



ESCUELA DE EDUCACIÓN

¿QUÉ RELACIÓN EXISTE ENTRE CLIMA EMOCIONAL DE AULA Y EL
RENDIMIENTO ESCOLAR DE NIÑOS Y NIÑAS DE 2º AÑO BÁSICO DE
UNA ESCUELA MUNICIPAL DE CERRO NAVIA?

Alumnas: Carrasco Plaza, Nancy

Orozco Araya, María Paz

Pino Silva, Sofía

Vargas Araneda, Victoria

Profesora Guía: Garay Alemany, Victoria

Tesis para optar al título de Pedagogía en Educación Básica

Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación

Santiago, Enero 2011

Índice

Capítulo I: Planteamiento del Problema

1.1 Antecedentes	7
1.2 Pregunta de investigación	14
1.2.1 Objetivo general	14
1.2.2 Objetivos específicos	14
1.3 Supuestos de objetivos específicos	15
1.4 Relevancia	17

Capítulo II: Marco Teórico

2.1 Las emociones y su relación con el clima de aula	20
2.1.1 ¿Qué son las emociones?	20
2.1.2 Clima emocional de aula	21
2.1.3 Factores que generan un clima de aula positivo	24
2.1.3.1 Convivencia	24
2.1.3.2 Normas	24
2.1.3.3 Confianza	25
2.1.3.4 Rol docente	26
2.1.3.5 Autoridad	27
2.1.3.6 Autoestima	27
2.1.3.7 Motivación	28
2.1.3.8 Estrategias metodológicas y de evaluación	29
2.1.4 Emociones presentes en el clima de aula	29
2.1.5 ¿Cómo incide el clima de aula en el rendimiento escolar?	31
2.2 Rendimiento Escolar	35
2.2.1 Rendimiento Académico	35
2.2.2 Rendimiento Conductual	36
2.3 Políticas Educativas	38
2.3.1 Marco Para la Buena Enseñanza	38
2.3.2 Política de Convivencia Escolar	48
2.4 Características psicológicas del niño y niña entre los 6 y 12 años	52
2.4.1 La personalidad entre los 6 y 12 años	52
2.4.1.1 La personalidad	52
2.4.1.2 Conocimiento de sí mismo	52
2.4.1.3 La autoestima	53
2.4.1.4 El autoconcepto	53
2.4.1.5 Desarrollo emocional	54
2.4.2 Conocimiento Social entre los 6 y 12 años	55
2.4.2.1 Etapa del conocimiento social	55

2.4.2.2 Etapa del desarrollo de normas y valores	56
2.4.2.3 Conducta social en niños y niñas de 6 a 12 años	57
2.4.2.4 Las interacciones	58
2.4.2.5 Las relaciones	58
2.4.2.6 Grupo de iguales	59

Capítulo III: Diseño metodológico

3.1 Enfoque	60
3.2 Unidad de Análisis	61
3.2.1 Universo	61
3.2.2 Muestra	61
3.2.3 Técnicas e instrumentos de recogida de datos	63
3.2.3.1 Consulta a fuentes primarias	63
3.2.3.1.1 Observación Directa	63
3.2.3.1.2 Entrevistas	64
3.2.3.2 Consulta a fuentes secundarias	66
3.2.3.2.1 Libro de clases	66
3.2.4 Secuencia de técnicas	66
3.3 Plan de análisis	67

Capítulo IV: Resultados

4.1 Análisis interpretativo entrevista a docente	70
4.1.1 Categoría 1: Conocimiento y opiniones de clima emocional de aula y emociones favorables para el aprendizaje	70
4.1.2 Categoría 2: Prácticas que permiten la presencia de emociones para generar un clima de aula positivo	74
4.2 Análisis interpretativo entrevista a estudiantes	77
4.2.1 Categoría 1: Prácticas para un clima emocional de aula y presencia de emociones	77
4.2.2 Categoría 2: Percepciones y prácticas relacionadas con el clima de aula y rendimiento escolar	79
4.3 Análisis interpretativo de registros de observación	83
4.3.1 Categoría 1: Factores favorables al rendimiento escolar	83
4.3.2 Categoría 2: Emociones relacionadas con el rendimiento escolar	86
4.4 Análisis gráficos	89
4.5 Triangulación	97
4.5.1 Triangulación Categoría 1 Entrevista Docente/Categoría 1	

Entrevista Estudiantes/ Registros de observación	97
4.5.2 Triangulación Categoría 2 Entrevista Docente/ Categoría 2	
Entrevista Estudiantes/ Registros de observación	99
4.6 Conclusión	101

<u>Bibliografía</u>	105
----------------------------	-----

<u>Anexos</u>	
Anexo 1: Registros de observación	110
Anexo 2: Entrevista a docente	126
Anexo 3: Entrevista a estudiantes	131
Anexo 4: Matriz de categoría	141
Anexo 5: Cronograma	154

“He llegado a una conclusión aterradora: yo soy el elemento decisivo en el aula. Es mi actitud personal la que crea el clima. Es mi humor diario el que determina el tiempo. Como maestro, poseo un poder tremendo: el de hacer que la vida de un niño sea miserable o feliz... Puedo ser un instrumento de lesión...o de cicatrización.”

G. Guinot, La tragedia educativa. (Céspedes, 2009b)

Capítulo I: Planteamiento del Problema

1.1 Antecedentes

Desde hace algunas décadas, el contexto del aula no había sido tomado en cuenta en las investigaciones como un factor influyente en el aprendizaje de los educandos, el aula se encuentra *“prácticamente ausente al principio en la mayoría de las investigaciones y explicaciones teóricas, ha ido adquiriendo relevancia teórica y práctica, primero mediante la toma de consideración de algunos de sus elementos tratados como variables de contexto, después convirtiéndose en el foco mismo de la indagación y de la intervención”* (Coll y Solé, 2004, p358).

Coll y Solé (2004) señalan que existe una discusión sobre qué se entiende por contexto de aula, dando a conocer al menos dos definiciones de ésta y las variables que la constituyen. La primera hace relación a los elementos físicos que constituyen el aula, tales como mobiliario, infraestructura, material didáctico, entre otros. La segunda hace referencia a las motivaciones que mueven a los participantes del proceso enseñanza-aprendizaje, así como también a sus intereses y emociones compartidas. Dicho esto, el actuar tanto de los docentes como de los educandos, da vida a un clima dentro del aula, a un clima emocional que configura a su vez el cómo y qué aprenden los educandos.

Para efectos de esta investigación se abordará la segunda definición planteada por Coll y Solé (2004), respecto del contexto de aula.

Otras autoras nos acercan al tema de clima emocional diciendo que *“Por clima emocional entendemos la cualidad predominante de las relaciones afectivas en el aula. Estas relaciones son construidas-en gran parte- a partir de la percepción que el maestro tiene de sus alumnos, y de las expectativas y objetivos que se derivan de dicha percepción”* (Assael y Neumann, 1991, p28). En este sentido las autoras coinciden en gran medida con la segunda definición de Coll y Solé (2004) acerca del contexto del aula. Ambos dicen que el clima emocional que se genera en ella, tiene directa relación con la forma en que actúan tanto docentes y educandos y cómo éstos interactúan dentro

de dicho lugar. Aunque Assael y Neumann (1991) ponen especial énfasis en el actuar del docente, ya que es él quien construye y establece formas de relacionarse con su alumnado, a través de las percepciones que tiene de ellos.

En nuestro país a través del “Marco para la Buena Enseñanza”, un instrumento elaborado por el Ministerio de Educación en conjunto con el PIIIE, se busca fortalecer la reflexión y trabajo del docente en el aula. Este Marco está dividido en cuatro Dominios (A, B, C, D), cada uno hace referencia a distintos aspectos relacionados con la enseñanza y que a su vez están subdivididos en Criterios. El Dominio B llamado “Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje”, hace referencia *“al entorno del aprendizaje en su sentido más amplio; es decir al ambiente y clima que genera el docente, en el cual tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje”* (MINEDUC, 2003, p9).

El primero de los criterios “Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto” (MINEDUC, 2003, p23), busca hacer reflexionar al docente en cuanto a las relaciones que forma con sus educandos y los educandos entre ellos. Es decir, el docente debiese planificar lo que los educandos deben aprender, estableciendo estrategias y metodologías que le permitan durante el proceso de enseñanza y aprendizaje fortalecer estos aspectos. Sabemos que cuando construimos buenas relaciones interpersonales, intervienen en ello factores sociales, culturales y emocionales. Más de alguien recordará a algún docente, que fue parte de su educación, como un docente cercano, humano, una persona de confianza que los hacía sentir protegidos. Se puede decir que existía una conexión entre su persona y el estudiante, como lo señala Casassus *“el buen clima de aula se basa precisamente en la existencia de confianza y seguridad. Ambas son emociones que hacen posible el aprendizaje”* (Casassus, 2008, p90).

Ássael y Neumann (1991) manifiestan que el docente establece expectativas acerca de sus educandos y el segundo de los criterios que constituyen el Dominio B, tiene estrecha relación con este aspecto. Según este dominio el docente debe manifestar a sus educandos altas expectativas sobre su desarrollo y posibilidades de

aprendizaje, ya que de esta forma estará comprometiéndose “*con los contenidos que enseña y con lograr que sus alumnos se motiven y valoren lo que están aprendiendo*” (MINEDUC, 2003, p24). Cuando el docente permite al educando interiorizarse en el contenido que trabaja, relacionarse con él, expresar sus ideas, sentimientos y emociones que le surgen al indagar, le permite valorar ese contenido de aprendizaje. Pero más aún, cuando el docente le hace saber a sus educandos que lo que han hecho está bien, éstos le agregan un sentido adicional, existen emociones que se relacionan con el contenido, y por lo tanto ese contenido tiene un significado para el educando, como dirá Coll “*El alumno aprende un contenido cualquiera cuando es capaz de atribuirle un significado*” (Coll, 1997, p193).

El Ministerio de Educación de Chile, ha propuesto además una “Política de convivencia escolar”, instrumento que busca fortalecer la convivencia escolar, entendiendo por ésta las relaciones que se dan entre todos los estamentos que conforman la escuela y/o que están presentes en la educación, es decir, docentes, estudiantes, familia, etc. Esta política se fundamenta en uno de los cuatro pilares de la educación “Aprender a vivir juntos”, explicitados en el informe Delors.

Cuando el MINEDUC propone esta política lo hace considerando que tiene “*la misión de orientar las acciones educativas en función del desarrollo integral de los estudiantes, tanto en su crecimiento personal como en su inserción activa y participativa en la sociedad*” (MINEDUC, 2002, p13). Por otra parte, esta política tiene estrecha relación con los objetivos fundamentales transversales que se plantean con la reforma educacional en Chile “*El diseño de la Política de Convivencia Escolar responde a la necesidad de fortalecer el desarrollo y logro de los Objetivos Fundamentales Transversales presentes en el curriculum, así como los principios de convivencia democrática, participativa y solidaria que configuran nuestra visión de país*” (MINEDUC, 2002, p17).

Para aprender a vivir juntos debemos establecer normas de convivencia, es por esto que el tercero de los criterios que constituyen el dominio B, del Marco para la Buena Enseñanza, hace un llamado al docente a establecer normas de convivencia

dentro del aula y que éstas deben adscribirse a ciertos criterios básicos , es decir, que las normas sean *“claras, explícitas y comunes para todos, que sean adecuadas al nivel de desarrollo de los alumnos, que prevengan y eviten actitudes violentas o descalificadoras y, especialmente, que estimulen a los estudiantes a monitorear su propia conducta”* (MINEDUC, 2003, p25). Si se desea generar un buen clima emocional de aula en que todos participen activamente, en donde exista respeto y confianza por el otro, por sus opiniones, sus sentimientos y en que todos sigan un mismo fin, deben existir normas de convivencia que aseguren de alguna forma que todo lo dicho anteriormente se cumplirá y para eso no sólo se deben establecer las normas, sino que reflexionar en cuanto a ellas periódicamente.

Así como existe un Marco que sirve de apoyo al trabajo del docente en el aula, existe también el “Marco para la Buena Dirección”, instrumento que busca *“guiar el quehacer educativo y reforzar el liderazgo de los equipos directivos del país”* (MINEDUC, 2005, p25) . Este instrumento está dirigido a directores y encargados de la Unidad Técnico Pedagógica, en las escuelas municipales. Al igual que el Marco para la Buena Enseñanza, este Marco para la Buena Dirección está dividido en cuatro ámbitos y éstos últimos en criterios. El ámbito D que lleva por título “Gestión del Clima Organizacional y Convivencia”, tiene por objetivo *“relevar el rol del director en la generación de climas organizacionales adecuados para potenciar el proyecto educativo y los logros de aprendizaje de los estudiantes”* (MINEDUC, 2005, p11). Podemos decir entonces, que este Marco y puntualmente este dominio, tienen la función de guiar a directores en la generación de un clima de trabajo favorable dentro de la institución educativa y entre todos los estamentos que la componen, con el fin de lograr aprendizajes en los educandos.

De la misma forma, dentro del aula, el docente debe hacer algo similar. Así lo señala el cuarto y último de los criterios del dominio B, del Marco para la Buena Enseñanza, que pretende que el docente establezca un ambiente organizado de trabajo y disponga de espacios y recursos en función de los aprendizajes. En un aula en que el docente ha logrado este criterio *“hay momentos de relajación, de conversación, de interacción social con los pares y con el profesor”* (MINEDUC, 2003, p26). Ambos

marcos apuntan en alguno de sus dominios a la generación de climas organizados que favorezcan la convivencia entre las personas que constituyen la institución educacional en sí y entre aquellos que conviven en el aula, donde principalmente suceden los aprendizajes. Como se ha visto anteriormente, donde existe buena convivencia y relaciones interpersonales, se genera un buen clima emocional y cuando esto sucede en el aula, se da paso a la existencia de un buen clima emocional dentro de ella.

Cuando se incluyen las emociones en el aula y se dejan espacios para desarrollar la emocionalidad de los educandos, cuando se fortalecen las relaciones interpersonales dentro de ella, se crea en definitiva un buen clima emocional de aula que no favorecerá tan sólo el desarrollo de competencias emocionales, sino que también favorecerá el rendimiento académico de los educandos *“que los alumnos desarrollen competencias emocionales, no se opone al logro académico. Por el contrario, el desarrollo de estas competencias desarrolla la capacidad de resolver problemas cognitivos”* (Casassus, 2008, p93).

Saffie (2000) habla sobre el papel que los educadores deben desempeñar en la labor de educar emocionalmente y de la autoestima como un factor que influye en el rendimiento escolar. La autoestima dirá la autora, citando a la psicóloga Neva Milicic, *“es una visión subjetiva, pero que se relaciona con datos objetivos y con la experiencia exterior”* (Saffie, 2000, p32). Por lo que se podría decir que la autoestima no depende sólo de la imagen que una persona tenga de sí misma, sino que en ella influye el cómo me ve el resto y dentro de aquella experiencia exterior se incluye la escuela y las interacciones que un educando tiene con el resto, es decir sus pares y el docente. En este sentido dirá Saffie *“el alumno para rendir debe interactuar con su profesor en una comunicación directa, que provoque un clima afectivo y motivador para el aprendizaje”* (Saffie, 2000, p23). Todo lo dicho por la autora, de alguna u otra manera, ya ha sido explicitado a través de los instrumentos propuestos por el MINEDUC, por lo que se vuelve a recalcar la importancia de la formación de buenas relaciones interpersonales y de un ambiente que propicie el aprendizaje, que ayude en la autoestima de los educandos y en su rendimiento escolar. Podemos decir entonces, que un buen clima emocional de aula será aquel en que se promueva el desarrollo de las

emociones y las buenas relaciones interpersonales dentro de ella, lo que ayudará y confluirá en el fin principal de la escuela, es decir, en la generación de aprendizajes y por lo tanto en un buen rendimiento escolar.

A través de la información que se ha presentado, es posible dar cuenta de la importancia que progresivamente han ido tomando las emociones en el campo de la educación, ya que se consideran un elemento inherente al desarrollo del ser humano. Pero aún cuando con el tiempo se ha ido develando esta importancia, se puede observar que esto no está siendo llevado al espacio principal en que se desarrolla el proceso educativo y en donde suceden los aprendizajes, es decir en el aula.

Hace algún tiempo a través de diversos noticieros televisivos y otros espacios comunicativos, se han denunciado casos de violencia escolar o “Bullying”. Esta violencia es ejercida en algunos casos por un grupo de educandos a un solo niño o niña, desde los docentes a sus educandos o viceversa, un educando arremete contra su docente.

En el mes de mayo del año 2009 se dio a conocer un caso de dos jóvenes que en una escuela de Antofagasta (Violencia escolar, 2009), se enfrentaron a golpes dentro de su escuela, quedando uno de ellos con la pérdida de una pieza dental debido a un duro golpe que el otro joven le propino en la boca. Respecto a este caso los directivos de la escuela expresaron no tener conocimiento de este hecho de violencia y que la posible sanción que aplicarían a los jóvenes sería la expulsión.

En septiembre del año 2010 un joven de 15 años decidió terminar con su vida (Violencia escolar, 2010a), motivado aparentemente por los constantes maltratos que habría sufrido por parte de un inspector de la escuela a la cual asistía. En dicha noticia, se expresa que el MINEDUC habría recibido hasta el mes de octubre de ese año 1.637 denuncias de violencia escolar.

En noviembre del año 2010 en Iquique (Violencia escolar, 2010b), un profesor de 65 años denuncia ser agredido física y psicológicamente por uno de sus educandos

de 16 años. Debido a las agresiones propinadas por el alumno, el docente debió presentarse en la Mutual de Seguridad para constatar lesiones.

También, en el mes de mayo del año 2010, esta vez en la ciudad de Calama, surgió la noticia de una profesora que agredía a un niño de 12 años que cursaba séptimo año básico (Violencia escolar, 2010c). La profesora habría agredido al niño verbal y físicamente, ya que le propinó una cachetada que lo llevó a constatar lesiones en un hospital de la misma ciudad.

En abril del año 2010 una madre denuncia un caso de violencia escolar en la que su hijo de 7 años sufrió graves lesiones (Ahumada, 2010). Ella se encontraba en la escuela asistiendo a una reunión con el Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica, con el que habló sobre la última agresión que los compañeros de su hijo le habían dado. Al salir la madre del establecimiento, se encuentra con el hecho de que su hijo habría sufrido un ataque por parte de sus compañeros que lo llevó a estar en el hospital por varios días con lesiones en sus brazos. La madre expresó que el niño “le dijo a su profesora de inglés que era golpeado y ella le pasaba una hoja y un papel para que se tranquilizara. Eso no tiene nombre. Mi hijo quedó prácticamente mutilado de sus bracitos, teniendo siete años y que digan que es un juego de niños... así no juegan los niños. Por lo menos los míos no juegan así”.

En cada una de estas noticias se dan a conocer hechos de violencia escolar, y en la mayoría de ellas, las soluciones que se presentan es la expulsión de los agresores. Por su parte González (2008), nos da a conocer cómo algunos colegios están tomando cartas en el asunto, trabajando con sus alumnas y alumnos en talleres que los ayudan a controlar sus emociones, lo que los ha llevado a mejorar la convivencia y también tener un mejor rendimiento académico. González (2008) recalca la importancia de trabajar las emociones, ya que *“mientras más niños violentos e incapaces de controlar sus emociones, peor es el clima que se vive dentro del aula; los profesores pierden más tiempo en ordenar a los niños, en desmedro del tiempo para aprender; hay mayores casos de microviolencia, la antesala del bullying; y se logran peores resultados académicos”*.

Hemos visto que las emociones han tomado importancia en la educación, pero al parecer no lo suficiente, así como también existe evidencia de que si se trabajan las emociones en la escuela ésta incidirá en un buen clima de aula, convivencia y rendimiento escolar. Es por esto que se plantea la siguiente pregunta de investigación:

1.2 Pregunta de Investigación

¿Qué relación existe entre clima emocional de aula y el rendimiento escolar de niños y niñas de 2º año básico de una Escuela municipal de Cerro Navia?

1.2.1 Objetivo General

- Describir la relación existente entre clima emocional de aula y rendimiento escolar de niños y niñas de 2º año básico de una Escuela municipal de Cerro Navia desde las percepciones de los actores.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Describir el clima emocional de aula en el curso investigado.
- Caracterizar el rendimiento escolar de los educandos.
- Identificar la percepción de los educandos y docente en torno a la relación existente entre clima emocional y rendimiento escolar.
- Analizar los datos recogidos desde las percepciones y las prácticas observadas desde los distintos actores.

1.3 Supuestos de Objetivos Específicos

❖ Describir el clima emocional de aula en el curso investigado.

Supuesto:

En la Escuela municipal de Cerro Navia se observa a una docente preocupada por la particularidad de cada estudiante, con conciencia del significado que generar un clima emocional de aula es beneficioso en los aprendizajes que deben alcanzar sus educandos. La docente utiliza distintas estrategias y nuevas metodologías en respuesta a las diversas necesidades que se generan en el grupo curso que apuntan a las distintas características de sus estudiantes.

La docente en la sala de clases, dispone de material concreto para las distintas asignaturas que realiza, y para las distintas formas que tienen los educandos de aprender.

También está constantemente preocupada de los intereses y las diversas maneras de aprender de sus estudiantes, se preocupa de la predisposición con la que éstos llegan a clases, involucrando también a las familias en el quehacer pedagógico. Mantiene un permanente diálogo a través de preguntas a los niños, presenta proximidad física, refuerza sus pequeños logros, y las buenas conductas de los niños y niñas. Se ocupa constantemente de aquellos estudiantes que están más deficientes en el aspecto académico y en el aspecto emocional.

❖ Caracterizar el desempeño escolar de los educandos.

Supuesto:

En el 2º año básico de la Escuela Municipal de Cerro Navia, se observa un rendimiento académico medianamente bueno. Los estudiantes se aprecian estimulados por las prácticas que ejerce la docente, cuya actitud está en permanente preocupación por las necesidades educativas de cada uno de sus estudiantes.

Por otra parte, la docente se preocupa de generar un clima emocional de aula, lo que influye en el buen rendimiento conductual y académico, ya que los estudiantes respetan las normas establecidas y trabajan de manera colaborativa con sus pares, mostrando actitudes y emociones favorables con cada actor de la comunidad educativa.

❖ Identificar la percepción de los educandos y docente, en torno a la relación existente entre clima emocional y desempeño escolar.

Supuesto:

La docente y los educandos de la escuela, perciben que el buen rendimiento académico y conductual que se obtiene, está relacionado en gran medida por el clima emocional de aula positivo que el docente genera con sus prácticas pedagógicas. El docente se muestra reflexivo en cuanto a su rol, le da importancia a las características de los niños, así como también a sus intereses y experiencias previas.

❖ Analizar los datos recogidos desde las percepciones y las prácticas observadas desde los distintos actores.

Supuestos:

Al contrastar las percepciones y prácticas del docente y educandos de la escuela, se ha encontrado concordancia entre las percepciones de ambos actores con las prácticas que se realizan.

El docente en sus prácticas pedagógicas, da importancia al clima emocional positivo en el aula, por lo que existe reflexión y diálogo con los educandos.

1.4 Relevancia

“La escuela era para la educación del ser racional y no para la educación del ser emocional. Todos hemos escuchado la expresión, “en esta escuela no entran las emociones” o que los profesores le dicen a sus alumnos “las emociones se quedan en casa. Aquí se viene a aprender.” No es responsabilidad de los profesores que digan cosas de este tipo, pues es lo que dice la cultura del sistema.”(Casassus, 2006, p233).

En Chile, la educación se ha caracterizado por la implementación de un modelo tradicional, donde el docente es un ente transmisor de conocimientos y el estudiante un receptor pasivo de ellos. Este sistema tradicional, prioriza el desarrollo cognitivo, el que se ve exigido por obtener resultados académicos que se miden a través de sistemas estandarizados, que homogenizan a los educandos.

Este sistema tradicional, piensa al sujeto como un ser racional, por lo que el curriculum educacional ha sido creado en función de reforzar esa racionalidad, dejando fuera otros aspectos necesarios para un desarrollo integral del educando, que no tan sólo abarquen el desarrollo cognitivo, sino que también incluya y promueva el desarrollo emocional, el desarrollo de habilidades sociales, la preocupación de las diversas formas de aprender que tienen los niños y niñas y el contexto en que éstos se desenvuelven.

Céspedes (2009b), concuerda con la afirmación de que el sistema educacional ha insistido en el desarrollo cognitivo de los educandos, diciendo que durante el siglo XX los adultos trabajaron fuertemente en perfeccionar metodologías y filosofías educativas, que confluyeran en el logro académico. Por lo que anterior, se evidencia que este enfoque ha estado presente en gran parte de la historia de la educación. Céspedes (2009b) agrega que cada vez que se ha querido reformular las metodologías presentes en la educación, se ha hecho siempre sobre la base de lo cognitivo *“ignorando el papel de la emocionalidad sana en la construcción de un niño, joven y adulto proactivo intelectualmente”* (Céspedes, 2009b, p18). Es por esto, que a los docentes se les hace urgente la tarea de enfrentar el quehacer educativo desde una perspectiva que integre el

ámbito emocional del educando, de manera que, no sólo se eduque en lo académico, sino que también para la vida y la trascendencia del ser humano.

Cuando se habla de integrar el ámbito emocional en la educación, se hace referencia a la preocupación que debe existir por las diversas necesidades que presentan los educandos, ya sean afectivas, sociales, culturales y educativas. Considerando que se debe potenciar la expresión, tanto comunicativa como artística, ya que este será un medio que permitirá recabar información del contexto en el que se desenvuelven los educandos y las cargas emocionales con que éstos a diario ingresan al aula.

Por lo antes mencionado es relevante esta investigación para la sociedad, una sociedad que vive aceleradamente, que culturalmente desvaloriza las emociones y que privilegia la razón. Maturana (1997), hace más de una década diría que *“al declararnos seres racionales vivimos una cultura que desvaloriza las emociones, y no vemos el entrelazamiento cotidiano entre razón y emoción que constituye nuestro vivir humano”* (Maturana, 1997, p15). Desde su perspectiva el autor, biólogo de profesión, dirá que las emociones constituyen el fundamento de lo racional; antes que seres racionales, somos seres emocionales, y que esto es realmente lo que nos diferencia de otros animales. De ahí la importancia, de esta investigación, primero se debe fortalecer en lo emocional, para desarrollar lo racional y así poder vivir la vida lo más equilibradamente posible.

La escuela es un espacio social, que requiere de la integración de elementos como las emociones, ya que *“nuestra cultura escolar desvaloriza “lo emocional” por considerarlo opuesto a “lo racional”* (Ibáñez, 2002, p31). Céspedes (2009b) dirá, que es necesario instalar las emociones en la escuela y difundir esta educación emocional al hogar de los educandos, ya que esto *“constituye un cambio de mirada imprescindible para preservar en nuestros niños su máspreciado potencial: el perfecto diseño de un programa biológico que garantiza la felicidad y la armonía”* (Céspedes, 2009b, p18). La autora afirma que al nacer, biológicamente en nosotros viene instaurado un “sistema” que si es bien cuidado y potenciado por los adultos que están a cargo de un niño o niña, garantiza su desarrollo emocional y social que le permitirá desarrollarse equilibradamente en nuestra sociedad.

Se da por sabido que la función principal de la escuela es lograr que los educandos aprendan, y al nombrar aprendizaje, no se quiere decir sólo aprendizaje cognitivo, sino que también emocional y social, y para aquello se requiere que todos quienes participan del proceso de educación establezcan metas y objetivos y que cada cual se comprometa con este fin. Desde los padres y familia, con quienes los niños y niñas viven su primera socialización, hasta los directivos de las escuelas a las cuales los educandos acuden. Muchas veces se dice que la escuela es la segunda casa, y es también donde los niños pasan gran parte de su tiempo y vida, por lo que la toma de conciencia de lo importante que son las emociones en nuestras vidas, ayudará en gran medida a lograr de buena forma, el fin principal de la escuela.

Nos encontramos en instancias de finalización de nuestra formación como educadoras, estamos a pocos pasos de enfrentarnos solos, como profesionales de la educación al aula, principal lugar, espacio físico y mental en que nos desarrollaremos como docentes. Es por esto, que creemos que esta investigación nos entregará datos y experiencias que permitirán fortalecernos como docentes para enfrentar de mejor forma nuestro rol, para educar en emociones, para educar para la vida, para fortalecer la formación y desarrollo social de los educandos. De la misma forma, ayudará a aquellos que se inician en este campo de acción, la pedagogía, la educación, la interacción con otros seres humanos que serán los educandos. Como dice Maturana (1997) los educandos deben ser aceptados como un legítimo otro en la convivencia, ya que esto, *“es una condición necesaria para el desarrollo físico, conductual, psíquico, social y espiritual normal del niño, así como para la conservación de la salud física, conductual, psíquica, social y espiritual del adulto”* (Maturana, 1997, p25).

Capítulo II: Marco Teórico

2.1 Las emociones y su relación con clima de aula

2.1.1 ¿Qué son las emociones?

Existen diversas conceptualizaciones acerca de qué son las emociones, por lo que se hará una revisión de algunas de ellas.

Para Casassus (2006) las emociones van más allá de ser una experiencia psicológica o biológica, son una energía vital que *“une los acontecimientos externos con los acontecimientos internos”* (Casassus, 2006, p99). Ligar lo externo con lo interno da como resultado las emociones, las que son parte de toda experiencia y relación que vive una persona a lo largo de su vida.

Darder (2003) por su parte, dice que las emociones *“son reacciones rápidas, impulsivas e intuitivas que experimentamos casi sin darnos cuenta”* (Darder, 2003, p13). Para este autor, forma parte importante del conocimiento de uno mismo el reconocer las propias emociones que nos invaden en diferentes momentos.

Para Céspedes (2009b) *“una emoción es un cambio interno pasajero que aparece en respuesta a los estímulos ambientales”* (Céspedes, 2009b, p22). Las emociones varían y se modifican a lo largo del crecimiento del ser humano, por lo que están presentes durante todo el ciclo vital.

Maturana (1997) dice que lo humano se construye en base al entrelazamiento de lo emocional con lo racional, ya que *“la emoción es el fundamento de lo racional”* (Maturana,1997, p18). En otras palabras, expone que toda acción humana está sustentada en una emoción, y que eso, precisamente, es lo que nos mueve a realizar ciertas acciones.

Como es posible ver, cada autor resalta la importancia de las emociones, ya que éstas constituyen parte inherente de nuestro ser y vivir cotidiano a lo largo de todo el ciclo vital. Cada emoción que surge en nosotros tiene estrecha relación con las diversas experiencias que vivimos a diario, por lo que siempre están ligadas a lo externo, así lo afirma Casassus (2006). Las emociones son respuestas a ciertos estímulos que nos hacen sentido, que resuenan en nosotros y que tienen relación con lo que pensamos, con lo que creemos, con lo que sentimos. Esto nos lleva a la acción, permitiendo el entrelazamiento entre la razón y la emoción.

2.1.2 Clima emocional de aula

“Una escuela es fundamentalmente una comunidad de relaciones y de interacciones orientadas al aprendizaje, donde el aprendizaje depende principalmente del tipo de relaciones que se establezcan en la escuela y en el aula” (Casassus, 2006, p90).

Como ya se ha explicitado anteriormente, el clima de aula no había sido considerado en las investigaciones como un factor determinante en torno al cómo aprenden los educandos. Sin embargo paulatinamente, esta variable ha ido tomando importancia, respecto de cuáles son los elementos que favorecen el aprendizaje. Algunos de estos elementos son el cómo se organiza el espacio físico, las metodologías que utiliza el docente, el material didáctico con que interactúan los educandos y el elemento menos considerado en las investigaciones de tiempo pasado, las relaciones e interacciones que suceden entre el docente y el educando y los educandos entre sí. En otras palabras, todo lo que sucede en el aula conforman un clima que promueve e influye en los aprendizajes, como señalan Coll y Solé (2004) *“el aula ha sido considerada desde muy poco como un elemento constitutivo relevante e influyente en el aprendizaje”* (Coll y Solé, 2004, p358).

Según Coll y Solé (2004), el clima que se genera dentro del aula, sólo fue considerado a partir de los años 80' pensado como un *“contexto mental, en permanente proceso de construcción y reconstrucción por los participantes, totalmente integrado en*

los procesos de enseñanza y aprendizaje que en ella tienen lugar y, en consecuencia, formando parte de los mismos” (Coll y Solé, 2004, p364).

Tales autores establecen que clima de aula es un sistema contextual constituido por diversos elementos que interactúan entre sí y que dan como resultado de estas interacciones, el aprendizaje. En estas interacciones participan *“los estudiantes, los profesores, los contenidos, los materiales de que se dispone, las prácticas e instrumentos de evaluación, entre otros” (Coll y Solé, 2004, p361).*

Estudios realizados por el PIIE (Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación), señalan que el clima que se genera en el aula es la consecuencia de las interacciones antes mencionadas. Las interacciones entre los educandos y el docente, antes que interactúan en todo momento en el aula, deben estar *“basadas en la afectividad y en gran parte, son construidas a partir de la percepción que el maestro tiene de sus alumnos, y de las expectativas y objetivos que se derivan de dicha percepción” (Assaél y Neumann, 1991, p23).*

Para Casassus (2006), el clima de aula es un factor que incide en el aprendizaje, este último nace a partir de otras variables. La primera de ellas es el tipo de vínculo que se establece entre el o la profesora y sus educandos y la segunda es el tipo de vínculo que se da entre los educandos. Para este autor el clima de aula es aquel elemento abstracto que nace a partir de las relaciones y vínculos emocionales que se establecen dentro de ella y que va más allá del *“clima de aula producto de indicadores materiales tales como los textos, inmobiliario, edificios o número de profesores por alumno. Se trata de algo más sutil e inmaterial. Se trata del clima emocional del aula” (Casassus, 2008, p90).* Con lo antes expuesto, se afirma que el autor comprende por clima de aula, aquel que se genera a través de las emociones que surgen tanto de las relaciones y vínculos de convivencia entre estudiantes y profesor, como de las relaciones que se establecen entre pares.

El Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) en conjunto con el PIIE formularon un documento que ya hemos nombrado. Dicho documento, es el Marco para

la Buena Enseñanza (2003). En este documento se plantea, que en gran medida el clima emocional de aula está configurado por el docente, ya que es él, el encargado de generar un ambiente propicio para la construcción de aprendizajes de cada educando.

En el documento antes citado, se plantea que la creación de un clima propicio para el aprendizaje, se genera por medio de relaciones de “*confianza, aceptación, equidad y respeto entre las personas*” (MINEDUC, 2003, p9), y que a su vez se sustentan en el establecimiento de normas consistentes. De la misma forma, coloca el acento en la responsabilidad del docente en la confianza que debe tener en sus estudiantes y en la manifestación de sus expectativas en el desarrollo y aprendizaje de ellos.

La descripción de clima de aula que se hace en el Marco para la Buena Enseñanza tiene relación con las interacciones que suceden entre los distintos actores, que en este caso son los docentes y sus educandos, pone mayor énfasis en la labor del docente, pero también incluye factores como el espacio físico en el que estos actores se desenvuelven y los materiales con que interactúan, es decir los recursos didácticos que acompañan y median el quehacer pedagógico.

Para efectos de esta investigación se tomaran las distintas concepciones de clima de aula para configurar la siguiente:

Clima emocional de aula es aquel en que existen buenas relaciones entre sus actores, es decir docentes y educandos. Debe existir un ambiente de trabajo colaborativo, de confianza y respeto por la diversidad existente entre sus participantes, donde el docente manifieste altas expectativas sobre sus estudiantes, propiciando y promoviendo el desarrollo de habilidades sociales y emocionales. El docente debe permitir la expresión de ideas y emociones por parte de sus educandos y ellos debiesen sentir la necesidad de expresarse constantemente sin miedo a reprimendas o burlas, pues previamente se deberían haber establecido y consensuado normas consistentes que apoyen la labor educativa.

2.1.3 Factores que generan un clima de aula positivo:

Ya que se han revisado diferentes concepciones acerca de clima de aula y se ha definido aquel, sobre el que se plantea esta investigación, se revisarán ahora los factores que inciden en un clima emocional de aula positivo.

2.1.3.1 Convivencia

Toda relación humana está basada en la convivencia. Para acercarnos hacia qué es convivencia nos tomaremos de Ortega y Del Rey (2008) quienes dicen que en la escuela *“la convivencia se entiende como el entramado de relaciones interpersonales que se dan entre todos los miembros de la comunidad educativa en el que se configuran procesos de comunicación, sentimientos, valores, actitudes, roles, status y poder”* (Ortega y Del Rey, 2008, p38).

2.1.3.2 Normas

Para poder convivir con otros en todo lugar, es necesario tener normas establecidas. Céspedes (2009b) dice que *“las normas son convenciones que se establecen sobre fundamentos sólidos de base empírica o científica”* (Céspedes, 2009b, p130). Para la autora es el adulto quien fija las normas y los niños sólo las aceptan y las cumplen, puesto que existe un contrato de obediencia. Al principio la norma es impuesta, pero luego el niño y/o la niña conocen los fundamentos de la norma y ésta pasa a ser un valor superior.

Hevia (2006) dice que la convivencia en la escuela debe estar basada en gran medida en la confianza entre docentes y estudiantes, por lo que se hace necesario generar normas de comportamiento y cooperación concensuadas. Para esto las normas deben ser *“conocidas, claras, simples, legítimas y respetadas, las personas sabrán a que atenerse, por lo que la incertidumbre se reducirá y la confianza aumentará. Pero si las normas no son transparentes, son impugnadas, o existe arbitrariedad y*

autoritarismo, afectarán negativamente el nivel de confianza al interior de la escuela" (Hevia, 2006, p75).

Aranguiz y otros (1994) realizaron una investigación sobre los problemas de disciplina que se presentan frecuentemente en la escuela, como una de las medidas para superar estos problemas es necesario que las normas tengan sentido porque *“un alumno que desconoce una norma o que no le atribuye ningún sentido, puede cumplirla si no es por el miedo a la autoridad”* (Aranguiz y otros, 1994). La importancia de las normas en ese sentido es que contribuyan a la convivencia social y a los procesos de enseñanza y aprendizaje que suceden en el aula.

2.1.3.3 Confianza

Para que las relaciones sean fructíferas deben estar basadas en la confianza entre estudiantes y docente, lo que permite la creación de un clima de aula positivo. Una investigación realizada por el LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación) y publicada en Chile por la UNESCO, enfocada en el área de la práctica pedagógica a nivel de aula en escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos, dio como resultado que en las escuelas investigadas se observaba un clima de confianza entre los estudiantes y sus profesores.

Casassus (2006) señala que *“cuando los alumnos están en confianza, se sienten en seguridad, y se reduce el miedo, lo que les permite ser más como ellos son en su originalidad y pueden abrirse a la participación en clase sin temor a cometer errores”* (Casassus, 2006, p243), de esta manera se puede entender que la confianza es una emoción que ayuda a la conformación de un clima de aula positivo que motiva a los educandos a trabajar, a su vez que es una estrategia exitosa de enseñanza, *“una buena motivación se basa al parecer en el establecimiento de un clima de confianza entre estudiantes y entre los estudiantes y el profesor”* (LLECE, 2002, p71).

2.1.3.4 Rol Docente

La labor que el docente debe cumplir en su rol de enseñar y educar es primordial para el proceso educativo. En el Marco para la Buena Enseñanza (2003) señala que el docente debe mantener altas expectativas respecto del rendimiento y capacidades de sus estudiantes. Esto permite que los estudiantes se sientan preparados para enfrentar los desafíos de aprendizaje que el docente les presente. Céspedes (2009b) por su parte, nos acerca al rol que el docente debe tener en función de educar emocionalmente a sus estudiantes, dirá que para ello debe cumplir con ciertos requisitos, que no son diferentes a los que debe cumplir la familia, estos requisitos son los siguientes:

- *“Tener un conocimiento intuitivo o informado acerca de la edad infantil y adolescente, particularmente de sus características psicológicas y de sus tareas de cumplimiento;*
- *Conocer la importancia de los ambientes emocionalmente seguros en el desarrollo de la afectividad infantil;*
- *Poseer un razonable equilibrio psicológico y ausencia de sicopatología;*
- *Conocer técnicas efectivas de afrontamiento de conflictos;*
- *Emplear estilos efectivos de administración de la autoridad y el poder;*
- *Comunicación afectiva y efectiva;*
- *Verdadera vocación por la misión de maestro;*
- *Un permanente y sincero trabajo de autoconocimiento;*
- *Una reflexión crítica constante acerca de los sistemas de creencias y de su misión como educador”* (Céspedes, 2009b p142 y p143).

El LLECE (2002) al igual que Céspedes (2009b), señalan que la vocación y el compromiso del docente con su labor y con los educandos favorecen las relaciones entre el docente y sus estudiantes y promueve un clima de aula positivo, *“el compromiso vocacional del docente le lleva a no solamente querer realizar una buena labor profesional, sino que se entrelaza con las expectativas que tiene de sus alumnos”* (LLECE, 2002, p83). Esto último, sobre las expectativas, está relacionado con lo que

plantea el Marco para la Buena Enseñanza (2003) cuando dice que el docente debe manifestar altas expectativas hacia sus educandos.

2.1.3.5 Autoridad

Siguiendo con el rol que deben tener los adultos significativos, en este caso el docente, es necesario describir el tipo de autoridad que posibilita un clima de aula positivo. Céspedes (2009b) dice que existen dos formas muy diferentes de ejercer autoridad. La primera es aquella que está *“sustentada en el dominio, la que a su vez se sostiene en la posesión de recursos de poder que dejan al adulto en una situación de fuerza y ubican al niño en una posición de subordinación y debilidad”* (Céspedes, 2009b, p124). La segunda es la autoridad que se *“sustenta en el respeto, la consistencia, la consecuencia, la justicia y la tolerancia”* (Céspedes, 2009b, p124). Esta última es una autoridad validada y legitimada por el resto, mientras que la primera es una autoridad impuesta.

2.1.3.6 Autoestima

Cuando el docente manifiesta altas expectativas acerca de sus educandos, ayuda en la construcción de una autoestima positiva, lo que favorecerá un clima de aula positivo.

La autoestima es según Saffie (2000) *“una visión subjetiva, pero que se relaciona con datos objetivos y con la experiencia exterior”* (Saffie, 2000, p23).

Para Céspedes (2009b) la autoestima tiene que ver con dos sentimientos. El primero es el del propio valer que tiene relación con lo que siente que vale para *“los demás sobre la base de las cualidades y talentos que le reconocen”* (Céspedes, 2009b, 51). El segundo tiene relación sobre la propia percepción *“de ser capaz de generar cambios positivos en sí mismo, lo que también puede cambiar a los demás”* (Céspedes, 2009b, 51).

Toda persona necesita sentirse importante en la labor, función o espacio que ocupa dentro de un lugar, es por esto que toma relevancia que el docente manifieste constantemente que cree y confía en sus educandos, ya que como se vio, la autoestima está relacionada en gran medida con la percepción que los demás tienen de una persona y cuánto la valoran. De esa manera el docente también se debe valorar y creer en él, lo que contribuirá a que los estudiantes se sientan capaces de realizar toda actividad y desafío que se les proponga.

2.1.3.7 Motivación

Adam (2003) dice que existen dos tipos de motivación: la intrínseca y la extrínseca. *“la primera es aquella cuya fuente radica en la propia tarea, mientras que en la segunda, la fuente radica en algo ajeno o externo a la tarea”* (Adam, 2003, p19).

Para Gutiérrez (2005) la motivación tiene que ver con estados *“emocionales, que movilizan, dan energía, “mueven” al sujeto, hacia una meta o incentivo”* (Gutiérrez, 2005, p1).

Céspedes (2009b) dice que la motivación estimula a ser curiosos, a asombrarse frente a aquello misterioso y novedoso, *“promueve la apertura a nuevos aprendizajes, la necesidad de explorar, de descubrir, de pensar excitadamente y de abrirse a recursos cognitivos sofisticados”* (Céspedes, 2009b, p72).

La motivación toma un papel importante en la formulación de un clima de aula positivo, ya que depende tanto de agentes exteriores e interiores. Un educando puede sentirse motivado porque los contenidos de trabajo y las relaciones que existen dentro del aula le hacen sentido, lo mueven a lograr el fin de la tarea dada. En ese sentido los contenidos y las relaciones interpersonales serían el agente exterior, motivación extrínseca, de la misma forma, esto promueve en los educandos a estar dispuestos a aprender, motivación intrínseca.

2.1.3.8 Estrategias metodológicas y de evaluación

Parte del trabajo docente, consiste en diseñar estrategias metodológicas y de evaluación coherentes con los contenidos trabajados. Ibáñez (2002) afirma que *“en el ámbito educacional las emociones de los estudiantes no han sido parte de los factores a considerar para el diseño de estrategias metodológicas y evaluativas”* (Ibáñez, 2002, p31). Por consiguiente, la consideración de las emociones en la utilización de diferentes estrategias e instancias de evaluación, forma parte importante en la conformación de un clima de aula positivo.

Por tanto, aquí tenemos como factores de un clima de aula positivo las relaciones de confianza, el compromiso del docente con su labor pedagógica, vocación y expectativas que éste tiene de sus estudiantes. Estos factores que posibilitan un clima de aula positivo no tratan sólo de *“lograr un buen resultado, sino de afectar positiva e íntegramente a los niños y niñas”* (LLECE, 2002, p84).

2.1.4 Emociones presentes en el clima de aula

Como hemos visto, el docente tiene un rol importantísimo en la generación de un clima de aula positivo y por tanto en posibilitar el constante fluir de emociones por parte de sus estudiantes.

Céspedes (2009b) dice que existen emociones básicas que nos acompañan desde el momento en que nacemos y que éstas se mueven en ejes contrarios. Dichas emociones son rabia y miedo versus alegría y quietud. A lo largo de la vida y de las experiencias se van construyendo otras emociones; *“sobre la plataforma de la alegría y de la quietud surge el júbilo, la euforia, el éxtasis, el arrobó, mientras que sobre el miedo y la rabia se construye la vergüenza, el disgusto, la frustración, la ofuscación, el recelo”* (Céspedes, 2009b, p23). Por tanto, para que se pueda crear un clima de aula positivo es necesario generar instancias en que se potencien las emociones de alegría y quietud, ya que son emociones positivas que ayudarán a los educandos en la construcción de sus sentimientos.

Se ha dicho que cada persona al nacer, viene biológicamente preparada para ser feliz, por lo que ayudar a potenciar las emociones positivas de alegría y quietud en los niños y niñas los impulsará a la construcción de sentimientos positivos. Cuando un niño es educado en base a estas emociones básicas, surgen en él sentimientos que lo definen como *“optimista, generoso, empático; se muestra flexible, de buen humor y sabe perdonar”* (Céspedes, 2009b, p24). Por el contrario, cuando se educa a un niño en base a las emociones de rabia y miedo, cuando ha vivido sufrimientos y penas es posible que se oriente al polo de las emociones negativas básicas, las que lo conducirán a los sentimientos negativos de *“hostilidad, resentimiento social, odio, deseos de venganza, egoísmo”* (Céspedes, 2009b, p24).

Los niños y niñas son capaces de reconocer las emociones que invaden a una persona. En el aula los estudiantes se dan cuenta de las emociones del docente *“el cerebro del niño “lee” las emociones negativas del profesor...realizando una “compresión” implícita, automática y sintonizando con ella”* (Céspedes, 2009b, p145). Esto toma importancia, ya que *“mis emociones provocan reacciones emotivas positivas o negativas; las emociones de los otros provocan y disparan emociones positivas o negativas en mí”* (Darder, 2003, p15) y al existir esta relación entre las percepciones de las emociones que tenemos de los otros, si el docente manifiesta emociones negativas, seguramente influirán en los educandos de la misma forma, así como influirá de buena manera, si llegase a manifestar emociones positivas.

Esta autora plantea un concepto, que como ella misma dice, es relativamente nuevo, se trata de Ambientes Emocionalmente Seguros. Para que los niños y niñas puedan desarrollarse en ellos, es necesaria la existencia de adultos significativos los que tienen *“como misión educar las emociones de los niños para que desarrollen una temprana autorregulación emocional, aprendan a ser reflexivos, incorporen gradualmente un corpus valórico, se hagan cargo de modo responsable de las consecuencias de sus acciones y construyan el carácter”* (Céspedes, 2009a, p55).

Los adultos significativos en el hogar son los padres, mientras que en la escuela son los docentes. Para que un niño o niña se sienta seguro en la escuela, debe

- *“Sentirse incondicionalmente aceptado.*
- *Ser amado en forma explícita.*
- *Ser respetado de modo irrestricto.*
- *Recibir cotidianamente reconocimiento y valoración.*
- *Ser protegido y amparado en toda circunstancia.*
- *Ser escuchado y confortado en situaciones emocionalmente difíciles como cuando teme las consecuencias de un comportamiento suyo que ha recibido advertencias de sanción; cuando se siente amenazado (daño físico, abandono, extraños), o cuando se siente inseguro frente a situaciones que le generan incertidumbre” (Céspedes, 2009b, p103).*

En el aula, lugar en que interactúan docente y estudiante, la toma de conciencia de la existencia de emociones que fluyen en todo momento y que pueden surgir por estímulos que provienen del ambiente, es necesario que se les enseñe a los estudiantes a reconocer sus propias emociones. De esta manera, se potencian aquellas emociones positivas que ayudan al desarrollo de competencias emocionales y sociales esenciales para el crecimiento de todo ser humano.

2.1.5 ¿Cómo incide el clima de aula en el rendimiento escolar?

Casassus (2003) fue el encargado de realizar un estudio acerca de la calidad de la educación en América Latina y el Caribe. En dicho estudio, se identificaron diversas variables, a nivel de aula, que inciden en el rendimiento escolar. Entre estas variables está la necesidad de que *“exista un sistema de evaluación regular del trabajo de los alumnos”* (Casassus, 2003, p133). El que se cuente con material didáctico y libros permite que *“los niños que tienen apoyo de materiales y acceso a libros, aprenden más que los que no lo tienen, así como también el hecho de que tengan mayor acceso a materiales y libros les abre la posibilidad de un mayor aprendizaje”* (Casassus 2003, p125).

Además de aquellas variables se suman otras, como por ejemplo que los educandos sean agrupados para trabajar en forma segregada según sus niveles de

rendimiento, género, características culturales o étnicas, no favorece la obtención de buenos resultados, mientras que *“en las escuelas que se apoyan en la diversidad que ellas contienen, se alcanzan mejores resultados que en las que se forman grupos homogéneos”* (Casassus, 2003, p133). Esto permite ver que apreciar la diversidad de los educandos, ya sea cultural, familiar, de género, etc. favorece las relaciones y como se ha visto anteriormente, mantener buenas relaciones entre los estudiantes y el docente favorece el aprendizaje de ellos.

En dicho estudio, se identificó la existencia de una variable que tiene mayor incidencia que las antes nombradas. *“La variable que surge como más importante es que en la escuela haya un clima favorable para el aprendizaje, más específicamente se trata de un clima emotivo favorable dentro del aula de clases”* (Casassus, 2003, p113 y p134). Según dicho estudio, de corte cuantitativo, en las escuelas donde los educandos tienen una buena convivencia y existe un clima armonioso, los educandos *“alcanzan entre 92 y 115 puntos por sobre aquellos de escuelas donde ello no ocurre”* (Casassus, 2003, p134).

Ibáñez (2002) afirma, que las emociones se traducen en posibles acciones de realizar por parte de una persona, por lo que tomar en consideración las emociones de los estudiantes en el aula *“constituyen el aspecto de mayor relevancia para facilitar los aprendizajes en educación”* (Ibáñez, 2002, p32), puesto que las emociones positivas o negativas posibilitarán la realización de acciones que favorecerán o no permitirán el aprendizaje. Por su parte, Céspedes (2009b) dirá que negar las emociones dentro del aula provocan los sentimientos de frustración en los educandos y la falta de tolerancia ante el fracaso en el desarrollo de la labor escolar, lo que incide en un bajo rendimiento escolar.

Hernández y Marchesi (2003) señalan que para que un educando aprenda se debe tomar en cuenta *“dos variables especialmente importantes: sus conocimientos previos y sus motivaciones”* (Hernández y Marchesi, 2003, p43). Tanto los conocimientos previos como las motivaciones de cada educando, son aspectos relevantes a considerar para la generación de un clima de aula positivo.

Casassus (2008) se referirá a las competencias emocionales y su desarrollo como medio para lograr un buen rendimiento escolar, al *“desarrollar competencias emocionales en los educandos se desarrolla la capacidad de resolver y enfrentar problemas cognitivos”* (Casassus, 2008, p93).

Como se ha visto anteriormente, un clima de aula positivo se constituye en gran medida por las relaciones que docente y estudiantes construyen en sus interacciones dentro del aula. Ibáñez (2002) expone que estas interacciones *“constituyen un modo de relación que tiene importantes consecuencias para la formación de los estudiantes, tanto en lo personal como en lo académico”* (Ibáñez, 2002, p33). De la misma forma, Casassus (2006) dirá que lo imprescindible dentro del aula, para la generación de aprendizajes de los educandos, es *“el tipo de conexión emocional que se establece entre los docentes y ellos”* (Casassus, 2006, p239). Siendo las relaciones interpersonales que construyen docentes y educandos en el aula, la variable que tiene mayor incidencia en la generación de aprendizajes y permite la conformación de un clima de aula positivo, este último *“es el principal factor que explica las variaciones en el rendimiento de los alumnos”* (Casassus, 2006, p237).

Las buenas relaciones entre docentes y educandos, permiten generar mejores condiciones para construir conocimiento y para mantener un clima de aula que posibilite la convivencia. Esto a su vez, permitirá que los educandos tengan un buen rendimiento escolar, ya que *“el alumno para rendir debe interactuar con su profesor en una comunicación directa, que provoque un clima afectivo y motivador para el aprendizaje”* (Saffie, 2000, p23).

Las expectativas que el docente manifiesta acerca de sus estudiantes influyen en su autoestima, lo que incide en el rendimiento escolar, ya que *“los estudiantes que tienen una alta autoestima aprenden más rápido, retienen la información por más tiempo, responden positivamente a los desafíos, poseen un grado de aceptación mayor frente a los demás y son capaces de responsabilizarse de sus actos”* (Saffie, 2000, p34).

Enseñar a los estudiantes a conocer y controlar sus emociones beneficia sus aprendizajes e incide por lo tanto en el rendimiento. Como lo dice Darder (2003) *“en la escuela se detecta con frecuencia el efecto de la falta de control de las emociones sobre el rendimiento escolar”* (Darder, 2003, p13). Este mismo autor recalca la importancia de la motivación y la atención para lograr aprendizajes, diciendo que una motivación persistente en la realización de una tarea y la atención continua en ella *“se consideran indispensables para el progreso en el estudio y el rendimiento”* (Darder, 2003, p14).

Las emociones son parte del aprendizaje, están antes, durante y después del desarrollo cognitivo, como señala Casassus (2008). Por lo tanto, la educación debiese integrar y considerar las emociones como un elemento fundamental, que beneficia a los educandos tanto emocional y cognitivamente, *“pues las emociones son las que guían a las personas a lo largo de sus vidas”* (Casassus, 2008, p238)

2.2 Rendimiento Escolar

2.2.1 Rendimiento Académico

En la revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, Edel (2003) define rendimiento escolar como el *“nivel de conocimiento demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico”*. (Edel, 2003). Por su parte Himmel (1985) *“ha definido el Rendimiento Escolar o Efectividad Escolar como el grado de logro de los objetivos establecidos en los programas oficiales de estudio”* (Stagnaro, 2010), ambas concepciones que definen rendimiento escolar tienen relación con el grado de logro que un educando debe cumplir respecto de determinados objetivos. Esto tiene estrecha relación con el alcance que los educandos deben tener de los Contenidos Mínimos Obligatorios que presentan los Programas de estudios que propone el MINEDUC.

Las evaluaciones son las que dictaminan el buen rendimiento, ya sean formativas o sumativas, pues, serán éstas las que evidenciarán si los contenidos han sido o no internalizados por los estudiantes. *“La idea que se sostiene de rendimiento escolar, desde siempre y aún en la actualidad, corresponde únicamente a la suma de calificaciones y resultados de los “exámenes, pruebas de nivel o SIMCE” de conocimientos a los que son sometidos los alumnos. Desde este punto de vista el rendimiento escolar ha sido considerado muy unilateralmente, es decir, sólo en relación al aspecto intelectual”* (Stagnaro, 2010).

En nuestro país, las calificaciones, es decir las evaluaciones sumativas son las que aseguran el rendimiento o el fracaso escolar, pues existe una nota máxima que es 7.0 y una nota mínima que es 1.0, donde la calificación 4.0 equivale al 60% de la exigencia con la que deben cumplir los estudiantes. Las calificaciones, para los docentes, son un medio para medir el rendimiento académico de sus estudiantes, así lo afirma Edel (2003), al decir que *“probablemente una de las variables más empleadas o consideradas por los docentes e investigadores para aproximarse al rendimiento académico son: las calificaciones escolares”* (Edel, 2003, p4).

2.2.2 Rendimiento Conductual

Sobre rendimiento conductual hay escasas definiciones y conceptualizaciones que orienten hacia qué aspectos del proceso enseñanza- aprendizaje está dirigido éste, pues se relaciona rendimiento escolar en mayor medida con rendimiento académico, desligando los aspectos conductuales que influyen considerablemente en las interacciones cotidianas del aula.

El rendimiento conductual se refiere a cómo los estudiantes cumplen con las normas establecidas dentro del aula, así como también dentro del establecimiento educativo. En nuestro sistema escolar, esto se ve reflejado en los Informes de Personalidad que los docentes entregan a los padres y/o apoderados junto con los Informes de Calificaciones cada vez que finaliza un semestre escolar.

Como se ha planteado anteriormente, los aspectos referentes a la conducta de los estudiantes, se ven reflejado en los informes de personalidad así como también en la hoja de vida del estudiante que se encuentra en el libro de clases, la cual está casi en su totalidad destinada a realizar anotaciones sobre el comportamiento de los estudiantes en el desarrollo de los diferentes subsectores.

Goñi (1998) se refiere al aprendizaje de las habilidades sociales, haciendo una distinción entre el aprehender la habilidad, por una parte y el rendimiento conductual por otra. Afirma que habilidad y rendimiento conductual no necesariamente deben coincidir, ya que la habilidad se puede adquirir con el tiempo, y *“el rendimiento conductual, el desempeño o la ejecución de una habilidad concreta depende a menudo del contexto, los estereotipos y el valor subjetivo que el sujeto atribuya a los refuerzos”* (Goñi, 1998, p120).

Para efectos de esta investigación se entenderá como rendimiento conductual el desarrollo de la personalidad del niño y niña, reconociendo que aquel factor es uno de los que incide en la manera de actuar de los estudiantes, dependiendo de su edad y nivel escolar. También se asociará el rendimiento conductual con las habilidades sociales que

van desarrollando los educandos a lo largo de su formación. Como por ejemplo, el respeto por el otro; el trabajo colaborativo; el comunicar emociones, pensamientos e ideas; desarrollar un pensamiento reflexivo, etc.

A partir de las visiones antes revisadas, en cuanto a qué es rendimiento académico y conductual, se puede decir que *“El rendimiento escolar sintetiza la acción del proceso educativo, no sólo en el aspecto cognoscitivo logrado por el alumno, sino también en el conjunto de habilidades, destrezas, aptitudes, ideales e intereses”* (Stagnaro, 2010). Siendo esto así, el estudiante no es evaluado sólo en su desarrollo cognitivo, sino que también en aquellos aspectos que definen su personalidad aún en formación.

Para efectos de esta investigación se hará uso de la siguiente definición de rendimiento escolar:

Rendimiento Escolar es el alcance de los objetivos previamente establecidos por el MINEDUC, los que son adecuados por el docente de acuerdo a las necesidades educativas de los educandos. Estos objetivos tienen relación con el desarrollo cognitivo, establecidos a través de los OFV; y conductual, establecidos a través de los OFT.

2.3 Políticas Educativas

2.3.1 Marco para la Buena Enseñanza

El Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2003) es un documento creado por el Ministerio de Educación que tiene como propósito brindar a los docentes orientación para el fortalecimiento del quehacer pedagógico. Este instrumento está basado en cuatro dominios ligados entre sí, estos dominios constituyen el ciclo del proceso de enseñanza aprendizaje.

Los dominios presentes en el Marco para la Buena Enseñanza están divididos en criterios, que a su vez están divididos en descriptores, los cuales profundizan en las funciones que debe realizar el docente para el cumplimiento de cada uno de los dominios. Los dominios que componen este marco, son los siguientes:

Dominio A: Preparación de la enseñanza

“Los criterios de este dominio se refieren, tanto a la disciplina que enseña el profesor o profesora, como a los principios y competencias pedagógicas necesarios para organizar el proceso de enseñanza, en la perspectiva de comprometer a todos sus estudiantes con los aprendizajes, dentro de las particularidades específicas del contexto en que dicho proceso ocurre” (MINEDUC, 2003, p8). Esto tiene relación con la planificación de las clases las que deben ser coherentes con el contexto en el que se desenvuelven los educandos y así también la preparación previa del docente sobre los contenidos a tratar.

Según este dominio el docente debe cumplir con las siguientes funciones que tienen relación con la disciplina que enseña:

- Debe dominar *“en profundidad los conceptos básicos que la articulan y las relaciones entre ellos”* (MINEDUC, 2003, p16).

- *“Conoce e integra los nuevos descubrimientos, redefiniciones o actualizaciones de las disciplinas que enseña” (MINEDUC, 2003, p17).*
- *Genera “puentes que permitan que los estudiantes puedan comprender un fenómeno desde diferentes puntos de vista” (MINEDUC, 2003, p17).*
- *Conoce “el concepto de aprendizaje que está a la base del marco curricular; el cual incluye conocimientos, habilidades, competencias y actitudes” (MINEDUC, 2003, p18).*
- *Conoce “el desarrollo de los estudiantes desde los ámbitos cognitivo, físico y socioafectivo” (MINEDUC, 2003, p18).*
- *Conoce particularidades de sus educandos y “sabe cómo integrar estas experiencias, valores y recursos para su preparación de clases” (MINEDUC, 2003, p18), así como también las diferentes formas de aprender de sus educandos y “las estrategias de enseñanza que permiten abordar los distintos ritmos y estilos de aprendizaje de sus estudiantes, para que todos aprendan” (MINEDUC, 2003, p18).*
- *Conoce cómo sus estudiantes aprenden los diversos contenidos y cómo conectar estos, con los contenidos de otros subsectores que enseña a partir de sus “conocimientos previos, aspectos del contexto social, cultural o del entorno de los estudiantes, sus experiencias e intereses” (MINEDUC, 2003, p19).*
- *“Identifica y utiliza recursos existentes que permiten a los estudiantes aprender los contenidos y adquirir las habilidades propuestas por el currículum” (MINEDUC, 2003, p19).*
- *“Organiza secuencias de contenidos coherentes con el currículum nacional de las disciplinas que enseña” (MINEDUC, 2003, p20).*
- *Debe generar “actividades de aprendizaje adecuadas a las edades de sus alumnos y sus intereses” (MINEDUC, 2003, p20) y estas deben ser coherentes con el contenido “la secuencia de actividades es coherente con los aprendizajes que se espera lograr, es decir, incluye comprensión conceptual, habilidades y competencias” (MINEDUC, 2003, p20).*
- *Permite que los estudiantes “se expresen sobre los contenidos que enseña a través de disertaciones, debates, y otras formas de expresión oral; que lean*

diversos textos, los procesen y utilicen con propósitos diversos y que produzcan textos sobre los contenidos” (MINEDUC, 2003, p21).

- *“Utiliza diferentes estrategias de evaluación que permiten abordar los contenidos propuestos por el marco curricular” (MINEDUC, 2003, p21).*

El significado que posee este dominio se ajusta a la responsabilidad que debe mantener el docente en relación con la creación de experiencias educativas pertinentes para sus estudiantes. Estas experiencias, tal como expresa en el Dominio, deben ser preparadas y estar en concordancia con el contexto de los educandos, ya que los estudiantes perciben en cierta medida, cuando se plantea una clase “improvisada”.

Es por esta razón que el docente debe asumir la responsabilidad de preparar con anterioridad sus clases, ya que la planificación permite orientar los aprendizajes de los educandos, es la que permite establecer estrategias y metodologías basadas en la realidad de grupo curso, es la que permite organizar las actividades con materiales pertinentes al trabajo escolar, y organizar el tiempo en función al logro de cada objetivo de clase. Por lo tanto es uno de los Dominios que incide en generar e incentivar la construcción de aprendizaje en los educandos.

Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.

“Este dominio adquiere relevancia, en cuanto se sabe que la calidad de los aprendizajes de los alumnos depende en gran medida de los componentes sociales, afectivos y materiales del aprendizaje.” (MINEDUC 2003, p9). Este dominio hace alusión a la creación de un ambiente que permita favorecer el aprendizaje de los educandos teniendo estrecha relación con que el docente genere espacios en que se potencie el aprender a ser del educando, haciéndolo partícipe y protagonista de su experiencia educativa, estimulando a sus estudiantes desde la afectividad tanto desde el profesor hacia sus estudiantes como entre pares. Este dominio establece que el docente nunca debe perder su rol de autoridad pedagógica siendo empático con sus educandos y proyectándose en ellos y en los logros que obtengan.

Según este dominio el docente debe cumplir con las siguientes funciones:

- *“Genera relaciones de respeto con sus alumnos, los escucha, comenta sus aportes y los enriquece con sus comentarios y con los del resto del curso”* (MINEDUC, 2003, p23).
- *“Considera las diferencias personales, culturales, étnicas y de género, de sus estudiantes y ofrece espacios para que ellos realicen aportes que expresen esas diferencias”* (MINEDUC, 2003, p23).
- *“Demuestra capacidad para manejar los conflictos, las burlas y las descalificaciones entre los alumnos y contribuye a darles una adecuada resolución”* (MINEDUC, 2003, p23).
- *“Presenta situaciones de aprendizaje o les expone el contenido de manera interesante y adecuada a la edad e intereses de sus estudiantes”* (MINEDUC, 2003, p24).
- *“Muestra actitudes explícitas de interés por el aprendizaje, la indagación y la búsqueda y de autosatisfacción cuando llega a resultados adecuados”* (MINEDUC, 2003, p24).
- Estimula *“el desarrollo de la autonomía de los alumnos para la toma de decisiones”* (MINEDUC, 2003, p24).
- *“Genera un clima de aula donde las normas de convivencia son claras para todos los alumnos y flexibles para responder a las necesidades surgidas de las actividades de aprendizaje”* (MINEDUC, 2003, p25).
- *“Invita a los alumnos a analizar las normas de convivencia, a otorgarles un sentido compartido entre todos. Estimula a los estudiantes a monitorear el cumplimiento de las reglas de convivencia”* (MINEDUC, 2003, p25).
- *“Aborda de manera efectiva y respetuosa el quiebre de las reglas por parte de los alumnos y aprovecha las transgresiones como ocasiones de aprendizaje”* (MINEDUC, 2003, p26).
- *“Organiza el tiempo de manera eficiente, sin ‘perderlo’ en acciones que no se relacionan con las actividades de la clase o el contenido propuesto y con flexibilidad para incorporar aportes de alumnos o sus intereses en el desarrollo de la clase”* (MINEDUC, 2003, p26).

- *“Utiliza de manera pertinente el entorno natural, social y cultural de la escuela como recurso de aprendizaje”* (MINEDUC, 2003, p26).
- *“Facilita que los alumnos puedan acceder a los materiales y recursos disponibles”* (MINEDUC, 2003, p26).

Es este uno de los dominios de mayor trascendencia en la labor docente, es uno de los que permite generar buenas condiciones de trabajo, para que la construcción de los aprendizajes sea significativa. Y más aún, es uno de los dominios que facultan al docente en determinar de qué manera se desarrollará la experiencia educativa, es decir, le da la posibilidad al docente de generar condiciones de trabajo desde una perspectiva humanista, considerando el desarrollo integral del estudiante.

Este dominio permite que el docente tenga en cuenta no tan sólo aspectos cognitivos del estudiante, sino también su desarrollo emocional, a partir de prácticas docentes basadas en la afectividad, creando vínculos emocionales contundentes, que generen relaciones de confianza y de respeto entre el docente y el estudiante, como también entre pares.

Se hace necesario que el rol del docente se centre en un trabajo profundo, que genere transformaciones trascendentes en la vida de sus educandos, que logre condiciones pertinentes para el desarrollo integral de ellos, permitiendo que éstos se expresen, reflexionen siendo valoradas sus experiencias de vida y conocimientos previos, por lo tanto, este Dominio, es aquel que genera más aporte en la formación cognitiva y emocional de los niños y niñas.

Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos.

Este dominio hace alusión *“a la misión primaria de la escuela: generar oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos sus estudiantes”*. En este dominio, el rol del docente se centra en un rol de investigador de la enseñanza que permita generar el interés de los educandos, por lo tanto enfatiza en la habilidad del docente para propiciar experiencias educativas basadas en las necesidades de sus

estudiantes y conocimientos previos, apoyadas con recursos y estrategias pertinentes y coherentes con cada situación de enseñanza-aprendizaje logrando el objetivo principal de este dominio que es potenciar la participación de todas y todos los educandos.

Según este dominio el docente debe cumplir con las siguientes funciones:

- *“Explicita a los estudiantes la relación entre lo que se realizará en la clase y los contenidos que aprenderán”* (MINEDUC, 2003, p27).
- *“Indica a los estudiantes los criterios centrales que les permitirán autoevaluar sus productos o logros de sus aprendizajes”* (MINEDUC, 2003, p27).
- *“Utiliza variadas situaciones de aprendizaje que permiten a los estudiantes abordar los contenidos en contextos que le den sentido”* (MINEDUC, 2003, p28).
- En el desarrollo de una clase *“se pueden apreciar momentos en que se trabaja con el contenido y momentos en que se hace síntesis sobre los aprendizajes”* (MINEDUC, 2003, p28).
- *“Propone actividades y tareas que impliquen investigar a través de variadas fuentes (publicaciones, entrevistas, conversaciones”* (MINEDUC, 2003, p28).
- *“Formula preguntas que posibilitan la reflexión de los estudiantes sobre su propio conocimiento y la consideración de nuevas posibilidades”* (MINEDUC, 2003, p28).
- *“Utiliza un lenguaje adecuado y pertinente en el tratamiento de los contenidos, un lenguaje oral y escrito claro, correcto y pertinente al contenido y a la situación”* (MINEDUC, 2003, p29).
- *“Desarrolla y transmite los contenidos con la rigurosidad propia de la disciplina que imparte en forma metódica y ordenada”* (MINEDUC, 2003, p29).
- *“Utiliza de manera flexible el tiempo de enseñanza disponible, en función del nivel de comprensión de los estudiantes frente a los temas abordados”* (MINEDUC, 2003, p30).

- *“Promueve que los estudiantes conozcan conceptos, información sobre hechos, procedimientos y procesos del subsector que está trabajando” (MINEDUC, 2003, p30).*
- *“Invita a los estudiantes a elaborar sus propias respuestas, desarrollando así el pensamiento autónomo y creativo” (MINEDUC, 2003, p31).*
- *“Evita penalizar los errores de los estudiantes, utilizándolos como ocasiones de aprendizaje, estimulándolos a fundamentar sus respuestas y a analizar las de los demás estudiantes” (MINEDUC, 2003, p31).*
- *“Invita a los estudiantes a analizar temas transversales, sin imponer verdades únicas, escuchando las opiniones de otros, estableciendo semejanzas con situaciones conocidas por ellos y retomando estos temas, en diversas ocasiones, a lo largo del año escolar” (MINEDUC, 2003, p31).*
- *“Crea oportunidades sistemáticas para que los alumnos socialicen sus aprendizajes y productos a través de diversas formas de expresión oral y escrita” (MINEDUC, 2003, p31).*
- *“Evalúa y monitorea sistemáticamente el grado de aprendizaje alcanzado por los estudiantes en los distintos momentos de la clase, de manera de tener siempre una idea clara de la situación del curso” (MINEDUC, 2003, p32).*
- *“El profesor aborda los errores, no como fracasos, sino como ocasiones para enriquecer el proceso de aprendizaje” (MINEDUC, 2003, p32).*
- *“Genera procesos de retroalimentación profesor-alumno que permiten enriquecer el proceso de aprendizaje, al adaptarse a los ritmos y requerimientos de cada alumno” (MINEDUC, 2003, p32).*

Uno de los objetivos que se debe plantear el docente, es que la totalidad de sus estudiantes aprendan, y para que esto sea posible, debe planificar experiencias educativas que permitan el aprendizaje de todos, a través de actividades que se inicien desde los conocimientos previos que poseen, y por sobre todo, que estén en coherencia con sus propios intereses. Así también, es importante que el docente potencie la participación de todos y que genere la confianza necesaria para que los educandos puedan expresar sus ideas sin temor a equivocarse.

Para el desarrollo de este Dominio, el docente debe mantener un rol activo en la constante búsqueda de actividades motivantes, que apoye y guíe constantemente el trabajo de sus estudiantes, valorando sus logros, ya que esto permitiría crear confianza en el educando a enfrentar nuevos desafíos.

Dominio D: Responsabilidades profesionales

Este dominio busca que el docente reflexione sobre su quehacer pedagógico y que esté en perfeccionamiento continuo. Para el cumplimiento de este dominio el docente debe poseer un fuerte compromiso con su labor, siendo capaz de evaluarse constantemente a sí mismo, como a sus estudiantes para decidir y orientar caminos de acción. De la misma forma *“formar parte constructiva del entorno donde se trabaja, relacionarse con las familias de los alumnos y otros miembros de la comunidad; sentirse un aprendiz permanente y un integrante del sistema nacional de educación.”* (MINEDUC, 2003, p10).

Según este dominio el docente debe cumplir con las siguientes funciones:

- *“El profesor recoge evidencias de los aprendizajes de sus estudiantes, a partir de los productos de sus trabajos y de procedimientos específicos de evaluación, que le permiten establecer el nivel de logro de los aprendizajes esperados”* (MINEDUC, 2003, p33).
- *“Analiza críticamente las fortalezas y debilidades de sus prácticas, con relación a sus efectos sobre los aprendizajes de sus alumnos, lo que le permite reformularlas para hacerlas más efectivas y pertinentes”* (MINEDUC, 2003, p33).
- *“Busca de manera sistemática identificar sus necesidades de actualización y de desarrollo profesional. Revisa material bibliográfico atinente a su profesión y a las disciplinas que enseña. Aprovecha las oportunidades de desarrollo profesional ofrecidas por el establecimiento y el sistema educativo”* (MINEDUC, 2003, p33).

- *“Colabora con sus colegas en la creación y mantenimiento de espacios de reflexión e intercambio sistemático sobre sus prácticas, sobre el aprendizaje de los estudiantes, sobre la forma de enriquecer las prácticas a través de la revisión, individual y/o colectiva, de diversas fuentes” (MINEDUC, 2003, p34).*
- *“Asiste a las reuniones y capacitaciones planificadas por el establecimiento y participa activamente en sus proyectos y actividades, aportando su trabajo, su experiencia y sus conocimientos” (MINEDUC, 2003, p34).*
- *“Recoge evidencias, tanto en el aula como fuera de ella, a partir de la observación y las interacciones con sus alumnos, sobre las necesidades de apoyo en su desarrollo académico, personal y vocacional de sus estudiantes, y, cuando corresponde, informa a sus colegas y a la dirección del establecimiento” (MINEDUC, 2003, p34).*
- *“Informa a los padres y apoderados sobre los objetivos, contenidos y aprendizajes que se espera logren sus alumnos y sobre las estrategias que desarrolla en su clase para lograrlo” (MINEDUC, 2003, p35).*
- *“Informa y entrega a los padres y apoderados registros sobre logros, dificultades de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, en forma comprensible, ordenada, y les sugiere estrategias concretas para contribuir a apoyar los procesos de enseñanza / aprendizaje de sus hijos” (MINEDUC, 2003, p35).*
- *“Motiva a la familia para participar en las actividades que emprende con sus alumnos y establece con ellos estrategias de apoyo al aprendizaje de sus estudiantes que recojan y valoricen sus saberes, experiencias y variados recursos” (MINEDUC, 2003, p35).*
- *“Conoce el currículum nacional, las estrategias e instrumentos de gestión educativa, las alternativas de desarrollo de la profesión docente y las normas de funcionamiento administrativo y legal del sistema educativo” (MINEDUC, 2003, p36).*
- *“Conoce y participa en la formulación del proyecto educativo del establecimiento, del reglamento interno y del reglamento de evaluación, entre otros” (MINEDUC, 2003, p36).*

- *“Evalúa la coherencia entre el proyecto educativo del establecimiento, su implementación, los objetivos y metas de las políticas nacionales”* (MINEDUC, 2003, p36).

La importancia de este Dominio radica en el trabajo reflexivo que debe mantener constantemente el docente, ya que esto permitiría el desarrollo de su conciencia crítica en relación a cómo va ejerciendo sus prácticas. En otras palabras, este Dominio ayuda al docente a ir perfeccionando su labor, en función del aprendizaje de sus estudiantes.

En definitiva, el docente constantemente debe ir adecuándose a las necesidades que van presentando los educandos, por ende, sus prácticas deben ser contextuales y pertinentes. Este Dominio hace referencia a una constante búsqueda, por renovar sus metodologías y estrategias de enseñanza, a través de un trabajo crítico y reflexivo, ya que su objetivo es educar y guiar a sus estudiantes a un desarrollo integral.

2.3.2 Política de convivencia Escolar

La política de convivencia escolar propuesta por el MINEDUC en el año 2002, busca fortalecer la convivencia entre los diferentes estamentos que interactúan en la institución Escuela. Dicha política está fundamentada en uno de los cuatro pilares de la educación, “Aprender a vivir juntos”, *“este aprendizaje constituye una de las principales empresas de la educación contemporánea”* (Delors, 1996, p98). En este pilar se explicita que la educación tiene dos misiones: *“Enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a un toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos”* (Delors, 1996, p99).

Por su parte, el MINEDUC propone esta política de convivencia con la misión de *“orientar las acciones educativas en función del desarrollo integral de los estudiantes, tanto en su crecimiento personal como en su inserción activa y participativa en la sociedad”* (MINEDUC, 2002, p13 y 14). Esta política se hace presente en el curriculum a través de los Objetivos Fundamentales Verticales, que tienen relación con el desarrollo de conocimiento, habilidades y destrezas estrechamente ligados a lo cognitivo y los Objetivos Fundamentales Transversales *“que apuntan a la formación intelectual, ética y socioafectiva de los alumnos y alumnas”* (MINEDUC, 2002, p14).

En esta política se da a conocer cómo debe ser un *“clima escolar de paz”* (MINEDUC, 2002, p26). En este clima, las normas están fortalecidas porque han sido validadas por la comunidad escolar. Como hemos visto anteriormente, cuando las normas están establecidas en conformidad de los actores, ya sea docentes y educandos, las normas tienen un sentido y se propicia el cumplimiento de éstas, puesto que no son normas impuestas, sino que concensuadas.

Las relaciones de confianza entre docentes y educandos permiten la formulación de un clima de aula positivo, que confluyen en la generación de aprendizajes. En esta política se dice que si se logra una convivencia de calidad esto incidirá de forma significativa *“en la calidad de vida personal y común de los estudiantes”* (MINEDUC,

2002, p27), a la vez que favorecerá “*las instancias de aprendizaje cognitivo, mejorando logros y resultados*” (MINEDUC, 2002, p27).

En esta política se definen los roles que deben tener cada uno de los estamentos que conviven en la comunidad escolar. Para efectos de esta investigación, abocada al espacio educativo llamado aula, veremos los roles que deben cumplir el docente y educando para el cumplimiento de esta política de convivencia.

El docente, según Céspedes (2009b), debe tener vocación por su labor, por tanto tener voluntad para generar instancias que promuevan una buena convivencia. Esto permitirá que dentro del aula se genere un clima de aula positivo, aunque “*convivir en armonía no es simple, pero lo importante es saber que siempre es posible si tenemos empeñada nuestra voluntad en ello*” (MINEDUC, 2002, p7).

En esta política se hace un llamado a los docentes y padres, para que ellos promuevan y pongan hincapié en “*enseñar y practicar la paz, el diálogo, la solidaridad, la tolerancia, la resolución pacífica de los conflictos y el respeto*” (MINEDUC, 2002, p8). Con esto se pretende que los docentes se responsabilicen de su rol en esta educación, de cómo se debe convivir, ya que “*a convivir se aprende, y educar para la paz también mejora la calidad de nuestra enseñanza*” (MINEDUC, 2002, p8).

El rol del docente y los compromisos asociados que tiene en función del cumplimiento de esta política de convivencia son los siguientes:

1. “*Crear condiciones de trabajo cooperativo y solidario en el aula a través de un lenguaje franco, dinámico y respetuoso de la dignidad humana.*”

Compromiso asociado: *Generar y desarrollar estrategias pedagógicas innovadoras para crear nuevas condiciones de trabajo cooperativo y respetuoso de la diversidad de los sujetos.;*

2. Crear condiciones para contribuir cotidianamente a una relación respetuosa entre los estudiantes y demás miembros de la comunidad, valorando las diferencias y las igualdades entre las personas.

Compromiso asociado: *Contribuir en sus reflexiones, dichos y acciones al ejercicio cotidiano de una convivencia respetuosa entre los miembros de la comunidad.;*

3. Incorporar en las didácticas la perspectiva de los estudiantes frente a la vida, el mundo y las personas.

Compromiso asociado: *Generar y desarrollar mecanismos pedagógicos innovadores e integradores de la cultura infanto - juvenil en la didáctica cotidiana.” (MINEDUC, 2002, p79).*

Por su parte, los educandos también tienen un rol que desarrollar en el cumplimiento de esta política y los compromisos asociados a dicho rol, estos son los siguientes:

1. “Participar proactivamente e informalmente en las diversas oportunidades que la comunidad escolar provea, respetando los valores de convivencia expuestas en el proyecto educativo.

Compromiso asociado: *disponer del consejo de curso como un espacio de reflexión, formulación de proyectos comunes y adquisición de responsabilidades en beneficio del grupo curso.;*

2. Conocer el proyecto educativo de su establecimiento escolar y reflexionar sobre sus contenidos, valores y normativas.

Compromiso asociado: *contribuir al desarrollo e implementación el Proyecto Educativo, asumiendo los valores de convivencia expuesto en él. Reconocer y asumir las consecuencias de lo propios actos, sin buscar impunidad ni complicidad en acciones que perjudiquen a otros.;*

3. Conocer y respetar las normas de convivencia del establecimiento escolar.

Compromiso asociado: utilizar y solicitar canales de comunicación legítimos y continuos con los miembros y estamentos de la comunidad escolar. Respetar las normas y acatar los reglamentos, expresando sus inquietudes o discrepancias en forma respetuosa y en las instancias que correspondan” (MINEDUC, 2002, p80).

2.4 Características psicológicas del niño y niña entre los 6 y 12 años

2.4.1 La personalidad entre los 6 y 12 años

2.4.1.1 La personalidad

Martínez-Otero (1997), define la personalidad como un conjunto de rasgos individuales que posee un sujeto las que se diferencian unas de otras. Afirma que la personalidad explica la forma de comportarse que tiene un individuo, abarcando toda la estructura psicológica, es decir, aspectos intelectuales, motivacionales y afectivos.

Hidalgo y Palacios (2004), afirman que la personalidad es un factor de importancia dentro de las relaciones interpersonales. Durante los primeros años de vida, se logran interrelaciones al interior de la familia, debido a que los niños y niñas se mueven en ese contexto. En el transcurso del tiempo, estas interrelaciones abarcan también la escuela, formando nuevas interrelaciones. *“Escuela y familia se convierten entonces en los dos contextos más influyentes de cara a la configuración de la personalidad infantil”* (Hidalgo y Palacios, 2004, p315).

2.4.1.2 Conocimiento de sí mismo

Durante los 6 y 12 años de vida, el niño y la niña están en proceso de conocimiento de sí mismos, en ellos afloran la autoestima y el autoconcepto. Hidalgo y Palacios (2004), definen autoestima como una evaluación de sí mismo, es decir, en el cómo valora cada ser humano sus capacidades y competencias. Bajo esta definición, la autoestima en el niño y niña, es una habilidad fundamental dentro del desarrollo psicológico. *“Sin autoestima, los niños dudan de sí mismos, ceden frente a la presión de sus compañeros, se sienten inútiles e inferiores”* (Espeland y otros, 2000, p7).

2.4.1.3 La Autoestima

Según Hidalgo y Palacios (2004), a medida que el niño y niña va creciendo, el concepto de autoestima global se transforma en 3 dimensiones, estas son: Autoestima física, Autoestima Académica y Autoestima Social.

La autoestima física hace referencia a los aspectos físicos y destrezas físicas que presenta un individuo. La autoestima académica se refiere a las áreas cognoscitivas, como lo son el lenguaje, la matemática, los idiomas, entre otros. Y por último, la autoestima social, que tiene que ver con las relaciones que se dan tanto con los padres como con los iguales.

“Cuando tienen autoestima, los niños se sienten seguros en su interior, están más dispuestos a arriesgarse y a ser responsables de sus actos, pueden enfrentar los cambios y desafíos de la vida, y tienen la flexibilidad necesaria para enfrentar el rechazo, la decepción, el fracaso y la derrota” (Espenland y otros, 2000, p7).

2.4.1.4 El Autoconcepto

García y otros (1997) definen el autoconcepto como la imagen que uno tiene de sí mismo, determinada por la información tanto interna como externa. Hidalgo y Palacios (2004) coinciden con la definición anterior, mencionando que el autoconcepto es un proceso de construcción y elaboración del conocimiento de uno mismo, indicando que este proceso se encuentra presente desde la infancia hasta la adolescencia. En el período de entre los 8 a 12 años, se observa que las relaciones interpersonales son cada vez más llevadas al “yo”, es decir, el cómo se ve un determinado sujeto frente a sus pares. Gardner (1995) en el libro Inteligencias Múltiples, hace referencia a la Inteligencia Interpersonal, la que se conoce como la capacidad de conocerse a sí mismo, de relacionarse con otros, de responder en forma apropiada a los estados de ánimos, temperamentos, motivos e intenciones de otros.

2.4.1.5 Desarrollo Emocional

En los últimos años diversos autores, como Gardner (1995) y Shapiro (1997), han manifestado la importancia que tienen las emociones. En Chile, se puede mencionar a Humberto Maturana (1990), quien afirma que las emociones son más que hablar de emociones por sí solas, ya que también tienen que ver con las actitudes y comportamientos del ser humano, “*mantengo que no hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto*” (Maturana, 1997, p23). Las emociones son las que dan paso a las actitudes que ejecuta el ser humano, por lo tanto, existe una dependencia de las emociones. Hidalgo y Palacios (2004) coinciden con la definición anteriormente mencionada, diciendo que las emociones constituyen un elemento fundamental dentro de todas las actitudes humanas, por lo tanto, son centrales en la comprensión de la personalidad.

Las emociones se presentan en diversas fases en los niños y niñas. Hidalgo y Palacios (2004) mencionan la existencia de emociones contradictorias, a lo que se le denomina *ambivalencia emocional*. Esta ambivalencia emocional se refiere a las emociones que se pueden sentir en un mismo momento, como por ejemplo el miedo y la alegría. Mencionan también que a partir de los 7 años, se pueden experimentar emociones parecidas como la rabia y la pena. La *ambivalencia emocional* debe ser comprendida por los niños y niñas, dicha comprensión va de la mano con el desarrollo cognitivo, pues ayuda a tener una conciencia de las emociones. “*Los niños y niñas de estas edades necesitan que quienes está con ellos perciba y atiende las señales externas de su vivencia. El niño sabe lo que siente pero no percibe la expresividad de sí mismo y le es absolutamente necesario ir tomando conciencia de esta vivencia y de su significado*” (Arnaiz V, 2000, p9).

Palou (2003) menciona que se debe educar emocionalmente, esto quiere decir, impulsar el crecimiento emocional de los niños y niñas otorgándole bases en que el niño y niña se desarrollen como personas íntegras.

“La relación entre emoción y conocimiento se extiende a todo el conjunto de aprendizajes que se han de alcanzar (...) de forma integrada y globalizada. Las emociones intervienen en la adquisición de las competencias que progresivamente se han de ir alcanzando. (...) Los aprendizajes llevan a un conocimiento significativo para cada niño, porque se enraíza en lo que es propio, emocional, personal y subjetivo” (Abeyà y otros, 2005, p8 y p9).

Álvarez y Bisquerra (1996) sostienen que el currículum explícito no es el que determina el desarrollo personal y social del educando, sino que depende netamente de las relaciones que se forjan entre profesor –alumno y alumno – alumno. El rol del profesor es ser un agente socializador por medio de las metodologías que utiliza, de las diversas formas de aprendizaje y del clima socio- emocional que se generan en el aula.

2.4.2 Conocimiento social entre los 6 y 12 años

2.4.2.1 Etapa del Conocimiento social

El conocimiento social en niños de entre 6 a 12 años se caracteriza, según González y otros (2004), por tener tres ámbitos. El primero de ellos es que los niños y niñas formen una comprensión de los demás, el segundo se refiere a las relaciones interpersonales y por último es el de los sistemas sociales.

La comprensión de los demás se refiere a la descripción que realizan los niños y niñas frente a un determinado individuo, estas descripciones pueden ser de apariencia, de hechos concretos, de circunstancias puntuales y de la relación que tiene el niño o niña con aquel individuo. Rostán y otros (2003) mencionan que el proceso de comprensión de los demás se extiende a lo largo de la vida, sin embargo, toma gran importancia en la infancia y en la adolescencia.

“El conocimiento es siempre social, y sin la sociedad apenas podría producirse, pues el individuo necesita ese marco social para desarrollarse. Pero aunque sea una

actividad social requiere también un trabajo individual, porque la construcción la tiene que hacer el propio individuo” (Abello, 2000, p17).

Las relaciones interpersonales, según González y otros (2004), se caracterizan por relaciones de amistad, de autoridad, de liderazgo y familiares. Para efectos de la investigación, se abordará las relaciones de amistad y autoridad en los niños y niñas de 6 a 12 años.

De los 5 a los 8 años, se observa en los niños y niñas una amistad de apoyo unidireccional, *“es mi amigo porque jugamos juntos y me deja sus juguetes”* (González y otros, 2004, p383). De los 8 años en adelante, la amistad se observa como un sentimiento de reciprocidad, *“nos ayudamos el uno al otro cuando lo necesitamos”* (González y otros 2004, p383). De los 6 a 9 años la autoridad se ve como un poder físico y social, un adulto es capaz de realizar varias cosas a la vez, en cambio un niño o niña no puede hacer eso. También, observan a la autoridad como un agente al que se le debe obedecer para obtener algo a cambio. A partir de los 9 años, la autoridad es observada como un agente que posee cualidad, por lo tanto se le debe respetar.

2.4.2.2 Etapa del Desarrollo de normas y valores

Diversas teorías son las que mencionan el concepto de “desarrollo moral”. La teoría piagetiana, explica que lo moral viene desde adentro hacia fuera, dejando en claro que el razonamiento moral se acompaña por el pensamiento lógico del individuo. Kohlberg comparte esta teoría postulando que lo fundamental del desarrollo moral es el desarrollo cognitivo. Por su parte, la teoría vygotskiana postula que el razonamiento moral va acompañado por instrumentos simbólicos, como lo son el lenguaje y las formas del discurso, entendiendo el desarrollo moral como algo sociocultural y no como algo individual.

González y otros (2004), mencionan que el ámbito moral en los niños y niñas se despliega en tres áreas que son las siguientes. A los 6 o 7 años, toman decisiones de acuerdo a lo igualitario, dejando de lado cualquier tipo de circunstancias. A los 8 años,

se aleja el igualitarismo y comienzan a entender el concepto de equidad y méritos, más adelante, se integra el concepto de benevolencia, que quiere decir comprender las necesidades del otro. Ya a los 10 años, desarrollan diversos criterios, como el de necesidades, capacidades o esfuerzo.

González y otros (2009), expresan que a la edad de 6 a 8 años los niños y niñas tienen una transición moral, dicha transición va de la moral heterónoma a la moral autónoma.

Moral heterónoma se entiende como la obediencia, sumisión y respeto a las normas que imponen los adultos a los niños y niñas. Igualmente, la Organización de los Estados Iberoamericanos, definen la moral heterónoma como *“la que es impuesta desde el exterior mediante un sistema de reglas obligatorias basadas en el principio de autoridad y el respeto unilateral. La responsabilidad se juzga en función de las consecuencias materiales de la acción (realismo moral). La justicia es mero igualitarismo ante la ley y la función del castigo es la expiación.”* (OEI, 2010).

González y otros (2009), conciben la moral autónoma como instancias de cooperación, acuerdo mutuo y consenso. A su vez, la OEI define moral autónoma como *“aquella basada en el principio de igualdad, el respeto mutuo y las relaciones de cooperación. Surge del propio individuo como construcción de una concepción de la justicia fundada en la reciprocidad y en la equidad. La responsabilidad se juzga en función de la intención y la sanción tiene carácter reparatorio.”* (OEI, 2010).

2.4.2.3 Conducta social en niños y niñas de 6 a 12 años

Schaffer (2000) define la conducta social en los niños y niñas en el cómo congenian ellos con los demás, guiados por pautas de conductas, sentimientos, actitudes y conceptos que los niños y niñas van formando de los demás.

Moreno (2004) menciona que las conductas sociales en los niños y niñas se dividen en tres áreas, las interacciones, las relaciones y los grupos de iguales.

2.4.2.4 Las Interacciones

Moreno (2009) afirma que las interacciones pueden ser de tipo lúdica, agresiva o prosociales. Las interacciones lúdicas tienen que ver con el *juego*, ésta hace referencia a que los niños y niñas realizan determinadas acciones creyendo que es un juego, por lo tanto, aquellas acciones no se realizan para alcanzar algún objetivo ni meta. A medida que se avanza en edad, comienzan a ser más comunes las conversaciones y los juegos que se caracterizan bruscos van declinando. Antes de los 8 años, los niños y niñas comprenden las reglas de los juegos como algo que no se puede cambiar ni transgredir. A partir de los 8 años, aparecen en el juego reglas lógicas, las que se comprenden como reglas que pueden ser modificadas y tomadas en acuerdos.

Las interacciones agresivas, como lo dice su nombre, hacen referencia a las agresiones que tienen los niños y niñas con sus iguales. En la edad preescolar la agresividad se observa de manera física, en cambio, a partir de los 6 años la agresividad pasa a ser de forma verbal. Si las agresiones no declinan a medida que avanza la edad, es de importancia que exista una preocupación por buscar soluciones.

Las interacciones prosociales enfatizan que son comportamientos voluntarios que aportan a la ayuda mutua, al compartir y al consolar.

2.4.2.5 Las Relaciones

A partir de los 6 o 7 años se observa una lejanía por el otro sexo, es aquí donde se forjan relaciones de amistad más estables. A medida que avanzan en edad, las relaciones de amistad son mutuas, en las que se manifiesta la reciprocidad y comprensión emocional, *“a medida que los niños y niñas van creciendo no sólo evoluciona la idea de amistad, sino también la percepción que tienen de sus amigos y amigas, en cuanto a que ésta se va haciendo más rica, diferenciada e integrada, así como la conciencia de que la relación de amistad entre ellos es más exclusiva e individualizada”* (Moreno, 2009, p412).

2.4.2.6 Grupo de iguales

Jares (2006) menciona que el grupo de iguales predomina en la adolescencia, no obstante, las relaciones que se viven hoy en día permiten que se formen grupos de iguales años antes de esta etapa.

Lo que caracteriza a los grupos de iguales, según Moreno (2004), es que los integrantes se relacionan asiduamente compartiendo valores, sentimientos, normas y una jerarquía que promueve el trabajo colectivo, de manera que se alcancen metas u objetivos. Dentro de los grupos, cada integrante tiene una posición que es respetada y valorada.

Capítulo III: Diseño metodológico

3.1 Enfoque:

Lo que se pretendía con esta investigación era describir el clima emocional de aula de un 2º año básico de una Escuela Municipal de Cerro Navia, estableciendo la relación que éste tenía con el rendimiento escolar de sus educandos. La descripción se hizo a partir del discurso de ambas partes, es decir, de docente y estudiantes; por lo tanto la investigación se fundamentó en el enfoque cualitativo, el que intenta tomar la realidad, en este caso, desde la textualidad de los participantes y desde los registros de observación de clases presenciales, para luego comprender e interpretar aquella realidad observada. Sin embargo, la investigación incorporó un componente cuantitativo que permitió realizar la descripción y análisis del rendimiento escolar académico, el que se expuso en gráficos, lo que ayudó para una mejor comprensión de los datos.

Dado a que la intención era describir la relación entre clima emocional de aula y rendimiento escolar, la investigación fue descriptiva. *“No se manipula ninguna variable. Se limita a observar y describir los fenómenos. La metodología cualitativa es fundamentalmente descriptiva. Sin embargo, la investigación descriptiva puede utilizar metodología cuantitativa o cualitativa.”* (Bisquerra, 2000, p65).

El propósito de esta investigación fue describir lo que sucedía en el fenómeno, recopilando y presentando sistemáticamente datos para generar una idea clara de una determinada situación, que en este caso era la relación existente entre clima emocional de aula y rendimiento escolar.

Como se ha dicho, esta investigación buscó describir un fenómeno, para ello se hizo un estudio de caso, el cual es definido por Hernández y otros (2003) como la unidad básica de la investigación, que puede tratarse de una pareja, una familia o un sistema. En este caso se realizó en una escuela y tuvo lugar en el aula de clases. Agrega este autor, que el estudio de caso puede ser de corte cuantitativo o cualitativo, pero que *“debe tratarse con un enfoque mixto para lograr mayor riqueza de información y*

conocimiento sobre él” (Hernández y otros, 2003, p332). Siendo esto así, se condice con la forma en que se desarrolló esta investigación, ya que tiene elementos en su mayoría cualitativos y un elemento cuantitativo.

3.2 Unidad de análisis

3.2.1 Universo:

Para efectos de esta investigación el universo se compuso de los docentes y estudiantes pertenecientes a la comunidad educativa de una Escuela Municipal de Cerro Navia. Ésta fue seleccionada debido ha que integrantes del grupo de investigación realizaron el proceso de práctica profesional en ella.

En dicha escuela, se contó con un total de 25 docentes y 654 educandos, los cuales cursaban los niveles educativos de Kinder a 8° básico. Cada curso estuvo compuesto por alrededor de 40 alumnos y alumnas, existiendo dos cursos por nivel.

Total Universo

Total de docentes: 25

Total de estudiantes: 654

3.2.2 Muestra:

Del universo con el que se contó para esta investigación, se seleccionó un 2° año básico de la Escuela. La razón de la selección se debió a que una de las integrantes del grupo de investigación realizó su práctica profesional en él, por lo que se pudo tener mayor acceso a dicho curso.

El curso se componía de 37 estudiantes en total, de los cuales 19 eran niñas y 18 niños, quienes fluctuaban entre los 7 y 9 años. Una niña y dos niños repetían el curso por segunda vez. La docente estaba a cargo del curso desde primero básico.

Se seleccionó a una docente, quien es la que estuvo a cargo del 2º año básico, esto se debió a que fue ella quien pasó mayor tiempo con los niños y niñas del curso durante el año. Con respecto a los estudiantes, de un total de 37 alumnos y alumnas, se eligió a 6 educandos para la muestra.

Los criterios para escoger a los 6 estudiantes, correspondieron a una selección intencionada, que buscó representar a la realidad del curso, tanto en rendimiento académico como conductual. *“La selección se hace por expertos, según unos criterios establecidos, de tal forma que se asegure la representatividad de la muestra”* (Bisquerra, 2000, p83)

Los estudiantes que compusieron la muestra para la variable de rendimiento académico, fueron tres, escogidos de la siguiente forma: un estudiante del curso con promedio superior a 6.0, un estudiante del curso con promedio entre notas 5.0 y 5.9, y un estudiante del curso con promedio inferior a nota 5.0. Para calcular los promedios de sus calificaciones se tomaron en cuenta los subsectores de Lenguaje y Comunicación, Educación Matemática, Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural, Educación Física, Educación Tecnológica y Educación Artística, excluyendo la asignatura de Religión, ya que las calificaciones de este sector de aprendizaje no son tomadas en cuenta en el cálculo de los promedios.

Para la variable conductual fueron escogidos tres estudiantes, para ello, se hizo una revisión del libro de clases, específicamente en la sección en que se encuentran las hojas de vida, en donde la docente tenía anotaciones según el comportamiento de cada niño o niña. Se seleccionó un educando del curso en estudio que en su hoja de vida tenía sólo anotaciones positivas, un educando del curso en que su hoja de vida tenía una anotación positiva y una negativa y un educando que en su hoja de vida presentaba más de dos anotaciones negativas.

La muestra entonces, estuvo compuesta por una docente y seis estudiantes, tres de ellos para la variable de rendimiento académico y tres para la variable de rendimiento conductual.

Total de muestra

Total de docentes: 1

Total de estudiantes: 6

3.2.3 Técnicas e instrumentos de recogida de datos

Para efectos de esta investigación, las técnicas que se utilizaron fueron propuestas con el objetivo de recoger la mayor información posible por parte de las personas que conformaron la muestra y de las fuentes a las que se recurrieron; información, por lo demás, que proporcionó una fiel representación de la realidad del fenómeno a investigar. De esta manera las técnicas e instrumentos que se utilizaron en la investigación, fueron de gran utilidad, ya que permitieron, luego de la aplicación de estas, la realización de una etapa de análisis, así como también la confrontación de los datos obtenidos.

Para obtener la información necesaria para el desarrollo de esta investigación, se consultó a las siguientes fuentes:

3.2.3.1 Consulta a fuentes primarias

3.2.3.1.1 Observación directa

“La observación es una técnica de recogida de datos, y como tal se puede utilizar en distintos métodos de investigación” (Bisquerra, 2000, p134). Para efectos de esta investigación, se realizaron observaciones durante las horas de clases en las que se encontraba la profesora jefe, con el fin de caracterizar las estrategias y el desempeño emocional que éste empleaba en la realización de sus clases.

Las observaciones que se realizaron fueron hechas desde el rol de espectador, es decir en tercera persona, ya que no se hicieron intervenciones en lo que acontecía en el contexto del aula. Para asegurar la sistematicidad de la observación se hizo preciso aplicar esta técnica bajo los mismos criterios de intencionalidad, es decir, se mantuvo en

cada una de las observaciones el foco de atención en relación a las prácticas emocionales y comunicacionales que el docente presentaba en sus clases.

Con el propósito de rescatar la mayor información que transcurría en los momentos de observación se utilizó el registro escrito como instrumento, lo que permitió tener apoyo objetivo, sin juicios de valor por parte de los observadores, plasmando el reconocimiento de aquello que estaba ocurriendo mientras se observaba. De esta manera el registro narrativo de la observación proporcionó información del actuar de la docente en estudio y también de los estudiantes, lo que ayudó a contrastar aquello que dicen hacer dentro del aula con aquello que hacen dentro de ella, lo que se expuso de manera escrita en los registros de observación.

Se observaron 2 clases por semana en el curso elegido, cada clase se observó durante 45 minutos, las que se efectuaron por el período de 3 semanas. Tal como se muestra en el siguiente cuadro:

Semana	Cantidad de días	Horas pedagógicas	Curso
Sm 1	2	2	2°
Sm 2	2	2	2°
Sm 3	2	2	2°

3.2.3.1.2 Entrevistas

“La entrevista de investigación es una conversación entre dos personas iniciada por el entrevistador con el propósito específico de obtener la información relevante para una investigación” (Bisquerra, 2000, p103).

En relación a lo que señala el autor, este instrumento permitió obtener y manejar la información que se necesitaba para el desarrollo y análisis, siendo una técnica de gran utilidad, puesto que permitió describir datos que nos expresaron los actores en cuestión dentro de la investigación. Así mismo éste instrumento permitió realizar desde la descripción un análisis interpretativo a partir de la confrontación de aquello que dijeron conocer, saber y hacer los actores, docente y estudiantes, con aquello que los sujetos

escogidos en la muestra, realmente hacían, lo que quedó demostrado a través de la observación directa.

Para efectos de esta investigación se realizó la siguiente modalidad de entrevista, la que fue aplicada a ambos actores, explicitados ya en la muestra junto a los criterios de selección.

Al docente a cargo del curso y a los seis estudiantes elegidos se les aplicó una entrevista semi-estructurada, la que estuvo compuesta de preguntas que fueron variando en su aplicación según las respuestas de los entrevistados.

➤ **Entrevista a la Docente**

La entrevista que se le realizó al docente estuvo centrada en torno a los siguientes temas:

- ❖ En relación a su percepción sobre el clima emocional en el aula y la relación de éste con el rendimiento escolar.
- ❖ Sobre la relación de clima emocional de aula y aprendizajes.
- ❖ Sobre la relación de clima emocional de aula y rendimiento conductual de los estudiantes.
- ❖ Sobre las metodologías que favorecen la generación de un clima emocional de aula positivo.

➤ **Entrevistas individuales a los estudiantes**

La entrevista que se les realizó a los estudiantes estuvo centrada en torno a los siguientes temas:

- ❖ En relación a su percepción sobre el clima emocional en el aula y la relación existente con su rendimiento escolar.
- ❖ Sobre la relación de clima emocional en el aula y aprendizajes.

- ❖ Sobre la relación de clima emocional de aula y su propio rendimiento conductual.
- ❖ Sobre su actuar dentro del aula, es decir, sobre cómo ellos aportan para un clima emocional propicio dentro de la sala de clases.

3.2.3.2 Consulta a fuentes secundarias

3.2.3.2.1 Libro de clases

Esta fuente permitió conocer las calificaciones y hojas de vida de los estudiantes. A través de las calificaciones se cuantificaron los promedios que iban en relación con la variable rendimiento académico y por medio de las hojas de vida se pudo evidenciar la conducta de los estudiantes seleccionados para la variable rendimiento conductual.

La consulta a este tipo de fuente nos permitió obtener datos cuantitativos respecto a la variable del rendimiento escolar haciéndose concreto en las calificaciones y en las anotaciones en la hoja de vida de cada estudiante. La lectura de las anotaciones acerca de la conducta de los estudiantes, connotadas como positivas y negativas en la cultura escolar, dio a entender cómo es el comportamiento de cada uno de ellos y cómo son las relaciones que el estudiante mantiene tanto dentro, como fuera del contexto de aula. Por su parte, las calificaciones obtenidas por los estudiantes, fueron tomadas como el reflejo del rendimiento académico logrado en las clases. De esta manera se aseguró que los sujetos de la muestra sean representativos de la realidad del curso en estudio.

3.2.4 Secuencia de Técnicas

A continuación se presenta un cuadro resumen con las técnicas que se utilizaron para la recogida de datos que conforman parte del desarrollo práctico de esta investigación. En él se podrá encontrar la secuencia y el tiempo que se requirió para cada una de ellas en su aplicación.

Técnicas	Tiempo
Revisión de libro de clases.	Antes de comenzar las observaciones se hizo una revisión del libro de clases del curso en estudio, para así verificar en qué situación se encontraba, respecto del rendimiento académico y rendimiento conductual. De esta forma se pudo escoger a los estudiantes que participaron en la muestra intencionada.
Observaciones presenciales en clases y su registro.	2 observaciones por semana. Durante 3 semanas 6 observaciones en total. Cada observación fue de 45 minutos.
Entrevista a la docente	Se aplicó la entrevista a la docente después de haber realizado las 3 semanas de observación de sus clases, con el fin de contrastar lo observado con su discurso.
Entrevistas a estudiantes	Se aplicó la entrevista a cada estudiante después de haber realizado las 3 semanas de observación de las clases.

3.3 Plan de análisis

Una vez que se aplicaron todos los instrumentos y técnicas, se procedió a la organización y selección de los datos recogidos para su análisis. Estos permitieron realizar los análisis interpretativos y luego la triangulación, por lo que fue de suma

importancia tener siempre presente los objetivos específicos que se habían planteado para el logro del objetivo general y por tanto a la pregunta de investigación planteada.

Para realizar los análisis interpretativos, que corresponden a las entrevistas y registros, fue necesario que estos se transcribieran de manera literal.

En los registros de observación realizados durante el período estimado, se detalló específicamente lo que se había desarrollado durante las clases, poniendo énfasis principalmente en los aspectos en que se señaló, cómo es el clima de aula que se observa. Con respecto a las entrevistas, que también fueron transcritas de forma literal, fue necesario no omitir información, ya que de aquella manera se pudo dilucidar las concepciones que la docente y los estudiantes tenían respecto de los temas planteados en ellas.

Luego de la transcripción de los registros y entrevistas, se procedió a seleccionar los datos de acuerdo a las tablas o matrices de categoría, las cuales llevan un título y síntesis de la información presente en cada una de ellas. Ya para finalizar el plan de análisis, se llevó a cabo los análisis interpretativos de los datos e información seleccionada.

En primer lugar, se realizó un análisis interpretativo a partir de las entrevistas previamente transcritas, luego de la información seleccionada mediante la observación de clases. Para interpretar estos datos se debió tomar en cuenta el marco teórico, de manera que se confrontara la teoría, con los datos recogidos, más las opiniones de las investigadoras.

Realizados los análisis interpretativos de los registros y entrevistas de la docente y los estudiantes, se procedió a realizar la triangulación. Aquella consistió en entrelazar la información entregada por la docente, los estudiantes y las observaciones, respecto de qué dicen que saben y qué hacen los actores involucrados en esta investigación acerca del clima emocional de aula y su relación con el rendimiento escolar.

Todo este proceso de análisis de la recogida de datos, nos llevó a responder la pregunta de investigación que se ha planteado previamente, para eso se hizo una exposición de los resultados de la investigación donde se pudo afirmar la relevancia que tiene el clima emocional de aula para el rendimiento escolar de los estudiantes.

Capítulo IV: Resultados

4.1 Análisis interpretativo: Entrevista Docente

A continuación se dará a conocer el análisis interpretativo, a partir de lo expresado por la docente en la aplicación del instrumento de entrevista. Esta interpretación se basará en el análisis de dos categorías, tomando en cuenta la organización de la información expuesta en las matrices (Anexo 4, p 141).

Las categorías van en relación con los objetivos específicos planteados para esta investigación, teniendo como primera categoría aquellos conocimientos y opiniones que posee la docente sobre clima emocional de aula y las emociones que favorecen el aprendizaje. De la misma forma, se establece como segunda categoría aquellas prácticas docentes que permiten generar un clima emocional de aula y cómo la docente, percibe las emociones que se van gestando en el aula a través de los vínculos que establecen los actores implicados en esta investigación.

4.1.1 Categoría 1: Conocimiento y opiniones de clima emocional de aula y emociones favorables para el aprendizaje.

La docente a cargo del segundo año básico relaciona el clima emocional de aula con las emociones que favorecen el aprendizaje de sus educandos. La docente considera que son base de un buen clima de aula el respeto, el orden, la atención y el interés que ponen sus estudiantes durante el desarrollo de las clases. Esto tiene directa relación con lo que propone el Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, presente en el Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC 2003) donde se expone que el profesor debe propiciar instancias de respeto entre los estudiantes y el docente.

En la pregunta referida a cómo genera un clima emocional de aula para el aprendizaje, la docente destaca que debe existir como factor principal la motivación, ya que esto permite el logro de los aprendizajes. Este factor lo genera tomando en cuenta las experiencias de los estudiantes y el contexto en el que estos se desenvuelven, lo que

tiene coherencia con el Dominio A: Preparación de la enseñanza, presente también en el Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2003). Este dominio dice que el docente debe conocer a sus estudiantes en cuanto a cómo aprenden y planificar la enseñanza de acuerdo a sus *“conocimientos previos, aspectos del contexto social, cultural o del entorno de los estudiantes, sus experiencias e intereses”* (MINEDUC, 2003, p19). De esta manera, se incentiva el interés de los educandos hacia los contenidos de las clases, dándole sentido al aprendizaje que van construyendo.

En coherencia con lo que propone el Marco Para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2003), en que el docente debe proponer a sus educandos contenidos que tengan relación con sus intereses y que por tanto esto les motiva a desarrollar las actividades propuestas para aprender, Gutiérrez (2005) dice que la motivación tiene que ver con estados *“emocionales, que movilizan, dan energía, “mueven” al sujeto, hacia una meta o incentivo”* (Gutiérrez, 2005, p1). Dicho esto, la importancia de que la docente tome en cuenta los intereses de sus estudiantes, repercute en la motivación que estos tendrán para llegar al logro del aprendizaje.

Según la docente uno de los factores que inciden en la creación de un clima de aula favorable para el rendimiento, es haber establecido normas que regulen la convivencia y las relaciones que se forjan dentro del aula. Esto tiene relación con el Dominio B, mencionado anteriormente, donde dice que el docente que cumple con ese dominio *“genera un clima de aula donde las normas de convivencia son claras para todos los alumnos”* (MINEDUC, 2003, p25). Estas normas deben estar previamente pactadas con los estudiantes para que permitan la facilitación de los aprendizajes, ya que si los estudiantes están concentrados e interesados se potenciará el buen rendimiento académico y conductual.

Así también lo señala Céspedes (2009b), donde indica que para la existencia de una buena convivencia, es necesario establecer normas que estén relacionadas con el contexto educativo, que permitan favorecer las relaciones entre los pares y que a su vez deben ser formuladas a partir del acuerdo entre los estudiantes y la profesora, ya que de esta manera las normas tendrían significado para todos los involucrados.

Otro de los factores que la docente considera que favorecen el buen rendimiento escolar está en la planificación de sus clases, que según su respuesta deben estar previamente estructuradas. Es decir, planificar las experiencias de aprendizaje con un inicio que motive a los estudiantes, con un desarrollo y cierre que sean coherentes, ya que esto permitiría organizar el tiempo en función del aprendizaje, optimizando éste en el desarrollo de cada actividad. Esta respuesta está relacionada con el Dominio C que propone el Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2003) en el criterio cuatro, en el que se alude a la utilización del tiempo designado para cada etapa de la planificación de la enseñanza y cómo éste debe ser empleado de manera eficiente, lo que permite propiciar instancias pedagógicas que potencien el aprendizaje de los estudiantes.

De la misma manera, la docente señala que la estructura de la planificación de la clase debe estar asociada a los aprendizajes previos de los estudiantes, rescatando sus ideas y conocimientos, potenciando el descubrimiento e indagación de nuevos aprendizajes, intentando con esto lograr la motivación de los educandos, ya que enfatiza que si los estudiantes se encuentran motivados logran asociar el nuevo aprendizaje con aquellos conocimientos previos. Esto tiene relación con lo que señala Hernández y Marchesi (2003) donde afirman que para que el estudiante pueda construir su aprendizaje y se encuentre dispuesto a lograr los objetivos de enseñanza debe ser necesario tener en cuenta *“dos variables especialmente importantes: sus conocimientos previos y sus motivaciones”* (Hernández y Marchesi, 2003, p43).

En relación a su formación pedagógica vinculada al clima emocional de aula, la docente afirma que cursó un diplomado sobre manejo conductual, del que no recuerda con exactitud su nombre. Llama la atención que en la formación inicial de la docente no se precisara en ninguna asignatura la importancia de considerar las emociones de los estudiantes para lograr un buen rendimiento escolar. Sin embargo, se destaca la intención de la profesora por profundizar y perfeccionar sus conocimientos en relación al trabajo de las emociones de los estudiantes, considerando que tiene relación con el manejo y guía de su conducta, ya que no podemos desligar las conductas a las emociones de los sujetos.

En el dominio D relacionado con las responsabilidades que debe tener el docente respecto de su rol, se plantea que el docente que cumple con este dominio *“busca de manera sistemática identificar sus necesidades de actualización y de desarrollo profesional”* (MINEDUC, 2003, p33), lo que coincide con lo que ha hecho la docente participante de esta investigación al buscar herramientas que le permitan desarrollar de manera efectiva su rol. Además esta docente es capaz de analizar *“críticamente las fortalezas y debilidades de sus prácticas, con relación a sus efectos sobre los aprendizajes de sus alumnos”* (MINEDUC, 2003, p33), esto queda demostrado puesto que la docente tomó un diplomado en manejo conductual, lo que le puede ayudar a realizar mejor prácticas pedagógicas y por tanto generar instancias para un aprendizaje efectivo.

A partir de lo analizado, se puede concluir que la docente demuestra un buen conocimiento en relación a las políticas educativas y en particular en lo que señala el Marco Para la Buena Enseñanza desarrollado por el MINEDUC, ya que la mayoría de sus comentarios y opiniones están estrechamente relacionados con las dimensiones que propone este documento.

Destaca constantemente establecer normas que regulen el comportamiento y las relaciones que se van generando dentro del aula, dando énfasis a la importancia que adquieren estas normas en función de fortalecer y potenciar la construcción del conocimiento de sus estudiantes.

Así también destaca la motivación como factor principal que da paso a la enseñanza y que permite generar experiencias educativas pertinentes y significativas. Sin embargo no establece relación entre las emociones de los educandos con la motivación, ya que las emociones de los estudiantes permiten de cierta forma, gestar la predisposición de aprender, es decir gestar su motivación.

4.1.2 Categoría 2: Prácticas que permiten la presencia de emociones para generar un clima de aula positivo

La docente señala que al realizar sus clases se siente bien y a gusto, sin embargo alude que existen días y momentos en que esto puede ser totalmente contrario. Así también, cree que sus emociones influyen en el rendimiento y comportamiento de sus estudiantes, ya que percibe sus cambios de actitud frente a determinados estados emocionales, por ejemplo señala *“cuando uno está relajado y no ha preparado bien la clase, es desorden. Ellos perciben cuando uno está nerviosa o está alterado por algo, ellos se inquietan al tiro”* (Anexo 2, p119).

La docente hace una reflexión en consideración a la emocionalidad que se genera dentro del aula, no culpando a los niños y niñas de su conducta propiamente tal, sino asociando a factores externos el comportamiento de los estudiantes o a la personalidad de ellos, uno de los que menciona es la energía que ella misma proyecta, ya que *“...el cerebro del niño “lee” las emociones negativas del profesor...realizando una “comprensión” implícita, automática, y sintonizando con ella”* (Céspedes, 2009b, p145). En otras palabras, si la docente proyecta emociones y actitudes negativas, los educandos lo perciben y sintonizan con ellas, provocando que sus emociones se descontrolen.

Por su parte, Casassus afirma que *“el aprendizaje depende principalmente del tipo de relaciones que se establezcan en la escuela y en el aula”* (Casassus, 2006, p90). Esto tiene relación con lo que señala la docente cuando indica que las emociones que se generan en el aula influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje que se desea lograr y en cómo las interacciones van cambiando en función de las emociones que se van gestando.

Según la percepción de la docente en relación a cuándo aprenden más sus estudiantes, destaca la utilización de recursos y materiales para el trabajo pedagógico, siendo coherente con lo que señala el Marco Para la Buena Enseñanza, en el Dominio A, en que el docente *“identifica y utiliza recursos existentes que permiten a los*

estudiantes aprender los contenidos y adquirir las habilidades propuestas por el currículum” (MINEDUC, 2003, p19). Para esto, la docente debe estar en conocimiento de los recursos y materiales pertinentes al contexto de sus estudiantes y significativos que favorezcan el logro de los objetivos de aprendizaje previamente propuestos. A su vez, la docente verifica los aprendizajes obtenidos por sus educandos a través de una evaluación, haciéndose consciente de que la utilización de materiales o recursos, permite favorecer el aprendizaje de sus estudiantes.

Por su parte Casassus (2003), a partir de los resultados de una investigación que tuvo a cargo, señala la importancia que tiene el uso de materiales y recursos para el logro de los aprendizajes, diciendo que los estudiantes que cuentan con material de apoyo, como libros *“aprenden más que los que no lo tienen, así como también el hecho de que tengan mayor acceso a materiales y libros les abre la posibilidad de un mayor aprendizaje”* (Casassus 2003, p125). Por lo tanto, la docente ha apuntado a uno de los factores que tienen mayor incidencia en la formulación de aprendizajes.

La docente asume que la utilización de materiales y recursos es uno de los factores que inciden en el buen rendimiento de sus estudiantes y que es su responsabilidad como parte de su rol docente la preparación de cada una de sus clases. Esto a su vez, tiene coherencia con lo que detalla el Marco Para la Buena Enseñanza (2003), en el dominio A: Preparación de la Enseñanza, en donde el docente debe seleccionar diversos recursos y materiales que beneficien el desarrollo de las actividades de los estudiantes. Casassus (2003) señala la importancia que tiene el uso de materiales y recursos para el logro de los aprendizajes, diciendo que *“los niños que tienen apoyo de materiales y acceso a libros, aprenden más que los que no lo tienen, así como también el hecho de que tengan mayor acceso a materiales y libros les abre la posibilidad de un mayor aprendizaje”* (Casassus 2003, p125).

Por lo tanto, la docente considera que para el desarrollo de experiencias educativas que favorezcan un buen rendimiento escolar de sus estudiantes, es necesario asumir un rol activo que potencie el conocimiento de los educandos a través de una preparación previa de la planificación de actividades pertinentes y contextuales, con la

utilización de materiales y recursos didácticos y con el uso eficiente del tiempo destinado a cada una de las etapas de las clases.

Las percepciones de la docente en relación a cómo sus estudiantes se sienten durante las clases no son muy claras, sin embargo es capaz de observar la desconcentración de ellos, aludiendo que existe una hora del día en que se “aburren”. Esto tiene relación con *“los procesos de selección de la información que poseen los niños y niñas entre las edades de 6 a 12 años, en que a medida que crecen suelen ser cada vez más capaces de distinguir y controlar voluntariamente el despliegue de su propia atención”* (Martí, 2009,p334). Ya que ésta se basa en sus propios intereses y que no necesariamente puede coincidir con lo que la profesora les está enseñando.

A partir de lo analizado se puede concluir que la profesora refleja plena conciencia de su función como docente, asumiendo responsablemente este rol a partir de la creación de experiencias de aprendizaje previamente preparadas, siguiendo una coherencia en relación a su estructura, con actividades desafiantes que permitan potenciar el interés de los estudiantes, siempre iniciando de sus experiencias previas y motivaciones. Además, expresa conciencia de la importancia que tiene el preparar sus clases utilizando diversas estrategias y recursos de aprendizaje, incidiendo en el rendimiento académico de sus estudiantes. Sus comentarios demuestran coherencia con las dimensiones que propone el Marco Para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2003).

En relación a la emocionalidad que se genera dentro del aula, la docente es capaz de observar y percibir el cambio emocional que están teniendo los educandos, emociones que sustentan su cambio de conducta. Por lo demás, afirma que su estado emocional afecta consistentemente la actitud de los estudiantes y a su vez el desarrollo de las clases. A pesar que la docente hace referencia a las emociones, este factor no lo asume como un responsable que incida en el rendimiento de sus estudiantes.

4.2 Análisis interpretativo: Entrevista a Estudiantes

A continuación se dará a conocer el análisis interpretativo, a partir de lo expresado por los estudiantes en la aplicación del instrumento de entrevista. Esta interpretación se basará en el análisis de dos categorías, tomando en cuenta la organización de la información expuesta en las matrices (Anexo 4, p145).

Las categorías van en relación con los objetivos específicos planteados en esta investigación, teniendo como primera categoría aquellas opiniones que poseen los estudiantes pertenecientes a la muestra, en relación a cómo es el trato que establece la docente con ellos y el resto de sus compañeros de curso.

La segunda categoría se establece en función a las opiniones que poseen los estudiantes sobre las prácticas que mantiene la docente para generar un clima emocional de aula y cómo este influye en el rendimiento escolar.

4.2.1 Categoría 1: Prácticas para un clima emocional de aula y presencia de emociones.

Casassus señala que un factor imprescindible dentro del aula, para la generación del buen rendimiento escolar de los educandos, es “*el tipo de conexión emocional que se establece entre los docentes y ellos*” (Casassus, 2006, p239). Según la percepción de los niños, esta conexión emocional tiene relación con el cumplimiento de las normas establecidas dentro del aula, pues aseguran que si respetan éstas, la docente expresa un buen trato hacia ellos.

El cumplimiento de estas normas, por parte de los estudiantes, está relacionado con la moral heterónoma, como lo afirma Piaget (González y otros, 2009), ya que esta moral tiene relación con la obediencia y la sumisión, sin comprender el sentido de la norma en sí, sino más bien se cumplen para evitar castigos o retos, así como también para evitar el cambio de humor de la docente cuando se quebrantan las normas.

Los estudiantes expresan que la docente siempre se encuentra atenta a las dificultades que puedan presentar, esto concuerda con lo que señala Saffie (2000) cuando dice que se deben establecer vínculos afectivos que permitan la interacción entre el docente y los estudiantes y así potenciar su aprendizaje.

En relación a las prácticas de la docente, los estudiantes aluden que al momento de iniciar las clases la docente realiza preguntas antes de señalarles las actividades que deben desarrollar para cumplir los objetivos propuestos para la clase. Esto tiene coherencia con lo que propone el Marco Para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2003), en el dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes cuando dice que el docente debe estructurar *“las situaciones de aprendizajes considerando los saberes, intereses y experiencias de los estudiantes”* (MINEDUC, 2003, p28).

Los estudiantes manifiestan la disponibilidad de la docente en relación al apoyo constante que reciben cada vez que se les presenta alguna dificultad que imposibilite el desarrollo de su trabajo escolar, es decir, los estudiantes expresan la existencia de un vínculo de confianza entre la docente y ellos, lo que permite que ellos expongan sin temor sus dudas para así poder lograr los objetivos propuestos para la clase. Casassus afirma que *“cuando los alumnos están en confianza, se sienten en seguridad, y se reduce el miedo, lo que les permite ser más como ellos son en su originalidad y pueden abrirse a la participación en clase sin temor a cometer errores”* (Casassus, 2006, p243).

Los estudiantes aseguran que cuando la docente demuestra un buen trato hacia ellos, se sienten bien, queridos y felices. Afirman que les gusta que la docente manifieste actitudes afectivas y cercanas. Aunque no mencionan que esta afectividad esté relacionada con su rendimiento escolar, se podría interpretar que cuando el educando recibe una emocionalidad positiva por parte de un referente, estará con mayor disposición para el aprendizaje, por lo que su rendimiento escolar podría ser mejor. Así también se puede hacer distinción, cuando uno de los estudiantes (Estudiante 5, anexo 4, p146) dice recibir los retos de la docente cuando éste llega tarde a la clase, percibiendo como aquello le afecta, sin embargo, alude que la docente es capaz de

revertir esta situación integrándolo a las actividades de enseñanza. Casassus (2008) afirma que al *“desarrollar competencias emocionales en los educandos se desarrolla la capacidad de resolver y enfrentar problemas cognitivos”* (Casassus, 2008, p93).

Según lo analizado, los estudiantes expresan que el trato que les da la docente depende de su comportamiento, de cómo ellos van asimilando las normas que se han propuesto, relacionando la emocionalidad del profesor con su óptima o deficiente conducta ya que si ellos tienen una conducta óptima recibirán un trato amable, sin embargo si se comportan de manera deficiente, transgrediendo las normas, recibirán un trato más distante de parte de la autoridad. Se debe destacar que uno de los estudiantes expresa el sentido que tiene este factor para su desarrollo, señalando que si la docente mantiene un trato positivo, si es amorosa y cariñosa, él aprende más (estudiante 2, anexo 4, p142). Esta comprensión que hace el estudiante tiene relación con lo que plantea Maturana en que *“no hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto”* (Maturana, 1997, p23), por lo tanto esta visión que posee el estudiante, se condice con los vínculos que establece la docente en su quehacer pedagógico y con su rendimiento conductual adecuado, lo que merece ser interpretado como un factor determinante en el rendimiento académico.

En relación a las prácticas docentes percibidas por los estudiantes, estos admiten la importancia que tiene la cercanía y afectividad que la docente establece con ellos y la confianza que genera, estando siempre pendiente de las necesidades y dificultades que se les presenten.

4.2.2 Categoría 2: Percepciones y prácticas relacionadas con el clima de aula y rendimiento escolar

En consideración a su rendimiento escolar, los estudiantes expresan sentirse mal cuando obtienen una baja nota, asumiendo la responsabilidad de este fracaso a la falta de estudio, lo que se puede relacionar con lo que afirma Saffie (2000) cuando señala que *“los estudiantes que tienen un alta autoestima aprenden más rápido, retienen la información por más tiempo, responden positivamente a los desafíos, poseen un grado*

de aceptación mayor frente a los demás y son capaces de responsabilizarse de sus actos” (Saffie, 2000, p34) lo que se puede interpretar como un desarrollo correcto de la autoestima positiva de los estudiantes, siendo este desarrollo atribuido a las prácticas de la docente en función al fortalecimiento del desarrollo personal y emocional de los estudiantes.

Los estudiantes asocian el cambio de estado emocional de la docente, con la trasgresión de las normas establecidas en el aula, lo que provoca un ambiente más tenso, en donde los vínculos se tornan más distantes, ya que ellos saben cuáles son aquellas conductas que afectarán el clima emocional positivo de aula.

Los estudiantes tienen conocimiento que el transgredir las normas afecta al clima emocional de aula positivo, pero no son capaces aún de comprender el sentido de estas. Esto tiene relación con la moral heterónoma, tal como se menciona en el análisis interpretativo anterior, en donde se ligaba ésta al cumplimiento de las normas para evitar algún castigo o por sumisión a normas impuestas por adultos (González y otros 2009). Si bien la docente justifica las normas y les explica el por qué de la existencia de estas, los estudiantes las realizan sin comprender el trasfondo que irá en su propio beneficio, las cumplen por evitar el enojo o disgusto de la profesora.

Según las respuestas de los estudiantes, es la docente, como autoridad, quien establece las normas, sin embargo, no se percibe que la autoridad que ella ejerza esté fundada en el autoritarismo, sino que se *“sustenta en el respeto, la consistencia, la consecuencia, la justicia y la tolerancia”* (Céspedes, 2009b, p124).

Los estudiantes señalan que las relaciones entre pares están basadas en la amistad, sin hacer discrepancia entre un compañero y un amigo, ya que *“a medida que los niños y niñas van creciendo no sólo evoluciona la idea de amistad, sino también la percepción que tienen de sus amigos y amigas, en cuanto que ésta se va haciendo más rica, diferenciada e integrada, así como la conciencia de que la relación de amistad entre ellos es más exclusiva e individualizada”* (Moreno, 2009, p412), por lo que probablemente con el transcurso del tiempo valoren la amistad de otra forma.

Se percibe que el trabajo colaborativo expresado por los estudiantes, es potenciado por la docente, tal como se señala en la Política de Convivencia Escolar, donde se establece que el rol docente debe “*crear condiciones de trabajo cooperativo y solidario en el aula a través de un lenguaje franco, dinámico y respetuoso de la dignidad humana*” (MINEDUC, 2002, p79). De esta misma manera los educandos demuestran emociones vinculadas a la empatía con sus pares, ya que saben que ayudándose entre sí “*no van a recibir recompensas materiales ni sociales, salvo la de los efectos de los objetos de la pro-socialidad*” (Moreno, 2009, p410).

En consideración con la interpretación realizada en el análisis anterior, se puede hacer referencia al correcto desarrollo de la autoestima de los estudiantes, siendo una autoestima positiva, pues asumen la responsabilidad de su deficiente rendimiento académico provocado a su falta de estudio, lo que puede ser mejorado con más dedicación.

En relación a las normas, los estudiantes dan a conocer que saben sobre su existencia y aseguran que la docente les explica el por qué de cada una de ellas, sin embargo, se hace notar la falta de comprensión de las explicaciones por parte de los estudiantes, pues cumplen con ellas con el fin de evitar sanciones y en mayor medida, el disgusto de la docente. Se debe hacer alusión que esta situación afecta consistentemente la emocionalidad de los educandos, que ven con preocupación el enojo de la profesora, haciendo notar que es una conducta poco habitual que los hace sentir tristes, por lo que su rendimiento escolar se vería afectado.

Las relaciones de pares que se establecen dentro del aula están basadas por sentimientos empáticos, que son reforzados por la docente, quien genera instancias de trabajo colaborativo, potenciando la ayuda mutua en función de un buen rendimiento escolar.

Se hace necesario mencionar, que no existe mayor distinción entre las respuestas que expresan los estudiantes en relación a las percepciones sobre las

prácticas de la docente en función a un clima emocional de aula y al rendimiento escolar, ya que no se evidencia alguna contradicción en las respuestas de los estudiantes.

4.3 Análisis interpretativo de registros de observación

A continuación se dará a conocer el análisis interpretativo de los registros de observación realizados durante las horas que la docente impartía las clases con su grupo curso. Esta interpretación se basará en el análisis de dos categorías, que a su vez estarán subdivididas, la primera categoría consta de tres sub-categorías y la segunda categoría consta de dos sub-categorías, cuya información será expuesta y organizada en ambas matrices. (anexo 5, p149)

Estas categorías están fielmente relacionadas con los objetivos propuestos en esta investigación. La primera categoría está relacionada con aquellos factores que inciden positivamente en el rendimiento escolar y para reconocerlos con mayor precisión, durante el proceso de observación de las prácticas de la docente mientras imparte sus horas de clases, se ha dividido esta categoría en tres sub-categorías relacionadas con aquellos principales factores que la profesora destaca con énfasis, siendo la motivación, las normas y la planificación.

La segunda categoría, se establece en función al reconocimiento de aquellas emociones que inciden y favorecen el rendimiento escolar. Para tener una mayor precisión de estas emociones, se ha determinado a partir de esta categoría, dos sub-categorías, las emociones positivas y las emociones negativas.

4.3.1 Categoría 1: Factores favorables al rendimiento escolar

La docente trabaja las experiencias de aprendizaje de sus estudiantes, bajo el diseño y preparación de la planificación de las clases, siguiendo fielmente su estructura de inicio, desarrollo y cierre, en la que utiliza diversos materiales y recursos que acompañan la enseñanza de los estudiantes, facilitando el desarrollo de cada actividad, demostrando que existe una relación con lo que propone el Dominio A: Preparación de la enseñanza, señalado en el Marco Para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2003) ya que *“Identifica y utiliza recursos existentes que permiten a los estudiantes aprender los contenidos y adquirir las habilidades propuestas por el currículum”* (MINEDUC,

2003, p19). Así también tiene relación con lo que propone el Dominio B, pues la docente es quien *“facilita que los alumnos puedan acceder a los materiales y a los recursos disponibles”* (MINEDUC, 2003, P26) ya que en la observación se ve que tiene el material dispuesto para la realización de las diferentes actividades que hace en cada clase.

Es preciso destacar la manera en que la docente potencia el trabajo colaborativo de sus estudiantes, pues se hace notar en las clases observadas la manera en que ella incentiva el trabajo cooperativo entre sus estudiantes, invitándolos a ayudar a sus pares en el desarrollo de las actividades. Aquello tiene relación con la Política de Convivencia Escolar donde se señala que el docente *“debe generar y desarrollar estrategias pedagógicas innovadoras para crear nuevas condiciones de trabajo cooperativo y respetuoso de la diversidad de los sujetos”* (MINEDUC, 2002, p79). Por lo tanto, la docente desarrolla prácticas que fomentan la buena convivencia dentro del aula y especialmente entre pares.

Las prácticas de convivencia que desarrolla la docente dentro del aula, se reflejan especialmente en el constante reforzamiento de normas que regulan el comportamiento y participación de los estudiantes durante el desarrollo de las diversas actividades, por lo demás la docente potencia e incita la autorregulación de las normas, tal como se observa en el siguiente episodio *“una niña le dice: “profesora ella no se quiere callar” apuntando con un dedo a su compañera de banco. La docente le dice: “dígame: “cállate la profesora está hablando”, ustedes tienen que ayudarme para que podamos seguir con la clase”* (Anexo 1, p110).

La propuesta de la docente es coherente con lo que propone el Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, en que el docente *“establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula”* (MINEDUC, 2003, p25), ya que *“la enseñanza no se puede generar en un ambiente en que la conducta de los alumnos no permite el desarrollo de la clase...Complementariamente al interés y motivación de los estudiantes, se requiere establecer un conjunto de normas*

claras...que oriente la convivencia y facilite los aprendizajes...” (MINEDUC, 2003, p25).

Se observa a la docente en su rol de manera activa, con la intención de captar la atención de los estudiantes que se encuentran desconcentrados, lográndolo a través de movimientos con su cuerpo y tono de voz, esto tiene relación con lo que propone el Marco Para la Buena Enseñanza, Domino B, criterio tres, donde se afirma que *“cuando los estudiantes están interesados y concentrados en clases es menos probable que se distraigan y provoquen desorden”* (MINEDUC, 2003, p25), por lo tanto se puede interpretar que la docente se muestra preocupada por lograr la atención de todos sus estudiantes.

Como señala el Marco Para la Buena Enseñanza, en el Dominio C, Criterio uno *“Los profesores saben que los estudiantes no aprenderán los contenidos si no cuentan con la información necesaria, o si no están motivados”* (MINEDUC, 2003, p27). Es lo que se observa de la docente durante el desarrollo de las clases, manifestando constantemente un interés por motivar a sus estudiantes, lo que se demuestra en la utilización de recursos y materiales, en el desplazamiento que tiene dentro de la sala, en el tono de su voz, al utilizar estrategias de enseñanzas basadas en el trabajo en grupo, en la retroalimentación de los contenidos que trabaja, por lo tanto existe coherencia con lo que señala el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, en que expresa que *“una buena motivación se basa al parecer en el establecimiento de un clima de confianza entre estudiantes y entre los estudiantes y el profesor”* (LLECE, 2002, p71).

A partir de lo analizado se puede concluir que la docente se hace responsable de planificar y de buscar recursos que puedan ayudar y facilitar el aprendizaje de sus estudiantes, asumiendo un rol activo en la búsqueda de estrategias pertinentes y significativas para las experiencias del proceso enseñanza- aprendizaje.

Se puede interpretar, que la utilización que hace la docente en relación al uso de diversos materiales y recursos, es un factor fundamental que permite motivar a los

estudiantes en el desarrollo de las actividades para el aprendizaje, dando cuenta del conocimiento que posee de ellos y de sus intereses, expresados en la planificación de sus clases.

También se debe destacar cómo establece normas de convivencia y la manera en que constantemente refuerza éstas, otorgándoles sentido e intentando que los estudiantes comprendan su trasfondo y las cumplan.

Que los estudiantes logren comprender las normas y logren cumplirlas, optimiza la utilización del tiempo destinado para la realización de las clases, lo que ayudará a que logren de manera más eficaz los aprendizajes esperados.

4.3.2 Categoría 2: Emociones relacionadas con el rendimiento escolar.

Se observa a la docente constantemente manifestando actitudes cercanas con sus estudiantes. Se ha visto que establece relaciones afectivas consistentes, generando un clima de confianza, lo que tiene relación con lo que señala Casassus, donde afirma que *“el buen clima de aula se basa precisamente en la existencia de confianza y seguridad. Ambas son emociones que hacen posible el aprendizaje”* (Casassus, 2008, p90), por lo tanto, según lo observado, se puede interpretar que la docente promueve aquellos factores que inciden en la creación de un clima emocional de aula, coincidiendo con lo que expresa el Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, propuesto en el Marco Para la Buena enseñanza donde se señala que el docente *“Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto”* (MINEDUC, 2003, p23), para conducir el conocimiento y logro de los objetivos ya propuestos.

Que la docente exprese su emocionalidad y cercanía a través de abrazos, caricias y palabras positivas, permite reforzar la autoestima de los estudiantes, siendo un factor esencial para el desarrollo social de ellos, ya que como señala Céspedes se genera una *“necesidad social: la necesidad de afecto, de pertenecer”* (Céspedes, 2009b, p70). La docente al reforzar la autoestima de sus estudiantes muestra que está consciente de su

importancia y en cómo este factor incide en el proceso de enseñanza, ya que *“Cuando tienen autoestima, los niños se sienten seguros en su interior, están más dispuestos a arriesgarse y a ser responsables de sus actos, pueden enfrentar los cambios y desafíos de la vida, y tienen la flexibilidad necesaria para enfrentar el rechazo, la decepción, el fracaso y la derrota”* (Espenland y otros, 2000, p7).

El establecer vínculos afectivos y establecer relaciones basadas en la confianza, inciden en el rendimiento escolar ya que *“el alumno para rendir debe interactuar con su profesor en una comunicación directa, que provoque un clima afectivo y motivador para el aprendizaje”* (Saffie, 2000, p23), así también lo señala Céspedes (2009b) sobre el rol que debe cumplir el docente, quien debe propiciar una *“Comunicación afectiva y efectiva”* (Céspedes, 2009b, p142), que permita no sólo educar en lo académico sino también en lo emocional.

La docente está constantemente apreciando los logros de sus estudiantes, expresándolo a través de gestos o palabras positivas, como se señala en este episodio, *“La docente dice: “¿Por qué cosas se caracteriza Chile?” Alumno 8: “Hay paisajes secos y húmedos” el docente se acerca al alumno y dice: “¡Excelente mi niño! En otros países no hay tanta variedad de paisajes”* (Anexo 1, p122), estas prácticas tienen relación con la proyección que realiza la docente sobre sus estudiantes, siendo coherente con lo que afirma el Marco Para la Buena Enseñanza, en el Dominio B (MINEDUC, 2003) *“Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos. En estos ambientes los alumnos se sienten desafiados a aprender y son apoyados por el profesor, quien cree realmente que todos sus alumnos y alumnas pueden aprender y esforzarse para ello...los estudiantes no temen al ridículo cuando proponen ideas, preguntas o temas de su interés, ya que saben que ese es un espacio para aprender y cuestionarse”* (MINEDUC, 2003, p24).

“Es de gran importancia que el profesor genere y transmita a sus alumnos altas expectativas de manera que superen las situaciones adversas” (MINEDUC, 2003, p24), esto se relaciona con lo que se observa de la docente cada vez que felicita a sus

estudiantes y le expresa su afecto durante el desarrollo de las actividades, motivándolos a cumplir con los objetivos propuestos para la clase.

La docente al enfocar su práctica educativa hacia la emocionalidad, está asumiendo la importancia que tiene este factor sobre el rendimiento escolar de sus estudiantes, ya que como señala Ibáñez (2002) las emociones *“constituyen el aspecto de mayor relevancia para facilitar los aprendizajes en educación”* (Ibáñez, 2002, p32).

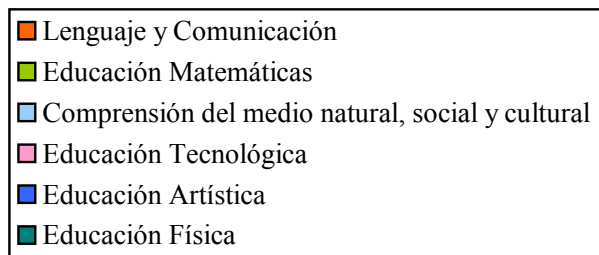
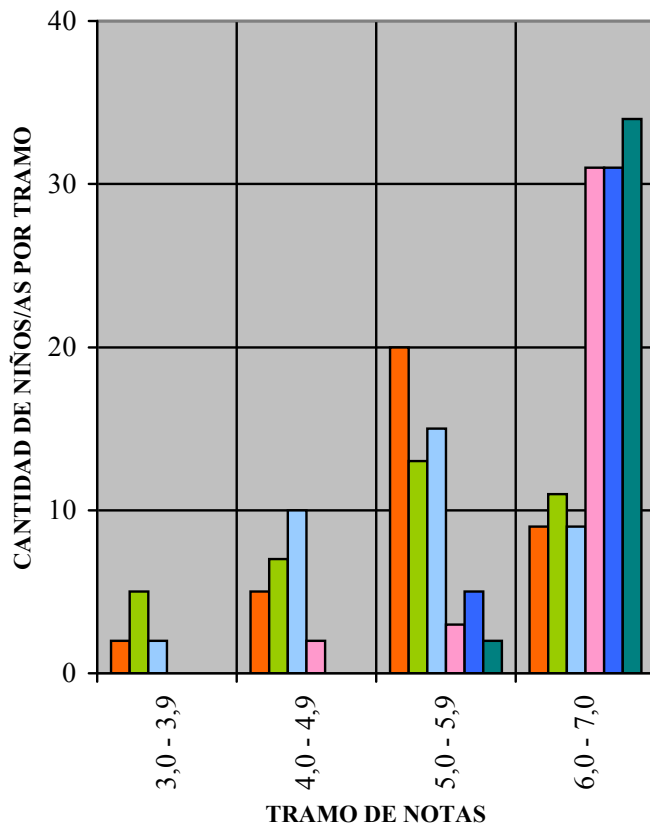
A partir de lo analizado se puede concluir que la docente expresa constantemente afecto por sus estudiantes, estableciendo vínculos cercanos lo que genera un clima de confianza entre él y los estudiantes.

Se observa que la docente se proyecta en sus estudiantes, demostrando confianza en las capacidades que cada uno de ellos posee. Demuestra interés en motivarlos, pues *“Mediante la atención y la motivación el individuo se aplica todo él y con intensidad a la actividad que lleva a cabo y es capaz de aceptar que todo el esfuerzo que realiza tendrá gratificación”* (Darder, 2003, p14). La docente sabe que de esa manera logrará que los educandos aprendan de manera más fluida, pues como se hacía mención anteriormente, ya conoce los intereses de los estudiantes, por lo que sabe la manera correcta de enfrentar el proceso enseñanza- aprendizaje.

En los registros de observación no se encuentran emociones negativas de parte de la docente con sus estudiantes, por lo que se podría decir que trabaja de manera correcta la emocionalidad de sus educandos, incentivándolos a creer en ellos, a confiar en que son capaces de aprender los contenidos trabajados en clases, que deben ser buenos compañeros, que deben respetar a cada actor de la comunidad educativa, aptitudes que serán beneficiosas en el transcurso de toda la vida del estudiante y que sin duda serán aprendizajes trascendentales.

4.4 Análisis Gráficos

**PROMEDIO DE NOTAS DEL CURSO POR SUBSECTOR
CORRESPONDIENTE AL PRIMER SEMESTRE 2010**

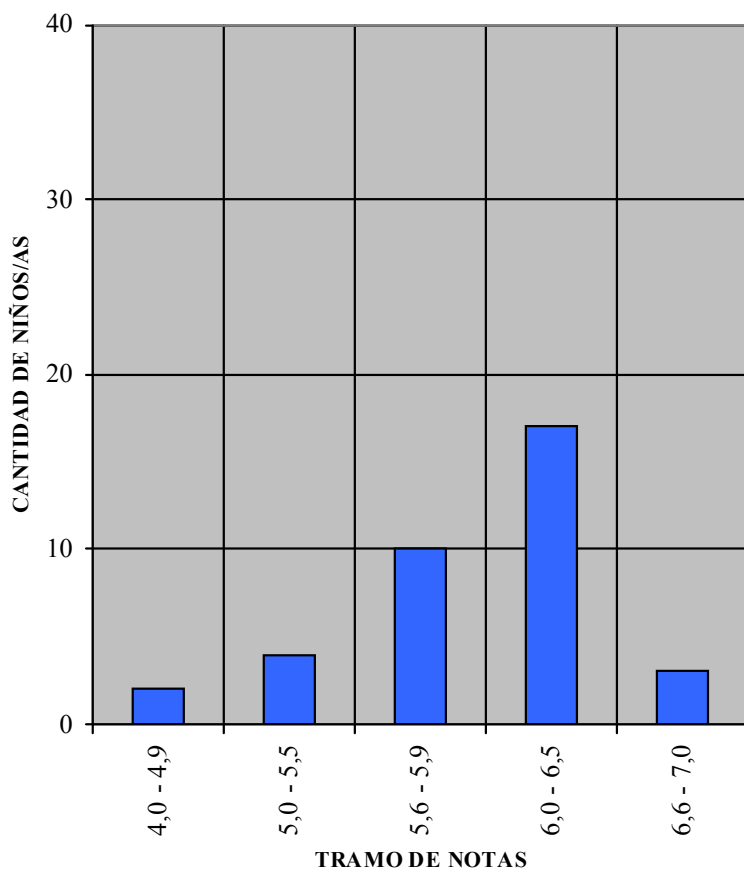


En el gráfico se observa una cantidad de más de treinta niños y niñas que en los subsectores de Educación Tecnológica, Educación Artística y Educación Física mantienen un promedio de notas entre 6,0 y 7,0, lo que se podría interpretar como las asignaturas donde los estudiantes presentan mayor interés. En tanto en los subsectores de Lenguaje y Comunicación, Educación Matemáticas y Comprensión del medio Natural, Social y Cultural se presenta una cantidad entre doce y veinte estudiantes, que mantienen un tramo de notas entre el 5,0 y 5,9.

Es necesario señalar, que sólo en los subsectores de Lenguaje y Comunicación y Comprensión del medio Natural, Social y Cultural hay dos estudiantes con un tramo de notas de 3,0 a 3,9 y en el subsector Educación Matemáticas, cinco estudiantes tienen un promedio de 3,0 a 3,9.

En el gráfico mostrado se demuestra que la generalidad del curso presenta buenos promedios en los subsectores señalados, siendo un porcentaje muy bajo quienes mantienen promedios inferiores a nota 4,0.

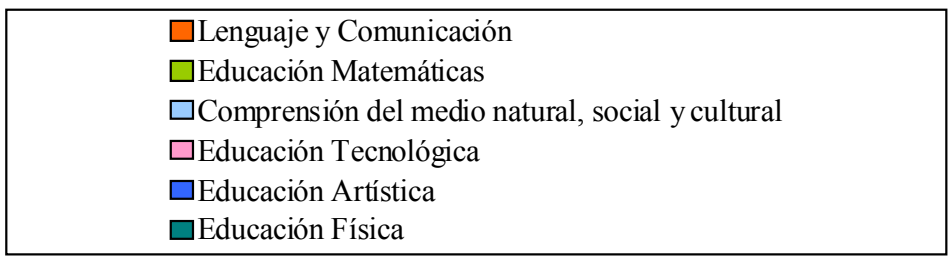
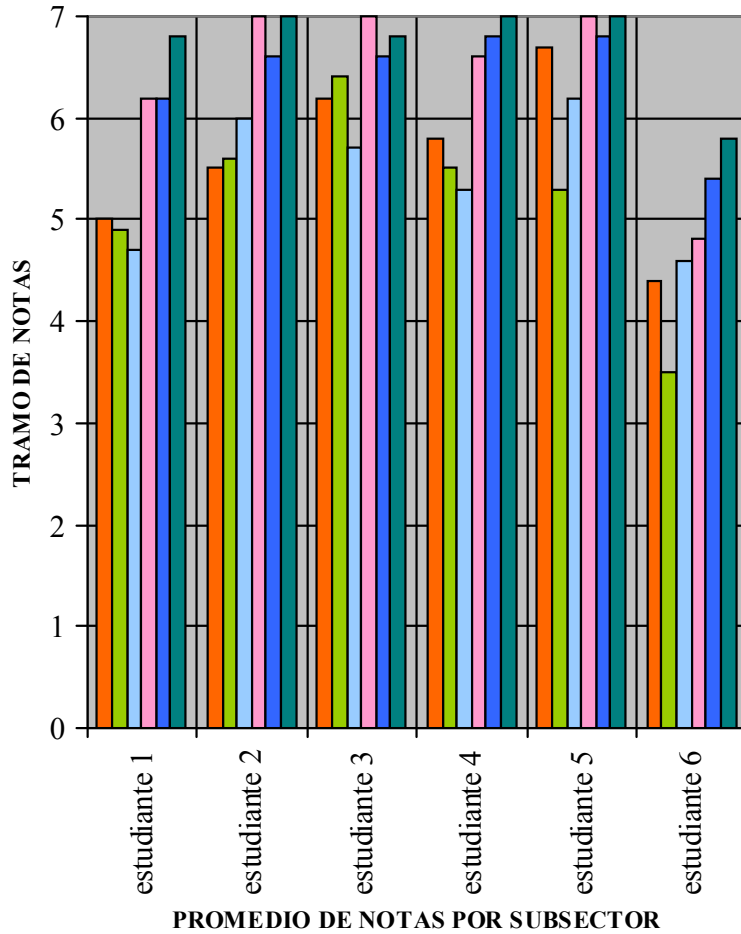
**PROMEDIO SEMESTRAL DEL CURSO CORRESPONDIENTE AL
PRIMER SEMESTRE 2010**



■ Cantidad de niños/as según tramo de notas

A partir del gráfico, es posible afirmar que gran parte de los estudiantes tienen promedio entre 6,0 y 6,5, en seguida, el tramo de notas de 5,6 a 5,9 presenta una cantidad de diez estudiantes. Dos estudiantes muestran un promedio de notas que va desde el tramo de 4,0 a 4,9. En el tramo de notas de 6,6 a 7,0, sólo tres estudiantes ocupan estos promedios. El gráfico nos indica que la mayoría del curso posee buen rendimiento académico, siendo una minoría quienes tienen un desempeño bajo.

**PROMEDIO DE NOTAS POR SUBSECTOR DE LOS NIÑOS/AS
ESCOGIDOS CORRESPONDIENTE AL PRIMER SEMESTRE 2010**



A partir del gráfico anterior, se puede decir que los estudiantes seleccionados según la categoría de rendimiento conductual presentan lo siguiente:

Estudiante 1 (Rendimiento conductual medio): En el subsector de Lenguaje y Comunicación, Educación Matemática y Comprensión del medio Natural, Social y Cultural presenta un promedio de notas que varía del 4,7 al 5,0, en los subsectores de Educación Tecnológica, Educación Artística y Educación Física se observa un promedio de notas que abarca del 6,2 al 6,8.

En cuanto a su conducta, se pudo extraer de la revisión hecha al Libro de Clases, las siguientes anotaciones:

- *“Alumno muy trabajador y participativo en clases;*
- *Alumno que está muy conversador en clases, quedando atrasado en sus tareas. Se le advierte que será cambiado de puesto si sigue así.”*

Estudiante 2 (Rendimiento conductual adecuado): En Lenguaje y Comunicación, Educación Matemática y Comprensión del medio Natural, Social y Cultural presenta un promedio de notas que varía del 5,5 al 6,0, en los subsectores de Educación Tecnológica, Educación Artística y Educación Física se observa un promedio de notas que abarca del 6,6 al 7,0.

En cuanto a su conducta, se pudo extraer de la revisión hecha al Libro de Clases, la siguiente anotación:

- *“Alumno muy trabajador en clases, tiene iniciativa y es respetuoso.”*
- *“Estudiante muy responsable con sus deberes académicos.”*
- *“Alumno muy participativo y comprometido con las actividades escolares.”*

Estudiante 3 (Rendimiento conductual no adecuado): En Lenguaje y Comunicación, Educación Matemática y Comprensión del medio Natural, Social y Cultural presenta un promedio de notas que varía del 5,7 al 6,4, en los subsectores de Educación

Tecnológica, Educación Artística y Educación Física se observa un promedio de notas que abarca del 6,6 al 7,0.

En cuanto a su conducta, se pudo extraer de la revisión hecha al Libro de Clases, las siguientes anotaciones:

- *“Alumno muy inquieto en clases, no trabaja ni realiza sus tareas ni trabajos;*
- *Se dedica sólo a conversar durante el periodo de clases, nunca trabaja, ni completa una actividad.”*

A partir del gráfico anterior, cabe decir que los estudiantes seleccionados según la categoría rendimiento académico presentan lo siguiente:

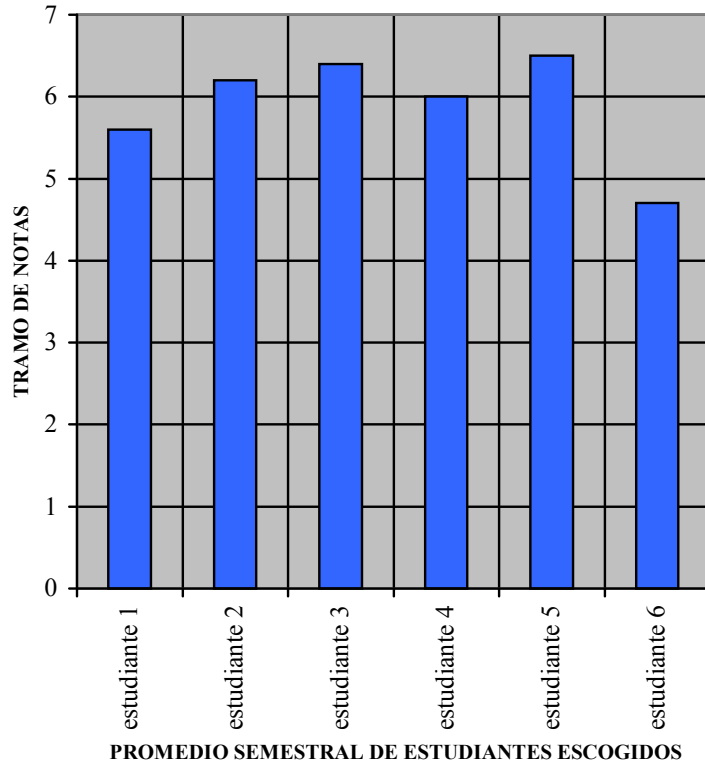
Estudiante 4 (Rendimiento académico medio): En el subsector de Lenguaje y Comunicación, Educación Matemática y Comprensión del medio Natural, Social y Cultural presenta un promedio de notas que varía del 5,3 al 5,8, en los subsectores de Educación Tecnológica, Educación Artística y Educación Física se observa un promedio de notas que abarca del 6,6 al 7,0.

Estudiante 5 (Rendimiento académico adecuado): En Lenguaje y Comunicación, Educación Matemática y Comprensión del medio Natural, Social y Cultural presenta un promedio de notas que varía del 5,3 al 6,7, en los subsectores de Educación Tecnológica, Educación Artística y Educación Física se observa un promedio de notas que abarca del 6,8 al 7,0.

Estudiante 6 (Rendimiento académico no adecuado): En Lenguaje y Comunicación, Educación Matemática y Comprensión del medio Natural, Social y Cultural presenta un promedio de notas que varía del 3,5 al 4,6, en los subsectores de Educación Tecnológica, Educación Artística y Educación Física se observa un promedio de notas que abarca del 4,8 al 5,8.

Es posible afirmar, que los subsectores de Educación Tecnológica, Educación Artística y Educación Física presentan una estabilidad en los promedios, de los seis estudiantes seleccionados, cinco de ellos mantienen notas que van desde el 6,2 al 7,0.

PROMEDIO SEMESTRAL DE LOS NIÑOS/AS ESCOGIDOS DE LA MUESTRA CORRESPONDIENTE AL PRIMER SEMESTRE 2010



Según el gráfico, es posible decir que los estudiantes escogidos según la categoría conductual (estudiantes 1, 2 y 3), presentan un promedio semestral que varía de la nota 5,6 al 6,2. Los estudiantes que fueron escogidos según la categoría de rendimiento (estudiantes 4, 5 y 6), presentan un promedio semestral que abarca de la nota 4,7 al 6,5.

4.5 Triangulación

A continuación se realizará la triangulación de los datos recogidos a través de los instrumentos de entrevistas y registros de observación. Con esta triangulación se pretende entrelazar las percepciones y las prácticas de la docente y así también las percepciones que poseen los estudiantes sobre las prácticas que la docente realiza en función a la creación de un clima emocional de aula.

En otras palabras se confrontará lo que la docente dice hacer a través de la entrevista con lo que realmente hace, información recogida a través de los registros de observación. Además se confrontará esta información con la percepción de los estudiantes sobre las prácticas que imparte la docente en función al clima emocional de aula.

4.5.1 Triangulación Categoría 1 Entrevista a Docente/ Categoría 1 Entrevista a estudiantes/ Registros de observación

A través de su discurso, la docente afirma que para la realización de una clase, que asegure la construcción de aprendizajes en los estudiantes, es necesaria que sea bien estructurada, es decir que la planificación de la experiencia educativa se desarrolle bajo una estructura de inicio, desarrollo y cierre. En una clase bien estructurada, la docente, señala que no debe haber pérdida de tiempo y que éste se debe ocupar al máximo en función de las actividades de enseñanza, haciendo énfasis en iniciar sus clases a partir de los conocimientos de los estudiantes. Por su parte los estudiantes señalan que la docente comienza las actividades explicándole las tareas que deben realizar, haciéndoles preguntas de lo que saben respecto al tema o contenido a trabajar en la clase. Según lo que se ha observado, se demuestra que la docente antes de iniciar su la clase, pide que los estudiantes comenten sobre los conocimientos que poseen, tal como se expresa en el registro nº 2 (Anexo1, p113). Por lo que existe coherencia entre lo que la docente dice hacer, con las percepciones de los estudiantes, así como también con lo que se observa dentro de la sala de clases.

La docente relaciona los factores que inciden en la creación de un clima emocional de aula, con la motivación, los aprendizajes previos, los intereses de sus estudiantes, y el uso de materiales y recursos.

Uno de los factores que la docente señala como aquellos que influyen en la creación de un clima emocional de aula, es la motivación de sus estudiantes. Los educandos expresan que la docente está constantemente preocupada de que ellos comprendan la tarea encomendada, lo que es motivante para ellos. En los registros de observación se evidencia que en sus prácticas la docente incluye actividades motivantes para sus estudiantes, incorporando recursos y materiales para el desarrollo de las clases, así también se observa cómo la docente permite la participación de los educandos en diferentes instancias de la clase y está en constante disposición para resolver sus dudas e inquietudes.

Según lo que señala la docente, todo aquello que planifique y material que utilice debe estar en concordancia con los intereses de sus estudiantes. Esto se demuestra en una de las observaciones realizadas, en que la utilización del material es pertinente a las experiencias de los estudiantes, ya que ellos logran relacionar el contenido con sus vivencias. Para verificar lo afirmado véase registro N° 2 (Anexo1, p113).

Con lo señalado anteriormente se puede afirmar que existe coherencia entre lo que la docente dice hacer con lo que expresan los estudiantes, así como también con lo que se observa en sus clases. La docente está en constante preocupación del aprendizaje de sus estudiantes, generando un ambiente de trabajo que potencia las habilidades y conocimientos de ellos, a partir de planificaciones basadas en los conocimientos e intereses de los niños y niñas, con materiales y recursos que motiven su participación, estableciendo relaciones y vínculos afectivos que desarrollan la autoestima de los educandos.

4.5.2 Triangulación Categoría 2 Entrevista Docente/ Categoría 2 Entrevista a Estudiantes/ Registros de observación

La docente asegura que en sus clases se cuenta con material basado en los intereses de sus estudiantes, el que sirve de apoyo para las actividades que se realizan para el logro de los aprendizajes. Esto se puede confirmar en los registros de observación, en que la docente en todas sus clases cuenta con el material necesario para el desarrollo de cada actividad. Los estudiantes por su parte dicen que cuando tienen dudas o se les presenta alguna dificultad la docente utiliza, como recurso, material concreto que permita apoyar su aprendizaje.

Para la docente la existencia de normas dentro del aula, son necesarias para regular la convivencia, para que ésta sea positiva, donde los estudiantes se respeten; por ejemplo que los educandos levanten su mano para pedir la palabra, ya que esto permitiría el buen desarrollo de su clase. Los estudiantes señalan que es la docente quien establece las normas, así mismo la docente, cada vez que explicita y reitera las normas las justifica, otorgando sentido para que los estudiantes las comprendan. En relación a lo observado se puede verificar la aplicación de normas, ya que la docente está constantemente nombrándolas y es posible constatar que los estudiantes comprenden las normas a través de su autorregulación, tal como se evidencia en el registro de observación N° 1 (Anexo 1, p110).

En relación al comportamiento de sus estudiantes la docente asegura, que en ocasiones ellos perciben su inestabilidad emocional, lo que influye en su comportamiento. A su vez los estudiantes señalan que su comportamiento depende del cumplimiento de las normas y expresan que cuando éstas son trasgredidas la docente les llama la atención, lo que a ellos les hace sentir mal, ya que no les gusta que les llamen la atención. Sin embargo a través de los registros de observación se puede comprobar que estas situaciones son poco recurrentes, ya que la docente constantemente mantiene vínculos cercanos con ellos, demostrando su afecto a través de caricias y gestos, tal como se demuestra en el registro N° 4 (Anexo 1, p118).

Con lo expuesto anteriormente se puede afirmar que existe concordancia entre el discurso de los actores, con las prácticas que ellos desarrollan en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Se destaca la docente quien asume un rol activo y responsable, coherente con su labor educativa, quien está en constante búsqueda de estrategias, utilizando el tiempo de manera efectiva, pensando siempre en el beneficio de sus estudiantes y en el aprendizaje que ellos deben lograr.

4.6 Conclusión

Ha sido posible observar en el curso donde se ha realizado la investigación la existencia de buenas relaciones entre los actores, sustentadas en el respeto, la afectividad y la confianza incentivadas por la docente, quien asume su rol con responsabilidad lo que permite potenciar el protagonismo de todos sus estudiantes, lo cual se ve reflejado en la participación que tienen éstos en el desarrollo de las clases.

La docente constantemente manifiesta a través de su lenguaje verbal y no verbal, altas expectativas sobre el desempeño de sus estudiantes, permite la participación de todos, lo que favorece su autoestima, ya que valora y reconoce sus logros y aportes, por muy pequeños que estos sean. Utiliza el refuerzo positivo, pues no ridiculiza sus errores, sino que los toma en cuenta y los integra en las actividades de enseñanza, a través de una retroalimentación. Potencia los logros a través de la afectividad y la cercanía física que demuestra, haciendo que sus educandos se sientan importantes y protagonistas de sus propios aprendizajes.

Al abordar de manera pedagógica los errores de sus estudiantes, éstos no tienen miedo a expresarse, dando a conocer sus ideas a través de un lenguaje maternal, lo que permite dar cuenta de la confianza y el respeto que existe entre pares. Esto es posible porque la docente hace énfasis en la diversidad de opiniones que se da dentro del aula.

Al establecer buenas relaciones dentro del aula, se genera una convivencia positiva, la que surge en gran medida, a partir de la implementación de normas que regulan la convivencia dentro del aula, reforzadas constantemente por la docente quien les da el sentido para que éstas sean comprendidas por sus estudiantes, ya que si bien éstas son impuestas, la docente siempre hace referencia al por qué de su existencia.

La docente es quien estimula en gran medida la conformación del clima positivo que se vive en el aula, a través de prácticas pedagógicas pertinentes y coherentes al contexto en que se desenvuelven sus estudiantes, desarrollando actividades que parten desde sus intereses y experiencias de vida. Siendo así, estas prácticas potencian el

desarrollo cognitivo y emocional de sus estudiantes, lo que queda demostrado en el buen rendimiento escolar, tanto académico como conductual.

Es posible afirmar, a través de la revisión de los gráficos presentados, que el curso mantiene un buen rendimiento escolar, lo que se podría traducir en que la docente genera un clima apto para la obtención de buenos resultados académicos y conductuales, tal como se evidencia en los registros de observación. Sin embargo, no se puede desconocer la existencia de un pequeño grupo de estudiantes que tiene resultados académicos que están por debajo de la media del curso, así como otros estudiantes que, en momentos, muestran actitudes desfavorables para la buena convivencia.

En la entrevista realizada a la docente se puede dilucidar que la profesora desconoce u omite algunos aspectos que influyen en el desarrollo de un clima emocional positivo, pues ella se refiere reiteradamente a la concentración y al cumplimiento de normas, como si fueran estos aquellos factores que inciden mayormente en un clima propicio. Sin embargo en los registros de observación la docente demuestra prácticas pedagógicas que van más allá de reiterar normas y potenciar la concentración, pues está constantemente ligando emocionalidad en sus propuestas de enseñanza.

Se puede precisar que si la docente tuviera más conciencia de todos los factores que influyen en la generación de un clima emocional apto o desarrollara con mayor intencionalidad las emociones dentro del aula, los estudiantes lograrían mejores resultados en su rendimiento escolar, ya que de esta forma estaría fortaleciendo el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, que permitirían a los estudiantes ser capaces de enfrentar los desafíos que se les presenten tanto en el aula como en su diario vivir.

Los estudiantes han afirmado que se sienten mal cuando la profesora los reta o les llama la atención, así como se sienten a gusto cuando la profesora les demuestra cariño o manifestaciones afectivas, lo que se podría traducir en estudiantes que se ven favorecidos o afectados por la emocionalidad que la docente demuestra en el aula. Los

estudiantes al decir que les importa el trato que reciben de la docente en la realización de las clases, afirman de alguna manera la relación que existe entre clima emocional de aula y rendimiento escolar.

Se ha reflejado a partir de las entrevistas y los registros de observación, que la docente toma en cuenta los intereses y experiencias de sus educandos, logrando generar experiencias de aprendizaje motivadoras, permitiendo que los contenidos sean próximos, duraderos y significativos para sus estudiantes.

Queda demostrado, en este caso, que la generación de un clima emocional de aula posibilita el desarrollo de las emociones y los aspectos cognitivos, permitiendo el desarrollo integral del educando. Se debe ser consciente que el rol de educador, va más allá de las funciones que se desarrollan en el aula, ya que se debe formar a seres no tan sólo racionales, sino también emocionales, por lo tanto su labor debe ser trascendental y no concentrarse sólo en lo cognitivo.

A través de la experiencia vivida, consideramos que es necesario que todo docente esté al tanto de las emociones de sus educandos, ya que pueden existir momentos en que el estudiante asista al aula con una carga emocional que impida su trabajo escolar, por lo tanto es el docente quien debe generar instancias de diálogo, basadas en la confianza, que permitan incentivar la expresión del niño o niña, ya que de esta manera se podrán develar sus emociones y cómo éste se predispone al aprendizaje.

La labor docente exige un compromiso por parte de aquel que lo desarrolla, implica vocación y entrega, es necesario entender que los educandos son seres humanos que merecen una educación integral, como señala Maturana, los educandos deben ser aceptados como un legítimo otro en la convivencia.

Es por esta razón que las energías del docente deben concentrarse en brindar y generar espacios educativos pertinentes, que entreguen al educando las herramientas necesarias para enfrentarse a esta sociedad que día a día desvaloriza y anula las emociones, sin tener conciencia que éstas son la base de toda vivencia humana, que

permite el despliegue del conocimiento y que por lo tanto deben desarrollarse para la trascendencia del ser humano.

Bibliografía

- **Abello, Raimundo (2000).** *Infancia y conocimiento social*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- **Abeyá, Elisabet., Díez, María., Gómez, Pitti (2005).** *Emociones*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- **Adam, Eva (2003).** *¿Puede la inteligencia emocional ayudar en tiempos de cambio?*. En *emociones y educación: qué son y cómo intervenir en la escuela*. España: Editorial Laboratorio Educativo/ GRAO.
- **Ahumada, Ricardo (2010).** En pagina web <http://www.lanacion.cl/anuncian-querella-por-caso-de-bullying/noticias/2010-04-18/191731.html>. Fecha de publicación: 19 de abril de 2010. Fecha de consulta: 21 de marzo de 2011.
- **Alvarez, Manuel., Bisquerra, Rafael (1996).** *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Editorial Praxis.
- **Arango, María Teresa., López, María Elena (2005).** *Estimule sus aptitudes, virtudes y fortalezas*. Colombia: Editorial Gamma.
- **Aránguiz, Gabriel., Assaél Jenny., Cerda, Ana., Guzmán, Isabel (1994).** *los problemas de disciplina: dilema fundamental en la escuela de hoy*. En Trabajo pedagógico en las organizaciones magisteriales, Equipo TED. PIIIE.
- **Arnaiz, Vicenç (2000).** *La seguridad emocional en la educación infantil*. Barcelona: Editorial Praxis.
- **Assaél, Jenny., Neumann, Elisa (1991).** *Clima emocional en el aula*. Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE).
- **Baptista, Pilar., Fernández, Carlos., Hernández Roberto (2003).** *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- **Bisquerra, Rafael (2000).** *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: Editorial Ceac.
- **Casassus, Juan (2003).** *La escuela y la (des)igualdad*. Santiago de Chile: Ediciones LOM.
- **Casassus, Juan (2006).** *La educación del ser emocional*. Santiago de Chile: Cuarto Propio/Indigo.

- **Casassus, Juan (2008).** *Aprendizajes, emociones y clima de aula.* En Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire, año 7, N° 6. Santiago de Chile: UAHC/Ediciones LOM.
- **Céspedes, Amanda (2009a).** *Niños con pataleta, adolescentes desafiantes.* Santiago de Chile: Ediciones B.
- **Céspedes, Amanda (2009b).** *Educar las emociones, educar para la vida.* Santiago de Chile: Ediciones B.
- **Coll, César (1997).** *Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo.* En *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento.* Barcelona: Paidós.
- **Coll, César., Solé, Isabel (2004).** *Enseñar y aprender en el contexto del aula.* En C.Coll, A.Marchesi, J.Palacios (comps) *Desarrollo psicológico y educación vol.2 Psicología de la educación escolar.* Madrid: Alianza Editorial.
- **Darder, Pere (2003).** *Las emociones y la educación.* En *emociones y educación: qué son y cómo intervenir en la escuela.* España: Editorial Laboratorio Educativo/ GRAO.
- **Delors, Jacques (1996).** *La educación encierra un tesoro.* España: Santillana Ediciones UNESCO.
- **Edel, Rubén (2003).** *El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo.* En Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE) julio-diciembre, año/vol.1, número 002, Red Iberoamericana de Investigación, sobre Cambio y Eficacia Escolar, España, Madrid <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55110208.pdf> .Fecha de consulta: 4 de Enero de 2010.
- **García, Marta., González-Pienda, Julio., González-Pumariega, Soledad., Núñez, Juan (1997).** *Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar.* En <http://www.psicothema.com/pdf/97.pdf> .Fecha de consulta: 17 de mayo de 2010.
- **Gardner, Howard (1995).** *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica.* Barcelona: Paidós.
- **Goleman, Daniel (2002).** *La inteligencia emocional.* Buenos Aires: Javier Vergara.

- **González, Benedicto (2008).** En **pagina web** <http://www.atinachile.cl/content/view/251723/Manejo-de-la-agresividad-escolar-algunas-experiencias-chilenas.html#content-top>. Fecha de publicación: 12 de agosto de 2008. Fecha de consulta: 21 de marzo de 2011.
- **González, María., Padilla María., Palacios Jesús (2004-2009).** *Conocimiento social y desarrollo de normas entre los 6 años y la adolescencia.* En C.Coll, A.Marchesi, J.Palacios (comps) *Desarrollo psicológico y educación vol.1 Psicología evolutiva.* Madrid: Alianza Editorial.
- **Goñi, Alfredo (1998).** *Psicología de la educación sociopersonal.* Madrid: Editorial Fundamentos.
- **Gutiérrez, Pablo (2005).** *Motivación, conflicto, frustración y afectividad.* En Serie de Apuntes Docentes. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- **Hernández, Carlos., Marchesi, Álvaro (2003).** *El fracaso escolar: una perspectiva internacional.* Madrid: Alianza Editorial.
- **Hevia, Ricardo (2006).** *Frente a la crisis de sentido, una pedagogía de la confianza.* En revista PRELAC, N° 2, febrero de 2006. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- **Hidalgo, Victoria., Palacios, Jesús (2004).** *Desarrollo de la personalidad desde los 6 años hasta la adolescencia.* En C.Coll, A.Marchesi, J.Palacios (comps) *Desarrollo psicológico y educación vol.1 Psicología evolutiva.* Madrid: Alianza Editorial.
- **Ibáñez, Nolfi (2002).** *Las emociones en el aula.* Estudios pedagógicos N° 28, año 2002, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile. Santiago de Chile: UACH.
- **Jares, Xavier (2006).** *Pedagogía de la convivencia.* Barcelona:GRAO
- **Kaufman, Gershen., Raphael, Lev., Espeland, Pamela (2000).** *Cómo enseñar autoestima a niños y adolescentes.* México: Editorial Pax México.
- **LLECE/UNESCO (2002).** *Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos.* Santiago de Chile: OREALC.
- **Martín, Elena., Solé, Isabel (2004).** *El aprendizaje significativo y la teoría de la asimilación.* En C.Coll, A.Marchesi, J.Palacios (comps) *Desarrollo*

psicológico y educación vol.2 Psicología de la educación escolar. Madrid: Alianza Editorial.

- **Martínez-Otero, Valentín (1997).** *Los adolescentes ante el estudio. Causas y consecuencias del rendimiento académico.* Madrid: Editorial Fundamentos.
- **Maturana, Humberto (1997).** *Emociones y lenguaje en Educación y política.* Santiago de Chile: JC Saéz.
- **MINEDUC (2002).** *Política de convivencia escolar.* Santiago de Chile.
- **MINEDUC (2003).** *Marco para la Buena Enseñanza.* Santiago de Chile.
- **MINEDUC (2005).** *Marco para la Buena Dirección.* Santiago de Chile.
- **Moreno, María (2004).** *Desarrollo y conducta social de los 6 años a la adolescencia.* En C.Coll, A.Marchesi, J.Palacios (comps) *Desarrollo psicológico y educación vol.1 Psicología evolutiva.* Madrid: Alianza Editorial.
- **OEI (2010).** *El pensamiento social y normativo del adolescente nociones acerca de la responsabilidad, las leyes, las sanciones y los roles sociales y políticos.* Facultad de Filosofía, Ciencias de la Educación y Humanidades, Universidad de Morón. En www.oei.es/valores2/boletin48.htm . Fecha de consulta: 4 de enero de 2011.
- **Ortega, Rosario., Del Rey, Rosario (2008).** *Violencia juvenil y escolar.* En II Jornadas de Cooperación con Iberoamérica sobre “Educación en cultura de paz”, Santa Cruz de la Sierra, Bolivia 26 al 30 de noviembre, 2007. Santiago de Chile: OREALC/ UNESCO.
- **Palou, Silvia (2003).** *El crecimiento emocional: un delicado equilibrio entre proximidad y distancia.* En *emociones y educación: qué son y cómo intervenir en la escuela.* España: Editorial Laboratorio Educativo/ GRAO.
- **Rostán, Carlos., Serrat, Elisabet., Sudurmí, Marta (2003).** *El desarrollo de los niños, paso a paso.* Barcelona: Editorial UOC.
- **Saffie, Nubia (2000).** *¿Valgo o no valgo? Autoestima y rendimiento escolar.* Santiago de Chile: Ediciones LOM.
- **Shaffer, David (2000).** *Psicología del Desarrollo: infancia y adolescencia.* México: Editorial Thomson.
- **Shapiro, Lawrence (1997).** *La inteligencia emocional de los niños.* Buenos Aires: Javier Vergara Editor.

- **Stagnaro, Lorena (2007).** En Blog Carpe Diem <http://somochesayen.blogspot.com/2007/07/rendimiento-escolar.html>. Fecha de publicación: 2 de julio de 2007. Fecha de consulta: 4 de enero de 2011.
- **Violencia escolar (2009).** En pagina web http://www.cooperativa.cl/nuevo-caso-de-violencia-escolar-se-registro-en-antofagasta/prontus_notas/2009-05-28/234314.html. Fecha de publicación: 28 de mayo de 2009. Fecha de consulta: 21 de marzo de 2011.
- **Violencia escolar (2010a).** En página web <http://www.cenlimi-recoleta.cl/archives/40>. Fecha de publicación: 25 de octubre de 2010. Fecha de consulta: 23 de marzo de 2011.
- **Violencia escolar (2010b).** En página web http://www.terra.cl/actualidad/index.cfm?id_cat=302&id_reg=1530212. Fecha de publicación: 4 de noviembre de 2010. Fecha de consulta: 23 de marzo de 2011.
- **Violencia escolar (2010c).** En página web http://www.elsur.cl/base_elsur/site/artic/20100518/pags/20100518104334.html. Fecha de publicación: 18 de mayo de 2010. Fecha de consulta: 23 de marzo de 2011.

Anexos

Anexo 1: Registros de observación

Registro N°:1

Día 01 de Septiembre del 2010

Curso: segundo año básico

Comprensión del medio natural, social y cultural.

35 estudiantes presentes

Hora de Inicio: 11:30

Hora de Término: 12:15

La docente del 2° año está ubicada a un costado de su escritorio, detrás de ella está la pizarra, su mirada la dirige a los educandos quienes están sentados en grupos, tres grupos están conformados de seis niños y tres grupos de cuatro niños, dichos grupos los integran niños y niñas.

La docente tiene en sus manos un libro, con un tono suave de voz dice: “Ahora les voy a leer un cuento, así que guardamos silencio”. Los estudiantes la miran y ella comienza a leer, su tono de voz sigue siendo suave, lee con expresión, resaltando algunas palabras. Mientras los niños y niñas la miran, en el aula no se sienten ruidos, los estudiantes están en silencio. La docente termina de leer el cuento y los educandos comienzan a hablar, ella dice “¿se acuerdan de lo que hicimos ayer?”, al menos diez niños y niñas, responden a la pregunta con un sí, el resto del curso aun habla, una niña le dice: “Profesora ella no se quiere callar” apuntando con un dedo a su compañera de banco. La docente le dice: “dígame: “¡cállate, la profesora está hablando!””, ustedes tiene que ayudarme para que podamos seguir con la clase”. Termina de decir esto y el curso se calla, aunque aun se escuchan algunos murmullos, la docente vuelve a preguntar: “¿Se acuerdan de lo que hicimos ayer? ¿De qué hablamos?”, los educandos responden formando una sola voz “¡De los sentidos!”. La profesora dice: “¿para qué nos sirven?”, se escuchan varias voces diciendo: “para ver, para tocar, para oler”. La docente dice: “¿Qué observamos ayer?”, un niño levanta la mano, la profesora hace un gesto con su mano apuntándolo, el niño dice: “el clima”, la docente agrega “Observamos el tiempo atmosférico, ¿Se acuerdan que salimos de la sala y lo vimos con todos los sentidos?, ¿Qué vieron?”, una niña levanta la mano y dice: “el viento”, la docente dice : “¿Pero podemos ver el viento?”, los educandos responden “¡no!”, la profesora vuelve a

preguntar, “Entonces, ¿cómo saben que hay viento?”, una niña dice: “Porque las hojitas de los árboles se movían”, la profesora dice: “¡Bien!” y sonríe a la niña. Luego agrega, “¿De qué otra forma nos podemos dar cuenta que hay viento?, a ver, les leeré una poesía”. La docente toma de su escritorio un plumón de color negro y escribe en la pizarra EL VIENTO, luego toma un libro que estaba en su escritorio y comienza a leer, los estudiantes sin instrucción previa de que se callasen, guardan silencio y miran al docente. Mientras lee, ellos participan, se ríen y siguen escuchando. La profesora al escuchar las risas, sonríe y sigue con su lectura. Cuando la docente termina de leer, los educandos hablan, la docente dice: “Ya, ahora que leímos la poesía, ¿De qué forma podemos ver el viento?”, una niña levanta la mano y dice: “Lo podemos sentir en la piel”, otro niño agrega: “Las hojas se caen de los árboles”, el profesor dice: “¿Qué más hace el viento”, un niño dice: “Mueve la bandera”. Mientras los estudiantes responden a la pregunta echa por la profesora, ella escribe en la pizarra junto a la frase EL VIENTO, lo que los niños le dicen. Junto a lo dicho por los tres niños anteriores, agrega lo que dice otro niño: “Se puede elevar volantines”, una niña dice: “Mueve las cortinas”, y otro niño dice: “Mueve las plantas”. La profesora se detiene de escribir y dice “Ya, eso lo dijeron, denme otras características del viento, ¿Qué pasa cuando el viento es fuerte?”, una niña dice: “Levanta el techo”, otra niña dice “Hay tornados”, la docente dice: “Ahí se lleva las cosas ¿cierto?, a ver, ¿Quién me puede decir otra característica del viento?”, una niña dice “No se ve”. La profesora dice: “Miren lo que dijo la compañera, que el viento no se ve, o sea que es transparente. Yo les voy a leer otras características”, toma de su escritorio un libro y comienza a leer: “Vuela los sombreros, hace burbujas.....”, mientras lee cada frase los educandos agregan un “uh” y ríen, la docente no deja de leer, ríe cuando los educandos dicen “uh”. Al terminar de leer, la docente pregunta “¿Cómo se llaman las personas que estudian los cambios del tiempo?”, se produce silencio, nadie contesta y la profesora dice “mete”, luego de unos segundos un estudiante dice “Meteorólogo”. La profesora agrega “Los meteorólogos son las personas que usan sus sentidos y algunos instrumentos para medir la temperatura y predecir el tiempo, como por ejemplo cuando dicen que va a llover”. Un niño pregunta “¿Qué es predecir?”, la docente le pregunta al curso “A ver ¿Quién le puede decir al Fabián qué es predecir?”, una niña dice “Adivinar lo que va a pasar, por ejemplo dijeron que hoy iba a llover y todavía no llueve”. Mientras otra niña comenta “Yo jui a fantasilandia y vi el tiempo

desde arriba”, en ese instante Gaddiel dice “Se dice fui, no jui, así dice la profesora, ¿cierto?” y mira a la profesora, quien dice “¡Correcto!, es fui, no jui”

La docente se dirige a su escritorio, toma algunos papeles y dice: “Vamos a construir una escala del viento, saldremos al patio y sentiremos el viento, si no hay viento pondremos el n° 0, si hay poco viento pondremos el n° 1, si hay mucho viento pondremos el n° 2”, en esos instantes va mostrando una hoja que tiene el número 1, 2 y 3 en forma ascendente y que pasa por un orificio hecho en otro papel. Los estudiantes se paran de sus sillas, se ponen en fila y al salir se les entrega una bandera chilena plástica de unos 10x 15 centímetros. Llegan al balcón del 2° piso y ahí exponen las banderas al viento, registran en la escala del viento. La profesora les dice: “Ahora construiremos nuestra propia bandera”, los educandos dicen: “¡Eh!” al unísono. Vuelven a la sala, se sientan y la docente les entrega una hoja a al menos cinco estudiantes y luego le pide a dos que sigan entregándolas, los que ya tienen el papel en sus manos comienzan a leerlo, cuando ya todos los educandos tienen el papel la docente dice: “¡Silencio!”, en ese instante un niño se le acerca y le habla al oído, la docente dice: “¡Muy bien!, miren lo que dijo él” y mirando al niño le dice: “Cuéntele a sus compañeros”, el niño dice: “Son las instrucciones para hacer la bandera”, la profesora pregunta: “¿Para qué nos sirven las instrucciones?”, Diego dice: “Para hacer bien la tarea”, Anais dice: “Sí, porque si lo hacemos al lote sale mal”. La docente toma algunos trozos de tela que había en su escritorio y los reparte a los educandos, ellos la miran, la tocan, la huelen. La profesora dice “No hagan nada todavía, lean bien las instrucciones”, termina de repartir la tela y comienza a repartir trozos de cartón. Una vez que termina, se acerca a su escritorio y desde ahí dice: “Voy a leer las instrucciones, miren para acá, pongan atención”, toma un trozo de tela y lo pega al trozo de cartón (mástil) quedando pegados ambos materiales, simulando una bandera, los educandos la miran en silencio. La docente agrega: “Voy a pasar por los puestos corcheteando la tela con el cartón”. Mientras recorre la sala corcheteando, dos niños juegan con los mástiles de las banderas y varios niños y niñas los miran, la profesora dirige los ojos hacia ellos y dice “¡Martín!” y ambos niños se sientan. En ese instante llega Brian, la docente dice: “¿Quién ayuda al Brian que viene llegando?”, varios niños y niñas levantan la mano y dicen “¡Yo!”, finalmente dos niñas se acercan a Brian y le explican la actividad.

Registro N° 2
Día 02 de Septiembre del 2010
Curso: segundo año básico
Comprensión del medio natural, social y cultural
34 estudiantes presentes
Hora de Inicio: 09:50
Hora de Término: 10:35

Los niños y niñas llegan del recreo, algunos entran corriendo y saltando, la profesora tiene en su mano el libro de clases y anota algo en él. Luego de unos instantes dice: “Ya, a ver niñitos, nos calmamos y tomamos nuestro asientos, yaaa, Maribel, ¡siéntate por favor!”. Están sentados en grupos, tres grupos están conformados de seis niños y tres grupos de cuatro niños. Los alumnos y alumnas se ubican en los puestos que están distribuidos grupalmente, la docente dice: “Nos quedamos calladitos y escuchamos lo que tenemos planeado para hoy”. Los educandos se quedan quietos y toman una actitud de atención. La profesora dice: “Hoy vamos a ver diversos tipos de paisaje que encontramos en Chile, para eso yo traje unas tarjetas con distintos paisajes y cada grupo trabajará con ellas y podrán manipularlas”. Los niños y niñas toman una actitud de alegría y ríen.

La profesora tiene las tarjetas en las manos y dice: “Primero conversaremos sobre lo que ustedes conocen, ¿Qué paisajes conocen de nuestro país?”

Los educandos levantan la mano y el docente cede la palabra, “A ver Matías, cuéntanos qué paisajes conoces”

El niño con actitud alegre dice: “Tía yo conozco la playa, hartas veces ido con mis papás en los veranos”

La profesora dirigiéndose al niño dice: “¡Qué lindo! ¿Y te divertiste?” pregunta al niño.

El niño responde riendo: “¡Sí!, porque jugaba en la arena”

La docente realiza la pregunta nuevamente y varios niños y niñas alzan la mano, la profesora da la palabra a una niña, “A ver Emilia, dime los paisajes que conoces tú” dirigiéndose a la estudiante.

La niña contesta: “Tía, yo conozco el campo, casi todos los fines de semana viajo a Paine, hay muchas flores y árboles”

La profesora dice: “¡Claro!, en el campo hay flores de distintos colores y formas”. Otra niña levanta la mano y el profesor da la palabra. La niña dice: “Tía yo conozco la playa de Valparaíso, ¡es muy grande!”

La docente se mueve hacia los grupos y entrega una serie de tarjetas con diversos tipos de paisajes, como el campo, la ciudad, la playa, paisajes húmedos, el desierto, entre otros y dice: “Ya, ahora les entregaré estas tarjetas, las observarán detenidamente, luego escogerán el paisaje que más les gustó o que les llamó la atención”

Los niños y niñas toman las tarjetas, las miran, entre ellos comentan lo que ven. Luego de unos instantes la profesora da la siguiente indicación, “Ahora busque cada uno el paisaje que más le gusta”.

Un niño levanta la mano y la docente da la palabra: “¿Tía, pueden ser dos paisajes?” La profesora se acerca a él, lo abraza y le dice: “Sí mi amor, si se puede”

La profesora camina a la parte frontal de la sala y dice: “¿Listo? Bueno, ahora cada uno de ustedes pasará a la pizarra y pegará la tarjeta que escogió, a medida que vayan pasando vamos a ir clasificando de acuerdo a las características que tienen”

Los niños y niñas tienen la tarjeta en la mano, van pasando a medida que la docente les da la oportunidad.

Pasa a la pizarra Martín y pega la imagen de una playa al lado izquierdo de la pizarra, luego pasa otro niño y pega la imagen de un desierto, la profesora dice: “¿Esta imagen la ponemos junto a la playa o en otro lado?”, los educandos responden. “¡En otro lado tía!”. El niño pega la imagen al centro de la pizarra.

Luego pasa otro estudiante con una imagen de la ciudad y la pega al lado derecho de la pizarra, la docente dice: “¿Por qué la pegaste ahí?” indicando la pizarra. El niño responde: “Porque es un paisaje diferente a los otros dos”. La profesora dice: “¡Excelente!”.

Pasan todos los estudiantes a pegar los paisajes de acuerdo a las características de cada uno.

La profesora guía la conversación a partir de preguntas como:

“¿Por qué eligieron esos paisajes y no otros?, ¿qué fue lo que les provocó mirar los distintos paisajes? ¿Qué cosas son las que caracterizan a cada paisaje?”

Los estudiantes alzan la mano y responden según la pregunta.

Un niño dice: “Yo elegí la playa porque me gusta el sonido del mar”

Otra niña dice: “Yo escogí el campo porque las flores son lindas y algunas tienen aroma”

Una estudiante dice: “A mi me gusta la playa porque me gusta hacer castillos de arena con mi papá”

Varios niños responden a la pregunta. Luego se dialoga según la otra pregunta:

Un niño dice: “A mi me da como alegría ver la playa”

Una niña dice: “A mi tía me da pena, porque que no hay plantas ni árboles”

Otra niña dice: “Tía a mi me pone contenta, no me gusta la ciudad, porque toos andan corriendo y algunas veces pisan a la gente”

Registro N° 3
Día 08 de Septiembre del 2010
Curso: segundo año básico
Comprensión del medio natural, social y cultural.
28 estudiantes presentes
Hora de Inicio: 9:57
Hora de Término: 10:45

Los niños vienen del recreo y entran a la sala corriendo, gritando y saltando. Luego de unos minutos la docente dice: “¿Sacaron sus cuadernos?”, toma unos libros y cuadernos de su mesa y los coloca en un estante.

La profesora dice: “A ver niñitos escuchen, ¡Oiga, guarde eso! Todos los días tengo que decirle lo mismo” se dirige a una niña.

La docente tiene en sus manos trozos de telas, se para frente a los niños y niñas y dice: “Miren, estas son telas de ropa y después las tocarán para que identifiquen el grosor, ¿ya?”. Se dirige a una alumna y dice: “¿Maribel cómo es la tela de tu ropa?, la niña mira a la profesora, no contesta a la pregunta, queda en silencio. La docente se acerca a la niña y dice “Maribel, ¡ya po!, ¿Cómo es la tela de tu ropa?”, los niños y niñas están en silencio y miran a la compañera. Luego de unos segundos la niña con voz baja dice “es gruesa y delgada”

Los niños y niñas están ubicados en grupo. La profesora explica la actividad que tienen que realizar los educandos.

La docente camina dirigiéndose a los grupos y dice: “Para realizar este trabajo deben estar en orden y sentados porque o sino darán vuelta los vasos y mojarán las mesas.”

La docente se acerca a los grupos y ordena las mesas.

La profesora alza la voz y dice: “Van a tomar la tela y la pondrán sobre el vaso, un compañero sujeta el pañuelo y otro compañero coloca un poquito de agua sobre la tela y ahí verán lo que sucederá”, luego entrega varios tipos de telas a los grupos y dice: “¿Con cuál tipo de tela ustedes se harían un abrigo?”

Los niños tocan con sus manos las telas.

La profesora se dirige a los estudiante y dice: “¡Oye! la tela no es para andar tirándola, es para tocarla, tienen que comentar el tipo de tela que tienen en las manos. Se traslada a otro grupo y dice: “¿Con cuál tela se harían un pantalón? Un niño toma la tela y dice: “Esta tela es buena para pantalones tía”, docente dice: “¡Bien, así me gusta! Si mis niñitos son inteligentes, por eso los quiero”

La docente y los estudiantes ríen.

Luego realiza otra pregunta: “¿Cuál tela de las que tienen nos sirve para el verano?”

Los niños y niñas tocan las telas con las manos.

Profesora dice: “¿Cuál servirá para el invierno? Un niño toma con sus manos la tela de color rojo y dice: “¡Esta tía!, nos sirve para el invierno”.

La docente se para frente a los grupos y dice: “Voy a explicar una vez para todos, así que pongan atención. Primero tienen que hacer una hipótesis”, muestra una tela y dice: “¿Qué pasará si le hecho agua encima? Los niños y niñas hablan en grupo.

Un grupo está jugando con las telas, los estudiante se la colocan en la cabeza. Un niño tiene en su boca un trozo de tela y le dice a su compañera: “¿Te imaginai fumar con tela? Él y su compañera se ríen.

Nicolás cuenta los segundos que se demora el agua en traspasar la tela, la profesora se dirige a todos los grupos y dice: “¿En qué tela el agua cae más rápido?, los niños y niñas dicen: “¡En la gruesa!”. La docente dice: “Entonces ¿qué tela usaríamos para el invierno? Los niños y niñas dicen: “La más gruesa”.

Una alumna golpea en la espalda a Matías y le dice: “¡Córtala Matías!”. El niño la mira y se queda callado.

Registro N° 4
Día 10 de Septiembre del 2010
Curso: segundo año básico
Lenguaje y Comunicación
35 estudiantes presentes
Hora de Inicio: 09:50
Hora de Término: 10:35

Los niños están distribuidos en grupos en la sala. La docente tiene unas hojas en la mano y dice: “¿Quién se sacó un siete aquí?”, cinco niños levantan su mano.

La docente le pasa unas hojas a la niña y dice: “Repártalo para allá”, luego saca materiales del estante y los coloca sobre su escritorio. Menciona que harán un dictado.

La profesora dice: “Ya, número uno, cierra la puerta Benjamín”. Benjamín se para de la silla, camina hacia la puerta y la cierra.

Un niño dice: “Tía, yo no tengo lápiz mina”, Profesor dice: “¡Pucha!, ¡todo este rato!, ¡ya apúrese! Número uno, mi hermano sigue comiendo queque”. La profesora repite la oración 7 veces mientras los niños escriben en la hoja.

Luego de unos minutos el docente dice: “Número dos, el abuelo quiere ayudar al hombre”. La docente repite la oración 10 veces mientras los niños y niñas escriben en la hoja, ella dirige los ojos a los estudiantes y dice: “¿Ya?” ellos dicen: “¡Sí!”

La docente dice: “Número tres, hoy hay mucha gente en la plaza.”, ella saca cuadernillos del estante y los pone sobre la mesa.

Luego de unos minutos la docente dice: “La última, ayer habían unos hombres en el cerro”

Los alumnos se paran de la silla y caminan hacia la profesora y le entregan la hoja del dictado.

La docente se acerca a una alumna y dice: “Hoy hay mucha gente en la plaza”, se acerca al estante y saca unos cuadernillos y los reparte a los estudiantes, son cuadernillos de comprensión lectora.

La profesora dice: “¡Pucha! ¿Quién no le puso el nombre a su cuadernillo? A ver, siéntense ¿A quién le falta? ¡Siéntese! Ya, los que no le pusieron el nombre se lo ponen al tiro”

Los niños están en silencio y la docente dice: “Para los niños que no estuvieron la clase anterior, ¿de qué se trataba lo que leímos?”, un niño levanta la mano y dice: “Era una leyenda”, la docente dice: “¡Muy bien! ¿Y cómo se distingue una leyenda de un cuento?”, otro niño alza la mano y dice: “Es que el cuento tiene estrofas y la leyenda no”, la profesora se acerca al niño y dice: “¡A ver!, ¿el cuento tiene estrofas?” Los estudiantes responden a una voz: “¡No!”

La docente dice: “¿Y de qué se trataba la leyenda? Los estudiantes levantan la mano y la profesora da la palabra. Luego de unos minutos dice: “Vamos a leer nuevamente la leyenda para que después respondamos las preguntas que faltan”.

Un estudiante dice: “Tía, yo quiero leer”, profesor dice: “Bueno, lea, comienza Anaiz”. La niña lee en voz alta, el resto de los estudiantes está en silencio. La docente detiene la lectura y realiza preguntas de acuerdo a lo leído.

La leyenda tiene por nombre “**La Michay de Paposó**”.

Entra a la sala una señora y conversa con la profesora, luego dice: “Niños, hoy en la tarde hay ensayo del baile a las dos y media, recuerden que deben tener pañuelo. Toda esta semana tendrán ensayo, porque la presentación es el viernes. Los que no bailan no tienen que ir. Ya sigamos, ¡silencio!”. La niña continúa con la lectura de la leyenda.

La docente camina por la sala, toca el hombro de los niños que conversan.

La niña termina de leer y la docente dice: “Ya ¿Qué se suponía que era la michay? Los estudiantes responden a una voz: “¡Era una flor amarilla!”

La profesora dice: “¿Quién sabe lo que es consentidora?”, los niños y niñas están en silencio y se miran entre ellos. Luego de unos segundos el docente dice: “Consentidora significa que consiente en todo, cuando los niños le piden a la mamá que los lleven al

cine, la mamá los lleva. Cuando piden que les compre algún juguete, la mamá se los compra. Ya, yo leo las preguntas y ustedes contestan en su hoja”

La profesora está de espaldas a la pizarra mirando a los estudiantes, luego de un momento se dirige a los grupos ubicados al final de la sala y dice: “Recuerden que la idea de sentarse en grupo es para que se ayuden entre ustedes, decirse si lo están haciendo mal o bien, o mejor hazlo de esta otra forma, porque o sino los tendré que sentar de a uno o de a dos”

Los estudiantes conversan sobre el trabajo que están haciendo. La docente muestra un texto del cuadernillo y dice: “¿Cómo está escrito esto?”, los niños y niñas contestan a una voz: “¡En estrofas!”; la profesora dice: “¡Muy Bien! ¿Y qué otras características tiene?” Un niño alza su mano la profesora da la palabra y dice: “Las estrofas tienen versos”, la docente dice: “¡Muy bien mi niño!”.

Otro estudiante dice: “Es que no es necesario que rime” Profesora se acerca a él y dice: “¿Y qué significa que rime?”, el niño contesta: “Que termina con la misma palabra”

Registro N° 5
Día 14 de Septiembre del 2010
Curso: segundo año básico
Lenguaje y Comunicación
35 estudiantes presentes
Hora de Inicio: 10:36
Hora de Término: 11:15

Se continúa con el registro de la clase anterior. Un niño levanta la mano y la profesora da la palabra: “¿Tía puedo leer yo ahora?”

La docente dirige los ojos hacia el niño y dice: “Bueno, lea, esto también es una canción chilena, las canciones también se escriben en estrofas. Ya lea, ¡a ver! Calladitos todos”

Los estudiantes están en silencio mientras el compañero lee. La docente camina por la sala, se acerca a una niña que está conversando, toca el hombro de ella con la mano. Luego de unos minutos la profesora dice: “¿Alguien sabe lo que significa ese bis que aparece allí? Los alumnos están en silencio.

Profesora dice: “¿No saben lo que significa? Ese bis significa que esa parte de la canción se debe cantar dos veces”

La docente dirige los ojos a la puerta de la sala, luego de un momento dice: “¿Quién faltó hoy?” Varios niños dicen: “La pura Antonia”

La docente dirige los ojos hacia los niños e indica con su dedo índice a cada niño y los enumera, luego de un momento toma el lápiz y escribe en el libro de clases.

La docente dice: “Ya, es que viene subvención y no me puedo equivocar”, toma una silla y la ubica en la mesa que corresponde a Antonia, la niña que está ausente. Luego de unos minutos la profesora dice: “Ya, siga leyendo”, la niña dirige los ojos hacia el cuadernillo y lee.

Mientras la niña lee, un niño toma en sus manos un pegamento en barra y un lápiz y los golpea en la mesa. La profesora se acerca a él, toma el pegamento y el lápiz y lo pone en su escritorio.

La docente canta la canción del cuadernillo y los alumnos siguen la canción, luego de eso dice: “Busquemos ahora en la primera estrofa si hay palabras con rimen”

Los estudiantes dirigen los ojos hacia el cuadernillo, otro niño dice: “No tía, no hay rimas”

La profesora se acerca a una niña, le toma la mano y en voz baja le dice: “¡Ya po, córtala, ponga atención!”

Entra una señora a la sala, toma el libro de clases y se acerca a la docente. La profesora le dice a ella: “¿Y a qué hora suben, ahora o más rato?” La señora dice: “Más ratito subirán” La profesora se para frente a los niños y dice: “Oye, recojan los papeles del suelo, ¡ya, recojan todo!” Los niños se paran de la silla, se agachan y toman con sus manos los papeles que están en el suelo, luego los botan en el basurero.

Luego de breves minutos la docente dice: “Chiquillos, las rimas siempre las encontramos al final del verso, no al centro”

La profesora toma el plumón y escribe en la pizarra:

L l o r o n e s

C o r a z o n e s

Luego dice: “¿Dónde está la rima aquí?” indica las palabras de la pizarra, los niños y niñas alzan la mano y la docente dice: “¿A ver, a dónde? Un estudiante dice: “En ones”, la profesora dice: “¡Muy bien! ¿De qué habla la primera estrofa? ¿Qué cosas de Chile dice?”, un niño dice: “Que tiene zorzales y montañas”, otra niña dice: “Que también tiene copihues”, otro estudiante dice: “Que es lindo como un sol”. Luego de eso la docente dice: “¿Qué cosas les gustan a ustedes de Chile?” se acerca a un niño, “Valentín, ¿Qué cosas te gustan de Chile?”, el niño dice: “Me gusta la playa”. La profesora vuelve a repetir la pregunta: “¿Por qué cosas se caracteriza Chile?”, un estudiante dice: “Hay paisajes secos y húmedos”, la profesora se acerca al niño y dice: “¡Excelente mi niño! En otros países no hay tanta variedad de paisajes”

Un niño toma cinta adhesiva y la enrolla en sus dedos, la desenrolla y la pega en su frente y le dice a su compañera de puesto: “¡Mira cuántos pelos me salieron!”, la niña lo mira y dice riéndose: “¡Guacala!”.

Profesora se acerca a los grupos de trabajo y dice: “Ahí tienen que poner las letras, en los cuadrados”, los estudiantes escriben en el cuadernillo. La docente toma un cuadernillo y dice: “Oye, ahí dónde dice escribe una V si es verdadero o una F si es falso. En la línea corrige las falsas ¿Qué significa eso?”, un niño dice: “Tenemos que escribir por qué es falsa”, la docente dice: “¡Eso, muy bien!”.

Alumnos en grupo comentan las oraciones que están en el cuadernillo.

La profesora camina por la sala, se detiene en un grupo y le dice a un niño: “¿Por qué es falso eso?” profesora coloca su dedo sobre el cuadernillo indicando la frase, el estudiante dice: “Por que es lindo como un sol, no como la luna”. Profesora abraza al niño y lo besa.

La docente camina y se para frente a los grupos y dice: “Ya niñitos, revisemos entre todos para que vayamos cerrando la clase”, luego lee las oraciones del cuadernillo, los alumnos responden si es verdadera o falsa la oración.

Tocan el timbre para salir a recreo, la docente dice: “Ya niños vayan a recreo, recuerden que la otra ora tenemos prueba de matemáticas”.

Registro N° 6
Día 16 de Septiembre del 2010
Curso: segundo año básico
Matemáticas
35 estudiantes presentes
Hora de Inicio: 09:45
Hora de Término: 10:30

Los niños llegan a la sala corriendo, la docente esta sentada en su escritorio, en sus manos tiene el Programa de Estudio de Matemáticas, luego se para de la silla y camina hacia la puerta, la cierra y dice: “Ya niñitos, nos vamos a sentar, oye, termina de comerte la colación” dirigiéndose a una estudiante. La profesora ordena las mesas que están distribuidas en grupos de a seis y cuatro niños y niñas, se acerca a un niño le toma la mano y dice: “¿Cómo está la mami? ¿Se recupero ya?”, el niño le dice: “¡Sí tía! Si con los remedios que le dio el doctor se mejoró”, la docente coloca su mano sobre la cabeza del niño y dice: “¡Qué bueno mi niño! Mándele saludos a su mamá”.

La profesora camina por la sala, luego se para frente a los niños y dice con tono de voz suave: “Niñitos, a ver, escuchen, si no escuchan no entenderán, ya quédense calladitos”, algunos niños hacen callar a sus compañeros.

La profesora dice: “Hoy veremos algo que ya conocer, sólo que con mayor dificultad, ¿alguien sabe lo que significa descomponer aditivamente? A ver, recuerden lo que aprendieron en primero, ¿se acuerdan?”. Los niños y niñas quedan en silencio, se miran unos a otros, luego de unos instante un estudiante levanta la mano, la docente da la palabra a una niña: “Parece que es como sumar”, la profesora le dice: “Sí, tiene que ver con eso, ¿alguien más sabe?, otro estudiante alza la mano, la profesora cede la palabra y dice: “Es cuando uno va separando los números con un más”. La profesora dice: “A ver, les ayudaré un poquito, para descomponer aditivamente necesitamos identificar las centenas, las decenas y unidades, ahora escribiré un ejemplo en la pizarra y lo vamos a ir haciendo entre todos”. La docente toma un plumón y escribe en la pizarra lo siguiente:

343=

Una vez que escribe eso, la docente pregunta a los niños y niñas: “¿Qué deberíamos colocar ahora?”, los niños a una voz dicen: “¡treientos!”; la profesora escribe el número 300 en la pizarra y luego dice: “¡Muy bien! ¿Y ahora que colocamos?”, los estudiantes responden: “¡el cuarenta!”; la docente mira a los niños y dice con un tono suave de voz: “¿Están seguros?”, una niña levanta la mano y la docente cede la palabra: “Tía falta un más”, la profesora dice: “¡Exacto!”; luego escribe el signo más (+) en la pizarra, luego pregunta: “Ya, ¿ahora que debemos colocar?”, los niños y niñas responden a una voz: “¡el cuarenta!”; la docente escribe el número 40.

Un alumno levanta la mano y la docente le dice: “¿Si Antonio?”, el niño responde: “Tía ahora hay que poner el tres no mah”, la profesora dice: “¿Están de acuerdo con lo que dice el Antonio?”, los niños y niñas dicen: “¡Sí!”; la profesora escribe en la pizarra el signo más y el número 3.

Luego la docente dice: “Escribiré unos ejercicios y ustedes los realizan en su cuaderno, ¿ya?”, los estudiantes responden: “¡Ya tía!”. La docente escribe en la pizarra los siguientes ejercicios:

286=
367=
629=
199=
777=
730=
356=
398=

Los niños y niñas están en sus puestos y escriben la actividad en el cuaderno de Matemáticas. Luego de unos minutos, la docente se acerca a los grupos de trabajo y pregunta a los niños y niñas si tienen alguna duda o si necesitan ayuda.

Anexo 2

Entrevista a Docente

Preguntas:

- 1. Según su opinión ¿Cuál es la definición o en qué consiste el clima de aula propicio para el aprendizaje?**

Eeee mmm, se me ocurre que estoy en la evaluación docente te hacen preguntas así, jajaja. eeee, que haya un clima de respeto en los niños, que se vean ordenados que estén atentos... que se vea un ambiente en que estén interesados...eee...que levanten la mano para hablar, es que influyen varias cosas, que esté la sala limpia que se vea ordenada....

- 2. Según su opinión ¿cómo se genera un clima de aula para el aprendizaje?**

Eeee...mmm...motivándolos, más que nada la motivación.

¿Cómo?

mmm...con materiales, eeee mmm con cosas novedosas que sean del interés de los niños, como canciones, con diapositivas, tomando siempre en cuenta el contexto de los niños, el interés de ellos, lo que les gusta, sus experiencias, em eso es lo que yo hago generalmente.

- 3. Según lo que usted crea ¿existe relación entre clima de aula y el rendimiento de sus estudiantes?**

Claro, sí porque se supone que si están atentos, si están concentrados van a aprender más.

- 4. ¿Qué factores o elementos considera necesarios para generar un clima emocional favorable para el rendimiento en el aula?**

La motivación, la concentración...las normas...eee que todo sea de acuerdo al interés de los niños, las clases, lo que... el material todo lo que uno use. Ojala

esté en los intereses del niño y si no es del interés de los niños tratar que ellos se motiven al máximo, porque no todo lo que uno tiene que pasar tiene que ver con ellos, pero tratar...

5. De estos factores o elementos que usted ha señalado como necesarios para generar un clima emocional favorable para el rendimiento en el aula ¿cuáles aplica usted en la práctica?

Todo eso se supone que uno trata de (señalando los elementos anteriormente nombrados)... **¿en especial alguno?**... todos, todos encuentro yo, todos de alguna manera, uno ve, la, la, aquí no te especifique las normas, eso de convivencia, las normas de convivencia, eso generalmente uno está recalcándole harto, que levanten la mano para hablar, que se callen, que no se come en clase, que no corran, eso generalmente uno las está, casi todas las clases uno las está reforzando.

6. Según su opinión ¿qué es rendimiento escolar?

Eee... que logren los aprendizajes que uno se ha planteado en un porcentaje alto, aunque no todos los van a lograr.

7. ¿Qué factores o elementos favorecen o contribuyen con el buen rendimiento escolar?

Eeeemmm. Que sea una clase bien hecha. **¿Cómo es una clase bien hecha?** Que sea bien estructurada en los tiempos, que, que ojala uno alcance hacer bien el cierre, el desarrollo el inicio, que se sientan motivados, porque si están bien motivados a los niños se les queda, asociarlo con otros aprendizajes... hacer hartas preguntas de...mmm... eee... aay se me olvida! como se llama, sacar siempre de ellos, sacar siempre la ideas de ellos, las ideas, que ellos den la idea, yo trato de explorar, de por qué será esto, de por qué será esto otro y asociarlos con otras asignaturas.

La asistencia a clases, la asistencia que es un curso chico faltan haaarto, ponte tú en invierno, faltan harto, eso eso, uno no saca na con hacer, un niño se pierden tres clases y tu hayas hecho como hayas hecho la clase el niño se la perdió no ma po'h

8. ¿Considera usted que existe algún tipo de relación entre el clima de aula, emociones y rendimiento escolar?

Sí, mientras estén más motivados más van a enganchar, más van, más se van a motivar, y van a sacar más ideas de ellos y se les queda grabado.

9. ¿Conoce autores, teorías y otros que aborden el tema del clima de aula o emocional?, ¿Cuáles?. ¿Qué idea rescata de ellos?

Eeee...ay los autores...Dewey, él habla de la motivación, lo que tiene que ver con los intereses de los niños, que tiene que ver con la edad de los niños

10. ¿En su formación pedagógica, se abordó el tema del clima emocional de alguna manera?, ¿cómo?, ¿en cuáles asignaturas, cursos o programas o postítulos?

¿Algún postítulo que haya hecho?... sí, ay no me acuerdo, fue un diplomado, "manejo conductual", creo que se llamaba, **¿Cómo se abordaba el tema...desde la conducta?** Sí

11. ¿Cómo se siente usted haciendo clases?

Bien, me gusta, hay días que no, y hay días que son... **¿pero las mayorías de las veces?** Sí, bien

12. En sus prácticas ¿cree que exista una relación entre clima de aula y rendimiento escolar?

mmm...sí, sí. En algunas veces se nota más eso sí po'h, pero sí **¿en qué momento se percibe más o a través de qué usted lo percibe?**, eee mmm por ejemplo la otra vez les hice una clase con un data en monedas, y lo lograron casi todos, ahí me di cuenta que les gustó esa actividad, que les gustó, les gustó mucho esa actividad y después en la prueba a la mayoría les fue bien, que ahí me llamó la atención, ese como un caso concreto

13. Según su percepción ¿cuándo aprenden más sus estudiantes?

Aaah que difícil, cuando siento que he hecho buenas clases. **¿y esas clases se apoyan con algún material?** sí, con material...se recuerdan, se acuerdan de cosas... al menos ahí uno se va dando cuenta que de algo se acuerdan

14. ¿De qué manera resuelve usted los conflictos con y entre sus estudiantes?

Eem por ejemplo trato un problema "x", lo hablo así en general, con todos, y les pregunto, ¿ya qué podríamos hacer? ¿qué hacemos con este niño?¿haber qué quieres hacer tú? ¿está bien?. Hacerle ver que lo que cometió está mal hecho. **¿Entre sus estudiantes o no se da?** Ese lo hablo con él aparte y junto con el apoderado cuando es...es más grave, si se repite y él no ha hecho caso, si se repite en el tiempo.

15. ¿Cuáles son los elementos o factores que existen en su clase para un buen rendimiento escolar?

Los factores o los elementos, ese que uno haga las clases eee a conciencia, que se prepare con tiempo, que la haga con material y que ocupe uno la clase al máximo, que no haya pérdida de tiempo en otras cosas, que el tiempo se ocupe efectivamente para hacer la clase

16. ¿Cómo cree que se sienten sus estudiantes en clases?

Eee, espero que bien, hay siempre un porcentaje que se aburre que no se concentran, hay una hora del día en que se aburren **¿Usted como lo nota?** Que estén atentos, cuando están atentos, contestan y que esté ordenada la clase, uno se da cuenta al tiro cuando algunos se están aburriendo, ya se motivaron o no, se empiezan a aburrir, que están pendientes de la hora de la campana uno ya se da cuenta al tiro.

17. ¿De qué manera se comportan sus estudiantes?

Sí bien, en general bien. Si tu planteas bien la clase y saben bien lo que haces se portan bien, cuando uno, cuando uno esta relajao' h y no ha preparado bien la clase es desorden. Ellos perciben cuando uno está nerviosa o está alteráh' por algo, ellos se inquietan al tiro, yo la semana pasá por ejemplo, estaba en otra, estaba con la evaluación en las últimas semanas, como que no me concentraba yo en las clases, y se notaba en el ambiente, pero no es porque ellos sean desordenados sino porque tú estás con esa energía.

Anexo 3

Entrevista a estudiantes

ESTUDIANTE	EDAD	MUESTRA
1	7	Rendimiento conductual medio
2	7	Rendimiento conductual apto
3	8	Rendimiento conductual no apto
4	7	Rendimiento académico medio
5	8	Rendimiento académico apto
6	7	Rendimiento académico no apto

1 ¿Cómo es el trato de la profesora con tus compañeras y compañeros?

Est. 1 Respuesta: Bien, eee...ella nos saluda, nos dice hola...mmm...es cariñosa.

Est. 2 Respuesta: eee... bien, porque cuando nos trata bien nosotros aprendemos ma'h y ella es buena y es amorosa.

Est. 3 Respuesta: ...buena, algunas veces nos trata bien y otras mal, pero nos trata mal cuando nos portamos mal. Nos trata más veces bien que mal jajaja.

Est.4 Respuesta: Bien, es cariñosa con todoh, nos quiere, aunque cuando nos portamos mal nos reta, porque no nos tenemos que portar mal.

Est. 5 Respuesta: A todos los trata bien cuando hacen bien las tareas, cuando obedecen. Cuando llegamos a la sala nos saluda.

Est. 6 Respuesta: Bien casi siempre, pero es que algunas veces a los compañeros que se portan mal, la tía Elena los reta, o sea les dice “siéntateeeee” así enojá.

2 ¿Cómo es el trato de la profesora hacia tí?

Est. 1 Respuesta: mmmm...me trata bien. Pero cuando me reta se enoja cuando me porto mal.

Est 2 Respuesta: Bien, es cariñosa conmigo.

Est. 3 Respuesta: Bien, eee algunas veces mal, porque no hago las tareas y converso mucho con mi amiga.

Est. 4 Respuesta: Bien, cuando llego me saluda con un beso y me pregunta cómo estoy.

Est. 5 Respuesta: Cuando hago bien las tareas me trata bien, pero cuando las hago mal se enoja y me pone sin tarea en el cuaderno.

Est. 6 Respuesta: Bien, es que yo hago todas las tareas, soy buena alumna, entonces por eso ella me trata así, a veces igual me reta cuando converso mucho.

3 ¿Qué hace la profesora cuando te ocurre algún problema o dificultad?

Est. 1 Respuesta: mmmm...si no entiendo me enseña otra vez.

Est. 2 Respuesta: eee... me ayuda po'h.

Est. 3 Respuesta: Me cuesta restar y la tía me enseña con los números y con unas tarjetitas para que yo aprenda.

Est 4 respuesta: La tía siempre me ayuda y cuando peleo con algún compañero nos reta a los dos y habla con nosotros y nos dice que no peliemos mah.

Est. 5 respuesta: Cuando no entiendo me explica lo que hay que hacer, y cuando le pido ayuda no se enoja. Y cuando he tenido problemas me ayuda también.

Est. 6 respuesta: La tía Elena cuando tengo problemas siempre me ayuda, cuando mis compañeros me molestan yo le digo y ella los reta, o cuando no entiendo algo me vuelve a explicar porque a ella le gusta que aprendamos.

4 ¿Qué hace la profesora al momento de iniciar la clase?

Est. 1 Respuesta: mmm, la tía nos explica lo que tenemos en la tarea, nos habla.

Est. 2 Respuesta: eee... nos explica la tarea que vamos hacer, eee...también nos pregunta cosas y después escribe en la pizarra la tarea.

Est. 3 Respuesta: primero la tía Elena escribe en la pizarra y nos enseña la tarea, pero a veces nos hace preguntas y nos habla y después escribe en la pizarra

Est. 4 Respuesta: Nos saluda, nos pregunta si tamos bien, y después hacemos las tareas.

Est. 5 Respuesta: Me reta, porque casi siempre llego tarde. Pero después se le pasa el enojo y no ta too el día enojá conmigo.

Est. 6 Respuesta: Nos dice “hola niños, hola niñas, ¿cómo están?” y los que se acercan la saludamos con un beso.

5 ¿Qué hace la profesora cada vez que no entiendes una actividad?

Est. 1 Respuesta: la tía me ayuda cuando yo le pregunto cómo se hace la tarea

Est.2 Respuesta: me enseña ella y me lee los problemas y me explica otra vez, si no entiendo de nuevo.

Est. 3 Respuesta: nos explica y si no entendemos otra vez, nos explica de nuevo y esa es la última vez.

Est.4 Respuesta: Me ayuda, me enseña. La Tía me ayuda a hacer la tarea, y si no entiendo una tarea me ayuda y no se enoja y me enseña.

Est. 5 Respuesta: Me vuelve a enseñar, pero si estaba conversando se enoja, porque dice que por eso no entendí, entonces tengo que estar callao.

Est. 6 Respuesta: La tía cuando uno pregunta algo que no entendió, vuelve a explicar a todo el curso, para que así todos entendamos.

6 ¿Qué tan importante es para ti recibir un buen trato de la profesora?

Est. 1 Respuesta: Me gusta que me trate con cariño la tía, porque hay otras tías pesadas.

Est. 2 Respuesta: eee...sí, es importante porque yo me siento bien con la tía Elena, porque ella es cariñosa conmigo.

Est. 3 Respuesta: ay! A mí no me gusta que me rete, me gusta que me trate bien, me siento feliz y que la tía me quiere.

Est. 4 Respuesta: Es importante, a mi me gusta que me trate bien (silencio) porque cuando me trata bien me siento bien.

Est. 5 Respuesta: No me gusta que me rete, es importante que me trate bien, porque así me siento feliz, porque cuando me reta me pongo triste.

Est. 6 Respuesta: Es importante, pero ella casi siempre me trata bien y cuando me reta es porque yo me porto mal y no hago caso.

7 ¿Cómo te sientes si te sacas mala nota?

Est. 1 Respuesta: mmm...mal porque me reta mi mamá.

Est. 2 Respuesta: eee mal y triste porque la señorita Elena me reta.

Est. 3 Respuesta: Mal, porque mi mamá me reta, porque mi mamá no le gustan esas notas, me pongo a llorar cuando me reta.

Est. 4 Respuesta: Me he sacado 5 y es mala nota, me siento mal cuando me saco 5, me da pena, porque no estudié.

Est 5 Respuesta: Me siento triste, pero no hago nada, y me saco mala nota porque no estudié.

Est. 6 Respuesta: Me siento mal, porque yo estudio y las veces que me he sacado mala nota es porque estoy desconcentrá, no es porque no haya estudiado, porque yo siempre estudio.

8 ¿Cómo crees que es tu comportamiento dentro de la sala de clases?

Est. 1 Respuesta: Bien, porque le hago caso a la tía.

Est. 2 Respuesta: eee...jajaja...yo me porto bien porque le hago caso a la señorita.

Est. 3 Respuesta: jajaja, mal, jajaja porque soy un poquito desordenada y converso mucho con mis amigas y me paro de la silla.

Est. 4 Respuesta: Yo me porto bien porque o si no me retan y no me gusta que me reten.

Est. 5 Respuesta: Bien, me quedo tranquilito, a veces no mah hago desorden, porque converso con mi compañero de al lao y cuando me porto mal la tía me dice “pone atención poh Gaddiel”

Est. 6 Respuesta: Bien, yo no me ando parando ni corriendo, a veces no más que me pongo muy conversadora o no levanto la mano para responder las preguntas que hace la tía, pero es que a mi me gusta responder.

9 ¿Cómo tratas a tus compañeros?

Est. 1 Respuesta: mmm...bien, porque no los molesto tanto, y les pido las cosas por favor.

Est. 2 Respuesta: eee...bien, porque a veces yo también le puedo enseñar po’h.

Est. 3 Respuesta: Bien, porque yo tengo artos amigos que son amorosos y que son mis mejores amigos y soy amorosa yo también con ellos

Est. 4 Respuesta: Bien, los ayudo a veces. A veces peliamoh, pero después somos amigos de nuevo.

Est. 5 Respuesta: Mal, porque me molestan, yo a veces estoy tranquilito y me pegan codazos, a veces me molestan por cualquier cosa.

Est. 6 Respuesta: Más o menos, porque con una compañera que yo quiero ser su amiga, me hizo algo malo, que no me acuerdo, pero nos enojamos, entonces nos hemos tratado mal. Con algunas compañeras me llevo mal, pero con los demás bien.

10 ¿Cómo se tratan tus compañeros entre sí?

Est. 1 Respuesta: Antes que llegue la tía a la sala son desordenaos y cuando está la tía son tranquilos.

Est. 2 Respuesta: Bien, eee...pero algunos son peleadores

Est. 3 Respuesta: bien, algunos se ponen a pelear y la tía Elena les dice que se calmen pero no le hacen caso. A veces no mah le hacen caso.

Est. 4 Respuesta: Nos tratamos bien, porque la tía nos dice que tenimoh que ser buenos compañeros.

Est. 5 Respuesta: Pelean algunos y otros juegan. Un compañero que se llama Benja siempre pelea. El curso es más o menos peliador.

Est. 6 Respuesta: A veces se ponen a peliar, pero otras veces son amigables. Igual somos buenos compañeros yo encuentro.

11 ¿Quién establece las normas dentro de la sala?

Est. 1 Respuesta: La tía nos dice como tenemos que portarnos.

Est. 2 Respuesta: eee... por ejemplo que no hay que correr en la sala, y la tía nos dice. Una vez nos preguntó por las normas parece...eee no me acuerdo

Est. 3 Respuesta: Yo solo sé que no se debe pelear, sólo saben que no se tienen que pelear porque tienen que ser buenos amigos.

Est. 4 Respuesta: La tía nos dice que nos portemos bien, nos dice que cuando se hace tareas no nos podemos parar, y que cuando se acaba el recreo tenemos que dejar de comer para que no ensuciemos los cuadernos.

Est. 5 Respuesta: La tía Elena pone las normas en la sala, siempre nos dice que tenemos que levantar la mano para decir algo porque o si no hablan todos al mismo tiempo y no se entiende nada, también nos dice que tenemos que hacer la tarea y poner atención cuando ella habla.

Est. 6 Respuesta: La tía coloca las normas, como no correr, no botar basura en el suelo, no comer, no pegarle a los compañeros. Yo encuentro que eso está bien, porque tenemos que ser obedientes.

12 ¿Qué haces tú cuando alguna norma no es respetada?

Est. 1 Respuesta: Si algún compañero no le hace caso a lo que dice la tía, yo lo acuso.

Est. 2 Respuesta: ay! La tía nos reta.

Est. 3 Respuesta: Yo no me preocupo de eso, yo hago las tareas porque mi mamá me reta cuando yo no hago las tareas.

Est. 4 Respuesta: Yo le digo que no lo hagan, que no se porten mal, para que la tía Elena no los rete. El Diego a veces se para y conversa y yo le digo que se tiene que callar.

Est. 5 Respuesta: No hago nada, los miro no más. Cuando yo no respeto la norma y la tía me dice algo, no converso y hago la tarea.

Est. 6 Respuesta: Es que yo siempre tengo que hacer algo, porque yo soy así como la jefa del curso, la mmm ¿cómo se llama? mmmm la emm la presidenta, eso soy yo,

entonces les tengo que decir siempre que se porten bien, que no hagan desorden y ellos a veces no más me hacen caso, a veces no, pero ellos saben que me tiene que respetar porque yo soy la presidenta.

13 ¿Qué hacen tus compañeros cuando alguna norma no es respetada?

Est. 1 Respuesta: Se juntan con los desordenados y la Anaís (Compañera de curso) les dice que le hagan caso a la tía porque o si no los va a retar, pero no le hacen caso.

Est. 2 Respuesta: Algunos no más le hacen caso a las normas.

Est. 3 Respuesta: Cuando se enoja mi amigo Diego con el Sebastián se ponen a pelear, mis compañeros los miran y lo acusan a la tía algunas veces.

Est. 4 Respuesta: Acusan a la tía, cuando alguien está corriendo o está comiendo escondido, los acusan.

Est. 5 Respuesta: Cuando la tía mira a un niño que se está portando mal lo mira y lo mira y ahí todos le dicen, oye, te está mirando la tía, no hablé más, o si no los compañeros acusan a los que se portan mal y molestan.

Est. 6 Respuesta: Cuando la tía se da cuenta y les dice algo hacen caso al tiro, pero otras veces yo tengo que ponerme adelante y hacerlos callar o hacer que se sienten.

14 ¿Qué hace tu profesora cuando alguna norma no es respetada?

Est. 1 Respuesta: La tía Elena los reta y se enoja, mmm...y tiene que repetir varias veces para que la escuchen.

Est. 2 Respuesta: eee...cuando corren dentro de la sala, la tía nos grita que no corramos en la sala porque nos podemos caer.

Est. 3 Respuesta: Cuando pelean, la tía los separa a los niños peleadores y los reta un poco, les dice y les pide que se calmen y si no se calman la tía Elena le dice que vaya a tomar agua y si siguen peleando los cambia de puesto. Nosotros nos portamos bien

cuando la tía nos hace que hagamo´h los trabajos en grupo y nos portamos bien, porque nos gusta trabaja así y así la tía nos felicita.

Est. 4 Respuesta: La tía nos reta, nos dice que no tenimoh que conversar cuando ella ta enseñando, porque después no entendimos na y andamos preguntando y hacimoh mal la tarea, que por eso no tenemos que conversar ahí, pero después si podemos.

Est. 5 Respuesta: Se enoja, nos reta, pero no tan enojá, no grita tanto, y después se le pasa. A veces se paran y se ponen en la ventana y la tía ahí los reta.

Est. 6 respuesta: Los reta y les dice que no po, que tienen que aprender a hacer caso solos, porque todos saben que se tienen que portar bien, que no tiene que correr o conversar, entonces se enoja, porque dice que ya somos grandes y no somos pequeños como los de kinder.

15 ¿Qué haces tú si algún compañero o compañera te pide ayuda?

Est. 1 Respuesta: Lo ayudo. Mmm me gusta ayudar cuando me lo piden.

Est. 2 Respuesta: Les tengo que ayudar a mis compañeros porque la tía Elena nos dice que tenemos que ayudar a nuestros compañeros.

Est. 3 Respuesta: Lo ayudo cuando me piden ayuda y me gusta ayudarlos.

Est. 4 Respuesta: Le ayudo un poco, me gusta ayudar, pero si no sé una tarea no los puedo ayudar, por eso a veces no mah los ayudo.

Est. 5 Respuesta: Lo ayudo, le explico hasta que entienda, me gusta ayudar a mis compañeros, al Benja siempre lo ayudo.

Est. 6 Respuesta: Yo siempre trato de ayudarlos, porque a veces termino luego las tareas, entonces cuando termino los ayudo y les explico. A mi me gusta enseñar.

Comentario de Est. 2: Me gusta cuando la tía Elena nos hace escribir con témpera y me gusta porque es cariñosa con nosotros.

Comentario de est 3: Me gusta la tía Elena porque es bonita, cariñosa, amable y a veces un poquito enojona. Me gusta que sea amable.

Anexo 4

Matriz DE CATEGORÍA

Entrevista a docente

Categoría 1: Conocimiento y opiniones de clima de aula y emociones favorables para el aprendizaje

Preguntas				
1. Según su opinión ¿Cuál es la definición o en qué consiste el clima de aula propicio para el aprendizaje?	2. Según su opinión ¿cómo se genera un clima de aula para el aprendizaje?	3. Según lo que usted crea ¿existe relación entre clima de aula y el rendimiento de sus estudiantes?	4. ¿Qué factores o elementos considera necesarios para generar un clima emocional favorable para el rendimiento en el aula?	5. De estos factores o elementos que usted ha señalado como necesarios para generar un clima emocional favorable para el rendimiento en el aula ¿cuáles aplica usted en la práctica? ¿En especial alguno
Respuestas				
“...que haya un clima de respeto en los niños, que se vean ordenados, que estén atentos.... que se vea un ambiente en que estén interesados...”	“...motiván-dolos, más que nada la motivación...”	“Claro, sí porque se suponen que si están atentos, si están concentrados van a aprender más.”	“La motivación, la concentración...las normas...eee que todo sea de acuerdo al interés de los niños... el material todo lo que uno use, ojalá esté en los intereses del niño”	“Todo eso se supone que uno trata de (señalando los elementos anteriormente nombrados)...” “...las normas de convivencia, eso generalmente uno está recalcándole mucho que levanten la mano para hablar, que se callen, que no se come en clase, que no corran...”

Preguntas				
6. Según su opinión ¿qué es rendimiento escolar?	7. ¿Qué factores o elementos favorecen o contribuyen con el buen rendimiento escolar? ¿Cómo es una clase bien hecha?	8. ¿Considera usted que existe algún tipo de relación entre el clima de aula, emociones y rendimiento escolar?	9. ¿Conoce autores, teorías y otros que aborden el tema del clima de aula o emocional?, ¿Cuáles? ¿Qué idea rescata de ellos?	10. ¿En su formación pedagógica, se abordó el tema del clima emocional de alguna manera?, ¿cómo?, ¿en cuáles asignaturas, cursos o programas o postítulos?
Respuestas				
“...que logren los aprendizajes que uno se ha planteado en un porcentaje alto, aunque no todos los van a lograr”	“Que sea una clase bien hecha...Que sea bien estructurada en los tiempos, que, que ojalá uno alcance hacer bien el cierre, el desarrollo, el inicio, que se sientan motivados, porque si están bien motivados a los niños se les queda, asociarlo con otros aprendizajes... sacar siempre las ideas de ellos”	“Sí, mientras estén más motivados más van a enganchar, más van, más se van a motivar, y van a sacar más ideas de ellos y se les queda grabado”	“Eeee...ay los autores...Dewey , él habla de la motivación, lo que tiene que ver con los intereses de los niños, que tiene que ver con la edad de los niños”	“...sí, ay no me acuerdo, fue un diplomado, “manejo conductual”, creo que se llamaba...”

Síntesis
<p>Relaciona clima de aula con el respeto, el orden, la atención y en el interés que pongan sus estudiantes. El clima de aula para el aprendizaje se genera motivando a los estudiantes. Relaciona clima de aula con la concentración de los estudiantes para un mejor aprendizaje. Los factores del clima de aula favorable son motivación, concentración, normas, intereses de los niños. Destaca la aplicación de normas. Define rendimiento escolar como logro de aprendizajes planteados por la docente. Los factores que contribuyen con un buen rendimiento escolar son que las clases sean bien hechas con la estructura de inicio, desarrollo y cierre, en que los estudiantes estén motivados, asocien con otros aprendizajes y las ideas se tomen de ellos. Relaciona clima de aula, emociones y rendimiento escolar con la motivación y las ideas de los estudiantes. Conoce a Dewey quien habla de la motivación, intereses y edades de los niños. En su formación pedagógica se abordó el tema de clima emocional de aula, en un diplomado llamado “manejo conductual”.</p>

Categoría2: Prácticas para un clima de aula y presencia de emociones.

Preguntas		
1. ¿Cómo se siente usted haciendo clases?	2. En sus prácticas ¿cree que exista una relación entre clima de aula y rendimiento escolar? ¿En qué momento se percibe más o a través de qué usted lo percibe?	3. Según su percepción ¿cuándo aprenden más sus estudiantes?
Respuestas		
“Bien, me gusta, hay días que no”	“mmm...sí, sí. En algunas veces se nota más eso sí po'h, pero sí... por ejemplo la otra vez les hice una clase con un data en monedas, y lo lograron casi todos, ahí me di cuenta que les gustó esa actividad... después en la prueba a la mayoría les fue bien, que ahí me llamo la atención”	“cuando siento que hecho buenas clases, con material... se acuerdan de cosas... al menos ahí uno se va dando cuenta que de algo se acuerdan”

Preguntas			
4. ¿De qué manera resuelve usted los conflictos con y entre sus estudiantes? ¿Entre sus estudiantes o no se da?	5. ¿Cuáles son los elementos o factores que existen en su clase para un buen rendimiento escolar?	6. ¿Cómo cree que se sienten sus estudiantes en clases?	7. ¿De qué manera se comportan sus estudiantes?
Respuestas			
“Por ejemplo trato un problema “x”, lo hablo así en general, con todos, y les pregunto ¿ya qué podríamos hacer?, ¿qué hacemos con este niño?, haber ¿qué quieres hacer tú?, ¿está bien?. Hacerle ver que lo que cometió está mal hecho. Ese lo hablo con él a parte y junto con el apoderado cuando es...es más grave si se repite y el no ha hecho caso, si se repite en el tiempo”	“Ese que uno haga las clases eee a conciencia, que se prepare con tiempo, que le haga con material y que ocupe uno la clase al máximo que no haya pérdida de tiempo en otras cosas, que el tiempo se ocupe efectivamente para hacer la clase”	“espero que bien, hay siempre un porcentaje que se aburre, que no se concentran, hay una hora del día en que se aburren”	“Sí bien, en general bien. Si tu planteas bien la clase y saben bien lo que haces se portan bien, cuando uno, cuando uno esta relajao'h y no ha preparado bien la clase es desorden. Ellos perciben cuando uno está nerviosa o está alteráh' por algo, ellos se inquietan al tiro. Yo la semana pasa por ejemplo, estaba en otra, estaba con la evaluación en las últimas semanas, como

			que no me concentraba yo en las clases, y se notaba en el ambiente, pero no es porque ellos sean desordenados, sino porque tú estás con esa energía”
--	--	--	--

Síntesis
<p>Dice sentirse bien haciendo las clases y hay días que no. Relaciona clima de aula y rendimiento escolar cuando a los estudiantes les gusta la actividad de la clase y a la mayoría le va bien en las pruebas. Los estudiantes aprenden más cuando ella ha hecho buenas clases, con material y cuando los estudiantes se acuerdan de cosas. Resuelve los conflictos con el curso en general, les consulta qué pueden hacer, trata de hacerles ver que lo cometido está mal; se cita al apoderado cuando el conflicto es grave y se repite en el tiempo. Afirma que los factores que existen para un buen rendimiento escolar son que las clases se hagan a conciencia, que se preparen con tiempo, que tengan material y que no haya pérdida de tiempo, que el tiempo se ocupe efectivamente en hacer clase. Los estudiantes se sienten bien en clases, un porcentaje se aburre, no se concentra y hay una hora del día en que se aburren. Dice que los estudiantes se comportan bien, depende de si se plantea bien la clase: si la docente está relajada se nota y los estudiantes lo perciben y se desordenan, ellos perciben cuando la docente está nerviosa o alterada y se inquietan, eso se nota en el ambiente, destaca que no es que ellos sean desordenados, sino que la docente está con otra energía que influiría en la clase.</p>

Matriz de categoría: Entrevista a estudiantes

Categoría 1: Prácticas para un clima de aula y presencia de emociones

Preguntas		
1. ¿Cómo es el trato de la profesora con tus compañeras y compañeros?	2. ¿Cómo es el trato de la profesora hacia ti?	3. ¿Qué hace la profesora cuando te ocurre algún problema o dificultad?
Respuestas		
<p>E1: “Bien, ella nos saluda, nos dice hola...mmm...es cariñosa”</p> <p>E2: “bien, porque cuando nos trata bien nosotros aprendemos ma’h y ella es buena y es amorosa”</p> <p>E3: “buena, algunas veces nos trata bien y otras mal, pero nos trata mal cuando nos portamos mal. Nos trata más veces bien que mal jajaja”</p> <p>E4: “Bien, es cariñosa con todoh, nos quiere, aunque cuando nos portamos mal nos reta, porque no nos tenemos que portar mal.</p> <p>E5: A todos los trata bien cuando hacen bien las tareas, cuando obedecen. Cuando llegamos a la sala nos saluda.</p> <p>E6: Bien casi siempre, pero es que algunas veces a los compañeros que se portan mal, la tía Elena los reta, o sea les dice “siéntateeeee” así enojá.</p>	<p>E1: “me trata bien. Pero cuando me reta se enoja cuando me porto mal”</p> <p>E2: “Bien, es cariñosa conmigo”</p> <p>E3: “Bien, eee algunas veces mal, porque no hago las tareas y converso mucho con mi amiga”</p> <p>E4: “Bien, cuando llego me saluda con un beso y me pregunta cómo estoy”</p> <p>E5: “Cuando hago bien las tareas me trata bien, pero cuando las hago mal se enoja y me pone sin tarea en el cuaderno”</p> <p>E6: “Bien, es que yo hago todas las tareas, soy buena alumna, entonces por eso ella me trata así, a veces igual me reta cuando converso mucho</p>	<p>E1: “si no entiendo me enseña otra vez”</p> <p>E2: “me ayuda po’h”</p> <p>E3: “Me cuesta restar y la tía me enseña con los números y con unas tarjetitas para que yo aprenda”</p> <p>E4: “La tía siempre me ayuda y cuando peleo con algún compañero nos reta a los dos y habla con nosotros y nos dice que no peliemos mah”</p> <p>E5: “Cuando no entiendo me explica lo que hay que hacer, y cuando le pido ayuda no se enoja. Y cuando he tenido problemas me ayuda también”</p> <p>E6: “La tía Elena cuando tengo problemas siempre me ayuda, cuando mis compañeros me molestan yo le digo y ella los reta, o cuando no entiendo algo me vuelve a explicar porque a ella le gusta que aprendamos”</p>

Preguntas		
4. ¿Qué hace la docente al momento de iniciar la clase	5. ¿Qué hace la docente cada vez que no entiendes una actividad?	6. ¿Qué tan importante es para ti recibir un buen trato de la docente?
Respuestas		
<p>E1: la tía nos explica lo que tenemos en la tarea, nos habla.</p> <p>E2: nos explica la tarea que vamos hacer, eee...también nos pregunta cosas y después escribe en la pizarra la tarea</p> <p>E3: primero la tía Elena escribe en la pizarra y nos enseña la tarea, pero a veces nos hace preguntas y nos habla y después escribe en la pizarra</p> <p>E4: Nos saluda, nos pregunta si tamos bien, y después hacemos las tareas.</p> <p>E5: Me reta, porque casi siempre llego tarde. Pero después se le pasa el enoja y no ta too el día enojá conmigo.</p> <p>E6: Nos dice “hola niños, hola niñas, ¿cómo están?” y los que se acercan la saludamos con un beso</p>	<p>E1: la tía me ayuda cuando yo le pregunto cómo se hace la tarea</p> <p>E2: me enseña ella y me lee los problemas y me explica otra vez si no entiendo de nuevo</p> <p>E3: nos explica y si no entendemos otra vez, nos explica de nuevo y esa es la última vez</p> <p>E4: Me ayuda, me enseña. La Tía me ayuda a hacer la tarea, y si no entiendo una tarea me ayuda y no se enoja y me enseña.</p> <p>E5: Me vuelve a enseñar, pero si estaba conversando se enoja, porque dice que por eso no entendí, entonces tengo que estar callao.</p> <p>E6: La tía cuando uno pregunta algo que no entendió, vuelve a explicar a todo el curso, para que así todos entendamos.</p>	<p>E1: Me gusta que me trate con cariño la tía, porque hay otras tías pesadas</p> <p>E2: sí, es importante porque yo me siento bien con la tía Elena porque ella es cariñosa conmigo</p> <p>E3: ay! A mí no me gusta que me rete, me gusta que me trate bien, me siento feliz y que la tía me quiere</p> <p>E4: Es importante, a mi me gusta que me trate bien (silencio) porque cuando me trata bien me siento bien.</p> <p>E5: No me gusta que me rete, es importante que me trate bien, porque así me siento feliz, porque cuando me reta me pongo triste.</p> <p>E6: Es importante, pero ella casi siempre me trata bien y cuando me reta es porque yo me porto mal y no hago caso.</p>

Síntesis
<p>La docente los trata bien, y mal cuando ellos se portan mal. Es cariñosa, los trata bien, los reta cuando conversan o no hacen las tareas. Cuando tienen problemas o dificultades los ayuda, les explica. Al inicio de la clase la docente los saluda, les pregunta como están, les explica la tarea, les hace preguntas, escribe en la pizarra. Cuando los estudiantes no entienden una actividad ella les explica en forma individual o a todo el curso, les lee y si no entienden les explica otra vez. Es importante que la docente tenga un buen trato con ellos, se sienten bien, les gusta que los trate con cariño, se sienten felices y queridos, se ponen tristes si los trata mal.</p>

Categoría 2: Percepciones y prácticas relaciones con el clima de aula y rendimiento escolar

Preguntas			
1. Cómo te sientes si te sacas una mala nota? Fundamenta tu respuesta	2. ¿Cómo crees que es tu comportamiento dentro de la sala? Fundamenta tu respuesta	3. ¿Cómo tratas a tus compañeros? Explica	4. ¿Cómo se tratan tus compañeros entre sí? Explica
Respuestas			
<p>E1: mal porque me reta mi mamá</p> <p>E2: mal y triste porque la señorita Elena me reta</p> <p>E3: Mal, porque mi mamá me reta porque mi mamá no e gustan esas notas.</p> <p>E4: me siento mal cuando me saco 5, me da pena, porque no estudié.</p> <p>E5: Me siento triste, pero no hago nada, y me saco mala nota porque no estudié</p> <p>E6: Me siento mal, porque yo estudio y las veces que me he sacado mala nota es porque estoy desconcentrá, no es porque no haya estudiado.</p>	<p>E1: Bien, porque le hago caso a la tía.</p> <p>E2: yo me porto bien porque le hago caso a la señorita.</p> <p>E3: mal porque soy un poquito desordenada y converso mucho con mis amigas y me paro de la silla.</p> <p>E4: Yo me porto bien porque o si no me retan y no me gusta que me reten.</p> <p>E5: Bien, me quedo tranquilito, a veces no mah hago desorden, porque converso con mi compañero de al lao y cuando me porto mal la tía me dice “pone atención poh Gaddiel”</p> <p>E6: Bien, yo no me ando parando ni corriendo, a veces no más que me pongo muy conversadora.</p>	<p>E1: bien, porque no los molesto tanto, y les pido las cosas por favor.</p> <p>E2: bien, porque a veces yo también le puedo enseñar.</p> <p>E3: Bien, porque yo tengo hartos amigos que son amorosos y que son mis mejores amigos.</p> <p>E4: Bien, los ayudo a veces. A veces peliamoh, pero después somos amigos de nuevo.</p> <p>E5: Mal, porque me molestan, yo a veces estoy tranquilito y me pegan codazos, a veces me molestan por cualquier cosa.</p> <p>E6: Con algunas compañeras me llevo mal, pero con los demás bien.</p>	<p>E1: Antes que llegue la tía a la sala son desordenaos y cuando está la tía son tranquilos.</p> <p>E2: Bien, pero algunos son peleadores</p> <p>E3: bien, algunos se ponen a pelear y la tía Elena les dice que se calmen pero no le hacen caso. A veces noma le hacen caso.</p> <p>E4:Nos tratamos bien, porque la tía nos dice que tenimoh que ser buenos compañeros.</p> <p>E5: Pelean algunos y otros juegan.</p> <p>E6: a veces se ponen a peliar, pero otras veces son amigables</p>

Preguntas				
5. ¿Quién(es) establece (n) las normas dentro de la sala? Explica	6. ¿Qué haces tú cuando alguna norma no es respetada? Da ejemplos	7. ¿Qué hacen tus compañeros/as cuando alguna norma no es respetada? Da ejemplos	8. ¿Qué hace la docente cuando alguna norma no es respetada? Da ejemplos	9. ¿Qué haces si un/a compañero/a necesita ayuda? Explica
Respuestas				
E1: La tía nos dice como tenemos que	E1: Si algún compañero no le	E1: la Anaís les dice que le hagan	E1: La tía Elena los reta y se	E1: Lo ayudo. Me gusta

<p>portarnos.</p> <p>E2: la tía nos dice. Una vez nos preguntó por las normas parece...eee no me acuerdo.</p> <p>E3: Yo solo sé que no se debe pelear.</p> <p>E4: La tía nos dice que nos portemos bien, nos dice que cuando se hace tareas no nos podemos parar, y que cuando se acaba el recreo tenimoh que dejar de comer pa que no ensuciemoh los cuadernoh</p> <p>E5: La tía Elena pone las normas en la sala, siempre nos dice que tenemos que levantar la mano para decir algo porque o si no hablan toos al mismo tiempo y no se entiende na, también nos dice que tenemos que hacer la tarea y poner atención cuando ella habla.</p> <p>E6: La tía coloca las normas, como no correr, no botar basura en el suelo, no comer, no pegarle a los compañeros. Yo encuentro que eso está bien, porque tenemos que ser obedientes.</p>	<p>hace caso a lo que dice la tía, yo lo acuso.</p> <p>E2: ay! La tía nos reta.</p> <p>E3: Yo no me preocupo de eso, yo hago las tareas porque mi mamá me reta cuando yo no hago las tareas.</p> <p>E4: Yo le digo que no lo hagan, que no se porten mal, pa que la tía Elena no los rete.</p> <p>E5: No hago nada, los miro no mah.</p> <p>E6: Es que yo siempre tengo que hacer algo, porque yo soy así como la jefa del curso, la mmm ¿cómo se llama? mmmm la emm la presidenta, eso soy yo, entonces les tengo que decir siempre que se porten bien, que no hagan desorden y ellos a veces no más me hacen caso, a veces no, pero ellos saben que me tiene que respetar porque yo soy la presidenta.</p>	<p>caso a la tía porque o si no los va a retar, pero no le hacen caso.</p> <p>E2: Algunos no ma'h le hacen caso a las normas.</p> <p>E3: mis compañeros los miran y lo acusan a la tía algunas veces.</p> <p>E4: Acusan a la tía, cuando alguien ta corriendo o está comiendo escondió, los acusan.</p> <p>E5: Cuando la tía mira a un niño que se ta portando mal lo mira y lo mira y ahí toos le dicen, oye, te ta mirando la tía, no hablé más, o si no los compañeros acusan a los que se portan mal y molestan.</p> <p>E6: Cuando la tía se da cuenta y les dice algo hacen caso al tiro, pero otras veces yo tengo que ponerme adelante y hacerlos callar o hacer que se sienten.</p>	<p>enoja, y tiene que repetir varias veces para que la escuchen</p> <p>E2: cuando corren dentro de la sala, la tía nos grita que no corramos en la sala porque nos podemos caer.</p> <p>E3: Cuando pelean, la tía los separa a los niños peleadores y los reta un poco, les dice y les pide que se calmen y si no se calman la tía Elena le dice que vaya a tomar agua y si siguen peleando los cambia de puesto.</p> <p>E4: La tía nos reta, nos dice que no tenimoh que conversar cuando ella ta enseñando, porque después no entendimos na y andamos preguntando y hacimoh mal la tarea, que por eso no tenemos que conversar ahí, pero después si podemos.</p> <p>E5: Se enoja, nos reta, pero no tan enojá, no grita tanto, y después se le pasa</p> <p>E6: Los reta y les dice que no po, que tienen que aprender a hacer caso solos, porque todos saben que se tienen que portar bien, que no tiene que correr o</p>	<p>ayudar cuando me lo piden.</p> <p>E2: Les tengo que ayudar a mis compañeros porque la tía Elena nos dice que tenemos que ayudar a nuestros compañeros.</p> <p>E3: Lo ayudo cuando me piden ayuda y me gusta ayudarlos.</p> <p>E4: pero si no sé una tarea no los puedo ayudar, por eso a veces no mah los ayudo.</p> <p>E5: Lo ayudo, le explico hasta que entienda, me gusta ayudar a mis compañeros, al Benja siempre lo ayudo.</p> <p>E6: Yo siempre trato de ayudarlos, porque a veces termino luego las tareas, entonces cuando termino los ayudo y les explico.</p>
--	---	--	--	---

			conversar, entonces se enoja, porque dice que ya somos grandes y no somos pequeños como los de kinder	
--	--	--	---	--

Síntesis
Dicen sentirse mal y/o tristes al sacarse una mala nota. Relacionan el conversar, el pararse de la silla con un mal comportamiento asociando aquello con el reto de la profesora. Relacionan el trato hacia sus compañeros con la amistad. Se refieren a la relación entre compañeros según lo que la docente indica que es lo correcto, asociando las peleas a una mala relación. Afirman que la docente es quien establece las normas de convivencia. Cuando alguien no respeta las normas acusan a la docente o ayudan haciendo callar a los que hablan. Cuando una norma no es respetada la docente se enoja, los reta y da a conocer que no se debe correr, ni se debe conversar cuando ella está enseñando. Cuando alguien necesita ayuda los estudiantes dicen apoyarse ayudándose en las tareas y la docente les pide ayudarse entre sí

Matriz Registros de observación

Categoría favorables al rendimiento escolar

N° Registro	Categoría 1: Factores favorables al rendimiento escolar			Categoría 2: Emociones relacionadas con el rendimiento escolar	
	Motivación	Normas	Planificación	Emociones Positivas	Emociones Negativas
1	“La docente tiene en sus manos un libro, con un tono suave de voz dice: “ahora les voy a leer un cuento, así que guardamos silencio”. Los educandos la miran y ella comienza a leer, su tono de voz sigue siendo suave, lee con expresión, resaltando algunas	“Una niña le dice: “profesora ella no se quiere callar” apuntando con un dedo a su compañera de banco. La docente le dice: “dígame: “cállate hablando”, ustedes tienen que ayudarme para que podamos seguir	“La docente toma de su escritorio un plumón de color negro y escribe en la pizarra “el viento”, luego toma un libro que está en su escritorio y comienza a leer”	“Toma de su escritorio un libro y comienza a leer : “ vuela los sombreros, hace burbujas.....”, mientras lee cada frase los educandos agregan un “ uh” y ríen, la docente no deja de leer, ríe cuando los educandos	No se aprecian

	palabras”	con la clase”	“La docente toma algunos trozos de tela que había en su escritorio y los reparte a los educandos”	dicen “uh” “En ese instante llega Bryan la docente dice: “¿quién ayuda al Bryan que viene llegando?”, varios niños y niñas levantan la mano y dice “yo”, finalmente dos niñas se acercan a Brian y le explican la actividad”	
2	“La docente dice: “hoy vamos a ver diversos tipos de paisaje que encontramos en Chile, para eso yo traje unas tarjetas con distintos paisajes y cada grupo trabajará con ellas y podrán manipularlas”. Los niños y niñas toman una actitud de alegría y ríen	“Luego de unos instantes dice: “Ya, a ver niñitos, nos calmamos y tomamos nuestro asientos, yaa, Maribel, siéntate por favor” “Los alumnos y alumnas levantan la mano y la docente da la palabra, “A ver Matías, cuéntanos qué paisajes conoces”	“...la docente dice: “Nos quedamos calladitos y escuchamos lo que tenemos planeado para hoy....” “...La docente dice: “hoy vamos a ver diversos tipos de paisaje que encontramos en Chile...” “La docente se mueve hacia los grupos y entrega una serie de tarjetas con diversos tipos de paisajes, como el campo, la ciudad, la playa, paisajes	“El niño con actitud alegre dice: “Tía yo conozco la playa, hartas veces ido con mis papás en los veranos” La docente dirigiéndose al niño dice: “¡Qué lindo! ¿Y te divertiste?” pregunta al niño. El niño responde riendo: “¡Sí!, porque jugaba en la arena” “Luego de unos instantes la docente da la siguiente	No se aprecian

			húmedos, el desierto, entre otros y dice: “Ya, ahora les entregaré estas tarjetas, las observarán detenidamente, luego escogerán el paisaje que más les gustó o que les llamó la atención”	<p>indicación, “Ahora busque cada uno el paisaje que más le gusta”.</p> <p>Un niño levanta la mano y la docente da la palabra: “¿Tía, pueden ser dos paisajes?”</p> <p>La docente se acerca a él, lo abraza y le dice: “Si mi amor, si se puede”</p>	
3	“La docente tiene en sus manos trozos de telas, se para frente a los niños y niñas y dice: “Miren, estas son telas de ropa y después las tocarán para que identifiquen el grosor, ¿ya?”.	“La docente camina dirigiéndose a los grupos y dice: “Para realizar este trabajo deben estar en orden y sentados porque o sino darán vuelta los vasos y mojarán las mesas.”	“La docente entrega varios tipos de telas a los grupos y dice: “¿Con cuál tipo de tela ustedes se harían un abrigo?”	<p>“La docente se traslada a otro grupo y dice: “¿Con cuál tela se harían un pantalón?”</p> <p>Un niño toma la tela y dice: “esta tela es buena para pantalones tía”</p> <p>Docente: “¡Bien, así me gusta! Sí mis niñitos son inteligentes, por eso los quiero” La docente y los alumnos/as ríen.”</p>	No se aprecian
4	“Para los niños que no estuvieron la clase anterior, ¿de qué se trataba lo que leímos? Alumnos 2: “Era una leyenda”	“Los niños/as levantan la mano y la profesora da la palabra”	“La docente reparte los cuadernillos a los niños/as, son cuadernillos de comprensión lectora”	“La docente muestra un texto del cuadernillo y dice: “¿Cómo está escrito esto?”	No se aprecian

				<p>Los niños/as contestan: “¡En estrofas!”</p> <p>La docente dice: “¡Muy Bien!”</p>	
5	<p>“La docente canta la canción del cuadernillo y los alumnos siguen la canción”</p>	<p>“Alumno 1 levanta la mano y la docente le da la palabra: “¿Tía puedo leer yo ahora?”</p> <p>El docente dirige los ojos hacia el niño y dice: “Bueno, lea, esto también es una canción chilena, las canciones también se escriben en estrofas. Ya lea, ¡a ver! Calladitos todos”</p> <p>“Los alumnos están en silencio mientras el alumno / lee.</p> <p>La docente camina por la sala, se acerca a una niña que está conversando, toca el hombro de ella con la mano.”</p>	<p>“La docente camina y se para frente a los grupos y dice: “Ya niños, revisemos entre todos para que vayamos cerrando la clase”</p>	<p>“La docente camina por la sala, se detiene en un grupo y le dice a un alumno: “¿Por qué es falso eso?” la docente coloca su dedo sobre el cuadernillo.</p> <p>Alumnos dice: “Por que es lindo como un sol, no como la luna”</p> <p>La docente abraza al niño y lo besa”</p> <p>La docente dice: “¿Por qué cosas se caracteriza Chile?”</p> <p>Alumno 8: “Hay paisajes secos y húmedos”</p> <p>La docente se acerca al alumno y dice: “¡Excelente mi niño! En otros países no hay tanta variedad de paisajes”</p>	No se aprecian
6	<p>“La docente dice: “Hoy veremos algo que ya conocen, sólo que</p>	<p>La docente camina por la sala, luego se para frente a los</p>	<p>La docente dice: “a ver, les ayudaré un poquito, para</p>	<p>“La docente de acerca a un</p>	No se aprecian

	<p>con mayor dificultad, ¿alguien sabe lo que significa descomponer aditivamente? A ver, recuerden lo que aprendieron en primero, ¿se acuerdan?”. Los niños quedan en silencio y levanta la mano, la docente da la palabra a una niña: “Parece que es como sumar”, la profesora le dice: “Sí, tiene que ver con eso...”</p>	<p>niños y dice con tono de voz suave: “Niñitos, a ver, escuche, si no escuchan no entenderán, ya quédense calladitos”, algunos niños hacen callar a sus compañeros.</p>	<p>descomponer aditivamente necesitamos identificar las centenas, las decenas y unidades, ahora escribiré un ejemplo en la pizarra y lo vamos a ir haciendo entre todos”. La docente toma un plumón y escribe en la pizarra lo siguiente: 343=</p> <p>Una vez que escribe eso pregunta a los niños: “¿qué deberíamos colocar ahora?”</p>	<p>niño le toma la mano y dice: “¿Cómo está la mami? ¿Se recupero ya?”, el niño le dice: “¡Sí tía! Si con los remedios que le dio el doctor se mejoró”, la docente coloca su mano sobre la cabeza del niño y dice: “¿Qué bueno mi niño! Mándele saludos a su mamá”.</p>	
--	---	--	--	---	--

<p>Síntesis</p>
<p>Categoría 1: Factores favorables al rendimiento escolar: Durante los registros de observación, se puede observar que hay momentos de motivación constante por parte de la docente hacia los niños y niñas, se muestran instancias en que utiliza recursos como libros, trozos de tela, tarjetas y actos como el cantar una canción o solicitar que los alumnos y alumnas sean capaces de sintetizar hacia sus pares lo que han aprendido.</p> <p>Relaciona las normas a partir de conductas como el alzar la mano para solicitar la palabra, estar sentado cuando se realizan actividades, en ocasiones ocupa su cuerpo para llamar la atención de los alumnos y alumnas cuando están desconcentrados.</p> <p>Se aprecia que hay una previa planificación para las clases observadas, cada una de ella tiene la estructura de Inicio, Desarrollo y Cierre.</p> <p>Categoría 2: Emociones relacionadas con el rendimiento escolar: Se observa a la docente cercana a los educandos por medio de abrazos, caricias y palabras positivas. No se aprecian emociones negativas hacia los alumnos y alumnas</p>

Anexo 5

CRONOGRAMA 2° SEMESTRE 2010

MESES	Agosto				Septiembre				Octubre				Noviembre				Diciembre			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
SEMANAS	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
ACTIVIDADES																				
1.Enriquecimiento Marco Teórico	X	X	X	X																
2.Diseño y validación de los instrumentos	X	X																		
3.Aplicación de Instrumentos	X	X	X	X	X	X	X													
4.Transcripción de actividades								X	X	X										
5.Análisis											X	X	X	X	X	X				
6.Sugerencias																	X			
7.Conclusión																		X	X	
8.Preparación de informe final y revisión																				X