

Clima Social Escolar

DOCUMENTO VALORAS UC¹ - 2008

¿Cómo podría ser poco significativo el impacto del clima social sobre las experiencias de los actores educativos, considerando todo el tiempo que ellos están en la escuela? Un estudiante que termina su educación escolar vive entre seis y ocho horas al día durante 12 años en la escuela.

“Que el paso por el colegio sea una experiencia emocionalmente positiva, que pueda ser recordada con cariño posteriormente, depende del ambiente que logren crear los profesores y alumnos en el contexto escolar” (Aron, AM; y Milicic, N., 1999, p.26).

En las últimas décadas la educación se ha transformado en uno de los ámbitos de mayor preocupación de los gobiernos del mundo. El impacto que ella tiene en la promoción del desempeño social y económico de la población, permite insertarse en el nuevo orden de la competencia internacional (Pascual, 1995).

En Chile, la propuesta curricular vigente, a través de la formulación de los OFCM así como de la dimensión transversal de currículum, es establecer estas metas. Sin embargo, la urgente valoración de la educación como un medio para potenciar la economía y el desarrollo ha generado a lo largo de estos años una sobre-focalización sobre los resultados de los procesos educativos, en desmedro de dimensiones de proceso, entre los cuales se encuentra la convivencia escolar (Valoras 2006, Coquelet & Ruz, 2003).

El tema de las relaciones humanas y el ambiente dentro de la escuela ha estado sustraído de nuestra atención, quedando en el olvido el hecho de que la relación entre el

maestro y el alumno, mediada por el conocimiento, es una relación humana de carácter intersubjetivo (Onetto, 2003). El conocimiento no puede ser visto como algo aislado de la relación y el ambiente en que se construye. Tal como señala Onetto (op cit.), si bien es cierto que la transmisión de conocimiento es el objetivo prioritario de la escuela (y si esto no sucede, la escuela no cumple con su función social), también es cierto que no es posible lograr dicho objetivo sin una relación favorable para el aprendizaje; “(...) si la relación humana no se desarrolla bajo ciertos parámetros de bienestar psicológico, éticos y emocionales se puede hacer muy difícil e incluso imposible enseñar y aprender” (p.100).

Las percepciones que los individuos tienen del ambiente en el que desarrollan sus actividades habituales, las relaciones interpersonales que establecen y el marco en que se dan tales interacciones ha sido denominado “Clima Institucional”. Considerando los aspectos peculiares del clima institucional de la escuela, allí se tiende a hablar de “Clima Social Escolar” (Arón, Milicic, 1999).

En la indagación a cerca de los factores de mayor incidencia sobre los niveles de aprendizaje escolares de los estudiantes, claves a cambiar al intencionar procesos de mejoras educativas, diversas investigaciones han revelado el papel que ocupa el clima social escolar. Entre ellos, el primer informe de un estudio realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación [LLECE] (Cassasus y otros, 2001), organismo coordinado por la UNESCO, plantea que el clima escolar es la variable que demuestra el mayor efecto sobre el rendimiento en lenguaje

¹ El presente documento Valoras fue elaborado Por Isidora Mena y Ana María Valdés, a partir de los siguientes artículos:

- Guzmán, A. (2008) “Comprendiendo el clima escolar. Un estudio desde la mirada de directores y profesores” Proyecto de Tesis de magister PUC.
- Alarcón, C y Romagnoli, C. (2006) “El clima escolar como plataforma de cambio”. Documento Valoras UC.
- Cortese, J. (2007). “Clima social escolar”. Ficha Valoras UC.

Con la colaboración de Luz María Valdés (Ed.)

y en matemáticas. Ello es corroborado con diversos estudios que no sólo muestran el impacto del clima social escolar sobre el rendimiento, sino también sobre otras dimensiones de la vida escolar, tal como será profundizado en este artículo.

Lo anterior es reforzado por la línea de investigación desarrollada en relación con las escuelas efectivas, escuelas que, independiente de las condiciones de origen de sus estudiantes, consiguen buenos resultados. De ellas se desprende que el clima escolar positivo no sólo beneficia los logros académicos de los estudiantes, sino que también conlleva el desarrollo de una atmósfera de trabajo que favorece la labor de los docentes y el desarrollo de la organización escolar (Arancibia, 2004; Bellei & cols., 2004).

El constructo de clima escolar permite contar con un indicador de la calidad de vida al interior de las escuelas, de la convivencia. Fernando Onetto (2003), coordinador del programa nacional de convivencia escolar de Argentina, señala que esta variable permite comprender la escuela no sólo desde las expectativas sociales que se han puesto en ella, sino que desde las esperanzas y necesidades humanas de sus miembros. Ello se vuelve particularmente relevante al considerar el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso relacional, que para ser efectivo, requiere desarrollarse bajo ciertos parámetros de bienestar psicológico, éticos y emocionales de sus miembros. Así sobre un cierto umbral, se vuelve posible pensar en la posibilidad de enseñar y aprender en formación académica y socio afectiva (op cit).

En nuestro país, la política pública en educación ha destacado la importancia de la construcción de ambientes propicios para el aprendizaje, tanto desde sus políticas de convivencia y SACGE (sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar), como desde el Marco para la Buena Enseñanza y el Marco para la Buena Dirección y tal como se profundizará más adelante.

Este documento pretende sistematizar los estudios sobre clima social escolar, brindando un marco a los esfuerzos por potenciar la gestión de climas escolares que favorezcan el desarrollo de instituciones educativas exitosas en su rol de transmitir conocimientos y formar ciudadanos.

El primer subcapítulo aborda cuestiones de definición y concepto; el segundo alude a estudios de impacto del clima social escolar, y el tercero resume propuestas y estudios respecto de la gestión y evaluación del clima.

I. Concepto de Clima Social Escolar

1. Origen del Concepto

El desarrollo del concepto de clima escolar tiene como precedente el concepto de “clima organizacional”, resultante del estudio de las organizaciones en el ámbito laboral, a partir de finales de la década del '60 (Tagiuri & Litwin, 1968; Schneider, 1975). Este concepto surge como parte del esfuerzo de la psicología social por comprender el comportamiento de las personas en el contexto de las organizaciones, aplicando elementos de la Teoría General de Sistemas². Provoca gran interés ya que abre una oportunidad para dar cuenta de fenómenos globales y colectivos desde una concepción holística e integradora (Rodríguez, 2004).

Vega y cols. (2006) plantean que en las últimas décadas se ha desarrollado un creciente interés por el estudio del clima organizacional, asociado a su inclusión como indicador de la calidad de la gestión de las organizaciones y, como uno de los elementos básicos para potenciar procesos de mejoramiento al interior de éstas. Estos autores al estudiar el desarrollo del concepto, reconocen 22 definiciones, dando cuenta de las dificultades y discrepancias para precisar el significado de este constructo. Al analizarlas, reconocen cómo se enfatizan las estructuras v/s los procesos de la organización, revelando en distintos grados su carácter objetivo v/s subjetivo. Así, identifican un importante grupo de definiciones que enfatizan las estructuras, en tanto elementos existentes que son establecidos por la organización y que permanecen en el tiempo, como la cultura organizacional, las normas y los estilos de administración (Litwin & Stringer, 1968; Robbins, 1990 en Vega y cols, 2006). Otro grupo de autores, combinando el foco en las estructuras y lo subjetivo, se centró en cómo tales cualidades de la organización influyen en las percepciones de sus miembros y cómo éstas se manifiestan en su conducta (Tagiuri, 1968; Brunet, 1987; Reichers & Schneider, 1990 en Vega y cols, 2006). Mientras que otro grupo, que enfatiza los procesos y la subjetividad, conceptualizó el clima organizacional como un proceso en constante construcción que es resultado de la interacción de los sujetos y las características de la institución, a partir de las percepciones sobre ésta de sus miembros (Campbell, 1976; Peiró, 1995; Toro, 2001 en Vega y cols, 2006).

² La teoría general de sistemas (TGS) es un esfuerzo de estudio interdisciplinario que trata de encontrar las propiedades comunes a las entidades (sistemas), que se presentan en todos los niveles de la realidad. El biólogo Ludwig von Bertalanffy, es considerado su fundador.

Acorde al último grupo mencionado, el cual ha parecido ser el más útil para los procesos de fortalecimiento de las organizaciones (Toro, 2001), Rodríguez (2004) propuso una nueva definición de clima organizacional. Este autor plantea que el clima organizacional corresponde a las "...percepciones compartidas por los miembros de una organización respecto al trabajo, al ambiente físico en que éste se da, las relaciones interpersonales que tienen lugar en torno a él y las diversas regulaciones formales que afectan a dicho trabajo" (p.147). Estas percepciones tienen un gran impacto sobre el comportamiento de los miembros de la institución, teniendo consecuencias en la disposición a participar activa y eficientemente en el desempeño de las labores, influyendo además, en el grado de compromiso e identificación de los miembros con la institución (op. cit).

En cuanto a las dimensiones que componen el clima organizacional se revisó, para efectos de este artículo, la propuesta de varios autores (Campbell, 1976; Reichers & Schneider, 1990; Peiró 1995; Toro 2001; en Vega y cols, 2006; y de Litwin & Stringer, 1968; Rodríguez, 2004), constatando que pese a su diversidad, **las relaciones entre los miembros de la organización y el estilo de liderazgo** son los más comúnmente consideradas.

Algunas características principales del clima organizacional, y compartidas por la mayoría de los autores (Rodríguez, 2004; Ostroff, Kinicki & Tamkins, 2003; Bris, 2000, entre otros) son las siguientes:

- Representa la personalidad de la organización.
- Tiene cierta permanencia en el tiempo, a pesar de experimentar cambios por situaciones circunstanciales.
- A pesar de lo anterior, es sumamente frágil. Es mucho más difícil crear un buen clima que destruirlo.
- Tiene un fuerte impacto sobre los comportamientos de los miembros de la organización. Un buen clima va a traer como consecuencia una mejor disposición de los individuos a participar, activa y eficientemente, en el desempeño de sus labores.
- Influye sobre el grado de compromiso e identificación de los miembros de la institución con ésta.
- Es afectado por los comportamientos y actitudes de los miembros de la organización y, a su vez, afecta dichos comportamientos y actitudes.
- Sobre él repercuten diferentes variables estructurales como estilo de dirección, sistemas de contratación y despidos, políticas, etc. Tal como en el punto anterior, el clima de la organización también puede afectar estas variables.

2. Clima Social Escolar:

Al revisar la literatura sobre el clima en el contexto escolar se reconocen varias definiciones, entre las cuales la planteada por Cere (1993) se encuentra entre las más citadas. Este autor lo entiende como "...el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinados por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución, que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de los distintos procesos educativos." (p.30). En forma más simple, Arón y Milicic (1999) lo definen como la percepción que los miembros de la institución escolar tienen respecto del ambiente en el cual desarrollan sus actividades habituales. Tales percepciones, se basarían en la experiencia que el propio individuo desarrolla en la interacción.

Por su parte, Cornejo & Redondo (2001), señalan que el clima social escolar refiere a "...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" (p. 6).

Una particularidad de las instituciones educativas, y que permite avistar una complejidad nueva del clima en este ámbito, es que a diferencia de la mayoría de las organizaciones, en ellas el destinatario de la finalidad de la organización es a la vez parte de ella: la misión institucional de toda escuela es la formación de personas y éstas (los estudiantes), son parte activa de la vida de la organización (Casassus, 2000). Así, el clima en el contexto escolar, no sólo está dado por las percepciones de quienes trabajan en ella, y el contexto en el cual lo hacen, sino que también por las dinámicas que se generan con los estudiantes, su familia y entorno; y las percepciones mismas de los estudiantes como actores y destinatarios en relación al aula y a la escuela.

Se han utilizado variados nombres para referirse al clima en la escuela, focalizándose en distintos actores, subsistemas y aspectos de la vida escolar. En la literatura y en las políticas públicas relacionadas se alude a clima social escolar, clima institucional, clima de convivencia, clima de aula, entre otros. Esta ambigüedad dificulta el trato del problema, obstaculizando su distinción y comprensión.

Al realizar una revisión de la literatura respecto a los instrumentos que evalúan el clima escolar, se reconoce la propuesta de variadas dimensiones que componen este constructo. Entre ellas prevalecen las **relaciones que se establecen entre los distintos actores escolares**, los

elementos relativos al **funcionamiento de la organización y condiciones físicas del ambiente** (Becerra, 2007b; Stevens, 2007, Debarbieux, 1996, Justiniano, 1984).

Es interesante reconocer que el clima escolar no necesariamente es una representación homogénea para toda la institución. El estudio del clima escolar puede estar centrado en los procesos que ocurren en algún “microespacio” escolar, como el aula o en el ambiente organizacional general vivido por profesores y directores. Es posible reconocer la existencia de microclimas, percibidos como más positivos que el general, siendo espacios protectores ante la influencia de otros más negativos (Arón & Milicic, 1999b).

3. Características del Clima Social Escolar

El clima de una organización nunca es neutro, siempre impacta, ya sea actuando como favorecedor u obstaculizador del logro de los propósitos institucionales.

En términos generales, los climas escolares positivos o favorecedores del desarrollo personal son aquellos en que se facilita el aprendizaje de todos quienes lo integran; los miembros del sistema se sienten agradados y tienen la posibilidad de desarrollarse como personas, lo que se traduce en una sensación de bienestar general, sensación de confianza en las propias habilidades, creencia de la relevancia de lo que se aprende o en la forma en que se enseña, identificación con la institución, interacción positiva entre pares y con los demás actores. Los estudiantes se sienten protegidos, acompañados, seguros y queridos (Arón y Milicic, 1999; Milicic, 2001; Bris, 2000; Fundación Chile Unido, 2002 entre otros).

Estudios realizados por Howard y colaboradores (1987, cit. en Arón y Milicic, 1999, p.32), caracterizan las escuelas con Clima Social positivo como aquellas donde existe:

- **Conocimiento continuo, académico y social:** los profesores y alumnos tienen condiciones que les permiten mejorar en forma significativa sus habilidades, conocimiento académico, social y personal.
- **Respeto:** los profesores y alumnos tienen la sensación de que prevalece una atmósfera de respeto mutuo en la escuela
- **Confianza:** se cree que lo que el otro hace está bien y lo que dice es verdad.
- **Moral alta:** profesores y alumnos se sienten bien con lo que está sucediendo en la escuela. Hay deseos de cumplir con las tareas asignadas y las personas tienen autodisciplina.

- **Cohesión:** la escuela ejerce un alto nivel de atracción sobre sus miembros, prevaleciendo un espíritu de cuerpo y sentido de pertenencia al sistema.
- **Oportunidad de input:** los miembros de la institución tienen la posibilidad de involucrarse en las decisiones de la escuela en la medida en que aportan ideas y éstas son tomadas en cuenta.
- **Renovación:** la escuela es capaz de crecer, desarrollarse y cambiar.
- **Cuidado:** existe una atmósfera de tipo familiar, en que los profesores se preocupan y se focalizan en las necesidades de los estudiantes junto con trabajar de manera cooperativa en el marco de una organización bien manejada.

A lo anterior, Arón y Milicic (1999) agregan:

- **Reconocimiento y valoración:** por sobre las críticas y el castigo
- **Ambiente físico apropiado**
- **Realización de actividades variadas y entretenidas**
- **Comunicación respetuosa:** entre los actores del sistema educativo prevalece la tendencia a escucharse y valorarse mutuamente, una preocupación y sensibilidad por las necesidades de los demás, apoyo emocional y resolución de conflictos no violenta.
- **Cohesión en cuerpo docente:** espíritu de equipo en un medio de trabajo entusiasta, agradable, desafiante y con compromiso por desarrollar relaciones positivas con los padres y alumnos.

Por el contrario, **los climas escolares negativos u obstaculizadores del desarrollo** de los actores de la comunidad educativa, generan estrés, irritación, desgano, depresión, falta de interés y una sensación de agotamiento físico (Arón y Milicic, 1999). Desde la perspectiva de los profesores, un clima negativo desvía la atención de los docentes y directivos, es una fuente de desmotivación, disminuye el compromiso de éstos con la escuela y las ganas de trabajar, genera desesperanza en cuanto a lo que puede ser logrado e impide una visión de futuro de la escuela (Raczynski y Muñoz, 2005). En los estudiantes un clima negativo puede generar apatía por la escuela, temor al castigo y a la equivocación (Ascorra, Arias & Graff, 2003). Además estos climas vuelven invisibles los aspectos positivos, por lo tanto, provocan una percepción sesgada que amplifica los aspectos negativos, volviéndose las interacciones cada vez más estresantes e interfiriéndose una resolución de conflictos constructiva (Arón y Milicic, 1999 b).

4. Microclimas en la Escuela

En una organización existen percepciones de los actores referentes a distintos subsistemas del sistema escolar. El Clima Social Escolar se compone así de variados microclimas, que pueden ser protectores u obstaculizadores del desarrollo organizacional, independientemente del clima general característico.

De este modo, en una escuela en la que existe un clima social negativo, personas envueltas en microclimas positivos pueden verse protegidas por ellos. Por ejemplo, en una escuela donde existe un clima laboral negativo con continuos problemas interpersonales y diferencias con el director, algunos profesores pueden tener un grupo con un clima diferente que les permite amortiguar el efecto adverso de un clima laboral disarmónico (Arón y Milicic, 1999).

Los microclimas pueden ir desde pequeños grupos de amigos al interior de un curso hasta un curso completo dentro del nivel o algún grupo extraprogramático de la escuela, como un equipo deportivo, artístico, agrupación religiosa o de trabajo comunitario, entre otras. Así mismo, se pueden encontrar dentro de la comunidad docente microclimas en diferentes espacios (departamentos, salas de profesores, edades, género, entre otras) y amplitudes (pueden ir desde grupos muy reducidos hasta toda la comunidad docente).

Dentro una organización escolar pueden distinguirse dos microclimas principales y determinantes del proceso de enseñanza-aprendizaje: el Clima de Aula y Clima Laboral.

A. Clima de aula

En términos generales, un Clima de Aula favorecedor del desarrollo personal de los niños y niñas, es aquel en que los estudiantes perciben apoyo y solidaridad de parte de sus pares y profesores, se sienten respetados en sus diferencias y falencias, así como identificados con el curso y su escuela. Además, sienten que lo que aprenden es útil y significativo (Ascorra, Arias y Graff, 2003); tienen percepción de productividad, de una atmósfera cooperativa y de preocupación, sienten que los profesores están centrados en sus necesidades y que hay una buena organización de la vida de aula (Johnson, Dickson y Johnson, 1992; en Arón y Milicic, 1999).

Es considerado como uno de los factores de mayor incidencia en los procesos de aprendizaje de los alumnos. El primer informe del estudio ya citado de el LLECE (Cassasus

y otros, 2001), plantea que el Clima de Aula sería la variable individual que demuestra el mayor efecto sobre el rendimiento en lenguaje y en matemáticas. Así mismo, se demostró que si se suman todos los factores extra-escuela, con los materiales, los recursos humanos y los factores psicológicos, esta suma es inferior a la importancia que tiene el clima logrado dentro del aula.

Diversas investigaciones se han referido a factores que influyen sobre las percepciones de los estudiantes al interior del aula. Entre ellos estarían:

Aspectos estructurales de la clase

- **Percepción de metodologías educativas y relevancia de lo que se aprende:** la secuencia, fluidez, ritmo de la clase, junto con la creatividad, coherencia y sentido con que se construyan las clases, entre otros factores referentes a la organización de ellas, ciertamente afectarán el Clima de Aula (Ascorra, Arias y Graff, 2003; Arón y Milicic, 1999). Un estudiante percibirá de manera muy distinta el ambiente de aprendizaje si siente que su organización favorece su motivación, la construcción de conocimientos, la colaboración, la participación, etc., que si la percibe como una pérdida de tiempo producto de su desorganización, sinsentido, ritmo lento, o su constante interrupción o desorden. Los estudiantes se motivan con las asignaturas que les permiten hacer y sentirse competentes (Arón y Milicic, 1999).

Aspectos relacionales al interior del grupo de aula

- **Percepción y expectativas del profesor en referencia a sus estudiantes:** sin duda el Clima de Aula se verá influido por las percepciones que tenga el docente respecto a las capacidades, actitudes y comportamientos que presentan los alumnos (op.cit). En un aula se “respira” un aire distinto cuando el profesor considera que los estudiantes tienen la capacidad y potencialidad de aportar de manera significativa; que su diversidad es un recurso y no un problema; cuando percibe que es posible superar con ellos las dificultades; que ellos están motivados por adquirir conocimientos; que su inquietud puede ser canalizada como recursos para aprender y crear; entre otras. Junto con ello, se ha estudiado que las expectativas del docente juegan un papel central en el rendimiento del niño, el cumplimiento de tarea y en su imagen personal, a la vez de ser un fuerte inductor de su comportamiento (Arón & Milicic, 1999).

- **Percepción del profesor sobre sí mismo (Ascorra, Arias y Graff, 2003):** un profesor que confía en sus capacidades, en su posibilidad de hacer frente a las dificultades que el curso le presente, que disfruta de su rol y siente que puede desarrollarse personalmente en su quehacer, puede impactar favorablemente el Clima de Aula cargándolo de positivismo, confianza en las propias habilidades, entre otras.
- **Percepción y expectativas de los alumnos en relación con el profesor:** también las descripciones y valoraciones que los estudiantes hacen acerca de las habilidades, destrezas, carisma, nivel de conocimiento del docente, entre otras, afectarán la percepción de sus relaciones al interior del Curso (op.cit). Lógicamente, las percepciones con connotación positiva tenderán a vincularse con mejores Climas de Aula.
- **Percepción de los estudiantes sobre sí mismos:** las definiciones que construyan sobre sus capacidades, actitudes y comportamiento, y sobre su interacción con los demás en el contexto escolar (las que en gran parte se construyen desde las declaraciones que otros hacen sobre ellos), también afectará el Clima de Aula favoreciendo u obstaculizando el aprendizaje. Niños con confianza en sus habilidades y potencialidades, y con expectativas reales acerca de sus posibilidades de desarrollo favorecen Climas de Aula para el aprendizaje (op.cit)
- **Percepción de la relación profesor-alumno:** en un Clima Social positivo la relación profesor-alumno se caracteriza por un alto grado de respeto, apoyo, cuidado, calidez, confianza y responsabilidad (Midgley, Roser y Urdin (1996, cit. en Milicic 2001). Una relación como ésta aumenta el sentido de pertenencia a la escuela y la autoestima de los estudiantes (Milicic, 2001); junto con ser considerada como uno de los factores de mayor impacto sobre el rendimiento escolar y desarrollo personal de los estudiantes. “El profesor, a través de la interacción cotidiana, entrega al niño una imagen de sí mismo, de sus competencias, de sus dificultades y le va proporcionando estrategias para enfrentar diferentes situaciones” (Birch & Ladd, 1997, cit. en Milicic, 2001).

En un estudio realizado por Arón y Milicic (1999) se identificaron ciertos factores que determinan el tipo de percepción que los alumnos tienen del clima escolar según la relación que entablan con el profesor:

- **Percepción de confianza vs. desconfianza en la relación:** confidencialidad, apoyo.
- **Percepción de justicia vs. injusticia en la relación:** se relaciona con el tipo de medidas disciplinarias, notas, atención y manejo de poder que ejerza el profesor.
- **Valoración vs. descalificación en la relación.**
- **Actitud empática por parte de los profesores y disposición a ayudar:** se refiere al tipo de liderazgo que ejerce el profesor, el estilo de interacción que establece con los alumnos y el estilo pedagógico característico de su práctica. Profesores que favorecen el buen Clima de Aula construyen relaciones centradas en la persona (más que en los resultados), capaces de reconocer y ayudarles cuando están en problemas. Son comunicativos, expresivos y simpáticos.
- **Percepción del profesor frente a las exigencias académicas:** los alumnos valoran una actitud exigente, pero justa. Aceptan las exigencias cuando sienten que lo que el profesor les está enseñando es relevante, así como las sanciones cuando sienten que contribuyen a mejorar el aprendizaje y a reparar el error. A su vez, la aceptación de las exigencias está muy relacionada con el interés que el alumno tenga por el subsector y lo entretenidas que puedan ser las clases.
- **Estilo pedagógico:** el profesor puede actuar basado en una jerarquía de dominio o de actualización (Eissler, 1987, cit. en Arón y Milicic, 1999). La jerarquía de dominio está respaldada por la fuerza o por la amenaza, es más rígida, autoritaria y tiende a generar altos niveles de violencia y en casos más extremos tienden favorecer, legitimar y encubrir los abusos de poder. Cuando un contexto escolar se caracteriza por una jerarquía de dominio, el poder se concentra en los niveles más altos de jerarquía y hay una gran distancia emocional entre los miembros y distintos estamentos. En este contexto existe poca libertad y es difícil desarrollar la creatividad y el PEI es sentido como algo impuesto, en donde hay pocas posibilidades de participación. Además no hay

enfrentamiento de conflictos. Hay un silenciamiento de las opiniones, propuestas y emociones de los que ocupan los niveles inferiores de la jerarquía, lo que contribuye a la perpetuación de tales sistemas. A diferencia de la jerarquía de dominio, la jerarquía de actualización se basa en una organización solidaria, más flexible, que favorece la vinculación entre las personas y disminuye la rigidización de roles, favoreciendo la actualización de las potencialidades de los miembros de la institución (Arón y Milicic, 1999).

- Relación entre pares: En un clima escolar positivo la relación entre pares se caracteriza por el compañerismo, lo que implica ser cercanos y apoyarse entre sí, mostrando interés, por ejemplo, en las actividades que realizan los demás (Ascorra, Arias y Graff, 2003). En el estudio de Arón y Milicic referido, la relación entre compañeros fue uno de los aspectos más positivos de la percepción reportada por los estudiantes en relación al contexto escolar “una de las cosas buenas del colegio es compartir: cuando estamos todos reunidos en el curso, estamos compartiendo (...)” (Arón y Milicic, 1999, p. 82).

B. Clima de trabajo

El Clima de trabajo o clima laboral corresponde al medio humano y físico en el que se desarrolla el trabajo cotidiano de los profesores y otros trabajadores del centro educativo. Se asocia con la manera de trabajar y de relacionarse de los docentes, con sus pares, la institución educativa, el que hacer docente y su que hacer y los recursos educativos. El Clima Laboral como grado de satisfacción y percepción de bienestar con el trabajo y la organización, afecta fuertemente el desempeño docente y, por ende, repercute en su trabajo con los estudiantes (Arón y Milicic, 1999; Vail, 2005; Fondo de las Naciones Unidas para la infancia [UNICEF], 2005; Rodríguez, 2004).

Uno de los principales efectos positivos que mejoran la calidad educativa es precisamente la existencia de un Clima Laboral adecuado. Profesores motivados y con sensación de bienestar con su trabajo y sus relaciones laborales manifestarán, con mayor probabilidad, preocupación e intención de ayudar a todos sus alumnos a que logren los objetivos de aprendizaje, y así contribuirán a su vez a un clima favorecedor para los aprendizajes.

Un Clima Laboral favorecedor del desarrollo de la comunidad docente se caracteriza por un ambiente distendido, de confianza y de aceptación de las ideas divergentes, de la evaluación y de la crítica (Raczynski & Muñoz, 2005). Algunas de las características de estos contextos, enunciadas por Arón y Milicic (1999) son:

- Autonomía personal de los profesores, acompañada de un adecuado apoyo de los pares. Percibir que se tiene el suficiente grado de control para decidir qué tareas, cuándo y cómo realizarlas, así como sentir que se cuenta con el apoyo de los compañeros a la hora de llevar a cabo las tareas. Según Llorens et al. (2003), estos constituyen factores centrales que ayudan a los docentes a enfrentar las demandas y desafíos laborales, y contrastar los efectos del estrés.
- Se reconocen los logros y se permite la percepción de autoeficacia
- Existen espacios que permiten al profesor el contacto consigo mismo y la reflexión sobre sus prácticas pedagógicas
- Permiten el desarrollo de la creatividad
- Existe una focalización en las fortalezas y recursos propios
- Se promueve el auto-cuidado
- Existen relaciones cooperativas
- Las relaciones se basan en el respeto mutuo
- El estilo de relaciones es democrático y de colaboración
- La resolución de conflictos es en forma no violenta
- Carga laboral equilibrada que permita el adecuado desarrollo profesional al personal

Se ha estudiado que este Clima laboral en las escuelas se ve favorecido por la existencia de un liderazgo del director centrado en la tarea, pero a la vez comprensivo y empático, interesado por el bienestar de los miembros de la comunidad educativa y abierto a apoyarlos (Vail, 2005). Junto con ello se ha señalado que la gestión eficaz de reuniones y acceso fácil a la información y materiales ejerce un importante rol en la construcción de un clima adecuado (García et al., 2003).

Estudios sobre los factores determinantes de la efectividad escolar en sectores de pobreza indican que un buen ambiente de trabajo constituye una de las características de las escuelas efectivas (Raczynski & Muñoz, 2005). Al respecto, Unicef (2005) identifica cuatro efectos que se dan cuando existe un clima laboral positivo en el centro educativo:

a. Favorece la motivación y el compromiso del equipo de profesores: se ha estudiado que la mayoría de los profesores de escuelas efectivas, si bien no reciben mejores sueldos ni más beneficios que el resto de los profesores del país, se sienten comprometidos con sus escuelas, parte de un grupo humano con un proyecto común (elemento constitutivo del compromiso laboral) en el que se premian los lazos de camaradería, buena voluntad y apoyo mutuo, por sobre la envidia y las rivalidades. Junto con esto, cuentan con jefes que exigen altos estándares educativos a la vez que reconocen los logros, se preocupan por el bienestar de sus profesores y transmiten una visión de futuro optimista y motivante.

b. Constituye una importante fuente de soporte emocional: el trabajo docente genera un enorme desgaste puesto que los profesores deben lidiar con múltiples situaciones que exceden lo pedagógico (problemas familiares de los alumnos, carencias afectivas, etc.), esto especialmente si se realiza en sectores de gran vulnerabilidad. Las consecuencias son el desgaste profesional de los profesores, también llamado síndrome del burnout, el cual se expresa en la salud mental y/o física de éstos. Algunas manifestaciones son la disminución de la motivación y energía, pérdida de la capacidad para involucrarse y reaccionar ante situaciones que afectan a sus alumnos y que requieren una respuesta empática de su parte, etc. No obstante, una convivencia armoniosa constituye un factor protector ante la presión que los profesores experimentan. Estos ambientes se caracterizan por ser acogedores y ser percibidos por los docentes como un refugio ante las amenazas en tanto tienen la posibilidad de desahogarse frente a compañeros que tienen la disposición a escuchar y ayudar.

c. Favorece el aprendizaje organizacional: cuando las relaciones interpersonales son buenas y existe confianza entre los profesores, éstos están aliados en favor de un objetivo común: la formación de los estudiantes. De este modo, comparten información acerca de los buenos resultados que cada uno obtiene, toman la crítica como una instancia constructiva y generan un saber colectivo que permite hacer frente a los errores. Por el contrario, cuando el clima es negativo, los profesores tienden a

encerrarse en sí mismos y trabajar aislados en una actitud de competencia, perdiéndose así el saber colectivo de la escuela y acumulándose errores que bajan la calidad de las acciones educativas.

d. Facilita la mantención de una buena disciplina: cuando los profesores mantienen buenas relaciones con sus pares, les resulta más fácil ponerse de acuerdo en las normas que rigen la conducta de los alumnos, y se apoyan mutuamente en su reforzamiento. Esto hace que los alumnos internalicen las normas más rápidamente y se logre con ello una buena disciplina, la que, a su vez, facilita el aprendizaje. A diferencia de esto, cuando prevalece un clima negativo, los profesores se desautorizan mutuamente, explícitamente o implícitamente. Esto debilita la autoridad moral de los profesores y la disciplina se resiente.

II. Impactos del Clima Social Escolar

El estudio del clima en el contexto escolar ha arrojado resultados que muestran cómo este constructo se relaciona con aspectos tan relevantes como la capacidad de retención de las escuelas, el bienestar y desarrollo socio afectivo de los alumnos, el bienestar de los docentes, el rendimiento y la efectividad escolar, entre otros. A continuación se describe los efectos del clima detectados por diversos autores

1. Clima Social Escolar y Capacidad de Retención de las Escuelas

Un clima escolar positivo, donde prime la percepción de la escuela como un lugar donde se acoge a las personas y se ofrecen oportunidades para el crecimiento, genera motivación por asistir a la escuela y aprender, favoreciendo lo que se ha llamado el “apego escolar” de los estudiantes, que significa generar vínculos de cercanía e identificación con las escuelas (Alcalay, Milicic, Torreti, 2005). Se ha estudiado que ello favorece el que los estudiantes se mantengan en la escuela y asistan sistemáticamente a clases, así también los profesores; ambas, condiciones básicas para generar cualquier proceso de mejora educativa (Arón et al. 1999).

2. Clima Social Escolar, Bienestar y Desarrollo Socio Afectivo de los Alumnos

Arón y Milicic (1999b) distinguen climas sociales tóxicos y nutritivos que fomentan o frenan el desarrollo socio afectivo de los estudiantes. Un clima social tóxico, caracteriza la institución escolar como un lugar donde se percibe injusticia, priman las descalificaciones, existe una sobre-focalización en los errores, sus miembros se sienten invisibles y no pertenecientes, las normas son rígidas, se obstaculiza la creatividad y los conflictos son invisibilizados o abordados autoritariamente. Tal escenario, puede generar apatía por la escuela, miedo al castigo y la equivocación (Ascorra, Arias & Graff, 2003). Por el contrario un clima escolar nutritivo, se caracteriza por la percepción de justicia, énfasis en el reconocimiento, tolerancia a los errores, sentido de pertenencia, normas flexibles, espacio para la creatividad y enfrentamiento constructivo de conflictos (Arón & cols, 1999b).

Marshall (2003) señala que múltiples investigaciones sobre clima escolar demuestran que las relaciones interpersonales positivas y oportunidades de aprendizaje óptimas para todas las poblaciones demográficas escolares, incrementan los niveles de éxito y reducen el comportamiento desadaptativo de éstas (entre otras, refiere a McEvoy y Welker, 2000).

3. Clima Social Escolar y Bienestar de los Docentes

Los estudios muestran que cuando los docentes perciben un clima negativo, éste desvía su atención de los propósitos de la institución, es una fuente de desmotivación, disminuye el compromiso con la escuela y las ganas de trabajar, genera desesperanza en cuanto a lo que puede ser logrado e impide una visión de futuro de la escuela (Raczynski & Muñoz, 2005).

Desde la mirada de los profesores, una escuela con un clima negativo se caracteriza por ser un lugar donde el docente se aburre, se siente sobre-exigido, pasado a llevar, donde no se ofrece autonomía, hay muchas tensiones, no hay espacio para la convivencia, las condiciones de infraestructura son deficientes y sentidas como indignas, no hay forma de expresar los malestares, los conflictos se resuelven de forma autoritaria

o no se resuelven, hay violencia en las relaciones, se siente que otros son maltratados y que no se pueden defender, se siente poco valorado y poco reconocido, hay un liderazgo vertical o poco participativo, se siente atemorizado o inseguro (Arón & Milicic, 2000). La percepción de tal clima, favorece en los profesores el sentirse sometidos a particulares condiciones de estrés, siendo frecuentes los riesgos de desgaste profesional. Por el contrario, un buen clima da cuenta de una escuela donde el profesor se siente acogido, motivado, donde tiene posibilidades de participar, existe un sentido de pertenencia, se recibe soporte emocional frente a los problemas, se permite aflorar lo mejor de sí, se puede crecer personalmente, se siente valorado y reconocido, se siente que tiene oportunidades, se entretiene con lo que hace, las personas con las que se trabajan son consideradas significativas, siente que el humor es una parte importante de la cotidianidad, siente que puede crear y hacer proyectos, donde le gusta trabajar (Op cit).

Un estudio realizado por Corvalán (2005) revela una serie de factores que generan malestar en los docentes, incidiendo directamente sobre su desempeño y salud. Respecto al contexto en que desempeñan su labor, existe una tensión asociada a la percepción de un cambio social sobre la función que desarrollan, generando incertidumbre respecto a las expectativas sociales puestas en ellos. En cuanto a los factores asociados a la vida cotidiana en las escuelas, referidos como generadores de licencias por diagnósticos asociados a la salud mental, los profesores mencionan dificultades respecto a las relaciones interpersonales con docentes, alumnos y apoderados; las condiciones labores, señalando el alto número de alumnos por curso y la inadecuación de los espacios físicos; junto al manejo de situaciones conflictivas.

Los profesionales de la educación triplican las tasas de depresión y otros trastornos emocionales respecto a la población adulta en Chile (Becerra & cols., 2007), lo que es apoyado por los hallazgos de diversos estudios en esta línea (Rubio, 2003; Valdivia & cols, 2000; Cifuentes 1995). Todo ello hace pensar en que el contexto escolar se muestra como una organización poco sensible a mejorar las relaciones y condiciones de trabajo de sus miembros.

Los resultados de un estudio desarrollado en Chile respecto al significado del clima (Becerra, 2005) revelan que mientras los estudiantes vinculan este concepto exclusivamente a los contextos de aprendizaje, los profesores y directores lo asocian principalmente a las relaciones

interpersonales entre pares en el centro. Respecto a estas, los docentes perciben que el trabajo docente tiende a estar caracterizado por la competitividad, falta de tolerancia y colaboración, evaluaciones dañinas y dificultades para externalizar afectos. Otros aspectos que constituyen un riesgo para el bienestar de los docentes, es la falta de reconocimiento y tiempo, la tensión laboral por aumento de trabajo y atención de necesidades educativas especiales.

4. Clima Social Escolar y Rendimiento

Existen diversos estudios que reconocen la existencia de un clima escolar positivo como condición necesaria para lograr buenos aprendizajes. Entre ellos, Juan Casassus (2001) señala que un clima escolar positivo se correlaciona con altos logros y motivación de los estudiantes, productividad y satisfacción de los profesores. Este autor señala que el factor más gravitante de lo que ocurre en el aula es el “clima emocional”, vale decir, la calidad de la relación alumno-profesor, la relación entre los alumnos y con el medio, lo que a su vez, genera un espacio estimulante, tanto para los aprendizajes educativos, como para la convivencia social. Ello se ve confirmado por el segundo estudio regional comparativo y explicativo desarrollado por el LLECE, organismo dependiente de la UNESCO, que menciona al clima escolar como la variable que ejerce la mayor influencia sobre el rendimiento de los estudiantes. En este estudio se concluye que “...la generación de un ambiente de respeto, acogedor y positivo es esencial para promover el aprendizaje entre los estudiantes” (Valdés & cols, 2008, p.45).

Según Haar (2005) del “Danish Technological Institut”, un “clima escolar” positivo orientado hacia la escuela puede ser condición necesaria, pero no suficiente, para buenos resultados académicos. En ese sentido, los autores de la publicación de la OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development), “School factors related to quality and equity (2005) demostrarían a través de un estudio cuantitativo que el clima escolar tiene una mayor incidencia en el rendimiento escolar de los alumnos, que los recursos materiales y personales o la política escolar respectiva.

El caso de Finlandia³ es elocuente; país que lidera las evaluaciones internacionales y donde el sistema educativo es

unitario y casi totalmente público y gratuito. Según los analistas, en Finlandia se implementa otra “filosofía de aprendizaje” respecto a los alumnos comúnmente llamados “atrasados”. El profesor -formado en centros de educación superior, con elevadas remuneraciones y gozador de alto prestigio social- se hace responsable y se compromete con el aprendizaje de aquellos, les explica en grupos más pequeños utilizando otras metodologías, pero no los excluye de sus cursos. Existe entonces un sistema estatal de ayuda académica que define los objetivos de aprendizaje según las características del niño. “Nunca el niño es culpado por quedar atrás. Nunca un niño es dejado solo, nunca” afirma una maestra finlandesa Anna Ikonen (Füller, 2005). Dentro del aula finlandesa se propicia en este marco un “clima” de aprendizaje motivante y a la vez relajado para los alumnos. Una conjunción entre la consideración afectiva, social y cognitiva del estudiante en pos de su aprendizaje.

Otro de los países evaluado como “exitoso” y, por su disposición geográfica, el más cercano, es Cuba, con un sistema educativo enteramente público y gratuito, que, cuando ha participado de las mediciones realizadas por el LLECE (2002), ha arrojado resultados semejantes o superiores a los obtenidos por las naciones más desarrolladas; resultados que, por otra parte, se distancian abismalmente de los obtenidos por los otros países de la región.

Hans Wagemaker (en Piwonka, 2004), Director ejecutivo de IEA (Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo) para TIMSS (Estudio Internacional de tendencias en Matemáticas y Ciencias), aventura una explicación para ese “éxito”, aludiendo directamente al cultivo de cierto “clima escolar” enfocado en la relación profesor-alumno.

“Mientras observábamos una clase de niños de siete años en Cuba, de pronto uno de ellos se desconcentró y dejó de leer el libro que estaban estudiando. El profesor se limitó a mirar al niño y a sonreírle. El niño le sonrió levemente de vuelta y volvió a concentrarse en su tarea. Lo que yo vi ahí fue una relación muy afectuosa entre el profesor y sus alumnos. Más tarde, cuando nos dejaron solos con los niños por unos momentos, les preguntamos qué es lo que más les gustaba de su escuela. Inmediatamente reaccionaron como si se tratara de una pregunta fácil. Uno de ellos se adelantó, y dijo: ‘Mi profesor’” (op.cit)

3 Finlandia ocupa el primer puesto en las evaluaciones de lengua y ciencia de la PISA organizada por la OCDE, y el segundo en matemáticas.

Una serie de estudios implementados en distintos contextos y a través de diversos instrumentos, han dado cuenta de una relación directa entre un clima social positivo y un buen rendimiento académico, en forma de adquisición de habilidades cognitivas, aprendizaje efectivo y desarrollo de actitudes “positivas” hacia el estudio (Cassasus, 2000, Gómez y Pulido, 1989; Wahlberg, 1969; Anderson y Wahlberg, 1974; Villa y Villar, 1992; todos en Cornejo y Redondo, 2001. También, Center for the Study and Prevention of violence, 2000).

En ese marco, la investigadora Marshall de la Universidad estatal de Georgia apoyada por Haynes, Emmons y Comer (1993, en Marshall, 2003) señala que investigaciones sobre clima escolar en ambiente de alto-riesgo urbano, indican que los climas escolares positivos pueden influir determinadamente en el éxito académico de estudiantes urbanos

5. Clima Escolar y Efectividad

El estudio de las escuelas efectivas⁴, otorga al clima escolar un rol central en el logro de tales resultados (Raczynski & Muñoz, 2005; Bellei & cols, 2004).

Un estudio realizado por UNICEF (Bellei & cols., 2004) señala que en las escuelas efectivas existe un importante capital simbólico y una ética de trabajo, que favorecen altos grados de compromiso por parte de sus miembros, teniendo la sensación de ser capaces de influir en lo que ocurre en la escuela. En estas escuelas está presente el reconocimiento de los logros, la evaluación responsable, el trabajo coordinado, manejo claro y explícito de la disciplina, alianza familia-escuela, entre otros (op. cit.).

Tal clima positivo, involucra una gestión que consigue altos niveles de cohesión y espíritu de equipo entre los profesores; un medio de trabajo entusiasta, agradable y desafiante para alumnos y profesores; compromiso por desarrollar relaciones positivas con alumnos y padres; atmósfera agradable con énfasis en el reconocimiento y valoración (Arancibia, 2004). A la vez favorece la motivación y el compromiso del equipo de profesores, es fuente de soporte emocional, aprendizaje organizacional y mantención de la disciplina (Bellei & cols, 2004).

III. Estrategias de Mejoramiento del Clima Social Escolar

Habiendo definido que el “clima social escolar” tiene incidencias significativas en el rendimiento escolar, cabe preguntarse qué acciones puede emprender la escuela, es decir, qué cambios puede introducir en su contexto, en pos de producir un “clima” que influya positivamente en los aprendizajes de sus alumnos. Los programas que se presentan, implementan a través de diversas modalidades, nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje en el aula, ciertas actividades de integración social y cultural de la comunidad-curso y de la comunidad-escuela, poniendo especial acento en la calidad de las interacciones entre profesor-alumno y entre los alumnos mismos.

El programa “**Comer School Development Program**” (SDP) desarrollado por el “Yale Child Study Center” y dirigido por el James P. Comer, Profesor de Psiquiatría infantil de la Escuela de Medicina de la Universidad de Yale, ha trabajado con más de 300 escuelas para el desarrollo de comunidades escolares que generen ambientes de aprendizaje que promuevan el desarrollo psíquico, físico, cognitivo, social, y ético de los niños (2004).

Una serie de estudios experimentales con escuelas que participan del programa y con instituciones que no lo hacen, demostraron diferencias significativas en cuanto al rendimiento académico de sus estudiantes. Así, un estudio conducido por Cauce, Comer y Schwartz (1987 en Haynes y cols., 1996) demostró que alumnos de séptimo básico de escuelas “SDP” tienen significativamente mayores promedios en Lenguaje, Matemáticas, que los estudiantes cuyas escuelas no eran “SDP”.

En otro estudio centrado en una escuela media de New Haven (Haynes, Comer y Hamilton Lee, 1994 en Haynes y cols, 1996) fueron investigados 92 alumnos de sexto y octavo básico, donde 47 alumnos, es decir, el 51% no pertenecían a escuelas “SDP” y 45 alumnos, es decir el (49%) sí formaban parte de escuelas “SDP”. A través de la administración del “Metropolitan Achievement Test”, entre otros, se encontraron diferencias significativas, en forma de puntajes consistentemente más elevados, a favor de los alumnos que pertenecían a las escuelas “SDP”.

⁴ Finlandia ocupa el primer puesto en las evaluaciones de lengua y ciencia de la PISA organizada por la OCDE, y el segundo en matemáticas.

Una investigación realizada por el "Institute for Policy Research" (IPR) de la Universidad de Northwestern, (1998) indicó que en 10 escuelas básicas de Chicago en que el SDP fue implementado, el éxito académico de los alumnos y el clima escolar mejoró, declinando además los comportamientos sociales considerados "negativos" de los alumnos.

Un estudio más reciente, ejecutado en Abril de 2002 por Christine Emmons, Ph.D. -directora del programa de evaluación del Child Study Center, de la Universidad de Yale- con la asistencia de Thomas Harbison, se centró en el impacto del programa "SDP" en el rendimiento académico de estudiantes pertenecientes a Escuelas de distritos de bajos recursos y de alta vulnerabilidad social ubicadas en New Haven, Charlotte/Mecklenburg y Chicago, encontrándose, a partir de la administración del Illinois Standards Achievement Test (ISAT) y el Iowa Test of Basic Skills (ITBS), mejorías significativas en el rendimiento en matemática y lenguaje de los alumnos a partir de la implementación del programa.

Otro programa, el "**Child Development Project (CDP)**"⁵ pareciera mostrar resultados semejantes. Creado a principios de 1980 y dependiente del "Developmental Studies Center (DSC)" busca convertir las escuelas básicas en "comunidades que cuidan".

Un estudio longitudinal de parte del "Developmental Studies Center" (DSC) (Schneider, 2005) de California, demostró que estudiantes cuyas escuelas participaban en el programa (CDP), al cambiar a la escuela secundaria, rendían académicamente mejor que sus compañeros, mostrando además un comportamiento social más "favorable". Después de dos años al cambio de escuela, estos alumnos seguían estando más motivados y con rendimientos académicos más elevados que los alumnos del grupo "control" y con menor incidencia de cometer faltas disciplinarias (tales como copiar en pruebas) y además con mayor tendencia a involucrarse en actividades grupales deportivas o juveniles.

Por su parte, el "National Center for Children in Poverty" de la Universidad de Columbia realizaría una investigación desde 1993 hasta 1995, con 5000 alumnos de 15 escuelas básicas de Nueva York, comprobándose impactos positivos en aquellos niños cuyas escuelas implementaban el programa "**Resolving Conflict Creatively**"⁶ ; programa

fundado en 1985, que involucra actualmente a 6.000 profesores, 175.000 jóvenes y 375 escuelas en EE.UU., y que se basa en un currículum centrado en la prevención de la violencia a través de la instrucción social y emocional de los alumnos. Aquellos estudiantes rendían mejor en las pruebas académicas, mostraban mayor desarrollo de habilidades sociales, eran menos violentos y se sentían mejor respecto a ellos mismos (2001).

El investigador Stephen Elliot de la Universidad de Wisconsin realizaría otra investigación de dos años de duración (1996-1998 en el National Center for Children in Poverty, 2001) focalizada en dos escuelas de Springfield, Massachussets, en que una implementaba el programa "**Responsive Classroom**"⁷ y otra no lo hacía. Cabe destacar que el programa "The Responsive Classroom"⁸ se implementa desde 1981 en cientos de escuelas, para crear ambientes de aprendizaje donde los niños progresen académica, social y emocionalmente. Se encontraron significativos dividendos sociales y académicos para los alumnos de la escuela que implementaba el programa mencionado. Después de los dos años, el grupo del "Responsive Classroom" mostraría además un mayor rendimiento académico en el "Iowa test of basic skills". Por otra parte en 1990, la escuela "Kensington Avenue School" que implementa el Programa, había alcanzado el rendimiento más elevado en la prueba para cuartos básicos en todo el Estado de Massachussets.

En el marco de otro estudio estadounidense, 691 escuelas básicas que postulaban al "premio de escuelas distinguidas de California" en el año 2000, fueron seleccionadas al azar, evaluadas y medidas según su grado de implementación de **programas de "educación del carácter" o "programas educativos que promueven un clima educativo favorable"**. Los resultados fueron correlacionados con los rankings de distintas pruebas de rendimiento académico (SAT9 y API r) en un período de cuatro años desde 1999 hasta 2002. Se comprobó que las escuelas que implementaban estos programas en forma más "completa" tendieron a tener mayores resultados académicos tanto previo, durante, como durante los dos años posteriores a la postulación al premio (Benninga y cols.⁸, 2003).

5 Fuente: <http://www.devstu.org/cdp/>

6 Fuente: <http://www.esrnational.org/about-rccp.html>

7 Fuente: <http://responsiveclassroom.org/index.htm>

8 Todos los investigadores de este grupo pertenecen a importantes instituciones universitarias de EEUU: Benninga y Kuehn a California State University, Fresno; Berkowitz a University of Missouri – St. Louis; y Smith a Mark Twain Elementary School

También un grupo de psicólogos alemanes bajo la dirección de Lars Satow (1999) de la Freie Universität de Berlín, realizaría una investigación-intervención en el marco del “**Verbund selbstwirksamer Schulen**” en que participarían 10 escuelas de todo el país y más de 3000 estudiantes. Cabe destacar que se trataba de escuelas que implementaban programas de innovación en la comunidad escolar. Se demostró, al cabo de tres años, que el clima escolar positivo suscitado, no solamente promovió el rendimiento académico de los estudiantes, sino también el desarrollo de su personalidad. En ese sentido, allí donde los profesores y alumnos lograron mejorar el clima social del aula, aumentó la motivación para el aprendizaje como la autoestima de los últimos. Por otra parte, disminuyeron disposiciones depresivas, el desgano escolar y molestias corporales de todo tipo.

1. Estrategias de Mejoramiento del Clima Social Escolar

• Mejoramiento del clima en relación con los estudiantes

Cornejo y Redondo (2001), tras una evaluación de clima escolar realizada en Chile, proponen 6 ejes estratégicos de acción para efectuar una mejora del Clima Social de Aula de los centros educativos (pp.23-26):

- a. **Afectividad y relaciones interpersonales de mayor cercanía e intimidad:** al evaluar el clima escolar, Cornejo y Redondo encontraron que el aspecto que peor perciben los jóvenes en las relaciones que establecen con sus profesores es la falta de cercanía, intimidad y afectividad. La mayoría de los alumnos parecen percibir que las relaciones que establecen con sus profesores están marcadas por la distancia, la frialdad y el contacto desde el rol. Relaciones interpersonales de mayor intimidad y cercanía contribuirían a mejorar el clima escolar. Estos autores plantean que “el carácter intersubjetivo de la construcción de los aprendizajes, nos hace pensar que esta necesidad expresada por los alumnos de construir relaciones más cercanas con sus profesores, es también una piedra de tope para la ‘mejora de la calidad de los aprendizajes’ que se plantea como el objetivo central de la reforma educativa desde el MINEDUC” (p.23).
- b. **Incorporación de la(s) cultura(s) juvenil(es) a la dinámica escolar:** los resultados del estudio dan cuenta de que todos los esfuerzos que apunten a incorporar las vivencias de los jóvenes, sus intereses, sus prácticas juveniles extraescolares, su lenguaje, sus “formas de ser” tendrán efectos positivos sobre el clima escolar de los liceos. Para los autores este eje es particularmente importante para la mejora educativa debido al cambio de rol de la escuela secundaria moderna que plantean algunos autores, el cual se desplazaría desde la entrega de conocimientos a la generación de espacios planificados para procesar y resignificar los conocimientos y “pre-concepciones” construidas por los jóvenes en sus vivencias extraescolares (Coleman y Husén, 1989; Bacáicoa, 1996; cit. en Cornejo y Redondo, 2001).
- c. **Sentido de pertenencia con la institución:** tal como se enunció anteriormente, un buen clima escolar lleva a los miembros del establecimiento educativo a sentirse orgullosos e identificados con la escuela. A partir de los resultados obtenidos del estudio se puede afirmar que iniciativas que apunten a construir un mayor sentido de pertenencia e identificación de los jóvenes con sus liceos tendrán efectos de mejora en el clima escolar de la institución. Para los autores estas iniciativas se encuentran muy ligadas al «eje» anterior, pues conciben que para fomentar el sentido de pertenencia es necesario que en la escuela haya espacio para los jóvenes; sólo así podrán percibirlo como propio.
- d. **Participación y convivencia democrática:** el estudio confirma la imagen de la escuela como una institución autoritaria y jerárquica, la cual contrasta con la alta valoración de espacios participación y la organización social por parte de los jóvenes. De acuerdo a estos resultados, el desarrollo de formas de convivencia democrática en los liceos tendrá efectos de mejora en el clima escolar de la institución. Entre otras sugerencias que surgen a partir de esta idea, estaría la consulta de la opinión de los jóvenes respecto del rumbo de la institución y las dinámicas de aula junto a su consideración en la toma de decisiones; la promoción de vías reales de participación y diálogo entre alumnos, con cuerpo docente y con los padres y apoderados.

e. Sensación de pertinencia del currículum escolar: conocido es que uno de los problemas de la educación es la crisis de relevancia de las materias impartidas. Según Cornejo y Redondo (2001), si una persona considera que lo que está aprendiendo es útil o cercano a sus experiencias cotidianas, se producirá una mayor satisfacción con el aprendizaje y éste será más significativo. A partir del estudio realizado, los autores plantean que los jóvenes podrían percibir mejor el clima escolar si le encuentran sentido a lo que aprenden y consideran que las materias que les enseñan les serán útiles en su vida cotidiana y su vida en el trabajo.

f. Mejora del autoconcepto académico de los alumnos: el estudio constata que la mejora en la dimensión académica del autoconcepto de los jóvenes tiene un efecto de mejora del clima escolar. Los alumnos que sienten que sus capacidades intelectuales y de aprendizaje son valoradas por sus profesores y por ellos mismos, valoran mejor las relaciones interpersonales que establecen con sus profesores. Esta idea es ampliada por las autoras Aron y Milicic (1999) quienes señalan que el autoconcepto general de los alumnos se encontraría estrechamente relacionado con el clima escolar.

• **Mejoramiento del clima en relación con los docentes**

Kathleen Vail (2005) propone diversas estrategias a los directores para mejorar el Clima Laboral dentro de sus escuelas. A partir de ellas, a continuación se presentan ocho propuestas estratégicas:

a. Apoyar a los profesores nuevos: una especial atención en los nuevos docentes se relaciona con una cultura de apoyo e integración que facilita la cohesión del cuerpo docente y por tanto, del Clima Laboral. La autora propone un sistema de tutorías, donde un profesor tutor, que trabaje en la misma institución, nivel o material ayude al docente nuevo a evaluar y orientar su trabajo.

b. Empoderar a los profesores y miembros del equipo directivo: según la autora las personas se sienten más felices cuando tienen algún grado de control sobre su entorno de trabajo. En contraposición, uno de los elementos que se ha estudiado que producen gran insatisfacción en

los profesores es el sentir que no pueden participar en la toma de decisiones. Escuelas donde existe un espacio para participar y donde la participación es valorada y considerada en la toma de decisiones, se ha estudiado que poseen menor disarmonía en el equipo docente (así como mejoras en el comportamiento de los estudiantes).

c. Reconocer y acompañar a los profesores y miembros del equipo directivo: que los profesores y trabajadores del centro educativo se sientan apreciados es de gran relevancia para su autoestima y sentimiento de autoeficacia (Milicic, 2001). De este modo, es positivo para el Clima Laboral el proveer acompañamiento a los miembros del sistema educativo, identificando sus buenas prácticas, entregando retroalimentación y reconocimiento (tanto personal como pública) en relación con su quehacer. La retroalimentación positiva es un elemento altamente motivante para un buen desempeño.

d. Preocuparse por el bienestar personal de los docentes: un Clima Laboral se ve muy beneficiado por la percepción de que los compañeros de trabajo se interesan por el bienestar personal de los docentes, y no sólo con sus resultados laborales. La pregunta personal acerca del bienestar de cada uno, permite además detectar problemas o potenciales conflictos al interior del grupo docente que pudiesen afectar el Clima, así como para aclarar malos entendidos.

f. Tratar a los profesores como profesionales: docentes que saben que de ellos se espera una constante formación y perfeccionamiento desde una confianza en sus capacidades, pueden visualizarse a sí mismos como profesionales con potencialidades de crecimiento y reconocimiento, y que pueden marcar una diferencia en la escuela.

g. Desarrollar la inteligencia emocional de los directivos: los trabajadores necesitan recibir soporte emocional de sus jefes, por lo cual es importante que el director muestre empatía, sensibilidad y respeto hacia los profesores y otros trabajadores de la escuela.

h. Tratar los problemas de disciplina de los estudiantes: el comportamiento disruptivo de los alumnos daña la moral del profesor. Es entonces fundamental que la disciplina sea consistente, pues si esto no ocurre se está enviando

un doble mensaje, el cual hace más difícil a los profesores mantener el orden en sus clases.

i. Mantener una infraestructura adecuada, limpia y ordenada: una de las necesidades de los miembros de una organización es trabajar en un ambiente físico adecuado (Rodríguez, 2004). Según Vail (2005), cuando esto no sucede, los trabajadores sienten que sus acciones no son valoradas, lo que constituye una fuente de desmotivación.

Para la escuela, los hallazgos en relación al Clima Escolar apoyan la idea de que abrir un espacio a esta preocupación no se constituye en un peso más en su quehacer, sino en un alivio que optimiza espacios, tiempos, fuerzas y que repara relaciones, motivaciones, expectativas, logros.

IV. Evaluación del Clima Social Escolar

Evaluar el clima social de una organización escolar es fundamental, ya que permite identificar las posibles fuentes de obstaculizadores del logro de los objetivos de la institución. Milicic (2001) plantea que al evaluar la calidad del clima escolar se pueden ver las fortalezas que se pueden potenciar y las debilidades a ser mejoradas, y a partir de este análisis se debe diseñar un plan de estrategias de cambio que permitan generar un clima social favorecedor del desarrollo personal de los miembros de la comunidad educativa.

Para realizar un estudio de clima existen numerosos instrumentos y cuestionarios estandarizados en los que se pregunta a los miembros de la organización respecto de sus percepciones sobre diferentes variables del clima. La medición de este constructo, tradicionalmente se ha hecho en forma transversal, obteniendo información respecto a un estado actual de la organización, a través de cuestionarios tipo escala Likert (Litwin & Stringer, 1968).

Si bien son múltiples las variables que se pueden incluir en un estudio de este tipo, en Rodríguez (2004, p.156) se presentan cinco variables típicamente presentes en la evaluación del clima de cualquier organización:

- **Estructura de la organización:** se refiere a todos aquellos aspectos relacionados con el reglamento, normas y exigencias establecidas por la estructura formal de la organización.
- **Relaciones humanas:** grado de vínculo, apoyo mutuo y solidaridad, que se produce al interior de la organización. Se refiere además, a las dificultades derivadas de rivalidades personales o entre grupos y que afectan la dinámica relacional entre los miembros de la organización.
- **Recompensas:** sistemas de remuneración monetaria y de recompensas de todo tipo que la organización ofrece a sus miembros. Las posibilidades de promoción y carrera funcionaria, por ejemplo, son variables importantes en esta dimensión.
- **Reconocimiento:** grado en que los superiores evalúan el trabajo realizado por sus subordinados. Puede encontrarse referido al sistema de recompensas, pero se refiere además al apoyo que el subordinado encuentra en sus superiores.
- **Autonomía:** grado en que los miembros de la organización perciben que pueden desempeñarse con un cierto nivel de responsabilidad individual, en sus respectivos cambios.

Para la evaluación del clima escolar, existe en Chile una prueba validada desarrollada por Sandra Becerra (2007b), a través de la Dirección General de Investigación de la Universidad Católica de Temuco. Corresponde a una escala tipo Likert con 4 posibilidades de respuesta, consta de un total de 45 ítems, divididos en 3 dimensiones y 8 subdimensiones. Las dimensiones son:

- **Relaciones, compuesta por 16 ítems en 3 subdimensiones:** Relación profesor-alumno, Relación profesor-padres y comunidad, y relación profesor-profesor
- **Organización, compuesta por 14 ítems en 2 subdimensiones:** dirección y estructura; y
- **Crecimiento, compuesta por 15 ítems en 3 subdimensiones:** motivación, estilo de trabajo docente y focos de malestar docente.

El instrumento ha obtenido buenos niveles de confiabilidad, con un alfa de Cronbach global de 0.94, y específico de 0.86 para la dimensión de relaciones, 0.85 para organización y 0,80 para crecimiento. Se realizaron también estudios de la validez de constructo del test, por medio de análisis factoriales exploratorios, que permitieron detectar 6 factores principales (explicando el 53,28% de la varianza) y que fueron denominados como: (1) Obstaculizadores de la relación profesor-profesor; (2) Facilitadores de la relación profesor – profesor; (3) Aspectos tensionantes del clima educativo (visto desde la influencia negativa de la dirección); (4) Influencia de la relación profesor-alumno; (5) Influencia de la necesidad docente y (6) Influencia de la relación profesor-padre.

Para finalizar, podemos proponer como definición del clima social escolar, la satisfacción de los actores de la comunidad escolar, que sucede como resultado de la gestión que se realiza de la convivencia en pro del aprendizaje y el buen trato de todos.

Un buen clima social escolar, unido a buenos resultados académicos, se pueden considerar indicadores necesarios y ninguno por sí solo suficientes, para la demostrar que una escuela es un buen contexto para proveer el tipo de educación que se requiere para el desarrollo de los países del siglo XXI.

Referencias Bibliográficas

Alcalay, L., Milicic, N., Torretti, A. (2005). Alianza Efectiva Familia-Escuela: Un Programa Audiovisual Para Padres. [Versión electrónica] Psykhe, nov. 2005, vol.14, no.2, p.149-161.

Arancibia (2004) Efectividad Escolar: Un Análisis Comparado. Recuperado el 20 de Agosto de 2007 de www.cepchile.cl/dms/archivo_1819_1298/rev47_arancibia.pdf

Arón, A. & Milicic, N. (2000). Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar. Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago Chile.

Arón, A.M. & Milicic, N. (1999). Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento. Santiago: Editorial Andrés Bello.

Arón, A.M. & Milicic, N. (1999 b). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. Revista Psykhé, 2 (9), 117-123.

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

Becerra, S., Sánchez, V., & Tapia, C. (2007). El Clima Educativo: Una deuda en la salud mental del docente chileno (Proyecto DGIUCT N° 23005-5-02). Temuco: Dirección General de Investigación de la Universidad Católica de Temuco.

Becerra, S. (2007b) Clima Educativo: Instrumento. (Proyecto DGIUCT N° 23005-5-02). Temuco: Dirección General de Investigación de la Universidad Católica de Temuco.

Becerra, S. (2005) Exploración del Clima Educativo por Medio de Redes Semánticas Naturales. (Proyecto DGIUCT N° 23005-5-02). Temuco: Dirección General de Investigación de la Universidad Católica de Temuco.

Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L.M. & Raczynski, D. (2004). ¿Quién dijo que no se puede?. Escuelas efectivas en sectores de pobreza. Santiago de Chile: Ministerio de educación - Unicef.

Benninga, J. S., M. W. Berkowitz, P. Kuehn, and K. Smith. Forthcoming (2003). The relation of character education and academic achievement. *Journal of Research in Character Education*, 1(1), pp. 19–32. EEUU

Bris, M. (2000) Clima de trabajo y organizaciones que aprenden. Universidad de Alcalá. Recuperado el 15 de Abril de 2008, desde <http://ddd.uab.es/pub/educar/0211819Xn27p103.pdf>

Casassus, J., Cusato, S., Froemel, J.E., Palafox, J.C., Willms, D., Sommers, A.M, et al. (2001). Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemáticas y factores asociados, para alumnos de tercer y cuarto grado de la educación básica. Informe técnico. Santiago: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, UNESCO.

Casassus, J. (2000) Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B). Recuperado el 25 de Mayo de 2008, desde www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/gestion_problemas_gestion_educativa_casassus.pdf

- Center for the Study and Prevention of violence [CSPV](2000). Blueprints for Violence Prevention Overview. Extraído en Noviembre 2005 de Portal Universidad de Colorado Boulder, EEUU: <http://www.colorado.edu/cspv/research>
- Cere, (1993). "Evaluar el contexto educativo", Documento de estudio. Vitoria: Ministerio de Educación y Cultura. Gobierno Vasco.
- Cifuentes M. (1995) Trabajo y salud del profesor municipalizado. Unidad de Salud Ocupacional. Departamento de Salud Pública. Facultad de Medicina, Universidad de Concepción.
- Comer School Development Program (2004). Understandings of the Yale School Development Program
Extraído de Portal Universidad de Yale, EEUU en Noviembre 2005: <http://info.med.yale.edu/comer/about/overview.html#works>
- Coquelet, J. & Ruz, J. (2003). (Eds). Convivencia escolar y calidad de la educación. Santiago: Maval Ltda.
- Cornejo, R. y Redondo, M.J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. Última Década. Vol.15, pp. 11-52, Oct. 2001. Viña del Mar
- Corvalán, M., (2005) La realidad escolar cotidiana y la salud mental de los profesores. Recuperado el 28 de Junio de 2008, desde <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1458746>
- Child Development Project [CDP] Descripción del programa extraída en Noviembre 2005 de Portal "Developmental Studies Centre: <http://www.devstu.org/cdp/>
- Chile, Ministerio de Educación [MINEDUC] (2007). Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar. Recuperado el 27 de Mayo de 2008 de http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/Material_de_apoyo_establecimientos/ModelodeCalidaddelSACGE.pdf
- Chile, Ministerio de Educación (2005). Marco para la Buena Dirección. Recuperado el 17 de Abril de 2008 de http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/Material_de_apoyo_establecimientos/diagramaciondef2005BPDF.pdf
- Chile, Ministerio de Educación (2003). Marco para la Buena Enseñanza. Recuperado el 10 de Agosto d 2007 de <http://www.docentemas.cl/docs/MBE.pdf>
- Chile, Ministerio de Educación (2002a). Política de Convivencia Escolar. Recuperado el 25 de julio de 2006 de http://www.mineduc.cl/biblio/documento/1197_Politica_Convivencia.pdf
- Chile, Ministerio de Educación (2002b). Política de Participación de Padres, Madres y Apoderado/as en el Sistema Educativo. Santiago de Chile: MINEDUC, División de Educación General, Unidad de Apoyo a la transversalidad.
- Debarbieux, É. (1996) La violence en milieu scolaire (La violencia en las escuelas). 1- État des lieux. 3^e édition. Paris: ESF éditeur.
- Emmons, C. (2002). "School Development Program-Academic Achievement". Yale University Child Study Center. Extraído en Noviembre 2005 de Portal Universidad de Yale, EEUU <http://rweb.med.yale.edu/comer/downloads/veterandistricts.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la infancia [UNICEF] (2005). Educación de calidad para nuestros hijos. Guía de apoyo para directoras y directores. Santiago, Chile.
- Füller, C (2005). "Finlands Pisa-Geheimnis-Die Champions der unteren Zehntausend". Revista "Der Spiegel", 25 de Marzo.
- Fundación Chile Unido (2002). Logros escolares : la pobreza no impide llegar lejos. Corriente de Opinión : N° 79. Extraído en Noviembre 2005 de Web Fundación Chile Unido: http://www.chileunido.cl/corrientes/docs_corrientes/CdeOp79climaeduc.pdf
- García-Renedo, M., Llorens, S., Cifre, E y Salanova, M. (2006). Antecedentes afectivos de la auto-eficacia docente: un modelo de relaciones estructurales. En Revista de Educación N° 339
- "Asesoramiento y apoyo comunitario para la mejora de la educación". Enero-Abril 2006. Extraído en Julio 2008 de Revista de Educación : http://www.revistaeducacion.mec.es/re339_16.htm
- Haahr, J (2005). "Schülerleistung erklären". Extraído en Mayo 2008 de <http://www.danishtechology.dk>
- Haynes, N; Emmons, C. Gebreyesus, S., Ben-Avie, M. (1996) "The school development Program Evaluation Process. En Rallying the Whole Village: The Comer Process for Reforming Education. Teachers College, Columbia University (pp.128-132). Extraído en Noviembre 2005 de Portal Universidad de Yale, EEUU: <http://info.med.yale.edu/comer/downloads/rallying-chapter6.pdf>
- Institute for Policy Research, Northwestern University [IPR] (1998). Northwestern News on the World Wide. Extraído en Noviembre 2005 de Portal Universidad de Northwestern: <http://www.northwestern.edu/univ-relations/media/>
- Justiniano, O. (1984). Cuestionario para medir clima en organizaciones educacionales. Tesis para optar al título de psicólogo, Escuela de Psicología, Universidad Católica de Chile.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de la UNESCO [LLECE] (2002). Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables de siete países latinoamericanos. Santiago.
- Litwin, G. & Stringer, R. (1968) Motivation and Organizational Climate. Boston, Mass.:Harvard University Press.
- Llorens, S., García, M., Salanova, M. y Cifre, E. (2003). Burnout and Engagement as antecedente of Self-efficacy in Secondary Teachers: A Longitudinal Study. 11th European Congress on Work and Organizational Psychology. Lisboa (Portugal), 14-17 mayo, 2003.
- Marshall, M. (2003). "Examining school climate: defining factors and educational influences", Center for Research on School safety, school climate and class room management, Georgia State University.
- McEvoy, A., & Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 8(3), 130- 140. En version digital en SAGE Journals on line: <http://ebx.sagepub.com/cgi/content/short/8/3/130>
- Mena, I., Milicic, N., Romagnoli, C. & Valdés, A.M. (2006). Propuesta Valoras UC: Potenciación de la política pública de Convivencia Social Escolar. En Camino al bicentenario: 12 propuestas para Chile. Pontificia Universidad Católica de Chile: Santiago, Chile.

Milicic, N. (2001). Creo en ti. La construcción de la autoestima en el contexto escolar. Santiago: LOM Ediciones.

National Center for Children in Poverty, Universidad de Columbia (2001). Emotional Intelligence Research. Extraída en Noviembre 2005 de: <http://www.edutopia.org/emotional-intelligence-research#comment-43357>

Onetto, F. (2003). Criterios de intervención en las problemáticas de convivencia escolar. En J.Ruz & J. Coquelet (Eds.). Convivencia escolar y calidad de la educación. Pp. 97-112. Santiago: Maval Ltda.

Organization for Economic Co-operation and Development [OECD] (2005) "School factors related to Quality and Equity-results form PISA-2000"; UNO-Verlag, Bonn.

Ostroff, C., Kinicki, A.J. & Tamkins, M.M.. (2003). Organizational culture and climate. En W.C. Borman, D.R. Ilgen & R.J. Klimoski (Eds). Comprehensive handbook of psychology. Vol. 12: Industrial and organizational psychology. Cap. 22, pp.565-594). New York: Wiley.

Pascual, E. (1995). Incidencia de las condiciones laborales e institucionales en el desempeño profesional de los educadores de enseñanza media. En Revista Pensamiento Educativo, Vol. 16. 1995, pp. 245-264.

Piwonka, C. Chile (2004). "Chile y Timss 2003- El turno de los profesores", Entrevista. Publicado en Diario El Mercurio, 19 de Diciembre

Raczynski, D. y Muñoz, G. (2005). Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, Santiago: Maval Ltda.

Resolving Conflict Creatively. Descripción del programa extraída en Noviembre 2005 de Portal "Educators for Social Responsibility": <http://www.esrnational.org/about-rcpp.html>

Rodríguez, D. (2004). Diagnóstico Organizacional. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Rubio, J. (2003) Fuentes de estrés, Síndrome de Burnout y actitudes disfuncionales en orientadores de Instituto de enseñanza secundaria. Tesis Doctoral; Universidad de Extremadura, Facultad de Educación-Departamento de Psicología y Sociología de la Educación. España. Recuperado el 10 de Marzo de 2008 de: <http://biblioteca.universia.net/ficha.do?id=34395322>

Satow (1999). Klassenklima und Selbstwirksamkeitsentwicklung : eine Längsschnittstudie in der Sekundarstufe I. Freie Universität Berlin. Extraída en Noviembre 2005 de Portal Universitäts Bibliothek [Dissertationen online]: <http://www.diss.fu-berlin.de/2000/9/index.html>.

Schneider, B. (1975) Organizational climates: An essay. Personnel Psychology. 36: 19-39. San Francisco.

Schneider, R (2005) "Klassenklima, Schulklima, Schulkultur-wichtige Elemente einer gesundheitsfördernden Schule", en Informatiosdienst zur Suchtprävention. Nr. 18. (pp 27-40). Stuttgart, Alemania. Extraído en Noviembre 2005 de : http://www.schule-bw.de/lehrkraefte/beratung/suchtvorbeugung/informatiosdienst/info18/11823Schneider_E.pdf

Stevens (2007) School Level Environment Questionnaire (SLEQ).

Tagiuri, R., & Litwin, G. (1968) Organizational climate: Explorations of a concept. Boston: Harvard Bussiness School.

The Responsive Classroom. Descripción del programa extraída en Noviembre 2005 de <http://responsiveclassroom.org/index.htm>

University of Washington researchers. Descripción de estudios extraído en Noviembre 2005 de Portal Social Development Research Group: <http://www.depts.washington.edu/sdrp>

Vail, K. (2005). Create great school climate. The Education Digest; Dic. 2005; 71, 4; pp. 4-11. Research Library Core.

Valdés, H., Treviño, E., Acevedo, C., Castro, M., Carrillo, Costilla, Bogova, D., Pardo, C. (2008) Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe: Resumen Ejecutivo del Primer Reporte de Resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Recuperado el 26 de Junio de 2008 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001606/1606595.pdf>

Valdivia, G., Avendaño, C., Bastías, G., Milicic, N., Morales, A., Scharager, J. (2000) Estudio de la salud laboral de los profesores en Chile. Pontificia Universidad Católica de Chile, Escuela de Psicología y Medicina, Facultad de Ciencias Sociales y de Medicina.

Σ Vega, D., Arévalo, A., Sandoval, J., Aguilar, M., Giraldo, J. (2006) Panorama sobre los estudios de clima organizacional en Bogotá, Colombia. Recuperado el 10 de Marzo de 2008 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2285849>

RECURSOS VALORAS UC COMPLEMENTARIOS



DOCUMENTOS:

- "Gestión institucional: una gestión democrática para el desarrollo de comunidades de aprendizaje y formación socio afectiva" (Valoras UC, 2008).
- "¿Qué son las habilidades socio afectivas y éticas?" (Romagnoli, Mena y Valdés, 2007)
- "Convivencia escolar" (Valoras UC- Banz, 2008).

FICHAS:

- "Acuerdos de convivencia escolar. Para que todos aprendan y se sientan bien tratados" (Mena, 2007).
- "Formación de equipos de trabajo colaborativo" (Bugueño y Barros, 2008)

HERRAMIENTAS:

Valoras UC instrumentos para la evaluación del clima social escolar, junto con juegos y guías para promover ambientes favorables entre los actores de toda la comunidad educativa.