

ABORDAJE DEL CLIMA DE AULA A TRAVÉS DE LA METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE ENTRE PARES: DIAGNÓSTICO DE FACTORES CRÍTICOS¹

Lery Mejías García²
Leandro Silva Bravo³
Roberto Pichihueche Mellado⁴
Elisa Araya Cortez⁵

RESUMEN

En este trabajo se presentan los resultados de la etapa de diagnóstico de una investigación cualitativa en curso que tiene por objetivo sistematizar una propuesta de abordaje de clima de aula a través de la utilización de la metodología de aprendizaje entre pares con un grupo de docentes pertenecientes a un liceo municipal de la ciudad de Santiago. Con este propósito, se llevaron a cabo entrevistas grupales semi-estructuradas a los docentes, las cuales fueron sometidas posteriormente a un análisis de contenido para así identificar los factores críticos en gestión de clima de aula y las reflexiones de los docentes en torno a sus experiencias en este ámbito. Los principales resultados muestran que los factores más relevados por los profesores se relacionan con la calidad y las características de los vínculos establecidos entre los miembros de la comunidad de aprendizaje (Téllez, 2016; Cassasus, 2003; Franco, 2003; Mendel, 1996).

Palabras clave: clima de aula, emocionalidad docente, competencias socio-emocionales

CLASSROOM CLIMATE THROUGH PEER LEARNING: DIAGNOSIS OF CRITICAL FACTORS

ABSTRACT

This paper presents the results of the diagnostic stage of an ongoing qualitative research study that aims to systematize a classroom climate approach through the use of peer-learning methodology with a group of teachers from a state school in Santiago. In this vein, semi-structured group interviews were carried out with the teachers, which were subsequently subjected to a content analysis in order to identify the critical factors in classroom climate management and the reflections of the teachers regarding their experiences. The main results show that the factors most highlighted by the teachers are

¹ Artículo producto del proyecto de investigación “Clima en el Aula: Diagnóstico y Propuesta de Abordaje a través de la Metodología Aprendizaje entre Pares”, Código PMI-OBJ3-PNII-009. Programa Piloto para Núcleos de Investigación e Innovación de la Docencia/Objetivo Estratégico-3 del PMI, Proyecto de Mejoramiento Institucional UMC1501 (2016-2018), financiado por el Ministerio de Educación.

² Magíster en Teatro en Educación y Estudios Culturales (Universidad de Warwick, Inglaterra) Departamento de Inglés. Facultad de Historia, Geografía y Letras. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. lery.mejías@umce.cl

³ Magíster en Lingüística, mención Lengua Inglesa (Universidad de Chile). Departamento de Inglés. Facultad de Historia, Geografía y Letras. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. leandro.silva@umce.cl

⁴ Magíster en Lingüística, mención Lengua Inglesa (Universidad de Chile). Departamento de Inglés Facultad de Historia, Geografía y Letras. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. roberto.pichihueche@umce.cl

⁵ Doctora de Ciencias de la Educación (Universidad Católica de Lovaina-Bélgica). Departamento de Educación Física, Deportes y Recreación. Facultad de Artes y Educación Física. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. elisaarayacortez@gmail.com

related to the quality and characteristics of the bonds established among the members of the learning community (Téllez, 2016; Casassus, 2003; Franco, 2003; Mendel, 1996).

Keywords: classroom climate, teacher emotionality, social-emotional competences

Recibido: 14 de marzo de 2019

Aceptado: 28 de diciembre de 2019

INTRODUCCIÓN

El clima de relaciones humanas que prevalece dentro de las escuelas es una de las variables que más influye en el aprendizaje de los estudiantes (Casassus, Froemel y Palafox, 1998; Treviño et al., 2010; UNESCO, 2012). Dentro de esta variable, el clima emocional en el aula es el factor que está más estrechamente ligado a logros de aprendizaje (Casassus, 2003, p. 242) y a un mayor desarrollo psico-cognitivo por parte de los estudiantes (Madrigal et al., 2011, p. 73-74; Witt, Wheelless y Allen, 2004, en Cabrero, 2009, p. 8). De acuerdo a estos autores, un buen clima de aula potencia el desarrollo emocional y social de los estudiantes al crear condiciones de bienestar y calidad de vida escolar (Madrigal et al, 2011, p. 74). De la misma manera, un clima de aula propicio para el aprendizaje no solo incrementa el rendimiento académico, sino que además disminuye el abandono escolar (Bellei, et al., 2013, p. 26) y le entrega mayor significancia al proceso educativo completo.

El presente trabajo busca dar cuenta de los resultados preliminares de la etapa diagnóstica de un proyecto de investigación cuyo objetivo es sistematizar una experiencia de trabajo docente a través de la estrategia de Aprendizaje entre Pares con profesores de enseñanza media de distintas asignaturas de un colegio municipal de Santiago de Chile con la finalidad de conocer los procesos de reflexión de los docentes al implementar una intervención orientada a desarrollar estrategias para una gestión adecuada de clima de aula. Desde este propósito, el presente reporte aporta a la investigación educativa con reflexiones que indagan en la experiencia subjetiva y contextualizada de los docentes en su rol de gestores de atmósferas propicias para el aprendizaje.

En términos metodológicos, el trabajo que se presenta utilizó un enfoque analítico-descriptivo enmarcado dentro del paradigma cualitativo. Como estrategia de producción

de información se utilizó el análisis de contenido, con el propósito de identificar los factores de clima de aula significativos para los docentes, y, a partir de esto, establecer relaciones e interpretaciones a partir de los temas relevados (Bardín, 1996). Para este fin, se aplicaron entrevistas grupales semi-estructuradas a un grupo de profesores y profesoras de diversas asignaturas que realizan docencia en un Liceo municipal de educación media (secundaria) ubicado en Santiago de Chile. Los docentes participantes accedieron de forma voluntaria a participar en el estudio y se procuró resguardar sus identidades.

El presente trabajo se organiza a partir de ejes temáticos relacionados con factores de clima de aula que, desde la perspectiva de los docentes participantes, propician o bien dificultan la creación de un clima de aula adecuado para el aprendizaje. Finalmente, se concluye con reflexiones que dan cuenta de algunas características que pueden ser entendidas como propias al sistema educativo chileno que propenden a la instalación de ciertos fenómenos ligados al clima de aula.

1. MARCO TEÓRICO

1.1 Clima de Aula y sus factores

El clima de aula es un fenómeno que comprende varios factores que van desde las interacciones dadas entre los actores del proceso educativo hasta las características físicas del espacio educativo. Varios autores (Cassasus, 2003; Madrigal et al., 2011; Téllez, 2016) concuerdan, sin embargo, en que el clima de aula se sostiene, principalmente, en los aspectos relacionales establecidos entre los miembros del aula. El clima de aula, entonces, puede ser definido como “un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto, en donde el docente manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos, y establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula” (Téllez, 2016, p.9). Desde esta visión, el clima de aula es un fenómeno principalmente vincular que es gestionado desde la figura del profesor, quien funciona como una figura cercana y humanizada, que potencia las habilidades de sus estudiantes, y es capaz de establecer un marco claro de convivencia entre los miembros de la comunidad de aprendizaje.

El clima de aula comprende varios factores divididos a *grosso modo* entre materiales e inmateriales. Según Anderson (1982, en Téllez, 2016), estos factores pueden

ser divididos en cuatro categorías: (a) la interacción de actores (estudiantes y docentes) en torno a un (b) área del conocimiento que debe ser aprendido o trabajado en función de (c) metodologías de enseñanza-aprendizaje, en un (d) contexto físico acotado y con ciertas características (p. 3). La primera categoría se refiere al tipo y calidad de vínculo entre profesor-estudiante y estudiante-estudiante. La segunda, por su parte, se concentra en la naturaleza de la asignatura y la valoración del aprendizaje respecto a la misma por parte de los actores. La tercera categoría se refiere a aspectos técnicos de enfoques y métodos didácticos, y, finalmente, la cuarta se relaciona a disposición de mobiliario, formas de vestir, decoración del aula y luminosidad, entre otros.

De acuerdo a Téllez (2016), si bien los cuatro factores influyen en los resultados de aprendizaje, los factores inmateriales tienen mayor incidencia comparativa (p. 4). Esta conclusión se basa en que los factores relacionales tienen mayor relación con la motivación para el aprendizaje, el compromiso, comportamiento y disposición general para el aprendizaje (Adelman, 2005, en Téllez, 2016, p. 5). Esta idea es sustentada por el estudio llevado a cabo por LLECE (2002), el que realza que los educadores que informaron el estudio

crean un clima áulico muy favorable para el aprendizaje, pues basan su relación con los alumnos en el afecto, el respeto y la confianza, con buen humor, sin que esto signifique abandonar el apego al orden y a la disciplina académica, además de que logran motivarlos y elevar su autoestima, todo lo cual facilita que le hagan preguntas y pidan explicaciones adicionales cuando no entienden algo en la clase (LLECE, 2002, p. 68, en Téllez, 2016, p. 6).

De esto se puede desprender que el factor vincular entre los actores del proceso educativo constituye un pilar base en el aprendizaje.

Los indicadores de resultados de las reformas educacionales implementadas en Chile indican que la calidad de la formación educativa no ha tenido una mejora significativa (Donoso, 2005; Ruiz-Tagle, 2010). Esta evaluación es compartida por la OCDE (2004), que declaró respecto a la reforma implementada hasta 2003 que “las experiencias de aprendizaje estaban lejos de lo que requiere una sociedad crecientemente integrada en un mundo globalizado y aún más exigente en términos de conocimiento y habilidades de las personas y organizaciones” (OCDE, 2004, p. 35). La relevancia de las habilidades de las personas y organizaciones mencionadas por el

reporte de la OCDE hace alusión a la importancia de incluir en el proceso educativo instancias formativas sistemáticas respecto al desarrollo de habilidades comunicativas e intra/interpersonales como competencias necesarias para la adaptación del individuo en la sociedad contemporánea.

1.2 Interacción y vínculo en el aula

De acuerdo a Franco (2006), el trabajo docente tiene una naturaleza inmaterial de orden afectivo, el cual se caracteriza por necesitar contacto e interacción entre personas que se vinculan. Este trabajo se caracteriza por la implicación de la emocionalidad del trabajador como un requerimiento en la efectividad de su labor (Hochschild, 1983, p. 7). En este sentido, Martínez (2000, en Flores, 2014) propone que el producto del trabajo docente es un producto-conocimiento y producto-relación, en tanto en la labor educativa está presente la acción somática, el pensamiento y la emoción que se desarrolla en la relación entre los actores educativos. Estas relaciones toman características de vínculos, en tanto toman la forma de entramados afectivos reconocidos por los individuos.

En esta línea, Mendel (1993) postula que el vínculo entre docente y estudiante se sustenta en el registro psicofamiliar de cada individuo, el que se conforma de las relaciones establecidas entre el individuo y sus vínculos paterno y materno. De la misma manera, el autor plantea que, en el desarrollo psíquico humano, la sociedad en su conjunto es vivida a partir de estas relaciones como una familia en la que los superiores jerárquicos son los padres y la transgresión a la autoridad es vivida como culpa (Mendel, 1996, en Flores, 2014, p. 57). El registro psicofamiliar es, de acuerdo a Mendel, la base del psiquismo humano, por lo que tenderá a reproducirse de manera permanente a través de los vínculos con características familiares, como es el caso de aquel entre profesor y estudiante.

En el contexto educativo, se produce esta relación psicofamiliar en la cual los docentes recrean el vínculo parental con sus estudiantes y con sus superiores jerárquicos a través de las relaciones de poder en las cuales el grado de autoridad establece el rol del docente (Mendel, 1996, p. 45, en Flores, 2014, p. 59). Según este autor, los docentes “reciben un cierto número de demandas afectivas y parentales de parte de sus alumnos y que es necesario que, cuando se plantean demandas de este tipo, haya también respuestas” (Ibid. P. 140).

De acuerdo a Mendel (2014, p. 63), la escuela debe transformarse en un espacio donde no se recree el registro psicofamiliar y así avanzar en la desidentificación de los profesores como figuras parentales. Para llevar a cabo este proceso, el autor sugiere que los docentes ayuden a los estudiantes en la creación de una autoridad pedagógica, la cual se relacionaría con el desarrollo de una figura de autoridad caracterizada por una claridad respecto a los límites y el reconocimiento del papel socializador de la escuela representada en los docentes que permite el desenvolvimiento armónico del estudiante. La escuela se transforma en un agente de socialización empoderante de los individuos que conforman la comunidad educativa (Flores, 2014, p. 62).

El concepto de autoridad, en este ámbito, es fundamental para comprender las interacciones entre estudiantes y docentes. Mendel (1996, p 85-86, en Flores, 2014, p. 62) plantea que la forma autoritaria presente en este vínculo es necesaria para el desarrollo psicosocial y cognitivo del estudiante, ya que como postula Freud “no hay educación del niño sin autoridad” (Ibid.), es decir, sin que el niño sienta temor de perder el amor de sus padres. A la vez, es importante distinguir entre autoridad y autoritarismo, en tanto el último pretende motivar la culpa y angustia de separación en el estudiante, mientras que la primera se presenta como una figura de firmeza. Se puede observar la necesidad de que los profesores desarrollen competencias emocionales que les permitan sostener y contener la tensión en el vínculo generada por la necesidad de transgresión de los estudiantes, la cual es necesaria para su desarrollo cognitivo y psicosocial, que incluye los procesos de diferenciación, construcción de identidad y autoafirmación.

1.3 Emociones en la docencia

Hargreaves (1998) postula que la enseñanza es una práctica emocional en tanto esta implica el envío, recepción e interpretación constante de mensajes emocionales entre los miembros de la comunidad de aprendizaje. Estos mensajes emocionales modulan la forma en que los estudiantes experimentan el proceso educativo. Este autor le entrega un rol primordial a la emocionalidad docente, considerando que el factor emocional estaría muy ligado a los propósitos vocacionales de los profesores, puesto que estas “son inseparables de sus propios propósitos morales, y de condiciones laborales que permitirían alcanzar esos propósitos: el juicio y el compromiso moral de los docentes con

su trabajo, dependería, en gran parte, de su compromiso emocional con el progreso y el bienestar de sus estudiantes” (Hargreaves, 1998, en Flores, 2014, p. 66).

A través de estos planteamientos entendemos que el rol de las emociones es determinante en el quehacer y producto de la labor docente, en tanto estas no solo modulan experiencias emocionales, sino que también se relacionan profundamente con la motivación moral de los docentes. Hargreaves (2000, en Flores, 2014, p. 67), finalmente, plantea que el reconocimiento de las emociones tendría como objetivo el poder crear un clima organizacional positivo para la docencia efectiva y la mejora en los aprendizajes de los estudiantes (Flores, 2014, p. 68).

A pesar de lo anterior, Hargreaves realiza una crítica a la política educacional y al entendimiento de la emocionalidad como un grupo de competencias a ser desarrolladas por los docentes, puesto que tal concepción potencialmente descontextualiza la vivencia emocional del contexto y circunstancias de trabajo en el que los profesores pueden encontrarse inmersos y que puede afectar el bienestar y salud de los profesores (Hargreaves, 2000, en Flores, 2014, p. 68).

Por otra parte, Kelchtermans (2005, en Flores, 2014, p. 72) postula que el ambiente político, el clima social y cultural de la escuela contribuyen a un sentimiento de vulnerabilidad en los profesores, lo cual se relaciona con que sus decisiones pedagógicas, decisiones profesionales, y, finalmente su integridad profesional, son sujeto constante de cuestionamiento (p. 997, en Flores, 2014, p. 72). Este cuestionamiento se basa en que “las medidas políticas y las reformas educacionales impuestas que no son congruentes con las profundas creencias en torno a la buena docencia, pero de las cuales los docentes sienten que no pueden escapar, claramente contribuyen a la experiencia de vulnerabilidad y perturbación emocional [de los docentes]” (Kelchtermans, 2005, p.997, en Flores 2014, p. 72).

2. EL ESTUDIO

2.1 Interacción entre docentes y estudiantes

La experiencia de los profesores participantes de este estudio da cuenta del entendimiento de la naturaleza de la docencia como un fenómeno con características fundadas en lo afectivo, y, por consiguiente, le entregan especial relevancia a la creación

de vínculos constructivos con sus estudiantes. En este contexto, los profesores destacan como relevante la creación de un clima de confianza con sus respectivos grupos cursos, siendo esta confianza uno de los factores determinantes para la efectividad de la implementación de la clase.

por qué hablo de un clima de confianza... sin querer he entrado a salas de otros profesores, y el profesor pregunta "¿hay dudas?" Y nadie levanta la mano. Pero acá el alumno cuando tiene duda se levanta, va donde el profesor y le pregunta. Yo creo que sirve ese ambiente de trabajo para el aprendizaje del alumno. Sirve. (Pedro, Profesor de Inglés).

La confianza se percibe como la puerta para el establecimiento de puentes comunicativos entre profesores y estudiantes, que permiten, con el tiempo, lograr conocer a los estudiantes en sus características individuales, es decir, es una apertura a dar cuenta de la presencia de un otro en tanto sujeto individualizado o persona.

siento que genero lazos de confianza. Que era importante como tener buen clima con los chiquillos, conocerlos (Marco, Profesor de Música).

La instalación de un vínculo de confianza permite la generación de relaciones basadas en el reconocimiento de la subjetividad de los individuos que conforman los grupos, y desde ahí, se da inicio a la indagación de la individualidad de cada estudiante. El conocimiento de los estudiantes representa para los docentes, por consecuencia, el siguiente paso en el establecimiento del vínculo profesor-estudiante.

La escuela, comprendida como un espacio de socialización que se rige por una estructura jerarquizada y normada, enmarca los espacios y formas de interacción de sus miembros a través de los distintos roles que cada quien desempeña dentro de la comunidad. Es así como la distribución de poder dentro del espacio educativo queda concentrada en las figuras de los profesores y equipo técnico, quienes lo ejercen a través del seguimiento y puesta en práctica de rutinas, implementación de reglamentos y a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, que se sustenta en base al rol del profesor adulto que guía al estudiante niño-adolescente en su aprendizaje de contenidos, valores, roles y formas de interacción socialmente consensuadas. Este marco regulado y jerarquizado enmarca las interacciones y, en muchos casos, dificulta la vinculación entre estudiantes y docentes debido a la rigidez y carga ideológica normativa asociada a la figura del profesor, asociada en algunos casos a frialdad, lejanía y normatividad, que se

transforma, según Mendel (1996), en el objeto de transgresión para lograr la diferenciación que conlleva la conformación de la identidad.

2.2 Agresividad

La gestión de climas de aula propicios para el aprendizaje se ve muchas veces dificultada por la irrupción de conductas disruptivas con características agresivas por parte de los estudiantes. Estas conductas tienen diversos orígenes y se presentan de forma regular en el establecimiento educativo donde se llevó a cabo la investigación. Es de interés notar que el relato de los docentes que han vivenciado episodios de este tipo se empapa de sentimientos de vergüenza, desempoderamiento, decaimiento, resignación y desmotivación, lo que redundo en estrategias de abordaje evasivas para dichas situaciones.

Hay situaciones que yo evito enfrentar a ciertos estudiantes por un tema de agresividad porque, para que estamos con cosas, yo sé de hombres que son muy machistas, entonces el trato que tienen con los profesores no es el mismo que tienen con las profesoras ¿ya?. A las profesoras nos ven como las mamás, aunque no nos comportemos como sus mamás. Y hay un tema que viene de la casa, con problemas de agresión intrafamiliar, donde ven el modelo que el papá agrede a la mamá eso es normal, es normal que a la mamá se le trata a palabrotas o no se le haga caso o que lo que ella dice no... da lo mismo, llega al papá pero a él si se le hace caso, le dan un grito, entonces como que nos tratan a nosotras de esa forma. Entonces si nosotros después voy a poner mi caso, si yo me pusiera en esa dinámica con ellos, o sea en una forma más agresiva de actuar para tener una respuesta eh... me refiero a lo que ellos están esperando. Una, no va conmigo, eh... me podría llegar a otro tipo de situaciones y, soy sincera en decir que yo no sé cómo lidiar con esas cosas (Antonia, Profesora de Ciencias).

Los comportamientos agresivos manifestados por los estudiantes hacia los profesores, según lo propuesto por Mendel (1996, en Flores, 2014), tienen mayormente su origen en el registro psicofamiliar que traen los estudiantes, el que es luego traspasado hacia los docentes que actúan como proyecciones de sus figuras parentales. Estas proyecciones del registro psicofamiliar de los estudiantes vienen cargadas de representaciones que no solo incorporan aspectos y creencias familiares, sino que también aspectos socio-culturales propios de los contextos particulares de los estudiantes. Es así como la agresividad de los estudiantes se transforma en un síntoma que trasciende la individualidad de los sujetos y refleja temáticas sociales latentes que se

exteriorizan de forma violenta, como es, en este contexto en específico, la problemática de género existente en la sociedad chilena.

Los docentes, por su parte, manifiestan que su abordaje para dichas situaciones disruptivas tiende a basarse en estrategias de evasión del conflicto, ya sea minimizándolo o derechamente ignorándolo. Estas estrategias son implementadas en base a la sensación de falta de recursos por parte de los docentes para el abordaje efectivo de los conflictos sin caer en la replicación del comportamiento agresivo del estudiante o en el uso del poder para efectos punitivos. Esta falta de recursos de abordaje de comportamientos agresivos se explica a través del enfoque racionalista que caracteriza al sistema educativo chileno, el cual resta relevancia a la dimensión socio-afectiva de la docencia y, en consecuencia, no ofrece en la formación inicial docente recursos ni estrategias para el abordaje efectivo de estas situaciones de agresión.

Asimismo, los comportamientos agresivos hacia los docentes son replicados de forma generalizada entre los estudiantes. Estos comportamientos generan tensiones dentro del aula y afectan la convivencia escolar. La mayor cantidad de referencias hechas por los profesores apunta a denunciar prácticas de agresión y burlas entre ellos.

tenía un estudiante que es homosexual. Pero era como ese chico que todo el mundo sabía que era... pero su papá como que no quería reconocerlo y los compañeros lo molestaban, lo molestaban, lo molestaban hasta tal punto que un día el chico explotó: 'córtala, tal por cual. Estoy harto que me estéis diciendo que soy aquí, que me gusta acá' y todos quedamos así... un silencio... hasta tal punto que llegó el pobre cabro, que lo hostigaron, lo hostigaron, lo hostigaron (Marta, Profesora de Lenguaje).

De la misma forma que en el caso anterior, los conflictos dados entre los estudiantes son abordados con estrategias de orden evasivo que buscan aislar el incidente sin llegar a discutir el conflicto de fondo. En el ejemplo recién expuesto queda de manifiesto que los profesores, a pesar de estar bajo antecedentes previos respecto al conflicto, no llegaron al punto de discutir la problemática con la anticipación debida para evitar el acoso al estudiante hostigado por su orientación sexual. Se puede conjeturar que los docentes no abordaron el problema con anticipación por la naturaleza del conflicto de fondo, que tiene una importante carga valórica en una sociedad que es marcadamente conservadora. Desde esta perspectiva, el docente también se encuentra incapacitado

para llevar a cabo intervenciones que puedan poner en conflicto los valores del establecimiento educativo, de los padres o apoderados y los suyos propios.

A veces incluso hago vista gorda, pero por el bien del clima, porque si yo me enfrento a eso... empiezo a generar otras cosas con otros compañeros, porque se empiezan a meter... Creen que es como un gallito [lucha de poder] de repente. Entonces, claro, ante eso, a un lado, continuamos con lo que tenemos que hacer, después en algún momento se conversará, pero yo evito esas cosas. Y eso yo sé que me falta... No sé cómo actuar y me preocupa... eso estaba pensando ¿cómo actúo en ciertas situaciones y mis reacciones? Porque simplemente yo no sé cómo actuar (Lucía, profesora de Ciencias).

Este desempoderamiento de los profesores desde su sensación de falta de recursos para el abordaje de conflictos en el aula no solo se fundamenta en la falta de herramientas afectivas y psico-sociales, sino que también se intercepta con la distribución de poder dentro del aula que, en este contexto en particular, está en constante tensión entre docentes y estudiantes. Esta tensión se explica por la etapa de desarrollo psicológico de los estudiantes (adolescentes) quienes necesitan hacer oposición con sus figuras de poder para así llevar a cabo su proceso de diferenciación y autoafirmación (Mendel, 1996). En este sentido, es relevante el desarrollo de estrategias para guiar a los estudiantes en su proceso de formación de identidad de forma autorregulada.

2.3 Interacción entre docentes

Por otra parte, en términos de relaciones entre colegas, los docentes relevan la importancia de la presencia de vínculos colaborativos entre los profesores, en los que se compartan experiencias, estrategias pedagógicas y, posiblemente, instancias de retroalimentación.

es agradable escuchar sus perspectivas porque bueno somos asignaturas distintas, caracteres distintos, es agradable nutrirse de esas cosas que uno no tiene, o no ve, no piensa (Marta, Profesora de Lenguaje).

Si bien, en la gran mayoría de los establecimientos educacionales de Chile existen varios docentes, la experiencia de ser educador es vivenciada de forma más bien aislada. La mayoría de los profesores tiene una gran cantidad de horas de su jornada destinada a la docencia directa en aula y poco tiempo para establecer redes con sus colegas o para llevar a cabo trabajo en equipo orientado a la reflexión de las prácticas pedagógicas. En la gran mayoría de los casos, las denominadas “horas de permanencia” son destinadas a la

elaboración de informes, corrección de instrumentos de evaluación y trabajo administrativo requerido por los establecimientos. Esta situación lleva a que los docentes tengan poco tiempo para vincularse con sus colegas fuera de lo estrictamente administrativo, reduciendo los espacios para la creación de colaboración entre colegas y para la instalación de prácticas reflexivas constantes y con potencialidad de ser sociabilizadas.

Entonces, si a un colega le ha resultado una clase con un curso, que a lo mejor comparta cuál es la clave de su éxito con ese curso. Que esa retroalimentación se dé y tengamos el tiempo para analizarla y ejecutarla (Marco, Profesor de Música).

La lógica laboral predominante impulsa a que la profesión del profesorado se vea reducida a la función docente (Ruffinelli, 2017). Desde esta premisa, la lógica de producción predominante dificulta la instalación de los espacios reflexivos necesarios para discutir y reflexionar sobre las prácticas pedagógicas, los contenidos y los proyectos educativos de los establecimientos. Las escuelas se van transformando en espacios que operan con lógicas eficientistas y orientadas al logro de metas de aprendizajes basadas en indicadores cuantitativos (Ruffinelly, 2017, p. 196). Esta situación repercute en la conceptualización de la identidad del docente, asociándola solo con la realización de clases y la elaboración del trabajo académico-administrativo. La vivencia del profesor como un profesional que trabaja por si solo dentro de un aula a cargo de un grupo de estudiantes donde él o ella representa la figura de poder basado en el conocimiento disciplinar y en su función de hacer cumplir las normas del establecimiento es, de alguna manera, una experiencia que totaliza su identidad profesional.

nuestra pega [trabajo] es una pega [trabajo] muy aislada y como los profes somos apasionados casi siempre nos creemos el más, pero como es tan aislado a lo mejor no somos el más y hay otro que es el más en otra sala y no lo sabemos porque estamos encerrados en nuestra sala, entonces debiera convertirse esto [el programa de aprendizaje entre pares], yo espero, en una instancia no técnica, no fría, no donde voy con una pauta, no es cierto, y hablo como de cuestiones predeterminadas, sino que como desde mi experiencia personal cómo contribuyo a este diálogo profesional que nos hace tanta falta (Marta, Profesora de Lenguaje).

Existe una necesidad por parte de los docentes de establecer redes de colaboración que se ubiquen fuera de lo "técnico", que por asociación es descrito como "frío". Esta frialdad que se le otorga a lo técnico tiene directa relación con el aislamiento y la enajenación de la docencia de sus cualidades vinculares y emocionales, donde se le

entrega valor al conocimiento teórico y a la aplicación de dichos conocimientos en espacios que ignoran lo subjetivo y complejo de la vivencia personal. Por oposición, se le otorga valor al compartir experiencias profesionales desde el lugar de lo personal, que tendría, por oposición a lo técnico, una cualidad de compañerismo y profesionalización de la labor.

Sin embargo, es interesante observar que, simultáneamente, los docentes se refieren a una sensación de temor o desconfianza frente a la posibilidad de ser observados por sus pares en una experiencia de aprendizaje colaborativo por ser esta percibida como una amenaza que cuestiona su labor o identidad docente.

... y si alguien me dice que algo es para mejorar, yo tiendo siempre a tomarlo como una crítica más negativa que constructiva, como que me hiere el ego. Y es lo que se observa dentro del gremio (Antonia, Profesora de Ciencias).

El aislamiento, sumado a las demandas administrativas y aquellas relacionadas con el logro de metas e indicadores de resultados académicos de orden cuantitativo han puesto a los docentes en una situación de continuo cuestionamiento de su labor. Su sensación de aislamiento se asocia, en parte, a un continuo exigir por parte de los empleadores y a la falta de refuerzos positivos por el buen desempeño. Desde esta vivencia, los docentes, si bien manifiestan un interés por construir vínculos profesionales constructivos con sus colegas, sienten, a la vez, que su identidad profesional sistemáticamente vulnerada (Kelchtermans 2005, en Flores, 2014, p. 72) puede volver a ser cuestionada ahora por parte de sus pares. El continuo cuestionamiento a la identidad docente ha ido dejando huella en la vivencia psicológica de los profesores, quienes se sienten continuamente inseguros respecto a lo adecuado de sus decisiones profesionales dentro del aula, las cuales, en muchas ocasiones, pueden diferir de sus propias creencias personales respecto a lo que se consideraría una buena práctica docente.

Los relatos de los profesores respecto al rol preponderante que tiene el ámbito afectivo en la creación de climas de aula favorables y, en general, en el trabajo docente, presenta una aparente contradicción. Por una parte, existe la experiencia arraigada al nivel subjetivo de los docentes que reconoce la importancia del vínculo afectivo en una labor que tiene en su base ontológica la premisa del educar como un fenómeno que

ocurre entre personas en su completitud que cuentan con una dimensión física, emocional, mental y espiritual. Por otra parte, el paradigma racionalista y tecnocrático que domina el sistema educativo actual, dicta que lo educativo abarca primordialmente aspectos cognitivos y de eficiencia en relación al logro de resultados medibles cuantitativamente. Esto, desde la vivencia de los docentes, parece no incorporar de forma tan integrada las dimensiones afectivas y espirituales. Es en base a esta confrontación de ideas que los principios pedagógicos de los docentes terminan por doblegarse ante los requerimientos propuestos por el sistema educativo encarnado en el aparataje burocrático y normativo.

2.4 Factores ligados al sistema educativo que inciden en la disposición emocional de los docentes para gestionar el clima de aula

2.4.1 Vulnerabilidad y agobio

La lógica de genrencialismo y tecnocratización implementada en Chile desde la dictadura cívico-militar (Ruffinelli, 2017) ha impactado en un aumento de las demandas hacia los profesores por la mejora de los resultados de aprendizaje en términos cuantificables, y a la vez, ha reducido la libertad profesional de los docentes a través de la estandarización excesiva de las prácticas laborales de los profesores. Esto ha redundado en que los docentes expresan tener una sensación de vulnerabilidad en su ejercicio profesional, la cual se expresa a través de estrés emocional y agobio.

me siento tan agobiada en el trabajo que no puedo esperar algo mal porque si pasa algo malo con esto, me voy a la punta del cerro [desplomo y rindo] (Antonia, Profesora de Ciencias).

Este agobio es compartido por el resto de los docentes, quienes tienen una evaluación similar respecto a las altas exigencias del sistema. Esta situación de desgaste ha sido documentada por estudios que sugieren que las precarias condiciones laborales, la falta de liderazgos directivos y la inexistencia de una carrera profesional atractiva (Gatalica, 2013; Luekens et al, 2004; Ingersoll, 2001, en Valenzuela y Sevilla, 2013, p. 18) son factores que llevan a un enorme desgaste emocional, el cual termina en muchas situaciones en el abandono de la profesión (Ávalos, 2013, en Valenzuela y Sevilla, 2013, p.18). El desgaste emocional y el agobio vivido por los profesores es un factor importante a considerar, puesto que este determina su disposición emocional en la docencia, afectando su capacidad de gestión de clima de aula.

2.4.2 Poco apoyo del sistema educativo

La falta de apoyo por parte de las autoridades y del sistema educativo en general repercute en los docentes, quienes se sienten no validados profesionalmente. Existe una sensación de falta de confianza en los docentes por parte del sistema que se relaciona paradójicamente con la misma confianza entre profesores y estudiantes que ellos identifican como crucial para generar un buen clima.

Yo creo que la sobrecarga de los profesores, de todos, así como nos sentimos en la sala, pasa también por la ausencia, de afuera [organismos estatales], y por eso es que para mí el problema no es tanto nosotros, nuestras prácticas pedagógicas, que pueden ser mejoradas, sí siempre, pero pasa también por un tema de afuera... afuera están ausentes todos y somos nosotros los que estamos siendo sobrecargados porque los otros: 'solucionen ustedes el problema. Ustedes soluciónenlo' (Antonia, Profesora de Ciencias).

Por otra parte, los docentes se ven enfrentados a nuevas normativas, como la Ley de Inclusión, que suponen el uso de estrategias distintas a las que ellos conocen para el manejo de conductas disruptivas en el aula y para las cuales el sistema no los capacita y, sin embargo, les exige que dominen. Esta contradicción se enmarca en la política de desprofesionalización de la docencia (Ruffinelli, 2017), en la cual "cohabitan un discurso oficial promotor de profesionales reflexivos y críticos y medios de control en sentido inverso, un doble discurso, la paradoja de un sistema que desprofesionaliza y mantiene expectativas y exigencias de desempeño profesional" (Ruffinelli, 2017, p.199).

CONCLUSIONES

Las experiencias en torno a la gestión de clima de aula relatadas por los docentes participantes indican que el clima de aula se traduce como una manifestación a nivel micro de varios factores convergentes que incorporan aspectos socio-culturales, políticos, competencias socio-emocionales y el contexto educativo en el que el proceso de enseñanza-aprendizaje es llevado a cabo.

En esta línea, es importante relevar la naturaleza afectiva de la labor docente, la cual es llevada a cabo necesariamente a través de la vinculación entre personas quienes desde su unicidad conforman una comunidad de aprendizaje. Esto concuerda con Martínez (2000, en Flores, 2014), quien propone que el trabajo docente es un producto-conocimiento y producto-relación, en tanto la labor educativa no puede ser disgregada de

las dimensiones corpóreo-afectivas y cognitivas de los sujetos que conforman la comunidad de aprendizaje.

En términos de factores críticos presentes en la gestión de clima de aula de los docentes, es importante notar que estos se enmarcan en aquellos de orden inmaterial, que incorporan las dimensiones vinculares de la docencia. Esto concuerda con los hallazgos de Téllez (2016) y Adelman (2005, en Téllez, 2016), quienes postulan que los factores inmateriales tienen mayor incidencia en el aprendizaje, debido a que estos guardan una mayor relación con la motivación para el aprendizaje, el compromiso, comportamiento y disposición para el aprendizaje. Esto, a la vez, se alinea con lo propuesto por Martínez (2000) en relación a la naturaleza vínculo-afectiva de la labor docente.

En línea con lo anterior, los docentes relevaron como un factor que propende a la creación de un clima de aula propicio el establecimiento de un vínculo de confianza con los estudiantes que se media a través del conocimiento del otro, lo que concuerda con las ideas presentadas por Franco (2006) en relación a la necesidad de implicación emocional del profesor como un requerimiento en la efectividad de su labor.

Como factores críticos de gestión de clima de aula, los docentes mencionaron la irrupción de comportamientos agresivos por parte de los estudiantes dirigidos hacia los docentes y los compañeros de curso. Ante estos comportamientos, los docentes sienten que no cuentan con los recursos y estrategias para la efectiva resolución de los conflictos presentados, por lo que reportan sentirse desempoderados ante dichas situaciones. El origen de estas situaciones puede tener asidero en las representaciones psicofamiliares de los estudiantes (Mendel, 1993), las que son proyectadas en el entorno de la escuela por parte de los estudiantes. Desde esta visión, la agresión manifestada se entendería como un comportamiento proyectivo que tiene como objetivo las figuras parentales representadas en las figuras de autoridad y en aquellos vínculos con características familiares. En este contexto, Mendel (1996) afirma que los estudiantes ponen demandas emocionales en sus profesores y los profesores deberían contar con los recursos para canalizar dichas demandas afectivas. Desde esta visión, los docentes deberían desarrollar estrategias socio-afectivas para utilizar su rol de autoridad (i.e. poder relativo) dentro del aula de forma constructiva y efectiva.

En relación a las interacciones establecidas entre los colegas, los profesores mencionan la importancia de establecer lazos más estrechos de colaboración profesional que se caractericen por el compartir sus experiencias personales en pro de ofrecer una mejor calidad de docencia. Esta necesidad se relaciona directamente con la sensación de aislamiento que viven los docentes en su labor pedagógica, caracterizada por una alta dedicación a la docencia directa en aula y poco tiempo para dedicar a espacios de reflexión docente. Esta sensación de aislamiento, a su vez, repercute en que los profesores no cuentan con retroalimentación sistemática respecto a los aspectos a mejorar en sus prácticas pedagógicas, lo que les produce inseguridad sobre su desempeño, el que se evalúa desde sus propias creencias respecto a lo que es una buena práctica en educación.

La sensación de aislamiento de los docentes se desprende de una sensación de vulnerabilidad basada en el cuestionamiento de las decisiones profesionales que los profesores llevan a cabo. Este cuestionamiento se desprende de las políticas educacionales emanadas de los gobiernos, las cuales pueden o ser tan congruentes con las propias creencias de los educadores o que, por motivos de contexto, no pueden ser completamente aplicables. Esto redundará, finalmente, en una vivencia de falta de apoyo del sistema educativo en general, el cual exige cumplimiento de logros de aprendizaje, pero no le ofrece a los docentes las condiciones para el ejercicio adecuado de la profesión (Ruffinelly, 2017). En este contexto, Kelchtermans (2005, en Flores, 2014, p. 72) postula que el ambiente político-social de la escuela propende constantemente al cuestionamiento de la integridad profesional de los profesores, en tanto las labores de los docentes están claramente restringidas por las políticas educativas impuestas por las autoridades gubernamentales, las cuales muchas veces pueden incluso ser incongruentes con las creencias respecto a lo que se consideran buenas prácticas educativas.

Asimismo, el desgaste y agobio vivenciado por los docentes tiene su raíz en las políticas públicas docentes y en las demandas laborales, las que impactan de forma negativa en su salud mental y disposición emocional para el trabajo (Valenzuela y Sevilla, 2013). Esta disposición afectiva de los docentes es un factor que repercute en su gestión de clima, al ser este último un fenómeno con características emocionales.

Finalmente, es de suma relevancia incorporar en la formación inicial docente líneas de formación para el desarrollo de estrategias socioemocionales en los docentes con el fin de entregar a los profesores recursos para gestionar un clima de aula propicio para el aprendizaje, el que, a su vez, desarrolle en los estudiantes de las escuelas habilidades intra/ interpersonales. Este diagnóstico es compartido por la OCDE (2004), que enfatiza en la necesidad de desarrollar en nuestros escolares más y mejores habilidades interpersonales para adaptarse al mundo globalizado.

REFERENCIAS

- Alzina, R. B.** 2003. "Educación emocional y competencias básicas para la vida". *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43.
- Arellano, J.** 2001. "La reforma educacional en Chile: logros, proyectos y estancamientos". *Reforma educacional: algunos aportes para la comprensión del estado de la educación en Chile*. París: IRG. Extraído de <http://www.institut-gouvernance.org/es/document/fiche-document-150.html>
- Aron, A., Milicic, N.** 1999. *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento* (2da ed.). Santiago: Editorial Andrés Bello
- Ascorra, P., Arias, H., Graff, C.** 2003. "La Escuela Como Contexto De Contención Social y Afectiva". *Revista Enfoques Educativos* 5(1) 117-135. Extraído de http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Ascorra_Arias_Graff_EscuelaContencionSocialAfectiva.pdf
- Bardin, L.** 1996. *Análisis de contenido*. Madrid: Akal Ediciones.
- Bellei, C., Poblete, X., Sepúlveda, P., Orellana, V., Abarca, G.** 2013. *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación para todos 2015*. Chile: Unesco. Extraído de https://www.researchgate.net/publication/296692418_Situacion_educativa_de_America_Latina_y_el_Caribe_Hacia_la_educacion_para_todos_2015
- Cabrero, B.** 2009. "Las dimensiones afectivas de la docencia". *Revista digital universitaria*, 10(11), 1-12. Extraído de <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/art71.pdf>
- Casassus, J.** 2015. *La educación del ser emocional* (5a Ed.). Santiago: Indigo-Cuarto Propio
- Casassus, J., Froemel, J. E., Palafox, J. C., y Cusato, S.** 2001. *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados en tercero y cuarto grado*. Santiago de Chile, LLECE UNESCO-Santiago. Extraído de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001492/149268s.pdf>
- Casassus, J.** 2003. *La escuela y la (des)igualdad*. Santiago de Chile; Castillo, México; Plano, Brasilia: LOM
- Cerda, A., López, I.** 2006. "El grupo de aprendizaje entre pares: una posibilidad de favorecer el cambio de las prácticas cotidianas en el aula". En Arellano, M., Cerda, A (Eds.), *Formación continua de docentes: un camino para compartir 2000-2005* (p.33-44). Santiago, CPEIP.
- Flores Fuentes, A.** (n.d.). *El vínculo entre profesor y estudiante: Núcleo del proceso del trabajo docente: Un análisis teórico*. Extraído de <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/133619/Memoria%205%20marzo%202014%20FINAL.pdf?sequence=>

- Ibáñez, N.** 2001. "El contexto interaccional en el aula: una nueva dimensión evaluativa". *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 27, 43-53. Extraído de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052001000100003>
- 2002. "Las emociones en el aula". *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 28, 31-45. Extraído de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052002000100002>
- Franco, J.** 2006. "El No lugar de la multitud: El papel del trabajo inmaterial en la creación de un nuevo "no lugar" en el imperio". *Eidos: Revista de Filosofía de la Universidad del Norte*, 4, 60-70. Colombia. Extraído el 13 de septiembre de 2013 desde: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85400405>
- Hargreaves, A.** 1998. "The Emotional Practice of Teaching". *Teaching and Teacher Education*, 14 (8), 835- 854. International Centre for Educational Change. Ontario, Canada. Extraído el 14 de mayo de 2013 desde: <http://www.nebrija.com/encuentrocalidad/documentos/the-emotional-practice-of-teaching.pdf>
- Hargreaves, A.** 2000. "Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students". *Teaching and teacher education*, 16 (8), 811- 826. International Centre for Educational Change, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, Canada. Extraído el 14 de mayo de 2013: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1.2511&rep=rep1&type=pdf>
- Hochschild, A.** 1983. *The managed heart. Commercialization of Human Feeling*. University of California Press.
- Kelchtermans, G.** 2005. "Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy". *Teaching and teacher education*, 21 (2005), 995-1006. Center for Educational Policy and Innovation, University of Louven, Bélgica. Extraído el 18 de mayo de 2013 desde: http://hetkind.org/wpcontent/uploads/2010/05/Kelchtermans_2005_Teaching-and-TeacherEducation.pdf
- Lamas Rojas, H.** 2008. "Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico". *Liberabit*, 14(14), 15-20. Extraído de <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v14n14/a03v14n14.pdf>
- Madrigal, C. M., Mujica, A. D., Tamarín, C. C., Olave, C. N., y Carrasco, I. B.** 2011. "Clima social escolar en el aula y vínculo profesor-alumno: Alcances, herramientas de evaluación, y programas de intervención". *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(3), 70. Extraído de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/viewFile/27647/25599>
- Martínez, D.** 2000. "La batalla del conocimiento o la apropiación del producto del proceso de trabajo docente", en Gentili, P. y Frigotto, G. (comps.) (2000), *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO.
- Mendel, G.** 1993. *La sociedad no es una familia. Del psicoanálisis al sociopsicoanálisis*. Argentina: Editorial Paidós. Colección Grupos e Instituciones.
- Mendel, G.** 1996. *Sociopsicoanálisis y Educación*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas, Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Molina de Colmenares, N., Pérez de Maldonado, I.** 2006. "El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio". *Paradigma (Maracay)*, 37(2), 193-219. Extraído de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200010&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Ruffinelli, A.** 2017. "Gubernamentalidad, Pedagogía Neutra y (Des)profesionalización Docente". *Educacao & Sociedade*, 138, 191-206 Extraído de

http://www.scielo.br/pdf/es/2016nahead/1678-4626-es-ES0101_73302016139074.pdf

- Stone, S.** 2006. "School Violence in Context: Culture, Neighborhood, Family, School and Gender". [Reseña de libro *School Violence in Context: Culture, Neighborhood, Family, School and Gender*, por Benbenishty, R. & Avu Astor, R.]. *The Journal of Sociology & Social Welfare*. 33(2),151-153. Extraído de <http://scholarworks.wmich.edu/jssw/vol33/iss2/11>
- Sutton, R. y Wheatley, K.** 2003. "Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the literature and Directions for Future Research". *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358. Extraído el 3 de noviembre de 2013 desde: <http://link.springer.com/article/10.1023%2FA%3A1026131715856#page-1>
- Téllez, F.** 2016. *Identificación de temáticas no abordadas por la investigación educacional/ Principales desafíos del sistema educativo para la formación de profesores*. Manuscrito no publicado.
- Treviño, E., Valdés, H., Castro, M., Costilla, R., Pardo, C., y Donoso, F.** 2010. *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, LLECE UNESCO-Santiago. Extraído de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001867/186769s.pdf>
- Treviño, E., Place, K., & Gempp, R.** 2012. *Análisis del clima escolar: poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, LLECE UNESCO-Santiago. Extraído el 10 de diciembre de 2017 desde: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/analisis-del-clima-escolar.pdf>
- UNESCO-OREALC.** 2010. Documento informativo 1/2010, basado en: *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes en América Latina y el Caribe*. Santiago: OREALC- UNESCO LLECE. Extraído de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190213s.pdf>
- Valenzuela, J. y Sevilla, A.** 2013. *La movilidad de los nuevos profesores chilenos en la década del 2000: Un sistema escolar viviendo en peligro*. Santiago de Chile, CIAE-Santiago. Extraído el 25 de junio de 2018 desde [file:///C:/Users/Ingles-04/Downloads/2015-docentes Movilidad Valenzuela%20y%20Sevilla.pdf](file:///C:/Users/Ingles-04/Downloads/2015-docentes%20Movilidad%20Valenzuela%20y%20Sevilla.pdf)