



Facultad Ciencias de la Educación Magíster
en Evaluación Educacional

**PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES DE UN ESTABLECIMIENTO PÚBLICO Y
PARTICULAR SUBVENCIONADO SOBRE EL CLIMA LABORAL Y SUS
IMPLICANCIAS EN EL COMPROMISO DOCENTE**

Tesis para optar al grado de Magíster en Evaluación Educacional

Andrea Paz Atencio Castillo

Profesora Guía de Tesis: Dr. Alejandro Gallardo Jaque

Valparaíso, Chile

2024

DEDICATORIA

A todos los docentes que día a día mueven sus energías por hacer de este mundo y sus aulas un lugar mejor. Por el compromiso que entregan pese a todos los obstáculos que esta hermosa profesión conlleva.

AGRADECIMIENTOS

Mi primer agradecimiento es para el merecedor de todo lo que he logrado: Dios. Infinitas gracias por darme la inteligencia, paciencia, confianza, fuerza y los recursos para cumplir un sueño que había postergado.

A mi hija Laura, que solo con meses de vida tuvo que compartir a su mamá que comenzaba a retomar esta vida de estudiante y trabajadora. Gracias, mi bebé por la paciencia, por tu compañía y la fuerza que me das día a día. No me cansaré de decir que eres la más apañadora, la más compañera y mejor amiga. Todo lo que hago es por ti y para ti.

A mis padres que fueron un soporte tremendo en todo este período. Gracias por tanto. No hay palabras que expresen toda la gratitud que les tengo. Espero, en un futuro, ojalá cercano, poder retribuirles ya como Evaluadora.

Y, por supuesto, a todos mis amigos, colegas y compañeros que de alguna manera estuvieron siempre alentando y acompañando en este trayecto. Siempre es bueno sentir el respaldo de quienes uno quiere y aprecia.

RESUMEN

Dada la relevancia del clima laboral en contextos educativos como componente clave para comprender los factores que inciden en la calidad del desempeño docente, se plantea este estudio que analiza la percepción docente sobre el clima laboral y su influencia en el compromiso profesional en dos establecimientos de Marga Marga, uno público y otro particular subvencionado. A través de un enfoque mixto y sociocrítico, se utilizaron instrumentos cuantitativos aplicados a 20 docentes y 4 entrevistas cualitativas para elaborar un diagnóstico del funcionamiento organizacional y del desempeño docente. Los resultados evidencian deficiencias en la gestión de recursos, remuneraciones y calidad de vida laboral, factores que afectan la motivación y permanencia del profesorado. No obstante, se concluye que los docentes mantienen un fuerte compromiso con sus estudiantes, aunque no necesariamente con la institución escolar.

DESCRIPTORES

Clima laboral, Compromiso docente, Percepción docente,

ABSTRACT

Given the relevance of the work environment in educational settings as a key component for understanding the factors that influence the quality of teaching performance, this study analyzes teachers' perceptions of the work climate and its impact on professional commitment in two schools in Marga Marga—one public and the other state-subsidized. Using a mixed-method and sociocritical approach, quantitative instruments were applied to 20 teachers, along with 4 qualitative interviews, to develop a diagnosis of organizational functioning and teaching performance. The results reveal shortcomings in resource management, salaries, and quality of work life—factors that affect teacher motivation and retention. Nonetheless, it is concluded that teachers maintain a strong commitment to their students, though not necessarily to the school institution itself.

KEYWORDS

Work environment; Work engagement, teacher perceptions

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN.....	4
ABSTRACT	5
INTRODUCCIÓN	10
I. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	12
1.1 Pregunta de Investigación.....	15
1.2 Objetivo general	15
1.3 Objetivos específicos	15
II. MARCO REFERENCIAL	16
2.1 Estatuto docente	16
2.1.1 Estatuto docente y Dirección del trabajo.....	16
2.2 Marco para la Buena Dirección y el liderazgo escolar (MBD)	20
2.2.1 Liderazgo y gestión	20
2.2.2 Habilidades, principios y conocimientos profesionales	22
2.3 Clima laboral docente	24
2.3.2 Clima laboral docente según instituciones de Chile	27
2.3.3 Clima laboral docente según la literatura.....	30
2.4 Compromiso laboral docente (<i>work engagement</i>).....	32
2.4.1. Definición de <i>engagement</i> según la literatura.....	32
2.4.2 Factores del <i>engagement</i>	34
2.4.2.1 Factores situacionales	34
2.4.2.2. Factores individuales	35
III. MARCO METODOLÓGICO.....	36
3.1 Paradigma	36
3.2 Método de Estudio.....	36
3.3 Diseño.....	37

3.4 Unidad de Análisis	37
3.5 Técnicas de Producción de datos	38
3.5.1 Presentación y análisis de datos	38
a. Encuesta tipo cuestionario de escala	38
b. Entrevista abierta	39
3.5.2 Instrumentos	39
3.5.3 Dimensiones	41
3.5.4 Revisión de expertos	42
3.6 Técnicas de análisis de datos.....	42
IV. RESULTADOS	43
4.1 Resultados encuesta Escala Clima Laboral (CL-SPC)	43
4.2 Resultados entrevista abierta a docentes	53
V. DISCUSIÓN.....	65
5.1 Realización personal.....	65
5.2 Involucramiento laboral.....	66
5.3 Supervisión	67
5.4 Comunicación	68
5.5 Condiciones laborales.....	68
VI. CONCLUSIONES.....	70
6.1 Objetivo General.....	70
6.2 Objetivos específicos.....	71
6.3 Limitaciones del estudio	73
6.4 Proyecciones	74
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	76
ANEXO	82
APÉNDICES	85
Entrevista 1	85
Entrevista 2	92
Entrevista 3.....	101

Entrevista 4:..... 108

INDICE DE TABLAS

TABLA 1	44
TABLA 2	46
TABLA 3	48
TABLA 4	50
TABLA 5	51
TABLA 6	53
TABLA 7	56
TABLA 8	58
TABLA 9	60
TABLA 10	62

INTRODUCCIÓN

El clima laboral en contextos educativos se ha convertido en un foco de atención clave para comprender los factores que inciden en la calidad del desempeño docente, la salud mental del profesorado y, en última instancia, en los aprendizajes de los estudiantes. Diversas investigaciones han evidenciado que un entorno laboral positivo, caracterizado por relaciones de confianza, liderazgo pedagógico efectivo, comunicación fluida y condiciones estructurales adecuadas, influyen significativamente en la motivación, el compromiso y la permanencia de los docentes en el sistema escolar (Palma, 2004; Díaz, 2012; García-Moncada et al., 2023).

El concepto de clima laboral puede entenderse como la percepción colectiva que tienen los miembros de una organización respecto de las condiciones, dinámicas y relaciones que configuran su ambiente de trabajo (Chiavenato, 2009). En el ámbito educativo, esta percepción se vuelve aún más relevante, considerando el papel protagónico que desempeñan los docentes en el desarrollo integral de los estudiantes y en la consolidación de comunidades escolares saludables. Según el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2015), la mejora del clima escolar y laboral debe constituirse como un eje estratégico en la gestión institucional, ya que impacta directamente en la efectividad pedagógica y en el bienestar de todos los actores educativos.

En este contexto, este estudio tiene como propósito principal analizar la percepción del clima laboral por parte de docentes de un establecimiento público y otro particular subvencionado de la comuna de Marga Marga, considerando factores como la realización personal, supervisión, comunicación, condiciones laborales e involucramiento profesional. A través de un enfoque crítico y multidimensional, se busca comprender cómo estos elementos inciden en el ambiente institucional y en el compromiso docente. La investigación adquiere relevancia al dar voz a las experiencias del profesorado, lo cual constituye una herramienta indispensable para la toma de decisiones orientadas al

mejoramiento de la gestión escolar, al fortalecimiento del bienestar docente y a la construcción de una cultura institucional más colaborativa, justa y emocionalmente saludable.

En el capítulo 1 se presenta la problemática que generó la necesidad de indagar sobre el clima laboral docente y cómo éste incide en el compromiso de sus educadores en las escuelas investigadas. El capítulo 2 presenta un marco referencial y conceptual, donde se exponen los conceptos claves que fundamentan la investigación, abordados desde la perspectiva de diversos autores, así como de organismos nacionales e internacionales, para así lograr una mayor comprensión de cómo se define el clima laboral y el compromiso docente. El capítulo 3 presenta los fundamentos técnicos: se determina el método y tipo de investigación, considerando paradigmas, tipo de estudio, unidad de análisis, técnicas con sus respectivos instrumentos, así como también las técnicas de análisis de datos. En el capítulo 5 se exponen los hallazgos obtenidos mediante los instrumentos aplicados a los docentes de la muestra, los cuales se presentan en porcentajes de respuestas agrupadas y categorizadas según los factores evaluados con el propósito de facilitar su análisis. El capítulo 6 desarrolla la discusión, contrastando los datos obtenidos con referencias y normativas vigentes de la información recopilada. Finalmente, en el capítulo 7 se presentan las conclusiones de la investigación por objetivo, además de las limitaciones y proyecciones de la misma.

I. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

El éxito de una organización o institución está directamente relacionado con el clima laboral y el nivel de satisfacción de quienes trabajan en ella, variables que influyen en el desempeño de cada profesional y la calidad de trabajo que estos realizan (Barrera Martínez et al., 2012; García-Moncada et al., 2023; Huaita Acha y Luza Castillo, 2018; Ni, 2017). Según Sucunza, mencionado por Barrena et al. (2012, p.30), “el factor humano jamás se debe obviar en el camino a la excelencia, ya que son las personas el capital más valioso y sólo a través de su buena dirección y gestión podrá mejorarse la rentabilidad y sostenibilidad organizativa”. Por otra parte, para Blanch et al. (2010), el bienestar laboral es comprendido como las experiencias de estar bien en el trabajo. Sin embargo, las variables situacionales pueden producir efectos como el malestar psicosocial o trastornos depresivos, digestivos, ansiedad, burnout, entre otros.

De acuerdo con la Agencia de Calidad de la Educación (2024), el clima organizacional “se convierte en la base y es un facilitador de la tarea y trabajo, teniendo tal impacto, que puede hacernos sentir motivados por lo que hacemos cada día o generar desinterés a la hora de ejercer nuestras funciones” (Agencia de Calidad de la Educación, 2024, p.1). Aunque su construcción es una responsabilidad compartida, recae principalmente en los equipos directivos la tarea de promover un clima institucional basado en la confianza y el buen trato, condiciones que favorecen la colaboración y el compromiso. Esta perspectiva se refuerza en el Marco para la Buena Dirección, más adelante lo mencionaremos como MBD (MINEDUC, 2015) el cual establece que los líderes escolares deben actuar desde una mirada formativa, modelando con el ejemplo y fomentando el diálogo y la cooperación entre todos los actores de la comunidad educativa. En esa misma línea, Huaita Acha y Luza Castillo (2018) destacan que la satisfacción profesional, estrechamente vinculada a la percepción del clima laboral, constituye un componente clave para lograr una educación de calidad. Asimismo, Moore et al. (2011) afirman que el clima laboral influye directamente en el bienestar

emocional y el desempeño docente, siendo elementos esenciales para el buen funcionamiento institucional. Un entorno laboral positivo favorece la satisfacción, motivación y compromiso docente, aspectos esenciales para el buen funcionamiento de cualquier institución educativa.

A pesar de la importancia que reviste el clima laboral en el ámbito educativo, diversas investigaciones han evidenciado una percepción predominantemente negativa respecto a esta dimensión en el contexto docente. Los estudios muestran la persistencia de un clima organizacional caracterizado por la tensión y elevados niveles de estrés entre el profesorado (Bakker et al., 2014; Canrinus et al., 2012; Ni, 2017). Un reciente estudio realizado por Córdova (2024), publicado por el Colegio de profesores, se analiza cómo el liderazgo directivo incide en la construcción de un ambiente laboral favorable y en el compromiso docente. Los resultados revelaron que, la mayoría de las competencias evaluadas – como la justicia, la resolución de conflictos, el trato y la capacidad de acoger iniciativas– fueron calificadas predominantemente como “regulares” (entre 28% y 34%), lo que sugiere un desempeño percibido como poco consolidado. Estos hallazgos subrayan la relevancia del liderazgo escolar en la construcción de un entorno laboral propicio para el desarrollo profesional docente. Otros estudios revelan que hay diversas variables que afectan el clima laboral docente, entre ellas: la sobrecarga de trabajo, la baja calidad de la comunicación institucional, la falta de recursos, la falta de apoyo de los directivos, entre otros (Hakanen et al., 2008).

Los factores ya mencionados presentan un efecto colateral que es el compromiso docente, lo que se conoce también como *work engagement* (Bakker et al., 2014). Cuando este concepto de *engagement* se ve negativamente comprometido, se manifestará en distintas áreas, como: alto índice de licencias médicas, prácticas de enseñanza poco motivadoras y un clima poco favorable para el aprendizaje, por nombrar algunos (Dávila-Ramírez et al., 2018). Por lo tanto, un clima laboral positivo será favorable en la implicación de los docentes tanto en sus labores

como en su bienestar. En cambio un clima laboral negativo reduce la motivación y aumenta el riesgo de agotamiento, lo que implica que se reduzca su compromiso o *engagement* y podría desencadenar en un burnout (Bakker et al., 2014; Bakker y Albrecht, 2018; Maslach et al., 2001). Hakanen et al.(2006) por su parte, destacan la importancia de las relaciones interpersonales, señalando que si predominan las relaciones negativas, los docentes estarán propensos a tener menos energía y entusiasmo en su trabajo y en sus quehaceres. Finalmente, los docentes que experimentan un bajo reconocimiento en su lugar de trabajo son menos propensos a comprometerse de manera plena con sus labores, lo que indica una tensión entre el clima laboral y el *work engagement* (Schaufeli y Bakker, 2010).

De acuerdo a Toporova et al. (2021), las dependencias educativas suelen pasar por alto el entorno en el que se desenvuelve su capital humano y su satisfacción, lo que resulta ser preocupante, considerando que son justamente aquellos los que inciden de manera directa e indirecta en la vida y aprendizaje de sus estudiantes. Mientras los docentes se sientan satisfechos, ofrecerán una mayor calidad y mejor servicio.

Si bien los autores previamente citados evidencian diversas problemáticas vinculadas al clima laboral, resulta pertinente profundizar en la identificación de las características específicas de este que inciden directamente en el compromiso docente. La realización de un diagnóstico riguroso sobre las dimensiones del clima laboral con mayor impacto en dicho compromiso permitiría orientar el diseño e implementación de políticas de intervención orientadas a mejorar las condiciones laborales y fortalecer el vínculo profesional del profesorado con su labor (Cantú et al., 2023).

A partir de la revisión bibliográfica sobre las implicancias del clima laboral en el ámbito docente y considerando la experiencia de la investigadora, surge la necesidad de explorar esta problemática en el contexto chileno, específicamente

en la región de Valparaíso, que concentra el 10,2 % de la matrícula nacional y se posiciona como la segunda con mayor número de establecimientos educacionales (Centro de Estudios MINEDUC, 2024). En este marco, la presente investigación tuvo como objetivo analizar la percepción docente respecto al clima laboral y su influencia en el compromiso profesional, con el fin de elaborar un diagnóstico sobre las dinámicas laborales actuales y aportar insumos para futuras investigaciones orientadas al mejoramiento de las condiciones laborales en el sistema educativo.

1.1 Pregunta de Investigación

¿De qué manera perciben los profesores el clima laboral de un establecimiento público y otro particular subvencionado de la comuna de Marga Marga y cómo inciden éstas en el compromiso con sus labores docentes?

1.2 Objetivo general

Analizar la manera en que los docentes de un establecimiento público y uno particular subvencionado perciben el clima laboral de sus instituciones educativas y cómo éstas indican en el compromiso con sus labores docentes.

1.3 Objetivos específicos

1. Determinar cuál es la percepción de los docentes sobre el clima laboral en sus establecimientos educativos.
2. Examinar desde la percepción de los docentes la influencia que tendría el clima laboral sobre su compromiso docente.

II. MARCO REFERENCIAL

Para construir espacios que promuevan el aprendizaje y la mejora continua es necesario que exista un clima laboral que propicie ambientes que cuenten con un clima favorable y una sana convivencia, de lo contrario predominarán los estados de agotamiento y/o estrés que se traducirán en un bajo logro y baja motivación (Clavijo, 2023; García-Moncada et al., 2023a; Moore et al., 2011; Dávila-Ramírez et al., 2018).

En el siguiente marco referencial se expondrá desde los elementos más generales, como: el clima laboral desde la mirada de Organizaciones Internacionales como locales; así como el compromiso laboral o *work engagement*.

2.1 Estatuto docente

2.1.1 Estatuto docente y Dirección del trabajo

Con relación a los estamentos que orientan la labor de los trabajadores de la educación de los establecimientos particulares subvencionados y pagados, aún existen dudas cuándo regirse por el estatuto docente o la Dirección del trabajo.

La promulgación del estatuto docente o Ley 19.070 (Congreso nacional de Chile, 2020), promulgado en 1991, supondría buscar mejoras para la profesión docente. Sin embargo, lo que hizo fue dejar en evidencia la división que existe entre los establecimientos públicos y los pagados. Estas diferencias entre uno y otro generan tensiones entre el intento por mejorar las condiciones del trabajo de los docentes y la división que se hace con el profesorado, “desmejorando la situación laboral de los profesores del sector particular, quienes son regulados por el Código del trabajo” (Biscarra et al., 2015, p. 87).

Cabe mencionar, que si bien el estatuto ha tenido su última modificación el año 2020, las diferencias entre las dependencias de un establecimiento educacional y otro se han mantenido en el tiempo.

El Estatuto Docente es un marco legal construido para regular el trabajo de los profesionales de la educación, incluyendo a quienes ocupan cargos directivos y quienes cumplan funciones técnicas - pedagógicas, haciendo énfasis en las remuneraciones y el contrato, además de otros aspectos relacionados con el régimen laboral. Por su parte, el uso del Código del Trabajo es supletorio del estatuto docente, lo que no significa que será aplicable a todos los casos.

2.1.2 Funciones de los docentes, directivos y técnico - pedagógico

Conocer la función y responsabilidad de cada uno de los agentes educativos permitirá organizar y coordinar de mejor manera el trabajo a realizar en las instituciones escolares, generando sinergia para alcanzar las metas deseadas, fomentando el trabajo colaborativo y, por consecuencia al clima laboral (Cantú 2023; OCDE, 2019). Estos agentes educativos son descritos en el artículo 5° del Estatuto docente (Congreso nacional de Chile, 2020), donde se establecen las funciones de los profesionales de la educación: los docentes, los docentes directivos y los técnicos pedagógicos. Junto con lo anterior, se presentan los demás artículos del estatuto docente que definen las funciones de los profesionales nombrados en el artículo 5°:

a) Artículo 6°

Función docente: es de carácter profesional superior. Realiza directamente los procesos de sistematización de enseñanza y educación, lo que implica el diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación de los mismos procesos y de las actividades educativas generales y complementarias. Estas actividades

comprenden la docencia en aula como las actividades curriculares como no lectivas

b) Artículos 7°

Función Docente Directiva: Es de carácter profesional superior. Su función principal es dirigir y liderar un proyecto educativo institucional. Se debe ocupar de la administración, supervisión y coordinación de la educación, y que conlleva tuición y responsabilidad adicional directa sobre el personal docente, paradocente, administrativo, auxiliar o de servicios menores, y respecto de los alumnos. Asimismo, será el responsable de velar por la participación de la comunidad escolar, convocando en las oportunidades y con los propósitos previstos en la ley.

c) Artículo 7° bis

Para dar cumplimiento a lo expuesto será responsabilidad de los Directivos formular, hacer seguimiento y evaluar las metas y objetivos que el establecimiento se proponga, además de los planes y programas de estudio y las estrategias para su implementación. Asimismo, dentro de sus atribuciones está organizar y orientar las instancias de trabajo técnico- pedagógico y de desarrollo profesional de los docentes. Finalmente, deben adoptar las medidas necesarias para que los padres o apoderados reciban información de manera regular sobre el funcionamiento del establecimiento y el progreso de sus pupilos.

d) Artículo 8°

Función técnico-pedagógico: Es de carácter profesional superior, sobre la base de una formación y experiencia docente específica para cada función. Se ocupan respectivamente de los siguientes campos de apoyo o complemento de la docencia: orientación educacional y vocacional, supervisión pedagógica,

planificación curricular, evaluación del aprendizaje, investigación pedagógica, coordinación de procesos de perfeccionamiento docente y otras análogas que por decreto reconozca el Ministerio de Educación.

2.1.3 Respeto al clima laboral

En relación al clima laboral, en el artículo 8° bis, del Decreto con Fuerza de Ley N° 1, que fija texto refundido y sistematizado de la ley 19.070, el estatuto docente precisa que:

Los profesionales de la educación tienen derecho a trabajar en un ambiente tolerante y de respeto mutuo. Del mismo modo, tienen derecho a que se respete su integridad física, psicológica y moral, no pudiendo ser objeto de tratos vejatorios, degradantes o maltratos psicológicos por parte de los demás integrantes de la comunidad educativa. (Congreso nacional de Chile, 2020, p. 5)

Por su parte, el Código del Trabajo se pronuncia a partir del artículo mencionado por el estatuto docente, con el objeto de precisar hasta dónde el sostenedor de un colegio que no pertenece al sistema público puede extenderse en su rol garante refiriendo lo siguiente:

El empleador estará obligado a tomar todas las medidas necesarias para proteger eficazmente la vida y salud de los trabajadores, informando de los posibles riesgos y manteniendo las condiciones adecuadas de higiene y seguridad de las faenas, como los implementos necesarios para prevenir accidentes y enfermedades profesionales. (Artículo 184, inciso 1°)

Por lo tanto, es responsabilidad del empleador garantizar que el trabajador labore en un ambiente seguro tanto para su integridad física como psíquica, adoptando

todas las medidas pertinentes para el desarrollo de sus funciones. Igualmente, el empleador deberá tomar todas las acciones necesarias para prever cualquier situación de riesgo, tomar acciones sancionatorias, incluso modificar el reglamento interno de ser necesario, para brindar una eficaz protección a sus trabajadores.

2.2 Marco para la Buena Dirección y el liderazgo escolar (MBD)

2.2.1 Liderazgo y gestión

Para que exista un ambiente laboral positivo es necesario que la institución sea dirigida por líderes competentes. Antes de adentrarnos en el clima laboral propiamente tal, es necesario saber cómo es que el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBD) define el concepto *liderazgo*. Se define como la labor que moviliza e influencia a otros para articular y lograr metas en común. Asimismo, se considera un factor crítico para el mejoramiento de los establecimientos y el logro de aprendizaje de los estudiantes (MINEDUC, 2015). En la misma línea, la Agencia de Calidad de la Educación (s.f.) destaca que el liderazgo directivo promueve iniciativas participativas que favorecen la comunicación. En ese sentido, liderazgo es cómo un individuo es capaz de orientar, convencer o influenciar a otras personas en cumplir con los objetivos de manera eficiente y eficaz (Chiavenato, 2009). Un equipo directivo con un mayor liderazgo es capaz de comunicar las metas y objetivos educativos por cumplir a la comunidad y los involucra en la toma de decisiones, lo que logra que los docentes tengan un mejor desempeño y presenten mejores resultados. Por lo tanto, cuando hay una buena dirección se promueve una cultura inclusiva, equitativa y de altas expectativas en relación a los logros de aprendizaje de los estudiantes como en el desempeño de los docentes (MINEDUC, 2015). Reforzando lo anterior, la evidencia demuestra que los establecimientos que cuentan con un mayor liderazgo directivo, obtienen mejores resultados en los distintos indicadores medidos en la prueba SIMCE, entre ellas el clima de

convivencia escolar; lo que podría darnos luces de estar presentes o no en un ambiente de respeto, organizado y seguro.

El MBD conceptualiza el liderazgo como un conjunto de prácticas que demuestran las capacidades para responder de manera exitosa a una demanda, tareas o problemas complejos. Estas capacidades se distinguen en habilidades: un saber hacer (procedimental); conocimientos, un saber (conceptual); y actitudes relacionadas a un desempeño efectivo (actitudinal). Aun cuando las competencias nos permiten describir una capacidad necesaria, tienen las limitantes de no poder explicar comportamientos en el ámbito de las interacciones, tampoco considera las experiencias profesionales previas ni incluye el componente valórico, ético y emocional para el desarrollo del liderazgo escolar (Carroll et al., 2008; Spillane, 2005).

Se debe tener en cuenta que cuando hablamos de liderazgo también lo asociamos al concepto de gestión. Si bien, son términos con distintas definiciones, ambos se complementan. La gestión se ocupa de “hacer frente a la complejidad propia de los procesos organizacionales, su sinergia y sostenibilidad”, mientras que el liderazgo “se ocupa de los cambios necesarios para proyectar la organización en un entorno dinámico” (Bolívar, 1997; Kotter, 2002, citados por MINEDUC, 2015, p. 9). Por tanto, para asegurar que las actividades pedagógicas se puedan desarrollar, los equipos directivos deben generar condiciones organizacionales para garantizar las prácticas docentes y el desarrollo de las capacidades profesionales (Hopkins et al., 2014). Una buena gestión implica “planificar, desarrollar capacidades, instalar procesos, responsabilizarse y dar cuenta de los resultados” (MINEDUC, 2015, p. 9), y para lograrlo es necesario un buen liderazgo con mirada de futuro y que genere espacios de confianza y participación, cautelando el respeto y la inclusión.

Para gestionar la convivencia y la participación de la comunidad escolar, los equipos directivos deben (MINEDUC, 2015):

- Promover espacios de confianza, procurando que todos sean tratados equitativamente, “con dignidad y respeto en un marco de deberes y derechos, claros y precisos” (p.26).
- Promover un clima de confianza, fomentando el diálogo y el trabajo colaborativo con el fin de lograr una mejora colectiva y continua.
- Implementar y monitorear normas y estrategias que aseguren una sana convivencia desde un enfoque formativo y participativo, entendiendo que es responsabilidad de todos el promover un clima escolar y laboral positivo.
- Generar oportunidades de participación y colaboración a través de espacios formales.
- Anticipar y mediar conflictos con el objetivo de resolverlos de manera efectiva y oportuna.
- Desarrollar y mantener relaciones de comunicación y colaboración permanente,

2.2.2 Habilidades, principios y conocimientos profesionales

El Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar ha recogido información de distintas experiencias en Chile, además de investigaciones internacionales relacionados con el tema, lo que ha permitido poder presentar en la última actualización (2015) conceptos claves para guiar a los equipos directivos y de gestión.

Para ejercer un buen liderazgo, es necesario contar con un conjunto de acciones, cuyo fundamento está en el conocimiento, habilidades y hábitos que se pueden enseñar y aprender. Esta práctica implica estar alerta ante la contingencia y obliga a la anticipación (MINEDUC, 2015). Por otra parte, es necesario que los directivos cuenten con un conjunto de recursos personales que respalden su labor y le den legitimidad ante la comunidad. Dentro de estos recursos están los

principios, habilidades y conocimiento, que se reflejan en acciones visibles y, que al combinarse de manera adecuada al contexto, fortalecen el liderazgo y permite enfrentar de mejor manera situaciones ambiguas o emergentes. De lo contrario, tendrían dificultades para asumir riesgos y trabajar en condiciones adversas.

El Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE, 2013) destaca cuatro habilidades que los directivos deben tener para liderar y desarrollar prácticas efectivas:

- i. Gestión flexible para el cambio: es decir, adaptar el liderazgo a las necesidades de la escuela y al entorno que lo rodea, en otras palabras: gestionar el cambio; seleccionar soluciones efectivas a partir de una comprensión de los procesos de cambio, solucionar problemas complejos.
- ii. Habilidades comunicacionales: se refiere a la capacidad de los directivos para comunicar claramente y estar dispuesto a escuchar activamente a otros.
- iii. Construcción de confianza: es importante que los directivos posean y promuevan valores como la democracia, respeto, aceptación a la diversidad, así como también que sean capaces de construir relaciones interpersonales.
- iv. Articulación: los directivos deben estar actualizados sobre las prácticas efectivas de enseñanza, de manera que pueda incorporarlas a sus prácticas de liderazgo.

Lo declarado en este ítem se respalda por autores como Moreno (2016) y Clavijo (2023) quienes reafirman que una buena gestión promueve un ambiente positivo y maximiza el potencial de los docentes, convirtiéndose en un agente impulsor de relaciones con y entre el personal promoviendo una mayor participación y cooperación en lograr las metas institucionales. Al mismo tiempo, Charria-Ortiz et al. (2022) mencionado por García-Moncada et al. (2023b), señalan que cuando

existe un direccionamiento asertivo, el trabajador tiende a sentirse motivado y progresivamente se va empoderando afectivamente de la institución en la que trabaja, creciendo así su compromiso con la misma. Son pues, los directores quienes tienen a su cargo una serie de funciones que deben poner en práctica de manera efectiva para el logro de los objetivos organizacionales a través del trabajo colectivo (Rivera et al., 2016).

2.3 Clima laboral docente

2.3.1 Clima laboral docente según organismos internacionales

Si bien la Organización Internacional del Trabajo no da una definición concreta de lo que significa el clima laboral, se preocupa de entregar orientaciones que promuevan el bienestar de los trabajadores en todas sus dimensiones. Como menciona Manuela Tomei, Directora del Departamento de Condiciones de Trabajo e Igualdad de la OIT, en la página web de la Organización Internacional del Trabajo, “las buenas condiciones de trabajo contribuyen al bienestar de los trabajadores y al éxito de las empresas” (OIT, 2019). A su vez, el informe elaborado por la misma organización en conjunto con Eurofound sobre la situación laboral de trabajadores de todo el mundo, incluido Chile, destaca la importancia de un “clima social positivo, sobre todo de directivos y de los colegas, así como del diálogo social para mejorar la calidad del empleo” (OIT, 2019).

Asimismo, y debido a los altos índices de trabajadores con problemas de salud mental en el mundo, ya sean enfermedades como la depresión o la ansiedad, y el aumento en la cantidad de licencias emitida a partir de dichas afecciones, la OMS en conjunto con la OIT entregaron orientaciones para hacerle frente a esta problemática. Recomendando a los directivos que puedan “prevenir los entornos laborales estresantes y responder a los trabajadores que sufren” (OMS, 2022). En otras palabras, lo que la Organización Mundial para la Salud sugiere es

generar un cambio en la manera de liderar, siendo precisamente los equipos directivos quienes aseguren en sus instituciones prácticas como:

1. Prevenir la exposición a riesgos psicosociales en el trabajo
2. Proteger y promover la salud mental y el bienestar
3. Apoyar a las personas con problemas de salud mental para continuar en su trabajo.

Por su parte, la UNESCO junto con la OIT han desarrollado un proyecto orientado al mejoramiento del estatus de la profesión docente. En este marco se estudia la influencia de las condiciones laborales y de salud en el rendimiento laboral, y por otra parte, la existencia de procesos saludables o peligrosos que puedan afectar o beneficiar a los trabajadores (UNESCO, 2005). En colaboración con otras organizaciones, la UNESCO ha presentado estudios de variables que afectan al desempeño docente, entre ellas el clima laboral. En esa índole, se observó que las relaciones sociales con los superiores son de baja satisfacción laboral. Por cuanto las relaciones entre docentes y superiores es de cordialidad y de fácil acceso, “la mayoría de los docentes percibe que las sanciones y estímulos no se aplican con equidad y que la supervisión no tiene un sentido de asesoría y apoyo al trabajo” (Robalino C. & Körner, 2005, p. 32). Mientras que dentro de las valoraciones en las relaciones sociales está el trabajo en equipo, la cooperación propia, el apoyo en situaciones difíciles y buen entendimiento a nivel de los docentes. El mismo estudio revela que en Chile los docentes perciben que las supervisiones de los superiores no tiene un carácter de apoyo y asesoría a la labor docente, y que son los directivos quienes no promueven un ambiente adecuado. Para concluir, lo que los estudios por la UNESCO han identificado es que existe un preocupante aumento de licencias médicas emitidas relacionadas con la salud mental asociadas al estrés laboral o *burnout*, consecuencia de distintos factores que afectan el quehacer docente entre ellas, el clima laboral. Ante estos problemas de salud, es poco el tiempo libre que permita organizar

estrategias compensatorias y que permitan la recuperación del desgaste.

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) ha realizado múltiples estudios relacionados con la educación, sus avances, proyecciones; pero también sobre el clima laboral, y su impacto, reconociendo que el recurso humano es el más importante en el sistema educacional tanto en lo educativo como financiero (OECD, 2019). La Revisión de Recursos Educativos de OCDE identificó por medio de todos los países participantes, algunos desafíos comunes en el diseño e implementación de políticas de recursos humanos, entre ellas, las condiciones laborales. De manera que cuando existen buenas condiciones en el trabajo, la satisfacción laboral se relaciona de manera positiva con las actitudes de los docentes hacia su trabajo y desempeño (OCDE, 2018). Por el contrario, cuando los docentes están sometidos a un clima poco favorable, donde existen entornos y situaciones estresantes, se ve afectada su motivación y su desempeño. Para que las escuelas sean efectivas y se logren las metas es necesario contar con directores capaces de construir un clima colaborativo. Un estudio de la misma Organización muestra que hay un aumento significativo en la eficacia cuando los directivos toman medidas específicas para apoyar la colaboración docente con el propósito de desarrollar nuevas metas (OCDE, 2018). En resumen, la buena dirección es fundamental para que se generen espacios colaborativos y que fomenten un buen clima de trabajo. Esto permitirá trabajar de mejor manera y en el logro de metas que la escuela se proponga.

De acuerdo a lo planteado por Blanch (2010), las condiciones laborales son un conjunto de circunstancias y características en las que se desarrollan la actividad y las relaciones laborales. Cuando éstas no son diseñadas de manera adecuada pueden presentar factores de riesgo para la salud. Es más, si estos factores no se controlan de una manera apropiada, puede transformarse en un riesgo laboral, lo que implica dificultades en el bienestar, salud, seguridad, motivación, compromiso, satisfacción, entre otros, lo que conllevaría a problemas como

ausentismo, presentismo, abandono, enfermedades laborales, por nombrar algunos.

Por lo tanto, entendiendo que los trabajadores pasan la mayor parte de su tiempo en su lugar de trabajo, es que se hace imprescindible contar con ambiente laboral satisfactorio y en la que los directivos garanticen un clima propicio con el fin de que sea un entorno seguro y saludable.

2.3.2 Clima laboral docente según instituciones de Chile

Desde una perspectiva de la salud ocupacional, el Ministerio de Salud (MINSAL) renovó el Protocolo de Vigilancia de Riesgos Psicosociales en el Trabajo (2022) y le entrega a los sostenedores y comunidades educativas herramientas que les permita detectar el estrés laboral considerándolo como un problema multifactorial. A partir de aquello es que el MINSAL en conjunto con el Ministerio del Trabajo (MINTRAB) otorgan un manual con nociones sobre la salud mental en el trabajo con el objeto de que sus líderes promuevan y cuiden el bienestar integral de sus equipos educativos.

“La salud mental es fruto de la interacción entre las capacidades individuales y las condiciones del medio. Por lo tanto, los lugares de trabajo, pueden ser fuente de bienestar o malestar para las personas contratadas” (MINEDUC, 2023). Para comprender de mejor manera la propuesta, es necesario tener en cuenta lo que se define como “bienestar”, que lo definen como salud laboral, de acuerdo a Saujat y Felix, 2018; Cau-Bareille, Viviers y Lhullier, 2021 (citados en MINEDUC, 2023), y que tiene dos procesos fundamentales: la colaboración y el reconocimiento. En otras palabras, la salud laboral permite que el trabajador o docente, desarrolle su trabajo de manera adecuada, que tenga la capacidad de responsabilizarse de sus actos, sentirse útil y de crear relaciones humanas saludables. Tener conciencia de esto disminuye el ausentismo laboral y evita que el trabajador disminuya su nivel de desempeño.

De acuerdo a los estudios realizados por la Superintendencia de Seguridad Social (SUSESO, 2020), los principales riesgos psicosociales en los trabajadores de la educación están relacionados con:

a) Exigencias cuantitativas

Tiene relación con un ritmo de trabajo sin pausa y la ausencia de personal para realizar las labores. En el caso de los trabajadores de la educación se refleja en pasar de hacer clases de un curso a otro sin tiempo de descanso, y en ocasiones, realizando labores de suplencia o complementarias.

b) Exigencias Cognitivas

Se asocia a la necesidad de realizar distintos procesos mentales (atención, toma de decisiones constantes, entre otros), además de las responsabilidades sobre las tareas que realiza.

c) Exigencias Emocionales

Se origina a partir de la alta exposición a relaciones con otras personas, teniendo muchas veces dificultades para reconocer y expresar emociones de manera abierta y sincera. Sobre todo post pandemia, quienes han tenido la labor de contener a los estudiantes, debido a la necesidad afectiva que traen.

d) Apoyo Social

Tiene relación con las relaciones interpersonales dentro de la comunidad educativa vinculadas a la contención e información que se les entrega a los trabajadores y les permite cumplir con sus responsabilidades de acuerdo a lo esperado.

e) Calidad de Liderazgo

Se refiere a la definición clara y precisa de los roles y funciones, así como también a las habilidades de gestión de los equipos directivos. Se espera que quienes lideran sean imparciales y fomenten relaciones respetuosas y tengan la capacidad de fortalecer las relaciones del equipo de trabajo.

f) Doble presencia

Corresponde a la preocupación que se genera en las demandas domésticas que pueden influir en el rendimiento laboral. De la misma manera, como es el caso de los docentes, trasladar responsabilidades laborales al tiempo de descanso o al hogar.

Dentro de las prácticas que favorecen a que se produzcan riesgos psicosociales en la comunidad encontramos (MINEDUC, 2023):

a) Carga de trabajo excesiva

b) Demandas contradictorias de las jefaturas hacia sus trabajadores,

c) Falta de claridad sobre las funciones que desempeña cada trabajador/a de la educación.

d) Constantes problemas de comunicación.

e) Deficiente gestión de cambios en la organización.

f) Comunidad escolar fragmentada.

g) Relaciones interpersonales donde el respeto y los límites se han perdido.

h) Situaciones de acoso, agresión o violencia

i) Dificultad para separar la vida laboral con la vida doméstica.

Poder detectar cualquiera de los criterios ya descritos, permitirá poder ejecutar un plan de acción adecuado y oportuno para atender y apoyar a la población afectada, ya sea a por medio de la prevención, atención focalizada o atención especializada.

2.3.3 Clima laboral docente según la literatura

El término clima organizacional se introdujo por primera vez en la década del 30 por Lewis, en la que junto con Lippitt y White realizan un trabajo experimental sobre los estilos de liderazgos grupales. Es ahí donde se introduce el término “clima” referido a la relación entre la persona y el ambiente (Silva, 1992). Su enfoque estaba en

Cómo el individuo se siente como inmerso en un espacio psicológico de fuerzas internas y externas que actúan sobre él mismo y en la diferencia entre espacio vital (el mundo físico y social tal como es), pero poniendo énfasis en el espacio vital que es dependiente del perceptor humano. (Silva, 1992, p.444)

A partir de ahí, se ha reconceptualizado el término clima organizacional, siendo definida como el entorno que influye en el clima psicológico de quienes ahí trabajan (Silva, 1992). En la década de los 60 Guellerman se refiere al “clima” como el “carácter” de una compañía (Solarte, 2009). Ya en la década de los 80, se reconsidera el clima laboral dándole más importancia a la cultura organizacional, conceptualizándolo como valores o creencias compartidas (Jaime y Yasmina, s.f., Schneider et al., 2013). Ya con el tiempo, la literatura más actual nos indica que el clima laboral se relaciona con las percepciones individuales y colectivas por parte de los funcionarios en cuanto al entorno en el que se desenvuelven, principalmente refiriéndose a situaciones laborales, psicosociales y organizacionales (Bernasconi y Rodríguez-Ponce, 2018). De esta manera, sea cual sea la evolución del término, todos van apuntan a la manera en la que se desarrollan las relaciones humanas y su relación con el desempeño. Mantener al recurso humano involucrado con su rol, permitirá que desarrollen una actitud positiva hacia lo que desempeñan alcanzando una conexión emocional satisfactoria.

En educación, es necesario prestar atención al desempeño del recurso humano, ya que es fundamental para garantizar un sistema próspero y competitivo (Nazir y Islam, 2017, como se cita en Canrinus et al., 2012). Al igual que una empresa o compañía de otro rubro, para alcanzar el éxito o la calidad de los servicios que ofrecen las instituciones educativas está directamente relacionado con el grado de satisfacción de los profesionales que trabajan en el lugar y esto, por lo general, pasa por cómo los profesionales y funcionarios perciben el clima laboral dentro en su lugar de trabajo. Cuando se percibe un ambiente agradable, se evidencia un eficiente desempeño de quienes ahí trabajan, generando un ambiente familiar con los compañeros y estudiantes. Asimismo, se perciben factores como el apoyo de los superiores, la autonomía, la comunicación efectiva y la percepción de justicia, lo que tiene un impacto positivo en el desempeño y compromiso de los docentes (Clavijo, 2023). Independientemente el clima laboral sea bueno o malo traerá consecuencias positivas o negativas dentro de la institución, considerando además que estas son percibidas de manera distinta por cada persona (Caligiore y Díaz, 2023, mencionados por Rivera Moreno et al., 2016).

Para Silva (2024) mencionados por Rivera et al. (2016) es importante estudiar el clima organizacional en las escuelas, ya que levantará información relevante para conocer las interacciones personales y adoptar cambios que puedan superar las deficiencias, lograr un clima armonioso y tener un impacto positivo en quienes trabajan conjuntamente, Rivera (2016) menciona que los estudios realizados arrojan que la mayoría de los docentes se siente medianamente satisfecho en cuanto a motivación, comunicación y el liderazgo que el equipo directivo genera, propiciando un ambiente poco favorable y que se ve reflejado en el logro de los objetivos propuestos.

2.4 Compromiso laboral docente (*work engagement*)

2.4.1. Definición de *engagement* según la literatura

El concepto de *engagement* y sus efectos son materia reciente en el área de investigación. Una definición tomada desde el inglés sería: “Involucramiento emocional o compromiso” (Merriam-Webster, 2024). Sin embargo, aún no hay acuerdo entre académicos y profesionales sobre la conceptualización particular del término *work engagement*.

Kahn, el año 1990, introduce por primera vez el término “*engagement*” y lo define como el “aprovechamiento de los miembros de la organización de sus propios roles de trabajo: en el *engagement*, las personas utilizan y se expresan a sí mismas física, cognitiva, emocional y mentalmente durante el desarrollo de sus roles” (p. 694). Para Kahn, los trabajadores comprometidos colocan un gran esfuerzo en su trabajo ya que se identifican con él. Existe un sentido de pertenencia, generando una conexión: la persona coloca sus energías personales en su rol laboral, y éste rol le permite a esta persona expresarse a sí misma. Para Agurto-Ruiz et al. (2020) citado por García et al. (2023), el *engagement* en las organizaciones se refiere a los colaboradores que tienen altos niveles de compromiso que requerirán menos supervisión y menos presión en el trabajo, ya que comprenden la importancia de cumplir con los objetivos, asumiéndolos de manera intrínseca.

Rothbard (2001), inspirada en el trabajo de Kahn, plantea que el concepto *engagement* tiene tres componentes:

- 1) físico: se refiere a la energía física dedicada al trabajo.
- 2) emocional: involucra una sensación placentera y la activación de afecto positivo.

- 3) cognitivo: se refiere a la atención (recursos que tiene una persona para aplicar una tarea determinada) y absorción (capacidad de aplicar ciertos recursos a una tarea determinada).

No obstante esta definición presenta dificultades, como la de separar el componente emocional del constructo afecto positivo, y el hecho de que atención y absorción se declaren en una dimensión, cuando se sugiere que son dos dimensiones separadas (Rothbard, 2001).

Por otra parte, el *work engagement* se caracteriza por un alto nivel de energía e identificación con el trabajo que uno realiza. Mientras que un bajo nivel de energía y una baja identificación con el trabajo provocará el síndrome de “*burnout*” o agotamiento laboral (Demerouti et al. 2010). Maslach et al. (2001), se asume el concepto engagement como un sentimiento de conexión energética y afectiva con el trabajo, y en contraparte con los que sufren de *burnout*, cree que más que verlo como un factor estresante y demandante, se percibe como un elemento retador. Desde esa perspectiva, Schaufeli y Bakker (2004) define *work engagement* como un “estado mental positivo, de realización, caracterizado por:

- a) vigor: Caracterizado por altos niveles de energía y resistencia mental. Existen deseos de esforzarse en el trabajo, incluso si se presentan dificultades.
- b) dedicación: Hay una implicancia en lo que se realiza. Existe un sentimiento de significación, entusiasmo, orgullo, inspiración y reto por el trabajo que se realiza.
- c) absorción: Se produce cuando la persona está completamente implicada con su trabajo. Hay una sensación de disfrute y concentración en el individuo.

Cuando estas tres dimensiones se vinculan se produce una mayor satisfacción laboral y un mayor rendimiento en las tareas asignadas.

En el ámbito educativo, Aguirre-Canales et al. (2021) declaran la importancia de considerar una serie de factores sociales con la intención de mejorar la autoestima del educador, entre ellas: beneficios económicos, previsión de salud, ambiente de trabajo óptimo, formación continua y permanente. Una institución educativa que se preocupa por preparar y perfeccionar a su personal favorece el compromiso. Cuando el docente se involucra con este *engagement* se auto percibe feliz, comprometido, con energía para afrontar los problemas y para asumir nuevos compromisos formativos, alcanzando mayores niveles de satisfacción personal y profesional (Peralta-Rojas et al., 2023, citados por García, 2023). Para asegurar el engagement, entonces, es necesaria la participación de múltiples factores, por ejemplo: relación entre el empleador hacia el trabajador, preocupándose por los intereses de éste, mejorando su bienestar económico y laboral; y, por otra parte, la imparcialidad de quien dirige, ya que eso generará el compromiso laboral (García, 2023).

2.4.2 Factores del *engagement*

2.4.2.1 Factores situacionales

De acuerdo a Schaufeli y Bakker (2004), los predictores más importantes para alcanzar el compromiso laboral o *work engagement* son los recursos laborales. Son estos los que ayudan a alcanzar los logros en el trabajo, reducen las demandas laborales y estimulan el crecimiento personal. Ejemplos de los recursos laborales están: la orientación del supervisor y la retroalimentación de éste, variedad de tareas, significancia en las tareas encomendadas, autonomía, apoyo entre los colegas, liderazgo transformacional (Schaufeli y Bakker, 2014; Christian et al., 2011). Mauno et al. (2007) mencionado por Schaufeli y Bakker (2014), evidenció que quienes reportaron mayores niveles de vigor, dedicación y

absorción, fueron aquellos empleados con un mayor nivel de control sobre su trabajo.

Por su parte, Bakker et al. (2007) en un estudio realizado a docentes, reportó que los recursos laborales actuaban como una especie de amortiguadores y disminuían la relación negativa entre la indisciplina de los estudiantes y el compromiso laboral. El apoyo del supervisor, la innovación, el aprecio y el clima organizacional fueron claves para que los docentes lidiaran con situaciones complejas con los estudiantes.

2.4.2.2. Factores individuales

La personalidad es un factor importante al momento de movilizar sus recursos laborales (Albrecht, 2010; Macey y Schneider, 2008, citados por Schaufeli y Bakker, 2014). Quienes presentan una personalidad más extrovertida muestran emociones positivas, intensidad en las interacciones personales y alta necesidad de estimulación. Estas características son útiles para movilizar el apoyo de los colegas y superiores. Asimismo, tienen la tendencia de enfrentar con mayor positivismo los problemas y abordarlos como desafíos (Schaufeli y Bakker, 2014). Por otra parte, estudios realizados por Mäkikangas et al. (2013) argumentan que aquellas personas con una alta autoeficacia, optimismo y estabilidad emocional tienen una manera particular de enfrentar la realidad. Para Schaufeli y Bakker (2014) las evidencias sugieren que tanto los factores individuales superior (estabilidad emocional, extroversión, proactividad) como inferior (autoeficacia, optimismo y autoestima) están relacionados de manera positiva con el compromiso docente.

III. MARCO METODOLÓGICO

A continuación se describe el método empleado en esta investigación, incluyendo el enfoque teórico, el diseño metodológico, diseño de los instrumentos, los instrumentos utilizados para la recolección de datos y análisis posterior de los datos.

3.1 Paradigma

A esta investigación se le atribuye el paradigma sociocrítico, que busca una transformación social dando respuestas a problemas específicos por medio de la autorreflexión y el conocimiento interno y personalizado para que las personas tomen conciencia del rol que les corresponde dentro de un grupo (Alvarado y García, 2008). En este estudio, lo que se pretende es analizar el clima laboral en las comunidades educativas de colegios públicos y particulares subvencionados y cómo éste afecta en el compromiso laboral con el objeto de encontrar respuestas a la búsqueda de soluciones, construyendo una visión de futuro que contribuirá en la calidad de vida de las personas y el desempeño de ellas en sus actividades laborales.

3.2 Método de Estudio

La investigación corresponde a un método mixto que busca a través de la combinación de métodos darle profundidad al análisis y comprender mejor el trasfondo del clima laboral y el compromiso docente. Se tomó la decisión de seguir por este método con el propósito de aclarar los hallazgos originales, siendo la indagación cuantitativa una guía para la cualitativa. (Hamui-Sutton, 2013). Es así, como se busca por medio de la investigación cualitativa obtener datos concretos para entender la relación entre el clima laboral y su incidencia en el compromiso laboral; como la investigación cualitativa para dar explicación y complementar los primeros resultados a través de las percepciones y

experiencias de quienes participan en la investigación (Schifferdecker y Reed, 2009, citados por Hamui-Sutton, 2013).

3.3 Diseño

La investigación empleó un diseño basado en el estudio de casos, ya que mediante el método mixto busca responder un fenómeno dentro de un contexto real (Yin, 2003). En cuanto a la muestra, el mismo autor refiere que los estudios de casos no dependen de muestras probabilísticas, sino que buscan realizar generalizaciones analíticas, con el fin de compararlas con otros casos que presenten características similares. Finalmente, tal como lo proponen Dawson (1997), Snow & Thomas (1994) Fox-Wolfgramm (1997) (citados por Jiménez y Comet, 2016), para evitar inconvenientes en la investigación de estudio de caso se utilizó la combinación de métodos para recolectar información, de esa manera darle sustento a lo que se pretendía estudiar: el clima laboral y cómo este influye en el compromiso de los docentes en colegios públicos y particulares subvencionados.

3.4 Unidad de Análisis

La unidad de análisis corresponde a docentes de enseñanza básica y media, correspondiente a un rango etario entre los 25 y 58 años, de un establecimiento público y un particular subvencionado de la comuna de Marga Marga, Región de Valparaíso, Chile. Se utilizó la técnica de muestreo no probabilístico por conveniencia. La decisión de utilizar la técnica de muestreo no probabilístico se toma a partir de la necesidad de aplicar un cuestionario tipo encuesta a los participantes y una entrevista abierta con el fin de profundizar en las respuestas entregadas en el primer instrumento (Otzen y Manterola, 2017).

3.5 Técnicas de Producción de datos

Al igual que los métodos, las técnicas e instrumentos son elementos empíricos de la investigación. La producción de datos se considera como la medición, una precondition para la obtención del conocimiento científico. En otras palabras, las técnicas de recolección de datos constituyen un conjunto de procedimientos y actividades que le permiten al investigador acceder a la información necesaria para darle respuesta a su respuesta investigativa (Hernández y Duana, 2020). Estas técnicas van a depender del marco de investigación a realizar. En ese contexto, el propósito principal es registrar los fenómenos empíricos, los cuales sirven como base para construir modelos conceptuales en el enfoque cualitativo, o para compararlo con un modelo teórico previamente establecido en el enfoque cuantitativo (Yuni y Urbano, 2014).

3.5.1 Presentación y análisis de datos

A continuación, se presentarán las técnicas de producción de datos utilizadas para esta investigación.

a. Encuesta tipo cuestionario de escala

Es considerado un procedimiento de recogida de datos. De acuerdo a Alamino y Castejón (2006), la metodología de la encuesta se define por dos características fundamentales: no experimental y método selectivo o correlacional. En este estudio se utilizó el segundo método, ya que se pretendía asegurar tanto la amplitud como la representatividad de la muestra de participantes (docentes de un establecimientos públicos y particulares subvencionados), así como en la posibilidad de generalizar los resultados obtenidos. Se utilizó una encuesta tipo cuestionario con escala Likert de 5 niveles para conocer la apreciación del clima laboral docente en los contextos laborales donde los docentes se desempeñan.

La aplicación de este instrumento se justifica por la necesidad de recoger la percepción del cuerpo docente en torno al clima laboral, utilizando indicadores estandarizados, cuyos resultados se profundizará con un instrumento b.

b. Entrevista abierta

Implica una interacción entre el investigador y el entrevistado, generalmente mediante un intercambio de preguntas y respuestas. Tanto la formulación de preguntas como las respuestas ofrecidas por el entrevistado presentan distintos niveles de estructuración y formalidad (Alamino y Castejón, 2006). En este estudio se utilizó la entrevista abierta, donde las preguntas son reformuladas a partir del instrumento ya aplicado, que busca la posibilidad de obtener mayor información sobre el clima laboral, y que pretende que el entrevistado pueda libremente y de manera espontánea reflexionar o argumentar en torno a lo que se quiere indagar. Tal como lo plantean los autores ya mencionados, la formulación de preguntas abiertas contribuye a que la información obtenida tenga mayor veracidad.

Según Urbano (2016) es fundamental digitalizar o grabar la información recopilada de las entrevistas para su posterior análisis. En este contexto, las entrevistas realizadas en este estudio se llevaron a cabo de manera presencial con cada docente, registrándose mediante grabación de audio y, posteriormente, transcritas para su procesamiento y análisis.

3.5.2 Instrumentos

Para conocer y analizar el clima laboral, se utilizaron instrumentos ya confeccionados y validados. Los instrumentos que se emplearán tienen en cuenta tres características mencionadas por Urbano (2016), las cuales apuntan a la necesidad de obtener resultados lo más fiables y objetivos posibles, y se centran en comportamientos y opiniones; actitudes, estereotipos y percepciones; y motivación profunda. A partir de estas categorías, se espera que la muestra

pueda compartir sus percepciones y opiniones en relación con los temas tratados. Los instrumentos que se planea utilizar son los siguientes:

a. Encuesta “Escala Clima Laboral” modificada para contexto educativo.

Instrumento utilizado para la recogida de datos de tipo cuantitativo. Para esta investigación se utilizó la escala Clima Laboral CL-SPC, diseñada por la psicóloga Sonia Palma Carrillo, como parte de sus actividades como profesora de psicología en Lima, Perú (2001). El instrumento se diseñó para ser respondido por trabajadores con relación de dependencia laboral y, en su versión original, cuenta con 50 ítems con técnica de tipo Likert (numérica) que exploran la variable clima laboral de acuerdo con las percepciones de los trabajadores.

Los ítems se encuentran subdivididos en 5 factores, lo que permite diferenciar las áreas a diagnosticar (Palma, 2001). Estos son:

1. Autorrealización: Percepción del trabajador sobre las oportunidades que le ofrece el entorno laboral para su crecimiento personal y profesional, tanto en el presente como en el futuro.
2. Involucramiento laboral: Identificación con los valores y compromiso al cumplimiento de los objetivos y al crecimiento de la organización.
3. Supervisión: percepciones de funcionalidad y significación de los superiores en la supervisión del trabajo, relación de apoyo y guía para el desarrollo de las tareas cotidianas del empleado.
4. Comunicación: Percepción sobre el nivel de fluidez, rapidez, claridad, coherencia y precisión de la información vinculada tanto al funcionamiento interno de la organización como a la atención entregada a clientes o usuarios.
5. Condiciones laborales: Percepción de que la institución facilita los recursos materiales, económicos y psicosociales necesarios para llevar a cabo las funciones de manera adecuada.

La encuesta fue modificada a escala Likert de tipo apreciativa (Muy en desacuerdo - en desacuerdo - ni en desacuerdo ni de acuerdo - de acuerdo - muy de acuerdo) y se seleccionaron 18 preguntas que tenían mayor relación con el clima laboral en establecimientos educacionales. La encuesta tipo cuestionario se aplicó a 20 personas entre docentes de establecimientos públicos y particulares subvencionados.

b. Entrevista abierta

La entrevista se realizó a cuatro docentes, dos pertenecientes a un establecimiento público y dos de un particular subvencionado, ambos de la comuna de Marga Marga. Campoy y Gomes (2009) señalan que la entrevista es el instrumento más usado en las investigaciones, ya que permite recoger la opinión de una persona respecto a un tema en específico. La entrevista es de tipo abierta, lo que da la posibilidad que el entrevistado pueda reflexionar o argumentar de manera libre lo que se le consulta. Las preguntas surgen a partir de los resultados obtenidos del cuestionario Escala Clima Laboral (CL- SPC) con la intención de dar explicación a los criterios con porcentajes más llamativos de la primera etapa.

3.5.3 Dimensiones

A continuación, se presentan las dimensiones que se propusieron analizar mediante la aplicación de los instrumentos seleccionados. Estas dimensiones se derivan directamente de los Objetivos Específicos de la presente investigación y que se detallan a continuación:

1. Percepción de los docentes sobre las condiciones del clima laboral en sus establecimientos educativos.
2. Percepción docente sobre el impacto del clima laboral en sus establecimientos educativos.

3.5.4 Revisión de expertos

La revisión de experto consiste fundamentalmente en solicitarle a un grupo de personas con conocimiento en el tema, que emitan un juicio o valoración sobre un objeto, instrumento material didáctico, o bien que expresen su opinión respecto a un aspecto específico (Cabero y Llorente, 2013, citado por Robles y Rojas, 2017). Para esta investigación no se requirió de revisión de expertos para los instrumentos planteados, ya que de acuerdo con la revisión de la literatura el cuestionario Escala de Clima Laboral evidencia validez de contenido y los 18 criterios escogidos para la aplicación se enmarcan dentro del mismo.

Por su parte, al tratarse de una entrevista abierta, de carácter informal y flexible, ya que se planea de manera tal que pueden adaptarse a los sujetos y a las condiciones (Diaz-Bravo et al., 2013) y, considerando que las preguntas surgen del instrumento previamente validado, no se solicita una revisión de experto para realizarla.

3.6 Técnicas de análisis de datos

Para llevar a cabo el análisis, se optó por organizar la información recolectada mediante la encuesta Escala Clima Laboral en tablas, transformando dichos datos en porcentajes para su interpretación. Se decidió utilizar esta técnica debido a que permite una mejor visualización de los resultados, de esa manera se logra captar rápidamente la esencia de los datos y, desde ahí, hacer comparaciones o interpretaciones de lo observado. A través de la entrevista abierta se busca desarrollar una comprensión profunda, contextualizada y matizada del objeto de estudio.

IV. RESULTADOS

En esta sección se exponen los resultados obtenidos a partir de los instrumentos aplicados, los cuales fueron detallados previamente en el marco metodológico. Estos corresponden a un cuestionario tipo encuesta con escala de Likert y a una entrevista abierta, presentados en porcentaje de respuestas agrupadas en relación a los resultados del cuestionario por factor y establecimiento de categorías para la entrevista abierta.

4.1 Resultados encuesta Escala Clima Laboral (CL-SPC)

La encuesta fue aplicada a una muestra de 20 docentes correspondiente a dos establecimientos: público y particular subvencionado de la comuna de Marga Marga, cuya planta docente no supera los 25 profesores por colegio. Cabe mencionar, que en esta investigación no se consideraron educadores diferenciales ni asistentes de la educación. A partir de las respuestas de los docentes se elaboraron tablas que muestran exclusivamente el porcentaje de personas que seleccionaron las diferentes opciones. En la mencionada tabla se unificaron las categorías “muy en desacuerdo” y “en desacuerdo”, así como también “de acuerdo” y “muy de acuerdo”, reduciendo así las opciones de respuesta a tres categorías de apreciación.

A continuación, se presenta la Tabla 1, donde se encuentra la información extraída de las respuestas de la encuesta cuyo factor es la realización personal.

Tabla 1

Porcentaje de respuestas según nivel de acuerdo en Factor: Realización personal

Factor	Criterio	Muy en desacuerdo/ desacuerdo	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	De acuerdo/muy de acuerdo
Realización Personal	Existen oportunidades de progresar en el establecimiento	45%	10%	45%
	Los objetivos de trabajo son retadores.	10%	40%	60%
	Se dispone de la oportunidad de realizar el trabajo lo mejor que se puede	25%	45%	30%
	Las actividades en las que se trabaja permiten aprender y desarrollarse	35%	15%	50%

Fuente: elaboración propia, de acuerdo con resultados obtenidos

El primer factor, *realización personal*, pretende conocer las oportunidades que ofrece el entorno laboral al trabajador para su crecimiento personal y profesional. Tal como señalan Chiavenato (2009), así como Huaita Acha y Luza Castillo (2018), la realización personal cobra cada vez más importancia, debido a que es un factor determinante para el logro de los objetivos. En torno a los resultados observados en la Tabla 1, es posible determinar que, en cuanto a la afirmación “*Existen oportunidades de progresar en el establecimiento*” existe una división equitativa, en la que un 45% de los docentes manifestó estar de acuerdo o muy de acuerdo, mientras que otro 45% expresó estar en desacuerdo o muy en

desacuerdo, y solo un 10% se mantuvo neutral. Esta distribución sugiere una polarización en la percepción del progreso profesional dentro de la institución educativa.

Respecto a "*Los objetivos de trabajo son retadores*", el 60% de los encuestados estuvo de acuerdo o muy de acuerdo, lo que podría ser que una mayoría significativa percibe desafíos en sus labores diarias. No obstante, un 40% se mostró neutral, lo que podría implicar que, si bien los objetivos existen, no todos los docentes los perciben como exigentes o estimulantes.

En relación con "*Se dispone de la oportunidad de realizar el trabajo lo mejor que se puede*", las respuestas se distribuyen mayoritariamente en la categoría neutral (45%), seguidas por un 25% en desacuerdo y un 30% de acuerdo. Esta distribución sugiere que muchos docentes no tienen una percepción clara sobre la autonomía o los recursos disponibles para ejecutar sus funciones de forma óptima.

Finalmente, en la afirmación "*Las actividades en las que se trabaja permiten aprender y desarrollarse*", el 50% manifestó estar de acuerdo o muy de acuerdo, lo que podría mostrar una valoración positiva de las tareas como medios para el aprendizaje. Sin embargo, un 35% expresó estar en desacuerdo, lo que denota que aún existe un porcentaje relevante de docentes que probablemente no ve estas actividades como instancias de desarrollo profesional.

En su conjunto, se evidencian percepciones mixtas en relación a cómo es percibido el crecimiento personal, la autonomía y el potencial formativo en el lugar de trabajo. De ahí se podría deducir que las organizaciones no estimulan a sus trabajadores en su proceso formativo, generando, en algunos casos, una frustración personal que influye en la calidad de su desempeño (Chiavenato, 2009; Huaita Acha & Luza Castillo, 2018).

Tabla 2

Porcentaje de respuestas según nivel de acuerdo en Factor: Involucramiento laboral

Factor	Criterio	Muy en desacuerdo/ desacuerdo	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	De acuerdo/muy de acuerdo
involucramiento laboral	Se siente comprometido con el éxito en la institución	5%	15%	80%
	Los docentes están comprometidos con la organización	20%	50%	30%
	Cumplir con las actividades laborales es una tarea estimulante	35%	35%	30%

fuentes: elaboración propia de acuerdo con resultados obtenidos

Este factor busca evaluar el nivel de compromiso y motivación de los docentes en relación con su labor y la institución en la que se desempeñan. Cuando el docente asume el compromiso desde un bienestar laboral, existe un compromiso y vigor para afrontar las adversidades y para asumir con pertinencia la formación permanente o continua (Peralta-Rojas et al. 2023, mencionados por García-Moncada et al., 2023).

De acuerdo con los resultados obtenidos por criterios, podemos inferir que en la afirmación "*Se siente comprometido con el éxito en la institución*", los resultados muestran una clara tendencia positiva: un 80% de los docentes expresó estar de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación, mientras que solo un 5% manifestó desacuerdo y un 15% se mantuvo neutral. Lo que estos datos podrían reflejar es un alto grado de identificación con los objetivos institucionales por parte del cuerpo docente.

En cuanto a *"Los docentes están comprometidos con la organización"*, se observa una distribución menos favorable. Solo el 30% estuvo de acuerdo o muy de acuerdo, mientras que un 50% se mantuvo en una posición neutral y un 20% expresó desacuerdo. Esta percepción más moderada sugiere que, si bien individualmente los docentes pueden sentirse comprometidos, no necesariamente perciben el mismo nivel de involucramiento en sus colegas o en el grupo en general.

Respecto a la afirmación *"Cumplir con las actividades laborales es una tarea estimulante"*, las respuestas se encuentran bastante divididas. Un 35% de los docentes indicó estar en desacuerdo, otro 35% se mantuvo neutral, y solo un 30% estuvo de acuerdo. Este resultado alude a que una parte significativa del profesorado puede que no encuentre especialmente motivadoras las tareas que debe realizar, lo cual podría impactar en su satisfacción y rendimiento laboral.

Tabla 3

Porcentaje de respuestas según nivel de acuerdo en Factor: Supervisión

Factor	Criterio	Muy en desacuerdo/ desacuerdo	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	De acuerdo/muy de acuerdo
Supervisión	El equipo directivo brinda apoyo para superar los obstáculos que se presentan	30%	40%	30%
	El equipo directivo expresa reconocimiento por los logros	45%	30%	25%
	En el establecimiento, se mejoran continuamente los métodos de trabajo	45%	30%	25%
	El equipo directivo escucha los planteamientos que se le hacen	30%	30%	40%

Fuente: elaboración propia, de acuerdo con resultados obtenidos

Este factor aborda la percepción docente sobre el rol del equipo directivo en aspectos como gestión, apoyo, escucha activa y reconocimiento. Según el Marco para la Buena Dirección (MINEDUC, 2015), el liderazgo directivo es clave para fomentar relaciones laborales saludables y garantizar el bienestar del personal. Sin embargo, los resultados muestran una percepción ambivalente respecto al apoyo de la dirección: un 30 % de los docentes expresó conformidad, otro 30 % manifestó desacuerdo y un 40 % adoptó una posición neutral frente a la afirmación sobre el respaldo directivo ante dificultades. Esta distribución sugiere una falta de uniformidad en la experiencia de apoyo entre los docentes.

Respecto al enunciado *"El equipo directivo expresa reconocimiento por los logros"*, un 45% de los encuestados manifestó desacuerdo, mientras que solo un 25% estuvo de acuerdo. Un 30% se mostró neutral. Estos resultados reflejan una percepción generalizada de escaso reconocimiento por parte de la dirección, lo

cual puede incidir negativamente en la motivación y satisfacción laboral del profesorado.

La afirmación *"En el establecimiento, se mejoran continuamente los métodos de trabajo"* obtuvo exactamente la misma distribución que la anterior: un 45% expresó desacuerdo, un 30% se mantuvo neutral, y únicamente un 25% estuvo de acuerdo. Este patrón sugiere que gran parte del cuerpo docente no percibe un compromiso efectivo con la mejora continua por parte de la institución, lo que podría afectar la percepción de calidad del liderazgo institucional.

Finalmente, en la afirmación *"El equipo directivo escucha los planteamientos que se le hacen"*, un 40% de los docentes respondió estar de acuerdo o muy de acuerdo, mientras que el 30% expresó desacuerdo y otro 30% permaneció neutral. Aunque esta afirmación presenta una valoración más positiva en comparación con las anteriores, todavía existe una división significativa en las percepciones, lo que sugiere oportunidades de mejora en los canales de comunicación y participación docente.

Tabla 4

Porcentaje de respuestas según nivel de acuerdo en Factor: Comunicación

Factor	Criterio	Muy en desacuerdo/ desacuerdo	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	De acuerdo/muy de acuerdo
Comunicación	La información fluye adecuadamente	40%	35%	25%
	Existen canales de comunicación adecuados	25%	25%	50%
	La institución fomenta y promueve la comunicación interna	35%	55%	10%

Fuente: elaboración propia, de acuerdo con resultados obtenidos

El factor *Comunicación* evalúa cómo perciben los docentes los procesos comunicacionales dentro del establecimiento, considerando aspectos como la fluidez de la información, la existencia de canales adecuados y el fomento de la comunicación interna por parte de la institución. Para el logro de los objetivos y una buena convivencia, es importante mantener una comunicación y diálogo permanente, de esa manera se promueve la acción colectiva y colaborativa entre los distintos actores (Chiavenato, 2009; Day, s.f.; MINEDUC, 2015). En la afirmación "*La información fluye adecuadamente*", el 40% de los docentes manifestó estar en desacuerdo o muy en desacuerdo, mientras que solo un 25% estuvo de acuerdo. Un 35% optó por una postura neutral. Estos resultados reflejan que una parte considerable del profesorado percibe dificultades en la circulación de la información dentro del establecimiento, lo que podría generar confusión o falta de coordinación en el trabajo cotidiano.

Respecto a "*Existen canales de comunicación adecuados*", la percepción mejora: el 50% de los encuestados estuvo de acuerdo o muy de acuerdo, mientras que el 25% expresó desacuerdo y otro 25% se mantuvo neutral. Esto sugiere que, si bien existen mecanismos de comunicación formalmente establecidos, no

necesariamente son suficientes para garantizar una fluidez efectiva de la información o para satisfacer las expectativas de todos los docentes.

En cuanto al enunciado "*La institución fomenta y promueve la comunicación interna*", los resultados son más críticos: un 35% manifestó desacuerdo y un amplio 55% se ubicó en una posición neutral, dejando solo un 10% que percibe un esfuerzo institucional real por fomentar la comunicación. Esta distribución insinúa una escasa percepción de iniciativas concretas por parte de la institución para fortalecer los vínculos comunicativos internos, lo que podría estar afectando la cohesión del equipo de trabajo y la construcción de un clima organizacional favorable.

Tabla 5

Porcentaje de respuestas según nivel de acuerdo en Factor: Condiciones laborales

Factor	Criterio	Muy en desacuerdo/ desacuerdo	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	De acuerdo/muy de acuerdo
Condiciones laborales	Existen normas y procedimientos como guías de trabajo.	5%	5%	90%
	Existe buena administración de los recursos.	30%	50%	20%
	La remuneración es atractiva en comparación a las de otros establecimientos educacionales	70%	5%	25%
	La institución es una buena opción para alcanzar calidad de vida laboral.	55%	35%	10%

Fuente: elaboración propia, de acuerdo con resultados obtenidos

Este factor busca explorar la percepción del profesorado respecto a aspectos estructurales y administrativos que inciden directamente en la calidad del entorno laboral, tales como normas de trabajo, gestión de recursos, remuneraciones y bienestar general. Según Palma (2004), citado por Huaita Acha & Luza Castillo (2018), las condiciones laborales son “los esfuerzos que la institución realiza para brindar los insumos materiales, económicos y/o condiciones psicosociales necesarios para que el trabajador cumpla con la labor encomendada” (p.303). Bajo estos conceptos se analizarán los criterios descritos en la tabla.

En la afirmación *"Existen normas y procedimientos como guías de trabajo"*, los resultados son altamente positivos: el 90% de los docentes indicó estar de acuerdo o muy de acuerdo, mientras que solo un 5% expresó desacuerdo y otro 5% se mantuvo neutral. Esto refleja una percepción generalizada de claridad en la normativa interna y de estructuras organizacionales bien definidas, lo cual favorece la organización y el desarrollo eficiente del trabajo.

Sin embargo, en cuanto a *"Existe buena administración de los recursos"*, la percepción es menos favorable. Solo un 20% de los docentes se mostró de acuerdo o muy de acuerdo, mientras que un 30% expresó desacuerdo y la mitad (50%) adoptó una postura neutral. Estos datos revelan cierta incertidumbre o insatisfacción respecto al uso y distribución de los recursos institucionales, lo que podría afectar la operatividad o disponibilidad de materiales y apoyo logístico.

La afirmación *"La remuneración es atractiva en comparación a las de otros establecimientos educacionales"* obtuvo una valoración mayoritariamente negativa: un 70% del profesorado manifestó estar en desacuerdo o muy en desacuerdo, mientras que apenas un 25% estuvo de acuerdo. Este resultado evidencia una percepción crítica sobre la competitividad salarial de la institución, lo cual podría tener un impacto significativo en la motivación y retención del personal.

Por último, *"La institución es buena opción para alcanzar calidad de vida laboral"* también recibió valoraciones mayoritariamente desfavorables. Un 55% expresó desacuerdo, un 35% se mantuvo neutral y solo un 10% estuvo de acuerdo. Este dato es especialmente relevante, ya que sugiere que, más allá de la claridad normativa, otros elementos del entorno laboral (como el ambiente, la carga de trabajo o el equilibrio entre vida profesional y personal) no están siendo percibidos como satisfactorios por una gran parte del profesorado.

4.2 Resultados entrevista abierta a docentes

Con el propósito de profundizar en la comprensión del fenómeno estudiado, se llevó a cabo una entrevista abierta o no estructurada, la cual fue aplicada a cuatro docentes: dos pertenecientes a un establecimiento educacional público y dos a un colegio particular subvencionado, ambos ubicados en la comuna de Marga Marga. Las preguntas, de carácter abierto, fueron elaboradas a partir del cuestionario previamente aplicado, correspondiente a la Escala de Clima Laboral (CL-SLP). La información recabada fue sistematizada en tablas, considerando los términos más mencionados y relevantes. El análisis de las respuestas permitió identificar la percepción de los docentes respecto al clima laboral, interpretando los resultados a la luz de los criterios teóricos propuestos por Palma (2001).

A continuación, se presenta la tabla 6, que contiene la información extraída de la entrevista 1”.

Tabla 6

Respuestas agrupadas Factor: realización personal

Criterio	Docente	Términos relevante
		<ul style="list-style-type: none"> ● “Me gusta ir a la base de lo que tengo que enseñar” ● “Trato de hacer lo mejor que puedo con mis herramientas”
	Docente 1	<ul style="list-style-type: none"> ● “Siempre sigo aprendiendo”

Realización personal	Docente 2	<ul style="list-style-type: none"> ● “No tenemos por qué romantizar la profesión del profesor” ● “La vocación no significa un acto de sometimiento ni tortura” ● “He podido hacer las cosas que he querido hacer siempre” ● “Aquí es distinto” ● “Me llena ver la cara del niño cuando aprende” ● “Siento que toqué techo en otro colegio” ● “Necesitaba crecer como profesional” ● “Al menos aquí me siento desafiado”
	Docente 3	<ul style="list-style-type: none"> ● “Siempre estamos aprendiendo” ● “Improvisar de manera correcta” ● “Me llena de experiencia” ● “Me gusta equivocarme” ● “Resiliencia al error” ● “La música me ha hecho crecer” ● “Profesionalización desde el hacer”
	Docente 4	<ul style="list-style-type: none"> ● “Me agrada la experiencia” ● “Es diferente con los estudiantes” ● “Es más ordenado” ● “Me siento conforme” ● “Nunca he trabajado por dinero” ● “Lo hago porque me gusta” ● “Uno trabaja más que comparte”

Fuente: elaboración propia, de acuerdo con resultados obtenidos

La docente de la entrevista 1 manifiesta una alta motivación intrínseca y de vocación pedagógica. A pesar del desgaste, su sentido de realización profesional se mantiene gracias a su compromiso ético con la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. No obstante, se evidencia una disonancia entre su esfuerzo personal y la falta de reconocimiento institucional, lo que podría generar

frustración y cuestionamientos respecto a la efectividad y propósito de su labor. Por lo tanto, la realización personal de la docente está sostenida principalmente por su vocación más que por el apoyo del entorno institucional. Esto podría representar un riesgo a futuro, pues la satisfacción profesional no se ve reforzada por condiciones externas.

El docente 2 expresa una fuerte necesidad de crecimiento profesional y de sentido en su labor pedagógica. Compara experiencias anteriores (como en la escuela especial) y cómo llegó a un punto de estancamiento profesional al no poder desarrollar plenamente sus habilidades ni avanzar pedagógicamente con sus estudiantes. Esta sensación lo llevó a experimentar un conflicto interno, afectando su bienestar y su desempeño docente. En su actual establecimiento, aunque lleva poco tiempo, percibe oportunidades de desarrollo profesional y satisfacción en la praxis: puede implementar proyectos musicales, fomentar el aprendizaje activo y visualizar posibilidades de trabajo colaborativo con otros docentes, como la conformación de un coro o actividades musicales con la comunidad. Esta nueva experiencia le permite sentirse desafiado y valorado en lo que sabe hacer. Se podría inferir, por lo tanto, que el docente evidencia una percepción positiva respecto a su realización personal, sobre todo al contrastarla con trabajos anteriores. Encuentra sentido en su labor, motivación en los logros con sus estudiantes y oportunidades de aplicar su creatividad. Este factor se vería fortalecido en su experiencia actual.

Por su parte, el docente 3 expresa una fuerte conexión emocional con su rol pedagógico, especialmente al describir cómo valora el error como parte del aprendizaje y cómo su experiencia lo ha llevado a desarrollar una identidad profesional resiliente y reflexiva. Si bien comenzó su carrera con inseguridades producto de la escasa experiencia práctica (estallido social y pandemia), con el tiempo ha ido construyendo una noción de autorrealización centrada en la práctica reflexiva, la mejora continua y el impacto formativo en los estudiantes.

La realización personal de este docente se refleja en el compromiso por enseñar con sentido humano y ético.

Finalmente, el docente 4 encuentra satisfacción y sentido en sus labores pedagógicas, especialmente en el trato con los estudiantes y el rol formador que cumple. Se reconoce como un profesional vocacional, que valora más el impacto que genera en sus estudiantes que la remuneración misma. Pese a los desafíos, se muestra resiliente y conectado con el propósito de enseñar. Se percibe un alto nivel de realización personal, incluso frente a las adversidades que el sistema educativo tiene.

Tabla 7

Respuestas agrupadas Factor: involucramiento laboral

Criterio	Docente	Términos relevante
Involucramiento laboral	Docente 1	<ul style="list-style-type: none"> ● “soy muy aguerrida en mi trabajo” ● “mis colegas están muy entregados” ● “se ponen la camiseta por los niños” ● “trato de sacar las cosas adelante” ● “el colegio ofrece lo mínimo y los profesores hacen todo lo posible”
	Docente 2	<ul style="list-style-type: none"> ● “Llevo poquito, pero me he sentido super cómodo” ● “En otros colegios, sí me involucré, pero con el tiempo uno empieza a ver cosas que te hacen dudar” ● “Es feo decirlo, pero uno termina siendo un trabajador mediocre” ● “Cuando no sientes el apoyo humano, la otra parte empieza a quedar al debe”
	Docente 3	<ul style="list-style-type: none"> ● “Me siento responsable, muy responsable” ● “No quiero ser ese profe que me dejó traumas”

-
- Docente 4
- “Formar valores a través de la música”
 - “Comprometido con lo que hago y con lo que no hago”
 - “Percibo que no me ven capaz de tener una jefatura”
 - “No me delegan roles fuera de lo disciplinario”
 - “Nunca he trabajado por dinero”
 - “He comprado cosas para mis estudiantes”
 - “Corazón de abuelita”
 - “Uno se mete la mano al bolsillo”
 - “El sistema se autosana”
 - “Me gusta participar”
 - “Siento compromiso”

Fuente: elaboración propia, de acuerdo con resultados obtenidos

En relación con la entrevistada número uno, el compromiso de la docente y sus colegas con la labor educativa es alto, pero está orientado principalmente hacia los estudiantes y no hacia la institución. A pesar de las condiciones desfavorables, existe una dedicación sostenida que se percibe como un acto de responsabilidad ética más que una consecuencia de un ambiente laboral estimulante. El involucramiento laboral es sólido, pero frágil, ya que se sostiene en la motivación personal y no en políticas de incentivo o apoyo institucional. Esto podría derivar en agotamiento o deserción docente.

En el caso del segundo docente, éste tiene una percepción favorable de la supervisión, destacando la actitud resolutiva y humana del equipo de gestión. Valora la disposición al diálogo y el apoyo brindado en momentos críticos. No obstante, señala áreas de mejora como la motivación comunicacional, el reconocimiento oportuno y la forma en que se entregan críticas. Existe una buena base relacional, pero se requieren ajustes en la forma y frecuencia del *feedback* positivo, así como en el reconocimiento del trabajo docente.

En cuanto al docente 3, demuestra un alto nivel de compromiso con su rol docente, aunque siente que su involucramiento es restringido por la visión que el equipo directivo tiene sobre él. Percibe que no se le entregan responsabilidades más allá de lo disciplinario, lo que generaría una sensación de exclusión en términos de participación más amplia en la comunidad educativa. Aun así, mantiene un sentido de responsabilidad hacia los estudiantes y su proceso formativo.

Así mismo, en el docente 4 también se evidencia un fuerte compromiso o involucramiento emocional, ético y práctico con su comunidad educativa. Se percibe, además un sentido de responsabilidad social y solidaridad con los estudiantes. Esto podría darse por una motivación intrínseca y extrínseca de lo que el colegio como institución ofrece a sus trabajadores.

Tabla 8

Respuestas agrupadas Factor: Supervisión

Criterio	Docente	Términos relevante
Supervisión	Docente1	<ul style="list-style-type: none"> ● “esto es lo que ofrece el colegio y nada más” ● “las puertas están bien anchas si tú no estás conforme” ● “la sostenedora tiene su proyecto” ● “el colegio no ha gestionado” ● “no viene un apoyo de sostenedor o dirección”
	Docente 2	<ul style="list-style-type: none"> ● “Sí, me siento apoyado” ● “Son súper asertivos y buscan soluciones” ● “Se involucran, pero uno no siempre está atento” ● “La información es clara, pero no siempre motivadora” ● “Las felicitaciones deberían ser más frecuentes”

-
- | | |
|-----------|--|
| Docente 3 | <ul style="list-style-type: none"> ● “Las críticas a veces son en público” ● “No me dejarían un curso como profesor jefe” ● “No me perciben con las capacidades para tratar con familias” ● “No está permitido que los trabajadores se equivoquen” ● “No hay contención” ● “No se asume que los docentes pueden estar agobiados” ● “No me siento apoyado desde la dirección |
| Docente 4 | <ul style="list-style-type: none"> ● “La directora se para de su asiento” ● “Aplican Aula Segura sin dudar del docente” ● “Confío en el equipo directivo” ● “Te hacen parte de las decisiones” ● “Son transparentes pero rigurosos” ● “Antes trabajé con equipos que maltrataban” ● “Nunca sentí respaldo, aquí sí” |

Fuente: elaboración propia, de acuerdo con resultados obtenidos

De acuerdo a la información entregada por la entrevistada 1, la percepción del liderazgo institucional es negativa. Se evidencia una estructura jerárquica rígida, carente de diálogo, participación o escucha activa. Las decisiones son impuestas desde la sostenedora sin considerar las necesidades del cuerpo docente, lo que genera desmotivación, resignación y sensación de desprotección. La supervisión se caracteriza por su autoritarismo y falta de cercanía. No existe liderazgo pedagógico ni acompañamiento profesional, lo que podría afectar la construcción de un clima laboral positivo.

El docente 2, por su parte, valora positivamente al equipo de gestión, considerándolo asertivo, resolutivo y orientado a la solución de conflictos. Relata experiencias específicas donde percibió acompañamiento y acción efectiva, por ejemplo, ante una acusación infundada o situaciones graves como acoso laboral.

Sin embargo, también observa áreas de mejora: la falta de reconocimiento explícito a la labor docente, la forma en que se entregan críticas y la rigidez en ciertos procedimientos administrativos. Esta ambivalencia sugiere una gestión con buena disposición general, pero con fallas en el trato cotidiano o en los detalles que fortalecen el vínculo profesional y que podrían afectar el sentido de pertenencia y la motivación.

Para el docente 3, la percepción sobre la supervisión es distante y jerárquica, centrada exclusivamente en la gestión del estudiante, sin considerar el bienestar del profesorado. El docente no se siente reconocido ni acompañado por el liderazgo institucional. La supervisión es vista como ausente en términos humanos, sin espacios para el error ni para el apoyo emocional o profesional, lo que podría generar una desmotivación y un bajo compromiso en el docente.

Por su parte, el docente 4 tiene una valoración positiva hacia el equipo directivo actual, especialmente por su presencia activa, su transparencia y el respaldo que brindan a los docentes. Esta percepción contrasta fuertemente con experiencias pasadas donde la supervisión era vertical, autoritaria o ausente. Esta visión positiva de la supervisión podría ser muestra de un liderazgo positivo, visible y coherente con sus funciones.

Tabla 9

Respuestas agrupadas Factor: Comunicación

Criterio	Docente	Términos relevante
	Docente 1	<ul style="list-style-type: none"> ● “se conversó, pero muy poco” ● “la respuesta ha sido esa (cerrada)” ● “no se pregunta porque temen la respuesta” ● “no hay un clima de confianza” ● “no hay reconocimiento real”
	Docente 2	<ul style="list-style-type: none"> ● “Ambiente colaborativo” ● “Buena onda entre colegas”

Comunicación		<ul style="list-style-type: none"> ● “Siempre dispuestos a ayudar” ● “Se solucionó al instante” ● “No se generan espacios de reflexión” ● “Uno tiene que ir a buscar esas instancias”
	Docente 3	<ul style="list-style-type: none"> ● “Mucho cahuín” ● “No hay conversaciones directas” ● “Todo se dice por terceros” ● “Falta de espacios y canales” ● “Se necesitan espacios para reflexionar y discutir” ● “No hay tiempo para la confianza”
	Docente 4	<ul style="list-style-type: none"> ● Recibo 10 correos diarios” ● “Nos informan todo” ● “No hay ningún colega que diga que no sabía” ● “Hay apertura gigante” ● “Se puede opinar y participar” ● “Nos sentimos parte”

Fuente: elaboración propia, de acuerdo con resultados obtenidos

En el campo de la comunicación institucional, según la primera entrevistada, ésta es escasa, unidireccional y poco efectiva. Los docentes no se sienten en libertad de expresar sus inquietudes, y temen represalias o respuestas desmotivadoras por parte de la dirección. Esta dinámica dificulta el trabajo colaborativo y genera un ambiente de conformismo y silencio organizacional. La falta de una comunicación abierta y respetuosa podría impedir el fortalecimiento del clima laboral y frenar cualquier posibilidad de mejora continua en la institución.

En el caso del docente 2, distingue claramente entre la comunicación horizontal y la institucional. En el plano entre pares, resalta un ambiente colaborativo, de apoyo y cordialidad. Se siente acogido, y en general, la relación con sus colegas es fluida y resolutiva, incluso ante conflictos puntuales. Por otro lado, percibe que la comunicación institucional tiende a ser unidireccional y centrada en lo

operativo, especialmente durante consejos de profesores, donde predominan los mensajes informativos y no se promueve la reflexión o el diálogo pedagógico. Reclama la falta de espacios formales para el intercambio emocional o el análisis de experiencias docentes, lo que podría ser un factor determinante en generar un clima de confianza.

De acuerdo con docente 3, la comunicación es percibida como deficiente, informal y donde median los rumores. El docente resiente la falta de canales institucionales claros y seguros para expresar sus ideas, dar retroalimentación o resolver conflictos, lo que generaría un clima de desconfianza y de falta de honestidad. Esta debilidad se identificaría como uno de los principales factores que afectan la convivencia entre pares.

A diferencia de los docentes anteriores, para el docente 4 la comunicación es percibida de manera fluida, oportuna y horizontal, en la que el equipo directivo se preocupa de informar, incluir y de otorgar espacios de participación. Para ello se percibe que utilizan canales bien establecidos, lo que sugiere que hay una participación activa y que la buena comunicación refuerza el sentido de pertenencia de los trabajadores.

Tabla 10

Respuestas agrupadas Factor: Condiciones laborales

Criterio	Docente	Términos relevante
Condiciones laborales	Docente 1	<ul style="list-style-type: none"> ● “el colegio se ha precarizado” ● “se paga el mínimo legal” ● “trabajo de 8 a 6:30” ● “no se reconoce ni los años de servicio ni la carrera docente” ● “los profesores jóvenes tienen temor a la inestabilidad” ● “esto no es sostenido por un sistema fuerte y estable”

Docente 2	<ul style="list-style-type: none"> ● “Faltan implementos” ● “Dos guitarras para 45 estudiantes” ● “Metalófonos destartalados” ● “La remuneración es baja” ● “Uno tiene que hacer magia para enseñar” ● “Uno termina frustrado” ● “Poca valoración por parte del equipo directivo”
Docente 3	<ul style="list-style-type: none"> ● “No tengo el espacio para pedir apoyo” ● “No quiero invadir el tiempo libre del colega” ● “Faltan espacios explícitos para colaborar” ● “Necesitamos tiempo para reflexionar” ● “Nos falta contención profesional” ● “Trabajo colaborativo con colega de música me motiva”
Docente 4	<ul style="list-style-type: none"> ● “No tenemos libro de clases” ● “Ratones en el liceo” ● “No hay basureros en todas las salas” ● “los útiles llegaron en octubre” ● “Sistema burocrático” ● “No hay caja chica” ● “El sostenedor no responde” ● “Los docentes deben suplir las necesidades”

Fuente: elaboración propia, de acuerdo con resultados obtenidos

Las condiciones laborales descritas en la entrevista 1 son inadecuadas y desfavorables. La docente refiere sentirse mal remunerada, sobrecargada y no reconocida ni en lo económico ni en lo simbólico. Se observa una ausencia de políticas de valorización profesional, lo que ha producido un clima de estancamiento y desmotivación en el cuerpo docente. Las condiciones laborales son un factor crítico y negativo en la percepción del clima laboral. La ausencia de retribuciones justas y estímulos profesionales probablemente ha generado una sensación de abandono institucional y, tal vez, limitado las proyecciones laborales del personal docente.

En cuanto al docente 2, señala importantes falencias materiales y de infraestructura, particularmente en relación con su especialidad (educación musical). La escasez de instrumentos y materiales básicos lo obliga a recurrir a la improvisación y la creatividad para poder cumplir con los objetivos de aprendizaje. Además, considera que su remuneración es baja en relación con esfuerzo emocional, físico y profesional que demanda su labor. Reconoce que la carga emocional del trabajo docente no es comprendida por quienes están fuera del sistema escolar. Esta falta de recursos y retribución podría generar frustración, aunque también ha logrado desarrollar estrategias personales para no dejarse vencer por estas limitaciones. Aun así, pareciera que existe una tensión constante entre la vocación y el desgaste que produce la falta de condiciones dignas.

De acuerdo a las condiciones laborales para el docente 3, si bien, valora el trabajo conjunto con colegas de su misma asignatura, reconoce la ausencia de condiciones y espacios adecuados para reflexionar o compartir profesionalmente con otros. Se percibe una sobrecarga emocional y la necesidad urgente de generar espacios sistemáticos para el diálogo, la contención y el desarrollo profesional. La estructura actual del trabajo no facilita este bienestar, lo que afecta el clima general. Se podría inferir que, existiendo estos espacios, no solo mejoraría la comunicación entre los docentes y los distintos equipos, sino también favorecería a tener espacios de confianza con otros.

En tanto, para el docente 4, las condiciones laborales están deterioradas por factores estructurales del sistema educativo. Se percibe un desorden administrativo a nivel del sostenedor, existe una burocracia estatal, demoras en la entrega de recursos básicos y una nula planificación del sostenedor. De acuerdo al entrevistado, esta precariedad afecta directamente el quehacer pedagógico, lo que podría perjudicar no solo en la motivación de los docentes, sino también en el compromiso con sus tareas cotidianas.

V. DISCUSIÓN

Como un modo de contrastar los resultados obtenidos entre sí y relacionarlos con el marco referencial se plantea la siguiente discusión en relación a los factores considerados.

5.1 Realización personal

La necesidad de autorrealización se encuentra en la cúspide de la jerarquización de las necesidades humanas y se satisfacen únicamente a través de recompensas internas que la persona se otorga a sí misma, como el sentimiento de logro personal (Chiavenato, 2009). El análisis combinado de los datos cuantitativos y cualitativos revela que existe una dualidad estructural en la experiencia docente: mientras que los cuestionarios muestran percepciones divididas y, en varios ítems no hay claridad, las entrevistas abiertas destacan una alta realización profesional sostenida desde la vocación, la ética y el compromiso personal más que desde el apoyo institucional. Esto indica que el sistema educativo no garantiza por sí solo las condiciones necesarias para la autorrealización docente, como lo propone Palma (2004). Aquellos que logran desarrollarse profesionalmente lo hacen a partir de una fuerte motivación interna, resiliencia y una conexión significativa con su práctica pedagógica, incluso frente a carencias de recursos o reconocimiento. Además, la realización personal no solo depende de las condiciones objetivas del entorno, sino también del sentido subjetivo que el docente otorga a su rol, aunque esto supone un riesgo: si el entorno institucional no refuerza estas motivaciones internas, se corre el peligro de un desgaste progresivo o de frustración profesional. Esto contrasta con lo establecido en el Marco para la Buena Dirección (MINEDUC, 2015), el cual enfatiza la importancia de incentivar y promover procesos de aprendizaje y capacitación continua del personal. Asimismo, los datos recogidos por Córdova (2024) respaldan esta discrepancia, al evidenciar que el 30,1 % del profesorado manifestó estar en desacuerdo con las oportunidades de perfeccionamiento ofrecidas por sus establecimientos, y un 30,4 % expresó insatisfacción respecto a la accesibilidad y utilidad de dichas instancias formativas. En resumen, la

realización profesional del docente en estos contextos está más asociada a la vocación que al respaldo sistémico, lo que sugiere la necesidad urgente de políticas y prácticas institucionales que fomenten el desarrollo profesional auténtico, el reconocimiento, y la autonomía docente, para que el bienestar no dependa únicamente del compromiso individual.

5.2 Involucramiento laboral

El análisis del involucramiento laboral, entendido como el nivel de compromiso y motivación del profesorado hacia su labor y la institución (Palma, 2004), presenta una dinámica compleja y matizada: desde el análisis cuantitativo, se observa que un 80% de los docentes afirma sentirse comprometido con el éxito de la institución, lo que indica un fuerte vínculo individual con los objetivos educativos. Sin embargo, esta percepción positiva se matiza en la afirmación “Los docentes están comprometidos con la organización”, donde solo un 30% está de acuerdo o muy de acuerdo, mientras que el 50% se muestra neutral y el 20% en desacuerdo. Esta disparidad sugiere una posible diferencia entre el compromiso personal y la percepción del compromiso colectivo. En otras palabras, los docentes pueden sentirse individualmente involucrados, pero no necesariamente visualizan ese mismo nivel de compromiso en el resto de sus colegas. Además, frente a la afirmación “Cumplir con las actividades laborales es una tarea estimulante”, las respuestas se fragmentan: un 35% de los docentes se muestra en desacuerdo, otro 35% se mantiene neutral, y solo un 30% lo considera una experiencia estimulante. Esto refleja que una parte significativa del profesorado puede experimentar su quehacer cotidiano como poco motivador, posiblemente debido a las condiciones estructurales, la carga laboral o la falta de reconocimiento profesional. Complementando este panorama, el análisis cualitativo a partir de las entrevistas revela aspectos clave que ayudan a comprender mejor los matices de este involucramiento. Por ejemplo, la docente 1 expresa un alto nivel de compromiso, pero orientado principalmente hacia los estudiantes y no hacia la institución. Su motivación se sostiene por convicciones personales y vocación. El docente 2 valora el acompañamiento del equipo de

gestión, aunque también reconoce la necesidad de mejorar en aspectos de motivación y reconocimiento. En el caso del docente 3, se advierte una tensión entre su alto sentido de responsabilidad hacia los estudiantes y la falta de oportunidades para participar más activamente en la vida institucional. La ausencia de confianza o de delegación de roles por parte de la dirección limita su involucramiento más amplio. Finalmente, el docente 4 evidencia un compromiso profundo con su labor, alimentado tanto por motivaciones internas como por el respaldo recibido desde el equipo directivo. Por lo tanto, esta combinación parece dar luces que no existe una conexión sólida y sostenible con la institución.

Al triangular los hallazgos, se concluye que el profesorado muestra un alto nivel de compromiso individual, orientado especialmente al quehacer con los estudiantes. Sin embargo, el involucramiento con la organización como comunidad educativa es más variable y condicionado por factores contextuales e institucionales. El fortalecimiento y la permanencia del involucramiento docente dependen en gran medida de factores clave como el liderazgo en el ámbito pedagógico, una comunicación fluida, el reconocimiento del quehacer profesional y condiciones laborales adecuadas, como lo propone Chiavenato (2009), quien sugiere que un líder involucra a la comunidad en el quehacer diario, lo que no es percibido en la mayoría de las respuestas de quienes participaron en el estudio.

5.3 Supervisión

Los antecedentes nos revelan una percepción mixta entre los docentes. Mientras que algunos valoran positivamente el apoyo y la disposición al diálogo del equipo directivo, otros perciben una falta de consistencia en la supervisión y el reconocimiento, lo que genera desmotivación y afecta la satisfacción laboral. Por otro lado, se evidencia en algunos casos que hay una percepción de una supervisión autoritaria y distante, en algunos casos, se resalta la necesidad de una mayor cercanía, un reconocimiento más efectivo y una gestión más inclusiva para fortalecer el clima laboral, lo que se contrapone con lo que plantean Eraut, Alderton, Cole y Senker, (1997), mencionados por Day (s.f), quienes afirman que el equipo directivo promueve una cultura que favorezca la cultura, la

comunicación, la motivación y retroalimentación dentro de la cultura educativa. Por lo tanto, los resultados sugieren que el equipo directivo debe mejorar la comunicación, el apoyo emocional y el reconocimiento hacia los docentes para optimizar el compromiso y la motivación en la institución educativa, características que exige el Marco para la Buena Gestión y Liderazgo (MINEDUC, 2015).

5.4 Comunicación

El factor Comunicación, evaluado en la escala de clima laboral de Sonia Palma, aborda cómo los docentes perciben los procesos comunicacionales al interior del establecimiento educativo, incluyendo la fluidez de la información, la existencia de canales adecuados y el fomento de la comunicación institucional. En coherencia con Chiavenato (2009), Day (s.f.) y el MINEDUC (2015), una comunicación efectiva resulta clave para la acción colectiva y colaborativa, así como para el logro de los objetivos organizacionales. En conjunto, la triangulación evidencia una comunicación percibida como insuficiente en términos de apertura, retroalimentación y fomento institucional, con importantes diferencias según las experiencias individuales. Aunque existen canales formales, su eficacia y orientación participativa no son consistentes para todos los docentes. Se identifican elementos de comunicación horizontal positiva entre pares, pero limitaciones en los procesos comunicacionales institucionales, especialmente en lo que respecta al diálogo pedagógico y el reconocimiento profesional.

5.5 Condiciones laborales

El factor "Condiciones laborales", orientado a comprender la percepción docente sobre los aspectos estructurales y administrativos que influyen en la calidad del entorno de trabajo, revela importantes contradicciones entre ciertos aspectos normativos y las condiciones materiales y emocionales del ejercicio profesional. Dentro de los hallazgos más significativos está la afirmación "*Existen normas y procedimientos como guías de trabajo*" obtuvo una evaluación altamente favorable, con un 90% de docentes manifestando acuerdo o total acuerdo. Este resultado sugiere que existe claridad normativa y presencia de estructuras

organizativas formales, las cuales pueden facilitar la coordinación de las tareas pedagógicas. Sin embargo, esta percepción positiva no se traslada a los demás indicadores evaluados. Respaldo por la información recopilada en las entrevistas abiertas, se confirma que los docentes si se sienten orientados en su quehacer laboral y estar al día en cuanto a lo informativo. Sin embargo, el criterio más llamativo fue la percepción sobre la *remuneración como atractiva*. Claramente tiene una mirada negativa en ambas fuentes. En el instrumento cuantitativo, un 70% de los docentes expresó estar en desacuerdo con esta afirmación, reflejando una crítica generalizada hacia la competitividad salarial ofrecida por la institución. Esta visión es reafirmada por los relatos de los docentes 1 y 2, quienes vinculan la escasa retribución económica con la falta de valoración profesional, la sobrecarga emocional y la desmotivación. En este sentido, la carencia de incentivos salariales es considerada un obstáculo para el bienestar y la proyección profesional, lo que contrasta con lo declarado por Aguirre-Canales et al. (2021) al mencionar que una institución que se preocupa de factores sociales con la intención de mejorar favorece significativamente en el compromiso de sus trabajadores. Sin embargo, lo llamativo es que a pesar de la percepción negativa en cuanto a las condiciones de trabajo que la institución ofrece, se puede destacar que todo esto no afecta en el compromiso de los docentes en sus labores propiamente tal.

En síntesis, la triangulación de los hallazgos evidencia una dicotomía entre el cumplimiento formal de normas y la vivencia real del entorno laboral. Si bien existe una estructura organizativa clara, las condiciones materiales, emocionales y salariales se perciben como inadecuadas, afectando directamente la motivación, la satisfacción laboral y la permanencia del profesorado. El discurso docente apunta hacia una necesidad urgente de políticas institucionales y sostenedoras que garanticen condiciones dignas de trabajo y fortalezcan el bienestar integral del profesorado.

VI. CONCLUSIONES

Este capítulo expone las conclusiones derivadas del objetivo general de la investigación, junto con las correspondientes a los dos objetivos específicos. Cada una de ellas será analizada y discutida a la luz de los resultados obtenidos y en diálogo con la literatura actual.

6.1 Objetivo General

De acuerdo con la Agencia de Calidad de la Educación (2024), el ambiente y clima organizacional *“se convierte en la base y es un facilitador de la tarea y trabajo, teniendo tal impacto, que puede hacernos sentir motivados por lo que hacemos cada día o generar desinterés a la hora de ejercer nuestras funciones (p.1)*. De la misma forma, para que exista un buen clima organizacional, es necesario que el equipo de liderazgo y gestión cumplan con perfiles determinados y tengan las competencias necesarias para liderar un equipo cohesionado y que cumplan con las tareas de manera eficiente y eficaz (MINEDUC, 2015); y pese a todas las recomendaciones que entrega incluso algunas organizaciones internacionales, podemos ver que las escuelas presentan serias dificultades que impiden que los docentes se desempeñen en un espacio de clima positivo.

Respecto al objetivo general de este trabajo referido al análisis de la percepción sobre el clima laboral se determinó que para ambos establecimientos, la percepción está influida no sólo por condiciones objetivas del entorno, sino también por dinámicas interpersonales, liderazgo, claridad de roles y la sensación de poco reconocimiento dentro del equipo. Sobre todo, los docentes que trabajan en el establecimiento particular subvencionado manifiestan trabajar en un ambiente laboral tenso, con poca apertura al diálogo y escaso reconocimiento tanto económico como profesional. En consecuencia, la percepción sobre las condiciones laborales son, transversalmente, un punto crítico. Todos los

docentes relatan experiencias de precarización, falta de recursos materiales y económicos, sobrecarga de trabajo y escasa valoración institucional. Estas condiciones no solo afectan la calidad educativa, sino que también erosionan la salud mental, la motivación y el compromiso a largo plazo de los trabajadores de la educación Sin embargo, y a pesar de todos los obstáculos o barreras que se presenten, es llamativo que el compromiso docente no se ve afectado. Si, es necesario aclarar, que ese compromiso es hacia los estudiantes y no hacia lo institucional, lo que deja en evidencia la disconformidad en cómo los docentes perciben el manejo y liderazgo dentro de la institución.

6.2 Objetivos específicos

En relación con el primer objetivo específico referido a determinar la percepción docente sobre el clima laboral, los resultados muestran que la percepción es heterogénea y se ve influenciada por múltiples dimensiones organizacionales. Si bien existe una valoración positiva en relación con aspectos estructurales como la existencia de normas y procedimientos claros (90% de acuerdo), otras áreas presentan importantes debilidades. Las condiciones laborales son percibidas como desfavorables, especialmente en lo referente a la gestión de recursos, la competitividad salarial y la calidad de vida laboral, lo que genera sentimientos de insatisfacción y desmotivación. En cuanto a la comunicación institucional, los datos revelan una falta de fluidez y bidireccionalidad, particularmente en lo que respecta al fomento del diálogo pedagógico y la participación docente. Esta situación se agrava por la existencia de estructuras jerárquicas rígidas y una gestión vertical que, en algunos casos, limita la expresión libre y la construcción de vínculos de confianza. Finalmente, respecto a la supervisión, se identifican diferencias notorias entre establecimientos. Algunos docentes valoran la presencia activa y el respaldo del equipo directivo, mientras que otros perciben una ausencia de liderazgo pedagógico, una escasa escucha activa y una falta de reconocimiento profesional. Esta variabilidad indica que el clima laboral está fuertemente condicionado por el estilo de liderazgo presente en cada institución.

Esto evidencia una discrepancia significativa entre la realidad percibida por el profesorado y lo establecido por la normativa vigente. Si bien el Marco para la Buena Dirección (MINEDUC, 2015) y el Estatuto Docente establece que los equipos directivos deben cumplir con estándares de liderazgo orientados a generar ambientes laborales colaborativos, justos y apropiados para el desarrollo profesional, los hallazgos del estudio revelan que el tipo de liderazgo ejercido en ambos establecimientos afecta negativamente el clima laboral. Esta contradicción sugiere que, en la práctica, no siempre se cumplen los principios rectores definidos por el Ministerio de Educación, lo que repercute en la motivación, bienestar y compromiso del cuerpo docente.

De acuerdo con el segundo objetivo, se concluye que el compromiso docente está profundamente influenciado por la calidad del clima laboral. A pesar de que muchos docentes declaran sentirse personalmente comprometidos con su rol educativo y con el bienestar de sus estudiantes, este compromiso tiende a estar sostenido principalmente por la motivación intrínseca y la responsabilidad ética, no así por incentivos institucionales o un entorno laboral estimulante. Las percepciones negativas sobre la falta de reconocimiento, la escasa valoración económica y las condiciones estructurales deficientes pueden deteriorar progresivamente el compromiso, generando riesgos como el agotamiento profesional o la deserción del sistema educativo. Del mismo modo, la inexistencia de espacios de reflexión colectiva y de contención emocional afecta la cohesión entre docentes y limita su sentido de pertenencia a la comunidad educativa. En contraste, en los establecimientos donde se percibe una comunicación fluida, un liderazgo cercano y una gestión participativa, el compromiso docente se ve fortalecido. Por lo tanto, se concluye que el clima laboral actúa como un factor mediador clave en la construcción, mantenimiento o debilitamiento del compromiso profesional, impactando no solo en la motivación individual, sino también en el desempeño colectivo y la calidad del proceso educativo, tal como lo plantea la Agencia de Calidad de la Educación (2024).

6.3 Limitaciones del estudio

a. Tamaño y representatividad de la muestra

El estudio se basó en una muestra acotada de docentes pertenecientes a un número reducido de establecimientos educativos públicos y subvencionados. Esta limitación impide una mirada más amplia de los resultados a otros contextos escolares.

b. Diseño transversal

La investigación se desarrolló en un momento puntual, lo que no permite observar la evolución o cambios en las percepciones a lo largo del tiempo. Dado que el clima laboral puede verse afectado por factores circunstanciales (como conflictos institucionales o cambios en el equipo directivo), otro tipo de diseño habría ofrecido una visión más dinámica y completa del fenómeno.

c. Variabilidad institucional

Las diferencias en el estilo de liderazgo, estructura organizacional y cultura interna de cada establecimiento educativo dificultan la comparación directa entre casos.

d. Enfoque limitado a la perspectiva docente

El estudio se centró exclusivamente en la percepción del profesorado, dejando fuera las visiones de otros actores clave del sistema educativo, como: equipos directivos, asistentes de la educación, estudiantes o apoderados. Esto restringe la comprensión integral del clima laboral como fenómeno relacional y colectivo.

e. Alcance de los instrumentos aplicados

Si bien la Escala de Clima Laboral de Sonia Palma y las entrevistas abiertas aportaron información relevante, algunos aspectos del clima organizacional, como el manejo de conflictos o la dimensión emocional del trabajo docente, podrían no haber sido abordados con suficiente profundidad, dejando vacíos interpretativos en el análisis.

6.4 Proyecciones

A partir de los hallazgos, análisis y limitaciones identificadas en el presente estudio sobre el clima laboral y el compromiso docente, es posible proyectar nuevas líneas de investigación que profundicen en esta temática desde enfoques complementarios, ampliando el alcance y la comprensión del fenómeno. A continuación, se presentan algunas proyecciones:

a. Es necesario realizar estudios comparativos que incluyan una muestra más amplia y diversa, abarcando distintos tipos de establecimientos (rurales, técnico-profesionales, privados, de administración delegada, entre otros). Esto permitiría generalizar los resultados y comprender cómo el clima laboral se configura en distintos contextos geográficos, socioeconómicos y administrativos.

b. Considerando que el clima laboral y el compromiso docente son fenómenos dinámicos, es recomendable desarrollar investigaciones que permitan analizar su evolución a lo largo del tiempo. Esto permitiría identificar tendencias, efectos de políticas institucionales o cambios en la gestión escolar que impactan positiva o negativamente el entorno laboral.

c. A fin de obtener una visión más integral del clima organizacional, las futuras investigaciones podrían incorporar percepciones de otros actores escolares, como directivos, asistentes de la educación, estudiantes y apoderados. Este

enfoque permitiría reconstruir el clima institucional como un fenómeno relacional y multifactorial, enriqueciendo el análisis desde distintas perspectivas.

c. Finalmente, se proyecta la necesidad de investigar el impacto de intervenciones institucionales orientadas a mejorar el clima laboral (por ejemplo, programas de acompañamiento docente, capacitaciones en liderazgo, espacios de autocuidado o reconocimiento profesional). Estos estudios permitirían generar evidencia empírica sobre qué prácticas efectivamente contribuyen a un entorno laboral más saludable y motivador.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de Calidad de la Educación (s.f). El liderazgo del equipo directivo en enseñanza básica y su relación con indicadores de desarrollo personal y social de su establecimiento.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2024). *Ficha de trabajo_ Ambiente y clima organizacional que contribuye a una cultura de datos.*
- Aguirre-Canales, V. I., Gamarra-Vásquez, J. A., Lira-Seguín, N. A., & Carcausto, W. (2021). La formación continua de los docentes de educación básica infantil en américa latina: una revisión sistemática [La formación continua de los docentes de educación básica infantil en américa latina: una revisión sistemática]. *Investigación Valdizana*, 15(2), 101–111. <https://doi.org/10.33554/riv.15.2.890>
- Bakker, A. B., & Albrecht, S. (2018). Work engagement: current trends. In *Career Development International* (Vol. 23, Issue 1, pp. 4–11). Emerald Group Holdings Ltd. <https://doi.org/10.1108/CDI-11-2017-0207>
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. I. (2014). Burnout and Work Engagement: The JDR Approach. In *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior* (Vol. 1, pp. 389–411). Annual Reviews Inc. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091235>
- Barrera Martínez, J., Romero- Fernández, P., & López Fernández, M. (2012). *El valor interno de la RSC: Implicaciones en la gestión de RRHH y el clima laboral de la empresa.*
- Biscarra, C., Giaconi, C., & Assaél, J. (2015). El docente en la legislación educacional chilena. *Psicoperspectivas*, 14(3), 80–92. <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE3-FULLTEXT-600> Biscarra et al., 2015.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity.

- European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 115–132.
<https://doi.org/10.1007/s10212-011-0069-2>
- Cantú, N. S., Pedraza, N. A., & Madero, S. M. (2023). Relationship between work environment, satisfaction, commitment, and performance of human capital in a higher education campus. *Formacion Universitaria*, 16(4), 11–20.
<https://doi.org/10.4067/S0718-50062023000400011>
- CEPPE. (2013). *Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals* (OECD Education Working Papers, Vol. 99).
<https://doi.org/10.1787/5k3tsjqtp90v-en>
- Carroll, B., Levy, L., & Richmond, D. (2008). Leadership as practice: Challenging the competency paradigm. In *Leadership* (Vol. 4, Issue 4, pp. 363–379).
<https://doi.org/10.1177/1742715008095186>
- Castejón, J.L. (2006). *Elaboración, Análisis e Interpretación de Encuestas, Cuestionarios y Escalas de Opinión*.
- Chiavenato, I. (2009). *Administración de recursos humanos El capital humano de las organizaciones*. Ice/Vicerrectorado de Calidad y Armonización Europea. Universidad de Alicante.
- Clavijo, M. L. (2023). El clima laboral docente y su importancia en el proceso de enseñanza. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 9499–9510. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.6050
- Colegio de Profesores. (2024, Agosto). *Encuesta Ambiente Laboral y Liderazgo Directivo*.
<https://www.colegiodeprofesores.cl/2024/08/26/resultados-encuesta-ambiente-laboral-y-liderazgo-en-escuelas-y-liceos/>
- Congreso nacional de Chile (2020, 20 de Mayo). Ley 19.070. Ley General de Educación. Biblioteca del congreso nacional de Chile.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=60439&f=2020-05-20>
- Day, C. (s.f.). *Pasión por enseñar La identidad personal y profesional del docente y sus valores*.
- Demerouti, E., Mostert, K., & Bakker, A. B. (2010). Burnout and work engagement: A thorough investigation of the independency of both

- constructs. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15(3), 209–222. <https://doi.org/10.1037/a0019408>
- Dávila-Ramírez, J., Leal-Soto, F., & Halty, M. A. (2018). Work engagement, teaching practices with motivational effects, and learning-oriented classroom motivational climate. In *Article in Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*. <https://www.researchgate.net/publication/327100727>
- García-Moncada, G.-P., Chávez-Ojeda, M. Z., Herrera-Espinoza, K. C., & Yparraguirre-Villanueva, A. R. (2023). Bienestar laboral y compromiso docente. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(16), 55–70. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i16.2518>
- Hakanen, J. J., Schaufeli, W. B., & Ahola, K. (2008). The job demands-resources model: A three-year cross-lagged study of burnout, depression, commitment, and work engagement. *Work and Stress*, 22(3), 224–241. <https://doi.org/10.1080/02678370802379432>
- Luz Hernández Mendoza, S., & Duana Avila, D. (2020). Técnicas e instrumentos de recolección de datos. *Boletín Científico de Las Ciencias Económico Administrativas Del ICEA*, vol.9. No. 17, 51–53. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/icea/issue/archive>
- Huaita Acha, D. M., & Luza Castillo, F. F. (2018). El clima laboral y la satisfacción laboral en el desempeño docente de instituciones educativas públicas. *INNOVA Research Journal*, 3(8.1), 300–312. <https://doi.org/10.33890/innova.v3.n8.1.2018.801>
- Hopkins, M., Spillane, J. P., Jakopovic, P., & Heaton, R. M. (2014). Infrastructure redesign and instructional reform in mathematics: Formal structure and teacher leadership. *Elementary School Journal*, 114(2), 200–224. <https://doi.org/10.1086/671935>
- Jaime, P., & Yasmina, S. (s.f.). *Clima y cultura organizacional: ¿dos constructos para explicar un mismo fenómeno?*

- Josep M., B., Miguel, S., & Genís, C. (2010). Estructura Factorial del Cuestionario de Condiciones de Trabajo. *Revista de Psicología Del Trabajo y de Las Organizaciones*, 26(3), 175–189.
<https://doi.org/10.5093/tr2010v26n3a2>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (s.f.). *Job burnout*. Merriam Webster (2024)
- MINEDUC. (2015). *MBD2015* (Primera Edición).
- MINEDUC (2023). *Manual Bienestar y Salud Laboral de los Equipos Educativos, Estrategias desde la gestión y el liderazgo*.
www.reactivacioneducativa.mineduc.cl
- Moore Johnson Matthew Kraft John P Papay, S. A. (2011). *How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement*. Borman & Dowling.
- Ni, Y. (2017). Teacher working conditions, teacher commitment, and charter schools. *Teachers College Record*, 119(6).
<https://doi.org/10.1177/016146811711900606>
- OECD. (2013) *Learning Standars, Teaching Standars and Standars for School Principals*.
https://www.oecd.org/en/publications/learning-standards-teaching-standards-and-standards-for-school-principals_5k3tsjqtp90v-en.html
- OECD. (2019). *Working and Learning Together*. OECD.
<https://doi.org/10.1787/b7aaf050-en>
- Organización Internacional del Trabajo, (2019). *La calidad del empleo interesa a todos los trabajadores*. Consultado el 13 de febrero de 2025.
<https://www.ilo.org/es/resource/news/la-calidad-del-empleo-interesa-todos-los-trabajadores>
- Organización Mundial de la Salud. (2022). *La OMS y la OIT piden nuevas medidas para abordar los problemas de salud mental en el trabajo*.
<https://www.who.int/es/news/item/28-09-2022-who-and-ilo-call-for-new-measures-to-tackle-mental-health-issues-at-work>

- Palma, S. (2004). *Escala Clima Laboral (CL-SPC). Primera Edición.*
- Rada, C. D. (2007). El rigor en la investigación cualitativa: técnicas de análisis, credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad. Sinopsis Educativa. *Revista venezolana de investigación*, 7(1), 17-26
- Rivera, C., Cegarra, O., Vergara, H. & Matos, Y. (2016). *Clima Organizacional en el Contexto Educativo*. *Revista Scientific*, vol. 1, núm. 2, 2016, Noviembre, pp. 316-339.
http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/39
- Robalino C., Magaly., & Körner, Anton. (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente : estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. UNESCO Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Rothbard, N. P. (2001). Enriching or depleting? The dynamics of engagement in work and family roles. *Administrative Science Quarterly*, 46, 655–84.
<https://doi.org/10.2307/3094827>
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2010). *Defining and measuring work engagement: Bringing clarity to the concept*.
- Schneider, B., Ehrhart, M. G., & MacEy, W. H. (2013). *Organizational climate and culture*. In *Annual Review of Psychology* (Vol. 64, pp. 361–388). Annual Reviews Inc. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143809>
- Silva, M. (1992). *Hacia Una Definición Comprehensiva Del Clima Organizacional*. *Rev. of Psicol. Gral. y Aplic.*, 443–451.
- Solarte, M. G. (2009). *Clima Organizacional y su Diagnóstico: Una aproximación Conceptual the organizational Climate and its diagnosis a Conceptual approximation*.
- Spillane, J. P. (2005). *Distributed leadership*. *Educational Forum*, 69(2), 143–150.
<https://doi.org/10.1080/00131720508984678>
- SUSESO (2022) Protocolo de Vigilancia de Riesgos Psicosociales en el Trabajo (2022).
- SUSESO,(2021). Informe Anual de Seguridad y Salud en el Trabajo 2021

Yuni, J. & Urbano, C. (2014). Técnicas para investigar. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación, vol 2. Editorial brujas.
<http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2016/01/T%C3%A9cnicas-para-investigar-2-Brujas-2014-pdf.pdf>

ANEXO



“Cuestionario Escala de Clima Laboral CL-SPC adaptado para ser aplicado a docentes”

13 de marzo de 2024

Estimado Docente

Mi nombre es Andrea Paz Atencio Castillo, licenciada en educación y estudiante de segundo año en el Magíster en Evaluación Educativa, desarrollado por la Universidad de Playa Ancha de las Ciencias de la Educación en la ciudad de Valparaíso. Actualmente me encuentro realizando mi trabajo de Seminario de Tesis para optar al grado de Magíster. Este formulario corresponde al primer instrumento de investigación confeccionado para recopilar los datos de mi estudio, que está enfocado a profesores. Cabe mencionar, que se mantendrá la confidencialidad de los datos proporcionados.

La encuesta tiene un total de 50 ítems que exploran la variable Clima Laboral, los cuales se evalúa 5 factores en función al análisis realizado por la Psicóloga Sonia Palma Carrillo:

- a) Realización Personal
- b) Involucramiento Laboral
- c) Supervisión
- d) Comunicación
- e) Condiciones Laborales

El formulario corresponde a una Escala de Likert apreciativa de 5 categorías, donde usted deberá seleccionar la que más le identifique según su persona y su quehacer docente. Las opciones están tipificadas de la siguiente manera:

- 1= Muy en desacuerdo**
- 2= En desacuerdo**
- 3= Ni de acuerdo ni en desacuerdo**
- 4= De acuerdo**
- 5= Muy de acuerdo**

Agradezco su participación y colaboración en la investigación.

Cuestionario CL-SLC

Nombre: _____ . Fecha: _____
 Edad: _____ Sexo: Masculino (.). Femenino (.)

A continuación encontrará proposiciones sobre aspectos relacionados con las características del ambiente de trabajo que usted frecuenta.

Cada una de las proposiciones tienen cinco opciones para responder de acuerdo a lo que describa mejor su ambiente Laboral. Lea cuidadosamente cada proposición y marque con una equis (X) una alternativa, la que mejor refleje su punto de vista al respecto. Conteste todas las preguntas. No hay respuestas buenas ni malas.

Recuerde que los criterios son:

- 1= Muy en desacuerdo**
- 2= En desacuerdo**
- 3= Ni de acuerdo ni en desacuerdo**
- 4= De acuerdo**
- 5= Muy de acuerdo**

TIPO DE ESTABLECIMIENTO

Público ____ . Particular subvencionado ____

REALIZACIÓN PERSONAL	1	2	3	4	5
Existen oportunidades de progresar en el establecimiento					
Los objetivos de trabajo son retadores.					
Se dispone de la oportunidad de realizar el trabajo lo mejor que se pueda.					
Las actividades en las que se trabaja permiten aprender y desarrollarse.					

INVOLUCRAMIENTO LABORAL	1	2	3	4	5
Se siente comprometido con el éxito en la institución					
Los docentes están comprometidos con la organización					
Cumplir con las actividades laborales es una tarea estimulante					

SUPERVISIÓN	1	2	3	4	5
El equipo directivo brinda apoyo para superar los obstáculos que se presentan.					
El equipo directivo expresa reconocimiento por los logros.					
En el establecimiento se mejoran continuamente los métodos de trabajo.					
El equipo directivo escucha los planteamientos que se le hacen					

COMUNICACIÓN	1	2	3	4	5
La información fluye adecuadamente.					
Existen canales de comunicación adecuados.					
La institución fomenta y promueve la comunicación interna.					

CONDICIONES LABORALES	1	2	3	4	5
Existen normas y procedimientos como guías de trabajo					
Existe buena administración de los recursos.					
La remuneración es atractiva en comparación con la de otros establecimientos educacionales					
La institución es buena opción para alcanzar calidad de vida laboral.					

APÉNDICES

Entrevista 1

1. Saludo

- “Buenos días. Bueno en este momento vamos a hacer la entrevista. Las preguntas serán abiertas, por lo que puede responder libremente sobre su percepción en relación al clima laboral. ¿Actualmente trabaja?”
- “Buenos días. Sí, como profesora de lenguaje, segundo ciclo.
- “¿En qué tipo de colegio? ¿De qué dependencia?.”
- “Colegio subvencionado con gratuidad”
- “Gracias. Y ¿podrías contarme cómo ha sido tu experiencia?”

“Mira, yo llevo casi treinta años trabajando en el mismo colegio. He visto muchas transiciones en el colegio. Hemos pasado por varios proyectos educativos. Unos han resultado más que otros. De unos Varios años a esta parte han ido en un descenso significativo en cuanto a la realidad socioeconómica de nuestros alumnos, porque antes eran generalmente hijos de marinos. Ahora como hay tomas alrededor del colegio nos hemos llenado de alumnos que provienen de esas tomas. Por lo tanto, su realidad económica y social es muy precaria. Y ahora, con el tema de la migración hemos tenido niños de otros países que también tienen una realidad social bastante precaria. En general, puedo decirte que el colegio se ha precarizado económicamente, incluso culturalmente porque muchos niños, con las nuevas políticas educacionales, hemos tenido que pasarlos de curso sabiendo que no tienen las competencias ¿Ya? porque se pasa ahora por legal al niño. La idea es que el colegio contenga al niño, lo tenga en un sistema y permanezca en una jornada completa. La crítica que yo hago, es que no les damos las herramientas para defenderse en esta sociedad, en el sentido de darle herramientas de trabajo, ya sea enseñarle algo técnico”.

“Cuando te refieres a darle herramientas te refieres ¿en tu lugar de trabajo o al sistema educativo?”

“En la institución donde trabajo. Es que se hizo una promesa de realizar carreras técnicas para nuestra realidad económica y social y después se reculó. Se echó para atrás con ese proyecto. Entonces quedó como un colegio humanista. Entonces ¿qué pasa? que en este contexto hay muchos chicos que no salen a la universidad o instituto. Salen a un campo laboral. Y no es poca la realidad. Son muchos. Si bien, nosotros nos alegramos que un niño logre ingresar al instituto o a la universidad y que tenga una proyección, hay muchos niños que salen al campo laboral así, sin estar preparados, sin herramientas. Por ejemplo, en el campo de lenguaje que yo hago, no saben leer algo y ni comprenderlo: entender un contrato de trabajo, saber cuál es su rol en la sociedad, cuáles son sus derechos, sus obligaciones. En esa parte, como sistema y como colegio también creo que nosotros estamos muy al debe y nos debemos a esos chicos”.

“¿Eso se conversa entre los profesores o con los directivos?”

“Se conversó, pero muy poco. Porque el colegio depende de una sostenedora que tiene su proyecto de colegio en el cual nosotros tenemos que ajustarnos a él. Porque esto es lo que ofrece el colegio y nada más. O sea, las puertas están bien anchas si tú no estás conforme con lo que se nos ofrece en esta realidad. o estás de acuerdo y sigues, o ponerte de trabajo y seguir como sea”.

“Es llamativo lo que mencionas. Para quien no conoce el colegio, se pensaría que no hay un clima de confianza para decir lo que uno quisiera. ¿qué te parece ese tipo de respuestas? Decir que las puertas están abiertas si no te gusta”

“Mal. Bueno, todos trabajamos por una necesidad de sostenernos, de sobrevivir. Pero claro, si a ti te dan una respuesta de ese tipo, obviamente que no vas por otra segunda. Para qué me voy a exponer. Considerando también que yo soy

una profesora que está en edad de jubilar. Entonces, no voy a insistir porque ya sé la respuesta. Pero si se ha planteado en varias oportunidades y la respuesta ha sido esa”.

“¿Cómo te hace sentir esto en tu quehacer como docente?”

“Mira. Pienso que también que es a nivel sistémico. No solamente este colegio. Yo entiendo que un chico tiene que permanecer y tenemos que contenerlo, pero también tenemos que Entregarles herramientas para la supervivencia. Entonces pienso que estamos traicionando a lo que es nuestra función también. Cómo un niño que permanece tantos años en el colegio, son doce años de colegio, sale no sabiendo casi nada (En su gran mayoría, hay niños que son muy destacados), pero salen niños no entendiendo bien, no redactando bien, no resolviendo bien en el área matemática. En el fondo, creo que la educación debería estar sostenida por un sistema fuerte, estable y sólido, y no ser un mecanismo de ganancia para. Algunos sostenedores. Cuando la educación se transformó en un negocio pasa esto. La cosa es tener matrícula, que los niños no se vayan, la idea es retenerlo. No importa si tiene quince años y no sabe leer. Antes nos escandalizaba que un niño tuviera catorce años, trece, doce y no supiera leer. Ahora cada vez nos escandaliza menos”.

“¿Te desmotiva? ¿Te afecta todo esto?”

“Claro que me afecta. Me afecta harto. No me motiva porque soy una persona que soy muy aguerrida en mi trabajo. Me gusta ir a la base de lo que tengo que enseñar. Y, ahora , con el tema que a nadie le gusta leer y que todos estamos inmersos en el celular... mi asignaturas es dura. Es dura porque nadie quiere. Y más encima, un buen profesor , si bien, sé que es importante la motivación porque es la base para que el niño se incentive a seguir, pero también hay que “hincarle el diente” a las bases de lo que es la asignatura, que es el que niño lea y entienda. No irnos por la periferia. No es solamente entretenerlo, considerando que sí es importante la motivación. No solamente una clase es buena porque es entretenida. Una clase es buena porque un niño aprende. Por ejemplo, ahora

estuve con un tercero medio y me doy cuenta que no saben redactar una respuesta. Ni siquiera la saben leer. No profundiza, no extrapolar, infiere, no relaciona, no contextualiza y esa es culpa nuestra también”.

“Tú hablas de que para el niño es importante la motivación, pero para nosotros los adultos y como profesionales también necesitamos sentirnos motivados, y esto va de la mano con el que reconozcan tu trabajo. Es un incentivo y gratificante saber que estás haciendo tu trabajo de buena manera. En tu caso, ¿sientes que están esos reconocimientos, esos incentivos en tu lugar de trabajo?”

“No, no. Yo siento que cuando hago las cosas bien es mi deber. Que me los reconozcan sí es importante, pero es mi deber. Se ha reconocido en el lugar de trabajo, de repente, cosas que la verdad no tienen mucho valor. Estamos mal. Académicamente estamos mal. De repente, que nos vaya bien en un puntaje SIMCE en el que seguimos en el nivel de muchos colegios que también están mal. Nivelando bajo. Entonces, sí, es cierto, el reconocimiento es como un bálsamo a tu alma, tu espíritu y a continuar. Pero bien, nosotros somos los adultos. elegimos este pega. Por azar llegué a este colegio, y he permanecido aquí por una necesidad económica y he tenido que enfrentar esto”.

“Y, en cuanto a la remuneración económica, ¿sientes que es bien retribuida?”
No, para nada. Absolutamente no. Porque trabajo en un colegio subvencionado en el cual a mí se me paga el mínimo legal que se le paga a cualquier jovencito que sale recién de una carrera. Ni año de servicio ni carreras docente”.

“Lo que también es parte de la valoración...”

“Es parte de la valoración. Yo, voluntariamente me evalué. Quedé como experto 1. Debería estar ganando mejor. Pero bueno, también por la estabilidad que me dio el colegio, porque uno no puede testar al azar cuando hay gente que de ti depende. Se necesita la seguridad. Pero también el colegio no ha gestionado

para dar, por último, valorizar en ese aspecto a sus profesores. Dar un incentivo económico, que es muy necesario. Valorar los años de servicio. No sé. Inscribirse a la carrera docente. Yo he preguntado, pero me dicen que lo están evaluando. Y los profesores jóvenes tampoco. No sé. Yo encuentro que somos muy pasivos”.

“¿Como gremio o como colegas de una misma institución educativa?

“Como colegas de este colegio en particular. Somos muy pasivos. Por último preguntar. O a lo mejor temen a la respuesta que me dieron una vez: que esto es lo que ofrece el colegio y que las puertas están bien anchas y que a nadie se le obliga a estar acá. Entonces, también, frente a esa realidad es comprensible que no pregunten”.

“ Y el clima laboral, ¿cómo lo percibes en el colegio? ¿la relación con los colegas?”

Bueno, este tema es bien personal. Me llevo bien con mis colegas. Le tengo mucho cariño a mis colegas. Además que todos son tan jóvenes, entonces es como verlos “en esa etapa estuve yo”. O sea, yo también pasé por este proceso. Y veo profesores tan entregados, tan preocupados, tan ensimismados en su trabajo que da pena que no los valoricen. Yo les digo: “pucha, ustedes tienen tanta capacidad. Son tan buenos en lo que hacen que deberían optar a algo mejor”. Pero los colegas también sienten temor a la inestabilidad laboral, porque todos como adultos necesitan estabilidad. Está difícil irse a aventurar a un colegio y después que al año de despidan o a los dos años no te renueven contrato porque no quieren hacerte un contrato indefinido. Ahí ya es una cuestión sistémica.

“Sientes que toda esta poca valoración, tanto en el reconocimiento en palabras como en lo económico, pueda afectar en el desempeño y compromiso docente?”

En lo personal, veo la profesión como que los niños no tienen la culpa. Yo tengo que hacer lo mejor que pueda con mis herramientas. Soy una profesora que ya está por jubilar y siento que siempre sigo aprendiendo, pero ellos no tienen la culpa. Pero también, en el otro plano del compromiso a la institución y entrega a la institución... yo hago todo lo que me dicen, pero siento un esquivo. Siento que ellos nos deben. Están al debe con sus profesores. Porque al final este colegio se ha sostenido gracias a los profesionales que hay. El colegio ofrece lo mínimo de lo mínimo y los profesores hacen todo lo posible con la realidad que tenemos. Ahora, con tanto problema de chicos que se desregulan, etc, etc., creo que los profesores se merecen más.

Yo estoy dejando esta profesión, pero pienso que mis colegas se merecen más y tienen que ser más valorados. Pero si no parte de Dirección no sé de quién debe partir”.

“Ese mismo compromiso que ves en ti ¿ lo ves en tus colegas?”

“Sí. Siento que hay personas muy comprometidas acá en el colegio y que hacen lo mejor posible por sacar las cosas adelante. Yo lo percibo así”.

“Sientes que se “ponen la camiseta por la institución”?”

“Más que por la institución yo creo que por los niños. Porque uno ve a los chicos tan faltos de todo que dejarlos más abandonados es un acto de crueldad. Uno no puede decir: “no me interesa”, “no me importa”, “Si se sacó el 2 da lo mismo”. Uno siempre amenaza pero está ahí para que el niño se “enganche” por aprender

“Así como hay alumnos que no tienen mayores proyecciones, no porque no tengan las capacidades, sino porque no les interesa, el entorno, es multifactorial, a esa edad es difícil proyectarse a la adultez... pero como adultos, sientes que hay una proyección laboral y personal en la institución?”

Acá no. En esta institución, no. Aquí, lamentablemente, tú marcas el paso, hablando de proyecciones profesionales. Todo lo que tú hagas es personal. No viene un apoyo de sostenedor, dirección. Nada. Si quieres estudiar y prepararte tiene que ser todo un esfuerzo personal. Y tampoco se te recompensa económicamente. Es porque tú tienes el interés. Por eso muchos profesores acá no se preparan más allá. Se queda con el título y listo. Es estancarse. Pero también es algo personal. Yo siempre hacía cursos en el CPEIP, y siempre lo mismo: comprensión lectura, estrategias, y ya un día me aburrí porque en el trabajo uno prácticamente vive en el colegio, de las 8 hasta las 6.30 aproximadamente, hasta que me aburrí. Pero estuve muchos años en eso, tratando de mejorar mi rol como profesora. Eso no significa que, aparte del esfuerzo adicional, ya la jornada es larga, hacer un magister o lo que sea, no se te va a valorizar. Que te vayan a pagar un poco más. No tenemos porqué romantizar la profesión del profesor. Que tienes que hacer todo por vocación. La vocación no significa un acto de sometimiento ni tortura y un cansancio y un constante agobio”.

Entrevista 2

- “Buenas tardes. Bueno, en este momento vamos a hacer la entrevista. Las preguntas serán abiertas, por lo que puede responder libremente sobre su percepción en relación al clima laboral. ¿Actualmente trabaja?”

- “Buenas tardes. Sí, en un colegio público en la comuna de Marga Marga.

- “Gracias ¿Podrías contarme cómo ha sido tu experiencia en tu actual colegio? Y, tal vez contarme sobre tu experiencia en otros colegios donde hayas trabajado”.

“Llevo 5 años trabajando en colegio y en general ha sido bastante bueno. No se nota tanta competitividad entre los profesores, siempre hay buena onda y, como a veces uno es nuevo, a mi me ha tocado la experiencia de que siempre me han tocado profesores que ayudan con los nuevos formatos de planificación o mil cosas más que toca hacer en el colegio”.

“Ambiente colaborativo”

“Exacto. Esa es la palabra.”

“En cuanto al clima laboral ¿Cómo lo percibes? Al menos en tu comentario, se percibe que hay una buena relación entre colegas”

“Sí. A mi me ha tocado que sí. Claramente, después uno igual se entera que hay profesores que son más “enchapados a la antigua” y son más serios o más reservados, pero por lo general siempre están dispuestos a ayudar. Así que, al menos a mí no me ha tocado una mala experiencia con otros colegas”.

“Si tuvieras alguna situación con algún colega, algo que decirle que pueda ser difícil de abordar, por ejemplo, algo que no te parece, sientes que tienes la confianza para decirle?”

“Sí. De hecho tengo un ejemplo, que si quieres te lo puedo contar textual”.

“Claro”

“Perfecto. Una vez me acusaron estudiantes de 8° básico con que yo decía garabatos en clases. Lo cual es falso. Entonces, esa profesora se me acercó y me acusó directamente de que yo decía garabatos en clases. Yo me reí, no de nerviosismo sino porque estaba seguro de que no lo hacía, entonces le dije que ella tenía que tener más cuidado en cómo al modo de referirse a alguien y tener la seguridad de que es verdad porque es una aclaración fuerte. Es como que te dijeran mentiroso, no sé. Así que le expliqué que no era así, que tenía que averiguar antes de acusar a alguien y se solucionó como al instante. Entonces, ambos teníamos las ganas de solucionarlo porque, claramente es fome que te tachen de algo que uno no es. Así que, en ese. Caso que ha sido el más puntual e incómodo, por así decirlo, se solucionó de inmediato”.

“Es bueno aclarar y no llegar a otras instancias”

“Claro, y eso es lo que también evito porque también escalar o llegar a otras instancias es agrandar el problema. O sea, a veces es necesario, por ejemplo cuando hay poca confianza o cuando de verdad el atado es muy grande. Pero en este caso que era una mentira, de hecho, se solucionó de una”.

“Y en otras situaciones, ¿cómo percibes la actuación del equipo de gestión o liderazgo?”

“Mira, siento que son super asertivos. Esa es la palabra. Y siempre están como en post de buscar soluciones. Nunca de empeorarlas o agravarlas, entonces por mi caso cuando he tenido pequeños “problemillas”, siempre ha sido de buena ayuda. La comunicación ha sido buena. No sé si tiene que ver con el ramo que yo imparto, que es música, entonces la mayoría de los estudiantes y colegas en general, siempre he tenido buena llegada.

“¿cómo te sientes en tu colegio actual?”

“Igual llevo poquito, pero hasta el momento super bien porque no es un colegio tan grande. Es escuela, de hecho. Tengo estudiantes de segundo básico a octavo, y tanto los estudiantes como profesores se han portado super bien. Claramente, hay detallitos, problemas y cosas así, pero eso pasa en todos los colegios. Así que en general me he sentido super cómodo, bienvenido”.

“Dentro de los criterios que se evaluó en el cuestionario sobre clima laboral está el de la Realización Personal. ¿Sientes que puedes realizarte profesionalmente en el colegio donde estás? ¿Sientes que tienes proyecciones de crecer?”

“Igual es una pregunta amplia, pero por ejemplo, yo estuve trabajando en una escuela especial 3 años, y en esa escuela llegó un punto en el que sentí que había tocado techo. Tenía topee porque los niños cognitivamente no podían aprender más, por más que yo les enseñara habían cosas que ellos nunca podrían hacer, lo cual es triste y suena un poco crudo pero es la verdad. Habían niños que no iban a aprender a leer y tampoco iban a aprender a tocar un instrumento, entonces tenían que hacer cosas muy básicas. Eso a la larga me generó un conflicto interno porque yo no sentía que podía seguir creciendo como profesional, lo cual acepté pero después ya se me hacía incómodo, y por el mismo hecho de estar incómodo estaba haciendo mal mi trabajo y los niños no tenían la culpa de eso”. Me afectó como persona, como profesional, en la praxis.

Entonces, ahí decidí que ya tenía que buscar otro colegio, regular, claramente, para poder hacer otro tipo de cosas y seguir creciendo como profesional”.

“Y ahora, ¿te sientes desafiado?

Acá, ahora, sí. Acá si he podido hacer las cosas que he querido hacer siempre: que los chiquillos cantes, que los chiquillos toquen, que hagan las dos cosas al mismo tiempo, que puedan tocar distintos tipos de instrumentos. Aquí si es distinto”.

“¿Crees que puedas llegar más allá? Imagino que como profesor de música tienes otros proyectos que van más allá de tocar un instrumento o canten. Por ejemplo, participar en algún festival, concierto”.

“Lo ideal sería hacer un coro, pero ahí tengo que trabajar con otra profesora que estudia canto. Tengo harta ayuda de ella. Y lo otro es hacer, por ejemplo, en la mayoría de los colegios se hace y yo nunca había podido realizarlo, que es hacer actos musicales en fiestas patrias, para el día de la mamá. Tocar en vivo, que los niños puedan demostrar, que de hecho está dentro de los planes y programas curriculares, hacer música con la comunidad. No solamente en la clase.”

“Otros de los ítems que se abordó en el cuestionario fue el involucramiento laboral. ¿Te sientes involucrado, identificado con el colegio donde trabajas?”

“Sinceramente, siento que llevo muy poquito como para decir que me siento involucrado. En los otros colegios donde estuve sí lo hice por un tiempo. Pero uno con el tiempo empieza a ver cosas que te hacen dudar y no “ponerse la camiseta”, como uno dice popularmente.

“¿Cómo qué?

“Siento que hay cosas que el colegio debería hacer mejor y no las hace. O cosas, por ejemplo, como pedir un día administrativo. Te ponen trabas. Hay muchos colegas que tienen hijos que no pueden ir a ver a sus hijos a actos porque les dicen que “no” porque deben cumplir horario. Entonces, hay cosas que, en lo personal lo he visto. A mí me ha pasado que me han prometido cosas y al final no pasa nada. Eso mismo hace te hace decaer. Lo fome es cuando que combina con tus ganas de querer enseñar. Eso explica que uno no sabe separar las cosas. O sea, el hecho que el colegio no cumpla con algunas cosas no tiene por qué involucrar el compromiso con los estudiantes. Pero muchas veces se junta lo familiar, lo personal, lo del colegio y al final uno termina siendo un trabajador que, es fea la palabra, pero termina siendo un trabajador mediocre. Al final uno está a media con todo. Cuando no sientes el apoyo en la parte más humana la otra parte también empieza a quedar al debe”.

“En cuanto a la supervisión, ¿cuál es tu mirada frente al equipo de gestión y liderazgo en relación a tu trabajo? ¿Siente el apoyo?”.

“Sí, me siento apoyado.”

“¿Qué pasa si pides un día administrativo?”

“(ríe) Ahí es diferente. Son cosas que en todos los colegios son distintas porque, por ejemplo, los días administrativos a veces te los piden a principio de año. Me pasó que en un colegio me dijeron: “¿Qué día se va a tomar libre?”, y yo pensé en mi cumpleaños, el cumpleaños de mi mamá, pensé en fechas importantes. Pero igual es raro porque cualquier cosa fortuita en el camino, si me enfermo, por ejemplo, o se enferma algún familiar, a uno le dicen “pero usted pidió otro día”. Pero creo que en ese tipo de cosas todo se puede solucionar. O sea, más allá de la mala cara o el mal rato que uno puede tener igual se puede llegar a un consenso. Uno apela al sentido común, que a veces es menos común, pero uno apela a la parte humana. Yo creo que aun así, me sentiría apoyado. Uno tiene

que ponerse igual en el lugar de la otra persona y todos recibimos órdenes. Esto es un escalafón de órdenes”.

“*Todos recibimos órdenes*’, y recibes reconocimientos por tu labor? Seguimos hablando del equipo directivo”

“El equipo de gestión en casos muy puntuales si se acerca a felicitarte. Como dice el dicho: “las felicitaciones siempre son en público y las críticas en privado”. Acá a veces lo hacen al revés, y ahí es donde también pueden haber problemas. Pero acá creo que tal vés el equipo de gestión podría estar más atento a ese tipo de manifestaciones positivas hacia uno. Porque no cuesta nada dar una palabra de aliento, algún mensaje, porque por lo general esos mensajitos vienen de parte de los estudiantes. Yo creo que hay cosas que uno da por hecho. Por ejemplo, yo no voy a felicitar a un niño porque estudie. Es su deber. Es mi punto de vista. Imagino, entonces, que el equipo directivo también lo ve así. El profesor está haciendo su trabajo y lo está haciendo porque es su deber. Ahora, si uno se esmera en hacer las cosas súper bien y que busca ese reconocimiento, pucha, ojalá el equipo se diera cuenta y diga: “muy bien profesor por a,b,c motivo”. Me ha pasado que he hecho actos en otros colegios, en lo que ha salido todo super bien y, por lo general, los profesores y los estudiantes te felicitan, pero el equipo directivo es como “bien”, es lo que tenía que hacer. Igual es triste. Frustrante”.

“Continuando con la gestión, liderazgo, ¿el equipo se involucra cuando hay conflictos o problemas en el colegio? ¿Es un equipo presente que busca soluciones, mejoras”?

Creo que siempre se involucra, solo que uno no está muy atento. O depende del problema si ellos se muestran más involucrados. A modo de ejemplo, hubo un problema de acoso en uno de los colegios donde trabajé, por parte de un profesor hacia una profesora, y ahí el equipo se involucró de lleno en apoyo hacia la profesora. En ese caso el profesor fue desvinculado, hubo una investigación y se

vio harta ayuda porque se solucionó todo super rápido. Ahí todos nos dimos cuenta que el equipo sí hizo su trabajo”.

“Perfecto. Y en cuanto a las funciones u órdenes ¿se entregan con claridad, precisión?”

La información sí puede ser clara y precisa, pero no siempre suelen ser motivadoras. Falta ese “push”.

“¿Tendrá que ver por los canales de comunicación?”

“Pueden ser muchos factores. Pero creo que tiene que ver con los tiempos. Por ejemplo, los consejos de profesores casi siempre son en la tarde, son solo informativos, y uno ya no tiene muchas ganas de poner atención. Sobre todo si son puros problemas”.

“¿Y se dan los espacios para reflexionar?”

“Ese es otro tema porque muchas veces uno tiene que ir a buscar las instancias mas que haya un espacio generado para hablar de X situación. En consejos a veces se habla de cualquier cosa, pero no se habla de lo que nos compete a todos.

“¿Sientes que es necesario tener esos espacios?”

“Mucho. No todos los días, pero debería haber más instancias de reflexión, saber cómo nos sentimos, porque más allá de ser profesores somos personas, y hay muchas cosas externas que nos influyen en nuestra labor”.

“En relación a los recursos, ¿cómo se manejan? Es bien amplio, porque cuando hablamos de recurso me refiero a cómo se distribuyen en el colegio, si sientes

que están bien utilizados o no, incluso en tu remuneración, ¿crees que representa o se condice con las labores que realizas? ¿cómo ves esa valoración?”

“En la mayoría de los colegios en los que he estado nunca ha habido buenos recursos para mi asignatura. Siempre hay dos guitarras para un curso de 45, flautas que tienen años, metalófonos destartados, entonces uno tiene que hacer magia para que los chiquillos puedan aprender. Podría opinar también por los profes de educación física, siempre está el reclamo que faltan implementos. En cuanto a la remuneración, yo creo que es baja. Podría ser mejor. Hay una gran parte que dice que los profesores tenemos dos meses de vacaciones, vacaciones de inviernos, pero esa es una parte de todo lo que nosotros vivimos día a día. Porque aparte de ser profesores uno es amigo, es tío, es papá... entonces, la gente que no trabaja en educación nunca se va a dar cuenta de la gran labor. Aunque suene romántico, es una gran labor la que cumplimos. De verdad es mucho trabajo. Es comprometerse con cada estudiante. Uno tiene que estar comprometido al 100 y, lamentablemente, por todas estas cosas: la baja remuneración, la falta de implementos, quizás el poco apoyo y el poco reconocimiento que te pueden dar, uno empieza a bajar las ganas de querer educar”.

“¿Y en tu caso?”

“He pasado por distintos procesos, en donde he pasado por aceptación, por frustración, con rabia, con ganas de ser un super justiciero, pero al final uno tiene que buscar un equilibrio entre todas esas cosas porque si uno se deja llevar visceralmente por una emoción a la larga te va jugar en contra. Pero tampoco uno puede tapar el sol con un dedo y decir que todo está bien, porque hay que hacer algo al respecto. Pero tampoco puedo dejar que la falta de recursos me afecte o dejarme de lado como persona y preocuparme solo de la plata y no de enseñar. Es difícil, pero no imposible”.

“Entonces, ¿sientes que todas esas barreras afectan o no tu compromiso?”

A veces si me ha afectado. Sobre todo en los primeros años, pero ya después uno se empieza a curtir. Los primeros años fueron super difíciles, además que me tocó en período de pandemia. A los niños nunca les dijeron que los computadores eran una herramienta de trabajo, entonces lo usaban como distracción. Entonces, uno tenía que hacer casi un show. Pero, y esto si que va a ser lo más romántico que voy a decir, pero creo que al final, cuando ve que el niño aprende, ver su cara y sus ganas de querer aprender esa es la paga que, por lo menos, a mi me llena. Obviamente uno no puede vivir de sonrisas ni de abrazos, pero creo que esa gran parte, al menos a mi aún me llena.

Entrevista 3

- “Buenas tardes. Bueno, tal como lo conversamos, en este momento vamos a hacer la entrevista. Las preguntas serán abiertas, por lo que puede responder libremente sobre su percepción en relación al clima laboral. ¿Actualmente trabaja?”

- “Buenas tardes. Sí. Actualmente trabajo en dos colegios particulares subvencionados. Uno financiado a partir de una fundación, que está orientada a la religión católica cristiana y en otro colegio que es una corporación educativa. Ambos con foco científico humanista.

- “Gracias. ¿Podrías contarme cómo ha sido tu experiencia en ambos colegios?”.

-“Bueno, este es mi tercer año trabajando en docencia. El primer año fue trabajando en el primer liceo haciendo talleres. En ese momento, para mí fue super acogedor porque lo que necesitaba era aún practicar. Yo había salido muy pronto de la U, mi experiencias de prácticas fueron casi nulas debido al estallido social y coronavirus, así que en esta primera instancia me cayó “como anillo al dedo” poder trabajar. Eran poquitas horas, con estudiantes que elegían estar en ese taller, por lo que iban con mucho entusiasmo. Ya en mi segundo año, comencé a hacer clases a tercero y cuarto medio, también haciendo talleres, pero ya comencé a relajarme más con mis colegas, con el equipo directivo, mis jefes, y en general, pude percibir un ambiente bastante exigente, en el sentido que sentía que me veían como una persona bastante joven, por lo que sentía que me veían como a una persona a quien podían sacarle mucho el “jugo”.

“Con ideas nuevas”

“Claro, con ideas nuevas y, el pensar en cómo solucionará esto el profesor o, hágame esto y usted lo soluciona, delegaban mucho la responsabilidad para ver qué hacía con eso.

“¿y cómo te hacía sentir que delegaran esas responsabilidades en ti?”

“Bueno, era un desafío. Nunca me sentí subestimado. Para nada. De hecho, siento que las tareas eran actividades que podía realizar porque estaban dentro del marco de la disciplina propiamente tal. Pero, por ejemplo, yo percibo que nunca me dejarían un curso como profesor jefe”.

“¿Por qué no?”

“Percibo que mis jefes, dentro de esa institución, no me perciben como alguien con las capacidades para delegar un curso, tener reuniones de apoderados, trabajar en un ámbito que está más allá de lo disciplinario y que tiene que ver con el trato con familias, personales de cada estudiante, siento que me ven desde afuera como alguien más disciplinario musical, cosa que se me da muy bien, que en el ámbito más doméstico, por decirlo así”.

“Hace un momento mencionaste que no te sientes subestimado, entonces ¿por qué la percepción de creer que te ven con alguien poco capacitado para una jefatura?”

“Claro, sí. Pero con las tareas que me otorgaban. Ahora yo estoy infiriendo por qué no me delegan otras cosas”.

“Y si fuera el caso ¿qué harías? ¿Qué te haría sentir?”

“Me sentiría mucho más responsable. Muchas responsabilidad porque ya no estaría tan enfocado a cómo entiendo la disciplina que es la música como una herramienta para, no como una cosa en si misma, sino a trabajar directamente a

el desarrollo de valores, no sé, cosas tan básicas como llegar a la hora, el aseo personal. Me gusta entender mi disciplina como una herramienta para formar valores, cosas así, me gusta tener ese tránsito, ese filtro que es inculcar valores o disciplina a través de lo musical. Pero cuando voy directo a eso, más doméstico, me cuesta”.

“En el caso hipotético de que te asignaran un curso, sería algo nuevo para ti. Nadie comienza la pedagogía sabiéndolo todo. Por lo general cuando iniciamos a trabajar como profesores uno trata de buscar apoyo en ciertas áreas, ¿Sientes la confianza para solicitar esa ayuda?”

“Sí. Siento que tengo la confianza pero no el espacio. ¿A qué me refiero con eso’ a que hay muchas instancias donde yo puedo conversar con mis colegas, pero me cuesta abrirme a los espacios que no son justamente laborales, son horarios en donde no me gustaría pasar a llevar el espacio libre de mi colega por yo querer buscar apoyo en esa persona. Por ejemplo, si esa persona está almorzando o tomándose un helado en su tiempo libre, no me sentiría con la confianza de ir y decirle “oye, cómo le dirías a este apoderado...” o “cómo lo harías con este apoderado...”. No haría eso. Necesitaría un espacio para poder “molestar” a mi compañero y poder buscar ese apoyo, pero como no están esos espacios dispuestos, al menos no de manera explícita se me hace difícil”.

“Dentro de las preguntas en la encuesta está el criterio sobre la “realización personal” o preguntas enfocadas a las proyecciones y crecimiento ¿Sientes que tienes oportunidades de crecer profesionalmente y personalmente en tus espacios de trabajo?”

“No sé si tiene que ver con una romantización de nuestro rubro, pero es como que siempre estamos aprendiendo. Siempre. Siempre nos estamos educando como docentes porque siempre están ocurriendo cosas distintas y, claro, está ese desafío como docente en tener que improvisar, no desde el malentendido

de la improvisación, sino de tomar decisiones importantes de una manera muy rápida, muy creativa, instantánea y correcta. Eso es super complejo. Y como siempre, todo es tan emergente en el rubro, eso a uno lo nutre, lo llena de experiencia, lo que justamente es lo que a uno lo hace tan profesional al final”.

“En el fondo la universidad entrega la teoría, pero donde uno se vuelve profesional es en el espacio de trabajo, en las aulas”.

“Justamente. En el hacer, en la transposición de la nube de ideas a la práctica. Me gusta esto de la música, pero me gusta enseñar desde el error. Decir 1,2, 3 todos parten juntos y todos se equivocan a la vez. Entonces, cómo experimentar ese error, entender por qué me equivoqué para poder solucionarlo. Siento que yo vivo eso, mucho, y de alguna forma la música me ha hecho resiliente al error, en ese sentido. Me gusta equivocarme. Lo entiendo como una oportunidad para perfeccionarme a través de esa experiencia”.

“Cuando te escucho hablar me es inevitable percibir esa emoción, esas ganas de querer entregar lo que sabes a los estudiantes ¿es tan así como lo percibo? ¿te sientes con vigor, energía, ímpetu de querer enseñar con pasión, compromiso?”

“Me siento responsable. Muy responsable. En el sentido de que todos pasamos por la escuela y fuimos estudiantes, y lo último que quiero ser es ese profe que me caía mal o que me dejó muchos traumas. Que me dijo que “no”, o que no me dijo nada. O que me dijo sí solo para callarme. Entonces, me siento comprometido en el sentido que ser responsable de todo lo que hago y lo que no hago enseña. Entonces, no sé si esté tan comprometido con la educación, hablando en el sentido curricular, estoy más enfocado en formar, disciplinar en el sentido más amplio a través de la música, y a través de lo que no hago con ella. siempre me pasa que hay mucho ruido y yo recuerdo que en básica siempre me hacían callar. ¡Cállate! Siempre usaban esa palabra y que es super fuerte a escucharla, y uno de repente se acostumbra a que lo callen y lo asume. Por eso

trato siempre de preocuparme de mi lenguaje y las cosas que no digo, también. Intento hacerlo”.

“Pensando en cómo tú enseñas, ¿sientes que tus colegas están alineados a esa lógica? ¿O tú a la de ellos? Justamente con lo que mencionas, el cuidado del lenguaje, por ejemplo”

“Sí. Siento que en general, no todos. Y no tiene que ver con que sean malos profesionales, pero tiene que ver con que a veces ignoramos que trabajamos con seres humanos y que nosotros también lo somos. Que de repente también nos podemos sentir frustrados y se nos olvida que el niño también se frustra, que puede tener hambre, puede querer ir al baño. Y siento que a veces se olvida y que es natural porque todos tenemos nuestras responsabilidades y problemas, o tener responsabilidades familiares, como todo ser humano que tiene problemas o cargas que llevamos. Y son esas mismas cargas que traemos al aula. Es ahí cuando nuestra profesión se tergiversa y terminamos perdiendo el foco”.

“Claro, no siempre estamos bien o no siempre tenemos días buenos, por eso es importante tener, tal vez a alguien en quien contenernos. Algún colega de confianza en quién apoyarnos sobre todo cuando algo nos está resultando. ¿en tu caso sientes el apoyo?”

“Esto es algo muy bonito que me pasa en ambos colegios. En ambos somos dos profesores de música, lo que me ha aportado un montón. Pienso que, quizás es un poco complejo para otro profesor, de otra disciplina, entregar o compartir estrategias de compartir con algo tan práctico. Al tener esa posibilidad de poder trabajar con un par que se desarrolla en la misma disciplina me hace sentir super apoyado y motivado. De repente, con mi compañero del otro liceo, nos pasa que a veces tenemos problemas para enseñar un contenido, y solamente de saber que compartimos algo me hace sentir comprendido, y tener ese apoyo, ese oído atento que empatiza contigo, con tus problemas es bonito”.

“Trabajas en dos colegios ¿qué tal el clima laboral en general?”

“Siento que hay mucho cahuín. He trabajado en otros lugares, que no son del rubro, pero dentro del lugar de profe, siento que hay muchas cosas que no se les dice al otro, y para ahorrarnos cosas... creo que es mejor decir las directamente, conversarlas, y si no me parece algo, respetarlo también. Pero, en general no pasa eso. Tal vez no somos muy valientes, pero siempre está esto de “oye, cachaste que pasó esto...” pero a otros, no a la persona directamente. No hay ese tipo de conversaciones directas. Siempre es por terceros que uno se entera de cosas. Yo lo veo bastante negativo, porque me hace sentir que no hay una buena comunicación. No existen las redes o los canales correctos para poder decirnos las cosas que nos gustaría decirnos en confianza y en respeto. También pasa por una cosa de egos. Y a veces es solo con el sentido de apoyar al colega porque te viste en él, errando en lo mismo que él, por ejemplo, y claro, tener ese miedo en cómo se lo digo, en ofender al otro, y terminamos diciéndoselo siempre a otra persona, y esa persona se lo dice a otra persona como con la intención que le llegue a la persona involucrada ese mensaje de manera indirecta”.

“¿De qué depende entonces en el fondo que esto cambie? O sea, si los canales fallan es difícil que se genere un clima de confianza o que la comunicación fluya de manera adecuada”.

“Creo que depende de los espacios. No hay tiempo ni espacio para decirnos cosas. Porque los tiempos que tenemos, siento que son momentos que no son de la pega. Creo que depende de los tiempos y el espacio para hablar justamente de temas de convivencia, de reflexión. Necesitamos tiempo para reflexionar. Siento que tenemos muy poco tiempo para hacerlo y pensar “cómo hacemos esto”, por ejemplo. Siento que estamos todos batallando en un mismo camino, pero cada uno en su trinchera, entonces, faltan estos tiempos y espacios de reflexión, de discusión, de si queremos pelear o discutir, bueno, hagámoslo en un espacio donde tenemos que hacerlo, y sería bonito. Pero siempre surge que

los consejos son más técnicos, informativos. De repente en lo informativo salen cosas, como “trapitos” y ahí cada uno se lo toma como quiere tomárselo y ahí la cosa explota, de repente, lo que siento que no es un lugar adecuado, que se da porque no tenemos ese lugar para hacerlo. En el fondo es buscar el espacio y tiempo”.

“Concuerdo, estando estos espacios evitaría muchos conflictos, la comunicación fluiría de mejor manera y nuestras relaciones mejorarían porque se forjaría en base a la confianza”.

“Y tendríamos tiempo para la confianza, para extendernos en sentires porque en este rubro también eso es super importante. Estamos evaluando todo el tiempo si el niño no está prestando atención porque peleó con el papá, terminó con la polola, etc. Y todo ese diagnóstico para por percibir qué le pasa al otro. Entonces, si no lo podemos lograr entre profesionales, colegas, pares, es difícil hacerlo con los estudiantes”.

“Finalmente, sientes que el equipo directivo y de liderazgo se preocupa justamente de estos temas?”

“No. No lo siento. Siento que la buena convivencia está centrada en los alumnos, pero no en los trabajadores. Los trabajadores no se equivocan o no está permitido que se equivoquen. No está permitido que se sientan agobiados o que tengan conflictos siendo que somos seres humanos y siempre vamos a tener diferencias porque todos somos distintos. Creo que el primer paso es asumir que no somos perfectos y que podemos equivocarnos todo el tiempo. Y asumirlo. Porque todos sabemos que nos equivocamos, al menos la mayoría de las veces. Y después de asumirlo es, a veces preguntar y pensar en cómo resolver en lo que nos equivocamos. Pero insisto, nos hace faltan los tiempos y espacios para pedir ayuda”.

Entrevista 4:

- “Buenas noches. En nuestra conversación previa a esta etapa, le comenté que haremos una entrevista sobre clima laboral que va en concordancia con el cuestionario que usted respondió. Será una entrevista abierta, por lo que tiene la libertad de opinar y tomarse el tiempo para hacerlo. Comencemos. ¿Se encuentra actualmente trabajando?”

-“Buenas noches. Sí, soy profesor de matemática y trabajo en un liceo municipal”.

“Gracias. Desde ahí ¿Me podrías comentar cómo ha sido tu experiencia como docente?”.

“En general o en el liceo?”

“En general, pero ojalá enfocado más en el liceo actual.

“Ya. Llevo trabajando como profesor 9 años con éste. He trabajado tanto en educación de adultos, educación especial, en escuela básica y actualmente en un liceo municipal. Durante estos 9 años he trabajado en escuelas públicas, por lo que tengo una visión bastante concreta de cómo es el sistema publico. A modo general siento que el sistema publico es complejo, difícil, pero en el sentido de que es difícil para llevar a cabo nuestras funciones. Y, a modo particular este año en el liceo que estoy trabajando, que para mí también es nuevo trabajar en educación media, tengo que aceptar que me agrada la experiencia, es diferente el trato con los estudiantes, es diferente con los adultos. Todo es más ordenado. Siento que en educación media tiene a ser un poco más ordenado que en educación básica. Y quizás por la delicadeza que hay más procesos que en la básica. En la básica es más familiar, en la media son más procesos. Entonces, uno trabaja más que comparte”.

“Mencionaste que es difícil, pero eso te genera desafíos, que pese a lo difícil que es trabajar en el sistema público te permite realizarte de mejor manera como profesional?”

“Es que la palabra “difícil” tiene demasiadas matices, porque no es que sea difícil hacer clases, no es que sea difícil aprender matemática, lenguaje, etc., la dificultad está en cumplir con la función que especifica el Ministerio, porque obviamente el ministerio exige una cosa que en la realidad en Chile no existe, y yo creo que en el mayor porcentaje de los establecimientos, por lo menos más del 60%, la realidad estipulada en los planes y programas, y en las leyes ya no existen. Hay un tema de descontextualización muy grande de lo que se hace en 45 minutos de clases. Y yo creo que ahí es donde está el choque con los estudiantes y otros colegas porque no podemos hacer un inicio, desarrollo y un cierre en el aula donde tenemos a la mitad de los estudiantes llorando, con crisis de ira, con depresión, con hambre, más que nada con hambre y, además, debemos cumplir con los desafíos de la planificación. Entonces, el nivel de agobio a veces va más allá del equipo directivo, es un nivel de agobio de fiscalizaciones y vivir bajo el miedo de una denuncia, de una multa, y eso agobia a nivel macro y de sostenedor porque no es agradable que los jefes digan: *“Estimados, tienen que hacer tal cosa. Disculpen que se los pida ahora, pero es porque vienen a fiscalizar mañana y tenemos que cumplir con esto que, nadie lo hace pero lo fiscalizan igual”*. Y al final, van a fiscalizar y nunca toman en cuenta lo que tuvimos que hacer a última hora porque a nadie le importa. Entonces, es una descontextualización, es un desorden. A mí me da rabia. También trabajé en el área del PME, el equipo directivo unos 2 o 3 años, y da una rabia que llegara la DEPROF y pedía una cosa “a” y luego llegara el MINEDUC y dijera: “no, la DEPROF está mal. Es esta cosa ‘b’”; y luego venían de la Superintendencia y nos decían: “están todos mal. Yo quiero esto ‘c’”, y al final del día uno descubre que todas las instituciones funcionan por separado. Entonces, ahí uno piensa cuándo vamos a llegar a algo”.

“¿Sientes, entonces, que ese desorden impide que puedan desarrollar su trabajo de una mejor manera?”

“Si. Totalmente. Partamos por el hecho, a modo de ejemplo, mi establecimiento, porque el sistema exige que tengamos que licitar con la SEP para poder comprar las cosas, como hay una licitación de por medio, que el sostenedor decide cuándo se le ocurre hacer la licitación, no tenemos libro de clases. Estamos a 15 de abril y no tenemos libro de clases. O sea, llevamos un mes y medio sin libro de clases. Y todos los leccionarios y anotaciones las hacemos en un cuaderno hasta que tengamos libro de clases. Virtual, obviamente. ¿cómo podría llevar un seguimiento de lo que estoy haciendo si no tengo un donde dejar el seguimiento? Y, ¿Cómo puede ser culpa de nosotros, como liceo, si son nuestros jefes quienes hacen las compras? Y, ¿Cómo puede ser culpa de los jefes si el Estado exige tantas limitaciones para una simple compra de unos libros de clases?. Entonces, la burocracia arruina el sistema, arruina el proceso y, también el ego y la política. Pero no voy a entrar ahí. A lo que voy es que se entorpece tanto el papeleo, tanta norma que no se cumple que no hacemos nada. Entonces, para exigir “del día para el otro día”, pero para dar... bueno, el año pasado llegaron los útiles en octubre ¿no? Entonces, cómo esperamos que los niños en clases estén motivados si no tienen mochila, no tienen útiles, no tienen cuaderno. Y no les puedo exigir que le compren un cuaderno si quizás no tienen plata. Pero el Estado, con el dinero del Estado envió los cuadernos en octubre, noviembre. Entonces, es un chiste. Si ya se había acabado el año”.

“¿Cómo permea este problema de recursos en ustedes, como docentes?”

“El recurso está. Es una realidad que en Chile se desconoce. A los que trabajamos en plata, la JEC, por ejemplo, el recurso de la SEP del año que se acaba, por normativa tiene que estar al año siguiente, porque no se usó. Pero ¿Qué ocurre? Los sostenedores ocupan esa plata, y debo esperar que en abril llegue la plata de marzo, y ahí comienza el desorden porque, bueno, la plata está

para usarse, pero si quien “corta el chancho” miente con lo que hay no podemos saber nosotros. Y ya hay conocimiento de muchos sostenedores municipales o del SLEP que el dinero lo ocupan para sus cosas personales y, luego, se acuerdan que tienen colegios. Entonces, no tenemos libros de clases, nos faltan útiles (lápices, cuadernos). Y aparte que la ley exige que se ocupe solo con los estudiantes que son prioritarios. Entonces, son muchas limitantes que quizás la gente desconoce, lo que es ser prioritario, preferente; y por no ir a la municipalidad a hacer un papeleo hay muchos que quedan fuera del beneficio, al igual que con el Programa de Integración. Y todas esas cosas que son burocráticas, que son con permisos y firmas y más firmas (para tener una evidencia), retrasa el proceso. Tenemos estudiantes que están mal diagnosticados o no están diagnosticados hasta mitad de año, y con riesgo de repitencia. Después nos enteramos que el niño necesitaba apoyo extra. O estudiantes que no tienen los recursos para asistir a clases, pero como el colegio no puede hacer más... el Estado tampoco se va a meter ahí porque no hay un seguimiento. Los chicos desertan de la educación”.

“Cuando hablamos de que hay escasez de recursos para dar cumplimiento a todo lo que las normas nos exigen ¿cómo ves el actuar del equipo directivo cuando se presentan este tipo de problemas que se transforman en obstáculos en el quehacer del día a día?”

“Yo he tenido muchos equipos directivos. Unos mienten bastante. Otros van al grano y dicen la verdad como es. En mi caso, en los colegios por los que he pasado acá, en Villa Alemana, van al grano y dicen: “no tenemos hojas, no tenemos tinta, no tenemos recursos. No tenemos nada y no vamos a tener hasta quizás el próximo año”. Entonces, ahí comienza la proyección. Yo como docente no puedo exigirle al equipo directivo que compre cosas si no hay plata. O sea, uno también tiene que aterrizar. Yo sé dónde me vine a meter, sé perfectamente donde vine a trabajar. No estamos trabajando en un colegio donde los padres están pagando doscientos mil pesos mensuales de donde se pueda sacar para

comprar las cosas. No. No tenemos dinero. Acá estamos en una realidad donde cinco cuadernos de la Junaeb y un lápiz de pasta azul, un portaminas y una regla es todo lo que le llega a un chico de un colegio municipal, y esperamos que le alcance. Pero, el equipo directivo lo sabe y le da lata, le molesta que exista esta realidad que va más allá de nosotros. No hay un plan de trabajo educativo, en este país, que aborde la desigualdad y que aborde la necesidad. Simplemente estamos trabajando para educar en los colegios, pero solo eso. No terminamos de educar. Queremos educar, pero llegamos al colegio, pero ese día llovió, y resulta que no llega nadie porque los niños viven en campamento. Entonces, un día perdido. Otro día, tenemos una actividad pero nadie trajo los materiales porque el profesor, tal vez, pidió un material difícil de conseguir y nadie lo trajo; o tal vez no tenemos la experiencia educativa. Y al final, ¿qué hacemos los profesores? Sacamos de nuestro bolsillo, compramos nosotros las cosas. Si a un niño le falta ropa, le regalamos ropa. Tenemos dos tipos de profes: los corazón de abuelita que se meten la mano al bolsillo y compran cosas con su dinero, y el profesor que dice que el sistema tiene que proveer, entonces no hago nada. Y como en la mayoría de los colegios vulnerables abundan los profesores con “corazón de abuelita”, al final el sistema se “autosana” y pasa desapercibido. ¿Qué vamos a esperar que nos manden un helicóptero? Nosotros mismos mandamos la ayuda.

“Y es algo histórico. Es sabido que los profesores “suplen” en muchos casos necesidades que le corresponde al Estado”.

“Claro, vendiendo completos, vendiendo rifas, ¿para qué? Para pagar una salida pedagógica para ir a un museo, pintar el colegio. Y ojo, tiene que se el color institucional porque el sostenedor no permite que se pinte de otro color el colegio. Así que, si los apoderados trajeron pintura de otro color se devuelve porque ese color no nos sirve. Mira la tontera”.

“Tenemos en tu reflexión ejemplos bien puntuales: la realidad de los niños, la falta de recursos. Pero en cuanto al método de trabajo, ¿cómo percibes tú al equipo directivo frente a todas estas necesidades que son reales? ¿cómo el establecimiento hace el esfuerzo por mejorar los métodos de trabajo?”

“Tengo que aceptar que en el actual establecimiento el equipo directivo es de los que están constantemente molestando al sostenedor y exigiendo una necesidad básica. O sea, que cada sala de clases tenga un basurero, por ejemplo. Lo pelearon. ¡Tenemos ratones en el liceo! Y la sostenedora decía: “la próxima semana vamos a ir a ver”. Colocaban trampas y luego se iban; y luego, más ratones. Y el equipo directivo ahí haciendo las denuncias, volviendo a molestar al sostenedor. Entonces, acá hay un tema de que parece que los sostenedores están más preocupados del número de los niños que están matriculados y, si empiezan a ver de que los niños se van, ahí recién meten. O sea, mientras ningún niño se desmatricule ¿por qué tendría que preocuparme? Si al final, siguen llegando. Por tanto, mi equipo directivo sí se mueve, pero también tiene sus limitaciones; y no les molestar decir: “colegas, mañana tenemos una actividad con los apoderados, si es que alguien puede colaborar para hacer un pequeño cocktail para que se sientan recibidos”, sería ideal que los colegios tuvieran una caja chica para poder comprar esas cosas para la actividad, pero no existe. Porque además, la ley no permite comprar comida con las platas. Solamente para las fiestas patrias”.

“En la comunicación, ¿cómo fluyen los mensajes, sobre todo cuando son mensajes más críticos, de expresar las situaciones que están viviendo? ¿Tienen la confianza para hablarlo con la comunidad? ¿Hay una comunicación fluida? ¿Tienen canales de comunicación adecuados?”

“Sí. Mi equipo directivo, y me ampliaré al equipo técnico, ya que está todo mancomunado, mira, al día recibimos al menos 10 correos del equipo directivo. Te informan todo. O sea, no hay ningún colega que pueda decir que no sabía que

mañana hay algo porque lo informan con anticipación y por correo, a todos. Me agrada que en todo estén haciendo parte a los profesores de la información, de los procesos, de las encuestas, de las visitas y, además se incentiva que todos sean parte de los procesos. Si tú quieres participar de algo y, por ejemplo, estar en la puerta recibiendo a alguien, bienvenido sea. También hay un tema de trabajo colaborativo, de impulsar a participar, opinar...”

“y esto ¿te hace sentir un mayor compromiso con la institución?”

“Totalmente. O sea, yo llegué acá tengo que aceptar que en este establecimiento el equipo directivo hace muy bien la pega. Son transparente pero a la vez rigurosos. O sea, es un equipo que escucha, se para de su asiento y van a ver lo que pasa. Y además informan en que mantendrán informado sobre alguna resolución. Siento que cuando el equipo directivo es proactivo sí, agotan, pero uno siente confianza de poder contar con ellos. En mi caso, llámese directora e inspectora general. Pero también tengo al equipo técnico, que es igual que el equipo directivo. Es más, siempre están todos los equipos comunicándose bastante. Incluso, la directora participa de las reuniones de equipos de aula cuando hay conflictos de convivencia, y aplica aula segura sin dudar del docente. O sea, hemos tenido profesores que han sido insultados por estudiantes, los han amenazados, y aula segura de inmediato. Ni siquiera les dicen: “pero profesor, ¿usted qué hizo primero?”. O sea, no. El profesor tiene la razón porque por algo está así. Y eso dice bastante de la confianza y de la empatía hacia el docente”.

“Y te sientes respaldado, me imagino”.

“Sí. O sea, puede que un chiquillo esté de mal humor un día y me digan de todo, pero uno como profesor tiende a ser como un saco de boxeo con los estudiantes, pero no con los adultos, con los colegas o el equipo directivo que uno los ve con miedo. Acá no me da miedo acercarme a la inspectora y decirle que me equivoqué y pedirle ayuda. Eso me agrada”.

“lo que comentas da cuenta de un ambiente positivo en tu lugar de trabajo ¿ tus colegas lo verán de la misma forma? Porque, al menos en la encuesta realizada, uno puede tener una buena percepción de compromiso, pero no así desde los colegas.”

“Tengo la ventaja de que esa pregunta es fácil de responder porque mis colegas constantemente hablan del día a día en el liceo. En este caso, el equipo directivo es nuevo este año y he escuchado a muchos decir que les gusta este equipo directivo. Entonces, sí. No soy el único que lo percibe, lo he escuchado de varias personas lo que da tranquilidad. Una tranquilidad que hace que los colegas no tenga miedo de ir y preguntar al equipo directivo. He tenido la experiencia de que uno siente terror al ir a hacer una pregunta. Ni siquiera la hora. Al menos acá no. Hay una apertura gigante y los profesores lo dicen. Se sienten bien. Hay más exigencia, hay más organización, eso igual colapsa a la gente que está acostumbrada a estar más relajada, pero creo que organización y exigencia no significa que esté mal”.

“Mencionaste que has trabajado en otros colegios, también públicos ¿ cómo ha sido la experiencia en los distintos colegios? ¿en todos has tenido experiencias positivas?”

“No. En ninguno. Espantoso. El nivel de sinvergüenzura increíble. O sea, con decirte que en un contrato de trabajo me dijeron que el clima era genial, que el clima laboral era muy bueno y me contrataron también diciéndome que solo haría clases de mi área, y cuando llegué a trabajar mis colegas se me acercan para decirme que es el peor colegio de la zona, que el ambiente laboral era horrible, preguntaban por qué llegué a trabajar ahí; y lo corroboré porque lo vi. Literalmente, los colegas eran déspotas y me tuvieron haciendo clases que no me correspondían, haciendo talleres que no estaban en mi contrato y, fueron mil mentiras. Y eso es espantoso porque uno pierde la confianza con el equipo directivo. Esto lo atribuyo a una necesidad, a una necesidad no tener una “plaza

vacía”, porque si yo soy director de colegio, que tengo un ambiente laboral malo, o el ambiente en el aula es malo y no hago nada o, hago cosas que no sirven y se me van los profesores una y otra vez, tengo que engancharlos de alguna manera para que no se me vayan. Porque luego van a decir que como director hago mal mi trabajo. Pero a punta de mentiras no lo van a lograr. También pasé por colegios donde los directores maltrataban, que trataban a la gente de “gentuza”; tuve directores que discriminaban por universidad, o trataban de ignorante a apoderados que no sabían leer. Pasé por todo tipo de jefes. tengo todas en las de asumir que en ésta si existe el respeto.

“dado a lo que me estás contando es que más allá del contexto, los recurso, etc, hay un problema de gestión”.

“De liderazgo. Totalmente, liderazgo. Los apoderados y los estudiantes lo dicen. Un establecimiento en que los niños no saben quién es tu director o directora habla muy mal de ellos. Pasé por un colegio donde los niños pensaban que la secretaria era la directora porque siempre hablaban con la secretaria de todo. O sea, si yo como director me entero que creen que mi secretario o secretaria es el director, yo no me río, pienso en que debo cambiar esto y los niños tienen que saber quien soy yo. Pero bueno, ahí entra la excusa de las reuniones, del papeleo que sé que existe, pero a veces hay que dejar el café de lado e ir donde las “papas queman”, entrevistar a profesores, saber cómo están”. En los otros colegios a veces yo era el que separaba las peleas y el equipo directivo solo me decía “bien hecho”, pero no se preocupaban por cómo uno estaba. Cuando el equipo directivo normaliza tanto la violencia y tampoco hay un agradecimiento uno se desmotiva.

“Para ir culminando, el tema de la remuneración ha sido uno de los grandes temas en la docencia. La mayoría de los docentes no están conformes con lo que ganan. ¿qué piensas tú?”

“Nunca he sido partidario que a los profesionales que trabajan en colegio y, que no son profesores, llámese psicólogo, fonoaudiólogo, etc., se les pague más por el valor hora que a nosotros los profesores. O sea, toda persona que trabaja en el sistema de la educación debería tener el mismo valor de hora. Es decir, si el profesor gana 14 mil pesos la hora y un psicólogo gana 20 mil pesos la hora, creo yo que ambos deben ser pagados con el mismo valor. El valor hora es lo que le da la dignidad al profesor. Siento que es como cuando uno es joven y trabaja en comida rápida. Uno trabaja porque quiere trabajar en algo. No importa lo que ganen. Pero cuando uno estudió 4, 5 hasta 8 años para tener una carrera y, en casos especializarse, uno espera que se compense ese esfuerzo, y el valor hora debería ser estándar para todo tipo de colegio.

“y, Sientes que eso determina el compromiso en lo que haces?

“Yo nunca he trabajado por dinero. Lo hago porque tengo que subsistir, pero nunca me he fijado en un cero más o en un cero menos. Actualmente, lo que gano es bastante, a mi parecer, me es conforme. De un momento a otro un docente con 40 horas, cuando yo empecé a trabajar, ganaba setecientos mil pesos con bonos incluidos. Ahora va un millón quinientos. O sea, en 8 o 9 años se duplicó el valor docente en el sector público y siempre y cuando tenga carrera docente.