



Estudios Pedagógicos

ISSN: 0716-050X

eped@uach.cl

Universidad Austral de Chile

Chile

Becerra Peña, Sandra

¿CÓMO PODEMOS INTERVENIR PARA FORTALECER EL CLIMA EDUCATIVO EN TIEMPOS DE
INNOVACIÓN?

Estudios Pedagógicos, vol. XXXII, núm. 2, 2006, pp. 47-71

Universidad Austral de Chile

Valdivia, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514131002>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

*¿COMO PODEMOS INTERVENIR PARA FORTALECER EL CLIMA EDUCATIVO
EN TIEMPOS DE INNOVACION?*

How can we intervene to strength the educative climate in times of innovation?

Sandra Becerra Peña

Universidad Católica de Temuco, Facultad de Educación,
Manuel Montt 056, Temuco, Chile. sbecerra@uct.cl

Resumen

La presente investigación corresponde al trabajo de Tesis Doctoral, desarrollado en la Universidad de Sevilla, España, investigación que en sus últimas fases se enmarca además en una investigación DGIUCT de la Dirección General de Investigación de la UC de Temuco.

De diseño cualitativo-cuantitativo, está constituida por cuatro fases correlativas. La primera corresponde a la construcción de un instrumento para Clima Educativo, la segunda corresponde a la exploración del Clima Educativo en 404 profesores y directivos. La tercera y cuarta fases corresponden al empleo de 'redes semánticas naturales' y 'grupos de discusión'. Los resultados han sido reveladores; así, por ejemplo, todos los tipos de establecimientos evidencian que el factor que más alto pondera en la percepción del Clima es de las 'relaciones interpersonales docentes', siendo éstas más importantes para los profesores que la propia relación con alumnos y apoderados.

Palabras clave: clima educativo, relaciones docentes, malestar docente, reforma educativa, innovación educativa.

Abstract

The present investigation corresponds to the work of a Doctoral Thesis, developed with the University of Seville, Spain, research which in its final stages also became a DGIUCT investigation by the General Research Department of the Catholic University of Temuco.

Using a qualitative-quantitative method it consists of four correlative stages. The first concerns the development of a questionnaire for the Educative Environment, the second concerns the exploration of Educative Environment consulting 404 teachers and directives. The third and fourth stages involve the use of 'natural semantic networks' and 'discussion groups'. The results have been revealing, for example, all types of establishment show evidence that the most important factor in the perception of the environment are the 'interpersonal teaching relationships', with this being more important for teachers than their own relationship with students and parents.

Key words: educative environment/climate, teaching relationships, teacher burnout, educational reform, educational innovation.

ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACION

La investigación que se presenta se desarrolla en el marco de la fase extensiva de la Tesis Doctoral, del Departamento de Organización y Didáctica Escolar de la Universidad de Sevilla, España. Y en sus últimas fases se ha enmarcado en un proyecto DGIUCT de la Dirección General de Investigación de la UC de Temuco, conformado por un equipo investigador compuesto por el autor y académicos de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco, al que se suman equipos de alumnos en proceso de tesis de grado.

Metodológicamente la investigación posee un diseño cualitativo-cuantitativo. Está constituida por cuatro fases progresivas. La primera fase corresponde a la construcción y validación de un instrumento para explorar el Clima Educativo en establecimientos educacionales chilenos que en el marco de la Reforma Educacional desarrollan esfuerzos de innovación. Como valor de actualización, tal instrumento considera en la exploración del Clima Educativo las aportaciones de diversas investigaciones respecto a los efectos del 'cambio impuesto' y del fenómeno de *burnout* o desgaste docente.

La segunda fase, de tipo extensivo, correspondió a la exploración del estado actual del Clima, en 404 profesores y directivos de establecimientos educacionales municipales, particular-subvencionados y particulares de la IV Región, que se encuentran desarrollando esfuerzos de innovación en el marco de la reforma educativa chilena.

A partir de estos resultados se inició la tercera fase de la investigación, destinada a conocer, por medio de 'redes semánticas naturales', los significados que alumnos, profesores y directivos asocian al clima educativo en establecimientos educacionales de la Novena Región de las tres dependencias educativas. Y, por último, en la cuarta fase se verificarán los hallazgos obtenidos con la aplicación de grupos de discusión con docentes y directivos de las tres dependencias educativas.

En el presente trabajo se expondrán hallazgos derivados de la segunda fase referida, etapa ya concluida y que por sus resultados orientó de manera determinante las dos fases cualitativas con las que se está concluyendo la investigación.

INTRODUCCION

La presente investigación pretende conocer el estado actual del clima escolar en centros educacionales que, como muchos en Chile y en el mundo, han desarrollado en los últimos años esfuerzos de innovación en el marco del proceso de Reforma Educacional.

En la actualidad, la educación chilena se encuentra en un proceso modernizador, orientado a la reestructuración del sistema educacional y fundamentalmente al logro de un mejor nivel en la enseñanza y el aprendizaje. Motivados por el logro de eficacia, la imagen a la que se aspira es la de "un centro bien integrado, en el que todos los que estén implicados en él desarrolle un intenso sentimiento de compromiso con el éxito de la escuela" (Ainscow 2001: 55). La aspiración a la eficacia es lo que nos permitirá como nación mejorar los dos ejes fundamentales de la Reforma Educativa, esto es, Equidad y Calidad. De este modo la implementación de la Reforma Educacional en Chile ha implicado para los profesores reorientar las prácticas con las que tradicionalmente operaban en los distintos ámbitos de su acción profesional.

El nuevo escenario busca abandonar las viejas prácticas para promover aprendizajes de tipo significativo. Mas, de la misma manera como la historia de muchos países

lo muestra, los establecimientos chilenos iniciaron este tiempo de innovación enfrentándose a las demandas y contradicciones de un proceso de cambio planificado, constituyéndose ésta en una “reforma centralizadora, que crea y ejecuta programas que son ‘bajados’ a las escuelas” (Mella 2003: 5). Por tanto, paralelo a los primeros logros, emergen inevitablemente a la vista los desfavorables efectos vivenciales de un cambio de tipo impuesto (Louis 2000).

A este contexto del proceso innovador de la educación se suman, como es lógico, múltiples expresiones de *malestar docente* y agotamiento. El *burnout*, como en otros países en proceso de reforma, se deja ver cada día, al afectar de manera importante los circuitos relationales de los actores de los centros educativos. Cuando miramos las manifestaciones de desgaste docente encontramos sentido a las afirmaciones de Escudero (2002), quien plantea que hasta hace poco los procesos de reforma gozaban del beneficio de ser considerados como fenómenos directamente representativos de mejora, mas, con el desgaste docente, esos vínculos parecen haberse debilitado; ahora cabe la sospecha de que, en distintos aspectos, los cambios que viven los actores educativos pueden ser tanto para el progreso como para el retroceso.

En tal escenario, la reforma educativa ha implicado para los profesores reestructurar sus formas de trabajo, desde la acción centrada tradicionalmente en lo individual hacia una que demanda el trabajo en equipo, la coordinación de acciones, los debates, y en su medida la cooperación. Esta situación está demandando en los profesores y profesoras *nuevas competencias tanto estratégicas como relationales* (Bolívar 2000), que influyen en el Clima de los centros educacionales. Este cambio, en la vivencia pedagógica, al demandar nuevas estructuras relationales, los ha enfrentado a vivenciar “acuerdos” y “desacuerdos” propios del trabajo en equipo, que en ocasiones potencian y en otras debilitan los lazos relationales entre los miembros que conviven al interior de cada establecimiento.

La presente investigación intenta, de modo extensivo, “conocer el estado actual del Clima Educativo, en centros educativos, que en el marco anteriormente descrito den cuenta de esfuerzos de innovación”. Esta exploración del Clima Escolar se realizará a través de las percepciones de 404 directivos y docentes de 15 centros, del nivel municipal, subvencionado y privado de la ciudad de Temuco, en la Novena Región de Chile.

Esta investigación pretende dar luces actuales respecto a cuáles son los factores que debemos considerar cuando queremos intervenir en clima educativo. Por tanto, atenderá a los fenómenos recientemente descritos, dado que explora las percepciones que docentes y directivos poseen, y que configuran el Clima del Centro, en referencia al proceso de innovación vivido, al proceso de cambio impuesto, al declarado cambio de dirección que actualmente otorga ‘relativa autonomía’ a los establecimientos educacionales, integrando además los hallazgos evidenciados por otras investigaciones en torno al fenómeno de *malestar docente*.

Propósitos y objetivos de la investigación. El objetivo general de este estudio es: “Conocer el estado actual del Clima Escolar, en instituciones educativas, cuyo desarrollo dé cuenta de esfuerzos de innovación, a través de los directivos y profesores de 15 centros, del nivel municipal, subvencionado y privado de la ciudad de Temuco, Novena Región de Chile”.

Los objetivos específicos son:

- Identificar los factores más relevantes que nos permitan conocer el estado actual del Clima de los centros educativos en tiempos de innovación.

- Identificar los factores diferenciadores, según tipo de Centro, que nos permitan conocer el estado actual del Clima Educativo en tiempos de innovación.
- Identificar las dimensiones más fortalecidas en el estado actual del Clima Educativo chileno en tiempos de Reforma Educacional.
- Identificar las dimensiones más afectadas en el estado actual del Clima Educativo chileno en tiempos de Reforma Educacional.

ANTECEDENTES TEORICOS

Reforma Educacional y Clima Educativo. El clima organizacional ha sido ampliamente investigado en contextos empresariales, marco que ha nutrido el desarrollo posterior de este concepto en ambientes exclusivamente educativos.

Autores como Gairín (1999), Cornejo y Redondo (2001) vinculan el Clima con el ambiente total de un centro educativo, determinado por todos aquellos factores físicos, estructurales, personales, funcionales y culturales de la institución que, integrados interactivamente en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo o tono a la institución educativa.

En complemento a ello hemos de referir que el ambiente del Centro implica a las relaciones de sus miembros entre sí (profesores, administradores y directivos), así como las relaciones mutuas de toda la comunidad educativa (alumnos, padres y profesores) (López 1997), aproximación que refuerza el carácter relacional del concepto clima educativo.

Como ha de inferirse desde estas conceptualizaciones el clima educativo no surge desde una dimensión individual, centrándose en un sujeto, sino que se constituye desde las percepciones del colectivo, así lo plantea Cornejo y Redondo (2001: 16) cuando afirman que lo que define el clima de una institución “es la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar (a nivel de aula o de Centro) y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan”. En el mismo sentido Arón y Milicic (1999) refieren que el clima social escolar reúne las características atmosféricas que rodean a los actores de los centros educativos, considerando las características de cómo el contexto escolar proporciona (o no) las condiciones para que las personas, miembros del sistema escolar, se desarrolle armónica e integralmente.

Lo anterior nos lleva a considerar el escenario nacional de innovación que se está desarrollando en el marco de la reforma educativa chilena, escenario sobrecargado de numerosos cambios e innovaciones, que provoca inevitablemente manifestaciones de malestar docente, y en donde hemos de reflexionar respecto a cómo lo anterior origina también cambios en el entorno relacional de un centro educativo, entorno que puede llegar a favorecer o frenar el desarrollo de las distintas potencialidades de sus miembros.

El malestar docente y su posible influencia en el Clima del Centro. Al intervenir el Clima en contextos educativos debemos ser conscientes de que estamos en un escenario muy sensible. La reforma educativa ha movilizado diversos procesos de cambios e innovaciones, que se han traducido en mejoras, pero que al mismo tiempo han acarreado importantes evidencias de agotamiento o desgaste profesional en los docentes (Bolívar 2000).

En los últimos años se ha ido desarrollando una crisis sin precedentes en la historia de la educación mundial. (Esteve, Franco y Vera 1995), quienes refieren la percepción de una “fase de desencanto” que afecta de manera central al ejercicio de la docencia en los establecimientos que desarrollan procesos innovativos. Así lo confirmaron Arón y Milicic (1999: 43) cuando plantean que “un clima social insatisfactorio se relaciona fuertemente con el desgaste profesional de los profesores”. “El desgaste profesional, el agotamiento docente, refiere la sensación de estar fundido... lo que se manifiesta en sentirse excesivamente tensionado, irritable, pesimista y agotado física y emocionalmente”. Así el *burnout* es una respuesta negativa al estrés laboral al que han sido sometidos los docentes en las últimas décadas, décadas en que, como ya sabemos, se han desarrollado intensos movimientos de cambio, producto de los procesos de reforma educacional en diversos países.

La definición más aceptada para comprender el concepto de *burnout* la ofrecieron inicialmente Maslach y Jackson en el año 1986, conceptualización que ha sido rectificada por Durán, Extremera y Rey (2001: 46), señalando que el *burnout* es un síndrome compuesto por tres categorías de síntomas: el *cansancio emocional*: donde la persona se siente emocionalmente exhausta, agotada en sus esfuerzos para hacer frente a la situación. La *despersonalización*: entendida como una respuesta impersonal, fría y cínica hacia los usuarios o beneficiarios de su actividad profesional. Y la *baja realización personal*: lo que comprende sentimientos de incompetencia y fracaso.

De manera explicativa, Esteve, Franco y Vera (1995) ofrecen amplios estudios que permiten comprender los posibles factores desencadenantes del *burnout* docente; entre estos encontramos los factores de primer orden, que son aquellos que inciden directamente sobre la acción del profesor en su clase, en su aula, modificando las condiciones en las que desempeña su trabajo, y generando, en último extremo, tensiones asociadas a sentimientos y emociones negativos que constituyen la base empírica del malestar docente. Entre estos encontramos la fragmentación y complejización del trabajo del profesor, el cambio en la relación profesor-alumnos, los cambios en los contenidos curriculares, la escasez de tiempo y recursos, etc. Y los factores de segundo orden, de influencia indirecta y que estarían referidos a las condiciones ambientales, al contexto en que se ejerce la docencia, pero que afectan, sin duda, la eficacia del docente al disminuir su motivación y la energía con la que participa en el hecho educativo (Esteve 1993). Entre estos encontramos el aumento de la exigencia sobre el profesor, el descenso en la valoración social del profesor, el cambio de expectativas respecto del sistema educativo, etc. Es importante destacar que estos factores desencadenantes de malestar docente son a la vez percibidos como “incontrolables” por el profesor.

Este nivel de análisis nos lleva a considerar que el proceso de reforma educacional vivido, caracterizado como proceso de cambio centralizado e impuesto, puede constituirse en un factor desencadenante del *burnout* docente de segundo orden, de manera que podría llegar a afectar la vivencia del docente en tiempos de innovación.

Reforma Educacional y Cambio Impuesto. El paradigma del cambio impuesto o cambio dirigido es entendido como el proceso de movilización de cambios organizativos, a menudo importados desde una fuente externa a la organización, de modo que se asume que el camino más rápido para movilizar el cambio de las prácticas educativas ha de hacerse en función de propuestas curriculares externas y centralizadas (Becerra 2003: 16). Esta realidad no es distinta para la reforma educativa chilena, dado que a juicio de Mella (2003: 6) se ha tornado en:

- a) Una reforma tecnocrática, donde lo que prima es la voz de los técnicos y especialistas externos a los centros, donde la opinión de los docentes no tiene cabida.
- b) Una reforma centralizadora, que crea y ejecuta directamente programas que son bajados a las escuelas, donde reina frente a ellos el desconcierto por las muchas veces contradictorias directivas que conlleva.
- c) Una reforma orientada por resultados finales e inmediatos, ejemplo de esto es la medición SIMCE, que invisiblemente presiona y tipifica un ranking de calidad de la oferta educativa.

De lo anterior es posible entrever, sin ser ingenuos, que en la política del cambio impuesto subyacen efectos de tipo adverso, uno de los cuales es la incapacidad de tomar en consideración a los actores del sistema educativo (Bolívar 2000). Esto “se identifica con una política en los hechos clásicamente centralista, donde el Estado no sólo piensa y diseña la educación, sino que gestiona, administra, controla y ‘baja’ directivas, programas y recursos, sin creer en la capacidad de las comunidades locales” (Mella 2003: 5).

La política del cambio impuesto, querámoslo o no, trae severos efectos y consecuencias de desgaste y resistencias docentes. Contexto que nos invita a explorar qué efectos han provocado aspectos tan actuales como estos en el clima educativo.

METODOLOGIA

Metodológicamente la investigación posee un diseño cualitativo-cuantitativo, constituida por cuatro fases correlativas. Para la comprensión extensiva de la investigación se expondrá el diseño de la investigación total, asumiendo el entendido de que el presente artículo concentra su atención en los procesos y hallazgos vinculados a la segunda etapa de la investigación.

Primera fase: etapa cuantitativa, correspondiente a la construcción y validación de un instrumento para explorar el Clima Educativo, y que considera en la exploración del Clima Educativo las aportaciones de diversas investigaciones respecto a los efectos del ‘cambio impuesto’ y del fenómeno de *burnout* o desgaste docente.

Segunda fase: etapa cuantitativa, que correspondió a la exploración del estado actual del Clima Educativo en 404 profesores y directivos de quince establecimientos educacionales de la Novena Región, de las tres dependencias, que en el marco de la Reforma Educacional Chilena se encuentran desarrollando esfuerzos de innovación.

Tercera fase: etapa cualitativa, destinada a conocer, por medio de ‘redes semánticas naturales’, los significados que alumnos, profesores y directivos asocian al clima educativo, en establecimientos educacionales de dependencia particular, particular-subvencionado y municipal de la Novena Región, que den cuenta de procesos de innovación en el marco de la Reforma Educacional Chilena.

Cuarta fase: etapa cualitativa, destinada a conocer, por medio de ‘grupos de discusión’, los significados que profesores y directivos asocian a sus relaciones interpersonales, en establecimientos educacionales de dependencia particular, particular-subvencionado y municipal de la Novena Región, que den cuenta de procesos de innovación en el marco de la Reforma Educacional Chilena.

Figura 1

Esquema del proceso de investigación. Primera Etapa

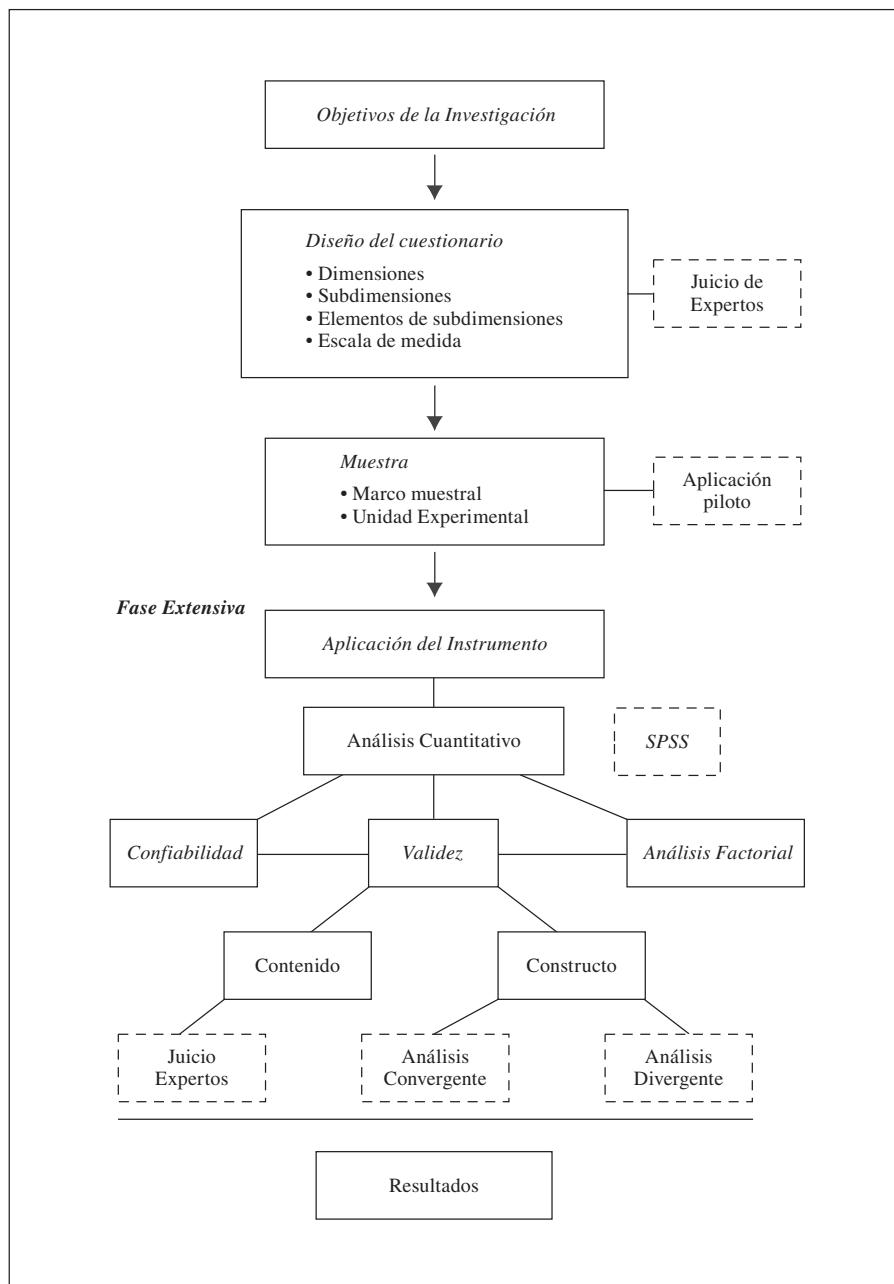


Figura 2

Esquema del proceso de investigación. Segunda Etapa

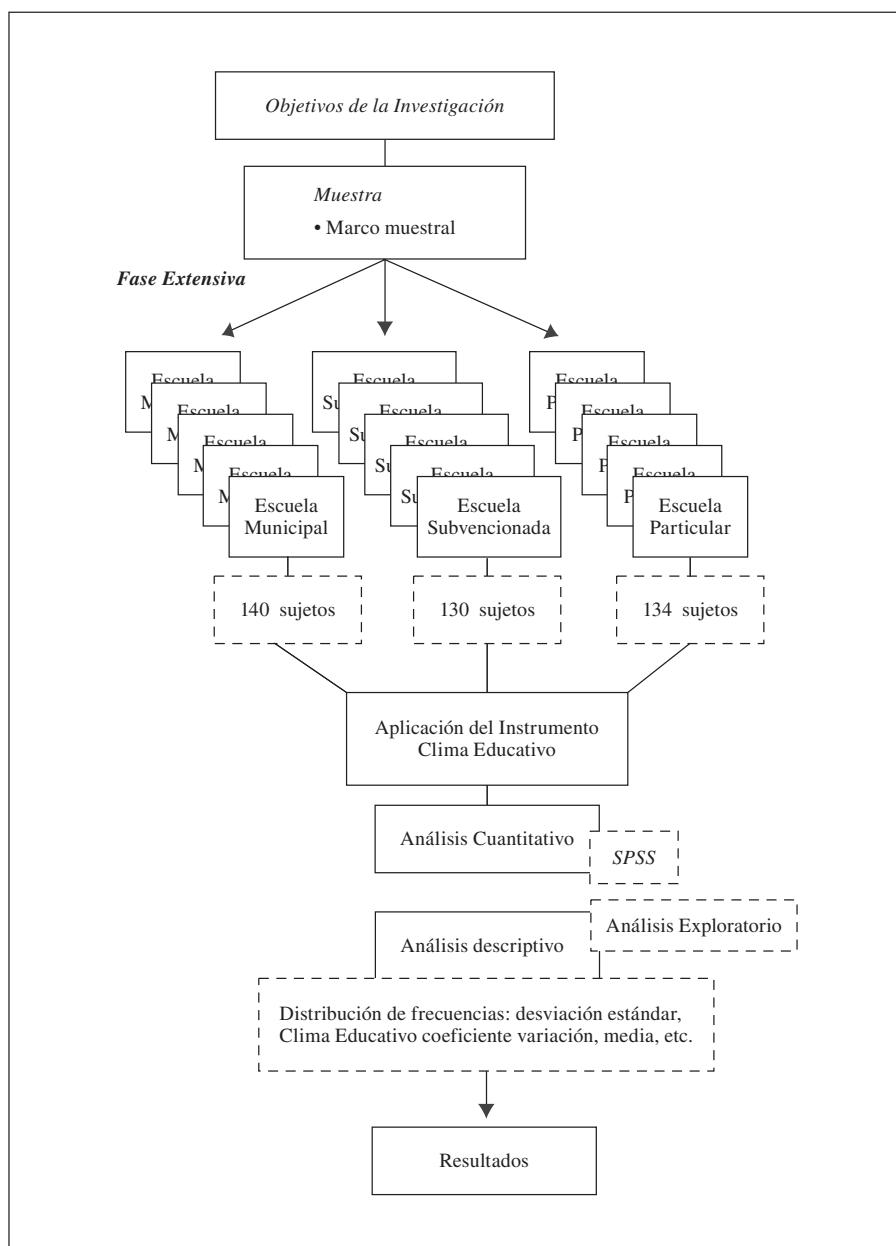


Figura 3

Esquema del proceso de investigación. Tercera Etapa

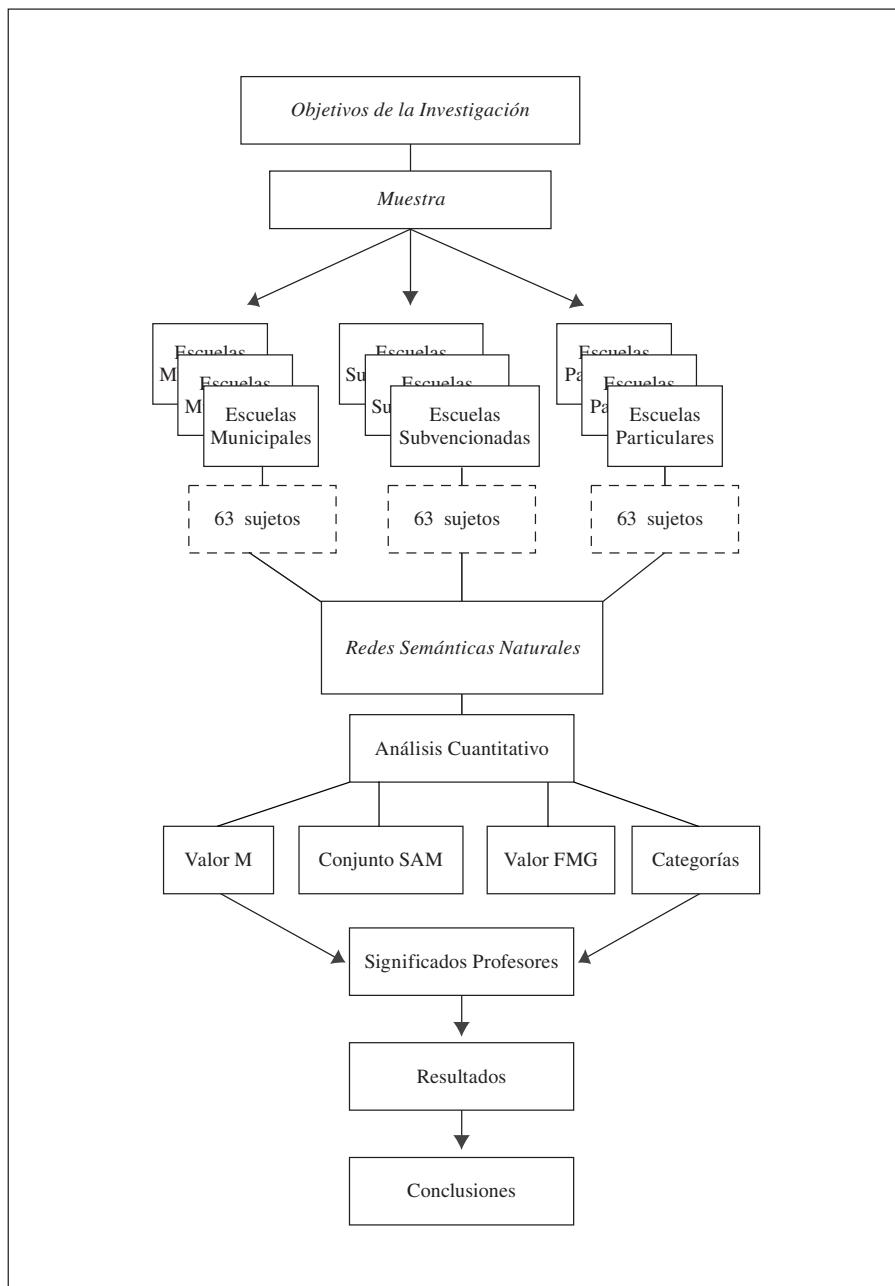
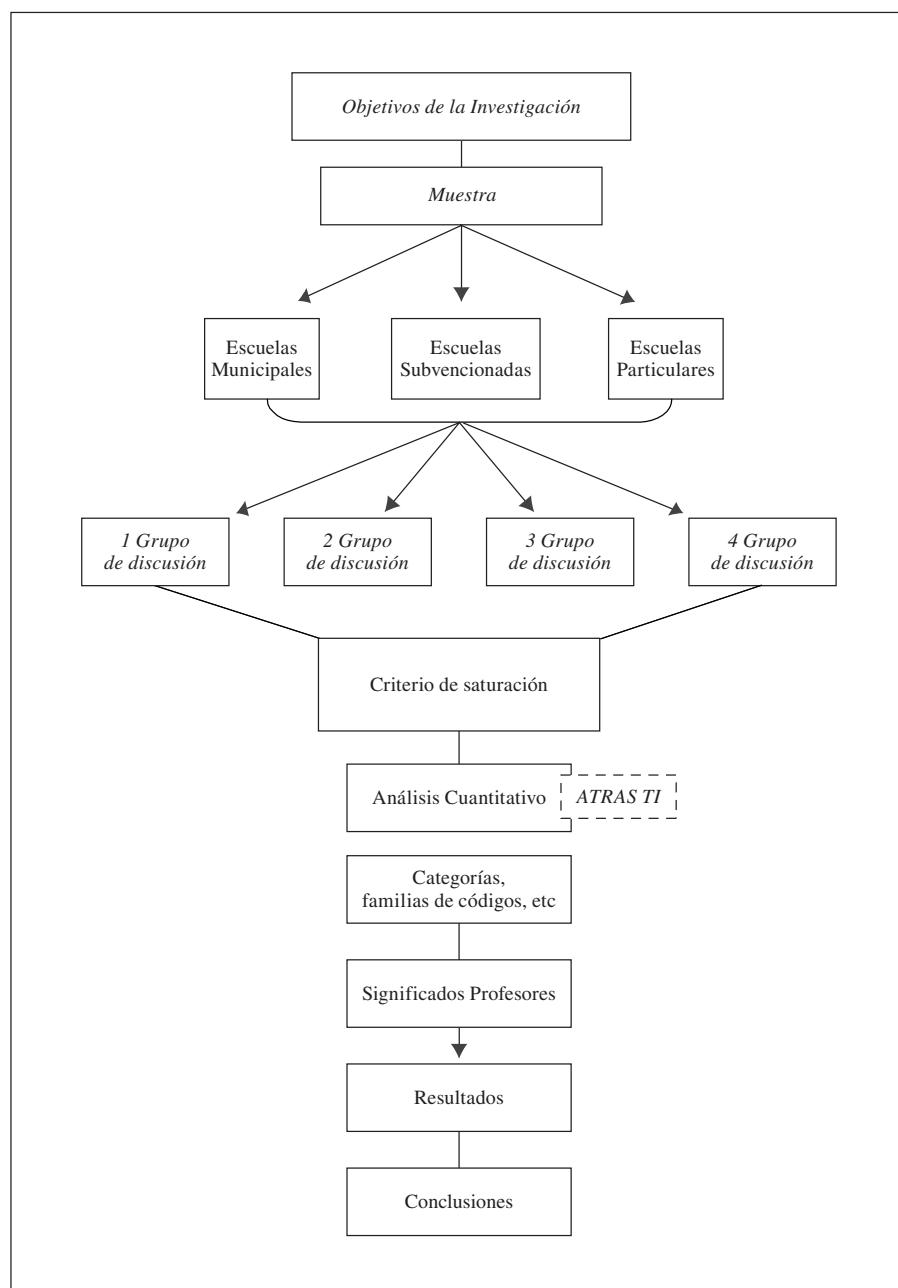


Figura 4

Esquema del proceso de investigación. Cuarta Etapa



DEFINICION DE LA MUESTRA

Para la determinación de la muestra hemos de considerar que la unidad de estudio es el centro escolar, por lo tanto orientados por la intención de investigar el Clima de Centros Educativos cuyas acciones den cuenta de un trabajo que traduzca esfuerzos organizacionales de innovación hemos analizado la nómina regional de todos los centros que en el Marco de la Reforma Educacional Chilena evidencien buenas propuestas y consecuente ejecución de proyectos innovativos en la ciudad de Temuco. Sustentándonos en el principio de que el clima escolar es un constructo con características organizativas y no individuales, trabajamos con la totalidad del cuerpo docente y directivo de los centros seleccionados.

Así, la muestra se conformó a través de un muestreo de tipo no probabilístico; por conveniencia, se compuso por 404 sujetos pertenecientes a un total de 15 Centros Educacionales Básicos, distribuidos en cinco de tipo municipal, particular-subvencionados y particular respectivamente, de la IX Región de la ciudad de Temuco, considerándose los siguientes criterios de inclusión:

- a) Elaboración de Proyecto Educativo Institucional (PEI).
- b) Declaración en el PEI de evidencias de transformación de la práctica pedagógica.
- c) Evidencias de a lo menos tres proyectos de innovación elaborados, ejecutados y evaluados en los últimos cuatro años (PME, Red Enlaces, prevención de drogas, educación sexual, educación ambiental, convivencia escolar, consejos escolares, etc.).
- d) Ejecución de a lo menos dos proyectos de mejoramiento en curso (PME, Red Enlaces, prevención de drogas, educación sexual, educación ambiental, convivencia escolar, etc.).

Para la selección de los centros educativos según dependencia se eligió una institución pequeña (matrícula menor de 500 alumnos), una mediana (501-800 alumnos) y una grande (sobre 801 alumnos) que cumplieran con los criterios de inclusión ya mencionados.

Tabla 1

Distribución de la muestra según dependencia

Municipales			Subvencionados			Particulares		
Pequeño	Mediano	Grande	Pequeño	Mediano	Grande	Pequeño	Mediano	Grande
34	48	58	32	44	55	33	43	57
140			131			133		
Total: 404 profesores y directivos								

Para la aplicación del instrumento se utilizó el ‘consejo de profesores’ de manera de facilitar la administración simultánea del instrumento a profesores y directivos de cada centro. El instrumento utilizado fue el cuestionario COCE de Clima Educativo, validado en Chile por Becerra (2003), cuyas dimensiones, subdimensiones, definición de las subdimensiones e ítems que lo componen son las siguientes:

Tabla 2

Estructura Interna del Instrumento Clima Organizacional
 en Centros Educativos C.O.C.E.

Dimensión	Subdimensión	Definición	Ítems
Relaciones	Relación Profesor-Alumno	Grado en que las características y actitudes del alumnado, como también las relaciones profesor alumno inciden en la vivencia de los docentes.	I ₃ , I ₅ I ₁ , I ₂ , I ₄ , I ₆
	Relación Profesor-Padres y Comunidad	Grado en que los padres y/o apoderados como también la comunidad inciden en la vivencia de los docentes.	I ₇ , I ₈ , I ₉ I ₁₀ , I ₁₁ , I ₁₂ , I ₁₃
	Relación Profesor-Profesor	Grado en que existe un ambiente cálido y de confianza, como también se respetan las diferencias individuales entre pares.	I ₃₂ I ₂₇ , I ₂₈ , I ₂₉ , I ₃₀ , I ₃₁ , I ₃₃ , I ₃₄
Organización	Dirección	Forma y grado en que la supervisión ejercida por los directivos del centro es percibida sobre la base del funcionamiento de la organización.	I ₁₆ , I ₁₇ , I ₁₈ I ₁₄ , I ₁₅ , I ₁₉
	Estructura	Forma y grado en que los distintos aspectos de la estructura organizacional como infraestructura, recursos y gestión son percibidos por los docentes.	I ₃₈ , I ₃₉ I ₃₆ , I ₃₇ I ₃₅ , I ₄₀ , I ₄₁ , I ₄₂
Crecimiento	Estilo del Trabajo Docente	Forma y características en que el trabajo docente es abordado como centro.	I ₂₀ , I ₂₁ , I ₂₂ , I ₂₃ , I ₂₄ , I ₂₅ , I ₂₆
	Motivación	Grado en que los profesores muestran interés, entusiasmo y satisfacción por su trabajo.	I ₄₃ , I ₄₄ , I ₄₇ I ₄₅ , I ₄₆ , I ₄₈ , I ₄₉
	Necesidades	Grado en que los profesores perciben que son afectados por condiciones individuales, interrelacionales y institucionales al ejercer la docencia.	I ₅₀ , I ₅₄ I ₅₁ , I ₅₂ I ₅₃ , I ₅₄ , I ₅₆

ANALISIS

Una vez aplicado el instrumento, se procedió con el análisis exploratorio de los datos, con el propósito de conocer el estado actual del clima educativo en centros que, como se precisó en la muestra, han desarrollado esfuerzos mantenidos de innovación.

Para tales fines se analizaron estadísticamente las tendencias de las respuestas obtenidas tras la aplicación del instrumento, empleando estrategias estadísticas de distribución de frecuencias.

En la exploración de datos primero se procedió a un análisis exhaustivo de cada variable o subdimensión del instrumento. Luego para cada una de las variables se calculó su distribución o tabla de frecuencias. Las tablas de frecuencias incluyen los distintos valores que presenta cada variable, tales como el análisis de la desviación estándar, el coeficiente de variación, la media, etc.

Los análisis serán presentados primero por medio de histogramas (gráficos de barra), que en conceptos de Cea D'Ancona (2001) "es el más adecuado a la presentación de variables métricas" (p. 323). Estos serán complementados por gráficos de caja (*Box-plot*), que en palabras del mismo autor "ofrecen una visión global de la distribución, más sintético que el anterior". Para analizar esta representación gráfica del análisis exploratorio hemos de considerar que "en ellos la variable se representa de forma que el 50% de los casos queden comprendidos en el interior de la caja, en los extremos se sitúan, respectivamente, el 25% superior e inferior" (p. 325), evidenciando con ello los resultados de cada ítem, en cada una de las dimensiones, para la totalidad de los centros constituyentes de la muestra.

En segundo lugar se utilizó la estrategia de análisis factorial, como una técnica de interdependencia, que nos permite conocer en profundidad las interrelaciones de las variables e identificar las cargas factoriales significativas basadas en el tamaño de la muestra.

RESULTADOS

Los resultados que se presentan a continuación se basan en el análisis exploratorio de las tendencias de las respuestas, según la matriz estructural del instrumento (tabla 3). Para ello, primero hemos considerado, para cada concepto, las respuestas generales arrojadas por la totalidad de los centros; luego, en aquellos casos en que fuera interesante profundizar en los hallazgos se consideró de manera adicional representar por medio de gráficos de caja las diferencias según la dependencia educativa del colegio, y, por último, en aquellos casos que por su particularidad invitaban a una exploración más profunda se enriqueció el análisis comparando las diferencias según sexo.

Los resultados serán organizados en tres categorías, dado que la escala de valoración de respuestas del instrumento utilizado cursa desde el +5 al -5, las tendencias de las respuestas nos permiten diferenciar si el concepto referido en cada ítem constituye:

- Un facilitador (F) (promedio entre +5 y +2, donde asumiremos presencia positiva del ítem).
- Un elemento en riesgo (R) (presencia dispersa del ítem, promedio entre -1 y 1).
- Un elemento obstaculizador (O) (presencia negativa del ítem promedio entre -5 y -2).

Tabla 3
 Matriz Estructural del Instrumento Clima en Centros Educativos

Dimensión	Subdimensión	Ítems	Concepto
Dimensión Relaciones	Relación Profesor-Alumno	1 2 3 4 5 6	Relaciones cotidianas alumnos-docentes Comunicación alumno-docente Labor del profesor (reconocimiento) Atender necesidades de alumnos Respeto por el profesor Manejo disciplinario
		7 8 9 10 11 12 13	Expectativa de la labor docente Tensión por evaluación de los apoderados Labor del profesor (reconocimiento) Manejo del conflicto Comunicación docentes-apoderados Participación de la comunidad Reconocimiento social de la labor docente
		27 28 29 30 31 32 33 34	Formación de vínculos Cordialidad Distensión Amistad extendida Libertad de expresión Labor del profesor (reconocimiento del rol) Comunicación entre pares Externalidad afectiva
	Relaciones entre pares	14 15 16 17 18 19	Estilo de gestión (retroinformación) Estilo de gestión (reconocimiento) Estilo de gestión (flexibilidad) Ambiente de confianza Estilo de gestión (comunicación) Estilo de gestión (supervisión)
		35 36 37 38 39 40 41 42	Sobrecarga de innovación Espacios para el encuentro Recursos materiales Infraestructura Distribución del espacio físico Claridad de roles Burocracia (administración) Uso de las reuniones
		20 21 22 23 24 25 26	Participación (apoyo toma de decisiones) Participación (cooperación procesos académicos) Participación (colaboración en el trabajo) Coordinación procesos académicos Rivalidad Existencia de alianzas Organización de equipos
Dimensión Organización	Estilo del trabajo del docente	43 44 45 46 47 48 49	Identificación con la profesión Motivación Crecimiento Identificación con la institución Desafío profesional (innovación) Identificación con misión del centro Condiciones de trabajo
		50 51 52 53 54 55 56	Actitud de aceptación Evaluaciones dañinas Conflictos Tensión laboral (aumento trabajo) Formación Presión laboral (falta de tiempo) Tensión laboral (multiculturalidad, NEE)
Dimensión Crecimiento	Motivación		
Dimensión Crecimiento	Percepción de focos de malestar o tensión docente		

A continuación se expondrán los elementos facilitadores, en riesgo y obstaculizadores identificados en el análisis exploratorio del estado actual del clima educativo en centros que desarrollan procesos de innovación.

Elementos facilitadores para el clima educativo. El primer elemento facilitador para el Clima Educativo para la totalidad de la muestra se representa de forma unánime en la subdimensión de motivación, subdimensión fortaleza para el clima educativo de los centros en todas las dependencias.

La tendencia de las respuestas muestra, entre otros, que la *motivación por la profesión* (I43), la *satisfacción con el rol* (I44), las *expectativas de desarrollo* (I45), el *desafío profesional* (I47), etc., son elementos facilitadores del clima educativo.

Solo traduce riesgo en la motivación las *condiciones de trabajo* (I49), que en un análisis más específico es posible observar que se concentra en los establecimientos municipales.

Tabla 4

Subdimensión de motivación. Muestra presencia positiva de los ítems 43-49
(promedios entre 2 y 5), evidenciándolos como elementos facilitadores

Estadísticas	Variables						
	I ₄₃	I ₄₄	I ₄₅	I ₄₆	I ₄₇	I ₄₈	I ₄₉
n	404	404	404	404	404	404	404
Media	3,76	3,36	2,75	3,22	3,30	3,30	1,63
Desv. estándar	2,16	2,22	2,49	2,19	2,08	2,12	3,19
Mínimo	-5	-5	-5	-5	-5	-5	-5
Máximo	5	5	5	5	5	5	5
Coef. de var.	57,6%	66,2%	90,5%	67,9%	62,8%	64,2%	195,2%

En la misma dirección se evidencia la subdimensión influencias de la dirección. Subdimensión que en la actualidad evidencia ser facilitadora para el Clima Educativo. Los profesores de todos los centros declaran que la *retroinformación* (I14), la *flexibilidad* (I16), la *confianza* (I17) y el *nivel de comunicación* (I18) que les ofrecen los directivos actualmente potencian el Clima Educativo para centros municipales, subvencionados y privados. A nivel más específico cabe destacar que el *nivel de supervisión* (I19) y la falta de *reconocimiento* (I15) que reciben los docentes desde los directivos muestra riesgo para el Clima en los centros subvencionados. En ambos elementos se observa que no representan riesgo, sino que constituyen facilitadores para el clima de centros municipales y privados.

Gráfico 1

Tendencia de respuestas positivas para los ítems 43 al 49, para este último evidencia en el gráfico de caja, riesgo solo en los centros municipalizados (tipo 1)

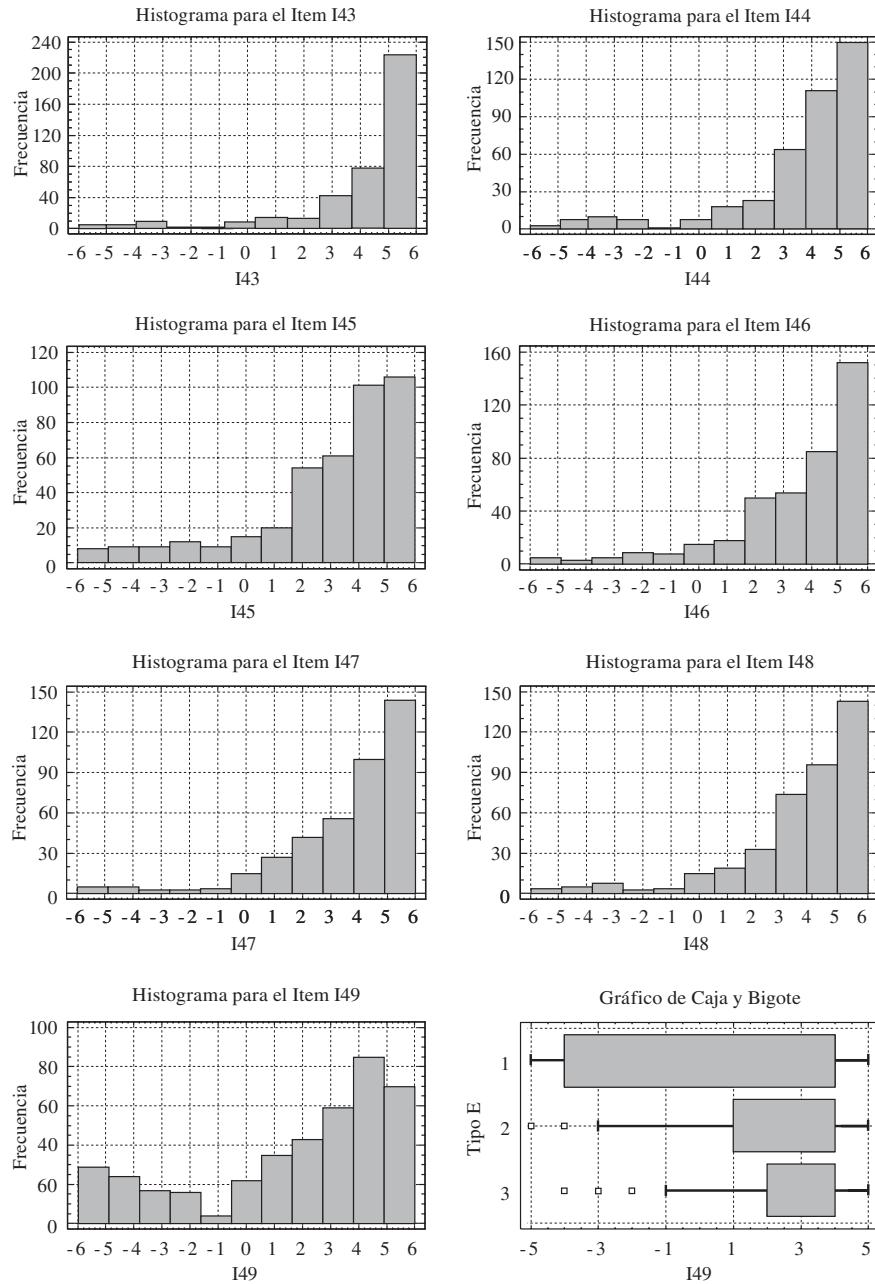
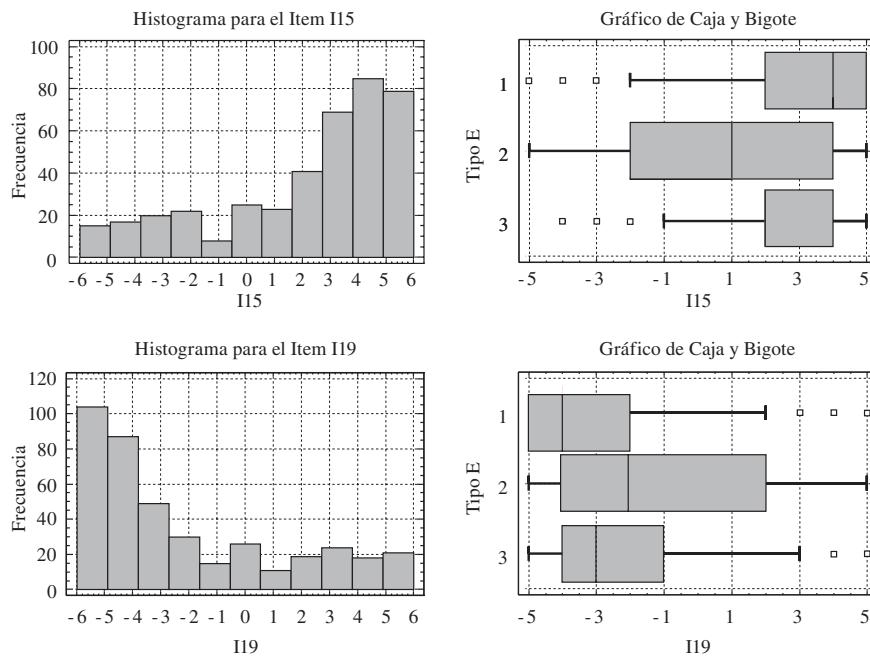


Gráfico 2

Tendencia de respuestas para supervisión y reconocimiento muestra cómo se concentra el riesgo en los centros subvencionados (tipo 2)



Por último, hemos de reconocer que las subdimensiones de relación profesor-alumno y relación profesor-padres poseen a nivel general una tendencia que muestra influencia positiva para el clima de los centros. Mas en estas áreas hay que prestar atención a los elementos de *expectativas* y *reconocimiento*, que alumnos y padres realizan de la labor docente, ya que tanto en centros municipales y subvencionados muestran ser elementos de riesgo para el clima del centro.

Elementos obstaculizadores o de riesgo para el clima educativo. A continuación hemos de destacar aquellos aspectos que fueron masivamente identificados como elementos obstaculizadores o de riesgo para el Clima Educativo. En primer lugar representan riesgo para todos los centros los conceptos pertenecientes a la subdimensión de focos básicos de tensión docente. Esta evidencia que los docentes perciben que *el “pelambre”* o las *evaluaciones dañinas* entre colegas (I51) afectan el clima educativo, asimismo *la tensión laboral por aumento de trabajo* (I53) y *por tener que atender las Necesidades Educativas Especiales y multiculturalidad* del alumno (I56) representan influencias negativas para el clima del Centro.

Tabla 5

Subdimensión *focos de tensión docente*. Muestra presencia dispersa de los ítems 51 y 53 (promedio entre -1 y 1), traduce tendencia de respuestas que representan riesgo para la muestra

Estadísticas	Variables						
	I ₅₀	I ₅₁	I ₅₂	I ₅₃	I ₅₄	I ₅₅	I ₅₆
n	404	404	404	404	404	404	404
Media	2,19	0,37	-1,96	-0,36	-1,98	2,20	1,20
Desv. estándar	2,81	3,34	3,04	3,46	3,52	3,16	3,59
Mínimo	-5	-5	-5	-5	-5	-5	-5
Máximo	5	5	5	5	5	5	5
Coef. de var.	128,2%	899,4%	155,2%	956,5%	359,1%	143,6%	298,1%

Al respecto es posible precisar que los elementos “pelambre” y escasa disponibilidad del tiempo se evidencian como elementos de riesgo para el clima educativo, esto para ambos géneros y para todos los tipos de centros (ver gráficos en página siguiente).

En segundo lugar aparece otro elemento de riesgo, la subdimensión de *estructura formal*, esto en los conceptos de *sobrecarga de innovaciones* (I35), *falta de espacios para el encuentro* (I36) y *la percepción de carga asociada a las reuniones* (I42). En los gráficos que se presentan a continuación se puede observar que el primero (I35) exhibe tendencias similares para hombres y mujeres y en todos los tipos de centro, y el segundo (I36) es especialmente negativo para los centros municipales y subvencionados y similar por género.

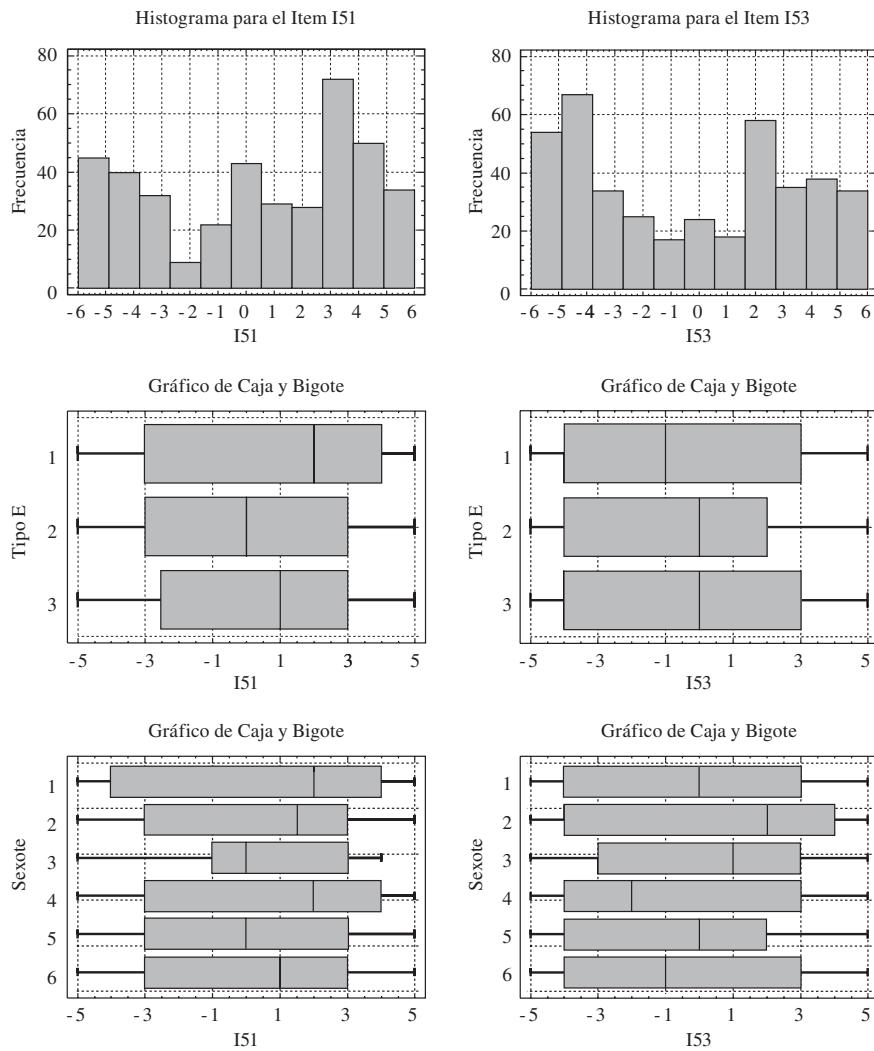
Y, por último, hemos de señalar la subdimensión de *relaciones entre pares* donde los docentes de la totalidad de los centros señalan que la *dificultad para exteriorizar el afecto* (I34) entre colegas constituye elemento que representa riesgo para el Clima Educativo, tras procesos de innovación, independientemente del sexo y tipo de colegio. El gráfico de caja por sexo permite observar que solo los hombres de centros municipalizados perciben levemente positivo este ítem.

Resultados por dimensiones, según tipo de dependencia. A continuación se presentarán los resultados, esta vez organizados según las subdimensiones, y destacando diferencias según tipo de dependencia educativa de los centros.

- En la subdimensión *relaciones profesor-alumno*, los profesores perciben que aunque existe una *buena convivencia y respeto mutuo* con sus alumnos, en centros municipales y privados los profesores no perciben muestras de verdadero *reconocimiento* a su labor.

Gráfico 3

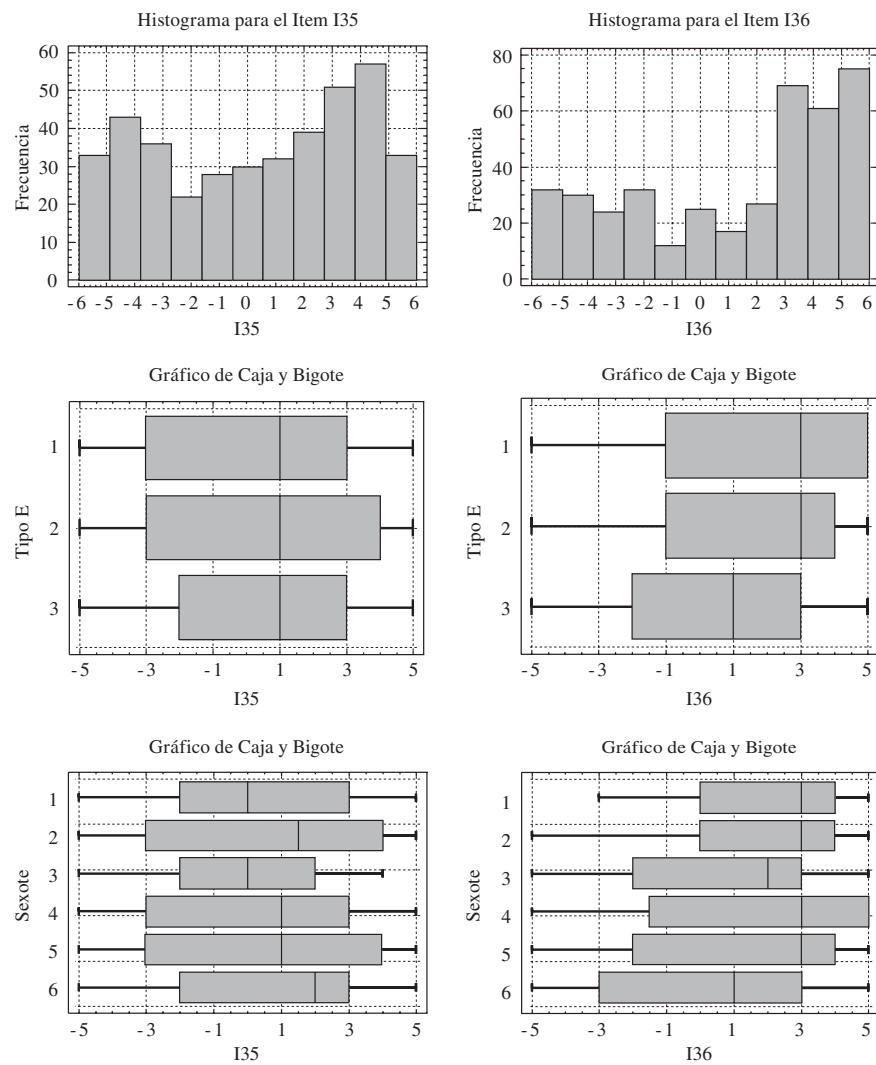
Tendencia de respuestas para tensión por “pelambre” (I51)
y tensión por aumento de trabajo (I53)



- En la subdimensión *relaciones profesor-padres*, los profesores de centros municipales y subvencionados perciben riesgo en sus relaciones con los apoderados ya que subyacen altas exigencias desde éstos, al mismo tiempo que *falta reconocimiento* a su labor docente.
- En la subdimensión *relaciones profesor-profesor* (relaciones entre pares) se evidencia que los profesores establecen lazos de amistad entre colegas, caracterizando sus

Gráfico 4

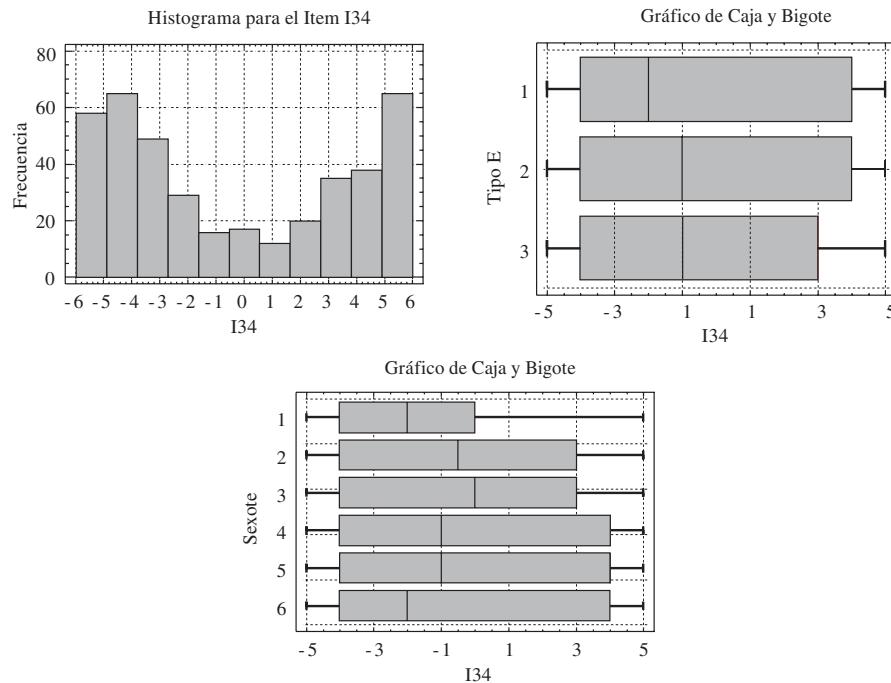
Tendencia para sobrecarga de innovaciones y falta de espacios para el encuentro



relaciones por un ambiente de distensión y cordialidad, lo que se constituye en aspectos facilitadores del clima educativo en todos los tipos de centros. La única instancia de riesgo que puede afectar esta realidad es *la falta de externalidad afectiva entre docentes*, coherente con la percepción de *falta de oportunidad para encontrarse* con fines no docentes.

Gráfico 5

Tendencia de respuestas para externalidad afectiva



- La subdimensión *influencia de la dirección* en el clima del centro se muestra positiva. Solo se evidencian elementos de *riesgo* en centros subvencionados, estos son los *niveles de supervisión* que en ocasiones obstaculizan la acción docente y la falta de *reconocimiento* que reciben los docentes desde los directivos.
- La subdimensión *influencia de la estructura formal* se muestra desfavorable para el clima del centro, en sus elementos de *falta de espacios para el encuentro* con motivos no docentes, y *sobrecarga de innovaciones*. Esto para todas las dependencias educativas.
- En la subdimensión *influencia del estilo de trabajo docente*, mientras los centros municipalizados dan cuenta de un estilo de trabajo basado en la colaboración y el apoyo, los subvencionados y privados muestran la presencia de *tendencias-competicencia* entre pares.
- Por su parte, la subdimensión *influencia de la motivación* evidencia que ésta es la subdimensión fortaleza para el clima educativo en todos los tipos de centros.
- Por último, la subdimensión *influencia de los focos de malestar docente* evidencian una presencia que afecta negativamente el clima educativo en todos los tipos de centros. En tiempos de innovación los profesores perciben *tensión laboral por aumento de trabajo, falta de disponibilidad de tiempo*, y una preocupante presión desfavorable por la *existencia de evaluaciones dañinas (pelambre)* entre colegas.

Tabla 6

Síntesis análisis factorial para la totalidad de los centros

Dimensiones	Factores	Totalidad Centros
Dimensión Relaciones	Relaciones entre pares Evaluación de la labor docente Relaciones profesor alumno Reconocimiento de la labor docente Relación profesor-padres-entorno	F1 F2 F3 F4 F5
Dimensión Organización	Influencias de la acción de la dirección Influencia de los recursos Control de la gestión Debilidad para la innovación	F1 F2 F3 F4
Dimensión Crecimiento	Motivación general Formas de trabajo docente Aspectos individuales de la motivación Perturbadores de clima Formas de relación para el trabajo	F1 F2 F3 F4 F5

Resultados del Análisis Factorial por Dimensiones.

Como se observa, los resultados del análisis factorial, según las tres dimensiones del instrumento, muestran que:

En la *Dimensión Relaciones*, el factor *relaciones profesor-profesor* ha evidenciado ser el más importante en la configuración del clima educativo, para la totalidad de los centros, en tiempos de innovación. La ubicación relativa de este factor revela que en el Clima Educativo este aspecto posee la más alta ponderación para los profesores.

En esta misma dimensión el segundo factor de alta influencia es el de *evaluación de la labor docente*, fenómeno que muestra que el tipo de evaluación que se hace de los profesores les influye de manera importante en la percepción que poseen de su clima educativo.

Por la relevancia que implica me permito referir que el factor *relaciones profesor-alumno* evidencia una ponderación intermedia, esto traduce que en la construcción del clima educativo los profesores asignan a las relaciones con sus alumnos una importancia no central. La forma de expresión de este factor es similar para los distintos centros según dependencia.

Luego en la *Dimensión Organización* el factor *influencias de la acción de la dirección* posee la más alta ponderación para el clima del centro, esto independientemente de la dependencia del establecimiento. Siendo luego el factor de *Influencia de los recursos*, el segundo de mayor ponderación en esta dimensión.

En la *Dimensión Crecimiento* el factor *motivación* es el aspecto que posee la más alta ponderación para el clima del centro. El factor de *estilo de trabajo docente* mostró ser el segundo factor de mayor ponderación en esta dimensión.

CONCLUSIONES

Podemos concluir que cuando los profesores y directivos refieren el Clima Educativo de su establecimiento, las características que poseen las *relaciones profesor-profesor* aparecen como el factor de más alta ponderación en la configuración de la percepción del clima educativo de su centro, situación que fue evidenciada por la totalidad de la muestra y para todos los tipos de centros. Lo anterior traduce que en la configuración del Clima Educativo, las relaciones interpersonales docentes han evidenciado ser el factor más importante para los profesores que la propia relación con los alumnos o los apoderados.

En la configuración del clima educativo cabe reconocer, además, que posteriormente recibe una alta ponderación la influencia de la dirección.

Lo anterior orienta de manera determinante las posibles intervenciones que se pueden levantar en el ámbito del clima educativo en establecimientos que se encuentren desarrollando procesos de innovación, ya que se traduce en que si queremos potenciar este aspecto debemos atender fuertemente a estos dos aspectos antes de iniciar intervenciones en otras dimensiones.

En cuanto a la caracterización de la relación profesor-profesor, por el presente estudio podemos concluir que los docentes establecen importantes lazos de amistad, caracterizando sus relaciones por un ambiente de distensión y cordialidad, lo que se constituye en aspectos facilitadores en todos los tipos de establecimientos. Mas el elemento de riesgo que puede afectar esta realidad es la *falta de externalidad afectiva* entre docentes, lo que traduce que sería deseable que los profesores entrenaran habilidades que les permitieran explicitar el afecto mutuo, esto se relaciona con los planeamientos de Durán (2001), quien afirma que en ambientes de alta exigencia y desgaste, los individuos inician dinámicas con respuestas impersonales y frías. Lo anterior es coherente con la presión desfavorable que ejerce la existencia de *evaluaciones dañinas* ("pelambre") entre colegas, que evidencia una incompetencia relacional de los profesores para comunicar de manera asertiva y directa opiniones y sentimientos. Así fue confirmado por Pérez, Saavedra, Salum y Silva (2005), afirmando que el 'componente afectivo de las habilidades sociales docentes' es el de menor expresión en los contextos educativos.

Lo anterior se suma a la percepción de *falta de oportunidad para encontrarse* con fines no docentes, ya que es evidente que la historia de relaciones entre los docentes les ha permitido construir vinculaciones de significado afectivo positivo entre ellos, pero su no explicitación, ya sea por falta de habilidades relacionales o por falta de oportunidades a nivel organizacional, representa un elemento de riesgo para el clima educativo.

En otro aspecto, la presente investigación permite afirmar que el estilo de trabajo docente marca fuertemente el clima de los centros subvencionados al caracterizarse por una fuerte tendencia competitiva, falta de colaboración y apoyo mutuo en los procesos docentes, aspecto que influye en el clima y que es coherente con la percepción de *falta de libertad de expresión y falta de aceptación mutua* entre colegas.

En cuanto a la percepción de respeto que presentan los profesores desde sus alumnos y apoderados, los profesores perciben que aunque existe una buena convivencia y una relación de respeto mutuo con sus alumnos, en centros municipales y privados los profesores perciben que existe respeto por el profesor, respeto por la autoridad, pero no

reconocimiento hacia ellos. Solo las percepciones de docentes de centros privados muestran reconocimiento hacia la labor del profesor. En las relaciones profesor-padres, los profesores de centros municipales y subvencionados perciben riesgo en sus relaciones con los apoderados, ya que subyacen altas exigencias desde éstos, al mismo tiempo que falta reconocimiento a su labor docente. La situación anterior no es menor, si consideramos que la falta de reconocimiento es un factor determinante de malestar docente (Esteve 1995; Durán 2001; Mella 2003; Becerra 2003).

Y, por último, la influencia de los focos de malestar docente en el clima del centro evidencia una presencia que afecta negativamente el clima educativo en todos los tipos de centros. De esta subdimensión es esperable constatar que en tiempos de innovación los profesores perciban *tensión laboral por aumento de trabajo, falta de disponibilidad de tiempo, tensión por tener que atender a las necesidades educativas especiales y multiculturalidad*.

Esta situación nos muestra que si queremos intervenir para potenciar el clima de los centros educativos, debemos atender a aspectos vinculados a los focos de tensión, y en ellos especialmente a las características de la dinámica relacional entre colegas.

BIBLIOGRAFIA

- AINSCOW, M.; D. HOPKINS, G. SOUTWORTH, M. WEST (2001). *Hacia Escuelas Eficaces Para Todos*. Editorial Narcea. Madrid.
- ARON, A. M.; N. MILICIC (1999). *Clima Social Escolar y Desarrollo Personal*. Santiago, Chile: Editorial Andrés Bello.
- BECERRA, S. (2003). Elaboración y validación de un instrumento psicométrico para explorar Clima Educativo en Establecimientos Educacionales: Tesina Doctoral, DEA. U. Sevilla.
- BOLIVAR, A. (2000). *Los Centros Educativos Como Organizaciones Que Aprenden. Promesas y Realidades*. Madrid: Editorial La Muralla.
- CEA D'ANCONA (2001). *Metodología Cuantitativa. Estrategias y Técnicas de Investigación Social*. Madrid: Síntesis.
- CORNEJO, R.; J. REDONDO (2001). El Clima Escolar Percibido por los Alumnos de Enseñanza Media. *Última Década* 15.
- DURAN, M.A.; N. EXTREMERA, L. REY (2001). Burnout en Profesionales de la Enseñanza. *Revista Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*. 17, 1: 45-62.
- ESCUDERO (2002). *La Reforma de la Reforma: Una invitación a ahondar en la comprensión y sostener compromisos ineludibles*. España: Ediciones de la Universidad de Murcia.
- ESTEVE, J.M. (1993). El Malestar Docente. Barcelona. España: Editorial Paidós.
- ESTEVE, J.M.; S. FRANCO, J. VERA (1995). *Los Profesores ante el Cambio Social*. Barcelona, España: Editorial Anthropos.
- GAIRIN, J. (1999). La Organización, Contexto y Texto de Actualización. Madrid: La Muralla.
- HOPKINS, D. (2001). Cap. 7: Instructional Leadership And Staff Development. *School Improvement For Real*. Londres y Nueva York: Routledge/Falmer (pp. 114-134).
- LOPEZ, J.; M. SANCHEZ (2000). Acerca del Cambio en los Sistemas Complejos. En Estebaranz, A. (coord.). *Construyendo el Cambio*. España: Publicaciones U. de Sevilla.
- LOPEZ (1997). El Asesor Como Analista Institucional. En: Marcelo, C.; J. López (coord.). *Asesoramiento Curricular y Organizativo en Educación*. Barcelona: Editorial Ariel.
- LOUIS, K. (2000). Más Allá del 'Cambio Dirigido': Reconsiderando Cómo Mejoran las Escuelas. En: *Construyendo el Cambio*. U. de Sevilla: Secretariado de Publicaciones.

- MELLA, O. (2003). La necesaria reforma de la Reforma Educacional. *Revista Umbral* 2000, 12.
- PEREZ, SAAVEDRA, SALUM Y SILVA (2005). Significado de las Habilidades Sociales para diversos actores de instituciones educativas en la ciudad de Temuco. Tesis presentada para optar al grado de Licenciado en Educación. Facultad de Educación. U.C. Temuco.