumnos y profesores en un contexto de aula constituidos por hábitos, normas y prácticas, también en la percepción que tienen los estudiantes en cuanto a su acogida en la escuela y aula en general y los sentimientos que se provocan al relacionarse con los compañeros y docentes, en el agrado, tranquilidad, pertenencia y relaciones sociales (Claro, 2013).

El clima escolar se relaciona con la calidad de las condiciones internas (organización, normas, seguridad, infraestructura, metodología de enseñanza y aprendizaje) y externas (interacciones sociales de estudiantes, profesores, directivos, auxiliares y padres) (Orozco, 2018). El clima escolar es considerada como una “cualidad escolar” que pueden experimentar los estudiantes en oposición a la violencia que puedan vivir en los establecimientos (Herrera, Rico y Cortés, 2014).

Del concepto clima, se han hallado varios sinónimos y enfoques que permiten tener una visión más amplia de su significado. Dentro de los sinónimos se encuentra la atmósfera, el ambiente, la cultura, la satisfacción y el contexto. Los enfoques del clima se describen

de la siguiente manera: como algo subjetivo, individual o colectivo y que puede ser medido (Pérez, Ramos y López, 2010).

El clima escolar se determina por aquellos aspectos físicos, estructurales, personales, funcionales y culturales de una institución y de las relaciones que existen entre los miembros de una comunidad escolar, es decir que el conjunto de estos factores son los que generan un ambiente específico en cada escuela, construidos colectivamente por toda la comunidad educativa (Becerra, 2006).

Otros de los factores que influyen en el clima escolar se encuentran: la ecología (descripciones físicas del entorno donde se realiza el estudio), el medio (que describe las características y moral de profesores y estudiantes), el sistema social (referido a la organización de la institución y la relación que existe entre los diversos actores) y las variables culturales (que se resumen en el compromiso de los docentes, las normas, los objetivos académicos, metas y el consenso) (Franco, 2016).

Los estudios realizados para comprender el impacto de esta variable en las escuelas, demuestran que las escuelas con alto nivel de violencia escolar, generalmente cuentan con una infraestructura débil y se encuentran en un contexto de alta vulnerabilidad (poblaciones y segregación). Las escuelas que no cuentan con estas características, pueden tener problemas en otros ámbitos internos, como una mala organización (Orozco, 2018).

Para determinar con mayor certeza qué elementos son los que más están afectando a un clima escolar positivo o negativo, se debe tomar en cuenta que, cada uno de ellos por sí solo es fundamental para el buen desarrollo de una comunidad escolar. Entre estos elementos, se encuentran los siguientes: el rol institucional, que se relaciona con la comunicación, organización, funciones, espacios y conformación de equipos; el rol profesional, que se vincula con el compromiso, la responsabilidad, la inteligencia y

disciplina, y por último el rol propio de la persona, que se relaciona con la empatía, la amistad, la confianza y la afectividad. De los elementos anteriormente nombrados, es importante señalar la importancia del rol profesor-alumno, debido a que si existe transparencia, preocupación, individualidad y satisfacción mutua, se construirá un adecuado clima escolar (Franco, 2016). Un clima escolar que se mantiene y es nutritivo, se manifestará a largo plazo en una constante motivación por aprender y por asistir a la escuela, lo que además influirá en el desarrollo emocional y social de los estudiantes (Orozco, 2018).

Las percepciones cumplen un rol complejo en la definición de clima escolar, ya que estas pueden variar según el individuo y su propia experiencia en la escuela. Por ejemplo, la percepción de un estudiante no será la misma que la de un profesor o equipo directivo, lo que puede perjudicar en el diagnóstico o en la creación de un buen plan de mejoramiento escolar (D'Angelo y Fernández, 2011). La consulta y evaluación de la percepción sobre el clima escolar, permiten la apertura de ciertas situaciones que dentro del sistema se tienden a normalizar o invisibilizar, siendo este último uno de los grandes objetivos por los cuales se recomienda la evaluación del clima escolar (Guerra, Vargas, Castro, Plaza y Barrera, 2012). Por lo tanto, el clima escolar puede ser estudiado desde la percepción del individuo que forma parte de un sistema educacional y/o desde la mirada que le da la institución a sus propios procesos (Franco, 2016).

El clima es considerada como una dimensión dinámica que se da desde las interacciones sociales. Para que en las escuelas exista un clima más bien persistente, se sugiere establecer normas consistentes para los actores sociales. Si existen dos instituciones con las mismas características, pero con clima escolares distintos, esto se debería principalmente a la emocionalidad (Ascorra, Arias y Graff, 2003).

El clima escolar, también está compuesto por “microclimas”, los que son creados por pequeños grupos humanos para amortiguar ciertos climas más negativos. Estos

microclimas se puede dar tanto en estudiantes, como profesores y equipos directivos (Mena y Valdés, 2008).

Queda en evidencia entonces que entre los elementos que más intervienen en la percepción global del clima escolar están las relaciones que se viven a diario al interior de la comunidad escolar, a las cuales cada individuo aporta desde sus propias características, condicionando el resultado. Aún así, el foco central del clima escolar está en los estudiantes, ya que cada comunidad se organiza en base a ellos (Claro, 2013).

2.1.4 Características del clima escolar

En la últimas décadas, investigadores han trabajado para identificar los elementos que conforman el clima escolar y dentro de los más acontecidos se encuentra el área de seguridad que engloba las normas y las reglas, el área de las relaciones enfocada en el respeto por la diversidad, el apoyo social y el liderazgo, el área de la enseñanza y aprendizaje y el entorno institucional, que se relaciona más con la oferta física del establecimiento (Cohen, 2013). Se pueden diferenciar cuatro dimensiones de clima escolar: la académica, la social, la física y la afectiva, otros autores hablan de los contextos escolares que engloban un clima en particular: el interpersonal, regulativo, instruccional, imaginativo y creativo, por otro lado también se pueden categorizar por cuatro factores: escenario físico, organizativo, la clase como grupo social y sus propias interacciones, esta última siendo intervenida por las fases anteriormente descritas (Macías, 2017).

El clima social escolar puede ser positivo/nutritivo o negativo/tóxico, lo que puede influir en las actitudes, vínculos, identidad e intereses de las personas. Países como Finlandia, Canadá, Corea y Cuba se han destacado por tener un clima social positivo, lo que impactaría mayormente en el éxito educativo (Aron, Milicic y Armijo, 2012).

Entre los elementos que se consideran parte de un clima social positivo o nutritivo se describen: un ambiente físico apropiado, actividades variadas y entretenidas, una comunicación respetuosa, un clima de justicia, de valoración positiva, conocimiento de las normas y respeto (Aron, Milicic y Armijo, 2012). También se considera como clima escolar positivo, cuando el estudiante se siente cómodo, valorado y aceptado en un entorno de constante apoyo, confianza y respeto mutuo entre profesores, alumnos y grupo de pares. Por otra parte, los climas negativos/tóxicos son aquellos donde existe un ambiente con mayor estrés, tensión e irritación, lo que provoca desmotivación en estudiantes y profesores. Muchas veces los establecimientos con climas negativos no visibilizan los componentes positivos y se enfocan sólo en la resolución de conflictos, dejando de lado situaciones que pueden ser clave para mejorar el clima. El tipo de interacciones que se vivencian en los climas tóxicos se manifiestan a través de los malos tratos y alta agresividad, lo que conlleva a situaciones frecuentes de bullying (Macías, 2017).

Los estudiantes traen consigo valores, creencias y actitudes aprendidas en casa, las que en ocasiones distan de las que ofrece la escuela, pudiendo darse un “choque” entre ambas. En estos casos se considera que los estudiantes pueden presentar mayores dificultades en cuanto a su integración social, lo que los lleva a apegarse más a los valores, creencias y actitudes propias de la escuela. En estos casos se describe una percepción de clima negativo (Macías, 2017).

Diversos autores expresan que el clima escolar puede tener dos extremos, el que se desarrolla de forma participativa, abiertamente, con posibilidades de una educación más integral y el otro extremo que se inclina hacia un clima autoritario, cerrado y de poca participación (Moreno, Díaz, Cuevas, Nova y Bravo, 2011). Se concluye entonces, que entre los elementos que conforman un clima escolar se cuentan: la calidad de la relación profesor-alumno y la calidad de la interacción entre compañeros (Ruiz, Estévez, Murgui & Musitu, 2009).

Los efectos de un clima escolar adecuado pueden ir desde la disminución de conductas agresivas y violentas pasando por la mejora en las dificultades académicas, en las emociones negativas, en la adaptación escolar y social, en la capacidad de afrontamiento, llegando incluso a poder enriquecer el autoconcepto y el autoestima, empatía y sociabilidad, elementos que impactan en manejo del aula o institución escolar (Trianes, Blanca, de la Morena, Infante y Raya, 2006). Además, el clima social escolar puede verse asociado a un menor índice de uso o abuso de sustancias y a un mayor sentido de pertenencia a la comunidad escolar (Gálvez-Nieto, Salvo, Pérez-Luco, Hederich y Trizano-Hermosilla, 2017).

Se describe que un individuo con adecuadas competencias socioemocionales, que es capaz de responder de forma adecuada ante las diversas presiones sociales que se manifiestan a diario, puede contribuir de mejor manera a un clima escolar positivo (Ruvalcaba, Gallegos y Fuerte, 2017). La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE, indica que un clima escolar positivo es el factor más importante para alcanzar el éxito académico, yendo por sobre los recursos materiales y personales (Ruvalcaba, Gallegos y Fuerte, 2017).

La importancia de un adecuado clima reside en la posibilidad del mismo de prevenir ciertas condiciones que dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje como el aumento de los niveles de ansiedad y la consiguiente angustia y alteraciones del ánimo, motivación, incluso pudiendo escalar hasta la violencia escolar (Guerra, Vargas, Castro, Plaza y Barrera, 2012). Una escuela con altos niveles de violencia, aumenta los comportamientos agresivos de los estudiantes, lo que se ve reflejado tanto en el clima del aula como el clima en general (Hombrados-Mendieta y Castro-Travé, 2013), por ello es que un buen clima es ampliamente beneficioso para toda la comunidad educativa, propiciando un ambiente pacífico y una mayor motivación hacia las actividades escolares (Guerra, Vargas, Castro, Plaza y Barrera, 2012). Otro efecto beneficioso de un

clima escolar positivo o nutritivo es que puede ayudar al adecuado desempeño de aquellos estudiantes con dificultades académicas, emocionales o del comportamiento (Hombrados-Mendieta y Castro-Travé, 2013)

Otras de las características del clima escolar, es que su percepción puede variar según el género y nivel escolar. Se describe que las mujeres en general tienen una mejor percepción que los hombres en factores asociados a la infraestructura y convivencia en el aula. En la variable según nivel educativo, se encuentran diferencias en los niveles que son superiores, donde se percibe una peor percepción de clima que los niveles inferiores. A medida que los estudiantes pasan de curso, van aumentando la demandas de las tareas y va disminuyendo la motivación intrínseca hacia ellas, los intereses y las actitudes (Macías, 2017).

Un estudio realizado sobre violencia escolar y clima escolar en las escuelas municipales de la Región Metropolitana, concluyó que a peor percepción de clima escolar, incrementan las agresiones dentro del establecimiento (Tijmes, 2012). Un establecimiento con un clima escolar de carácter más bien tóxico, incorpora de manera más habitual algunos actos de violencia, interfiriendo en las adecuadas relaciones sociales (Carrasco y Trianes, 2010). Por lo mismo es necesario educar no sólo para la intelectualidad, sino que también educar para favorecer el desarrollo personal, motivacional y actitudinal de los individuos (Zepeda, 2007).

2.1.5 Medición del clima escolar

La evaluación del clima social escolar, es una herramienta que beneficia al establecimiento educativo en su totalidad, ya que permite visualizar la diversidad de problemáticas, determinar qué tipo de clima existe y comprenderlo, con el objetivo de intervenir y proponer mejoras para cada caso, oportunamente. Mientras antes se mida el clima escolar, más rápido se reestructuran los elementos que mayor daño causan en

una escuela. La oportunidad de medición, beneficia tanto a los estudiantes como al centro en general. Por otro lado, los estudiantes tienen la opción de opinar y ser parte del proceso de mejora del clima, expresando situaciones que pueden estar influyendo de manera más negativa. Al evaluar, se abre la posibilidad a que las comunidades educativas generen espacios de prevención y mejora a los climas sociales. En cada establecimiento educativo, los resultados pueden ser distintos, ya que dependerán de las percepciones que tenga cada individuo hacia su escuela (Macías, 2017).

El estudio de clima social escolar, ha llevado a diseñar diversos modelos de mediciones que utilizan escalas de actitudes, de las que se destacan la CES (Classroom Environment Scale) , School Climate Scale, ECLIS (Escala de evaluación de clima social para estudiantes), ACLE (Escala de evaluación de clima social para profesores) y el CECSCE (Macías, 2017). En este último, se comprenden dimensiones objetivas (aspectos físicos de infraestructura o resultados académicos) y dimensiones subjetivas (percepciones). Dentro de estas, existen 3 dimensiones específicas que se definen como:

- Física: Aspecto de edificios y salas de clases, cantidad y proporción de alumnos por profesor, orden u organización de la sala, disponibilidad de recursos, y seguridad y comodidad de las instalaciones.
- Social: Calidad de las relaciones interpersonales entre estudiantes, profesores y trabajadores; equidad en la forma de tratar a los alumnos; grado de competencia y comparación que hay entre alumnos; y grado en que los alumnos, profesores y trabajadores contribuyen a la toma de decisiones del colegio.
- Académica: Calidad de la enseñanza, expectativas de los profesores sobre el logro de sus alumnos y monitoreo del progreso de los alumnos junto con el oportuno reporte del logro académico a los padres (González y Lascar, 2017).

2.1.6 Clima escolar y convivencia escolar

En la terminología empleada, es necesario diferenciar el concepto de clima escolar con el de convivencia escolar, debido a que ambos cumplen un rol específico dentro de la escuela, y tienen distintas formas de intervención. Por un lado, el clima escolar pertenece al ambiente o contexto donde se producen las relaciones, la enseñanza y los aprendizajes, enfocándose en un clima organizacional. En cambio, la convivencia escolar, tiene énfasis en la calidad de las relaciones (Política Nacional de Convivencia Escolar, 2015) y en el aprender a vivir con los demás (Educarchile, 2019). Pese a sus diferencias, ambos conceptos dependen recíprocamente con el otro (Peñalva, López, Vega y Satrústegui, 2015). Tanto el clima escolar, como la convivencia escolar, pueden interferir de manera positiva o negativa en el aprendizaje de los estudiantes, y es por esto que hasta el momento, los estudios realizados y las políticas existentes sobre convivencia escolar, contemplan el clima escolar como un factor de convivencia escolar (Orozco, 2018).

Dentro de los aspectos que busca la convivencia escolar está el de prevenir conflictos y encaminarse hacia la mejora del clima escolar de un centro educacional. Las relaciones positivas o negativas inciden en esta variable: mientras exista una convivencia armónica, mejor es el clima. Mientras que, por su parte, el clima escolar tiene un alto impacto en la violencia escolar, y dentro de los motivos se encuentra el nivel de seguridad de cada centro, que engloba las normas, las interacciones y lo intelectual (Orozco, 2018).

La buena convivencia impacta fuertemente en la motivación e interés de los estudiantes en la escuela. El grado de apoyo de los profesores y pares, conlleva a un mayor interés por las actividades escolares, motiva al cumplimiento de normas y genera una autoestima más positiva. Las relaciones sociales entre estudiantes, influye también en el aprendizaje de actitudes, valores e informaciones sobre el mundo, el desarrollo de

perspectiva cognitiva amplia, adquisición y desarrollo de habilidades sociales, y posterior desarrollo de la identidad (Cava y Musitu, 2001).

El contexto sociocultural donde se encuentra cada escuela, es un factor importante en temas de violencia escolar, pero hay otros factores que influyen incluso de manera más significativa y entre ellos se encuentran los actores (conformado por directivos, profesores, estudiantes, auxiliares y padres) y la infraestructura. Estos elementos son propios del clima escolar, factor de gran influencia en la violencia escolar (Orozco, 2018).

Una columna escrita en la revista Educar, articula el buen desempeño escolar con la sana convivencia, hechos que se relacionan con la comunicación respetuosa entre docentes y estudiantes, la retroalimentación asertiva y clases didácticas, entre otros. Dentro de otras prácticas, dichas escuelas le dan mayor importancia al rol de los directivos y sostenedores, que apoyan a los equipos y establecen metas, para crear un ambiente de altas expectativas, reconociendo el logro de todos los individuos que forman parte de la comunidad escolar (Muñoz, 2019).

2.2 Antecedentes Empíricos

2.2.1 Programas para potenciar la educación musical

Es importante destacar que en Chile, el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, ha trabajado en propiciar instancias de discusión para que la educación musical tome relevancia. En 2016, se crea una Política Nacional del Campo de la Música 2017- 2022, que tiene como objetivo que el sistema escolar se haga cargo de educar a sus estudiantes para desarrollar en ellos futuros talentos y proyectos musicales (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2016). Otra instancia de trabajo, es el Plan Nacional

de Artes en Educación (2015-2018) que tiene como meta obtener una educación artística de calidad. Las gestiones se vinculan con la entrega de equipamiento a las escuelas públicas de Chile, con un análisis curricular más profundo que permita actualizar y desarrollar recursos pedagógicos en artes visuales y música, con la elaboración de material didáctico que apoye a estas asignaturas y en la disposición de horas JEC (jornada escolar completa) para el desarrollo de las artes dentro de los establecimientos públicos (el Ministerio de Educación y el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2015b).

Dentro de los programas que se han impulsado para potenciar la educación musical en Chile, se han creado algunos que se relacionan con el aprendizaje de instrumentos musicales y su experimentación. Uno de estos programas, impulsado por La Fundación de Orquestas Juveniles e Infantiles (FOJI), se ha encargado de promover el programa denominado “Mi Orquesta en el Jardín”, que beneficia a 80 niños de edad temprana (6 meses a 5 años), con el objetivo de ayudarlos a acceder al mundo del lenguaje a través de habilidades cognitivas específicas (atención auditiva y memoria), con el fin de desarrollar y mejorar el mensaje oral en el aula para el aprendizaje. Este programa tiene como base teórica que la música es una herramienta de desarrollo social (EligeEducar, 2018). Esta fundación, además ofrece una oportunidad a niños, niñas y adolescentes en situación de riesgo social, espacio que muchas veces se convierte en su segunda familia, donde puedan desenvolver sus aptitudes a través de la interpretación y ejecución instrumental (Muñoz, 2019).

Otro de los programas que fomenta la educación musical, es el FLADEM (Foro Latinoamericano de Educación Musical, Chile, 2019), espacio donde diversos docentes, estudiantes e investigadores del área de educación musical realizan reuniones para potenciar la educación musical en Latinoamérica, siendo Violeta Hemsy de Gainza la encargada de difundir este foro en Chile. Esta institución independiente, integra pueblos de origen amerindio, ibérico y caribeño, con el fin de preservar las raíces

musicales y sus propios modelos educativos. Los principios de FLADEM se centran en que la educación musical es un derecho humano, siendo portadora de elementos fundamentales de la cultura de los pueblos, al servicio de la integración socio-cultural. Forma parte de una educación flexible y abierta, en el desarrollo pleno de la sensibilidad artística, creativa y de conciencia mental (Foro Latinoamericano de Educación Musical, Chile, 2019).

En la actualidad, cada vez son más los colegios que han incorporado dentro de su currículum diversas disciplinas artísticas. Responden a la necesidad de contribuir a una educación integral a sus estudiantes, argumentando que la inserción del arte, se traduciría en la valorización más profunda de las habilidades blandas. Con el tiempo, permitiría a los estudiantes a comprometerse con las emociones, al escuchar una obra musical u observar una obra artística de cualquier índole, enfatizando que a través de las emociones, se puede transformar a las personas (Muñoz, 2019).

En Colombia, por ejemplo, se han creado programas para apoyar la educación musical, en niños, niñas y adolescentes de escuelas municipales y para mejorar la convivencia escolar. Uno de estos programas, es el “Plan Nacional de Música para la Convivencia” (PNMC) que busca fortalecer los lazos de la comunidad a través de una educación musical, con el objetivo de enriquecer el ambiente y mejorar la vida cotidiana de la población a través de su propia cultura (Ministerio de Cultura de Colombia, 2012).

2.2.2 Programas para potenciar el clima escolar

Dentro de las estrategias que se han probado a nivel mundial, destacan los siguientes, debido a la evidencia positiva que han logrado demostrar al respecto:

1. En 1996, Estados Unidos fundó el “The National School Climate Center”(NSCC). Era una entidad que buscaba apoyar el desarrollo de líderes en el campo de la

educación social y emocional. Trabajó con diversas escuelas con el objetivo de conseguir un clima escolar positivo. En el año 2000, se centraron principalmente en la medición de clima escolar a través de encuestas, lo que fue bastante innovador para la temática. El NSCC, define el clima escolar como “La calidad y el carácter de la vida escolar” y estudia 5 dimensiones de este:

- Distrito (apoyo a las políticas escolares basadas en el clima),
- Construcción Escolar (potencia las habilidades, el conocimiento y la capacidad de liderazgo escolar),
- Aula (ofrece estrategias pedagógicas para crear un clima de aula) y
- Estudiante (ayuda a los jóvenes a convertirse en líderes significativos en el proceso de mejora de clima escolar) (Schoolclimate.org, 2019).

2. El “Programa de Desarrollo Social y Afectivo” creado en 1994 por Trianes y Muñoz, tiene como objetivo mejorar el clima de aula y del centro, con el fin de disminuir la violencia escolar. Este programa, busca desarrollar habilidades y competencias sociales, tanto en los estudiantes como en los profesores. Se utiliza como recurso de intervención para los docentes, para reducir tensiones, mejorar las relaciones sociales, el desarrollo profesional y la motivación, para influir de manera progresiva y positiva en los estudiantes. Este programa se divide en tres módulos:

1º módulo: “Definir las normas de convivencia en forma colectiva”,

2º módulo: “Asertividad, negociación, educación emocional y solución de problemas interpersonales”,

3º módulo: “Entorno cooperativo” (Trianes & García, 2002).

En Málaga, este programa se utilizó como intervención en una escuela durante 4 años, teniendo resultados satisfactorios, debido a que los estudiantes lograron ser más autónomos en sus prácticas cotidianas, los docentes tomaron un rol más participativo

y no sólo directivo, factores que influyeron en la mejora del clima de aula y centro (Sánchez, Rivas y Trianes, 2006).

3. En Finlandia, durante tres años se realizó un programa de intervención en la escuela, como contexto para promover el desarrollo socioemocional en niños, el cual consistía en incorporar actividades extracurriculares de acuerdo a las necesidades y gusto de los estudiantes. Los niños y niñas, de edades entre 9 y 10 años, mejoraron sus niveles de ansiedad social y depresión, en comparación de los niños y niñas que no participaron del programa. Dicha intervención, tuvo como objetivo ofrecer una oportunidad de construir emocionalidad, habilidades sociales y construcción psicológica. Este tipo de actividades extracurriculares, influye de manera significativa en la infancia y primeros años de escuela, resultando ser los factores ambientales, los que pueden evitar situaciones como la depresión y la ansiedad social (Metsäpelto, Pulkkinen y Tolvanen, 2010).
4. Existe un programa de convivencia escolar, que se implementó para medir la percepción de clima escolar, de un grupo de profesores de una escuela primaria. Este programa se centra en tres teorías:
 - La primera, es que todo programa de convivencia escolar interviene en el clima escolar.
 - La siguiente es que el clima escolar influye en el centro y en el aula.
 - Por último, que este programa influye en la percepción de cada miembro escolar.

El objetivo principal es alcanzar el buen clima escolar (Peñalva, López, Vega y Satrústegui, 2015).

5. El “Programa de mejoramiento de clima social escolar y desarrollo personal” creado por Aron y Milicic el año 1999, está conformado por actividades que

buscan que los estudiantes comprendan el concepto de clima escolar, a través del autoconocimiento. Dentro de las actividades realizadas por el programa, estaban el reconocimiento de las fortalezas propias de los estudiantes, ayudar a comprender la importancia de una buena comunicación, estar consciente de la red de apoyo, identificar el estrés y sus dificultades, que desarrollen la capacidad de toma de decisiones y resolución de conflictos, y que aprendan a ser responsables en sus decisiones. Este programa, está diseñado para trabajar en conjunto con el profesor, compañeros y compañeras de clase, durante dos horas pedagógicas (Macías, 2017).

6. El “Proyecto de Filosofía para Niños y Niñas (FpN)”, que fue creado por Lipman en 1969 y desarrollado actualmente por Romero y Caballero, pretende trabajar la racionalidad reflexiva, a través de distintas actividades que buscan profundizar en los valores, el respeto, la escucha, la toma de palabra, la empatía y la sensibilidad, todas estas características conllevan a una relación democrática para alcanzar un buen clima (Macías, 2017).
7. En un colegio de la Región Metropolitana, se aplicó un programa de coaching (proceso que potencia las capacidades de los profesores a través de la práctica) hacia el equipo directivo de un colegio, con el objetivo de mejorar su liderazgo y a su vez, mejorar el clima escolar. Se aplicó un cuestionario a los diferentes actores de la comunidad, antes y después del programa, el cual tuvo resultados positivos, favoreciendo la mejora de percepción, especialmente de padres y alumnos, no así de los docentes (Gorrochotegui-Martell, Vicente-Mendoza y Torres-Escobar, 2014).

2.2.3 Percepción de clima según etapa educativa y género

Un estudio Finlandés, evidenció que los estudiantes con edades inferiores a los 11 años, generalmente se sienten más a gusto con la escuela que los estudiantes que alcanzan la adolescencia. En cuanto al género, se encuentra una diferencia significativa entre hombres y mujeres de América del Norte y Europa, en donde las niñas de 11 años expresan con mayor frecuencia el gusto por la escuela en comparación a los niños (Leinonen, 2018).

Un estudio cualitativo realizado en Chile sobre percepción de clima escolar, en cuanto a ciclo de enseñanza y género, demostró que los ciclos básicos poseen una mejor percepción de clima social escolar, que los estudiantes de segundo ciclo y enseñanza media. Los resultados, asociados a edad y percepción de clima social escolar, arrojan una percepción escolar más nutritiva. En este estudio no encuentra una diferencia de género (Vio, Vargas, Castro, Plaza y Barrera, 2012).

Una investigación para comprender si las variables percepción de clima familiar, autoestima y satisfacción vital influyen en la victimización escolar, determina que los estudiantes que tienen una percepción positiva acerca de sus familias, adquieren mayores recursos personales y sociales. Este estudio, consideró la percepción de estudiantes de diferente género, concluyendo que no existe una diferencia significativa que apunte a la victimización en los resultados generales. Sin embargo, desde el punto de vista de la percepción hacia sus familias, los estudiantes de género femenino tuvieron una mejor impresión (Povedano, Hendry, Ramos & Varela, 2011).

Otra investigación sobre la percepción de clima escolar en estudiantes adolescentes, con edades entre 11 y 15 años aproximadamente, donde se miden variables relacionadas con aspectos sociodemográficos, satisfacción hacia la escuela y el estudio, y sobre el apoyo familiar. La variable de ambiente escolar, tuvo una percepción favorable con el 88% de los estudiantes de la muestra. Dentro de este ítem, lo que más

se destaca es el desempeño de los profesores. En este estudio no hubo una diferencias por género (Giraldo y Mera, 2000).

2.2.4 Educación musical y clima escolar

Es importante comprender la escuela como un espacio en donde se adquieren conocimientos, habilidades y aprendizajes, pero también, concebirlo como un lugar que permite el desarrollo individual, social y cultural, donde se comprenden pautas de comportamientos y valores propios de cada entorno social. Por lo mismo es importante nombrar la educación musical y su currículum, ya que esta disciplina permite el conocimiento teórico, práctico y social, este último se resume en el aprendizaje basado en las interacciones sociales de una actividad específica, lo que conlleva a un aprendizaje significativo, por el sólo hecho de desarrollarse en un contexto social (Aróstegui, 2011).

Existen estudios, que han comparado ambas variables (educación musical y clima escolar), y sus resultados se resumen en que la educación musical en la escuela, beneficia y mejora el clima escolar. Eerola y Eerola (2014), realizaron un estudio en Finlandia donde se comparó la percepción de clima escolar según la cantidad de horas semanales de educación musical recibidas por los alumnos, llamándosele a la educación musical ejercida por horarios más prolongados “extendida”. Este estudio comprendió resultados de más de 60 escuelas, encontrándose un efecto de mejora en la percepción de clima escolar en los niños con educación musical extendida, incluso al despejar variables como escuela de origen y género. La medición, se realizó con un cuestionario llamado QSL (*Quality of School Life*), en el cual hubo una mejora significativa en las áreas de “satisfacción en la escuela”, “sensación de logro” y “percepción de oportunidad”. El mismo estudio respecto de otras actividades extendidas (deportes, artes visuales), no arrojó cambios significativos en la percepción de clima escolar, concluyendo entonces

que la educación musical extendida es beneficiosa en aspectos sociales de la escolarización.

Erola y Erola (2014), cita un estudio Suizo publicado el año 1995, donde se compararon cursos que recibieron 5 horas de educación musical a la semana con otros que recibieron de 12 horas a la semana, concluyendo que hay elementos de cambio para proponer que aquellos alumnos de clases con mayor duración, estaban más integrados socialmente que aquellos en clases de duración regular.

Schellenberg (2004), realizó un estudio en Canadá que comparaba el coeficiente intelectual de niños que asistían a clases de música, con niños y niñas que asistían a clases de teatro. Los niños y niñas pertenecientes a la clase de música, presentaron un aumento en su coeficiente intelectual y los niños y niñas pertenecientes a la clase de teatro presentaron mejora en su comportamiento social adaptativo, los que no fueron logrados por los niños de educación musical.

En el caso de Chile, Guerra, Vargas, Castro, Plaza, Villarroel y Barrera (2012) han realizado investigaciones sobre la percepción de clima escolar de estudiantes, pero ninguno ha tenido relación con la educación musical, sino que del centro escolar en general. Se aplica para su medición el cuestionario sobre clima social del centro escolar (CECSCE) y se encuentran diferencias según el género del estudiante, donde las mujeres perciben un mejor clima escolar que los hombres, además de realizarse en diferentes establecimientos (municipales, subvencionados y particulares), resultando una percepción más desfavorable en los estudiantes pertenecientes a colegios municipalizados. Estos autores, indican que el objetivo de realizar estos estudios, surge por la necesidad de una nueva política educativa que se enfoque no sólo en el ámbito académico, sino que también en generar un buen clima escolar que sirva para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje, para mejorar el desarrollo integral de los estudiantes.

González y Lascar (2017) indican que en el año 2005, se comenzaron a realizar los primeros estudios sobre convivencia escolar, dada la violencia presentada en las salas de clases y los resultados de puntajes PISA (Programme for International Student Assessment). Estos estudios, se enfocaron en la percepción en relación las agresiones entre los estudiantes, niveles socioeconómicos, rendimiento escolar, ambiente escolar y resultados PISA.

Dentro de los estudios más recientes en Chile, se encuentra la Encuesta Nacional de Clima Escolar de la fundación “Todo Mejora” que representa a todos los adolescentes y jóvenes lesbianas, gays, bisexuales y trans (LGBT) y sus experiencias en establecimientos educativos, con el fin de promover las políticas públicas que hacen posible la transformación de los establecimientos educativos en Chile (Fundación Todo Mejora, 2019).

3. CAPÍTULO III

3.1 METODOLOGÍA

3.1.1 Diseño de la Investigación

El presente estudio tiene como objetivo principal conocer el grado de asociación existente entre dos variables (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), por lo tanto se optó por un enfoque cuantitativo de tipo correlacional. Se busca medir, cuantificar y analizar con métodos estadísticos las siguientes variables: cantidad de horas de educación musical y percepción de clima escolar, para luego establecer posibles vinculaciones.

La variabilidad es fundamental y de gran utilidad en investigaciones educativas, ya que permite establecer relaciones y contrastar hipótesis estadísticas. Se utiliza este método para conocer una posible influencia que se puede dar entre las variables que intervienen en procesos educativos (Pérez, 2009).

3.1.2 Población

Las características que delimitan a la población en esta investigación, se centran principalmente en estudiantes (1.620 en total) de género femenino y masculino, de primer ciclo básico, de edades entre 6 a 10 años pertenecientes a escuelas municipales de la comuna de Huechuraba, que viven en sectores de “Alta complejidad” debido a su alta vulnerabilidad (Subsecretaría de Prevención del Delito, 2019).

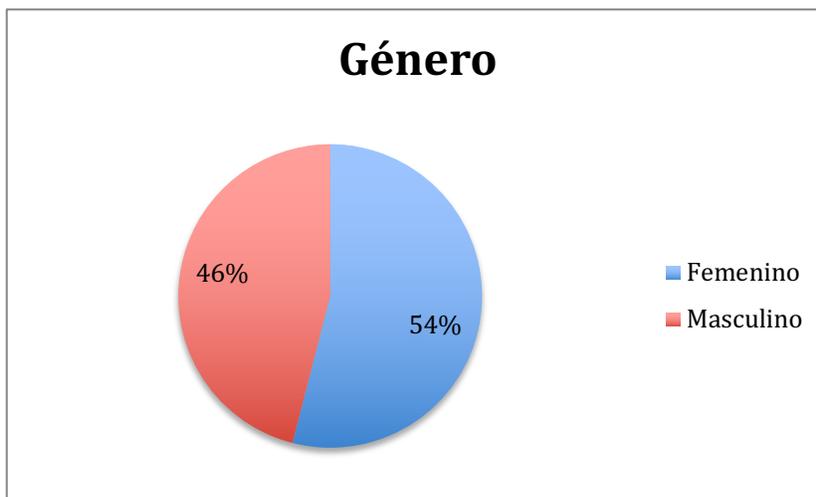
Las escuelas municipales de la comuna de Huechuraba se rigen por un mismo proyecto educativo, lo que permite que exista un lineamiento entre estas instituciones. Dentro

de las características que se destacan de este proyecto es la Jornada Escolar Completa (JEC) y las actividades que esta conlleva, como actividades extraescolares y talleres JEC, lo que ha permitido una amplia oferta en sus estudiantes para desarrollar diversas habilidades, entre ellas las de artes musicales.

3.1.3 Muestra

Para esta investigación, la muestra incluye estudiantes de primer ciclo básico (206 en total), pertenecientes a una escuela municipal de la comuna de Huechuraba. Este establecimiento se caracteriza por ser una escuela básica, es decir, que recibe estudiantes desde pre-kínder a 8º año básico. El alumnado es mixto y la escuela se divide en tres ciclos: pre-básica (pre-kínder y kínder), primer ciclo básico (1º básico a 4º básico) y segundo ciclo básico (5º básico a 8º básico). Este estudio englobó solamente a los estudiantes de primer ciclo básico con edades entre 6 y 10 años. En cuanto a la distribución de la muestra según género, en términos globales, existe una mayor cantidad de hombres como se aprecia en el siguiente gráfico:

3.1.3.1 Gráfico por género



3.1.4 Construcción de la Muestra

De una población total de 1.620, pertenecientes a las escuelas municipales de la comuna de Huechuraba, el total de estudiantes de primer ciclo básico de la escuela en estudio es de 264, al aplicar los criterios de exclusión, quedó una muestra total de 206 estudiantes.

3.1.5 Viabilidad de la investigación

Esta investigación se llevó a cabo debido a que la directora, padres y propios estudiantes dieron el consentimiento para poder realizar el estudio en el espacio y tiempo propuesto. La directora facilitó un horario para la recolección de datos, la impresión del material necesario y el acceso a la información de las horas totales anuales de cada estudiante en educación musical. El acceso a estos datos permitió trabajar en base los siguientes factores: horas, puntaje, edad, género y curso, para luego poder trabajar en un análisis más exhaustivo.

3.1.6 Criterios de exclusión

- Estudiantes que se encuentran fuera del rango etario entre 6 y 10 años.
- Estudiantes que pertenezcan a Proyecto de Integración Escolar (PIE).
- Estudiantes que desistan de participar en el estudio.
- Estudiantes extranjeros (barrera idiomática).
- Estudiantes con asistencia global del año escolar menor a 85%, causal de reprobación.

3.1.7 Criterios de inclusión

- Estudiantes que se encuentren cursando 1º, 2º, 3º o 4º básico año 2018.
- Estudiantes que tengan el rango etario entre 6 y 10 años.
- Matrícula vigente año 2018.

3.1.8 Definición de las variables

3.1.8.1 Definición conceptual de las variables:

Cantidad de Horas de Educación Musical: Horas pedagógicas de 45 minutos en las que los estudiantes asisten a un aula donde reciben una educación musical conceptual y/o práctica guiada por un profesor (a).

Puntaje CECSCE adaptado (Clima Escolar): Instrumento que mide la percepción de clima escolar.

3.1.8.2 Definición operacional de las variables:

Cantidad de Horas de Educación Musical: Sumatoria anual e individual de horas pedagógicas asistidas según el registro del libro de clases correspondiente al curso del estudiante.

Puntaje CECSCE (Clima Escolar): Puntajes obtenidos en la prueba CECSCE adaptado.

3.1.9 Instrumento para recoger la información sobre percepción de clima escolar

Para esta investigación, se utilizó el Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar (CECSCE), instrumento que tiene como objetivo medir la percepción de clima escolar de individuos que formen parte de una institución educativa, para luego intervenir en

factores que dificultan el buen desarrollo del clima escolar. Este cuestionario se centra en las relaciones interpersonales de estudiantes y profesores (Gálvez-Nieto, Salvo, Pérez-Luco, Hederich y Trizano-Hermosilla, 2017), y utiliza la técnica de escala Likert. Este cuestionario mide el *clima social*, el que se define como “la calidad de las relaciones entre los agentes educativos” (Gálvez-Nieto, Salvo, Pérez-Luco, Hederich y Trizano-Hermosilla, 2017). Dentro de las dimensiones que mide este cuestionario se encuentra el clima escolar del centro y el clima escolar referente al profesorado. Para este estudio se fusionaron ambas dimensiones y se eliminaron afirmaciones referentes a la infraestructura del centro escolar, dando énfasis a las relaciones sociales. Se modificó y simplificó este cuestionario para estudiantes de temprana edad. También se modificó el lenguaje y la redacción con la ayuda de profesoras de educación parvularia y de lenguaje y comunicación del mismo centro y se incorporaron dibujos para facilitar la comprensión de las preguntas y respuestas.

Cada pregunta del cuestionario cuenta con una escala de estimación que incluye un valor numérico y su respectiva significancia descrita en palabras, donde 1 es el número con menor valoración y 4 el de máxima valoración (1=Nunca, 2=Casi nunca, pocas veces, 3=Casi siempre, Muchas veces, 4=Siempre). A cada valor numérico se le incorporaron dibujos, en este caso “caritas” para así facilitar la tarea de respuesta, ya que la mayoría cuenta con un lenguaje limitado de acuerdo a su edad y etapa de desarrollo. El cuestionario cuenta con 12 preguntas en total relacionadas con el clima social de la escuela, siendo 48 la puntuación máxima y 12 la puntuación mínima.

Dentro de la literatura que describe la categorización de resultados del presente instrumento, se puede observar lo realizado por Paiva y Saavedra (2014) en su estudio de medición “Clima Social Escolar y Rendimiento Escolar: Escenarios Vinculados en la Educación”, quienes dividen los puntajes en 3 categorías: nutritivo, regular o tóxico, subcategorizando el clima nutritivo y tóxico a su vez en bajo, medio o alto. Considerando que en el estudio citado los puntajes totales del instrumento adaptado

localmente varían entre 20 y 100, se adaptan al presente estudio (rango de puntajes entre 12 y 48) utilizando sólo las tres categorías principales y estableciendo para ellos los puntos de corte siguientes: clima tóxico entre 12 a 24, clima regular entre 25 y 35 y clima nutritivo entre 36 y 48 puntos.

**CATEGORIZACIÓN CLIMA ESCOLAR SEGÚN PAIVA & SAAVEDRA (2014)
Y PRESENTE INVESTIGACIÓN**

Categoría comprendida por Paiva	Puntajes de corte	Categoría comprendida en el presente estudio	Puntaje de corte
Clima tóxico alto	20 y 31 puntos	Clima tóxico	12 y 24
Clima tóxico	32 y 43 puntos	Clima regular	25 y 35
Clima tóxico bajo	44 y 55 puntos	Clima nutritivo	36 y 48
Clima regular	56 y 67 puntos		
Clima nutritivo bajo	68 y 78 puntos		
Clima nutritivo	80 y 91 puntos		
Clima nutritivo alto	92 en adelante		

Antes de aplicar este cuestionario de manera definitiva, se hizo una prueba piloto con 6 niños de cada nivel (24 en total) para probar el instrumento. El entrevistador fue el encargado de explicar, leer y responder en el cuestionario las respuestas de los estudiantes. Este instrumento finalmente fue modificado y validado por un grupo de expertos de la Universidad de Chile. Luego de la validación, a mediados de noviembre, antes de finalizar el año escolar 2018, los estudiantes de las muestra contestaron la encuesta dentro de un mismo período de tiempo (2 semanas aproximadamente).

3.2 MÉTODO PARA RECOGER LA INFORMACIÓN DE HORAS TOTALES ANUALES DE EDUCACIÓN MUSICAL DE LOS ESTUDIANTES DE LA MUESTRA

Para conocer la cantidad de horas totales anuales de educación musical de cada estudiante, se envió una carta a la dirección del establecimiento solicitando el permiso para acceder a los libros de clases de los cursos 1º, 2º, 3º y 4º básicos, con el fin de realizar la sumatoria total desde marzo a diciembre del año 2018.

Para conocer las horas totales anuales de educación musical de cada estudiante, se comenzó sumando las horas semanales de cada uno. Esta sumatoria incluyó las horas obligatorias (2 horas semanales), las horas de talleres JEC (taller de iniciación musical y/o de conjunto instrumental, entre 2 a 4 horas semanales opcionales u obligatorias dependiendo la oferta y asistencia de cada taller) y las horas de talleres extraprogramáticos (taller de coro y de orquesta, 2 a 4 horas semanales, opcionales). Con estos datos se concluyó que el mínimo de horas que un estudiante tuvo regularmente a la semana fue de 2 horas con un máximo de 10 horas. (Ver ejemplo en Anexo, pág. 67).

3.3 PROGRAMA ESTADÍSTICO PARA EL ESTUDIO

Mediante el programa SPSS, se llevó a cabo el análisis de resultados, utilizando el coeficiente de correlación de Pearson, que sirve para medir el grado de correlación existente entre dos variables cuantitativas. El valor de coeficiente de correlación de Pearson puede variar entre una correlación negativa perfecta, de -1, entre una ausencia absoluta de correlación 0 y una correlación directa o positiva perfecta +1 (Hernández, Fernández y Baptista, 2014)

Para determinar la asociación entre la percepción de clima escolar y la cantidad de horas de educación musical de la muestra, se utilizaron las siguientes variables: cantidad total anual de educación musical y puntaje del cuestionario de percepción de clima escolar de cada estudiante. Para determinar la relación entre otros factores, se utilizaron las siguientes variables: cantidad total anual de educación musical, puntaje del cuestionario de percepción de clima escolar, edad (entre 6 y 10 años), género (masculino y femenino) y niveles (1º básico, 2º básico, 3º básico, 4º básico).

4. CAPÍTULO IV

4.1 RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para dar cumplimiento a cabalidad al objetivo principal se analizó la correlación entre el puntaje de percepción de clima escolar y la cantidad de horas totales anuales de educación musical de los estudiantes de la muestra. Los resultados correlacionales que se expresan a continuación, fueron analizados basándose en las directrices que brinda Roberto Hernández y colaboradores (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

4.1.1 Cuadro 1: coeficiente de correlación de Pearson percepción de clima escolar y cantidad de horas de educación musical

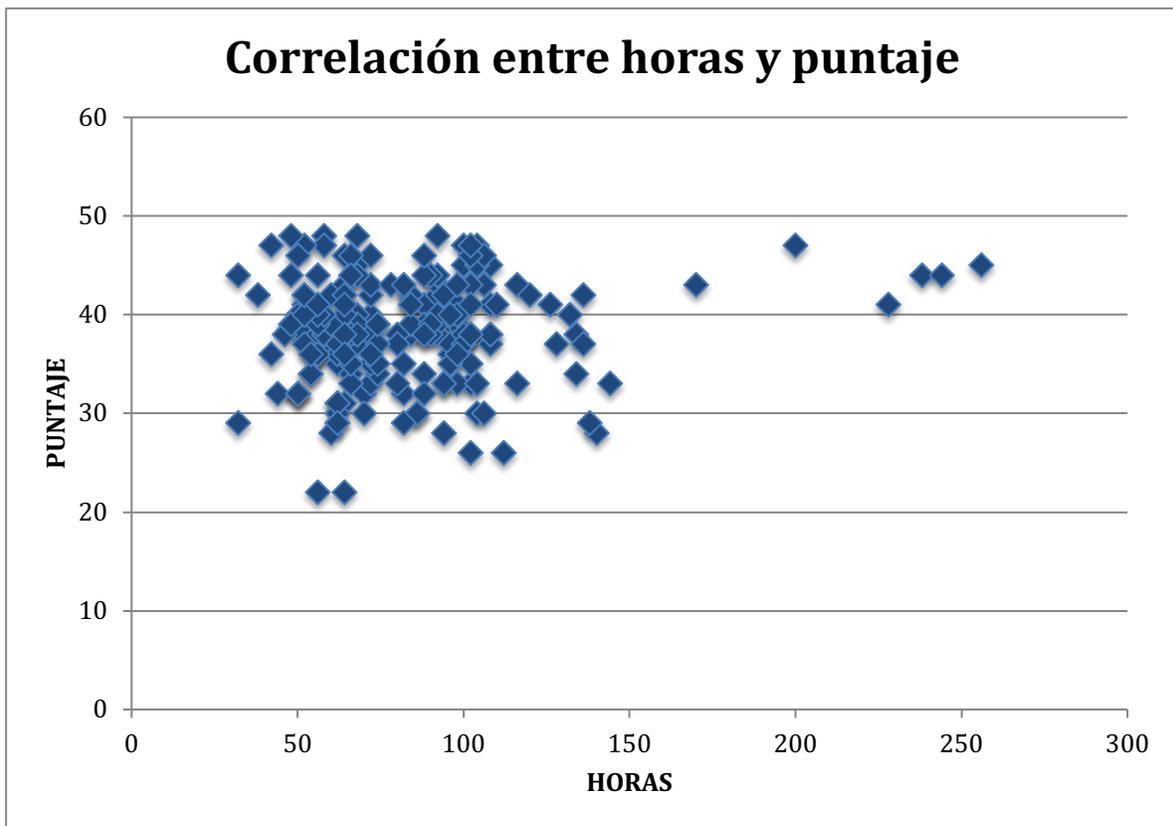
Total de horas de educación musical de estudiantes de primer ciclo básico	Correlación de Pearson	1	0.12
	Sig. (bilateral)		0.090
	N	206	206

Puntaje total de cuestionario de percepción de clima escolar	Correlación de Pearson	0.12	1
	Sig. (bilateral)	0.090	
	N	206	206

Los resultados, expresados en el Cuadro 1, indican que el grado de asociación entre la variable percepción de clima escolar y cantidad de horas de educación musical tiene una correlación positiva débil, debido a que el coeficiente de correlación de Pearson (r) presenta un valor de 0,12. Este resultado responde al objetivo principal de la

investigación y permite aceptar la H^1 , demostrándose una asociación entre la percepción de clima escolar y la cantidad de horas de educación musical en estudiantes de primer ciclo básico de una escuela municipal de la comuna de Huechuraba.

4.1.2 Gráfico de dispersión de percepción de clima escolar y cantidad de horas de educación musical



El Gráfico 1 demuestra que la mayoría de los datos están agrupados entre las 50 y las 100 horas pedagógicas anuales de educación musical. Además la dispersión de puntajes del instrumento CESCSE se ubica entre los 20 y los 48 puntos. Destaca el caso de 6 alumnos que presentan sobre 150 horas, cuyos puntajes de percepción de clima escolar oscilan entre los 40 y los 48 puntos.

En general, el mínimo de horas que tuvo un estudiante de educación musical en el año, fue de 32; el máximo fue de 256.

4.1.3 Cuadro 2: Estadísticos descriptivos de clima escolar y cantidad de horas de educación musical del total de la muestra

	Horas	Puntaje
Media	83.35	38.45
Mediana	76.00	39.00
Moda	64	38
Desviación estándar	33.9	5.162

Los resultados que se muestran en el cuadro 2 indican que la media de la cantidad de horas de educación musical es de 83, estando dicho valor por sobre el mínimo exigido por el Ministerio de Educación, correspondiente en este caso según el ciclo escolar, a 76 horas anuales independiente de la jornada escolar. La media del puntaje obtenido en el instrumento de medición fue de 38, resultado que deja en evidencia que la percepción de clima escolar de los estudiantes se encuentra en la categoría de un clima nutritivo según el puntaje de corte utilizado en el instrumento de medición, el que se alcanza con 36 puntos.

La mediana de la cantidad de horas de educación musical es de 76 y del puntaje CECSCCE de 39, esto demuestra que el 50% de la muestra se encuentra por debajo de las horas totales exigidas por el Ministerio, siendo también importante destacar que más del 50% de la muestra cae en la categoría de “clima nutritivo”. En la interpretación de la moda, la cantidad de horas anuales que más se frecuenta es de 64 y en el CECSCCE el puntaje que más se frecuenta es de 38 puntos.

4.1.4 Cuadro 3: coeficiente de correlación de Pearson entre cantidad de horas y puntaje, dividido por género masculino y femenino.

Masculino	Correlación de Pearson	0.11
	Sig. (bilateral)	0.26
	N	111
Femenino	Correlación de Pearson	0.11
	Sig. (bilateral)	0.28
	N	95

Los resultados que se muestran en el cuadro 3 señalan que el grado de asociación entre la variable percepción de clima escolar y cantidad de horas de educación musical, al ser diferenciado según género del estudiante, tiene una correlación positiva débil. Si bien no se explicita la significancia estadística en la diferencia de ambos valores, es aparente que no existe una diferencia en la correlación establecida.

4.1.5 Cuadro 4: coeficiente de correlación de Pearson entre cantidad de horas y puntaje por niveles

Nivel	1º básico	2º básico	3º básico	4º básico
Correlación de Pearson	0.053	0.093	0.292	0.038

Al comparar el grado de asociación entre las variables dividiéndolo por niveles escolares, se indica que en los niveles 1º básico, 2º básico y 4º básico, tienen una correlación positiva muy débil, siendo el nivel 3º básico el que se diferencia por tener una correlación positiva relativamente mayor (débil). Esto indica que a pesar de existir una correlación positiva, no hay una diferencia importante en cuanto al nivel que cursan los estudiantes al momento del estudio.

4.1.6 Cuadro 5: coeficiente de correlación de Pearson para cantidad de horas y puntaje de 1º básico A y 1º básico B

1º básico A	Correlación de Pearson	-0.002
	Sig. (bilateral)	0.992
	N	21
1º básico B	Correlación de Pearson	0.090
	Sig. (bilateral)	0.663
	N	26

En el cuadro 5 se puede observar que en 1º básico A existe una correlación negativa muy débil, al punto de que casi no se puede afirmar que existe correlación. Para el caso de 1º básico B, la correlación es positiva muy débil.

4.1.7 Cuadro 6: Análisis descriptivo y comparativo de 1º básico A y 1º básico B

	1º básico A		1º básico B	
	Horas	Puntaje	Horas	Puntaje
Media	96	38	82	37
Mediana	92	39	83	38
Desviación estándar	27.2	4.7	24.5	5.4
N	21 (género masculino 11, género femenino 10)		26 (género masculino 16, género femenino 10).	

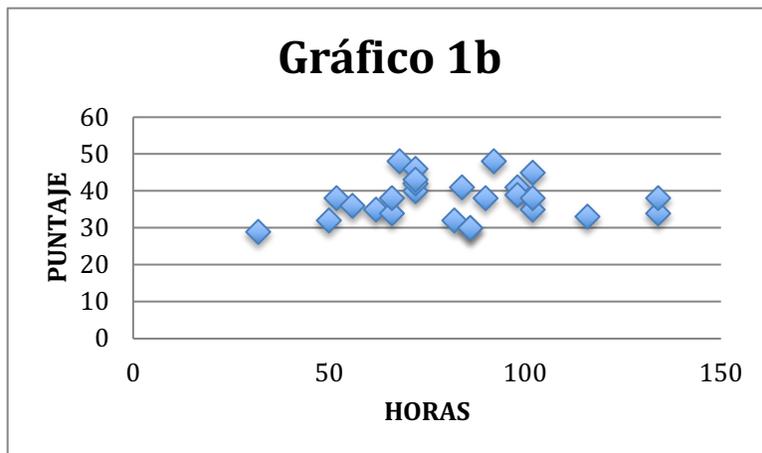
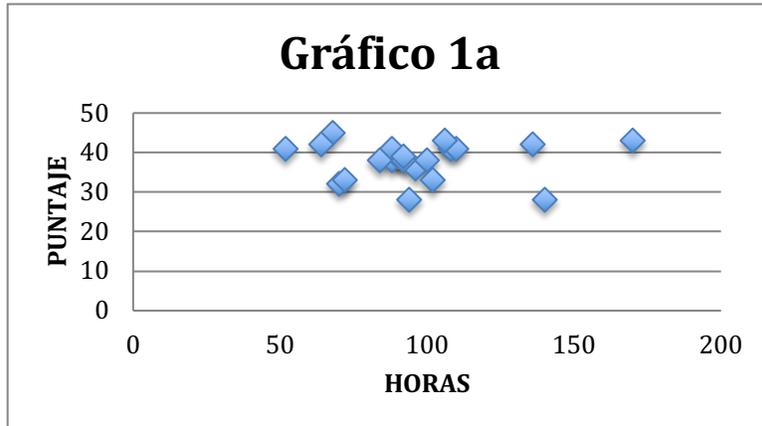
En el Cuadro 6 se puede apreciar que la media de horas de educación musical para ambos cursos analizados está por sobre el mínimo exigido por el Ministerio de Educación (76 horas/año), quedando más del 50% de los datos además por sobre dicho valor.

Por otro lado, la dispersión de los datos, para la variable horas es levemente mayor en el 1º básico A que en el B, invirtiéndose esta diferencia en la variable puntaje.

Tanto la media como la mediana para la variable puntaje, es levemente mayor en el 1º básico A, siendo ambas similares a las encontradas en la población total estudiada.

Desde el punto de vista del profesorado, ambos cursos eran similares en relación a su comportamiento y rendimiento escolar. Las dificultades que presentaban estos cursos se relacionaban mayormente con los frecuentes atrasos en las primeras horas de clases, bajo rendimiento académico y relaciones de violencia en el contexto escolar. La metodología en clases y normas de convivencia escolar eran parecidas, ya que las profesoras jefes planificaban en conjunto todos los contenidos y acordaban metas de mejora en ambos cursos.

- Gráficos de dispersión 1º básico A y B



4.1.8 Cuadro 7: coeficiente de correlación de Pearson para cantidad de horas y puntaje de 2º básico A y 2º básico B

2º básico A	Correlación de Pearson	-0.430
	Sig. (bilateral)	0.052
	N	21
2º básico B	Correlación de Pearson	0.334
	Sig. (bilateral)	0.110
	N	24

En el Cuadro 7 se puede apreciar que 2º básico A existe una correlación negativa débil, mientras que en el caso de 2º básico B, la correlación es positiva débil.

4.1.9 Cuadro 8: Análisis descriptivo de 2º básico A y 2º básico B

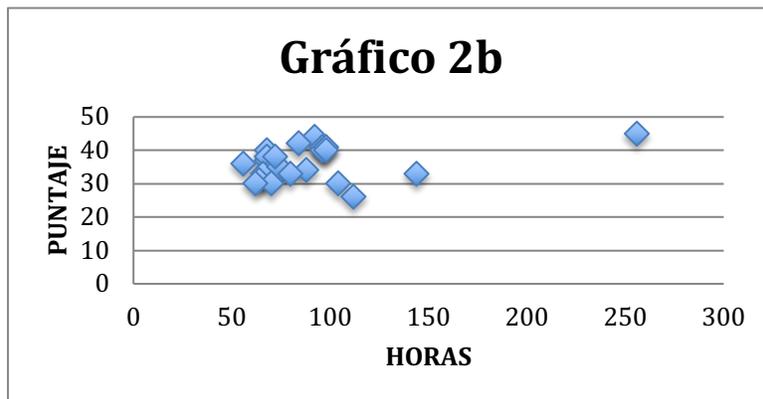
	2º básico A		2º básico B	
	Horas	Puntaje	Horas	Puntaje
Media	84	39	90	36
Mediana	88	39	77	35
Desviación estándar	19.6	4.151	40.486	4.925
N	21 (género masculino 13, género femenino 8)		24 (género masculino 12 , género femenino 12).	

En Cuadro 8 se puede observar que la media para la variable horas en 2º básico A, es menor que la media de 2º básico B, en ambos casos, estos cursos se encuentran por sobre el mínimo de horas de educación musical anuales según lo exigido por el Ministerio de Educación. En relación a la mediana, se puede concluir que más del 50% de los estudiantes de estos cursos se encuentra sobre el mínimo horas de educación musical. Respecto a la comparación de las desviaciones estándar de ambos cursos, se aprecia una notoria mayor dispersión de los datos recabados en el 2º básico B respecto al A.

En cuanto al puntaje obtenido en el cuestionario CECSCCE, la media es de 39 y 36 puntos, lo que significa que en promedio los estudiantes de este curso, al igual que los cursos anteriores, perciben un clima escolar nutritivo, estando el 2º básico B en el límite para dicha consideración. La mediana del puntaje se encuentra en el corte de 39 y 35 puntos, implicando que en el 2º básico B el 50% de los alumnos están fuera del rango de percepción de “clima escolar nutritivo”. La desviación estándar de ambos cursos es similar.

Desde la perspectiva del profesorado, ambos cursos se destacaban por ser muy participativos en clases. En términos actitudinales 2º básico A se caracterizaba por ser un curso tranquilo y con buena convivencia en el aula y en la escuela en general. Por otro lado 2º básico B, se diferenciaba por ser un curso más inquieto y con mayores conflictos y violencia al interior y exterior del aula.

- Gráficos de dispersión 2º básico A y B



4.1.10 Cuadro 9: coeficiente de correlación de Pearson de cantidad de horas y puntaje de 3º básico A y 3º básico B

3º básico A	Correlación de Pearson	0.260
	Sig. (bilateral)	0.125
	N	35
3º básico B	Correlación de Pearson	0.293
	Sig. (bilateral)	0.130
	N	28

En el cuadro 9 se puede observar que en 3º básico A existe una correlación positiva débil, al igual que el caso de 3º básico B.

4.1.11 Cuadro 10: Análisis descriptivo de 3º básico A y 3º básico B

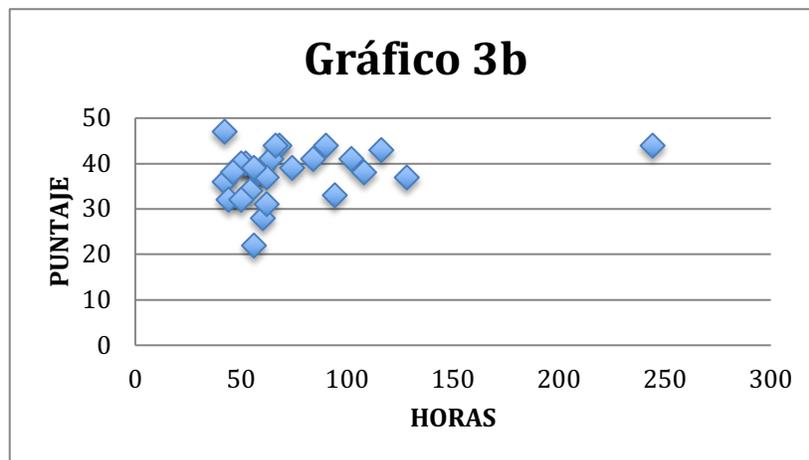
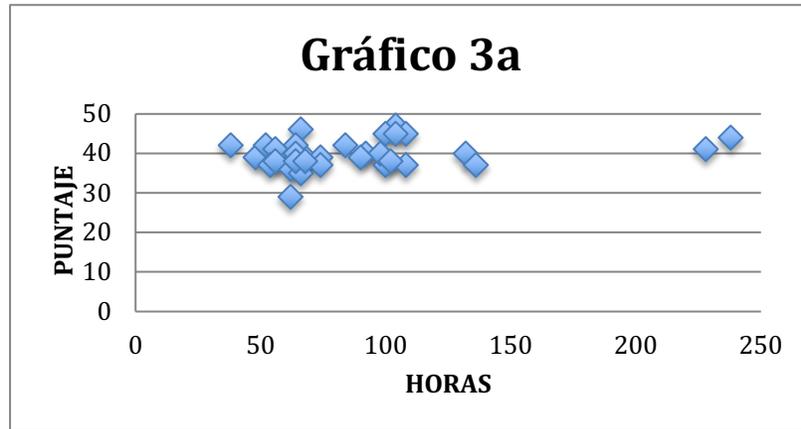
En el Cuadro 10, se puede observar que 3º básico A tiene una media por sobre el mínimo de horas de educación musical anuales según lo exigido por el Ministerio de Educación. En el caso de 3º básico B, la media es mucho menor, encontrándose levemente bajo lo exigido. En relación a la mediana, se puede afirmar que al menos el 50% de los alumnos de ambos cursos tienen menos que el mínimo de horas exigidas mencionadas previamente. En relación a la desviación estándar no existe diferencia importante en su valor.

Al comparar los datos sobre los puntajes de CECSCCE, se puede deducir que las medias de ambos son similares percibiendo en promedio los estudiantes de estos cursos un clima nutritivo. La mediana del puntaje se encuentra dentro del rango nutritivo para ambos cursos. Los datos están más dispersos en el caso de 3º básico B en comparación al otro curso.

Estos cursos, se asemejaban principalmente por sus dificultades por mantener el orden en la sala y seguir las instrucciones del profesor. Además, cabe destacar que 3º básico A, era en general muy participativo, colaborativo y respetuoso, mientras que 3º básico B era un curso que participaba y colaboraba en menor medida en las actividades propuestas. En ambos cursos los conflictos se concentraban en pequeños grupos, afectando la convivencia de manera global.

Dentro de las explicaciones que el mismo profesorado daba a esta percepción dispar está la de una alta rotación de profesores jefes en el segundo, mientras el 3º básico A se mantuvo con el mismo durante todo el ciclo.

- *Gráficos de dispersión 3º básico A y B*



4.1.12 Cuadro 11: coeficiente de correlación de Pearson de cantidad de horas y puntaje de 4º básico A y 4º básico B

4º básico A	Correlación de Pearson	0.208
	Sig. (bilateral)	0.271
	N	30
4º básico B	Correlación de Pearson	-0.495
	Sig. (bilateral)	0.023
	N	21

En el cuadro 12 se puede observar que 4º básico A presenta una correlación positiva muy débil, mientras que 4º básico B presenta una correlación negativa débil.

4.1.13 Cuadro 12. Análisis descriptivo de 4º básico A y 4º básico B

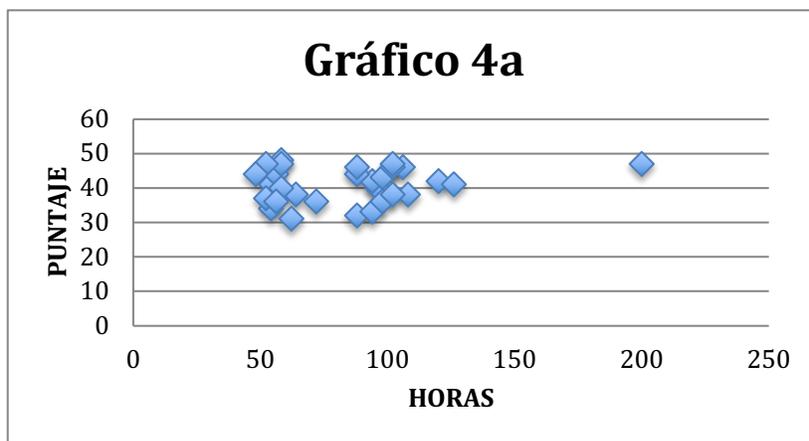
	4º básico A		4º básico B	
	Horas	Puntaje	Horas	Puntaje
Media	83	40	67	36
Mediana	88	41	62	38
Desviación estándar	32.099	4.974	20.952	6.913
N	30 (género masculino 14 , género femenino 16)		21 (género masculino 12 , género femenino 9).	

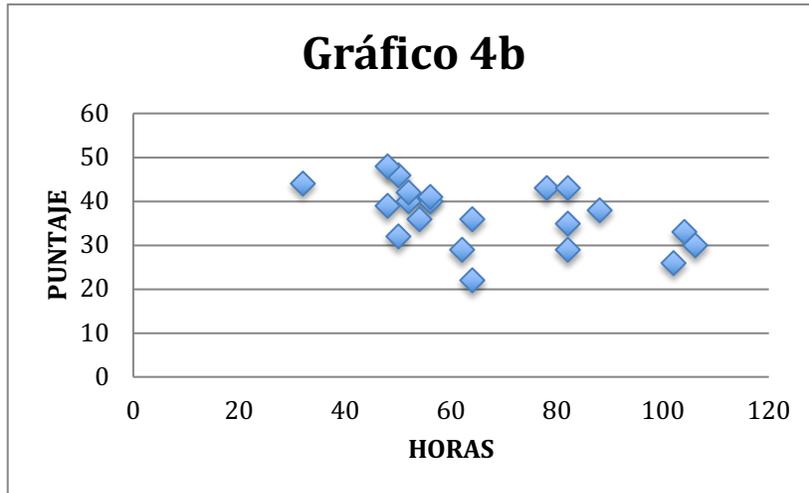
En el cuadro 13, se puede observar que 4º básico A, tiene una media de horas mucho más alta en relación a 4º básico B en relación a la cantidad de horas anuales de educación musical. La media de 4º básico B, no alcanza el mínimo de horas exigidas obligatorias por el Ministerio de Educación. En relación a la mediana, el 50% de los estudiantes de 4º básico B no alcanzan a tener el mínimo de horas exigibles. La desviación estándar es mayor en el caso de las horas de 4º básico A.

En cuanto al puntaje obtenido en el cuestionario CECSCE adaptado, la media reflejan que en promedio los estudiantes de ambos cursos perciben un clima nutritivo, estando 4º básico B al límite del puntaje que caracteriza dicho tramo. Las medianas de ambos grupos de datos revelan información similar. La desviación estándar es mayor en el caso de 4º básico B, indicando el nivel de dispersión de los datos en cada caso.

Se puede mencionar en relación a los cursos comparados, que en 4º básico A y B había una percepción dispar desde el punto de vista del profesorado. Mientras que el primero era percibido como un curso entusiasta, siendo destacado en los consejos de profesores por ser muy colaborador y participativo; el segundo, era mencionado en dichas instancias como un curso que carecía de normas de convivencia.

- **Gráficos de dispersión 4º básico A y B**





5. CAPÍTULO V

5.1 DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

5.1.1 Comparaciones con otros estudios

Los resultados obtenidos anteriormente, permiten aceptar la hipótesis de investigación debido a la existencia de una asociación entre las variables de estudio “percepción de clima escolar” y “cantidad de horas de educación musical”. Este resultado se asemeja en tres aspectos al estudio realizado por Eerola & Eerola en Finlandia en el año 2014. El primer punto guarda relación con las variables medidas y su resultado, donde se expone que existe una mejora en la percepción de clima escolar en estudiantes que tuvieron una educación musical extendida en la escuela. El segundo punto se relaciona con el grupo etario estudiado, ya que en Finlandia se midieron estudiantes entre 9 y 12 años de edad, datos que convergen con el actual estudio donde existe una muestra de edades entre 9 y 10 años. El estudio Finlandés, también adaptó su instrumento en cuanto a la redacción y la simplificación de la escala de estimación para estudiantes de temprana edad.

Otros resultados que coinciden se encuentran los de percepción de clima escolar de estudiantes de distinto género, destacando que tanto en este estudio como en el de Finlandia, no existe una diferencia significativa de la percepción de clima escolar. Esta última concordancia, discrepa con el estudio realizado por Guerra, Vargas, Castro, Plaza, Villarroel y Barrera en el año 2012, donde sí se encontraron diferencias según el género, donde estudiantes de género femenino tuvieron una mejor percepción de clima escolar que los de género masculino, sin embargo, este resultado no guarda relación con las horas de educación musical, sino que intrínsecamente con la medición de percepción de clima escolar.

El estudio realizado por Povedano, Hendry, Ramos y Varela (2011) sobre victimización escolar en estudiantes adolescentes, concluyó que la variable de percepción familiar es distinta entre géneros, ya que los estudiantes de género femenino perciben de manera positiva y significativa la percepción familiar en relación los estudiantes de género masculino. A pesar de esto, en términos generales, no se encontró una mayor diferencia entre géneros en cuanto a todos los factores que influyen en la victimización escolar.

El estudio anteriormente nombrado, hace diferencias de percepciones de clima escolar entre estudiantes de colegios pertenecientes a colegios particulares, subvencionados y municipales, siendo este último el con menor puntaje en el CECSCE. Estos autores destacan que los bajos resultados de los colegios municipales se deben a que este tipo de establecimientos generalmente se encuentran en sectores de alta vulnerabilidad, cuya característica se relaciona con el contexto donde se realizó esta investigación. Ambas investigaciones se relacionan por estar presentes en un contexto vulnerable y con alto nivel de violencia.

5.1.2 Limitaciones del estudio

Que este estudio se haya realizado en un solo centro, y considerando que el clima escolar es propio de cada uno, impide visualizar la realidad a nivel más macro: comunal, regional y nacional. La muestra comprendida en el presente estudio es de una cantidad de alumnos que no permite sacar conclusiones extrapolables al resto del universo de estudiantes con características similares, debido a que existen factores que pueden incidir en los resultados de percepción escolar que no son parte de los objetivos de este estudio, pero que en la teoría y en otros estudios, se ha demostrado que intervienen en el proceso de percepción de clima escolar y que son igual de importantes de considerar para futuras investigaciones.

Dentro de los factores que diferencian una escuela de otra, se encuentran las interacciones sociales, el tipo de organización y liderazgo, las relaciones profesor-alumno, la organización del horario escolar, las estrategias de aprendizaje, las necesidades propias de cada escuela, las normas y manuales de convivencia, el contexto e infraestructura escolar.

Además se puede considerar como una limitación, el hecho de que las clases impartidas fueron dictadas sólo por dos docentes, lo que puede reducir la metodología utilizada, repertorio tanto de aprendizaje como de las conductas de los niños. El hecho de que la medición se realice en un período de un año, no permite conocer la relación causa-efecto entre estas variables.

5.1.3 Proyecciones

Ha quedado en evidencia la necesidad de expandir el campo investigativo en estas áreas educativas de clima escolar y educación musical, debido a la escasez de investigaciones a nivel nacional e internacionalmente. Por lo mismo, se sugiere seguir profundizando en la definición de clima escolar y su rol en la escuela, tomando en cuenta la percepción de estudiantes, profesores y comunidad en general, desde un paradigma más participativo.

Por otro lado, se sugiere realizar una investigación bajo esta misma línea investigativa, utilizando la metodología experimental, para conocer la causa y efecto de las horas de educación musical en la percepción de clima escolar, permitiendo implementar una mayor oferta de educación musical en las escuelas y el currículo, como estrategia para mejorar el clima escolar del centro.

Otra oportunidad de mejorar el clima escolar de un centro en particular, sería a través de la investigación cualitativa, ya que se podría comprender desde otro foco y con una

mayor profundidad los significados que le otorgan los individuos al clima escolar del centro al que pertenecen, esto da oportunidad de crear estrategias de mejoras y conocer el rol que cumple el concepto de clima escolar en la institución en base a lo planteado por cada actor social. Esta información puede ayudar a vislumbrar nuevos elementos de difícil medición.

Dentro de las investigaciones existentes, se observa una falta de análisis en los resultados y su diferenciación en la variable de género. Sería bueno profundizar en las similitudes y/o diferencias de los resultados de percepción de clima escolar por esta variable a través de una investigación cualitativa. Por otro lado, también sería interesante aplicar el cuestionario CECSCE adaptado para medir a estudiantes de otros rangos etarios, para indagar en otras variables que pueden influir dependiendo la edad y etapa educativa de cada estudiante.

A pesar de la importancia que se les da a los estudiantes para medir el clima escolar, también es necesario medir tanto a profesores y a directivos con mayor frecuencia, para alinear conceptos, metodologías y estrategias, e incorporar esta temática dentro del manual de convivencia escolar.

Dentro de los criterios de exclusión, los estudiantes pertenecientes al proyecto de integración de la escuela (PIE), no fueron considerados en este estudio, debido a que el instrumento fue adaptado para estudiantes sin necesidades educativas especiales (NEE). Crear un instrumento diferenciado para medir su percepción de clima escolar, sería de gran aporte en las investigaciones, debido a que todos los individuos son fundamentales en la toma de decisiones y construcción de una comunidad escolar positiva.

Surge la necesidad de seguir investigando en otras realidades escolares. La educación actual chilena ofrece diferentes oportunidades educativas a los estudiantes. Dentro de

las posibilidades están las escuelas privadas, particulares subvencionadas y municipales, opciones que el gobierno o sistema privado ofrecen con el objetivo de brindar el derecho a la educación a todos los estudiantes a nivel nacional, pero que se diferencian en cuanto a la infraestructura, recursos, capital humano y segmentación por grupos socioeconómicos, estos factores influyen también pueden incidir en la percepción que tienen los alumnos de su propia escuela.

Este estudio podría realizarse para medir la percepción de clima escolar con otras disciplinas que no dejan de ser importantes dentro del currículo escolar y así conocer cuáles son las que tienen un mayor efecto en la mejora de clima escolar. Cada asignatura ofrece una forma distinta de aprendizaje, de metodologías, de profesores, didáctica, interés y oportunidad de desarrollar interacciones sociales que pueden beneficiar a la percepción escolar de cada individuo.

A nivel nacional, sería interesante que el Ministerio de Educación creara un organismo similar al “The National School Climate Center”, que se encargue particularmente de las problemáticas que existen en las escuelas del país, debido a las altas desigualdades que existen a nivel educacional y la posibilidad de mejorar aspectos que a veces no son parte de las evaluaciones de los establecimientos. De forma más micro, se puede comenzar interviniendo en las escuelas con riesgo de un clima escolar tóxico, con programas de convivencia escolar que apunten a mejorar la percepción.

En relación a los desafíos en educación musical, sería interesante medir los efectos de la educación musical a largo plazo en diversas escuelas del país, para conocer cuáles de los elementos teóricos, prácticos, estrategias y actividades son las que más se relacionan con la mejora de la percepción de clima escolar.

La asignatura de educación musical actualmente no se mide de forma estandarizada en los estudiantes chilenos. Esta situación genera un sesgo en los conocimientos que se

adquieren a lo largo de la etapa escolar, debido a que no todos los estudiantes aprenden lo mismo a pesar de la existencia de los contenidos mínimos obligatorios del MINEDUC. Dentro de las razones se debe a que no todos los colegios cuentan con los recursos para llevar a cabo esta asignatura de forma óptima, además de la irregularidad en cuanto a la cantidad de horas de educación musical recibida en cada colegio. Por lo mismo, aplicar una prueba para medir los conocimientos y habilidades en educación musical a nivel nacional en estudiantes, comprometería las escuelas a nivelar los conocimientos y poder comprobar los beneficios que permite esta asignatura.

5.1.4 Conclusión

En base lo expuesto en esta investigación, ha quedado en evidencia la importancia de estudiar el clima escolar debido a su alto impacto en la mejora de las relaciones sociales y el desempeño académico de los estudiantes. Al igual que la convivencia escolar, el clima escolar debe medirse en las escuelas de forma regular para prevenir problemáticas que muchas veces no son percibidas por el equipo directivo, pero sí por los estudiantes. Además de la medición, debe establecerse una política pública que permita alinear a las escuelas a nivel nacional en temas de clima escolar.

A pesar de la baja correlación de las variables principales de este estudio, es interesante considerar los resultados expuestos en otras investigaciones, realizadas en países desarrollados en donde la educación musical sí ha tenido un impacto más elevado en la percepción de los estudiantes y adaptar e incorporar a la realidad del país las estrategias utilizadas para mejorar el clima a través de esta asignatura. Es necesario comprender las realidades educacionales de cada país y adaptar las estrategias, instrumentos de medición y programas según las necesidades y recursos de cada escuela.

La incorporación de diversos programas que ayuden a potenciar el clima escolar en las escuelas y su medición regular, será un aporte para visibilizar este factor en las escuelas, comprendiendo su importancia.

En relación a la educación musical y el contexto de cada escuela, esta asignatura no se desarrolla del mismo modo en todas las escuelas, debido a que muchas de ellas cuentan con mayor infraestructura y materiales para llevarla a cabo, esto podría generar una gran diferencia al momento de medir la percepción de clima y las horas de educación musical, ya que otros estudiantes tienen acceso a una educación más personalizada incluso afuera de las aulas.

El currículum de educación musical en las escuelas del país, deberían tomar mayor importancia no sólo en lo escrito, donde se expresa la importancia de esta asignatura por otorgar una educación integral, sino que también en la práctica cotidiana, igualando las condiciones de esta asignatura a nivel nacional, la que podría alcanzarse a través de la capacitación constante de profesores en metodologías musicales, infraestructuras de las escuelas y sus salas de música, aumento de instrumentos musicales y mantención de ellos y recursos de cada escuela, y la regulación de las horas obligatorias asignadas a nivel nacional.

Finalmente, la escuela donde se realizó este estudio, es un ejemplo a seguir en relación a la práctica de la jornada escolar completa, debido a que los estudiantes tienen la oportunidad de asistir a diversos talleres en horarios de clases más flexibles que las escuelas tradicionales, complementando las asignaturas con talleres que potencian la imaginación, la auto sustentabilidad, la motricidad, el pensamiento lógico, el trabajo en equipo y el desarrollo físico adecuado. Esto da cuenta de que el currículum escolar puede ser más integral y adaptarse a distintas realidades sociales.

Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar (adaptado para niños de 6 a 10 años)					
Nombre alumno					
Curso					
Edad					
Nº de horas totales de música					
Nº	PREGUNTAS	VALORES			
		1=Nunca	2= Casi nunca, pocas veces	3= Casi siempre, muchas veces	4= Siempre
					
1	Cuando hay un accidente, hay alguien para ayudarme				
2	Se puede creer en la mayoría de la gente de este colegio				
3	Mis compañeros tienen ganas de aprender				
4	Mis compañeros de otros países son respetados				
5	Mis clases son entretenidas o desafiantes				
6	La gente de este colegio se cuida el uno al otro				
7	Me siento muy protegido en mi colegio				
8	Los profesores de este colegio son agradables con los estudiantes				
9	Me dan ganas de hacer las tareas escolares				
10	Cuando los estudiantes no siguen las normas de convivencia, los profesores conversan de las consecuencias				
11	Los profesores me dicen cuando hago un buen trabajo				
12	Puedo conversar con profesores de mis problemas y ellos me escuchan				
RESULTADO					

5.1.5 Ejemplo de respuesta CECSCE adaptado

Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar (adaptado para niños de 6 a 10 años)					
Nombre alumno	C V . . .				
Curso	2B				
Edad	8				
Nº de horas totales de música					
ITEMS		1=Nunca	2= Casi nunca, pocas veces	3= Casi siempre, muchas veces	4= Siempre
					
1	Cuando hay una accidente, hay alguien para ayudarme				4
2	Se puede creer en la mayoría de la gente de este colegio		2		
3	Mis compañeros tienen ganas de aprender		2		
4	Mis compañeros de otros países son respetados	1			
5	Mis clases son entretenidas o desafiantes		2		
6	La gente de este colegio se cuida el uno al otro	1			
7	Me siento muy protegido en mi colegio		2		
8	Los profesores de este colegio son agradables con los estudiantes				4
9	Me dan ganas de hacer las tareas escolares		2		
10	Cuando los estudiantes no siguen las normas de convivencia, los profesores conversan de las consecuencias				4
11	Los profesores me dicen cuando hago un buen trabajo				4
12	Puedo conversar con profesores de mis problemas y ellos me escuchan		2		
RESULTADO					30

5.1.6 Carta autorización Dirección Escuela



Santiago, 19 de octubre de 2018

C/N° 24

Señora
Doris Arévalo Masías
Directora
Escuela Adelaida la Fetra
Presente

Junto con saludarla cordialmente, la presente tiene por objeto solicitar dar las facilidades para que la estudiante del Programa del Magíster en Educación con mención en Currículo y Comunidad Educativa del Departamento de Educación perteneciente a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, la señorita **FRANCISCA PAOLA CHÁVEZ ALEGRÍA**, Cédula de Identidad N° 17.264.877-0, pueda realizar en su institución el trabajo de campo, para la elaboración de su Tesis de Grado, titulada *“Asociación entre la percepción de clima escolar y la cantidad de horas de educación musical en estudiantes de primer ciclo básico de una escuela municipal de la comuna de Huechuraba”*.

Agradeciendo de antemano su disposición, se despide atentamente,



Prof. Dr. Hugo Torres Contreras
Coordinador Magíster en Educación c/m Currículum y Comunidad Educativa
Departamento de Educación
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Chile

5.1.7 Consentimiento informado padres y apoderados

Consentimiento de participación para investigación tesis de magíster educacional.

Estimados padres y apoderados: su hijo/a, ha sido invitado/a a participar de una investigación que busca conocer la percepción de clima escolar de estudiantes de primer ciclo básico, de una escuela municipal de Huechuraba. La información que se obtenga a través del cuestionario a aplicar quedará registrada por escrito y será sometida a análisis, en total confidencialidad. No será conocida por nadie fuera del investigador responsable y su profesor guía. Este cuestionario lo responderán los estudiantes en horarios habilitados por la dirección, dentro de la jornada escolar. Este tipo de investigación busca ser un aporte para el sistema educativo y futuras investigaciones.

La participación a esta investigación será de forma voluntaria, teniendo derecho a retirarse de estudio en cualquier momento sin que ello le afecte de ninguna forma. Este documento es una garantía de que su hijo/a no corre ningún riesgo, y que su participación en esta investigación no le significará ningún gasto de dinero, pues los costos serán cubiertos por el estudio. Por lo tanto, no se anticipan riesgos ni beneficios directamente relacionados con esta investigación.

Muchas gracias por su aporte.

Yo,, Cédula de Identidad....., de nacionalidad....., mayor de edad o autorizado por mi representante legal, con domicilio en,
consiento en participar a mi hijo/a en la investigación denominada: “Asociación ente la percepción de clima escolar y la cantidad de horas de educación musical en estudiantes de primer ciclo básico de una escuela municipal de la comuna de Huechuraba”.

5.1.8 Ejemplo de un horario de opción de 10 horas de Educación Musical a la semana

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
	Música (obligatoria)			
	Música (obligatoria)			
		Taller de conjunto instrumental ó Taller de coro (JEC)	Taller de conjunto instrumental ó Taller de coro (JEC)	
		Taller de conjunto instrumental ó Taller de coro (JEC)	Taller de conjunto instrumental ó Taller de coro (JEC)	
	Taller de orquesta (extraprogramático)		Taller de coro (extraprogramático)	
	Taller de orquesta (extraprogramático)		Taller de coro (extraprogramático)	

6. BIBLIOGRAFÍA

Agencia de Calidad de la Educación. (2018). Retrieved from <https://www.agenciaeducacion.cl/>

Aldeguer, S. (2008). El ritmo una herramienta para la integración social. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (23), pp.189-198.

Arguedas Quesada, C. (2004). La expresión musical y el currículo escolar. *Revista Educación*, 28 (1), 111-122.

Aron, A. M., Milicic, N. y Armijo, I. (2012). Clima Social Escolar: una escala de evaluación -Escala de Clima Social Escolar, ECLIS-. *Universidad Psychologica*, 11 (3), 803-813.

Aróstegui, J. (2011). Por un currículo contrahegemónico: de la educación musical a la música educativa. *Revista da ABEM*, 19(25), 19-29. Recuperado de http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed25/revista25_artigo2.pdf

Ascorra, P., Arias, H., y Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 117-135.

Becerra Peña, S. (2006). ¿Cómo podemos intervenir para fortalecer el clima educativo en tiempos de innovación? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 32(2), 47-71. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000200003>

Brunner, J. y Elacqua, G. (2004). *Factores que inciden en una educación efectiva*. Recuperado de http://200.6.99.248/~bru487cl/files/Factores_EDU_2004.pdf

- Camara, A. (2003). El canto colectivo en la escuela: una vía para la socialización y el bienestar personal. *Revista de Psicodidáctica*, (16), 105-110.
- Carrasco, C. y Trianes, M. (2010). Clima social, prosocialidad y violencia como predictores de inadaptación escolar en primaria. *European Journal Of Education And Psychology*, 3(2), 229. doi: 10.1080/2172/ejep.v3i2.54
- Cava, M. y Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de psicología general y aplicada*, (54), pp.297-311. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2364390>
- Claro, J. (2013). Quality in Education and School Environment: General Notes. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 347-359. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100020>
- Cohen, J. (2013). *Creating a Positive School Climate: A Foundation for Resilience*. En: Goldstein S., Brooks R. (eds.). *Handbook of Resilience in Children*. Boston, Estados Unidos de América: Springer.
- Conejo, P. (2012). El valor formativo de la música para la educación en valores. *DEDiCA*, (2), 263-278.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2016). *Política Nacional del Campo de la Música*. Recuperado de <http://comunidadcreativalosrios.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2017/12/cnca-politica-nacional-del-campo-de-la-musica-2017-2022.pdf>

- Cornejo, R. y Redondo, J.M. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media: Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Ultima década*, 9(15), 11-52. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362001000200002>
- Cox, C. (2001). El currículum escolar del futuro. *Revista Perspectivas*, 4(2), 213-232.
- D'Angelo, L., Fernández, D. (2011). *Clima, conflictos y violencia en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO.
- Díaz Gómez, M. (2005). La educación musical en la escuela y el espacio Europeo de educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27419103.pdf>
- Editorial: La Unesco y la música (1949). *Revista Musical Chilena*, 5(33), p. 49-52. Recuperado de <https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/11725/12086>
- Educarchile (2017). *Musicoterapia: estimulando los sentidos*. Recuperado de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=222157>
- Educarchile (2019). *Clima para aprender*. Recuperado de <http://ww2.educarchile.cl/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=210695>
- Eerola, P. y Eerola, T. (2014). Extended music education enhances the quality of school life. *Music Education Research*, 16 (1), 88-104. DOI: [10.1080/14613808.2013.829428](https://doi.org/10.1080/14613808.2013.829428)

- EligeEducar (2018). *Integra y FOJI lanzan programa de aprendizaje musical a niños desde los 6 meses*. Recuperado de <https://www.eligeeducar.cl/integra-foji-lanzan-programa-aprendizaje-musical-ninos-desde-los-6-meses>
- Fierro, F. Soto M., Vargas, N. (2015). Opinión: las pruebas estandarizadas y los sentidos de la educación. *Revista Perspectiva. Revista digital docente*. Recuperado de <https://revistaperspectiva.cl/las-pruebas-estandarizadas-y-los-sentidos-de-la-educacion/>
- Finney, J. (2006). Democracy and Music Education: Liberalism, Ethics and the Politics of Practice by Paul G. Woodford. *British Journal Of Music Education*, 23(02), 239. <http://dx.doi.org/10.1017/s026505170621698x>
- Foro Latinoamericano de Educación Musical, Chile (2019). *Foro Latinoamericano de Educación Musical, sección Chile*. Recuperado de <https://www.flademchile.cl/>
- Franco, M. C. (2016). Estudio comparado interinstitucional de la gestión pedagógica y el clima escolar social: una experiencia ecuatoriana. *Revista Conrado*, 12(53), pp.138-148.
- Fundación Todo Mejora. (2019). *Documentos*. Recuperado de <https://todomejora.org/documentos/>
- Gadotti, M. (2007). *La escuela y el maestro Paulo Freire y la pasión de enseñar*. San Pablo, Brasil: Publisher Brasil.
- Gálvez-Nieto, J., Salvo, S., Pérez-Luco, R., Hederich, C., y Trizano-Hermosilla, I. (2017). Invarianza factorial del Cuestionario para Evaluar Clima Social del Centro

- Escolar en estudiantes chilenos y colombianos. *Revista Latinoamericana De Psicología*, 49, 119-127.
- García, M. (2014). *La importancia de la música para el desarrollo integral en la etapa de Infantil* (Grado de Educación Infantil). Facultad de Ciencias de la Educación.
- Georgii-Hemming, E., y Westvall, M. (2010). Music education – a personal matter? Examining the current discourses of music education in Sweden. *British Journal Of Music Education*, 27(01), 21.
<http://dx.doi.org/10.1017/s0265051709990179>
- Giraldo, L., y Mera, R. (2000). Clima social escolar: percepción del estudiante. *Colombia Médica*, 31 (1), 23-27.
- González, G., y Lizama, M. (2017). *EducArte: Análisis de la educación artística en Chile*. Recuperado de <http://www.artes.uchile.cl/noticias/96376/educarte-analisis-de-la-educacion-artistica-en-chile>
- González, L., Lascar, S. (2017). *Efectos del Clima Escolar Sobre la Deserción en Chile: Un Estudio de Dimensión Longitudinal en Base a Datos SIMCE*. Tesis de pregrado publicada. Universidad de Chile.
- Gorrochotegui Martell, A., Vicente Mendoza, I.; Torres Escobar, G. (2014). Evaluación de un proceso de *coaching* en directivos y su impacto en el clima escolar. *Educación y Educadores*, 17 (1), 111-131. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/3508/3481>

- Guerra Vio, C., Vargas Castro, J., Castro Arancibia, L., Plaza Villarroel, H. y Barrera Montes, P. (2012). Percepción del Clima Escolar en Estudiantes de Enseñanza Media de Valparaíso de Colegios Municipales, Particulares Subvencionados y Particulares. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), 103-115. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200007>
- Hallam, S. (2016). The Impact of Actively Making Music on The Intellectual, Social and Personal Development of Children and Young People: A Summary. *Voices: A World Forum For Music Therapy*, 16(2). DOI:10.15845/voices.v16i2.884
- Hemsey, V. (2011). Educación musical siglo XXI: problemáticas contemporáneas. Music education- XXIth Century. A contemporary view. *Revista da ABEM*, 19(25), 11-18. Recuperado de <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/viewFile/186/118>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación. México, D.F.: McGraw-Hill Education.
- Herrera, K., Rico, R., y Cortés, O. (2014). El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. *Escenarios*, 12(2), 7-18. Recuperado de https://previa.uclm.es/ab/educacion/ensayos/pdf/revista23/23_9.pdf
- Hombrados-Mendieta, I., y Castro-Travé, M. (2013). Apoyo social, clima social y percepción de conflictos en un contexto educativo intercultural. *Anales De Psicología*, 29(1). doi: 10.6018/analesps.29.1.123311

- Jorquera, M. (2004). Métodos históricos o activos en educación musical. *Revista electrónica léeme*, 14, 1-55. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9751/9185>
- Králová, E. y Kolodziejski, M. (2015). Music and class climate in lower secondary education. *Artistic Education. Review of Artistic Education*. 9(10), p152-163.
- Leinonen, J. (2018). *The connection between classroom behavioral climate and school well-being of Finnish sixth grade students*. Tesis de Magister Publicada. Universidad de Jyväskylä, Finlandia.
- Macías, C. (2017). *Influencia del clima social del aula en la motivación del alumnado*. Tesis de Máster publicada. Universidad de Almería.
- McPhail, G. (2015). A 'fourth moment' for music education? A response to Chris Philpott's sociological critique of music curriculum change. *British Journal Of Music Education*, 33(01), 43-59. <http://dx.doi.org/10.1017/s0265051715000091>
- Mena, I. y Valdés, A. (2008). Propuesta Valoras UC: Clima social escolar.
- Metsäpelto, R., Pulkkinen, L., y Tolvanen, A. (2010). A school-based intervention program as a context for promoting socioemotional development in children. *European Journal Of Psychology Of Education*, 25(3), 381-398. doi: 10.1007/s10212-010-0034-5
- Ministerio de Cultura de Colombia (2012). *Plan Nacional de Música para la Convivencia, guía para alcaldes y gobernadores de Colombia*. Bogotá.

Ministerio de Educación de Chile (2013). *Bases curriculares Primero a Sexto básico.*

Unidad de Currículum y Evaluación. Recuperado de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf

Ministerio de Educación de Chile (2015a). *Política Nacional de Convivencia Escolar*

2015-2018. Recuperado de <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/10/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar-2015.2018.pdf>

Ministerio de Educación de Chile (2015b). *Plan Nacional de Artes en Educación 2015-*

2018. Recuperado de <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2015/10/plan-artes-educacion.pdf>

Ministerio de Educación de Chile (2018). *Planes de Estudio.* Unidad de currículum y

evaluación. Recuperado de <https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-propertyvalue-120182.html>

Ministerio de Educación de Chile (2019). *Introducción a Música en los Programas de*

Estudio. Unidad de Currículum y Evaluación. Recuperado de <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-article-21294.html>

Moreno Ruiz, D., Estévez López, E., Murgui Pérez, S., y Musitu Ochoa, G. (2009). Relación

entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9 (1), 123-136.

Moreno, C., Díaz, A., Cuevas, C., Nova, C. y Bravo, I. (2011). Clima social escolar en el aula

y vínculo profesor-alumno: alcances, herramientas de evaluación y programas

- de intervención. (2011). *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14 (3). Recuperado de <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol14num3/Vol14No3Art5.pdf>
- Municipalidad de Huechuraba (2013). *Proyecto educativo comunal Huechuraba 2013-2016*. Recuperado de <https://www.huechuraba.cl/docs/educacion/proyecto-Educativo-Comunal.pdf>
- Muñoz, M. (2019) Lo que faltaba para formar alumnos integrales. *Educación. La Revista Del Profesor Chileno.*, 23(228), 8-11. Recuperado de <https://www.grupoeducar.cl/wp-content/uploads/2019/03/Revista-marzo-2019.pdf>
- Orozco, A. (2018). Un Análisis Estructural del Contexto Escolar y su impacto en la generación de la violencia escolar. *Behavioral Psychology*, 26(1), 75-94.
- Paiva, F., y Saavedra, F. (2014). *Clima Social Escolar y Rendimiento Escolar: Escenarios Vinculados en la Educación*. Tesis de pregrado publicada. Universidad del Bío-bío, Chillán.
- Paynter, J. (2002). Music in the school curriculum: why bother?. *British Journal Of Music Education*, 19(03). <http://dx.doi.org/10.1017/s0265051702000311>
- Peñalva Vélez, A., López-Goñi, J., Vega-Osés, A., y Satrústegui Azpíroz, C. (2015). School Climate and Teacher's Perceptions after the Implementation of a Program of School Coexistence. *Estudios Sobre Educación*, 28, 9-28. doi: 10.15581/004.28.9-28

- Pérez, A., Ramos, G., & López, E. (2010). Clima social aula: percepción diferenciada de los alumnos de educación secundaria obligatoria. *Cultura Y Educación*, 22(3), 259-281. doi:10.1174/113564010804932184
- Pérez, R. (2009). *Estadística aplicada a la educación* (1st ed., pp. 95-114). España: Prendice Hall.
- Pino, M. (2011). Reflexiones sobre Música y Neurociencia. *Rev. Medicina y Humanidades*, 3(3). Recuperado de <https://maustike.wordpress.com/2017/02/19/reflexiones-sobre-musica-y-neurociencia/>
- Pino, O. (2015). *El concepto de música en el currículo escolar chileno 1810-2010*. Tesis de Magister publicada. Universidad de Chile.
- Poblete, C. (2010). Enseñanza musical en Chile: continuidades y cambios en tres reformas curriculares (1965, 1981, 1996, 1998). *Revista Musical Chilena*, (64), 12-35.
Pontificia Universidad Católica de Chile: Santiago, Chile.
- Popham, J. (1999). *¿Por qué las pruebas estandarizadas no miden la calidad educativa?* Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Recuperado de http://www.oei.es/historico/evaluacioneducativa/pruebas_estandarizadas_no_miden_calidad_educativa_popham.pdf
- Povedano, A., Hendry, L., Ramos, M., y Varela, R. (2011). Victimización Escolar: Clima Familiar, Autoestima y Satisfacción con la Vida desde una Perspectiva de Género. *Psychosocial Intervention*, 20(1), 5-12. doi: 10.5093/in2011v20n1a1

- Rodríguez, A. y Winchester, L. (2001). Santiago de Chile: Metropolización, globalización, desigualdad. *EURE* (Santiago), 27(80), 121-139. <https://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612001008000006>
- Ruvalcaba, N., Gallegos, J., y Fuerte, J. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 88(31.1), 77-90.
- Salcedo, B. (2007). Importancia de la música como recurso de aprendizaje escolar. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*.
- Sánchez, A., & Rivas, M., y Trianes, M. (2006). Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: algunos resultados. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4 (2), 353-369.
- Schellenberg, E. (2004). Music Lessons Enhance IQ. *Psychological Science*, 15(8), pp. 511-514.
- Schoolclimate.org. (2019). *Our Approach - National School Climate Center*. Recuperado de <https://www.schoolclimate.org/about/our-approach>
- Soria-Urios G., Duque P. y García-Moreno J.M. (2011). Música y cerebro (II): evidencias cerebrales del entrenamiento musical. *Revista de Neurología*, (53), 739-46. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Pablo_Duque2/publication/51840429_Music_and_brain_II_Evidence_of_musical_training_in_the_brain/links/55dc4c9

[d08aec156b9b05a68/Music-and-brain-II-Evidence-of-musical-training-in-the-brain.pdf](https://doi.org/10.2307/3345665)

Standley, J. M. (1996) A Meta-Analysis on the Effects of Music as Reinforcement for Education/Therapy Objectives. *Journal of Research in Music Education*, 44(2), 105-133. <https://doi.org/10.2307/3345665>

Subsecretaría de Prevención del Delito (2019). Minuta planes integrales para Barrios de Alta Complejidad (BAC). Recuperado de <https://www.camara.cl/pdf.aspx?prmID=102905&prmTIPO=DOCUMENTOCO MISION>

Tijmes, C. (2012). Violencia y Clima Escolar en Establecimientos Educativos en Contextos de Alta Vulnerabilidad Social de Santiago de Chile. *Psykhé (Santiago)*, 21(2), 105-117. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282012000200009&lng=es&tlng=es.

Trianes Torres, M. y García Correa, A. (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (44), 175-189.

Trianes, T., Blanca, M., de la Morena, L., & Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18 (2), 272-277

Universia (2008). La importancia de la Educación Musical en la Etapa Preescolar. Recuperado de <http://noticias.universia.cl/vida->

universitaria/noticia/2008/02/04/314115/importancia-educacion-musical-etapa-preescolar.pdf

Zapata, G. (2011). Vista de Desarrollo musical y contexto sociocultural. Reflexiones desde la educación musical y la Psicología de la música sobre el desarrollo socioafectivo y musical de niños de comunidades vulnerables. *(Pensamiento), (palabra) y obra*, (6), 6-29. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/revistafba/article/view/1053/1065>

Zepeda, S. (2007). Estudio sobre la percepción de la relación profesor-alumno entre estudiantes de establecimientos vulnerables de la Región Metropolitana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(5), 1-13. [[Links](#)]