

M: 67396
R: 17782



M
R 594e
2015
C. J

Facultad de Derecho y Ciencias Sociales
Escuela de Trabajo Social



**“ESTUDIO DE FACTORES ASOCIADOS AL CLIMA DE
AULA EN EL COLEGIO LAS ACACIAS DE VALPARAÍSO:
UN REFERENTE PARA LA ACCIÓN”**

INFORME FINAL DE SEMINARIO DE TÍTULO PARA OPTAR AL GRADO
ACADÉMICO DE LICENCIADO EN TRABAJO SOCIAL Y EL TÍTULO PROFESIONAL
DE TRABAJADOR SOCIAL

ALUMNAS: CONSTANZA RIQUELME TORREJÓN
WENDY SERRANO NÚÑEZ

PROFESOR GUIA: LEONARDO ONETO P.

2015

REF.: Informa evaluación y calificación Seminario
de Título de alumnas que indica.

VALPARAISO, 23 de noviembre de 2015.-


SEÑOR DECANO:

En cumplimiento de las disposiciones vigentes en la Universidad, en mi calidad de Profesor Guía, cumplo con informar a Ud. la evaluación practicada y calificación que he asignado al Seminario denominado: **“ESTUDIO DE FACTORES ASOCIADOS AL CLIMA DE AULA EN EL COLEGIO LAS ACACIAS DE VALPARAÍSO: UN REFERENTE PARA LA ACCIÓN”**, cursado durante el año académico de 2015 por las alumnas de la Escuela de Trabajo Social, *Srtas. CONSTANZA ANDREA RIQUELME TORREJÓN y WENDY CHARLOTTE SERRANO NÚÑEZ*, incluyendo la sistematización de dicho seminario en el respectivo informe final.

Para efectos de la calificación se ha evaluado:

- a) Importancia, originalidad y aporte del trabajo al campo profesional: La investigación pone a prueba supuestos que en la literatura educacional se entienden asociados al clima de aula y levanta evidencia que les pone en duda.
- b) Aspectos metodológicos: El estudio es riguroso, hace uso de mediciones estandarizadas para la realidad nacional y desarrolla procedimiento estadístico para la medición de la existencia de relación entre variables y la fuerza de ésta desarrollando análisis particularizado de ítems de respuesta en variables específicas.
- c) Amplitud y suficiencia del desarrollo del tema y de la bibliografía utilizada: La revisión del estado del arte en la materia es exhaustiva y pertinente.
- d) Régimen formal de citas: sigue los estándares propuestos por la Asociación de Psicólogos de Norteamérica (APA).
- e) Carácter de la redacción y calidad del vocabulario técnico utilizado: Redacción y vocabulario técnico muestran fluidez y dominio de la temática.

Por lo anteriormente expuesto vengo en calificar el presente Seminario de Título, con nota **7,0 (siete coma cero)**.



LEONARDO ONETO PIAZZE
PROFESOR GUÍA

AL SEÑOR
ALBERTO BALBONTÍN RETAMALES
DECANO
FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES
PRESENTE
LOP/fpu.-

REF.: Informa evaluación y calificación Seminario
de Título de alumnas que indica.

VALPARAISO, 23 de noviembre de 2015.-

SEÑOR DECANO:

En cumplimiento de las disposiciones vigentes en la Universidad, en mi calidad de Profesor Informante, cumplo con informar a Ud. la evaluación practicada y calificación que he asignado al Seminario denominado: **"ESTUDIO DE FACTORES ASOCIADOS AL CLIMA DE AULA EN EL COLEGIO LAS ACACIAS DE VALPARAÍSO: UN REFERENTE PARA LA ACCIÓN"**, cursado durante el año académico de 2015 por las alumnas de la Escuela de Trabajo Social, *Srtas. CONSTANZA ANDREA RIQUELME TORREJÓN y WENDY CHARLOTTE SERRANO NÚÑEZ*, incluyendo la sistematización de dicho seminario en el respectivo informe final.

Para efectos de la calificación se ha evaluado:

- a) Importancia, originalidad y aporte del trabajo al campo profesional;
- b) Aspectos metodológicos;
- c) Amplitud y suficiencia del desarrollo del tema y de la bibliografía utilizada;
- d) Régimen formal de citas;
- e) Carácter de la redacción y calidad del vocabulario técnico utilizado.

Globalmente, el Informe da cuenta de un estudio muy profundo en un campo escasamente explorado por la experiencia en Trabajo Social, como es el ámbito del clima de aula escolar, visto ello desde la teoría de Kohlberg en función de "variables sociales y estados morales" (sic), cuestión que entraña un notable desafío por parte de las autoras y del mismo profesor guía, en un medio, a mi juicio, en el que este tipo de enfoques no son comunes actualmente, a causa de factores que no es del caso señalar aquí. Asimismo, muy destacable es el enfoque metodológico con el que las autoras deciden abordar la investigación social, que creo fue muy determinante en otorgar al estudio una científicidad escasamente encontrada en general en trabajos de la misma naturaleza. El rigor científico aflora en todo el marco teórico o referencial, en el análisis fino de las variables objeto de estudio, en el uso del enfoque cuantitativo en la operacionalización de las mismas y en el cálculo estadístico pormenorizado, todo ello con arreglo a un exhaustivo trabajo en fuentes primarias y secundarias, con pleno respeto al régimen formal de citas, coronado lo anterior con una impecable presentación del Informe, de comienzo a fin, expresado en un lenguaje inteligible y en una iconografía absolutamente propia de un estudio como el que informo, totalmente atingente.

Creo no haber encontrado en mi dilatada vida académica, como profesor guía o informante, un producto final de un trabajo de título de tan alta calidad.

Por lo anteriormente expuesto vengo en calificar el presente Seminario de Título, con nota **7,0 (siete coma cero)**.


PATRICIO GARCÍA LETELIER
PROFESOR INFORMANTE

AL SEÑOR
ALBERTO BALBONTÍN RETAMALES
DECANO
FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES
PRESENTE
PGL/fpu.-

AGRADECIMIENTOS

Es difícil comenzar a escribir, me costó mucho encontrar mi vocación, sin embargo creo que hice la elección correcta, ya que siento que todo lo que aprendí en estos años me ha enriquecido como ser humano, y me ha hecho una persona más feliz. No lo hubiese logrado sola, es tanto lo que tengo que agradecer, son tantas personas las que me ayudaron, siendo un pilar fundamental en este camino.

En primer lugar quiero agradecerle a Dios y la Virgencita, por nunca abandonarme, porque a pesar de todas las veces que uno se equivoca, siguen conmigo entregándome alegrías y dándome la opción de amar y retribuir lo que recibo, de perdonar y pedir perdón, de reír y llorar, y sobre todo de ser feliz.

A mi esposo Andrés por creer y confiar en mí, así como yo en él, por caminar conmigo, construyendo una vida juntos, una linda familia junto con nuestro bebe, por ponernos metas y cumplirlas, porque seremos grandes en esta vida, y seremos felices siempre, te amo y sé que juntos vamos a seguir cumpliendo nuestros sueños, no lo dudo.

A mi Maxibebé, hijo tú fuiste mi motor en este camino desde que naciste la vida no fue igual, desde que volví a la universidad me propuse ser la mejor por ti, jamás reprobar por ti, perdóname por el tiempo que no pude darte, pero todo esto es para ti para que te sientas orgulloso de tu mami y para siempre darte lo mejor, estos 4 años a tu lado mi bebé han sido lo mejor, no tengo palabras para explicar todo lo que te amo, espero un día leas esto y sepas que gracias a ti termine mi carrera.

A mi Mami y mi Papi, a mis hermanitos, Javiera e Ignacio, a mi abuelita, por siempre apoyarme, quererme y creer en mí, los amo con todo mi corazón, y mención especial a mi princesita, mi sobrinita Tinibebé, también me ayudaste en este camino, siendo tan chiquitita, con solo 2 añitos, fuiste mi segundo motorcito luego de la llegada de mi Maxi, te amo tanto y también eres mi razón de vivir.

A mi Tía Alejandra, por siempre estar ahí, son tantas cosas, pero siempre me salvó de todas, te quiero muchísimo "casi colega".

A mis suegros Tía Gena y Tío Rigo, por haberme ayudado desde que decidí retomar mis estudios, por cuidar a mi Maxito, y por quererlo tanto.

A la Tía Coni, Pipe y Papas, por querer a mi Maxito y por haberlo cuidado y regaloneado tantas veces para poder terminar esta tesis.

A mi profesor guía por todo su apoyo, por creer en nosotras, y por guiarnos todo el camino, sin duda sin él no lo hubiésemos logrado. A mi profesor informante por su excelente calificación y por todo lo que aprendí de él, desde aquel trabajo de investigación que realice. A todos mis profes en general, fueron varios los que me apoyaron y creyeron en mis capacidades, me ayudaron a confiar en mí misma y sentir que lo podía lograr, sin duda aprendí muchísimo de ustedes.

A mi entrañable amiga Nati, Natalia Vergara, desde que volví a la U, aquel 2012, nos encontramos, y fue amor a primera vista, jajajaja, hicimos tantos trabajos juntas, estudiamos juntas, cada día aprendí de ti un poco más, pero sobretodo a ser siempre responsable, a veces las dos eramos las únicas pernas en clases, pero ahí estábamos, juntas, te adoro amiga gracias por acompañarme todos estos años.

A mi compañera Wendy, sin conocernos mucho, iniciamos este camino juntas, no pude haber tomado mejor decisión, ya que encontré una excelente compañera, responsable, inteligente, y más encima una excelente amiga, gracias por todo.

A Rodolfito por estar ahí siempre.

A todos, estoy segura que me faltaron muchas personas por mencionar, ya que obtuve un granito de arena por todos lados.

Gracias Diosito.

Gracias totales.

Con amor **Coni**.

Constanza Andrea Riquelme Torrejón.

AGRADECIMIENTOS

“Sólo se puede decir que estamos vivos en esos momentos cuando nuestros corazones están conscientes de nuestros tesoros” (Thornton Wilder)

Siguiendo a Wilder, ha llegado el momento de reconocer a aquellos tesoros que han estado presentes durante esta etapa que ha tenido un sinfín de recuerdos y emociones.

En primer lugar a mis padres, que tuvieron una participación activa durante toda mi formación académica y especialmente al apoyarme en la decisión de seguir en con esta carrera.

A mi compañera de seminario de título, por su esfuerzo, responsabilidad y dedicación que sin duda son y serán las cualidades que la llevarán al éxito profesional. Sin duda, no me arrepiento de haberla escogido como compañera en este proceso, formamos una excelente dupla de trabajo que paso por momentos buenos y malos, pero al final el resultado es el mejor.

A mi profesor guía, Sr. Leonardo Oneto, por sus orientaciones, que fueron clave en el desarrollo del seminario de título. Por brindar toda su sabiduría que a ratos proporcionó gratos momentos de reflexión durante nuestras supervisiones.

A Ignacio Meriño, Trabajador Social del Colegio Las Acacias de Valparaíso, por la buena disposición en las gestiones propias de su cargo para facilitarnos el normal desarrollo de nuestra tesis en el establecimiento.

A Rodolfo V. por estar siempre dispuesto a ayudarme ante las dificultades y por haber aliviado mi estrés con todo su cariño y amor.

A mis amigas, Camila Parra y Paloma Mateluna, no sólo por ser mis compañeras durante cuatro años de carrera, sino que por transformarse en mis mejores amigas, que en estos meses me brindaron altas dosis de motivación y juntas anti estrés.

Y finalmente a todos aquellos que de una u otra forma se hicieron presentes durante este proceso.

Wendy Charlotte Serrano Núñez

PRESENTACIÓN

Esta investigación es realizada en el marco del ramo anual seminario de título; desarrollado por el equipo seminarista compuesto por Constanza Riquelme Torrejón y Wendy Serrano Núñez, alumnas de 5° año de la carrera de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso, como parte de la finalización de su formación profesional. Para optar al grado académico de Licenciado en Trabajo Social y Título Profesional de Trabajador Social.

La institución en la cual se insertaron las alumnas seminaristas es en el Colegio Las Acacias, ubicado en Av. José Santos Ossa N° 3350 en la ciudad de Valparaíso.

Este proceso ha sido supervisado académicamente por el profesor Don Leonardo Oneto Piazzé y el representante institucional ha sido el asistente social del Colegio Las Acacias, Don Ignacio Meriño, ambos facilitando la ayuda en el proceso del equipo seminarista.

La presente investigación pretende dilucidar el “Problema de Investigación”, de esta tesis, el cual es: ¿Existe o no relación entre el clima de aula con las variables de habilidades sociales y estadios morales de la teoría de Kohlberg, en los cursos octavo básico y primeros medios del Colegio Las Acacias de Valparaíso? Esta pregunta nace debido a que la literatura tiende a dar por supuesto una estrecha relación entre el desarrollo de las habilidades sociales, y también, aunque en menor medida, los estadios morales de Kohlberg; con el tipo de clima de aula existente en los establecimientos educacionales, la literatura revisada da por hecho esa relación; por ejemplo, si se revisan los documentos que entrega el ministerio de educación de nuestro país se puede observar que cuando se hace alusión al clima de aula están presentes las habilidades sociales. Sin embargo, no hay evidencia empírica que lo avale, aunque las investigaciones, los psicólogos educacionales, el ministerio de educación, etc., hagan alusión a este punto.

Para desarrollar los objetivos de esta tesis, se realizó una investigación de tipo **cuantitativa no experimental** o ex post-facto y

además se puede clasificar en transeccional de tipo correlacional causal, todo bajo el alero del paradigma positivista.

Esta tesis comprende siete capítulos; el primero es el Marco Institucional; que entrega una descripción general del Colegio Las Acacias. En el segundo capítulo, se aborda el Marco Teórico, en cual se exponen teorías y conceptos necesarios para dar sustento a esta investigación. Mientras que en el tercer capítulo profundiza el marco metodológico del seminario de título, en este apartado es posible encontrar los objetivos específicos y general de la investigación.

Además de las preguntas investigativas, también cabe señalar, que se realiza el planteamiento de la hipótesis ,para efectos de esta tesis se planteara una Hipótesis Nula y una Alterna para posteriormente poder realizar una Correlación Estadísticamente de Variables de Estudio. Por otra parte, el cuarto capítulo da cuenta de Los Análisis de Resultados, obtenidos a partir de los instrumentos aplicados.

Dentro del quinto capítulo, se exponen Las Principales Conclusiones y Hallazgos obtenidos de esta Investigación; el sexto capítulo, hace referencia a la Bibliografía utilizada; y por último el séptimo capítulo entrega Anexos utilizados en este estudio.

PRESENTACIÓN	2
CAPÍTULO I:	8
MARCO INSTITUCIONAL	8
I. IDENTIFICACIÓN DE LA INSTITUCIÓN	10
II. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA INSTITUCIÓN	10
III. INFRAESTRUCTURA	15
IV. ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL	18
V. FUNCIONES DEL COLEGIO LAS ACACIAS	20
VI. ORGANIGRAMA SOCIEDAD ESCUELAS LA IGUALDAD (Sociedad Escuelas La Igualdad, 2015)	25
VII. PLANES Y PROGRAMAS	26
VIII. RECURSOS	26
IX. TRABAJADOR SOCIAL EN LA INSTITUCIÓN	29
X. CONCLUSIÓN	31
CAPÍTULO II:	33
MARCO TEORICO CONCEPTUAL	33
I. INTRODUCCIÓN.	34
II. TEORÍA DEL DESARROLLO HUMANO.	34
III. TEORIA MORAL DE KOHLBERG	38
IV. HABILIDADES SOCIALES	44
V. CLIMA DE AULA	48
CAPÍTULO III:	54
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	54
I. DISEÑO METODOLÓGICO	55
II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	56
III. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	56
IV. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	57
V. JUSTIFICACIÓN	57
VI. VIABILIDAD	59
VII. SISTEMA DE HIPOTESIS	59
VIII. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	59
IX. ANALISIS DE DATOS	60
X. POBLACION Y MUESTRA	60
XI. DEFINICIÓN DE VARIABLES DE ESTUDIO	61

a) Definición conceptual de la variable Clima de Aula:	61
b) Definición operacional de la variable de clima de aula:	62
c) Definición conceptual de la variable de habilidades sociales:	62
d) Definición operacional de la variable habilidades sociales:	62
e) Definición conceptual de la variable de estadios morales de la teoría de Kohlberg:	63
f) Definición operacional de la variable de estadios morales de la teoría de Kohlberg:	63
CAPÍTULO IV:	64
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	64
I. INTRODUCCIÓN	65
II. RESULTADOS GRAFICADOS	67
Cuadro N°1: Promedio de edades de los participantes de los instrumentos en cada curso.	67
III. RESULTADOS EN INSTRUMENTO HABILIDADES SOCIALES	68
Cuadro N°2: Habilidades Sociales, promedios de puntajes por curso.	68
Cuadro N°3: Dimensión Habilidades Comunicativas: puntajes promedio por curso.	68
Cuadro N°4: Dimensión Habilidades de Asertividad, puntajes promedios por curso.	69
Cuadro N°5: Dimensión Habilidades de Resolución de Conflicto: puntajes promedio por curso.	71
Cuadro N°6: Habilidades Sociales, respuestas más acertadas y más erradas por dimensión 8°Básico.	72
Cuadro N°7: Habilidades Sociales, respuestas más acertadas y más erradas por dimensión 1 Medio A.	75
Cuadro N°8 Habilidades Sociales, respuestas más acertadas y más erradas por dimensión 1°Medio B.	77
IV. RESULTADOS EN INSTRUMENTO DE ESTADIOS MORALES DE LA TEORIA DE KOHLBERG. PARTE 1: DILEMA DE KOHLBERG.	79
Cuadro N°9: Dilema de Kohlberg, porcentajes por nivel en curso 8° básico.	79
Cuadro N°10: Dilema de Kohlberg: porcentajes por nivel en curso 1°Medio A.	79
Cuadro N°11: Dilema de Kohlberg: porcentajes por nivel en curso 1° Medio B.	80
Cuadro N°12: Dilema de Kohlberg: comparación de porcentajes obtenidos en los estadios por curso.	80
V. RESULTADOS EN INSTRUMENTO DE LOS ESTADIOS MORALES DE LA TEORIA DE KOHLBERG. PARTE 2: CUESTIONARIO.	81
Cuadro N°13: Cuestionario de Kohlberg: porcentajes por estadio 8° Básico.	81
Cuadro N°14: Cuestionario de Kohlberg: porcentajes por estadio 1° Medio. A.	81
Cuadro N°15: Cuestionario de Kohlberg: porcentajes por estadio 1°Medio B.	82
Cuadro N°16: Cuestionario de Kohlberg: Comparación de porcentajes de estadio por curso.	82
Cuadro N°17: Cuestionario de Kohlberg: ¿Qué te parecen los siguientes planteamientos? Respuestas más acertadas y más erradas 8° básico.	85
Cuadro N°18: Cuestionario de Kohlberg: ¿Qué te parecen los siguientes planteamientos? Respuestas más acertadas y más erradas 1°Medio A.	86
Cuadro N°19: Cuestionario de Kohlberg, ¿Qué te parecen los siguientes planteamientos? Respuestas más acertadas y más erradas 1°Medio B.	87
VI. RESULTADOS OBTENIDOS EN INSTRUMENTO DE CLIMA DE AULA	88
Cuadro N°20: Clima aula, porcentaje por tipo de clima 8°Básico.	89
Cuadro N°21: Clima aula, puntajes promedios por dimensión 8°Básico.	89
Cuadro N°22: Clima aula: porcentajes por tipo de clima de aula 1°Medio A.	90

Cuadro N°23: Clima aula puntajes promedio por dimensión 1°MedioA.	90
Cuadro N°24: Clima de aula: Porcentajes por tipo de clima de aula 1°medio B	91
Cuadro N°25: Clima aula puntajes promedio por dimensión en 1° medio B	91
Cuadro N°26: Comparación de promedios por tipo de clima de aula en los tres cursos	92
Clima de aula: análisis de respuestas más acertadas y más erradas por curso.	93
Cuadro N°27: Análisis de respuestas. Respuestas más acertadas y más erradas Clima Aula 8° básico	95
Cuadro N°28: Análisis de respuestas. Respuestas más acertadas y más erradas. Clima de Aula. 1° Medio A.	96
Cuadro N°29: Análisis de respuestas. Respuestas más acertadas y más erradas. Clima de Aula. 1° Medio B.	97
VII. CORRELACIONES DE PEARSON Y SPEARMAN POR CURSO	98
a) Resultados 8° básico:	98
Cuadro N° 30 Clima de aula y Habilidades Sociales correlación de Pearson	98
Cuadro N° 31 Clima de Aula y Estadios Morales de la teoría de Kohlberg correlación de Pearson	98
b) Resultados 1° Medio A	99
Cuadro N° 32 Clima de Aula y Habilidades Sociales correlación de Pearson	99
Cuadro N° 33 Clima de aula y estadios morales de la teoría moral de Kohlberg correlación de Pearson	99
c) Resultados 1°Medio B	100
Cuadro N° 34 Clima de aula y Habilidades Sociales correlación de Pearson	100
Cuadro N° 35 Clima de aula y estadios morales de la teoría moral de Kohlberg correlación de Pearson	100
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y HALLAZGOS	102
CONCLUSIONES Y HALLAZGOS	103
CAPÍTULO VI:	108
BIBLIOGRAFÍA	108
CAPÍTULO VII:	111
ANEXOS	111
I. INSTRUMENTOS UTILIZADOS	112
1. Instrumento de Habilidades Sociales	112
1.1. Ficha técnica:	112
1.2. Las Habilidades Sociales:	112
1.3. Descripción y datos psicométricos de la escala:	113
1.4. Normas de aplicación:	114
1.5. Normas de corrección:	115
1.6. Normas de interpretación:	115
1.7. BAREMOS FEMENINO 12-13 AÑOS	117
1.8. BAREMOS MASCULINO 12-13 AÑOS	117
1.9. BAREMOS FEMENINO 14-15 AÑOS	119
2.0. BAREMOS MASCULINO 14-15 AÑOS	119
2.1. Instrumento	120
2. Instrumento para la evaluación de la teoría moral de Kohlberg	122
2.1. Instrumento: Dilema: El prófugo	123
2.2. Primera Parte	124
2.3. Segunda Parte	125
3. Instrumento para evaluar clima de aula:	127

3.1.	Instrumento EBCC (López González & Bisquerra Alzina, 2013) Secundaria (12-16 años):	127
3.2.	Variables	127
II.	BASE DE DATOS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS	131
1.	Habilidades Sociales.	131
1.1	Habilidades Sociales puntajes de 8° Básico:	131
1.2	Habilidades Sociales puntajes de 1° Medio A:	132
1.3.	Habilidades Sociales puntajes de 1° Medio B:	134
1.4.	HABILIDADES SOCIALES BASE DE DATOS DE PUNTAJES OBTENIDOS BAREMADOS EN PERCENTILES	135
2.	Dilema de Kohlberg	136
3.	Cuestionario de Kohlberg	137
3.1	Cuestionario de Kohlberg puntajes 8° Básico	137
3.2	Cuestionario de Kohlberg puntajes 1° Medio A	138
3.3.	Cuestionario de Kohlberg puntajes 1° Medio B	140
3.4.	CUESTIONARIO DE KOHLBERG PUNTAJE TOTAL POR CURSOS.	141
4.	Clima de aula	142
4.1	Clima de aula 8° Básico	142
4.2	Clima de aula 1° Medio A.	143
4.3	Clima de aula puntajes 1° Medio B.	145
4.4	CLIMA DE AULA PUNTAJE TOTAL BAREMADO EN PERCENTILES.	146
5.	GRÁFICOS DE LAS DESVIACIONES TÍPICAS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS.	147
	Cuadro N°1: Habilidades Sociales: promedios de desviación típica por curso.	147
	Cuadro N°2: Dimensión Habilidades Comunicativas: promedios de desviación típica.	147
	Cuadro N°3: Dimensión Habilidades de Asertividad, desviación típica por curso.	148
	Cuadro N°4: Dimensión Habilidades de Resolución de Conflicto, promedios de desviación típica por curso	148
	Cuadro N°5: Cuestionario de Kohlberg: Comparación desviación típica promedio por curso.	149
	Cuadro N°6: Clima aula, desviación típica promedio por dimensión 8° Básico.	149
	Cuadro N°7: Clima aula desviación típica por dimensión en 1° medio A.	150
	Cuadro N°8: Desviación Típica promedio por dimensión en el curso 1° medio B.	150
	Cuadro N°9: Desviación Típica promedio por curso en clima aula.	151
6.	REFLEXIÓN DEL COLEGIO LAS ACACIAS	152



Facultad de Derecho y Ciencias Sociales
Escuela de Trabajo Social

CAPÍTULO I:

MARCO INSTITUCIONAL

Mediante el presente capítulo se dará a conocer los aspectos más relevantes de la Institución en la cual se insertan las alumnas seminaristas, Constanza Riquelme y Wendy Serrano, desarrollado en el Colegio Las Acacias, Valparaíso, durante el primer y segundo semestre del año 2015; el equipo será supervisado a nivel académico por el Profesor Guía, Don Leonardo Oneto, docente de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso y en la Institución la comunicación directa se efectuará con el Asistente Social del Colegio Las Acacias, Don Ignacio Meriño.

El documento especifica el contexto general institucional, por medio del cual se precisa la identificación de la misma, en donde se detallan las principales características estructurales y organizacionales como nombre, ubicación geográfica, cobertura y radio de acción.

La institución corresponde a un colegio Particular Subvencionado, de carácter laico, regido bajo el alero del Ministerio de educación, consta con nivel Preescolar, Enseñanza Básica y Enseñanza Media.

El Colegio Las Acacias comenzó sus funciones en marzo del año 2008, como continuador de las tareas y funciones del Liceo Co-educacional La Igualdad, ambos colegios forman parte de la Sociedad Escuelas La Igualdad.

El colegio orienta sus tareas a la formación integral de sus estudiantes, bajo los principios humanistas laicos, congruentes con los lineamientos que establece el Ministerio de Educación enfocados en la Calidad de los Aprendizajes.

I. IDENTIFICACIÓN DE LA INSTITUCIÓN

Nombre de la institución	Colegio “Las Acacias”
Dependencia Administrativa	Sociedad Escuelas de Igualdad
Dependencia Técnica	Ministerio de Educación
Financiera	
Dirección	Av. José Santos Ossa n° 3350, Barrio Verde.
Fono	(032) 299 52 00.
Horario de atención	De Lunes a Viernes, desde las 08.30 hasta 18.00 horas.
Correo Electrónico	colegiolasacacias@hotmail.com
Tipo de atención	Constante
Cobertura	412 alumnos.
Caracterización	Niños, Niñas y Adolescentes, de entre 4 y 18 años, que se encuentren cursando educación pre-básica, básica o media.
Radio de Acción	Se enmarca en la V región de Valparaíso.

II. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA INSTITUCIÓN

• **Sociedad de Escuelas La Igualdad.**

La Sociedad de Escuelas la Igualdad, nació el 1 de noviembre del año 1895 bajo la idea de fundar una Sociedad de carácter educacional, con ideales sobre la justicia social, preocupados por la condición de la mujer, deudores de la sociedad y de su tiempo¹. (Sociedad Escuelas La Igualdad, 2015)

Sin embargo, transcurrido el tiempo se llega a formar una sociedad educacional notable, fruto de la filantrópica apuesta por el

¹ Sociedad Escuelas La Igualdad (2015). Quienes Somos. Valparaíso, Chile. Recuperado en <http://www.sociedadlaigualdad.cl/quienes-somos/>. Consultado el 25 de Marzo de 2015

hombre y su entorno, dando origen al Liceo Co-Educacional La Igualdad.² (Sociedad Escuelas La Igualdad, 2015)

Transcurrida la segunda mitad del siglo XIX, época que recibe la fundación de la sociedad educacional, aún se presenta una notable influencia de las ideas de la ilustración, que correrán en manos de los sectores liberales. Dicha situación generara hasta el día de hoy fricciones con los sectores conservadores en el ámbito de la educación, centrado en temas como la enseñanza y sus objetivos, siendo el motivo de una pugna entre dos concepciones, la de un estado docente, promotor de la renovación político social y una oposición conservadora que entiende la educación como elemento de defensa frente a los avances liberales. Estas disputas abrieron la posibilidad de proyectos alternativos de educación en vista de un estado “ausente”, en las cuales la masonería tuvo un rol fundamental, apuntando a los sectores más desvalidos de la sociedad, generando por ejemplo la expansión del mutualismo, expresado en la fundación de las escuelas nocturnas de artesanos y la sociedades de instrucción primarias para obreros³. (Sociedad Escuelas La Igualdad, 2015)

La creación de las conferencias populares dirigidas a los sectores marginados de las discusiones públicas, la preocupación por la educación femenina, sector totalmente postergado en aquella época, son algunas de las aristas en las cuales un grupo de masones porteños buscan incidir, paliando esta merma social, llegando a fundar una sociedad de carácter educacional, con el objetivo de hacer llegar la instrucción a todas las esferas sociales, sin exclusión alguna⁴. (Sociedad Escuelas La Igualdad, 2015)

En el Chile del siglo XIX, el país vive la polarización de la población debido a la guerra civil de 1891, que termina con la muerte del Presidente José Manuel Balmaceda, confrontación que marco a la sociedad civil por más de 50 años, cobrando más de diez mil vidas, además de un elevado costo material; es el tiempo del salitre, el cual otorgaba más del 50% de los recursos a las arcas fiscales, del lento

² Ibid.

³ Ibid.

⁴ Ibid.

crecimiento de la agricultura, concomitante a las obras de infraestructuras como ferrocarriles y embalses que permitían mejorar y potenciar los cultivos⁵. (Sociedad Escuelas La Igualdad, 2015)

Para el año 1895 la población nacional llegaba a 2.700.000 personas, de las cuales un 36% correspondía a sectores urbanos y en el caso de Valparaíso la concentración humana llegaba a 122.447 habitantes, además de contar con un sector industrial cualitativamente mejor que el de otras ciudades y que junto a Santiago conformaban el 61% del total del país⁶. (Sociedad Escuelas La Igualdad, 2015)

Para estos años en Valparaíso existían más de 500 conventillos, en donde vivían sobre 17.000 personas, de aquellos solo 200 podían calificarse como de regular situación, los restantes eran sencillamente inhabitables. Mientras el jefe de familia trabajaba en un taller o en una industria, la mujer realizaba quehaceres de costura o de lavado. Era frecuente el trabajo asalariado tanto femenino como infantil, debido a las bajas remuneraciones que se pagaban y a la carencia de empleos. Otros tantos vivían en la subida de los cerros en condiciones más desventajosas y todos con un bajo índice de escolaridad, todo esto se veía agravado debido a que los dos tercios de esta población correspondían a niños y mujeres de sectores perjudicados también, por los elevados índices de alcoholismo, pues en la ciudad existían una gran cantidad de lugares de expendio de alcoholes, donde concurrían los trabajadores al término de su jornada de trabajo. Tal panorama abiertamente contradictorio con el progreso social y el desarrollo humano despertaron una seria inquietud en distintos sectores de la sociedad, que vislumbraron que la continuidad de esto podía en el tiempo no solo detener el desarrollo social, sino además generar una explosiva convivencia donde se pudiera anidar más de una propuesta disgregadora⁷. (Sociedad Escuelas La Igualdad, 2015)

Las fundaciones de la sociedad de artesanos, articuladores entre obreros y la instrucción gratuita, gestora de que ellos alcanzasen mejores niveles educativos, laborales y de participación política; las

⁵ Ibid.

⁶ Ibid.

⁷ Ibid.

conferencias populares, proyecto nacido de la logia justicia y libertad N°5 e impulsado por el Dr. Ramón Allende Padin que están dirigidas a los que no pueden frecuentar una sala de clases dando una idea general de las más importantes cuestiones, fueron los comienzos de un trabajo educacional direccionado a los sectores populares por parte de la masonería, dando como resultado un discurso educacional integrador que busco reformar una conducta para hacer mejores hombres y ciudadanos dentro del sistema; sectores obreros, habitualmente ajenos a las discusiones relevantes, eran educados, sindicalizados y en definitiva, preparados para asumir un papel socialmente integrador y políticamente más lúcido⁸. (Sociedad Escuelas La Igualdad, 2015)

Es en esta perspectiva que algunos destacados masones porteños, dirigidos por el médico cirujano de la armada Delfín Araya González, junto a otros hombres, Luis Ognio, Santiago Pollman y Manuel Serey, promueven la formación de una escuela de carácter femenino con la intención de contribuir a que sea una realidad el hacer llegar la instrucción a todas las esferas sociales. Para este propósito, se inicia una campaña para atraer mujeres trabajadoras a jornadas de estudio nocturnos⁹. (Sociedad Escuelas La Igualdad, 2015)

La prensa de la época testimonia la acción y la cataloga como "Escuela obrera femenina la igualdad ofrece vacantes para jornada nocturna. Matriculas se efectúan en la calle Echaurren N°56 estudio el Dr. Araya"¹⁰. (Sociedad Escuelas La Igualdad, 2015)

En el mes de Julio del año 1895 se dejan sentadas las bases para proceder con el funcionamiento del proyecto y es el 20 de Octubre de ese mismo año cuando es inaugurada "La Igualdad de Obreras" la primera de las escuelas vespertinas de La Igualdad, con discurso del Dr. Delfín Araya como sostenedor y director, y de la señora Rosa Ramírez presidenta de la sociedad. Las clases se iniciaron el día 28 de octubre con una población escolar inicial de 115 alumnas. (Sociedad Escuelas La Igualdad, 2015)¹¹

⁸ Ibid

⁹ Ibid

¹⁰ Ibid

¹¹ Ibid

Sus dos objetivos fundacionales según consta el artículo 2 de la sociedad, aprobados el año 1897, que llevan la firma de su presidente don Manuel Serey y su secretario el Dr. Araya son:

1º “Fomentar la instrucción del pueblo”

2º “Emplear todos los medios que estén a su alcance en la fundación de escuelas de instrucción primarias, de instrucción secundaria, de escuelas talleres y en mejorar el actual sistema de enseñanza”¹² (Sociedad Escuelas La Igualdad, 2015).

La primera directora que tuvo la escuela vocacional “La Igualdad” fue la prestigiosa educadora porteña Doña Guillermina Alfaro. La acompañaban en sus funciones docentes damas como Antonia S. de Verdejo, Profesora de piano, Encarnación de la Roza, Profesora de contabilidad, Leónidas de Arraigada y Ana Quintana, profesoras de inglés y lenguaje, Avelina de Zarate, profesora de labores. Era necesario impartir una enseñanza que en lo inmediato les permitiera al alumnado femenino afrontar mejor la vida, de allí la creación de cursos de tejidos y modas, de comercios, tenedora de libros, dactilografía, economía doméstica, bordado a máquina, estableciéndose tres turnos, mañana tarde y vespertino¹³. (Sociedad Escuelas La Igualdad, 2015)

Tras tres años de funcionamiento su fundador presidente y luego secretario de la sociedad, el médico bombero y regidor por el partido democrático Delfín Araya González fallece, sin embargo, esta situación no disminuyó el entusiasmo de sus compañeros y en poco tiempo más funcionaron tres escuelas distintas en los barrios más populares de la sociedad impartiendo enseñanza gratuita a las capas más desvalidas¹⁴. (Sociedad Escuelas La Igualdad, 2015)

A 20 años de su creación la sociedad tenía tres escuelas vocacionales femeninas, una ubicada en Playa Ancha, avenida Playa ancha N°13 , otra en el cerro Barón, Avenida Portales esquina Castillo, y otra en Cordillera, en el sector de la Matriz y luego en la calle Castillo

¹² Ibid

¹³ Ibid

¹⁴ Ibíd.

188, con una matrícula total de 200 mujeres¹⁵. (Sociedad Escuelas La Igualdad, 2015)

En la década del 20, la sociedad decidió congregar las tres instituciones en funcionamiento decidiendo refundirlas y construir un edificio propio para lo cual se lleva a cabo una campaña para reunir el dinero necesario. Por su parte el Vicepresidente de la sociedad Humberto Molina Luco, abogado del Consejo de Defensa Fiscal, en ese entonces logro que el fisco cediera un terreno existente en el sector de Cordillera y desplegando un entusiasmo, que contagio a los demás directores, se logró que en el año 1924 se edificara el local en calle Merlet esquina Castillo. En el nuevo local se mantuvo la finalidad esencial de combatir el analfabetismo, impartiendo aparte de los distintos cursos y talleres, los cursos de primaria para adultos y el primer año de humanidades para niñas. En el periodo comprendido entre 1925 y 1955 la escuela logro un sólido prestigio y reconocimiento de la comunidad, alcanzando una matrícula promedio de 600 alumnas por año¹⁶. (Sociedad Escuelas La Igualdad, 2015)

Es así como se consolida la Sociedad de Escuelas La Igualdad, como respuesta a las necesidades de la población femenina y actor de primera categoría en la tarea educativa que históricamente ha librado la masonería en su lucha por la liberación espiritual y el conocimiento intelectual de la sociedad, con temas ya resueltos en la escena nacional y con la lucidez necesaria, los masones contarían con un papel señero y relevante, ya que inspirados algunos en análisis de la sociedad y su contexto y otros movidos simplemente por el eterno romance en sus corazones, por las ideas ilustradas, participaron activamente en el desarrollo social de Valparaíso¹⁷. (Sociedad Escuelas La Igualdad, 2015)

III. INFRAESTRUCTURA

¹⁵ *Ibíd.*

¹⁶ *Ibíd.*

¹⁷ *Ibíd.*

El establecimiento se encuentra ubicado en la ciudad de Valparaíso, cuenta con cinco niveles, y consta con 34 salas de clases, además se cuenta con un edificio especial para los alumnos del área preescolar, existe un inmueble a su costado, destinado exclusivamente al área administrativa.

El colegio cuenta con una biblioteca que contiene más de 2309 títulos, lugar donde los estudiantes pueden recurrir a textos, como a su vez también pueden acceder al uso de cuatro computadores y un proyector de imágenes, este último se utiliza tanto en clases como en algunos consejos de profesores. La biblioteca se encuentra ambientada pensando en la totalidad de la comunidad escolar, es decir que en ella se puede encontrar espacios para alumnos desde la enseñanza preescolar hasta la educación media, contando con sillas y mesas adecuadas a sus necesidades, como también un sector más amplio para los requerimientos de la mayoría de los estudiantes del colegio.

A su vez y un poco más retirado se encuentra el casino para estudiantes, en el cual por encontrarse con jornada escolar completa, deben almorzar los alumnos del establecimiento, tanto los que deben traer almuerzo desde sus hogares como los que poseen beneficios JUNAEB, siendo estos últimos 197 estudiantes beneficiados, lo que corresponde a un 47,8% de la población total del establecimiento.

Además cuenta con una cancha multiuso abierta en la cual son realizados una gran cantidad de deportes entre ellos: fútbol, básquetbol, voleibol, hándbol, etc. Es utilizada también por los estudiantes en actividades recreativas para fechas de conmemoración, representaciones artísticas, y actividades extra programáticas, entre otros. En aquellos momentos donde no es posible utilizar la cancha, el colegio cuenta con un salón en el cual también se pueden hacer actos, ceremonias, etc.

Dentro del establecimiento se cuenta con seis oficinas acordes a la cantidad de profesionales que trabajan en el Colegio Las Acacias. Estas oficinas se encuentran equipadas con escritorios, sillas, computadores, estante para guardar materiales, ornamentación y mobiliario adecuado para el trabajo que realiza el equipo. Además cuenta con una sala amplia para reuniones y/o charlas y otra sala de

atención de apoderados, también con una sala de espera confortable, con espacio y mobiliario adecuado para niños/as, adolescentes y sus apoderados, lugar en que se encuentra la Secretaría de Dirección. En total estas oficinas y salas de reunión cuentan con seis baños y se encuentran segmentadas en distintas inmediaciones del colegio.

De manera externa al colegio pero dentro del recinto educacional, se encuentra "La Casona", espacio físico destinado a labores administrativas, en ella se encuentran funcionarios encargados del área técnica y financiera de La Sociedad de Escuelas La Igualdad, el cual posee un casino, que es utilizado por profesores y funcionarios del colegio para su horario de colación. También se encuentran las oficinas del Presidente de la Sociedad Escuelas La Igualdad y del Secretario Ejecutivo; el lugar además posee dos baños los cuales se encuentran habilitados con lo necesario y una cocina con servicios básicos para el equipo. El inmueble cuenta actualmente con las certificaciones de seguridad e higiene al día, otorgadas por el organismo legal pertinente.

IV. ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL

- **Misión del Colegio Las Acacias:**

“Es misión del Colegio Las Acacias proveer a sus alumnos/as de una educación integral basada en principios universales, entregándoles herramientas que les permitan desenvolverse eficientemente en el campo laboral, competitivo y cambiante y alcanzar la plenitud tanto en el ámbito afectivo como del entendimiento. Debe ser capaz de conocer y practicar los valores de la libertad, igualdad, fraternidad, tolerancia, verdad, responsabilidad, compromiso, respeto con sus pares y entorno, justicia y equidad, que le permitan su desarrollo tanto personal como social, integrándose adecuadamente al grupo social acogiendo la “diversidad” en todas sus manifestaciones, propias de una educación laica, libre de prejuicios. Nuestros docentes deben ser competentes y encarnar los principios, objetivos y valores de la institución, constituyéndose en modelos de sus alumnos en la convivencia cotidiana, propiciando un clima armonioso y adecuado que favorezca el proceso educativo en todas sus dimensiones y su desarrollo integral en estrecha relación con padres y apoderados”¹⁸. (Colegio Las Acacias, 2015)

- **Visión del Colegio Las Acacias:**

“Nuestro alumnos deben estar capacitados para internalizar todo lo relativo al mundo cambiante y exigente del futuro, y que en el plano personal encarnen los valores que les entregamos en su formación, sin importar credos políticos ni religiosos, lo que caracteriza a nuestro establecimiento por ser un colegio laico, libre de prejuicios”¹⁹. (Colegio Las Acacias, 2015)

- **Valores del Colegio Las Acacias:**

Solidaridad – Tolerancia.

¹⁸ Colegio Las Acacias 2015. Proyecto educativo institucional. Valparaíso. Chile

¹⁹ *Ibíd.*

Filantropía – Responsabilidad.

Respeto – Honradez – Lealtad – Dignidad – Verdad.

Libertad – Igualdad – Fraternidad²⁰. (Colegio Las Acacias, 2015)

- **Marco filosófico que sustenta el proyecto educativo institucional:**

El PEI se caracteriza por la cultura masónica que lo sustenta expresado en sus valores declarados en la misión; se puede advertir el compromiso de la organización por fortalecer una educación laica en la región de Valparaíso, que garantice a la familia una alternativa distinta, singular y fundamentalmente humana.

- **El marco filosófico sustenta los siguientes principios:**

Formar personas en el marco de una concepción laica de la educación para que sean responsables, tolerantes, solidarios, fraternos, amantes de la libertad, la igualdad, la justicia y la paz.

Desarrollar la personalidad del alumno fortaleciendo su autoestima, en la perspectiva de una sociedad humanista y democrática.

Orientar el proceso de formación laica hacia la adquisición de hábitos, habilidades, destrezas y actitudes que permitan al alumno integrarse eficientemente a las labores del estudio, el trabajo y a la vida social.

Posibilitar el desarrollo social, cultural y físico armónico conforme a los requerimientos de la persona y de una sociedad en constante cambio.

Orientar el proceso educativo hacia el conocimiento y valoración de la cultura universal y de la nuestra en particular.

²⁰ *Ibíd.*

Desarrollar en el alumno el amor por las manifestaciones del arte y expresar, ya sea mediante la plástica, la música, la danza, el teatro u otros, sus inquietudes, sentimientos, aspiraciones y valores.

Promover y desarrollar en los alumnos el amor por la naturaleza y la expresión concreta de conductas de protección y defensa del medio ambiente.

Formar personas capaces de asumir las tareas concretas del medio social, ya sea como integrantes de las diferentes instituciones; como líderes de estas y-o como gestores de tareas conducentes al mejoramiento de la sociedad.

Propiciar el desarrollo del pensamiento crítico y de la investigación.

Crear condiciones que permiten al alumno valorar el rol de la familia y apoyar la acción de esta por medio de estrategias de orientación adecuada.

Posibilitar el desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje, que permitan al alumno incorporar a su saber los conceptos, principios, teorías y/o leyes del campo de las ciencias.

Crear condiciones para que los niños y jóvenes expresen y desarrollen sentimientos, ideas y valores en función de sus necesidades, así como los de su familia, el colegio y la sociedad toda²¹. (Colegio Las Acacias, 2015)

V. FUNCIONES DEL COLEGIO LAS ACACIAS

- **Nivel Alumnos:**

Existe un cambio teórico con respecto a paradigmas anteriores basados en el conductismo o cognitivismo. En la actualidad, desde el punto de vista del constructivismo, se pone énfasis en el alumno como

²¹ *Ibid.*

protagonista del aprendizaje, porque el proceso de enseñanza-aprendizaje debe tenerlo en cuenta como referente primordial a la hora de diseñar la instrucción, que debe adaptarse a sus características y necesidades, desarrollando estrategias meta-cognitivas que le conviertan en un ser activo que interactúa con su entorno y controla sus procesos psicológicos y conductas. El alumno, pasa de ser un mero receptor, a ser el actor principal en su proceso de enseñanza-aprendizaje, quedando el profesor como mediador, y facilitador del desarrollo de la propia autonomía del alumno, quien toma las riendas de su aprendizaje.

Es por ello que se han realizado acciones tendientes a que el propio alumno consciente de sus intereses pueda desarrollarse armónicamente en la Institución, de las cuales destacan talleres realizados por los docentes en todas las áreas de interés de los alumnos, donde se abre una variada gama de dieciocho talleres, entre ellos: Reforzamiento en matemática, Taller de Debate, Funcionamiento de Laboratorio de Ciencias y Laboratorio de Artes, y Elección del Centro de Alumnos del Colegio.

- **Nivel Apoderados:**

Reconociendo la importancia fundamental de padres y apoderados en el proceso de enseñanza-aprendizaje la Institución ha propiciado la participación de estos creando las siguientes instancias: Taller de matemática para padres, Escuela para Padres en la reunión mensual de apoderados, Elección de un Centro de Padres y Apoderados empoderados de la visión de la Institución, presente y participante en las actividades del colegio.

- **Ámbito Inspectoría General:**

La convivencia escolar es un ámbito fundamental para la formación personal y ciudadana de los estudiantes y tienen como fin alcanzar aprendizajes de calidad. El Colegio Las Acacias a través de su proceso de enseñanza-aprendizaje, transmite valores y promueve la transformación de patrones culturales emergentes. Las conductas, actitudes y formas de convivir no violentas, solidarias, responsables,

justas y autónomas se aprenden y por ende deben ser parte constitutiva de las prácticas de convivencia de las instituciones educativas. Lo anterior guarda relación con la visión masónica de una sociedad que aspira a vivir los valores de la democracia, de la paz, del respeto, y tolerancia de toda persona humana.

El Colegio también ha desarrollado las siguientes funciones en el ámbito de la convivencia y la gestión educativa:

- **Área Convivencia Escolar y Seguimiento de Remediales:**

La práctica educativa tiende a la consecución de aprendizajes diversos, tendentes a la formación de un alumnado cada vez más plural, con mayor diversidad en cuanto a su procedencia, en el seno de una sociedad cambiante, exigente ante el sistema educativo pero a la vez relajada, en general, a la hora de asumir irresponsablemente la educación de los niños, niñas y adolescentes en el ámbito familiar.

En el abordaje de la modificación de conducta se hace necesario un profesorado que actualmente debe amoldarse a un perfil más cercano de negociación y mediación que al eficaz transmisor de conocimientos deseables en tiempos pasados. El repertorio de distorsiones conductuales en el alumnado actual es tan variado como molesto. Afecta al propio sujeto, a su relación con los demás, a la generación de un clima de aula o de centro desagradable, al equilibrio del propio docente y a la consecución de unos objetivos programados. A menudo suele coincidir la disrupción con la deficiente disposición a la colaboración en búsqueda de soluciones por parte de las familias de los jóvenes implicados.

Así pues se impone la necesidad de reconocer racionalmente la situación, armarse de algunas estrategias, recursos y sobre todo de un talante que proteja al educador ante todos estos sin sabores que generan dosis elevadas de malestar.

- **Estrategias creadas por el Colegio Las Acacias:**

- 1) Creación del Plan de Gestión de la Convivencia Escolar

- 2) Instauración del Comité de Sana Convivencia Escolar
- 3) Socialización del Manual de Convivencia Escolar.
- 4) Programa de Modificación de la Conducta y Seguimiento Aplicado.
- 5) Consejo de Disciplina.

- **Área Coordinación y Gestión.**

Una de las primeras acciones realizadas por la institución de Inspectoría, es la creación de horario de clases durante el mes de enero, coordinando de manera anticipada el año escolar, propiciando un mejor clima con los docentes y alumnos al conocer su horario desde principios de año. Cabe destacar la capacitación realizada por la Institución a uno de nuestros asistentes de la educación quien transmitió el Modulo Comunicación Efectiva y Resolución de Conflictos.

- **Área de Seguridad y Control Escolar.**

Teniendo presente el aumento en accidentalidad que, día a día demuestra la población estudiantil que asiste al colegio, la seguridad escolar se ha convertido en un asunto de extraordinaria importancia, pues cada día los riesgos y amenazas van en aumento, lo que obliga a ser certeros y preventivos en el control y salvaguarda del ambiente escolar.

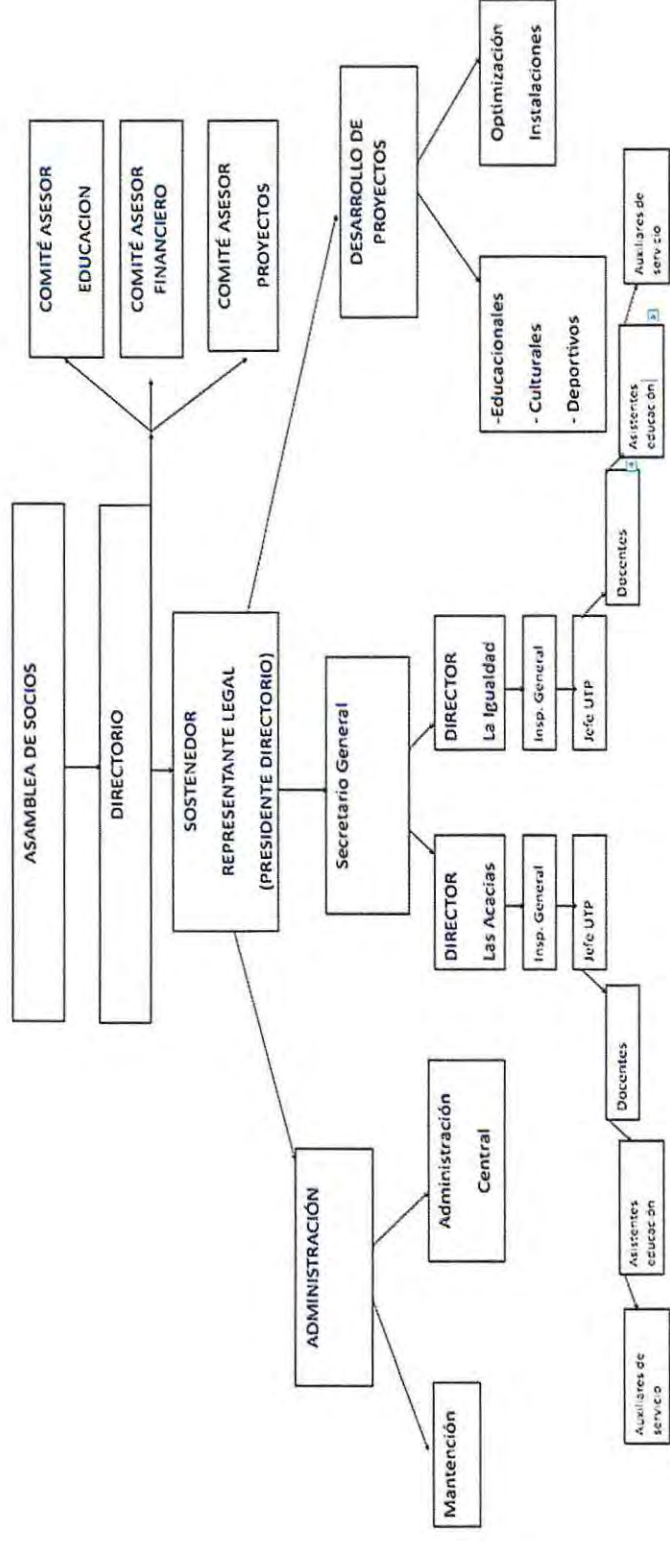
- **Por lo anterior, el Colegio Las Acacias ha creado las siguientes Instituciones:**

Proceso Integral de Seguridad Escolar (PISE)

Creación e Institucionalización de las labores de equipo de asistentes de la educación.

Asignación de labores específicas a auxiliares y seguimiento de las acciones realizadas.

VI. ORGANIGRAMA SOCIEDAD ESCUELAS LA IGUALDAD²² (Sociedad Escuelas La Igualdad, 2015)



²² Sociedad Escuelas La Igualdad, Op.Cit.

VII. PLANES Y PROGRAMAS

Los programas de estudio ofrecen una propuesta para organizar y orientar el trabajo pedagógico del año escolar. En el caso de las Bases Curriculares, esta propuesta tiene como propósito promover el logro de los Objetivos de Aprendizaje (OA), mientras que en el Marco Curricular, el logro de los Objetivos Fundamentales (OF) y el desarrollo de los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO).

- **Los principales componentes que conforman los programas en las Bases Curriculares son:**

- a) Objetivos de aprendizaje con los respectivos indicadores de evaluación;
- b) Organización en cuatro unidades;
- c) Propuesta de actividades y ejemplos de evaluación
- d) Bibliografía de apoyo.

- **Los principales componentes que conforman los programas en el Marco Curricular son:**

- a) Aprendizajes esperados;
- b) Organización en semestres y unidades;
- c) Propuesta de actividades de aprendizaje y de evaluación;

El colegio Las Acacias se encuentra utilizando los planes y programas vigentes del MINEDUC, y estos están disponibles en la página oficial del Ministerio de Educación (Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, 2015).²³

VIII. RECURSOS

- **Recursos Humanos:**

El Colegio Las Acacias cuenta con profesionales capacitados para el desempeño de las labores necesarias los cuales poseen competencias en educación, políticas públicas, planificación social,

²³Ministerio de Educación, Gobierno de Chile 2015. Curriculum en línea. Santiago, Chile. Recuperado en: <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-article-30013.html>. Consultado: el 25 de Marzo de 2015

diseño y ejecución de las mismas planificaciones en el plano social y educativo; conocimientos sobre prácticas pedagógicas; conocimiento de Enfoque de derecho; Enfoque intercultural; Enfoque de género, entre otros.

- Secretario Ejecutivo: Robert Quilhot Suazo.
- Directora: Paulina Zúñiga Jara.
- Asistente Social: Ignacio Meriño.
- Inspectora General: María Soledad Arteche Prince.
- Jefe de UTP: Jonathan González Rozas.
- Secretaria de Dirección: Giovanna Tuvino.
- Encargado de mantención y transporte: Francisco Navarro.
- Secretaria Contable: Gabriela Olivares Aro.
- Encargado del área Informática: Eduardo Guerrero.

- **Recursos Financieros:**

Los recursos financieros con los cuales trabaja el Colegio Las Acacias, se descomponen en:

- Subvención Ministerial por alumno. Contempla el pago de una subvención fija por alumno, lo que se traduce en una cifra mensual aproximada para la educación básica y media, independiente cuál sea el nivel socioeconómico de cada alumno.

Nivel	Subvención
Desde Pre-kínder hasta 6to básico	\$1694 USE. (\$33.974.)
Desde 7mo a 4to medio	\$1129 USE. (\$22.642.)

- Aportes anual divididos en 10 cuotas en financiamiento compartido, lo cual equivale a una cuota mensual de \$28.000 para alumnos de enseñanza pre-básica y básica y un valor de \$29.000 para alumnos de enseñanza media.
- Un tercer financiamiento es emanado desde la Sociedad de Escuelas La Igualdad, con un aporte de aproximadamente un 21% en el Colegio Las Acacias. En estos momentos el recinto educacional alberga a 456, de los cuales 94 se encuentran

becados de entre un 30% a un 100% del pago.

Número de Alumnos Becados	Porcentaje Becas.
75 Alumnos/as	100% de la Beca.
14 Alumnos/as	50% de la Beca.
5 Alumnos/as	30% de la Beca.

- **Recursos Materiales:**

El Colegio Las Acacias cuenta con indumentaria de diversa índole, apuntando hacia el desarrollo de sus estudiantes en distintas áreas incluyendo las artes y las ciencias, con laboratorios acorde a los requerimientos para su óptimo aprendizaje; También se hace uso de computadores y proyector a utilizar en charlas. Por otra parte resulta necesario contar con materiales didácticos y juegos educativos diferenciados para niños, niñas y adolescentes quienes formen parte de la comunidad educativa.

IX. TRABAJADOR SOCIAL EN LA INSTITUCIÓN

- **Perfil del Trabajador Social en el área:**

El Trabajador o trabajadora Social debe poseer una alta motivación para el trabajo en el área, conocimiento y experiencia en infancia y adolescencia, tanto en el plano psicosocial, como también en la protección de los derechos, y promoción y prevención de las vulneraciones que se puedan presentar, a través de un trabajo en conjunto con profesores/as y el trabajo comunitario con redes a modo de coordinar con distintos sectores colaboradores con la educación. Además debe contar con habilidades para la resolución de conflictos y capacidad para trabajar de manera interdisciplinaria, con una mirada integral, por lo que es de vital importancia el trabajo en equipo.

- **Rol del Trabajador Social en el área:**

- **Asistencial:** El trabajador social debe conocer las políticas sociales, la legislación, los recursos institucionales, así como también las redes colaboradoras, para poder ejercer este rol como corresponde.
- **Educador social informal:** Este rol es informal porque se puede realizar en cualquier momento y lugar, no necesita de un contexto necesariamente académico o escolar, además, no se tiene un título pedagógico, sin embargo este rol se puede considerar como una acción educativa continua que se orienta a desarrollar en los individuos todas sus potencialidades.

- **Implementador de Políticas Sociales:** El trabajador social al estar inserto en una Institución de carácter educativa, lo hace desde un marco jurídico institucional y bajo el alero de las políticas sociales emanadas por el estado, a través de los distintos ministerios. Bajo esta perspectiva el trabajador social pone en práctica dichas políticas sociales, diseñando, ejecutando y /o evaluando proyectos de trabajo social.
 - **Articulador de las relaciones sociales:** El trabajador social promueva la mayor articulación posible entre las personas, entre las personas y las redes sociales.
 - **Restaurador de las relaciones sociales:** El trabajador social actúa aquí en aquellos casos en que los vínculos entre las personas o entre estas y las organizaciones se han deteriorado o se han interrumpido, intentando recuperarlos para lograr así la satisfacción de distintos tipos de necesidades.
- **Funciones del Trabajador Social en el área.**
 - Planificador, programador y coordinador de proyectos sociales.
 - Evaluación de los proyectos sociales.
 - Motivadora y capacitadora.
 - **Niveles de intervención.**

En cuanto a los niveles de intervención, es posible observar el trabajo con caso, grupo y comunidad, sin embargo, predomina el trabajo social de caso.

En el ámbito de caso, se realizan evaluaciones socioeconómicas, consultorías, derivaciones en salud, informes de situación escolar para tribunales de familia y otros programas sociales, entre otros.

En lo que respecta a trabajo social de grupo, se realizan dinámicas y/o talleres por grupo curso para potenciar la democracia activa.

El trabajador social, es el encargado de la coordinación de beneficios que ofrece JUNAEB, entre ellos el programa de alimentación escolar (PAE), la entrega de útiles escolares a alumnos beneficiados, un set para todo el curso en pre-básica, en cambio en enseñanza

básica y media se entrega un set por alumno. Además, coordina el programa de salud escolar de JUNAEB que abarca evaluación oftalmológica en el ciclo pre-básico, como también en primero y sexto básico; evaluación del profesor de educación física con la aplicación del test de Adams para alumnos de sexto año básico con el fin de identificar problemas en la columna; evaluación auditiva para derivación a otorrino mediante una encuesta aplicada a padres y apoderados y profesores jefes, en el ciclo pre escolar y primero básico. Todas estas funciones las cumple el trabajador social del Colegio Las Acacias coordinando con la oficina de la infancia (no directamente con JUNAEB).

Así mismo, coordina con otras redes disponibles como por ejemplo: carabineros de San Roque, con la carrera de psicología de la universidad Andrés Bello, con el CESFAM Reina Isabel, con el centro comunitario de salud San Roque que trabaja directamente con la escuela de medicina de la Universidad de Valparaíso, entre otros.

- **Problemáticas sociales más frecuentes.**

Las problemáticas sociales más frecuentes están directamente vinculadas con trabajo social de caso, entre ellas se puede encontrar la desmotivación escolar, en el cumplimiento de las normas, temas de convivencia escolar, bullying. (Meriño, 2015)

X. CONCLUSIÓN

Es posible destacar que el Colegio Las Acacias, se guía fuertemente por la influencia de la masonería, esto se puede visualizar mediante su proyecto educativo institucional el cual pretende contribuir a la sociedad, formando personas que desarrollen sus capacidades y potencialidades, además de cultivar sus conocimientos para tener una sociedad más democrática, justa y de equidad, asumiendo que la realidad del Chile de hoy es sumamente diversa, por lo cual el colegio entrega una educación laica y de calidad, promoviendo la inclusión social.

A modo de conclusión final, se hace de suma importancia destacar la labor del trabajador social dentro del Colegio Las Acacias como

agente relevante de cambios sociales, y por último, es necesario mencionar la importancia del conocimiento del presente marco institucional para el trabajo a realizar por las dos alumnas que suscriben.



Facultad de Derecho y Ciencias Sociales
Escuela de Trabajo Social

CAPÍTULO II: **MARCO TEORICO CONCEPTUAL**

I. INTRODUCCIÓN.

Este apartado es fundamental para esta investigación, ya que pretende entregar el sustento teórico y conceptual necesario logrando otorgar conocimiento empírico que permita poder delimitar este estudio.

Para dar inicio al presente capítulo, se abordará en primer lugar la teoría del desarrollo humano de Diane Papalia, que busca clarificar y describir la etapa de desarrollo de los sujetos de la investigación. Posteriormente se describirá la teoría moral de Kohlberg y sus estadios morales para luego finalizar con las conceptualizaciones y características de las variables Habilidades Sociales y Clima de Aula.*

II. TEORÍA DEL DESARROLLO HUMANO.

“El desarrollo humano es definido como un estudio científico del cambio y la estabilidad durante el ciclo de vida humano”²⁴ (Papalia, Wendkos Olds, & Duskin Feldman, 2009), “el cual se compone por tres dimensiones, física, cognoscitiva y psicosocial, y además cabe señalar que consta de ocho fases definidas como las etapas del ciclo vital”²⁵ (Papalia, Wendkos Olds, & Duskin Feldman, 2009), a continuación se dará énfasis a la fase en la cual se encuentran los sujetos de intervención.

La etapa de desarrollo vital pertinente a estudiar es la fase de adolescencia, “la cual corresponde a la transición del desarrollo entre la niñez y la adultez, implica importantes cambios físicos, cognoscitivos y psicosociales”²⁶ (Papalia, Wendkos Olds, & Duskin Feldman, 2009), y la edad de los sujetos fluctúa entre los 11 a los 20 años.

El crecimiento físico y otros cambios son rápidos y profundos, se presenta la madurez reproductiva, y los principales riesgos de salud se deben a problemas de conducta, como trastornos alimentarios y

²⁴ Papalia, D.; S. Wendkos y R. Duskin. 2009. Desarrollo Humano. México D.F, México: McGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES, S.A. de C.V. 4p.

²⁵ Ibid, p.8

²⁶ Ibid, p.354

drogadicción. En la dimensión física es necesario mencionar que hoy en día existen una gran cantidad de adolescentes con trastornos del sueño, en un estudio que se realizó en 28 países industrializados, un promedio de 40% de los adolescentes (sobre todo varones), reportaba somnolencia matutina al menos una vez a la semana, y 22% dijo sentirse adormilado casi todos los días, a medida que crecen los niños suelen ir a la cama más tarde y duermen menos los días que van a la escuela. El adolescente promedio que a los 9 años dormía más de 10 horas por la noche a los 16 duerme menos de 8 horas, en realidad, los adolescentes necesitan tanto sueño o más que cuando eran más jóvenes. Siguiendo en esta dimensión física, se hace alusión a los trastornos alimenticios, entre ellos, la obesidad, anorexia nerviosa y bulimia nerviosa, que afectan a un gran número de adolescentes durante esta etapa. Además cabe mencionar que en esta fase se da inicio al consumo de drogas, entre las más comunes, alcohol, marihuana y tabaco. Por otra parte la prevalencia de la depresión aumenta durante la adolescencia, en 2004, 9% de los jóvenes de entre 12 y 17 años habían experimentado por lo menos un episodio de depresión mayor, y solo cerca del 40% de ellos había recibido tratamiento. Por último cabe señalar que la muerte en esta etapa siempre es trágica y por lo regular accidental, la frecuencia de muertes violentas en este grupo de edad es un reflejo tanto de una cultura violenta como de la inexperiencia e inmadurez de los adolescentes, que a menudo toman riesgos y tienen una falta de cuidado, finalmente también existe una alta tasa de suicidio en esta etapa, los jóvenes que consideran esta alternativa suelen tener antecedentes de enfermedades emocionales, es probable que sean perpetradores o víctimas de la violencia y que tengan problemas académicos o conductuales en la escuela²⁷. (Papalia, Wendkos Olds, & Duskin Feldman, 2009)

En cuanto a la dimensión cognoscitiva, se desarrolla la capacidad del pensamiento abstracto y el razonamiento científico, además persiste la inmadurez del pensamiento en algunas actitudes y conductas, y es posible visualizar que la educación se enfoca en la preparación para la universidad o el trabajo. En esta ámbito es necesario abocarse a la

²⁷ Ibid, p.356-371

teoría de Piaget, en la adolescencia se da inicio a la última etapa piagetiana del desarrollo cognoscitivo, que se caracteriza por la capacidad para pensar de manera abstracta que se refiere al nivel de las operaciones formales, existe una capacidad que acompaña a esta etapa que se llama razonamiento hipotético deductivo que sirve para desarrollar, considerar y probar hipótesis. Además la calidad de la educación tiene un fuerte efecto en el logro de los estudiantes; una buena escuela secundaria o preparatoria tiene un ambiente ordenado y seguro, recursos materiales adecuados, un personal docente estable y un sentido positivo de la comunidad. La cultura escolar destaca lo académico y fomenta la creencia de que todos los estudiantes pueden aprender. También ofrece oportunidades para realizar actividades extracurriculares, que mantienen ocupados a los alumnos e impiden que se metan en problemas después de las horas de escuela. Los maestros confían, respetan y se preocupan por sus alumnos, depositan grandes expectativas en ellos y confían en su propia capacidad para ayudarlos a triunfar²⁸. (Papalia, Wendkos Olds, & Duskin Feldman, 2009)

En el ámbito psicosocial, el objetivo central es la búsqueda de identidad, incluyendo la sexualidad, en general, las relaciones con los padres son buenas, y es importante mencionar que el grupo de amigos puede ejercer una influencia positiva o negativa. En esta dimensión es importante hablar de la teoría de Erikson, en cuanto a las etapas de desarrollo psicosocial, los sujetos de intervención se ubicarían en la quinta etapa que se identifica por la crisis identidad frente a confusión de identidad, en la cual el adolescente trata de desarrollar un sentido coherente de su yo que incluya el papel que debe desempeñar en la sociedad, también se conoce como identidad frente a confusión de roles. De acuerdo con Erikson, la identidad se construye a medida que los jóvenes resuelven tres problemas importantes: la elección de una ocupación, la adopción de valores con los cuales vivir y el desarrollo de una identidad sexual satisfactoria. Los adolescentes que resuelven satisfactoriamente la crisis de identidad desarrollan la virtud de la fidelidad, es decir, lealtad, fe, o un sentido de pertenencia a un ser

²⁸ *Ibíd.*, p. 371-373

querido o a los amigos o compañeros. Erikson considero que el principal peligro de esta etapa era la confusion de identidad o de roles que puede demorar en gran medida la obtencion de la adultez psicologica. En cuanto a la relacion con la familia, los pares y la sociedad adulta, los adolescentes pasan más tiempo con los pares y menos con la familia, sin embargo, los valores fundamentales de la mayoría de ellos permanecen más cercanos a los de sus padres de lo que en general se da uno cuenta; incluso cuando los adolescentes encuentran en sus amigos compañía e intimidad, buscan en los padres una base segura a partir de la cual puedan probar sus alas de manera muy parecida a lo que hacen los niños pequeños cuando empiezan a explorar un mundo mas ancho. Los adolescentes más seguros tienen fuerte relaciones de apoyo con los padres que estan en sintonía con la forma en que los jóvenes se ven así mismos, permiten y estimulan sus esfuerzos por lograr la independenciam y ofrecen un puerto seguro en tiempos de estrés emocional. El grupo de pares es una fuente de afecto, solidaridad, comprensión y orientación moral; un lugar para la experimentación y un escenario para convertirse en seres autónomos e independientes de los padres. Es un lugar para formar relaciones intimas que sirven como ensayo para la intimidad adulta. A medida que los niños avanzan hacia la adolescencia, el sistema social de los pares se vuelve más complejo y diverso. Aunque los adolescentes mantienen sus amistades individuales, las camarillas adquieren mayor importancia. Un tercer tipo más grande de agrupación, la muchedumbre, que por lo general no existe antes de la adolescencia, no se basa en las interacciones personales sino en la reputación, imagen o identidad. La pertenencia a la muchedumbre es una construccion social, un conjunto de etiquetas mediante las cuales los jovenes dividen el mapa social con base en el vecindario, origen étnico, posición socioeconómica u otros factores. Esos tres niveles de agrupamiento pueden existir de manera simultanea y sobreponerse entre sus integrantes, los cuales pueden cambiar con el tiempo. Las afiliaciones a las camarillas y muchedumbres suelen flexibilizarse a medida que progresa la adolescencia. Comunmente la influencia de los pares alcanza su punto más alto entre los 12 y 13 años, y luego disminuye durante la

adolescencia media y tardía²⁹ (Papalia, Wendkos Olds, & Duskin Feldman, 2009).

III. TEORIA MORAL DE KOHLBERG

Para la elaboración de este marco teórico es de vital importancia hacer referencia a la teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg, ya que es considerada una de las más importantes en el campo de la psicología moral debido a que es el principal representante del enfoque cognitivo-evolutivo, uno de los marcos teóricos más sólidos y vigentes en la psicología moderna del desarrollo. Este autor ha elaborado la teoría más completa sobre el desarrollo del razonamiento moral, en cuanto a la descripción y fundamentación de sus postulados, y también en cuanto abarcar el razonamiento del niño, del adolescente y del adulto. Ha proporcionado las bases para una teoría y una práctica de la educación moral evolutiva que tiene como meta el desarrollo moral. Los fundamentos psicológicos de su teoría, se encuentran en la teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget, y en particular en su libro *El criterio Moral en el Niño*. La contribución especial de Kohlberg a la psicología moral ha sido aplicar el esquema de desarrollo en estadios que elabora Piaget para estudiar el pensamiento, al estudio de cómo evoluciona el juicio moral en el individuo, este corresponde a un proceso que permite reflexionar sobre los propios valores y ordenarlos en una jerarquía lógica, especialmente cuando se enfrenta un dilema moral³⁰. (Barra Almagia, 1987)

En su teoría se considera de gran relevancia comprender la estructura del razonamiento frente a los dilemas morales. Sus investigaciones se centraron en los razonamientos morales o aspectos formales, antes que en los valores específicos, lo que quiere decir, que la relevancia se da en las razones que tienen las personas para elegir entre una u otra acción³¹. (Elorrieta-Grimalt, 2012)

²⁹ *Ibid.*, p.390-411.

³⁰ Barra, E. 1987. *El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg*. Bogotá, Colombia. 8-9 p.

³¹ Elorrieta, M. 2012. *Análisis crítico de la educación moral según Lawrence Kohlberg*. 499 p.

En la década del cincuenta Kohlberg y sus colegas comenzaron a plantear dilemas morales que tenían relación con el concepto de justicia a 75 chicos de 10, 13 y 16 años, durante un periodo superior a los 30 años. Sus respuestas lo llevaron a concluir que la forma en que las personas manejan los temas morales refleja el desarrollo cognoscitivo³². (Papalia, Wendkos Olds, & Duskin Feldman, 2009)

Kohlberg (1969) propuso tres niveles de razonamiento moral y cada una dividida en dos etapas;

- **Primer nivel: Moralidad preconvencional**

“En este nivel las personas aún no comprenden las normas sociales convencionales, por lo tanto actúan bajo controles externos para evitar el castigo o recibir recompensas de la autoridad”³³. (Linde Navas, 2009).

“Obedecen reglas para evitar el castigo o recibir recompensas, o actúan por interés propio. Este nivel es típico de los niños entre 4 y 10 años”³⁴. (Papalia, Wendkos Olds, & Duskin Feldman, 2009)

Se enfocan los problemas morales desde la perspectiva de los intereses concretos de los individuos implicados, y de las consecuencias concretas con que se enfrentaron los individuos al decidir sobre una acción particular. Las normas y las expectativas de la sociedad son algo externo al sujeto, y el punto de partida del juicio moral son las necesidades del yo. Este nivel caracteriza el razonamiento moral de los niños, de algunos adolescentes y aun de algunos adultos³⁵. (Barra Almagia, 1987)

Etapa I: Orientación hacia el castigo y la obediencia “¿Que me ocurrirá?” Los niños obedecen las reglas para evitar el castigo. Ignoran los motivos de un acto y se concentran en su forma física (como el

³² Papalia, Op. Cit., p.375

³³ Linde, A. 2009. La educación moral según Lawrence Kohlberg: una utopía realizable. Málaga, España. 8p.

³⁴ Papalia, Loc. Cit. p. 375

³⁵ Barra, Op. Cit., p.11

tamaño de una mentira) o sus consecuencias (por ejemplo, la cantidad de daño físico)³⁶ (Papalia, Wendkos Olds, & Duskin Feldman, 2009)

Etapa II: Propósito instrumental e intercambio. “Tu rascas mi espalda y yo rascaré la tuya”. Los niños se conforman a las reglas por interés propio y en consideración a lo que otros pueden hacer por ellos. Consideran un acto en términos de las necesidades humanas que satisface y distinguen este valor de la forma física y las consecuencias del acto³⁷. (Papalia, Wendkos Olds, & Duskin Feldman, 2009)

- **Segundo nivel: Moralidad convencional (o moralidad de conformidad con el rol convencional):**

Las personas han interiorizado los estándares de las figuras de autoridad. Se identifican con las reglas y expectativas de otros, especialmente de las autoridades, están preocupadas por ser buenos, agradar a las demás y mantener el orden social. Este nivel se alcanza después de los 10 años, muchas personas no avanzan más allá, ni siquiera en la edad adulta³⁸. (Papalia, Wendkos Olds, & Duskin Feldman, 2009)

“En el nivel II es una persona convencional, en la que el yo se identifica con las reglas y expectativas de otros, especialmente de las autoridades”³⁹. (Elorrieta-Grimalt, 2012)

“Caracterizado por la conformidad y el mantenimiento de las normas y acuerdos de sus grupos más próximos y de la sociedad, porque esto preserva nuestra propia imagen y el buen funcionamiento de la colectividad”⁴⁰. (Linde Navas, 2009)

En el nivel convencional se enfocan los problemas morales desde la perspectiva de un miembro de la sociedad, tomando en consideración lo que el grupo o la sociedad espera del individuo como miembro u ocupante de un rol. El sujeto se identifica con la sociedad y el punto de partida del juicio moral son las reglas del grupo. Este nivel normalmente surge en la adolescencia y permanece dominante en el

³⁶ Papalia, Op. Cit., p.376

³⁷ Papalia, Loc. Cit., p.376

³⁸ Papalia, Loc. Cit., p. 376

³⁹ Elorrieta, Op. Cit., p.503

⁴⁰ Linde, Op. Cit., p. 9

razonamiento de la mayoría de los adultos en diversas sociedades⁴¹.
(Barra Almagia, 1987)

Etapa III: Mantenimiento de relaciones mutuas, aprobación de los demás, la regla dorada. “¿Soy un buen chico o una buena chica?”. Los niños desean agradar y ayudar a los otros, pueden juzgar las intenciones de los demás y desarrollar sus propias ideas de lo que es una buena persona. Evalúan un acto de acuerdo con el motivo subyacente o el desempeño de la persona y toman en consideración las circunstancias.

Etapa IV: Preocupación y conciencia social: “¿Qué pasaría si todo el mundo lo hiciera?” Las están preocupadas por cumplir sus deberes, mostrando respeto por la autoridad superior y manteniendo el orden social. Consideran que un acto siempre es erróneo independientemente del motivo o las circunstancias, si viola una regla o daña a otros⁴².
(Papalia, Wendkos Olds, & Duskin Feldman, 2009)

- **Tercer nivel: Moralidad Postconvencional (o moralidad de principios morales autónomos):**

Las personas reconocen conflictos entre los estándares morales y hacen sus propios juicios con base en los principios del bien, la imparcialidad y la justicia. Por lo general, las personas alcanzan este nivel de razonamiento moral al menos hasta la adolescencia temprana o de manera más común en la edad adulta temprana, si es que lo alcanzan⁴³. (Papalia, Wendkos Olds, & Duskin Feldman, 2009)

En el postconvencional, los individuos entienden y aceptan en general las normas de la sociedad en la medida en que éstas se basan en principios morales generales (como el respeto a la vida, o a la dignidad de las personas). Si estos principios entran en conflicto con las normas de la sociedad, el individuo postconvencional juzgará y actuará por principios más que por convenciones sociales⁴⁴. (Linde Navas, 2009)

⁴¹ Barra, Loc. Cit.

⁴² Papalia, Loc. Cit. p. 376

⁴³ Papalia, Loc. Cit. p. 375

⁴⁴ Linde, Loc. Cit.

“La persona postconvencional ha diferenciado su yo de las normas y expectativas de otros y define sus valores según unos principios autoescogidos”⁴⁵. (Elorrieta-Grimalt, 2012)

En el nivel postconvencional o de principios se enfocan los problemas morales desde una perspectiva superior o anterior a la sociedad. El sujeto se distancia de las normas y expectativas ajenas y define valores y principios morales que tienen validez y aplicación más allá de la autoridad de personas, grupos o de la sociedad en general, y más allá de la identificación del individuo con tales personas o grupos. El punto de partida del juicio moral son aquellos principios que deben fundamentar las reglas sociales. Este nivel, el más difícil de encontrar, puede surgir durante la adolescencia o el comienzo de la adultez, y caracteriza el razonamiento de sólo una minoría de adultos⁴⁶. (Barra Almagia, 1987)

Etapa V: Moralidad de contrato, o de derechos individuales y de leyes aceptadas democráticamente. La gente piensa en términos racionales valorando la voluntad de la mayoría y el bienestar de la sociedad. Por lo general creen que esos valores están mejor apoyados si se adhieren a la ley. Aunque reconocen que hay ocasiones en que la necesidad humana y la ley entran en conflicto, creen que a la larga es mejor para la sociedad si se obedece la ley⁴⁷. (Papalia, Wendkos Olds, & Duskin Feldman, 2009)

Etapa VI: Moralidad de principios éticos universales. Las personas hacen lo que creen correcto como individuos, independientemente de las restricciones legales o las opiniones de otros. Actúan de acuerdo con las normas interiorizadas, sabiendo que se condenarían a sí mismos si no lo hicieran⁴⁸. (Papalia, Wendkos Olds, & Duskin Feldman, 2009)

En cuanto al razonamiento moral de Kohlberg en la educación, el educador debe presentar dilemas morales y hacer hábilmente preguntas de modo que el alumno se interroge sobre sus juicios

⁴⁵ Elorrieta, Loc. Cit.

⁴⁶ Barra, Loc. Cit.

⁴⁷ Papalia, Loc. Cit. p. 376

⁴⁸ Papalia, Loc. Cit. p. 376

morales y las razones que los motivan, el objetivo es estimular el razonamiento del alumno para que vaya perfeccionando sus juicios. El primer paso es presentar el problema moral y, a continuación, conducir la discusión añadiendo circunstancias que compliquen el dilema, introduciendo perspectivas nuevas o destacando el razonamiento presentado por otro estudiante. Esta tensión intelectual, hecha con constancia, llevara a los alumnos a adquirir niveles superiores de reflexión moral. Así, según Kohlberg, el objetivo de la educación moral es promover el desarrollo de la capacidad de hacer juicios éticos cada vez más maduros y autónomos⁴⁹. (Elorrieta-Grimalt, 2012)

Por ultimo continuando con la teoría de Kohlberg, se debe hacer alusión al denominado “Efecto Blatt” o “Hipótesis Más Uno”. Moshe Blatt le propuso a Kohlberg probar en la práctica una hipótesis que sustentaban Elliot Turiel y James Rest, “si a los niños se les presentaba de manera sistemática un razonamiento moral correspondiente a una etapa inmediatamente superior a la propia, serian atraídos por ese razonamiento y al tratar de apropiarse de él, se estimularía el desarrollo hacia la siguiente etapa de juicio moral”. En que los alumnos comprendían y asimilaban el razonamiento de sus compañeros situado un estadio por encima del propio estadio y comprenderían, pero rechazarían por inadecuado, cualquier juicio de algún estadio por debajo del propio. A esta hipótesis se la conoce de forma abreviada con el nombre de hipótesis +1. El medio que eligió fue llevar a cabo sistemáticamente una serie de discusiones sobre dilemas morales hipotéticos en una clase de una escuela judía. “La forma de llevar a cabo las discusiones se inspiraban en el método socrático: crear controversias entre los sujetos, estimulando el contraste de pareceres sobre las razones que justifican las decisiones de distintos sujetos acerca del curso de acción más adecuado en cada dilema”. Luego de esta iniciativa se pusieron en marcha los estudios y las intervenciones en educación moral desde la perspectiva cognitiva-evolutiva.

Al concluir un semestre de discusiones dominicales, Blatt comparo el nivel alcanzado con el nivel de desarrollo moral inicial de los sujetos encontrando que entre un cuarto y la mitad de los estudiantes avanzo

⁴⁹ Elorrieta, Op. Cit., p. 500

total o parcialmente un estadio en dicho período. Mientras que los grupos de control permanecieron sin cambios significativos. El progreso de los alumnos de Blatt demostraba que podía estimularse el desarrollo de las estructuras de razonamiento moral, dando lugar a una investigación intensa sobre la intervención educativa. Existen tres elementos fundamentales sobre los que se sustenta el llamado "Efecto Blatt", el primero corresponde a los dilemas morales que crean conflictos cognitivos entre los estudiantes, el segundo mezcla en el grupo-clase de sujetos de diferentes estadios (con una disparidad razonable), lo que hace posible la exposición a razonamientos más sofisticados que el propio a la mayor cantidad de estudiantes y el último refiere a la actitud socrática del profesor, que propicia debates abiertos e intelectualmente estimulantes. El profesor procuraba que se discutieran los argumentos de más alto nivel que aparecían en el debate; moderaba de modo que los niños intervinieran la mayor parte del tiempo; intervenía para resumir la discusión, aclarar puntos, enriquecer el debate y, en ocasiones, presentar su propio punto de vista⁵⁰ (Linde Navas, 2009).

IV. HABILIDADES SOCIALES

Luego de revisar aspectos teóricos se debe hacer referencia a las Habilidades Sociales en la adolescencia temprana. El interés en el tema obedece a que el éxito personal y social parece estar más vinculado con las habilidades sociales, que con las habilidades cognitivas expresadas en medidas sintéticas de coeficiente intelectual (CI), ya que éstas constituyen una de las mayores fuentes de autoestima y bienestar personal. La relevancia de las habilidades sociales se vincula al impacto que parece tener en la organización psicológica del adolescente, en la calidad de vida, en la inclusión escolar y social del mismo. (Contini De González, 2008)

Por habilidades sociales se entiende a las conductas específicas necesarias para ejecutar competentemente una tarea interpersonal, se define a dichas habilidades de la infancia como: las conductas

⁵⁰ Linde, Op. Cit., p. 10-12

necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y satisfactoria” Los trabajadores sociales hablan con bastante familiaridad de términos como habilidades sociales y asertividad. La dificultad surge cuando se quiere explicar a un sujeto que presenta un déficit en habilidades sociales y no se quiere asustar o que se sienta ofendido, ya que todas las personas quieren ser competentes socialmente. (Monjas Casares, 2000)

Se ha dado una serie de evoluciones de diferentes términos hasta llegar al de habilidades sociales. En un primer momento Salter (1949) empleo la expresión “personalidad excitatoria” que más tarde Wolpe (1958) sustituiría por la de “conducta asertiva”, posteriormente varios autores propusieron cambiar aquel concepto, sin embargo ninguno de ellos prosperó, a mediados de los años 70 el término de “habilidades sociales” empezó a tomar fuerza como sustituto de “la conducta asertiva”. La habilidad social debe considerarse dentro de un marco cultural determinado, y los patrones de comunicación varían ampliamente entre culturas y dentro de una misma cultura, dependiendo de factores tales como la edad, sexo, la clase social y la educación. Además, el grado de efectividad de una persona dependerá de lo que se desea lograr en la situación particular en la que se encuentre. La conducta considerada apropiada en una situación puede ser, obviamente inapropiada en otra. El individuo trae también a la situación sus propias actitudes, valores, creencias, capacidades cognitivas y un estilo único de interacción⁵¹. (Camacho Gómez & Camacho Calvo, 2005)

A continuación, se señalarán varias definiciones que diferentes autores han desarrollado acerca de lo que ellos consideran las habilidades sociales: 1) “La conducta que permite a una persona en base a sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad inapropiada, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los derechos personales sin negar los derechos de los demás” (Alberti y Emmons, 1978); 2) “Manifiesta de las preferencias (por medio de palabras o acciones) de una manera tal que haga que los otros lo

⁵¹ Camacho & Camacho. 2005. Habilidades sociales en adolescencia: un programa de intervención. España. Revista profesional española de Terapia Cognitivo-Conductual. 2 p.

tomen en cuenta” (McDonald, 1978); 3) “La capacidad de expresar interpersonalmente sentimientos positivos y negativos sin que de cómo resultado una pérdida de reforzamiento social” (Versen y Bellack, 1977); 4) “La habilidad de buscar, mantener o mejorar el reforzamiento en una situación interpersonal a través de la expresión de sentimientos o deseos cuando esa expresión se arriesga a la pérdida de reforzamiento o incluso castigo” (Rich y Schroeder, 1976); 5) “Un conjunto de conductas identificables, aprendidas que emplean los individuos en las situaciones interpersonales para obtener o mantener el reforzamiento de su ambiente” (Nelly, 1982); 6) “Conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y que, generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas”⁵². (Caballo, 1986). (Camacho Gómez & Camacho Calvo, 2005)

- **Las habilidades sociales básicas son:**

- Apego: capacidad de establecer lazos afectivos con otras personas.
- Empatía: capacidad de ponerse en el lugar del otro y entenderle.
- Asertividad: capacidad de defender los propios derechos y opiniones sin dañar a los demás.
- Cooperación: capacidad de colaborar con los demás para lograr un objetivo común.
- Comunicación: capacidad de expresar y escuchar. Sentimientos, emociones, ideas, etc.
- Autocontrol: capacidad de interpretar las creencias y sentimientos propios y controlar los impulsos.
- Comprensión de situaciones: capacidad para entender las situaciones sociales y no tomarlas como algo personal, o culparse de determinadas cosas.

⁵² *Ibíd.*, p. 2-3.

- Resolución de conflictos: capacidad para interpretar un conflicto y sacar alternativas de solución al mismo⁵³. (Servicio de Bienestar Social de la Armada de Chile, 2015)

- **Además existen tres tipos de comportamientos:**

INHIBIDO	ASERTIVO	AGRESIVO
No se respetan los derechos. Se aprovechan de él.	Respetan los derechos del otro.	No respeta los derechos del otro.
No consigue sus objetivos.	Puede conseguir sus objetivos.	Puede alcanzar sus objetivos a expensas del otro.
Se siente frustrado, herido, ansioso. Inhibido.	Se siente bien consigo mismo, tiene confianza en sí mismo. Expresivo (directo).	Está a la defensiva, humillando al otro. Expresivo (directo o indirecto).
Deja al otro decidir por él.	Elige por sí mismo.	Elige por el otro.

Fuente: (Camacho Gómez & Camacho Calvo, 2005)⁵⁴

Las competencias sociales se aprenden y desarrollan a lo largo del proceso de socialización, como resultado de la interacción con otras personas. Este desarrollo se produce fundamentalmente en la infancia, los primeros años de vida son fundamentales para el aprendizaje de estas habilidades. Se aprenden y desarrollan a través de los siguientes procesos:

- Experiencia directa. Los niños y niñas están rodeados de personas y desde una edad muy temprana comienzan a ensayar las conductas sociales. Se producen determinadas experiencias que los pequeños van interpretando e incorporan esas interpretaciones a su forma de pensar y actuar.
- Imitación. Los pequeños aprenden por lo que ven de las personas que son importantes para ellos. Imitarán aquellas

⁵³ Servicio de Bienestar Social de la Armada de Chile. 2015. Viña del Mar, Chile. Recuperado en: http://www.bienestararmada.cl/habilidades-sociales-educar-para-las-relaciones-sociales/prontus_bienestar/2014-06-27/105145.html Consultado el: 19 de Mayo de 2015.

⁵⁴ Camacho & Camacho, Op. Cit., p. 5.

conductas sociales que observan en los adultos más cercanos, pero no sólo las conductas, también aprenderán de estos la manera de interpretar las situaciones y hasta de sentirse en determinados momentos.

- Refuerzos. Los refuerzos sociales que tengan sus conductas, ya sea de los adultos y/o iguales van a hacer que los niños y niñas desarrollen determinadas conductas y otras⁵⁵. (Servicio de Bienestar Social de la Armada de Chile, 2015)

V. CLIMA DE AULA

Finalmente se debe conceptualizar la variable más importante de esta tesis correspondiente al clima de aula o clima de clase, cuya conceptualización ha ido evolucionando paulatinamente desde el modelo de Moos (1987) hasta nuestros días, en que hay una multiplicidad de dimensiones y perspectivas. Entre las definiciones más citadas están las siguientes:

Según Arón y Milicic (2004, citado por Bozzo, 2010) está compuesto por una parte material que abarca el mobiliario y la infraestructura, y por otra inmaterial, que incluye a las personas, sus características y el tipo de interacción que construyen en el espacio de la sala de clases, destacando la interacción entre el profesor y los estudiantes⁵⁶. (Bozzo B, Ríos M, Marchant M, & Fernández S, 2010)

Según Sánchez (2009, citado por Barreda 2012), "el clima supone una interacción socio-afectiva producida durante la intervención del aula, y engloba varios elementos los cuales interaccionan entre sí"⁵⁷. (Barreda Gómez, 2012)

Una definición completa que abarca todos los factores que afectan el clima del aula, es la que ha hecho Martínez (1996)

⁵⁵ Servicio de Bienestar Social de la Armada de Chile, Op. Cit.

⁵⁶ Bozzo, N.; D. Ríos; J. Marchant. y P. Fernández, .2010. Factores que inciden en el clima de aula universitario. 108p.

⁵⁷ Barreda, M. 2012.El docente como gestor del clima de aula. Factores a tener en cuenta. Santander, España. 4p.

Definimos pues el clima atmosfera o ambiente del aula como una cualidad relativamente duradera, no directamente observable, que puede ser aprehendida y descrita en términos de las percepciones que los agentes educativos del aula van obteniendo continua y consistentemente sobre dimensiones relevantes de la misma como son sus características físicas, los procesos de relación socio afectiva e instructiva entre iguales y entre estudiantes y profesor, el tipo de trabajo instructivo y las reglas, y normas, que lo regulan. Además de tener una influencia probada en los resultados educativos, la consecución de un clima favorable constituye un objetivo educativo por sí mismo⁵⁸. (Barreda Gómez, 2012)

Según Marchena (2005, citado por Barreda, 2012) se centran más en los factores sociales e inclusivos a la hora de definir el clima:

“Es una construcción originada por las relaciones sociales que entablan los protagonistas de una clase así como por la forma de pensar de cada uno de ellos, por sus valores, esto es, por la cultura existente en el aula⁵⁹”. (Barreda Gómez, 2012)

Según Vaello (2011, citado por Barreda, 2012) “también da mucha importancia a la educación socio-emocional para conseguir un buen clima de aula, aunque no sólo se centra en las relaciones sociales, sino también en la metodología y gestión del aula por parte del docente⁶⁰”. (Barreda Gómez, 2012)

Según Molina y Pérez (2006, citado por Moreno, 2011) los autores que estudian la temática, coinciden que tanto el clima escolar como el de aula, se desarrollan entre dos extremos: uno favorable, que representa un clima abierto, participativo, ideal, coherente, en el cual existiría mayor posibilidad para la formación integral del educando desde el punto de vista académico, social y emocional, puesto que existirían más oportunidades para la convivencia armónica. El otro extremo sería desfavorable y estaría representado por el clima cerrado, autoritario, controlado y no coherente, donde imperan las relaciones de poder, de dominación y de control, porque no se estimulan los procesos

⁵⁸ Barreda, Loc. Cit. p.4

⁵⁹ *Ibid.*, p.5

⁶⁰ Barreda, Loc. Cit. p. 5

interpersonales, ni la participación libre y democrática, por lo cual, se producen comportamientos individuales y sociales hostiles, que inciden negativamente en la convivencia y el aprendizaje⁶¹. (Moreno Madrigal, Díaz Mujica, Cuevas Tamarin, Novoa Olave, & Bravo Carrasco, 2011)

Se ha de tener en cuenta que el aula forma parte de la estructura del centro, por lo que para conseguir un buen clima en el aula se debe tener un respaldo institucional, recogido en el Plan de Convivencia del centro⁶². (Barreda Gómez, 2012)

- **Dimensiones del clima escolar y de aula.**

Según Villa Sánchez y Villar Angulo (1992) "se clasifican en cuatro grandes categorías: el medio ambiente, los comportamientos y actitudes personales, los aspectos organizativos y de funcionamiento y la dinámica interna que se da en el aula"⁶³. (Moreno Madrigal, Díaz Mujica, Cuevas Tamarin, Novoa Olave, & Bravo Carrasco, 2011)

Por otra parte según Bernstein (1989, citado por Moreno, 2011) se puede considerar para el estudio del clima escolar y de aula, un conjunto de variables agrupadas en lo que denomina contextos del clima. A continuación se presenta una breve descripción de cada contexto:

- El contexto interpersonal, referido a la percepción que tienen los alumnos de la cercanía de las relaciones que mantienen con los profesores y de la preocupación que éstos muestran ante sus problemas;
- El contexto regulativo: que se refiere a la percepción de los alumnos de las reglas y las relaciones de autoridad en la escuela;
- El contexto instruccional: que abarca las percepciones de los alumnos respecto al interés o desinterés que muestran los profesores por el aprendizaje de sus alumnos;

⁶¹ Moreno, C; A. Díaz; C. Cuevas; C. Novoa; I. Bravo. 2001. Clima social escolar en el aula y vínculo profesor-alumno: alcances, herramientas de evaluación y programas de intervención. Concepción Chile. 73p.

⁶² Barreda, Loc. Cit. p. 5

⁶³ Moreno, Loc. Cit.

- El contexto imaginativo y creativo que se refiere a los aspectos ambientales que estimula a recrear y experimentar⁶⁴. (Moreno Madrigal, Díaz Mujica, Cuevas Tamarin, Novoa Olave, & Bravo Carrasco, 2011)

Clima de aula positivo y negativo

Según Arón y Milicic (2000, citado por Bozzo, 2010), se define el clima positivo según como, aquel donde el docente mantiene un trato cordial y respetuoso hacia los estudiantes, promoviendo activamente la participación de estos, motivándolos y connotándolos en forma positiva después de sus intervenciones, además de manifestar buena disposición para resolver dudas con voluntad y actitud positiva, manteniendo siempre la disciplina y el manejo de situaciones conductuales irregulares. Al contrario, el clima de aula negativo implica malas relaciones entre el profesor y los estudiantes, que se traducen en indisciplina, mal manejo de grupo por parte del docente, escasa o nula participación de los estudiantes en labores académicas, carencia de respeto mutuo, bajas expectativas, entre otros aspectos, que dificultan el proceso de enseñanza y aprendizaje⁶⁵. (Bozzo B, Rios M, Marchant M, & Fernández S, 2010)

Según Arón y Milicic, (2001, citado por Mena I., & Valdés, A. M, 2008) en términos generales, los climas escolares positivos o favorecedores del desarrollo personal son aquellos en que se facilita el aprendizaje de todos quienes lo integran; los miembros del sistema se sienten agradados y tienen la posibilidad de desarrollarse como personas, lo que se traduce en una sensación de bienestar general, sensación de confianza en las propias habilidades, creencia de la relevancia de lo que se aprende o en la forma en que se enseña, identificación con la institución, interacción positiva entre pares y con los

⁶⁴ Moreno, Loc. Cit.

⁶⁵ Bozzo, Op. Cit., p.109

demás actores. Los estudiantes se sienten protegidos, acompañados, seguros y queridos.⁶⁶ (Mena & Valdés, 2008)

Estudios realizados por Howard y colaboradores (1987, citado por Mena I., & Valdés, A. M, 2008) caracterizan las escuelas con Clima Social positivo como aquellas donde existe:

- Conocimiento continuo, académico y social: los profesores y alumnos tienen condiciones que les permiten mejorar en forma significativa sus habilidades, conocimiento académico, social y personal.
- Respeto: Los profesores y alumnos tienen la sensación de que prevalece una atmósfera de respeto mutuo en la escuela.
- Confianza: Se cree que lo que el otro hace está bien y lo que dice es verdad.
- Moral alta: Profesores y alumnos se sienten bien con lo que está sucediendo en la escuela. Hay deseos de cumplir con las tareas asignadas y las personas tienen autodisciplina.
- Cohesión: La escuela ejerce un alto nivel de atracción sobre sus miembros, prevaleciendo un espíritu de cuerpo y sentido de pertenencia al sistema.
- Oportunidad de input: Los miembros de la institución tienen la posibilidad de involucrarse en las decisiones de la escuela en la medida en que aportan ideas y éstas son tomadas en cuenta.
- Renovación: La escuela es capaz de crecer, desarrollarse y cambiar.
- Cuidado: existe una atmósfera de tipo familiar, en que los profesores se preocupan y se focalizan en las necesidades de los estudiantes junto con trabajar de manera cooperativa en el marco de una organización bien manejada⁶⁷. (Mena & Valdés, 2008)

Según Arón y Milicic (1999, citado por Mena I., & Valdés, A. M, 2008) los climas escolares negativos u obstaculizadores del desarrollo de los actores de la comunidad educativa, generan estrés, irritación, desgano, depresión, falta de interés y una sensación de agotamiento físico. Desde la perspectiva de los profesores, un clima negativo desvía

⁶⁶ Mena, I., & Valdés, A. M. 2008. Clima social escolar. 4 p.

⁶⁷ Mena, Loc. Cit.

la atención de los docentes y directivos, es una fuente de desmotivación, disminuye el compromiso de éstos con la escuela y las ganas de trabajar, genera desesperanza en cuanto a lo que puede ser logrado e impide una visión de futuro de la escuela. En los estudiantes un clima negativo puede generar apatía por la escuela, temor al castigo y a la equivocación. Además estos climas vuelven invisibles los aspectos positivos, por lo tanto, provocan una percepción sesgada que amplifica los aspectos negativos, volviéndose las interacciones cada vez más estresantes e interfiriéndose una resolución de conflictos constructiva⁶⁸ (Mena & Valdés, 2008).

Se puede concluir que el clima del aula se crea a partir de varios factores de infraestructura y socio afectivos: de interacciones profesor-estudiante y estudiante-estudiante, reglas y normas, metodología y gestión de aula por parte del profesor y finalmente que se desarrolla en dos extremos, clima aula positivo y clima aula negativo.

⁶⁸ Mena, Loc. Cit.



Facultad de Derecho y Ciencias Sociales
Escuela de Trabajo Social

CAPÍTULO III:

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

I. DISEÑO METODOLÓGICO

El presente seminario de título estará bajo el alero del paradigma positivista, el que se basa en el método científico hipotético-deductivo, el cual estudia lo observable y lo medible, además fragmenta la realidad en variables, de tal modo que el método es experimental o descriptivo. El positivismo, intenta predecir y explicar los acontecimientos sociales mediante la investigación de las regularidades y la determinación de relaciones causales. (Quesada, y otros, 1995, págs. 30-54)

En cuanto a la metodología se utilizará el enfoque cuantitativo, entendiéndose, como su nombre lo indica, apunta a establecer sistemas de evaluación centrados en lo cuantificable, es decir, medibles numéricamente. Se puede tratar tanto de una representación numérica con fines descriptivos, como de la posibilidad de inferir las similitudes y diferencias entre variables de estudio⁶⁹. (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010)

La naturaleza de esta investigación, atendiendo a los objetivos planteados con anterioridad responde a una investigación “no experimental” o “expost-facto”, ya que el estudio se realizará sin la manipulación deliberada de variables y solo se observaran los fenómenos en su ambiente natural para luego analizarlos⁷⁰. (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010)

Esta tesis además de tener un diseño no experimental, se puede clasificar en transeccional o transversal, ya que su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado; además el diseño es transeccional correlacional-causal, ya que permitirá describir relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento determinado⁷¹. (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010)

⁶⁹ Hernández, R.; C. Fernández y P. Baptista. 2010. Metodología de la investigación. México D. F. México: McGraw-Hill/INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V. 4-6 p.

⁷⁰ Ibid, p. 149-151.

⁷¹ Ibid, p. 154.

II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿Existe o no relación entre el clima de aula con las variables de habilidades sociales y estadios morales de la teoría moral de Kohlberg, en los cursos octavo básico y primeros medios del Colegio Las Acacias de Valparaíso?

III. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

- **Objetivo General:**

“Determinar si existe o no relación entre la variable Clima de Aula con las variables de Habilidades Sociales y los Estadios Morales de la teoría moral de Kohlberg a partir de los resultados de los instrumentos aplicados en los cursos octavo básico y primeros medios del Colegio Las Acacias de Valparaíso”.

- **Objetivos Específicos:**

- 1) "Identificar si existe o no relación entre la variable Clima de Aula con la variable Habilidades Sociales en los cursos octavo básico y primeros medios del Colegio Las Acacias de Valparaíso”.
- 2) “Identificar si existe o no relación entre la variable Clima de Aula con la variable de Estadios Morales de la teoría moral de Kohlberg en los cursos octavo básico y primero medios del Colegio Las Acacias de Valparaíso”.
- 3) “Identificar las dimensiones deficitarias en cada una las variables de la muestra productora de datos del Colegio Las Acacias de Valparaíso”.
- 4) “Identificar en cuál de los tres cursos del Colegio Las Acacias de Valparaíso a los que se les aplicaron los instrumentos predomina la variable Clima de Aula negativo”.

IV. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

¿Existe o no relación entre la variable Clima de Aula con las variables de Habilidades Sociales y los Estadios Morales de la teoría moral de Kohlberg a partir de los resultados de los instrumentos aplicados en los cursos octavo básico y primeros medios del Colegio Las Acacias de Valparaíso?

¿Existe o no relación entre la variable Clima de Aula con la variable Habilidades Sociales en los cursos octavo básico y primeros medios del Colegio Las Acacias de Valparaíso?

¿Existe o no relación entre la variable Clima de Aula con la variable de Estadios Morales de la teoría moral de Kohlberg en los cursos octavo básico y primero medios del Colegio Las Acacias de Valparaíso?

¿Cuáles son las dimensiones deficitarias en cada una las variables de la muestra productora de datos del Colegio Las Acacias de Valparaíso?

¿En cuál de los tres cursos del Colegio Las Acacias de Valparaíso a los que se les aplicaron los instrumentos predomina el Clima de Aula negativo?

V. JUSTIFICACIÓN

Es conveniente realizar esta investigación ya que permitirá establecer si existe una relación entre el Clima de Aula y Habilidades sociales y Estadios Morales de Kohlberg, ya que es posible encontrar una gran cantidad de documentos como por ejemplo en la página del ministerio de educación de Chile, que al abordar la temática de clima de aula también se hace referencia a las dos variables antes mencionadas, sin embargo no existe evidencia empírica que establezca una relación entre ellas.

Además es posible identificar qué tipo de clima predomina en un curso, y actuar de manera específica en las áreas deficitarias en cada

una de las variables descritas anteriormente. De tal forma, que de realizarse una intervención se podrán beneficiar, alumnos, profesores, profesionales de la educación, así como la comunidad educativa en general.

Por otro lado, esta tesis pretende aportar conocimiento empírico al área de educación y al trabajo social, ya que es el trabajador social el más competente para tratar las temáticas de Clima de Aula, Estadios Morales de la teoría moral de Kohlberg y habilidades sociales.

Cabe destacar que no se han construido nuevos instrumentos ya que se ha buscado minuciosamente elementos que ya hayan sido probados con anterioridad, validados a través del índice de confiabilidad de cronbach. Si bien el seminario de título no aporta con nuevos instrumentos, existe la posibilidad de la construcción de un nuevo instrumento a partir de los tres seleccionados para poder intervenir y mejorar el clima de aula.

VI. VIABILIDAD

La investigación es viable, pues se dispone de los recursos y autorizaciones necesarias para llevarla a cabo.

VII. SISTEMA DE HIPOTESIS

- **Hipótesis nula:** "Proposiciones que niegan o refutan la relación entre variables" (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010, pág. 104)
- **Hipótesis alternativa:** "Son posibilidades diferentes o alternas ante las hipótesis de investigación y nula" (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010, pág. 105)
- **Ho:** No hay relación entre la variable Clima de Aula y las variables Habilidades Sociales y Estadios Morales de la teoría de Kohlberg
- **Ha:** Hay relación entre la variable Clima de Aula y las variables Habilidades Sociales y Estadios Morales de la teoría de Kohlberg.

VIII. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Para efectos de la presente tesis, la recolección de datos corresponde en primera instancia la búsqueda de instrumentos

pertinentes a la recopilación de información, en este punto se debe señalar que estos instrumentos son validados en otros estudios y que se han realizado adaptaciones al lenguaje local en contadas palabras, por otra parte en virtud de las variables identificadas a estudiar, en segunda instancia se aplicaran estos instrumentos correspondientes a encuestas, respondiendo a un estudio de tipo cuantitativo, en el que se recoge información de forma sistemática, sin que el investigador lleve a cabo manipulaciones ni intervenciones.

IX. ANALISIS DE DATOS

En esta oportunidad el análisis de datos se realizara a través del programa SPSS, en el cual se introducirán los resultados de cada uno de los instrumentos (3) por cada uno de los alumnos participantes obteniendo de tal forma la media y las frecuencias, por curso para posteriormente poder graficar los resultados obtenidos y tener un punto de referencia y comparación entre octavo básico y primeros medios. La media permitirá conocer la opción promedio de cada uno de los encuestados. Además se analizaran las variables con correlaciones bivariadas, de Pearson para determinar si existe o no relación entre las variables, además de la dirección y la intensidad de la misma.

X. POBLACION Y MUESTRA

- **Población:** “entendida como el conjunto de todos los casos que concuerden con una serie de especificaciones⁷²” (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010), donde la población se representa de manera autónoma y establece con claridad las características de la información delimitando los parámetros muestrales. En esta investigación la población está constituida por “todos los alumnos pertenecientes a octavo año básico y primeros medios del Colegio Las

⁷² Ibid, p. 174

Acacias de la comuna de Valparaíso”, que corresponden a 74 alumnos.

Población	Alumnos
Octavo Básico	26
Primero Medio A	29
Primero Medio B	19
Total	74

- **Muestra:** “Entendida como un subgrupo de la población⁷³” (Roberto Hernández Sampieri, 2010): en esta ocasión la muestra efectiva productora de datos es de carácter incidental, ya que del total de la población los instrumentos fueron aplicados a la totalidad de alumnos presentes el día de la aplicación de la encuesta, que corresponde a 47 alumnos.

Muestra productora de datos	Alumnos
Octavo Básico	17
Primero Medio A	20
Primero Medio B	10
Total	47

XI. DEFINICIÓN DE VARIABLES DE ESTUDIO

a) Definición conceptual de la variable Clima de Aula:

Se define clima de clase como, la percepción general, subjetiva y reflexionada que tiene un alumno acerca de las interacciones que se producen en su grupo-clase entre iguales y entre profesor-alumno, las cuales conllevan de manera implícita la asunción de objetivos, roles, aspectos organizativos y de orden, la orientación al trabajo y la gestión docente, pero se basan, sobre todo, en la calidad socio afectiva de las relaciones entre todos los implicados, lo cual refleja una buena

⁷³ *Ibíd.*, p. 173

cohesión de grupo y un alto nivel de conducción del mismo por parte del profesor⁷⁴ (López González & Bisquerra Alzina, 2013)

b) Definición operacional de la variable de clima de aula:

Para medirla se utilizará el instrumento escala breve de clima de clase (EBCC)⁷⁵ que es una escala Likert compuesta por 11 ítems que presenta cuatro posibilidades de respuesta, nunca, a veces, con frecuencia, y siempre.

A un mayor puntaje hay un mayor desarrollo del Clima de Aula positivo.

c) Definición conceptual de la variable de habilidades sociales:

Se trata de rutinas cognitivas o conductuales que nos permiten mantener buenas relaciones con los demás. Entre estas rutinas encontramos patrones de respuesta específicos, tales como las habilidades relacionadas con la comunicación interpersonal, la asertividad, el establecimiento y mantenimiento de relaciones de amistad o vínculos, las habilidades para relacionarse con las personas del otro sexo y las habilidades para la resolución de conflictos⁷⁶ (Oliva Delgado, y otros, 2011)

d) Definición operacional de la variable habilidades sociales:

Para medir esta variable se utiliza el instrumento de escala de habilidades sociales⁷⁷, con opciones de respuesta comprendida entre 1-

⁷⁴ López, G. y, R. Bisquerra.2013. Validación y análisis de una escala breve para evaluar el clima de clase en educación secundaria. Barcelona, España. 65p.

⁷⁵ C.F en Anexo. Instrumento para evaluar clima de aula

⁷⁶ Oliva, A. et al. 2010. Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven. Sevilla, España: Junta de Andalucía. Consejería de Salud. 176p.

⁷⁷ C.F en Anexo. Instrumento de habilidades sociales.

7, que van del totalmente falsa, falsa, algo falsa, ni falsa ni verdadera, algo verdadera, totalmente verdadera.

A un mayor puntaje hay un mayor desarrollo de las habilidades sociales

e) Definición conceptual de la variable de estadios morales de la teoría de Kohlberg:

“Evalúan juicios sobre problemas morales a favor de una línea de acción y el razonamiento que sustenta su elección. Asume que personas con diferente nivel de desarrollo moral definirán criterios cruciales de un dilema moral de forma diferente”⁷⁸. (Zerpa & Ramírez L., 2015)

f) Definición operacional de la variable de estadios morales de la teoría de Kohlberg:

Para medir esta variable se utiliza el instrumento Defining Issues Test (DIT)⁷⁹ elaborado en idioma inglés por James Rest (1979) y adaptado y traducido por Carlos E. Zerpa y Jorge J. Ramírez (2004) en su versión corta que consta de 3 dilemas hipotéticos, pero para efectos de esta tesis se expondrá solo un dilema moral frente al cual habrá una parte 1 y 2 para responder. En la primera parte, el/la participante debe responder a una pregunta formulada en el contexto del dilema, con una de las tres opciones posibles (sí, indeciso, no); es decir, debe tomar una decisión con implicaciones morales. En la segunda parte, debe leer doce planteamientos y asignarle a cada uno importancia según la escala Likert que va desde el totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo.

⁷⁸ Zerpa, C & J. Ramírez. 2004. Un instrumento de medición del desarrollo moral para estudiantes universitarios: Defining Issues Test (DIT). Caracas, Venezuela. Recuperado en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0798-97922004000300004&script=sci_arttext. Consultado el 12 de Mayo de 2015.

⁷⁹ C.F en Anexos

CAPÍTULO IV:

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

I. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se realiza un análisis exhaustivo de la aplicación de los instrumentos escogidos por las alumnas seminaristas.

El día que los instrumentos fueron aplicados, dada las circunstancias, los alumnos se encontraban a dos días de salir de vacaciones de invierno, por lo tanto no fue posible realizar las encuestas a la totalidad de la población, sino que solamente a los alumnos que se encontraban presentes, por tanto la muestra productora de datos fue de 47 alumnos entre los tres cursos.

Por otra parte cabe destacar que en la evaluación de cada uno de los instrumentos, los correspondientes a Habilidades Sociales y Clima Escolar ocupan un baremos específico, por lo tanto los puntajes fueron transformados a percentiles. Mientras que en el instrumento de moralidad de Kohlberg, en la primera parte correspondiente al dilema, este fue categorizado según sus respuestas en preconvencional, convencional y postconvencional; la segunda parte de este instrumento consistió en un cuestionario de 12 ítems, cuyo puntaje final fue tricotomizado en tres categorías, preconvencional, convencional y postconvencional, para esto se tomó en cuenta el menor puntaje de 10 puntos y el mayor de 50, asignándole los siguientes intervalos, de 10 a 23 puntos preconvencional, de 24 a 37 convencional y de 38 a 50 postconvencional. Es importante señalar que los instrumentos reflejan que con un mayor puntaje obtenido implica un mayor desarrollo positivo en la variable medida, mientras que el menor puntaje da cuenta de lo contrario.

Además, las alumnas seminaristas, elaboraron gráficos correspondientes a las respuestas más acertadas y más erradas, estas corresponden al analizar, las respuestas que son más acertadas a las que obtuvieron mayor frecuencia en las preguntas con mayor puntaje en cada uno de los instrumentos. Mientras que, las respuestas más erradas, corresponden a la mayor frecuencia en las preguntas con menor puntaje en cada uno de los instrumentos. Además los gráficos de

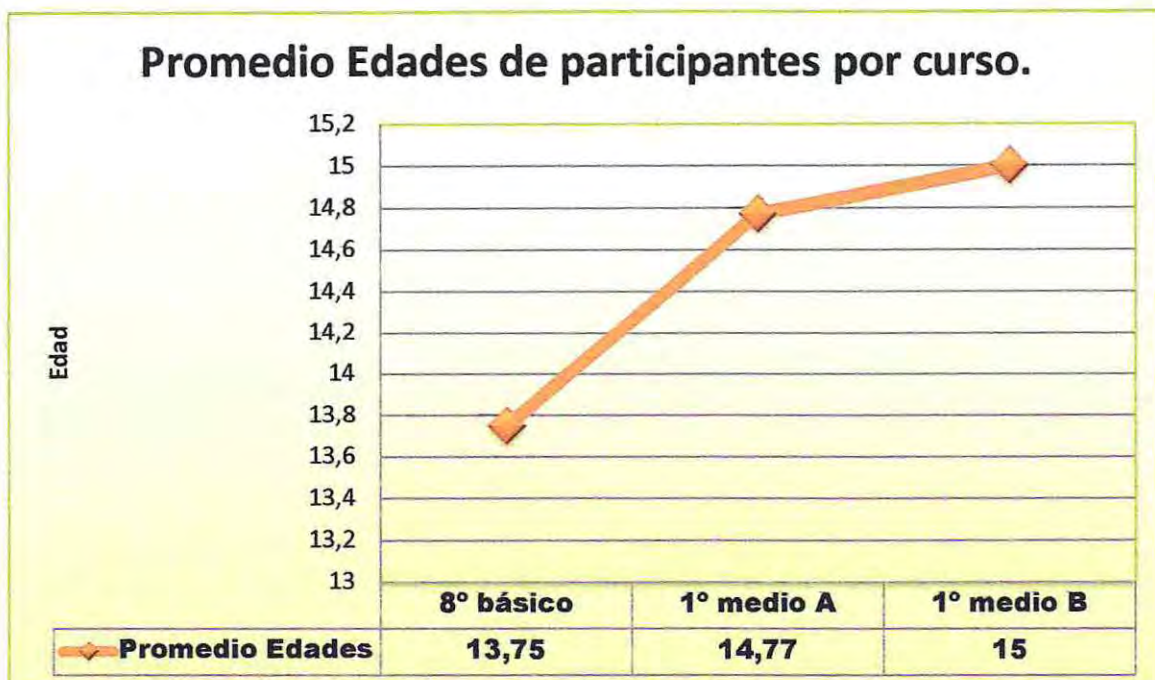
este tipo, se han construido con el porcentaje de frecuencia dentro de las respuestas más acertadas y dentro de las respuestas más erradas.

Por otra parte se debe señalar que los resultados han sido analizados en SPSS, para poder obtener datos estadísticos relevantes como la desviación estándar, la media, las frecuencias y las correlaciones de Pearson entre las variables. También se han construido gráficos para poder visualizar mejor los resultados de los instrumentos aplicados

Finalmente, hay que señalar, que para una mayor comprensión del lector, todos los resultados obtenidos se han graficado buscando destacar los resultados más importantes arrojados por esta investigación.

II. RESULTADOS GRAFICADOS

Cuadro N°1: Promedio de edades de los participantes de los instrumentos en cada curso.



(Fuente: Elaboración propia)

En el **cuadro N°1** se puede apreciar los promedios de edad por curso bastante cercanos, sin embargo es necesario señalar que en todos los cursos existen alumnos entre los 13 y 16 años.

Por lo tanto podemos concluir que si bien el curso octavo es un curso inferior a los primeros medios, el factor curso no es relevante para el análisis de los datos ya que las edades de los alumnos se repiten en todos los cursos.

III. RESULTADOS EN INSTRUMENTO HABILIDADES SOCIALES

Cuadro N°2: Habilidades Sociales, promedios de puntajes por curso.



(Fuente: Elaboración propia).

En el **cuadro N° 2** es posible visualizar los promedios de puntajes obtenidos en los tres cursos en el instrumento habilidades sociales. Los puntajes obtenidos se han transformado según el baremos correspondiente quedando los datos en percentiles, estos van del percentil 0 a percentil 95. Se puede apreciar que dos de los cursos están bajo la media, que se establece en 48, siendo el curso primero medio B el único sobre la media, con un promedio de 56 en puntaje baremado en percentiles.

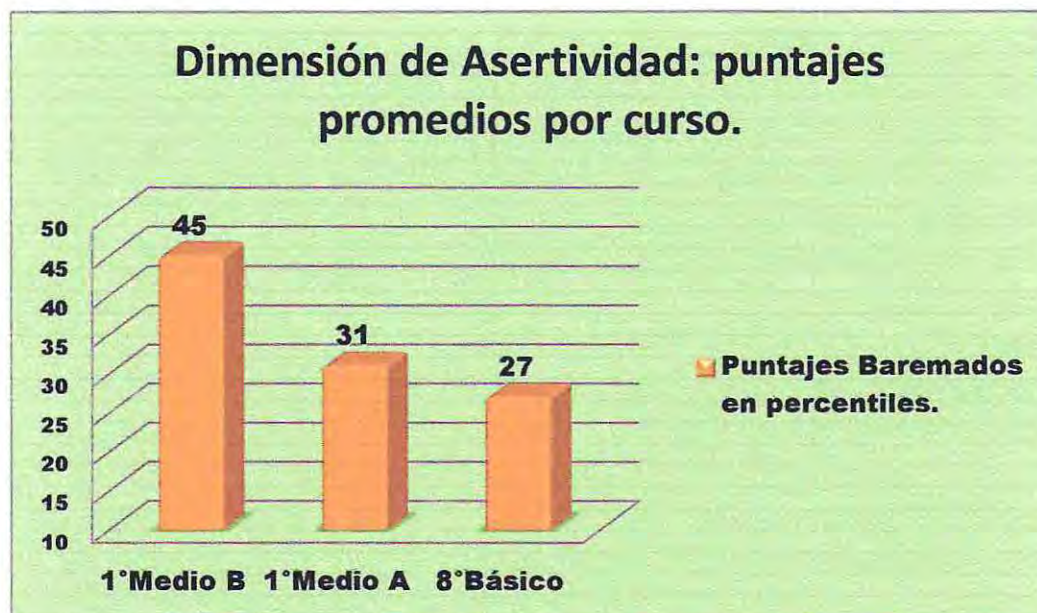
Cuadro N°3: Dimensión Habilidades Comunicativas: puntajes promedio por curso.



(Fuente: Elaboración propia).

El instrumento de Habilidades Sociales, se compone de tres dimensiones, habilidades comunicativas, habilidades de asertividad y habilidades de resolución de conflictos. En el **cuadro N°3** se puede apreciar la primera dimensión la cual consta de cinco preguntas cuyo mayor puntaje implica un mayor desarrollo de estas habilidades sociales, este gráfico presenta los promedios baremados por curso y se puede observar un mayor puntaje en el curso 1° Medio B, correspondiente al percentil 70, lo que da cuenta de un puntaje que se ubica sobre la media que corresponde a percentil 48, le sigue muy de cerca el curso 8 ° básico con un promedio de percentil 68. Por otra parte se observa que el menor puntaje lo obtiene 1° medio A el cual se ubica bajo la media con un percentil correspondiente a 32.

Cuadro N°4: Dimensión Habilidades de Asertividad, puntajes promedios por curso.



(Fuente: Elaboración propia)

En el **cuadro N°4** se puede visualizar la segunda dimensión del instrumento de habilidades sociales que corresponde a habilidades de asertividad la cual contiene tres preguntas, en este gráfico se puede observar los puntajes promedios obtenidos por curso y transformados a percentiles según su baremos correspondiente, el cual da cuenta que todos los puntajes se encuentran bajo la media, siendo el curso 1° Medio B el que obtiene el mayor puntaje correspondiente al percentil

45, mientras que el menor puntaje corresponde al curso 8° Básico con percentil 27.

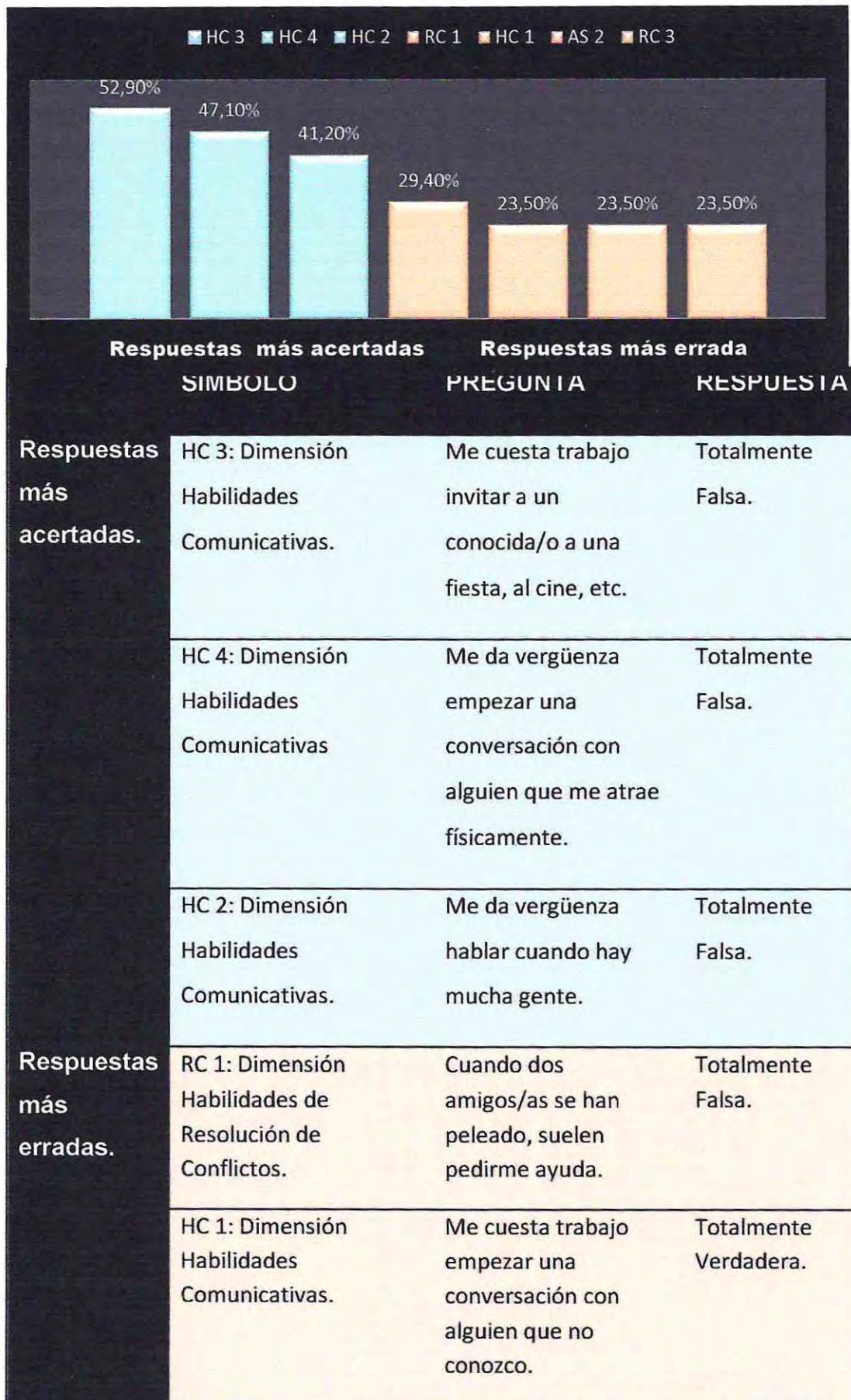
**Cuadro N°5: Dimensión Habilidades de Resolución de
Conflicto: puntajes promedio por curso.**



(Fuente: Elaboración propia)

El cuadro N° 5 refleja el gráfico de los puntajes promedio obtenidos por curso y transformados según sus baremos correspondientes en la dimensión de habilidades de resolución de conflicto, del instrumento de habilidades sociales, esta consta de cuatro preguntas. El gráfico da cuenta que todos se ubican bajo la media que corresponde al percentil 48. Sin embargo el mayor puntaje lo obtiene el curso 8° básico con una puntuación correspondiente al percentil 43, mientras que el menor puntaje se ubica en el curso 1 Medio A con una puntuación que corresponde al percentil 32.

**Cuadro N°6: Habilidades Sociales, respuestas más acertadas
y más erradas por dimensión 8° Básico.**



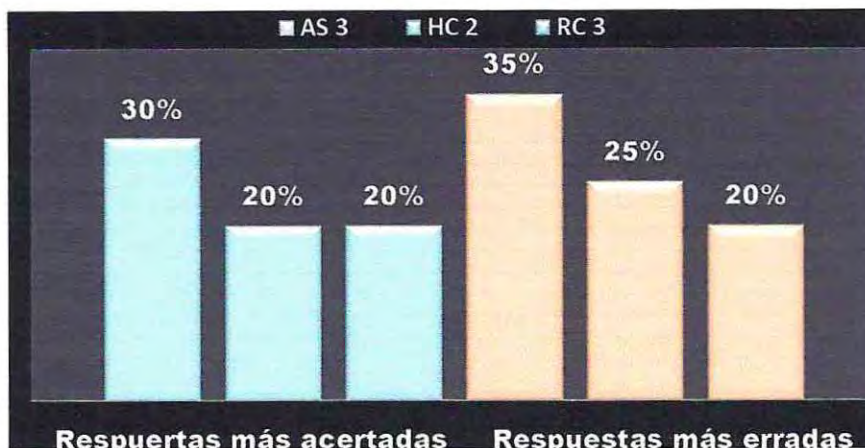
	AS 2: Dimensión Habilidades de Asertividad.	Me gusta decirle a una persona que estoy muy satisfecho/a por algo que ha hecho.	Totalmente Falsa.
	RC 3: Dimensión Habilidades de Resolución de Conflictos.	Cuando tengo un problema con otro chico o chica, me pongo en su lugar y trato de solucionarlo.	Totalmente Falsa.

(Fuente: Elaboración propia)

En el **cuadro N°6** se logra observar que la respuesta más acertada por el curso 8° básico, corresponde a la dimensión habilidades comunicativas, con la pregunta: ¿me cuesta trabajo invitar a un conocido/a a una fiesta al cine, etc.? en que el 52% se inclina por la respuesta totalmente falsa. Por otra parte, la respuesta más errada se encuentra en la dimensión de resolución de conflictos, con la pregunta: ¿cuándo dos amigos se han peleado suelen pedirme ayuda?, con una preferencia de un 29% en la respuesta totalmente falsa, lo que da cuenta que hay un déficit en las capacidades para intervenir y contribuir a solucionar un problema. Mientras que en las siguientes respuestas más erradas, se dio una igualdad en el porcentaje de frecuencias, lo que no hace posible una jerarquización de estas. Por último hay que señalar que los porcentajes de las respuestas más acertadas fueron mayores a los de las respuestas más erradas, lo que da cuenta de una mayor frecuencia de respuestas más acertadas.

Cuadro N°7: Habilidades Sociales, respuestas más acertadas

y más erradas por dimensión 1 Medio A.

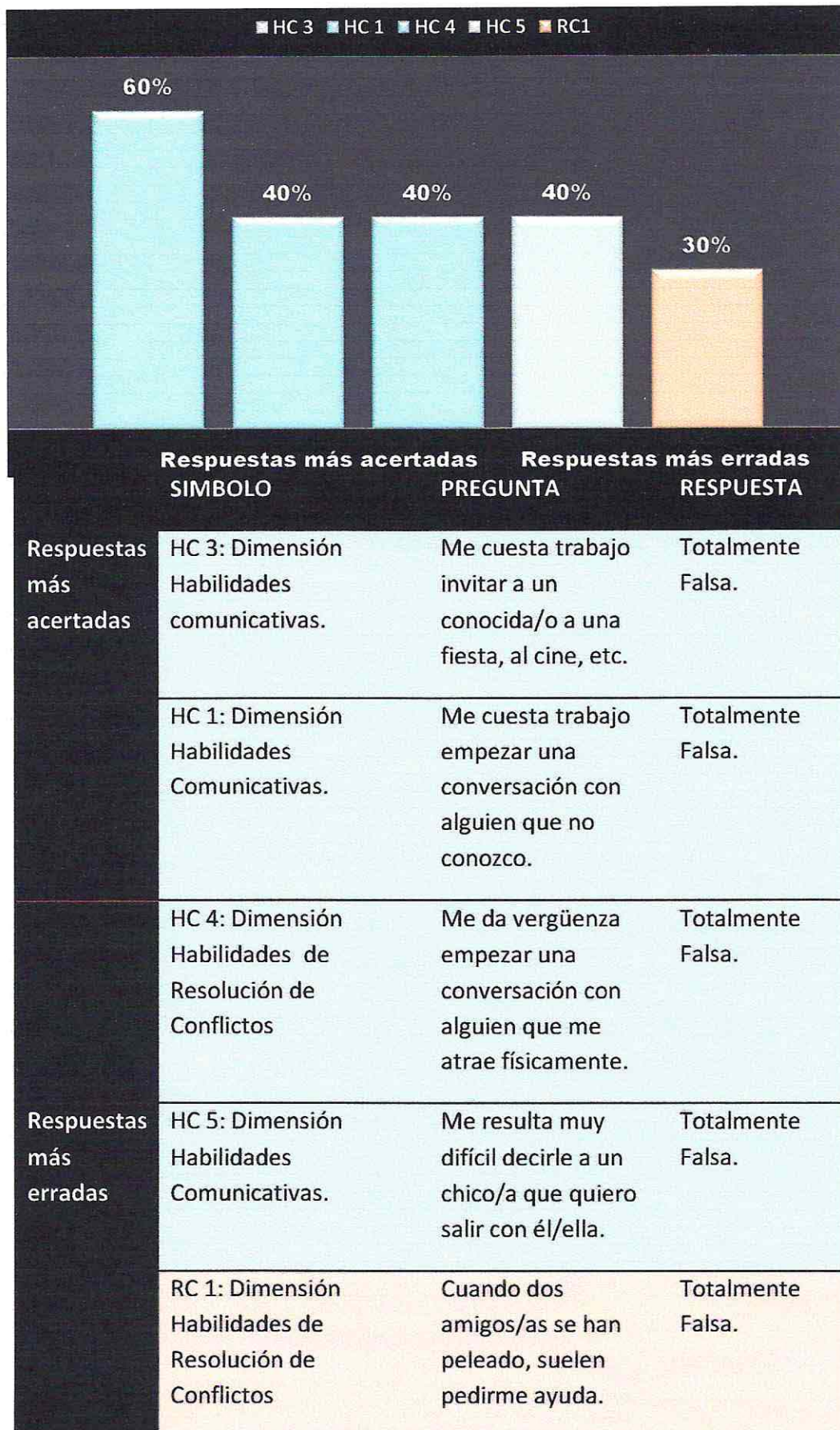


	SIMBOLO	PREGUNTA	RESPUESTA
Respuestas más acertadas.	AS 3: Dimensión Habilidades de Asertividad.	Si tengo la impresión de que alguien está molesto/a conmigo pregunto por qué.	Totalmente Verdadera.
	HC 2: Dimensión Habilidades Comunicativas.	Me da vergüenza hablar cuando hay mucha gente.	Totalmente Falsa.
	RC 3: Dimensión Habilidades de Resolución de Conflictos	Cuando tengo un problema con otro chico o chica, me pongo en su lugar y trato de solucionarlo.	Totalmente Verdadera.
Respuestas más erradas.	HC 5: Dimensión Habilidades Comunicativas.	Me resulta muy difícil decirle a un chico/a que quiero salir con él/ella.	Totalmente Verdadera.
	RC 4: Dimensión Habilidades de Resolución de Conflictos.	Cuando hay un problema con otros chicos o chicas, pienso y busco varias soluciones para resolverlo.	Totalmente Falsa.
	RC 2: Dimensión Habilidades de Resolución de Conflictos	Cuando hay un problema con otros chicos o chicas, pienso y busco varias soluciones para resolverlo.	Totalmente Falsa.

Fuente Elaboración propia

En el **cuadro N°7**, se logra observar que la respuesta más acertada por el curso 1° medio A, corresponde a la dimensión habilidades de asertividad, con la pregunta: ¿si tengo la impresión que alguien está molesto conmigo le pregunto por qué?, en que el 30% se inclina por la respuesta totalmente verdadera. Por otra parte, la respuesta más errada se encuentra en la dimensión de habilidades comunicativas, con la pregunta me resulta muy difícil decirle a un chico/a que quiero salir con él/ella, con una preferencia de un 35% en la respuesta totalmente verdadera, lo que da cuenta que hay un déficit en la forma de comunicarse con los demás. Por ultimo hay que señalar que los porcentajes de las respuestas más erradas fueron mayores a los de las respuestas más acertadas, lo que da cuenta de una mayor frecuencia de respuestas más erradas.

**Cuadro N°8 Habilidades Sociales, respuestas más acertadas
y más erradas por dimensión 1°Medio B.**

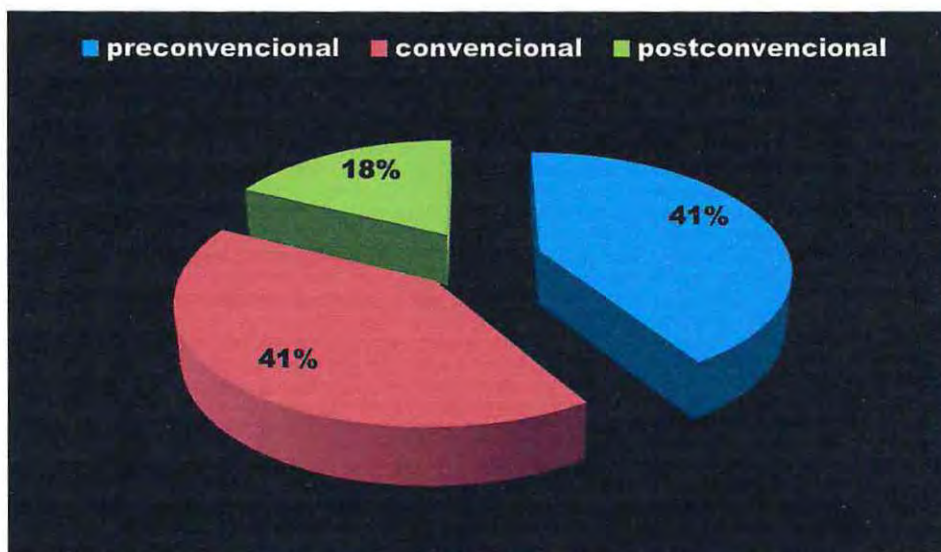


(Fuente: Elaboración propia)

En el **cuadro N°8** se logra observar que la respuesta más acertada por el curso 1° medio B, corresponde a la dimensión de habilidades comunicativa, con la pregunta: ¿me cuesta trabajo invitar a un conocido/a a una fiesta, al cine, etc.?, en que el 60% se inclina por la respuesta totalmente falsa. Por otra parte, la respuesta más errada se encuentra en la dimensión de habilidades de resolución de conflictos, con la pregunta cuándo dos amigos se han peleado, suelen pedirme ayuda, con una preferencia de un 30% en la respuesta totalmente falsa, lo que da cuenta que hay un déficit en las capacidades para intervenir y contribuir a solucionar un problema. Por ultimo hay que señalar que los porcentajes de las respuestas más acertadas fueron mayores a los de las respuestas más erradas, lo que da cuenta de una mayor frecuencia de respuestas más acertadas. Dentro de las respuestas más erradas había sólo una frecuencia con puntaje considerable, ya que las otras tenían una frecuencia evidentemente inferior que fluctuaba entre 10% y 0%.

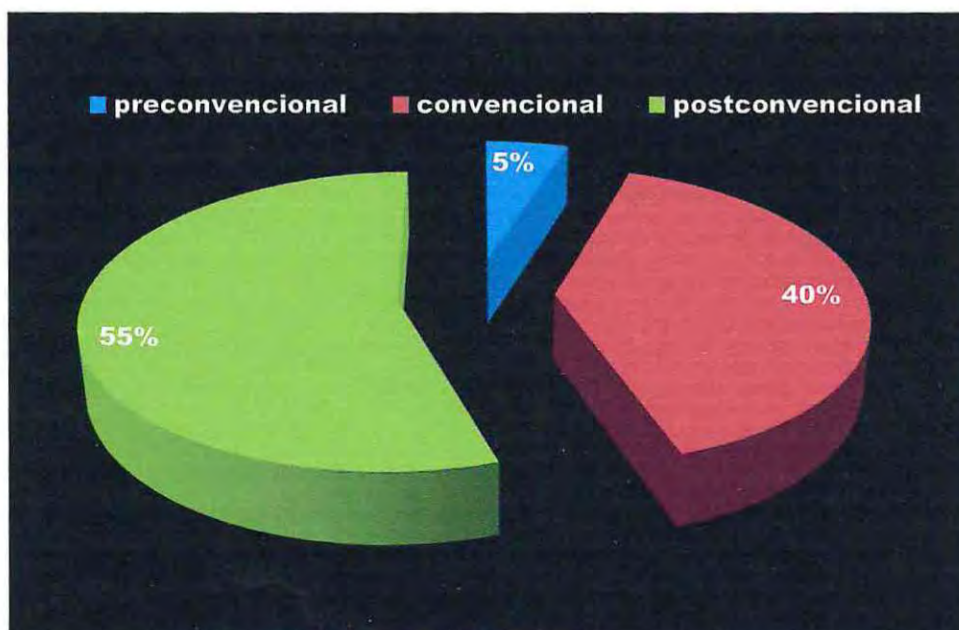
**IV. RESULTADOS EN INSTRUMENTO DE ESTADIOS
MORALES DE LA TEORIA DE KOHLBERG. PARTE 1:
DILEMA DE KOHLBERG.**

**Cuadro N°9: Dilema de Kohlberg, porcentajes por nivel en curso
8° básico.**



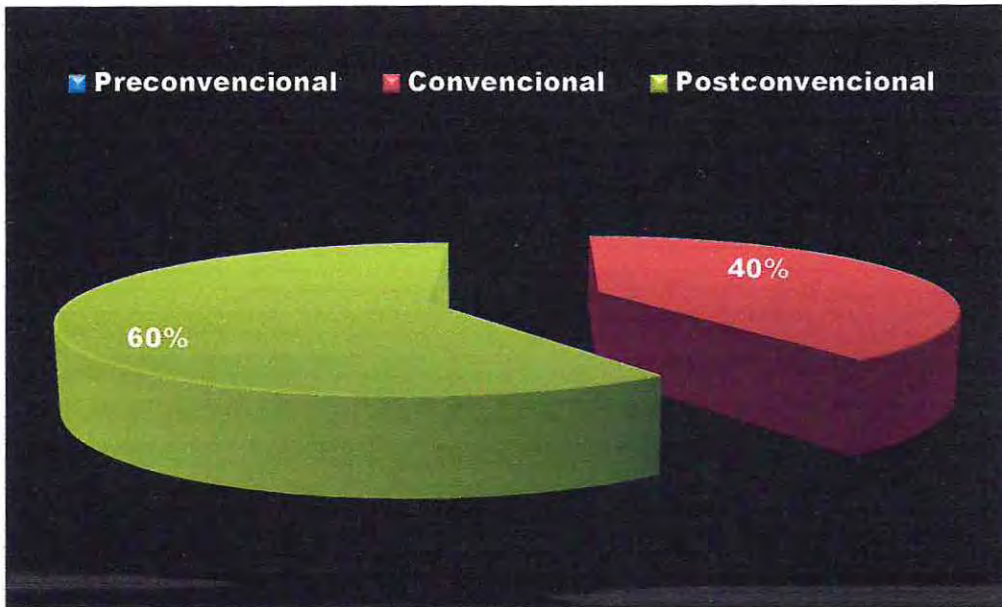
(Fuente: Elaboración propia)

**Cuadro N°10: Dilema de Kohlberg: porcentajes por nivel en
curso 1°Medio A.**



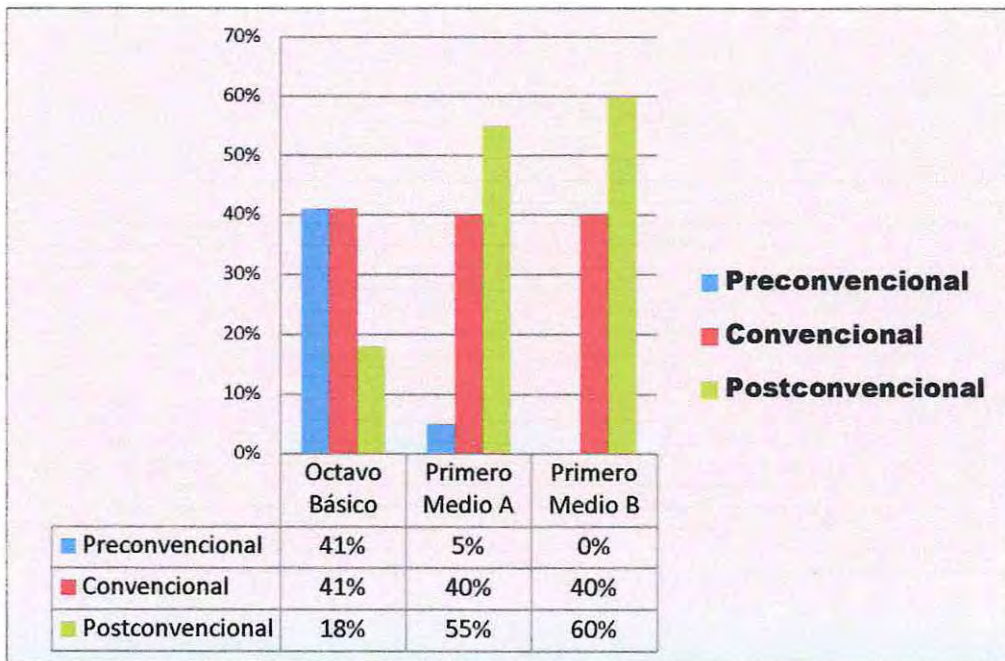
(Fuente: Elaboración propia)

Cuadro N°11: Dilema de Kohlberg: porcentajes por nivel en curso 1° Medio B.



(Fuente: Elaboración propia)

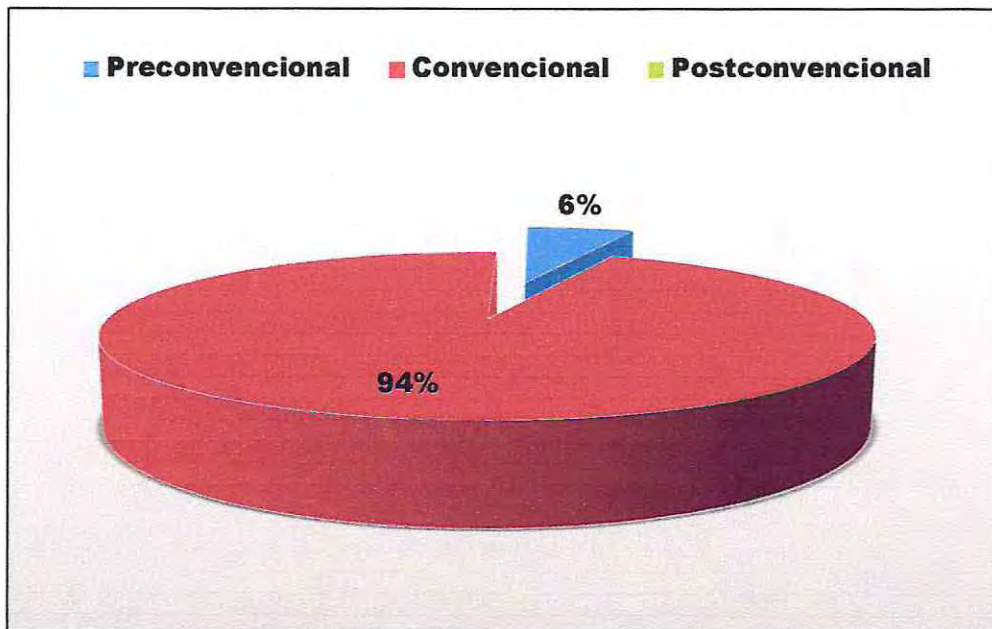
Cuadro N°12: Dilema de Kohlberg: comparación de porcentajes obtenidos en los estadios por curso.



(Fuente: Elaboración propia)

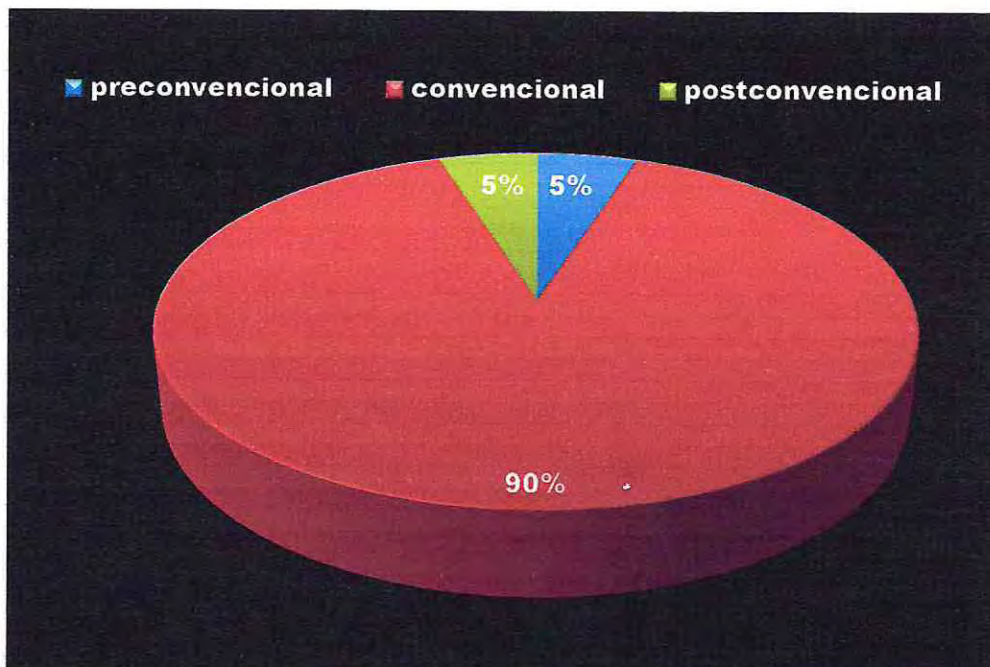
V. **RESULTADOS EN INSTRUMENTO DE LOS ESTADIOS
MORALES DE LA TEORIA DE KOHLBERG. PARTE 2:
CUESTIONARIO.**

**Cuadro N°13: Cuestionario de Kohlberg: porcentajes por
estadio 8° Básico.**



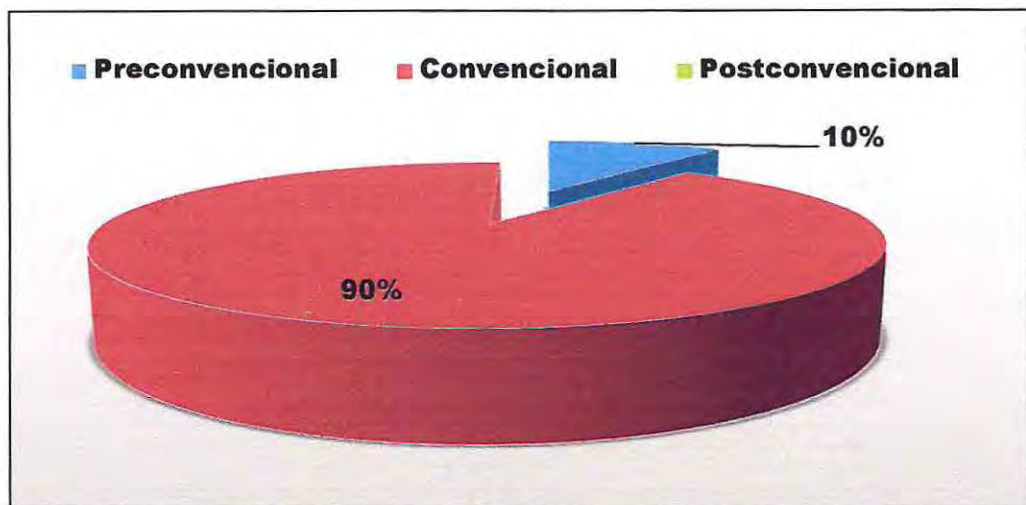
(Fuente: Elaboración propia)

**Cuadro N°14: Cuestionario de Kohlberg: porcentajes por
estadio 1° Medio. A.**



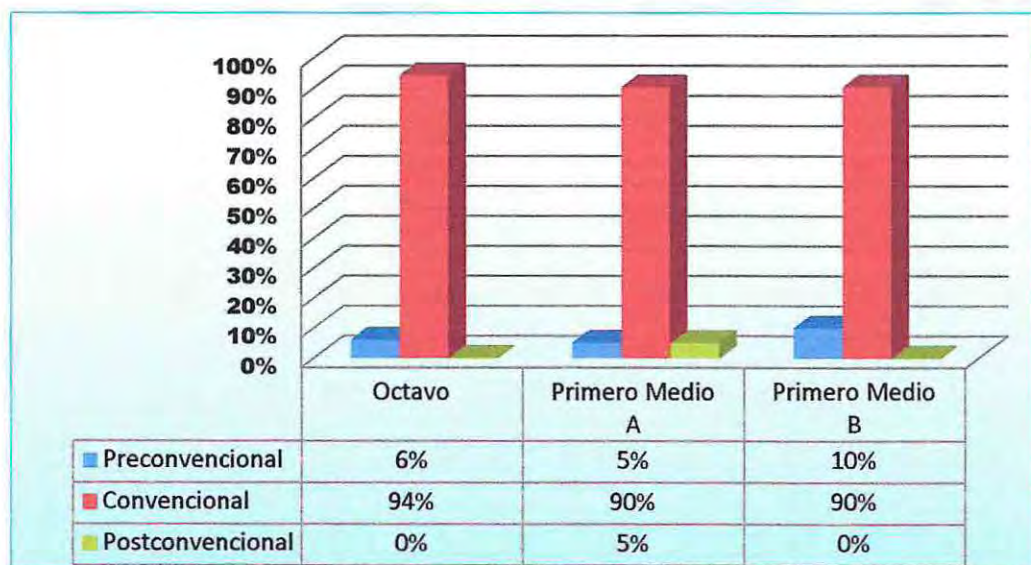
(Fuente: Elaboración propia)

Cuadro N°15: Cuestionario de Kohlberg: porcentajes por estadio 1°Medio B.



(Fuente: Elaboración propia)

Cuadro N°16: Cuestionario de Kohlberg: Comparación de porcentajes de estadio por curso.



(Fuente: Elaboración propia)

En los cuadros 13 al 16 se exponen gráficamente los resultados obtenidos en la parte dos del instrumento de los estadios morales de la teoría de Kohlberg correspondiente al cuestionario, el cual a partir de 12 ítems permite categorizar a los alumnos en nivel preconventional, convencional y postconvencional, a partir de lo anterior queda de manifiesto que en los tres cursos predomina el estadio convencional, con alrededor de un 90%, quedando muy disminuidos el nivel preconventional y en cuanto al nivel postconvencional solamente se encuentra presente en el curso primero medio A con apenas un 5%,

**Cuestionario de Kohlberg: Análisis de respuestas más
acertadas y más erradas.**

A continuación en los cuadros N° 17 al 19 se expone gráficamente un análisis de las respuestas más acertadas y más erradas⁸⁰ de acuerdo a la segunda parte del instrumento de los Estadios Morales de la teoría de Kohlberg que correspondiente al cuestionario, que responde a la pregunta: ¿Qué te parecen los siguientes planteamientos?, de acuerdo a lo anterior, al analizar las respuestas más acertadas y más erradas en los tres cursos, se puede identificar que se reiteran algunos ítems más acertados y más errados, como por ejemplo de acuerdo a las más erradas se repite la pregunta P3 de ¿Estaríamos mejor sin prisiones y sin la opresión de nuestro sistema legal? con la respuesta totalmente en desacuerdo y la pregunta P8 ¿Es justo para los prisioneros que cumplen su sentencia completa que el señor Martínez no cumpla la suya?, con la respuesta totalmente en desacuerdo, éstas están presentes en los tres cursos. Por otra parte se destaca que dentro de las respuestas más acertadas se identifica a la pregunta P12 que corresponde, a, el enviar a prisión al señor Martínez, ¿le hace un bien a él o a cualquier otra persona?, con la respuesta totalmente en desacuerdo, fue respondida de manera acertada en los tres cursos. También se identificó que los porcentajes de respuestas más erradas fueron superiores a los porcentajes de las respuestas más acertadas en los tres cursos.

Además se puede analizar de manera más específica, señalando que en el cuadro N°17 correspondiente al curso octavo básico, la respuesta más acertada con un porcentaje 23,5% dentro de estas respuestas se ubicó en la pregunta P8 ¿Es justo para los prisioneros que cumplen su sentencia completa que el señor Martínez no cumpla la suya?, con la respuesta totalmente de acuerdo, por otra parte cabe destacar que la respuesta más errada tuvo un porcentaje de más del doble en relación a la más acertada con un 47,1% en la pregunta P3 ¿Estaríamos mejor sin prisiones y sin la opresión de nuestro sistema legal? con la respuesta totalmente en desacuerdo.

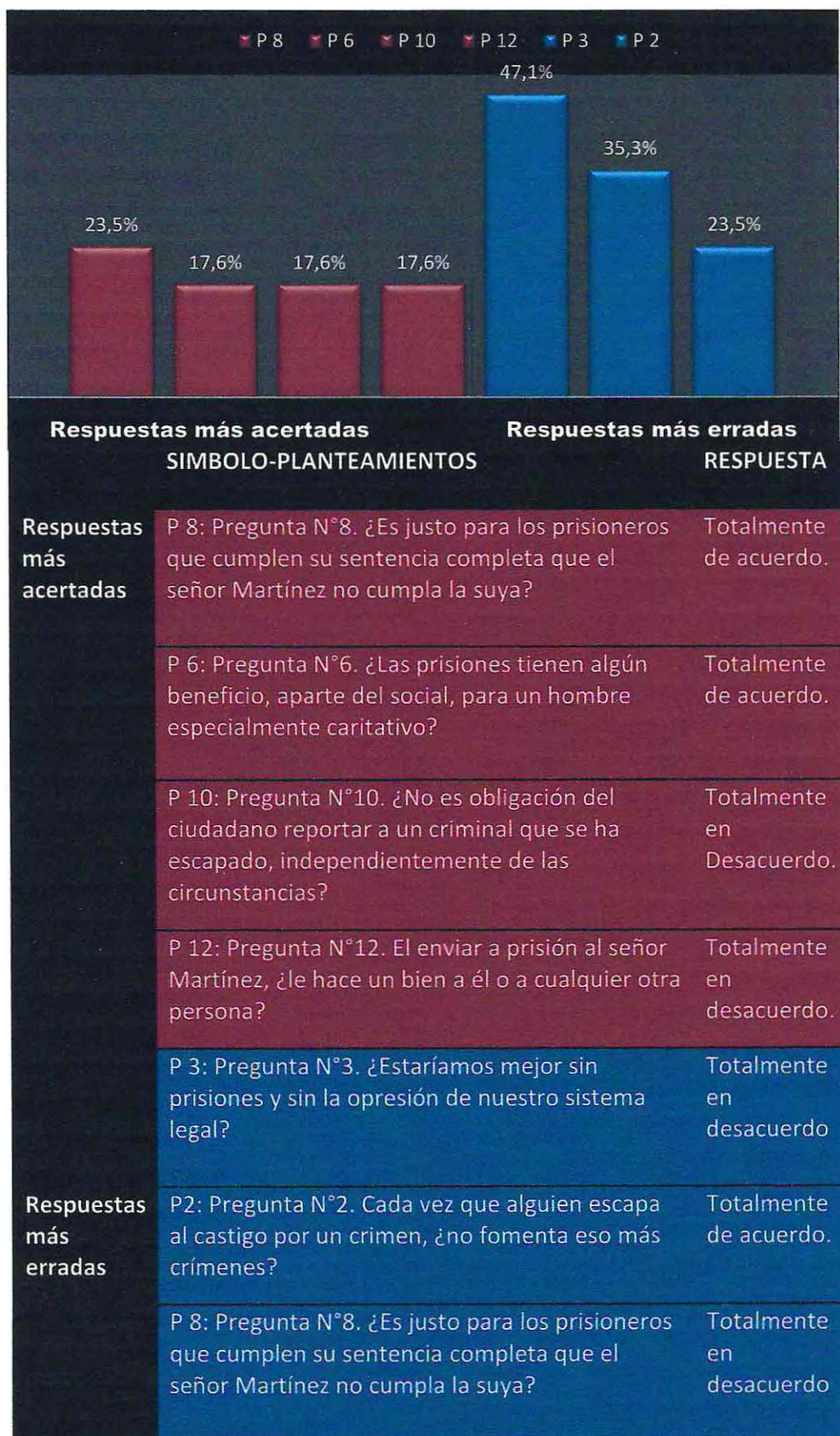
⁸⁰ c.f., en introducción de capítulo IV análisis de los resultados.

Luego en el **cuadro N°18** se hace referencia al curso primero medio A, en el cual en las respuestas más acertadas se identificó la coincidencia de dos preguntas con el mismo porcentaje de frecuencia de respuestas dentro de las más acertadas, las que corresponden a la pregunta P1 ¿Ha sido el señor Martínez lo suficientemente bueno como para probar que no es una mala persona? y la respuesta es totalmente de acuerdo, y la otra pregunta fue P4 ¿Ha pagado realmente el señor Martínez su deuda con la sociedad? Con la respuesta totalmente de acuerdo, ambas con porcentaje de un 35%. En cuanto a la respuesta más erradas esta obtuvo un mayor porcentaje que las más acertadas con un 40% en la pregunta P3 ¿Estaríamos mejor sin prisiones y sin la opresión de nuestro sistema legal? con la respuesta totalmente en desacuerdo.

Por último, el **cuadro N°18** hace referencia al curso primero medio B, en el cual dentro de las respuestas más acertadas la que tuvo mayor frecuencia de respuesta fue la pregunta P1 con un 40%, correspondiente a ¿Ha sido el Señor Martínez lo suficientemente bueno como para probar que no es una mala persona? y la respuesta fue totalmente de acuerdo. Por otro lado, se debe señalar que el porcentaje de frecuencia de la respuesta más errada fue superior al de la más acertada con un 70% en la pregunta P3 ¿Estaríamos mejor sin prisiones y sin la opresión de nuestro sistema legal?, con la respuesta totalmente en desacuerdo.

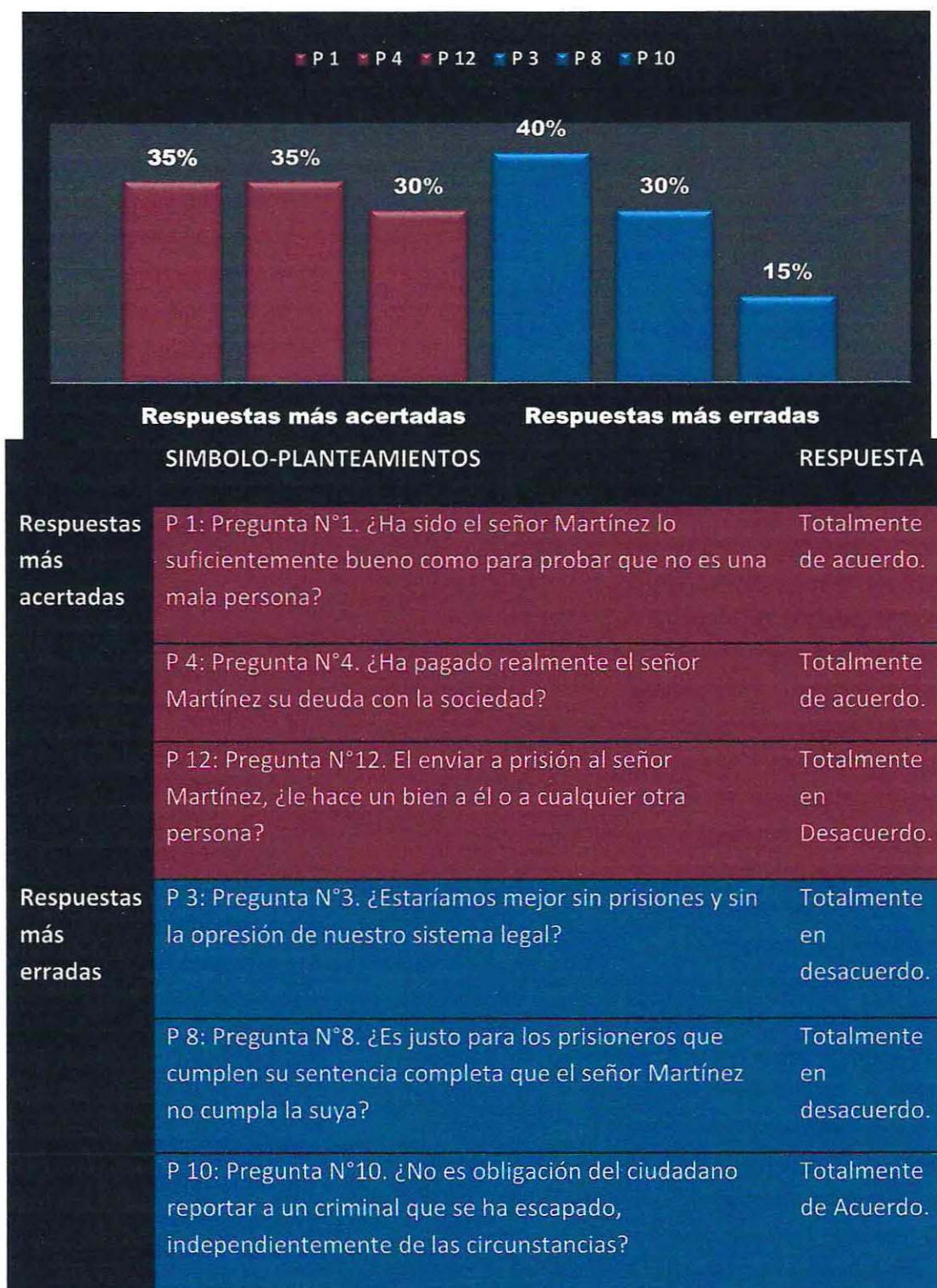
En las páginas siguientes aparecen los cuadros antes explicados para una mayor comprensión del lector.

Cuadro N°17: Cuestionario de Kohlberg: ¿Qué te parecen los siguientes planteamientos? Respuestas más acertadas y más erradas 8° básico.



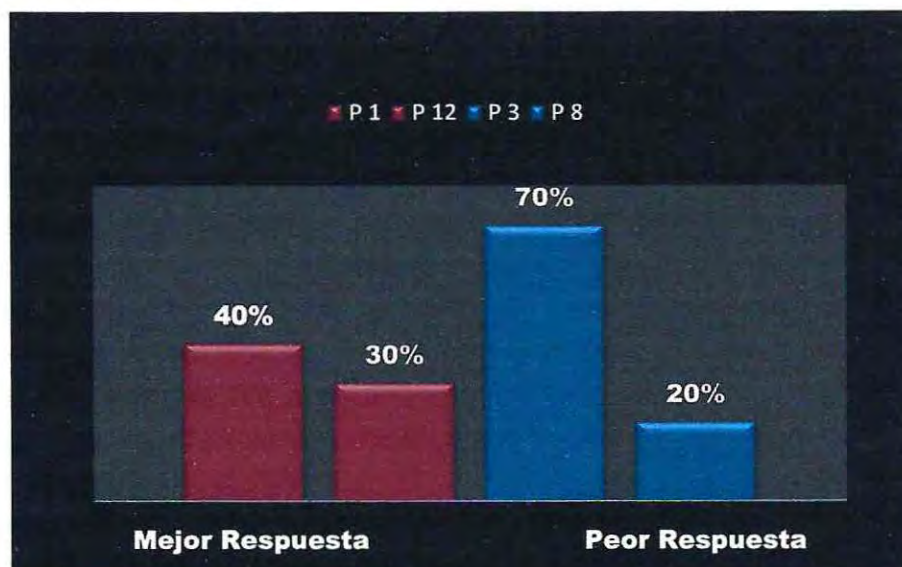
(Fuente: Elaboración propia)

Cuadro N°18: Cuestionario de Kohlberg: ¿Qué te parecen los siguientes planteamientos? Respuestas más acertadas y más erradas 1°Medio A.



(Fuente: Elaboración propia)

Cuadro N°19: Cuestionario de Kohlberg, ¿Qué te parecen los siguientes planteamientos? Respuestas más acertadas y más erradas 1°Medio B.



	SIMBOLO-PLANTEAMIENTOS	RESPUESTA
Respuestas más acertadas	P 1: Pregunta N°1. ¿Ha sido el señor Martínez lo suficientemente bueno como para probar que no es una mala persona?	Totalmente de acuerdo.
	P 12: Pregunta N°12. El enviar a prisión al señor Martínez, ¿le hace un bien a él o a cualquier otra persona?	Totalmente en Desacuerdo.
Respuestas más erradas	P 3: Pregunta N°3. ¿Estaríamos mejor sin prisiones y sin la opresión de nuestro sistema legal?	Totalmente en desacuerdo.
	P 8: Pregunta N°8. ¿Es justo para los prisioneros que cumplen su sentencia completa que el señor Martínez no cumpla la suya?	Totalmente en desacuerdo.

(Fuente: Elaboración propia)

VI. RESULTADOS OBTENIDOS EN INSTRUMENTO DE CLIMA DE AULA

De acuerdo a los resultados obtenidos en el instrumento en la variables Clima Aula , se exponen a continuación los **cuadros del N°20 al 26**, con un análisis que grafica los resultados promedios obtenidos por curso, que clasifica automáticamente a los alumnos con un Clima de Aula Negativo, Regular y Positivo; y además gráficos con los porcentajes promedio obtenidos por los alumnos en las cinco dimensiones contenidas en este instrumento, correspondientes a relación profesor alumno, satisfacción e involucramiento, cohesión entre iguales, orientación a la tarea y por último orden y organización.

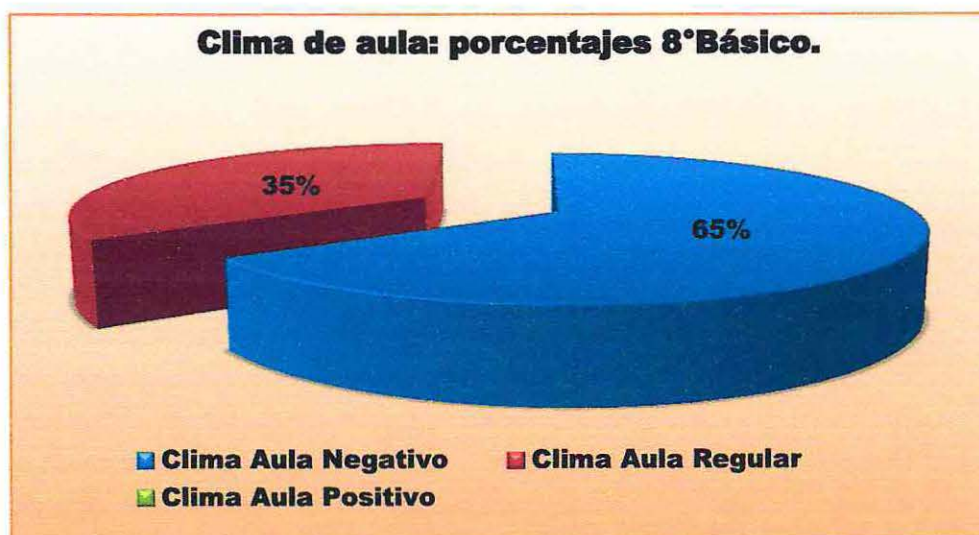
Al analizar los cuadros de los gráficos de Clima de Aula se puede establecer que en los tres cursos la percepción del Clima de Aula positivo se ve muy reducida o ausente, lo que da cuenta de que los cursos en general no tienen las condiciones óptimas en sus aulas. Es relevante destacar que en el curso octavo básico y primero medio A se encuentra ausente la percepción de un Clima de Aula Positivo, y que en el curso octavo básico predomina fuertemente el Clima de Aula Negativo con un 65% y que además este curso obtiene un puntaje menor en todas las dimensiones en relación a los cursos primero medio A y primero medio B.

Con respecto al curso octavo básico además de lo señalado en el párrafo anterior hay que señalar que todos los puntajes promedios de las dimensiones fluctuaron entre el 1,44 y el 1,97, siendo todos llamativamente bajos, encontrándose un mayor déficit en la dimensión orden y organización con un puntaje promedio de 1,94.

En cuanto al curso primero medio A, cabe mencionar que predominó un clima de aula regular con un 55%, y en cuanto a la dimensión deficitaria se ubicó en orientación a la tarea con un puntaje de 1,96

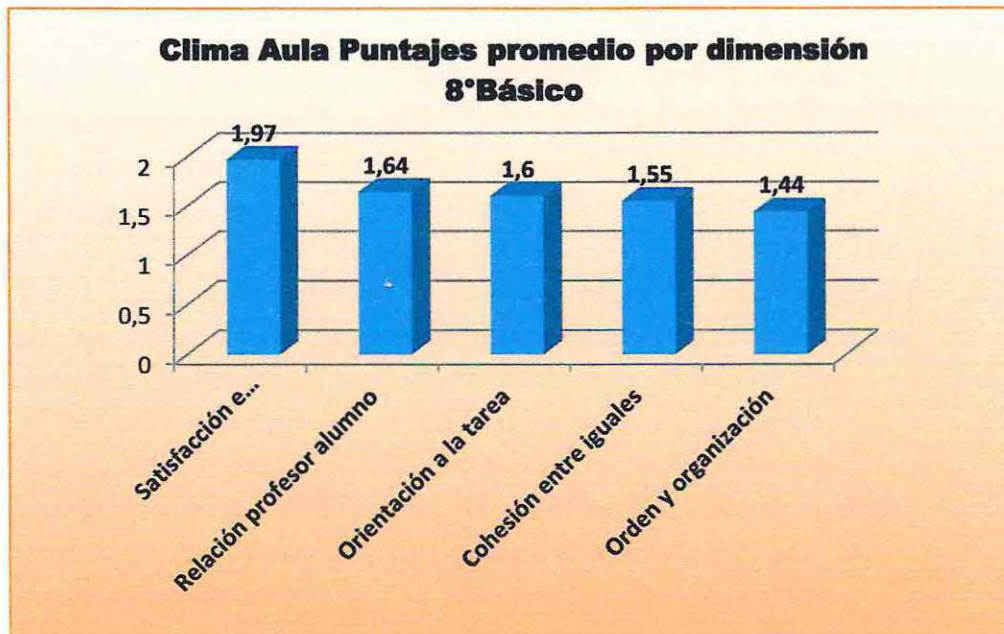
En el caso del curso primero medio B, fue posible encontrar los tres tipos de clima, sin embargo predominó el Clima de Aula Regular con un 55%, y en cuanto a la dimensión deficitaria se identificó a orden y organización 2,5.

Cuadro N°20: Clima aula, porcentaje por tipo de clima 8°Básico.



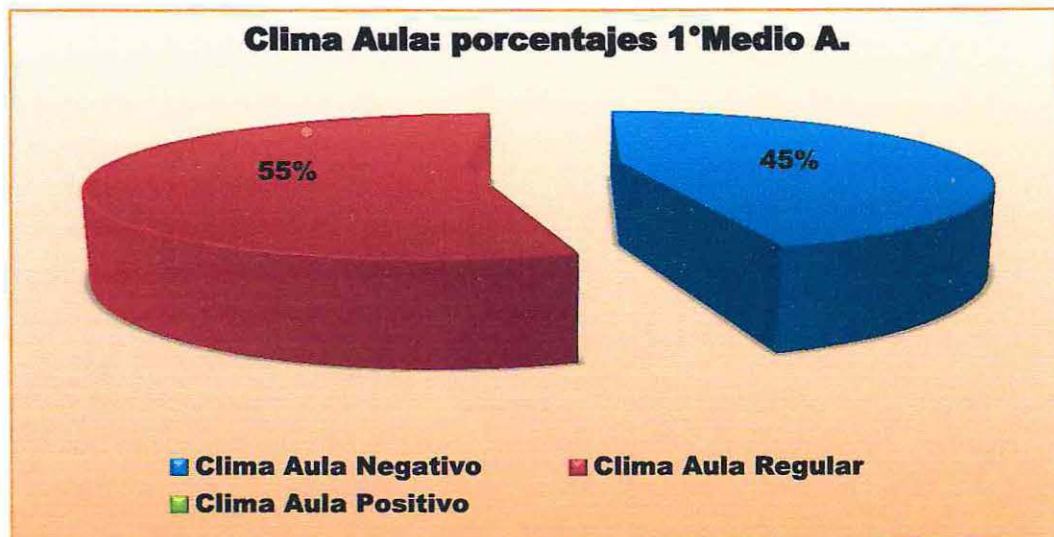
(Fuente: Elaboración propia)

Cuadro N°21: Clima aula, puntajes promedios por dimensión 8°Básico.



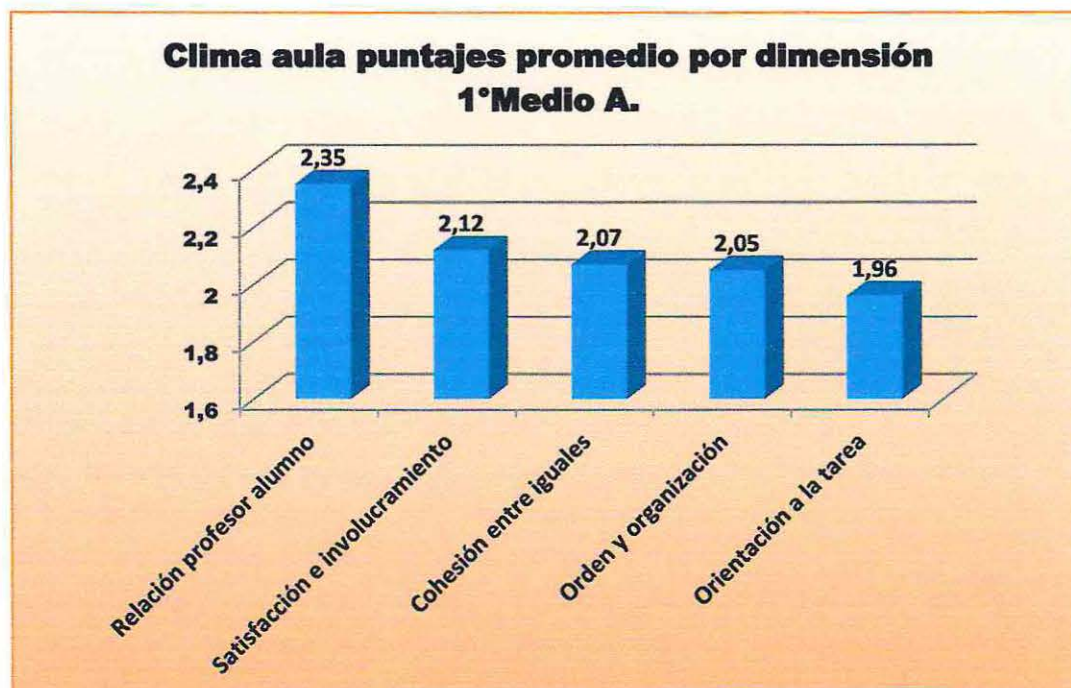
(Fuente: Elaboración propia)

Cuadro N°22: Clima aula: porcentajes por tipo de clima de aula 1°Medio A.



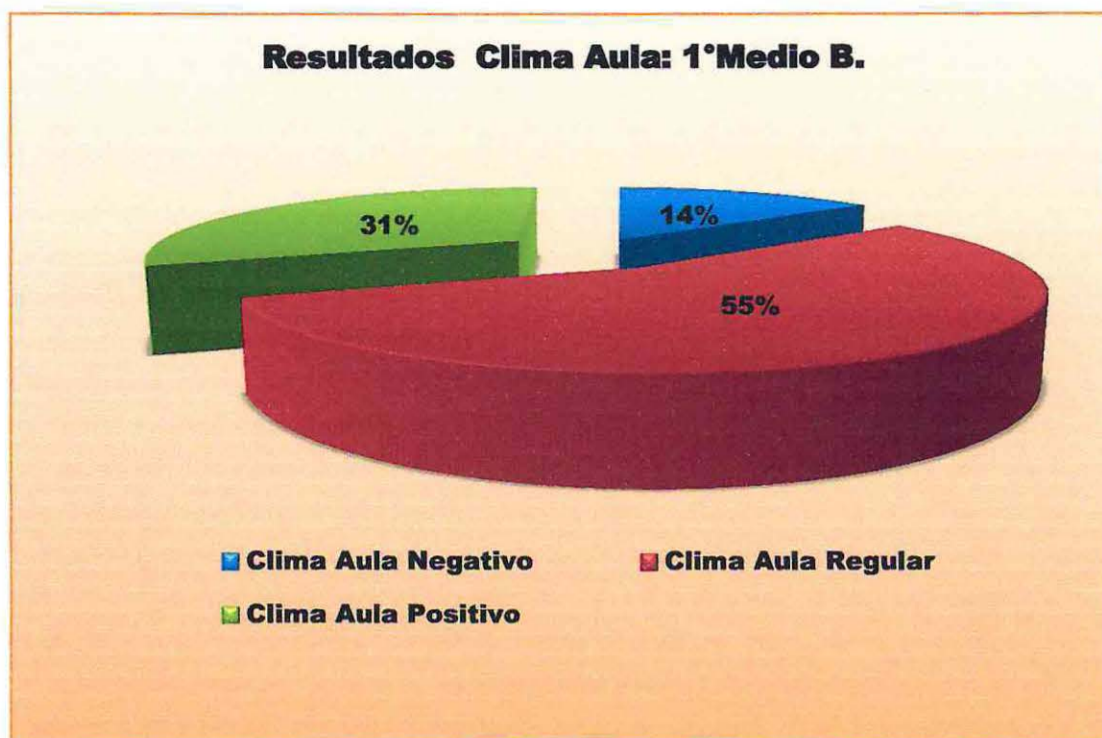
(Fuente: Elaboración propia)

Cuadro N°23: Clima aula puntajes promedio por dimensión 1°MedioA.



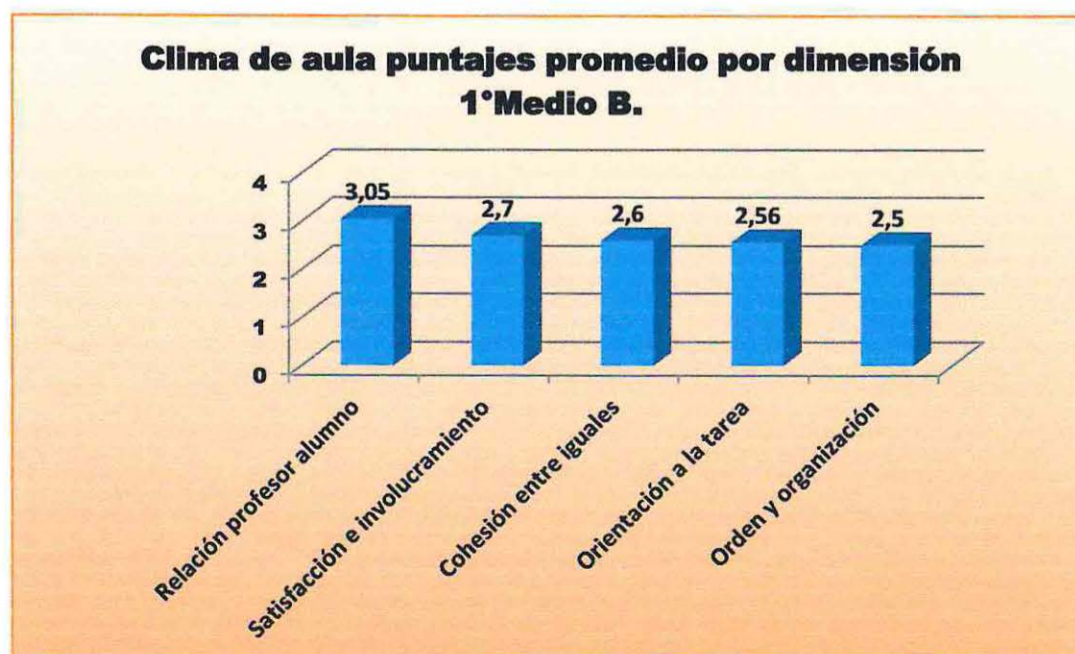
(Fuente: Elaboración propia)

Cuadro N°24: Clima de aula: Porcentajes por tipo de clima de aula 1°medio B



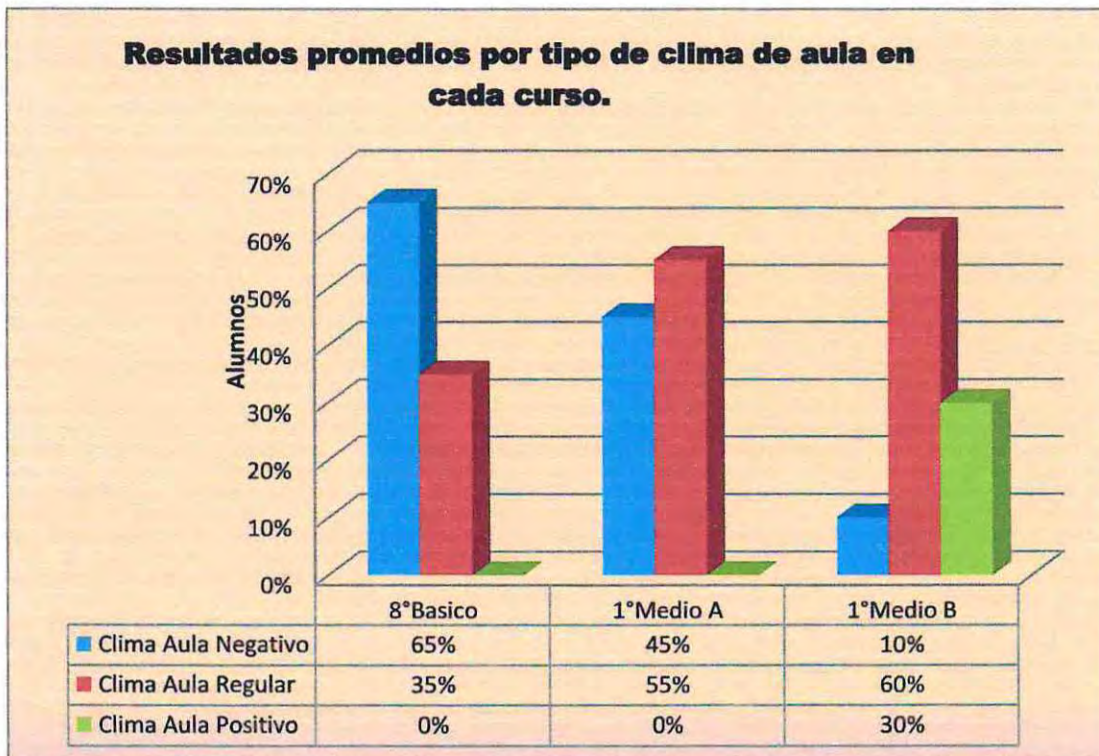
(Fuente: Elaboración propia)

Cuadro N°25: Clima aula puntajes promedio por dimensión en 1° medio B



(Fuente: Elaboración propia)

Cuadro N°26: Comparación de promedios por tipo de clima de aula en los tres cursos



(Fuente: Elaboración propia)

30. Clima de aula: análisis de respuestas más acertadas y más erradas por curso.

En cuanto al análisis de las respuestas del cuestionario de Clima de Aula, el cual consta de 11 ítems se ven reflejados en los **cuadros del 27 al 29**, es posible visualizar que en octavo básico y en primero medio A predominan las respuestas más erradas, mientras que en 1° medio B esto ocurre con las respuestas más acertadas.

Se identifica coincidentemente en octavo básico y primero medio A el porcentaje mayor de respuestas erradas está en el ítem T3 de la dimensión orientación a la tarea, esta aseveración corresponde a: “hay el silencio necesario para cada asignatura”, con la respuesta nunca, el porcentaje de estas respuestas es en el primer curso 52,9% en tanto en el segundo corresponde a un 65%. Además cabe destacar que en curso octavo básico predomina un mayor porcentaje de respuestas erradas frente al 1 medio A, en la dimensión cohesión entre iguales con un 41,2% en el ítem C 2, “los alumnos nos ayudamos unos a otros”, por último se debe mencionar que existen dos ítems con respuestas erradas de dimensión orden y organización ambas con un 35,3%, estas son O 2, “el profesor mantiene el control de la clase hasta el final”, y O 1 “en esta clase hay orden”.

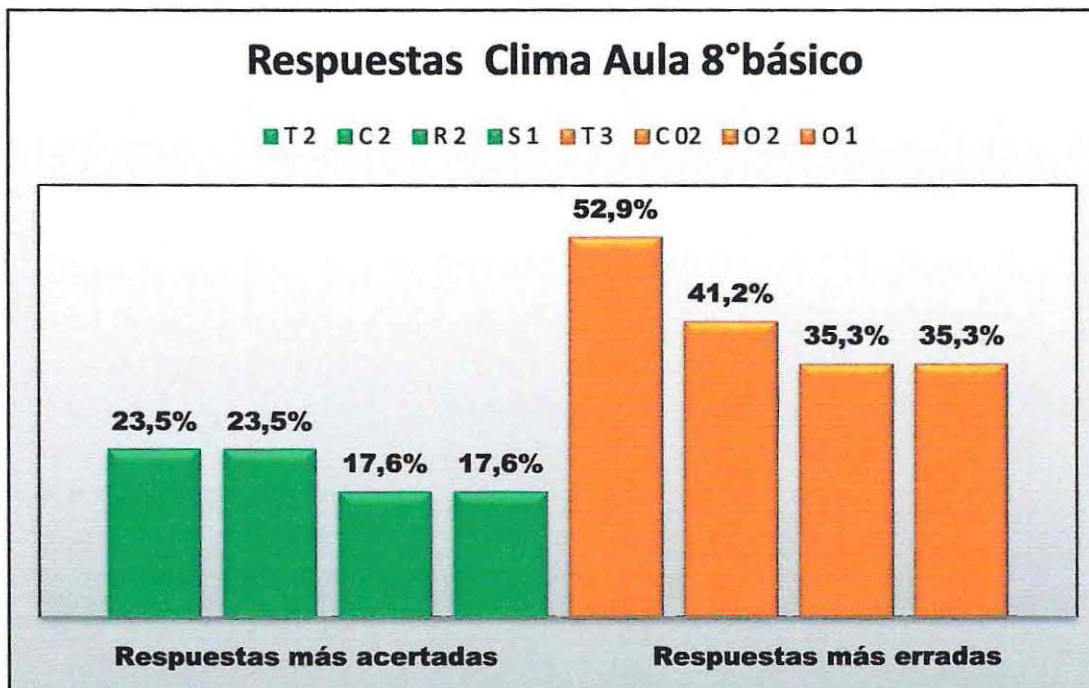
En cuanto al **cuadro N°27** correspondiente al análisis de respuestas más erradas y más acertadas del Clima de Aula del curso octavo básico se puede señalar que las respuestas más acertadas se ubicaron dos con el mismo porcentajes de frecuencia de respuestas de un 23,5% en ambas, en la pregunta T2 en la dimensión orientación a la tarea correspondiente a: “los alumnos tenemos claro lo que hay que hacer” con la respuesta siempre y en el ítem C2 correspondiente a la dimensión cohesión entre iguales, “los alumnos nos ayudamos unos a otros”, respuesta siempre. En cuanto a las respuestas más erradas en las que claramente en el gráfico del cuadro N° 27 se puede observar que superaron en puntaje a las respuestas más acertadas la, mayor frecuencia de respuesta más erradas fue en la dimensión orientación a la tarea, en el ítem T3, “hay el silencio necesario en para cada asignatura”, con la respuesta nunca, el porcentaje fue de un 52,9%

De acuerdo al análisis de respuestas más erradas y más acertadas en el Instrumento Clima de Aula por el curso primero medio A en el gráfico del **cuadro N°28** se ve reflejado claramente el porcentaje bajísimo de respuestas más acertadas en relación a las más erradas. El porcentaje de respuestas más acertadas coincidió en dos ítems con un 15%, esto fue en la dimensión satisfacción e involucramiento, en el ítem S1, “estoy a gusto en esta clase”, con la respuesta siempre y en la dimensión relación profesor y alumno, en el ítem R2, “la relación con el profesor es buena”, respuesta siempre. Con respecto a la respuesta más erradas con el mayor porcentaje de frecuencia cabe destacar que fue cuatro veces mayor que el porcentaje de la respuesta más acertada con mayor puntaje, con un 65% en la dimensión orientación a la tarea, en el ítem T3, hay el silencio necesario para cada asignatura, respuesta nunca

Por último, es posible encontrar en el **cuadro N°29** un gráfico que hace alusión al análisis de respuestas más acertadas y más erradas del Instrumento Clima de Aula en el curso primero medio B. Lo más importante que se puede visualizar que es en el único curso donde se encuentra un mayor porcentaje de respuestas más acertadas en relación a las más erradas, destacan dos respuestas que coinciden con el mismo porcentaje de frecuencia de respuesta correspondiente a un 40%, una es el ítem R2, de la dimensión relación profesor alumno, con la aseveración la relación con el profesor es buena, respuesta siempre, y el otro corresponde al ítem T2, de la dimensión orientación a la tarea, “los alumnos tenemos claro lo que hay que hacer”, respuesta siempre. En cuanto a las respuestas más erradas, todas estas respuestas fluctuaron con una frecuencia de un 10 o un 0%, por lo tanto ninguna tuvo un puntaje significativo, no obstante se puede citar como ejemplo al ítem C1 de la dimensión cohesión entre iguales, hay un buen ambiente en clase, respuesta nunca

A continuación, para mejor comprensión del lector de esta tesis, se exponen los gráficos de respuestas más acertadas y más erradas de octavo básico y primeros medios

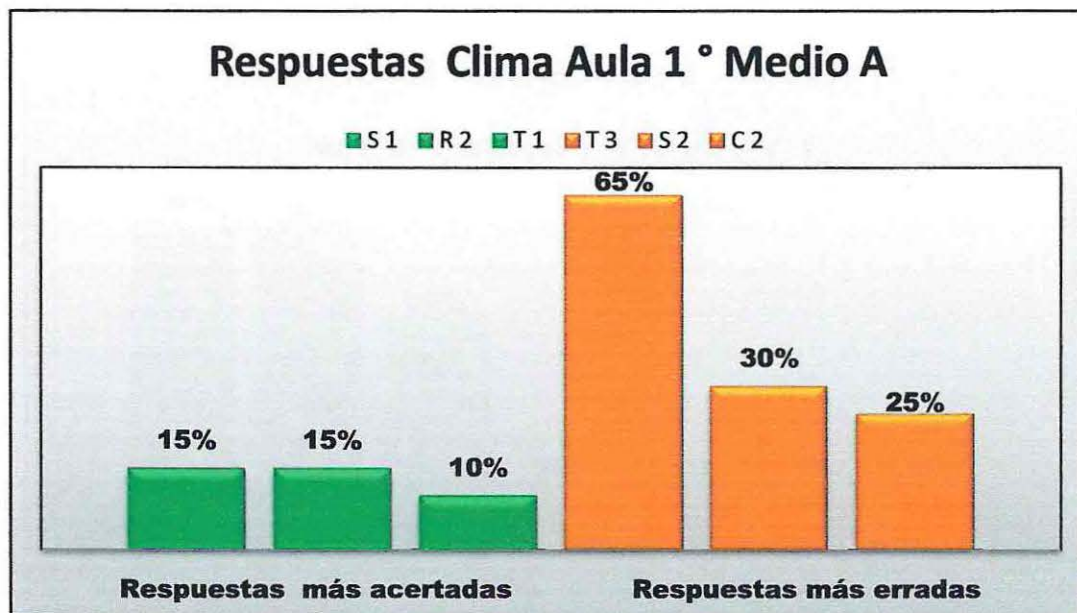
**Cuadro N°27: Análisis de respuestas. Respuestas más
acertadas y más erradas Clima Aula 8° básico**



	SIMBOLO	PREGUNTA	RESPUESTA
Respuestas más acertada	T 2: Dimensión orientación a la tarea.	Los alumnos tenemos claro lo que hay que hacer.	Siempre.
	C 2: Dimensión cohesión entre iguales.	Los alumnos nos ayudamos unos a otros.	Siempre.
	R 2: Dimensión relación profesor alumno.	La relación con el profesor es buena.	Siempre.
	S 1: Dimensión satisfacción e involucramiento.	Estoy a gusto en esta clase.	Siempre.
Respuestas más errada	T 3: Dimensión orientación a la tarea.	Hay el silencio necesario para cada asignatura.	Nunca.
	C 02: Dimensión cohesión entre iguales.	Los alumnos nos ayudamos unos a otros.	Nunca.
	O 2: Dimensión orden y organización.	El profesor mantiene el control de la clase hasta el final.	Nunca.
	O 1: Dimensión orden y organización.	En esta clase hay orden.	Nunca.

(Fuente: Elaboración propia)

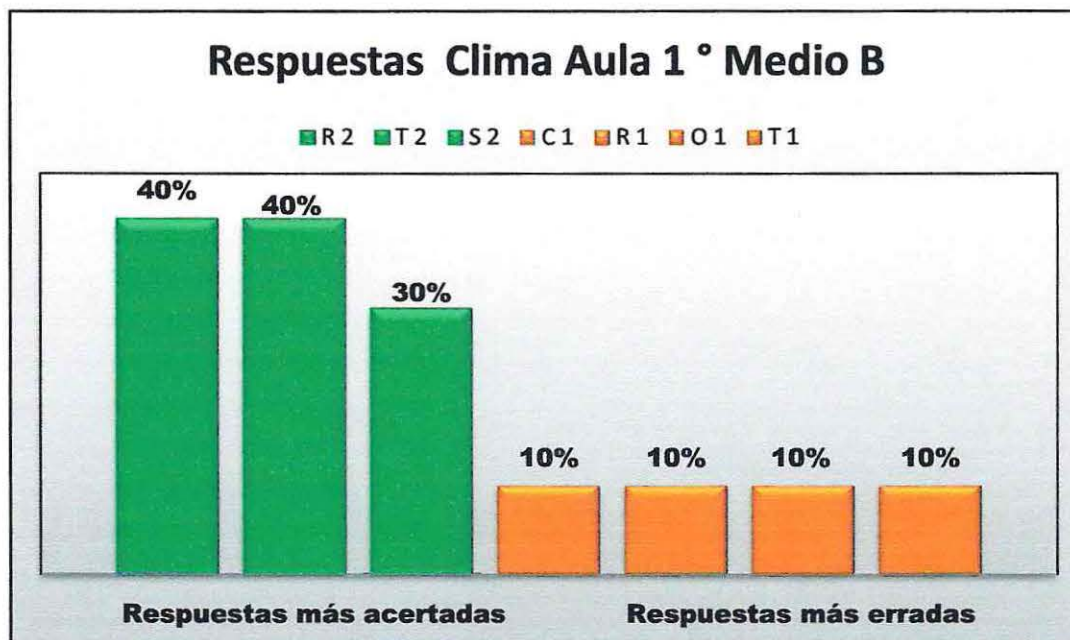
Cuadro N°28: Análisis de respuestas. Respuestas más acertadas y más erradas. Clima de Aula. 1° Medio A.



	SIMBOLO	PREGUNTA	RESPUESTA
Respuestas más acertadas	S 1: Dimensión satisfacción e involucramiento.	Estoy a gusto en esta clase.	Siempre.
	R 2: Dimensión relación profesor alumno.	La relación con el profesor es buena.	Siempre.
	T 1: Dimensión orientación a la tarea.	Se tarda poco en empezar a trabajar.	Siempre.
Respuestas más erradas	T 3: Dimensión orientación a la tarea.	Hay el silencio necesario para cada asignatura.	Nunca
	S 2: Dimensión satisfacción e involucramiento.	Puedo intervenir sin problemas.	Nunca
	C 2: Dimensión cohesión entre iguales.	Los alumnos nos ayudamos unos a otros.	Nunca.

(Fuente: Elaboración propia)

Cuadro N°29: Análisis de respuestas. Respuestas más acertadas y más erradas. Clima de Aula. 1° Medio B.



	SIMBOLO	PREGUNTA	RESPUESTA
Respuestas más acertadas	R 2: Dimensión relación profesor alumno.	La relación con el profesor es buena.	Siempre.
	T 2: Dimensión orientación a la tarea.	Los alumnos tenemos claro lo que hay que hacer.	Siempre.
	S 2: Dimensión satisfacción e involucramiento.	Puedo intervenir sin problemas.	Siempre.
Respuestas más erradas	C 1: Dimensión cohesión entre iguales.	Hay un buen ambiente en clase.	Nunca.
	R 1: Dimensión relación profesor alumno.	Se respeta al profesor.	Nunca.
	O 1: Dimensión orden y organización.	Hay el silencio necesario para cada asignatura.	Nunca.
	T 1: Dimensión orientación a la tarea.	Se tarda poco en empezar a trabajar.	Nunca.

(Fuente: Elaboración propia)

VII. CORRELACIONES DE PEARSON Y SPEARMAN POR CURSO

a) Resultados 8° básico:

Cuadro N° 30 Clima de aula y Habilidades Sociales correlación de Pearson

		Climaaula8	HabilidadesS8
Climaaula8	Correlación de Pearson	1	-,226
	Sig. (bilateral)		,383
	N	17	17
HabilidadesS8	Correlación de Pearson	-,226	1
	Sig. (bilateral)	,383	
	N	17	17

Al analizar estadísticamente el **cuadro N° 30**, en el cual la significancia bilateral corresponde a 0,383, siendo mayor que 0,05; se puede establecer que no se rechaza la Hipótesis Nula.

Conclusión: No hay relación entre la variable Clima de Aula y Habilidades Sociales en el curso 8° básico del Colegio Las Acacias de Valparaíso.

Cuadro N° 31 Clima de Aula y Estadios Morales de la teoría de Kohlberg correlación de Pearson

		Climaaula8	CuestionarioK8
Climaaula8	Correlación de Pearson	1	,111
	Sig. (bilateral)		,671
	N	17	17
CuestionarioK8	Correlación de Pearson	,111	1
	Sig. (bilateral)	,671	
	N	17	17

Al analizar estadísticamente el **cuadro N° 31**, en el cual la significancia bilateral corresponde a 0 671, siendo mayor que 0,05; se puede establecer que no se rechaza la Hipótesis Nula.

Conclusión: No hay relación entre la variable Clima de Aula y la variable Estadios Morales de la teoría de Kohlberg en el curso 8° básico del Colegio Las Acacias de Valparaíso.

b) Resultados 1° Medio A

Cuadro N° 32 Clima de Aula y Habilidades Sociales correlación de Pearson

		Climaaula1A	HabilidadesS1 A
Climaaula1A	Correlación de Pearson	1	,402
	Sig. (bilateral)		,079
	N	20	20
HabilidadesS1A	Correlación de Pearson	,402	1
	Sig. (bilateral)	,079	
	N	20	20

Al analizar estadísticamente el **cuadro N° 32**, en el cual la significancia bilateral corresponde a 0,079, siendo mayor que 0,05; se puede establecer que no se rechaza la Hipótesis Nula.

Conclusión: No hay relación entre la variable Clima de Aula y Habilidades Sociales en el curso 1° medio A del Colegio Las Acacias de Valparaíso.

Cuadro N° 33 Clima de aula y estadios morales de la teoría moral de Kohlberg correlación de Pearson

		Climaaula1A	CuestionarioK 1A
Climaaula1A	Correlación de Pearson	1	-,313
	Sig. (bilateral)		,179
	N	20	20
CuestionarioK1A	Correlación de Pearson	-,313	1
	Sig. (bilateral)	,179	
	N	20	20

Al analizar estadísticamente el **cuadro N° 33**, en el cual la significancia bilateral corresponde a 0,179, siendo mayor que 0,05; se puede establecer que no se rechaza la Hipótesis Nula.

Conclusión: No hay relación entre la variable Clima de Aula y la variable Estadios Morales de la teoría de Kohlberg en el curso 1° medio A del Colegio Las Acacias de Valparaíso.

c) Resultados 1°Medio B

Cuadro N° 34 Clima de aula y Habilidades Sociales correlación de Pearson

		Climaaula1B	HabilidadesS1 B
Climaaula1B	Correlación de Pearson	1	-,089
	Sig. (bilateral)		,806
	N	10	10
HabilidadesS1B	Correlación de Pearson	-,089	1
	Sig. (bilateral)	,806	
	N	10	10

Al analizar estadísticamente el **cuadro N° 34**, en el cual la significancia bilateral corresponde a 0,806, siendo mayor que 0,05; se puede establecer que no se rechaza la Hipótesis Nula.

Conclusión: No hay relación entre la variable Clima de Aula y Habilidades Sociales en el curso 1° medio B del Colegio Las Acacias de Valparaíso.

Cuadro N° 35 Clima de aula y estadios morales de la teoría moral de Kohlberg correlación de Pearson

		Climaaula1B	CuestionarioK 1B
Climaaula1B	Correlación de Pearson	1	-,015
	Sig. (bilateral)		,967
	N	10	10
CuestionarioK1B	Correlación de Pearson	-,015	1
	Sig. (bilateral)	,967	
	N	10	10

Al analizar estadísticamente el **cuadro N° 35**, en el cual la significancia bilateral corresponde a 0,967, siendo mayor que 0,05; se puede establecer que no se rechaza la Hipótesis Nula.

Conclusión: No hay relación entre la variable Clima de Aula y la variable Estadios Morales de la teoría de Kohlberg en el curso 1° medio B del Colegio Las Acacias de Valparaíso.

Según lo anterior se puede concluir que en cada uno de los cursos y en cada uno de los cuadros de correlación de variables de Pearson no se rechaza la Hipótesis Nula: "no hay relación entre la variable Clima de Aula y las variables Habilidades Sociales y Estadios Morales de la teoría de Kohlberg ", ya que no hay suficiente evidencia para afirmar que la Hipótesis Alternativa sea verdadera: hay relación entre la variable Clima de Aula y las variables Habilidades Sociales y Estadios Morales de la teoría de Kohlberg.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y **HALLAZGOS**

CONCLUSIONES Y HALLAZGOS

A continuación se darán a conocer los hallazgos más relevantes derivados de la falsación de las hipótesis propuestas por la investigación.

En primer lugar, se debe destacar el hallazgo más importante de esta investigación, el cual corresponde al descubrimiento de que **no existe correlación entre las variables Clima de Aula con Habilidades Sociales y los Estadios Morales de la teoría de Kohlberg**, por lo tanto a pesar de que la literatura tiende a dar por hecho esta relación, no existe evidencia empírica que lo afirme.

Sin embargo, en las tres variables estudiadas se encontraron instrumentos pertinentes para estudiar cada una por separado a nivel escolar, y además, es sumamente importante señalar que estos instrumentos, permiten identificar diferentes dimensiones para encontrar de manera específica en cada curso donde se encuentra el déficit para poder intervenir de forma particular. Por lo tanto, esta investigación entrega herramientas muy valiosas para poder intervenir estas variables de manera independiente, de tal forma que en Habilidades Sociales se puede entrenar específicamente en el área en que se encontró el déficit, en los Estadios Morales de Kohlberg se puede entrenar cuando se encuentre en un nivel más atrasado a la edad de los alumnos, y propiciando el avance hacia el nivel postconvencional, y por último cuando se halle un Clima de Aula Negativo, Regular o Positivo, siempre se podrá intervenir en la dimensión más deficitaria arrojado por los resultados del instrumento para poder mejorar el Clima de Aula. A partir de lo indicado anteriormente hay que agregar que a partir de esta investigación se concluye que este estudio puede ser replicado de manera individual, vale decir, aplicando cada uno de los instrumentos y su posterior análisis por cada variable de forma independiente, en otros colegios en octavos y primeros medios.

Por otra parte, gracias a los análisis estadísticos de la correlación de variables de Pearson, se puede establecer lo siguiente:

Respecto a las hipótesis establecidas en el capítulo III correspondiente a Metodología de la Investigación, se ha descubierto que a partir de la correlación de las variables Clima de Aula con Habilidades Sociales y Clima de Aula con Estadios Morales de la teoría

de Kohlberg, se observa que siendo la significancia bilateral mayor que 0,05 en cada uno de los cuadros de análisis, en todos los cursos, se puede establecer que **la Hipótesis Nula no se rechaza, por lo tanto se mantienen las hipótesis establecidas en esta investigación:**

- ✓ **Ho:** No hay relación entre la variable Clima de Aula y las variables Habilidades Sociales y Estadios Morales de la teoría de Kohlberg
- ✓ **Ha:** Hay relación entre la variable Clima de Aula y las variables Habilidades Sociales y Estadios Morales de la teoría de Kohlberg.

Por lo tanto al no rechazar la hipótesis nula se concluye que “no hay evidencia suficiente para afirmar que la Hipótesis Alternativa sea verdadera”.

En segundo lugar y de acuerdo a los **Objetivos de Investigación** planteados en el capítulo III denominado “Metodología de la Investigación” los hallazgos son los siguientes:

Respecto a el **objetivo específico N°1** “identificar si existe o no relación entre la variable Clima de Aula con la variable habilidades sociales en los cursos octavo básico y primeros medios del Colegio Las Acacias de Valparaíso”.

Se identificó que no hay relación entre la variable Clima de Aula y Habilidades Sociales, ya que ninguna de las correlaciones implicó una relación entre ambas variables, en los cursos octavo básico y primeros medios del Colegio las Acacias de Valparaíso,

Respecto a el **objetivo específico N°2** “identificar si existe o no relación entre la variable Clima de Aula con la variable de Estadios Morales de la teoría moral de Kohlberg en los cursos octavo básico y primero medios del Colegio Las Acacias de Valparaíso”.

Se identificó que no hay relación entre la variable Clima de Aula y Estadios Morales de la teoría de Kohlberg, ya que ninguna de las correlaciones implicó una relación entre ambas variables, en los cursos octavo básico y primeros medios del Colegio las Acacias de Valparaíso

Respecto al **objetivo específico N°3** “identificar las dimensiones deficitarias en cada una las variables de la muestra productora de datos del Colegio Las Acacias de Valparaíso”.

Se identificó que en cuanto al instrumento de Habilidades Sociales, el curso con el mayor déficit fue el primero medio A con 28 puntos promedio y se hace necesario destacar que octavo y primero medio A se ubicaron sobre la media que correspondía al percentil 48.

Siguiendo con este mismo instrumento de acuerdo a las tres dimensiones que lo componen se identificó que en la dimensión de Habilidades Comunicativas el mayor déficit lo obtuvo el primero medio A con 32 puntos promedio, su puntaje fue evidentemente más bajo con respecto a octavo básico que obtuvo 68 puntos promedio y a primero B que obtuvo 70 puntos promedio.

Con respecto a la dimensión Habilidades de Asertividad se identificó el déficit en octavo básico con un puntaje promedio de 27 puntos, cabe destacar que aunque primero medio A y primero medio B, obtuvieron mayor puntaje en relación a octavo básico, todos los puntajes estuvieron bajo la media y estuvieron bajo la media correspondiente al percentil 48

Con respecto a la dimensión de resolución de conflictos el puntaje promedio lo obtuvo el curso primero medio A con 32 puntos, sin embargo cabe señalar que todos los cursos estuvieron bajo la media. De acuerdo a la parte 1 del instrumento de la teoría moral de Kohlberg correspondiente al dilema, que contaba con un solo ítem, lo más relevante es que los tres cursos tuvieron un 40% de alumnos ubicados en el nivel convencional y que los demás se ubicaron en el nivel preconvencional y postconvencional, excepto en primero B que hubo puntajes que evidenciaron la existencia

Es importante señalar que según la segunda parte del instrumento de la teoría moral de Kohlberg, los resultados fueron diferentes a la parte 1, esto puede deberse a que esta parte cuenta con 12 ítems o preguntas, a diferencia de la primera con solo una. En esta parte se identifica que predomina mayormente el nivel convencional con un promedio de 90% en primero medio A y B, y 94% en octavo básico. Además, cabe destacar que el nivel post convencional solo está presente en primero medio A con un 5%.

Con respecto al Instrumento Clima de Aula se destaca que el clima de aula positivo solo estuvo presente en primero medio B con un 31%. De acuerdo a las 5 dimensiones de este instrumento se identifica que el curso octavo básico obtuvo el menor puntaje promedio en todas

las dimensiones existentes, las cuales son satisfacción e involucramiento con 1,98; relación profesor alumno con 1,64; orientación a la tarea con 1,6; cohesión con 1,55 y orden y organización con 1,44. Por otra parte se evidencia que en octavo básico el mayor déficit se ubica en la dimensión orden y organización; mientras que en primero medio A se ubica en la dimensión orientación a la tarea con 1,96 puntos promedio y en el curso primero medio B se ubica en la dimensión orden y organización con 2,5 puntos promedio.

Respecto al **objetivo N°4** "Identificar en cuál de los tres cursos del Colegio Las Acacias de Valparaíso, a los que se les aplicaron los instrumentos, predomina la variable Clima de Aula negativo".

De los resultados obtenidos a partir de los instrumentos aplicados a tres cursos del Colegio Las Acacias de Valparaíso, es posible identificar que el curso donde predomina mayormente el Clima de Aula negativo corresponde al curso octavo básico con un 65%, y además según lo destacado en el párrafo anterior, este curso obtuvo los puntajes más bajos en todas las dimensiones del instrumento.

De lo anterior se puede concluir que dando cumplimiento a estos cuatro objetivos específicos se ha logrado el **objetivo general de esta investigación**: "Determinar si existe o no relación entre la variable Clima de Aula con las variables de Habilidades Sociales y los Estadios Morales de la teoría moral de Kohlberg a partir de los resultados de los instrumentos aplicados en los cursos octavo básico y primeros medios del Colegio Las Acacias de Valparaíso".

Por otra parte, es fundamental referirse al Marco Teórico Conceptual, ya que sentó las bases para poder delimitar el tema de la investigación y poder encontrar instrumentos acordes a la población a la cual estuvo dirigido este trabajo; además otorgo el sustento necesario para el análisis de resultados entregando herramientas de vital importancia para construir una tesis que además de cumplir las expectativas de las alumnas seminaristas, logrará cumplir el objetivo de establecer empíricamente los resultados obtenidos.

De acuerdo a la metodología fue trascendental estar bajo el alero del paradigma positivista, el cual permitió fragmentar la realidad en variables logrando estudiar lo observable y lo medible de tal manera de

explicar los acontecimientos sociales a los que aboca esta tesis. Además el enfoque cuantitativo permitió el análisis de resultados de manera cuantificable es decir medible numéricamente. Por otro lado, el tener un diseño No Experimental Transeccional Correlacional- Causal, permitió establecer si existían relaciones entre las variables de estudio. Para efectos de esta tesis se recolectaron instrumentos correspondientes a encuestas respondiendo al enfoque cuantitativo de esta tesis en el cual se recogió información de manera sistemática, en la cual las alumnas seminaristas no realizaron manipulaciones ni intervenciones, sino que se ocupó el programa estadístico SPSS, en el cual se introdujeron los resultados de cada uno de los instrumentos para analizarlos entorno a la media, la desviación típica, las frecuencias y se obtuvieron correlaciones bivariadas de Pearson para poder establecer la relación de las variables además de la dirección e intensidad de la misma.

Para finalizar este capítulo es fundamental hacer referencia a la importancia del trabajo social en el área de educación, ámbito en el que se centra esta tesis. Desde una perspectiva globalizadora el trabajo social toma en cuenta todos los factores y elementos que interactúan en el proceso educativo, el profesional trabajador social tiene conocimientos y competencias que no poseen las distintas disciplinas que participan del área educacional. Enfocándose en el trabajo realizado en este documento, ha sido trascendental el rol de investigador y guía en la búsqueda de las causas de los problemas, propio del trabajador social, contribuyendo a las distintas disciplinas y a la comunidad educativa en su totalidad; Además de estos roles, de acuerdo a los resultados de esta investigación el trabajador social puede desempeñar una labor fundamental para una futura intervención, entregando una mirada desde la perspectiva biopsicosocial. Por último hoy en día, se destaca que la presencia del trabajo social en la educación, es cada vez más importante, ya que esta profesión es un puente entre el ámbito social, familiar y escolar.

CAPÍTULO VI:
BIBLIOGRAFÍA

- Barra Almagia, E. (1987). El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg. *Revista latinoamericana de psicología*, 7-18.
- Barreda Gómez, M. S. (25 de Junio de 2012). El docente como gestor del clima del aula. Factores a tener en cuenta. Santander, España.
- Bozzo B, N., Rios M, D., Marchant M, J., & Fernández S, P. (2010). Factores que inciden en el clima de aula universitario. *RLEE(México)*, 105-126.
- Caballo, V. E. (2000). *Manual de evaluación y entrenamiento de habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Camacho Gómez, C., & Camacho Calvo, M. (2005). Habilidades sociales en adolescencia: un programa de intervención. *Revista profesional española de terapia cognitivo-conductual*, 1-27.
- Colegio Las Acacias. (15 de Mayo de 2015). Proyecto educativo institucional. Valparaíso, Valparaíso, Chile.
- Concha Toro, M. (2012). Rol, perfil y espacio profesional del Trabajo Social en el ámbito educativo. *Resvista Cuaderno de Trabajo Social N°5*, 11-26.
- Contini De González, E. N. (2008). Las habilidades sociales en la adolescencia temprana: perspectivas desde la Psicología Positiva. *Psicodebate 9. Psicología, cultura y sociedad. Universidad de Palermo*, 45-59. Obtenido de www.palermo.edu
- Cristóbal Guerra Vio, L. C. (2011). Examen psicométrico del cuestionario de clima social del centro escolar en estudiantes chilenos. *Psicothema*, 140-145.
- Elorrieta-Grimalt, M. (17 de Mayo de 2012). Análisis crítico de la educación moral según Lawrence Kohlberg. Chile.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Mexico D.F: McGraw-HILL/INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- Linde Navas, A. (2009). La educación moral según Lawrence Kohlberg: una utopía realizable. *Praxis filosófica*, 7-22.
- López González, L., & Bisquerra Alzina, R. (2013). Validación y análisis de una escala breve para evaluar el clima de clase en educación secundaria. *Isep science*, 62-77.
- Mena, I., & Valdés, A. M. (2008). Clima social escolar. *Valoras UC*, 1-24.
- Meriño, I. (12 de Mayo de 2015). Trabajo Social en el Área Educativa. (C. A. Riquelme Torrejón, & W. C. Serrano Núñez, Entrevistadores)
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. (25 de Marzo de 2015). *Curriculum en línea Mineduc*. Obtenido de <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/>: <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-article-30013.html>
- Monjas Casares, M. I. (2000). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE.
- Moreno Madrigal, C., Díaz Mujica, A., Cuevas Tamarin, C., Novoa Olave, C., & Bravo Carrasco, I. (2011). Clima escolar en el aula y vínculo profesor-alumno: Alcances, herramientas de evaluación, y programas de intervención. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, 70-84.

- Oliva Delgado, A., Antolín Suárez, L., Pertegal Vega, M. Á., Ríos Bermúdez, M., Parra Jiménez, Á., Hernando Gómez, Á., & Reina Flores, M. D. (2011). *INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE LA SALUD MENTAL Y EL DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE Y LOS ACTIVOS QUE LO PROMUEVEN*. Sevilla: JUNTA DE ANDALUCIA, CONSEJERIA DE SALUD. Obtenido de CONSEJERÍA DE SALUD:
http://www.uhu.es/angel.hernando/documentos/Libros/INSTRUMENTOS_DESARROLLO%20POSITIVO.pdf
- Papalia, D., Wendkos Olds, S., & Duskin Feldman, R. (2009). *Desarrollo Humano*. Mexico D.F: McGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES, S.A. de C.V.
- Quesada, M., Matus, T., Rodríguez, N., Onetto, L., Ponce de León, M., & Paiva, D. (7 de julio de 1995). Seminario CELATS. *Perspectivas metodológicas en trabajo social*. Santiago, Chile.
- Roberto Hernández Sampieri, C. F. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F: McGraw Hill.
- Servicio de Bienestar Social de la Armada de Chile. (19 de Mayo de 2015). *Habilidades sociales: educar para las relaciones sociales*. Obtenido de www.bienestararmada.cl:
http://www.bienestararmada.cl/habilidades-sociales-educar-para-las-relaciones-sociales/prontus_bienestar/2014-06-27/105145.html
- Sociedad Escuelas La Igualdad. (25 de Marzo de 2015). *Soeciedad Escuelas La Igualdad*. Obtenido de www.sociedadlaigualdad.cl: www.sociedadlaigualdad.cl/quienes-somos/
- Zerpa, C. E., & Ramírez L., J. J. (12 de Mayo de 2015). *Un instrumento de medición del desarrollo moral para estudiantes universitarios: Defining Issues Test (DIT)*. Obtenido de Scientific electronic library online:
http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0798-97922004000300004&script=sci_arttext

CAPÍTULO VII:

ANEXOS

I. INSTRUMENTOS UTILIZADOS

1. Instrumento de Habilidades Sociales

1.1. Ficha técnica:

- Nombre de la escala: Escala de habilidades sociales.
- N° de ítems: 12
- Aplicación: Se puede aplicar de forma individual o colectiva a adolescentes de entre 12 y 15 años.
- Duración: Unos 5 minutos.
- Finalidad: Evaluar la percepción de los adolescentes sobre sus propias habilidades sociales.
- Tipificación: Baremación en percentiles según el sexo y la edad
- Material: Manual, escala y baremos.

1.2. Las Habilidades Sociales:

La adolescencia es una etapa en la que lo social cobra un especial protagonismo. Son muchos los desafíos y las experiencias que un adolescente vive en esta etapa evolutiva, por lo que no les viene mal dominar ciertas habilidades que les permitan afrontar este momento evolutivo con ciertas garantías de éxito. Se puede considerar a las habilidades sociales como un tipo de herramientas personales muy útiles para un óptimo desarrollo y mantenimiento de las relaciones personales.

Existen multitud de definiciones del concepto de habilidades sociales y son muchos los investigadores y profesionales que trabajan en este campo a nivel teórico o práctico. Como consecuencia de la importancia de este constructo, se pueden encontrar concepciones variadas sobre qué son las habilidades sociales y cómo podemos favorecer su desarrollo.

Caballo (1989), por ejemplo, evalúa mediante su Escala Multidimensional de Expresión Social las siguientes dimensiones de las habilidades sociales: aceptación y oposición asertiva, capacidad para planificar, determinar las propias habilidades, establecer objetivos, concentrarse en la tarea apropiada para la obtención de dicho objetivo, tomar decisiones, y resolver conflictos según su importancia.

Si buscamos los aspectos comunes en las definiciones de este concepto, se puede decir que se trata de rutinas cognitivas o conductuales que nos permiten mantener buenas relaciones con los demás. Entre estas rutinas encontramos patrones de respuesta específicos tales como las habilidades relacionadas con la comunicación interpersonal, la asertividad, el establecimiento y mantenimiento de relaciones de amistad o vínculos, las habilidades para relacionarse con las personas del otro sexo y las habilidades para la resolución de conflictos. No obstante, parece lógico pensar que las habilidades sociales no son las mismas en contextos culturales diferentes.

En definitiva, la importancia de la evaluación y entrenamiento en las habilidades sociales durante la adolescencia, radica en lo fundamental que son las relaciones interpersonales para el buen ajuste y funcionamiento psicológico. El desarrollo de determinados estilos y estrategias de relación puede favorecer mucho el ajuste social del adolescente en diversos contextos sociales. Por tanto, el desarrollo de las habilidades sociales tendrá como consecuencia el logro de una mayor competencia social del individuo.

1.3. Descripción y datos psicométricos de la escala:

La versión final de la escala se compone de 12 ítems que deben ser puntuados en una escala comprendida entre 1 y 7. Se obtiene una puntuación global en habilidades sociales, así como puntuaciones concretas de las siguientes dimensiones que componen la misma:

Habilidades Comunicativas o Relacionales: Se refiere al grado en que los adolescentes perciben que son hábiles o no para comunicarse y relacionarse con las personas. Está compuesta por cinco ítems, por ejemplo: “Me cuesta trabajo empezar una conversación con alguien que no conozco”. El coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach, para la subescala fue de .74.

Asertividad: Se refiere a la percepción que los adolescentes tienen sobre su capacidad para ser asertivos, es decir, para expresar sus propias ideas o pedir información de forma adecuada y sin ser agresivo. Está compuesta por tres ítems, por ejemplo: “Si tengo la impresión de que alguien está molesto/a conmigo, le preguntó por qué”. El coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach, para esta subescala fue de .75

Habilidades de resolución de conflictos: Los cuatro ítems que componen esta subescala se refieren a la capacidad percibida del adolescente para resolver situaciones interpersonales conflictivas en las que pueden actuar para encontrar soluciones: “Suelo mediar en los problemas entre compañeros/as”. El coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach, para esta subescala fue de .80.

En lo que se refiere a la fiabilidad de la escala total, el índice de consistencia interna alfa de Cronbach ha sido de .69 para N=2368.

1.4. Normas de aplicación:

Este instrumento es una escala autocumplimentable, que puede aplicarse tanto de forma individual como colectiva. El sujeto que completa el cuestionario debe responder indicando si los define en mayor o menor grado las expresiones recogidas en cada uno de los ítems. Deben situar sus respuestas en una escala que va de 1 (Totalmente falsa) a 7 (Totalmente verdadera). Es importante explicar a los sujetos que no deben elegir sólo las puntuaciones extremas de 1 y 7.

1.5. Normas de corrección:

En primer lugar, deben invertirse las puntuaciones de los ítems incluidos en la subescala de habilidades comunicativas y relacionales (ítems 1, 3, 5, 6 y 8). Para ello, se tendrían que cambiar las puntuaciones de esta manera: (1 = 7), (2 = 6), (3 = 5), (4 = 4), (5 = 3), (6 = 2) y (7 = 1).

Por otro lado, deben sumarse las puntuaciones asignadas a los ítems que componen cada una de las escalas o dimensiones. A continuación se presenta cómo se agrupan estos ítems y, entre paréntesis, las puntuaciones máximas y mínimas que pueden obtenerse.

- Habilidades Comunicativas y Relacionales: ítem1+ ítem3 + ítem5 + ítem6 + ítem8 (5-35).
- Asertividad: ítem2 + ítem 7 + ítem11 (3-21).
- Habilidades de Resolución de Conflictos: ítem 4 + ítem9 + ítem 10 + ítem12 (4-28).

Una vez calculadas estas puntuaciones directas, pueden transformarse en puntuaciones baremadas (percentiles) usando las tablas correspondientes al sexo y la edad del niño o niña que haya realizado el cuestionario. Los baremos se han elaborado con una muestra de adolescentes pertenecientes a las provincias de Sevilla, Cádiz, Huelva y Córdoba de la Comunidad Andaluza, cuyas características y distribución, se han descrito al inicio de este manual.

1.6. Normas de interpretación:

En primer lugar, es importante indicar que aunque con esta escala se obtiene una puntuación global en Habilidades Sociales, este constructo incluye otras dimensiones que no han sido incluidas en este instrumento. Este dato es importante tenerlo en cuenta para la interpretación de los resultados.

También es importante tener en cuenta que las puntuaciones reflejan la percepción que tiene el propio sujeto evaluado sobre sus propias Habilidades Sociales, siendo posible que algunos sobreestimen sus capacidades y que otros las infravaloren. Además, la veracidad y la confianza de los resultados obtenidos dependen de lo sincero que haya sido el sujeto evaluado al responder a las preguntas. Por todo ello, los resultados deben ser interpretados con cautela y conviene contrastarlos con evaluaciones de observadores externos u otros instrumentos de evaluación.

Las dimensiones que integran esta escala informan sobre aspectos positivos de las Habilidades Sociales del sujeto evaluado, por lo que a mayor puntuación obtenida por el adolescente, mejores Habilidades Sociales posee según su propia percepción.

Las personas que obtienen puntuaciones en percentiles altos suelen relacionarse bien con los demás, siendo capaces de comunicar abiertamente sus ideas, sentimientos y deseos al mismo tiempo que son hábiles para hacerlo de un modo adecuado para los demás. Cuando surgen conflictos interpersonales, son personas activas en su resolución, siendo elegidos por sus compañeros como mediadores o personas de confianza cuando se encuentran con un problema. Es probable que las capacidades emocionales y cognitivas de estos adolescentes estén bien desarrolladas, siendo competentes en la percepción, comprensión y regulación de las emociones propias y de los demás.

Los sujetos que se sitúan en el polo bajo del baremo de su edad y sexo, poseen las características contrarias al adolescente que hemos descrito en el párrafo anterior. Por ejemplo, suelen tener conflictos con los demás que no resuelven de forma adecuada, presentando problemas de agresividad o de pasividad ante este tipo de situaciones. Cuando expresan sus ideas, sentimientos o deseos, lo hacen de forma inadecuada o simplemente no los expresan. (Oliva Delgado, y otros, 2010)

1.7. BAREMOS FEMENINO 12-13 AÑOS

PUNTUACIONES DIRECTAS					
PERCENTILES	Habilidades comunicativas/ conversacionales	Habilidades relacionadas con la asertividad	Habilidades de resolución de conflictos	Total	PERCENTILES
95	30	-	28	73	95
90	27	21	26	78	90
85	25	-	25	66	85
80	24	-	24	64	80
75	23	20	23	61	75
70	22	19	22	60	70
65	21	-	-	59	65
60	20	-	21	58	60
55	19	18	20	56	55
50	-	-	-	55	50
45	18	17	19	-	45
40	17	-	18	53	40
35	-	16	-	52	35
30	16	-	17	51	30
25	15	15	-	50	25
20	13	-	16	49	20
-15	12	14	-	47	15
10	11	13	15	45	10
5	9	12	13	41	5

FUENTE: (Oliva Delgado, y otros, 2010)

1.8. BAREMOS MASCULINO 12-13 AÑOS

PUNTUACIONES DIRECTAS					
PERCENTILES	Habilidades comunicativas/ conversacionales	Habilidades relacionadas con la asertividad	Habilidades de resolución de conflictos	Total	PERCENTILES

**Facultad de Derecho y Ciencias Sociales
Escuela de Trabajo Social**

95	31	21	28	73	95
90	28	-	25	67	90
85	26	20	24	63	85
80	24	-	24	60	80
75	23	19	21	58	75
70	22	18	20	57	70
65	21	-	-	55	65
60	20	17	19	54	60
55	19	-	-	53	55
50	18	16	18	52	50
45	17	-	17	50	45
40	16	-	-	-	40
35	-	15	16	48	35
30	15	-	-	47	30
25	13	14	15	46	25
20	12	13	14	45	20
15	11	12	12	43	15
10	10	11	11	41	10
5	8	9	8	45	5

FUENTE: (Oliva Delgado, y otros, 2010)

1.9. BAREMOS FEMENINO 14-15 AÑOS

PUNTUACIONES DIRECTAS					
PERCENTILE S	Habilidades comunicativas/ conversacionales	Habilidades relacionadas con la asertividad	Habilidades de resolución de conflictos	Total	PERCENTILE S
95	31	-	27	73	95
90	28	21	25	69	90
85	26	-	24	66	85
80	24	20	23	63	80
75	23	-	22	61	75
70	22	19	-	60	70
65	21	-	21	58	65
60		-	-	57	60
55	19	18	20	56	55
50	-	-	-	55	50
45	18	17	19	-	45
40	17	-	18	53	40
35	16	16	-	52	35
30	15	-	17	51	30
25	14	15	-	49	25
20	13	-	16	48	20
15	11	14	-	46	15
10	10	12	14	44	10
5	8	11	12	39	5

FUENTE:.(Oliva Delgado, y otros, 2010)

2.0. BAREMOS MASCULINO 14-15 AÑOS

PUNTUACIONES DIRECTAS					
PERCENTILE S	Habilidades comunicativas/ conversacionales	Habilidades relacionadas con la asertividad	Habilidades de resolución de conflictos	Total	PERCENTILE S

95	34	21	26	74	95
90	31	-	24	69	90
85	29	20	23	66	85
80	27	19	22	63	80
75	26	-	21	61	75
70	25	-	20	60	70
65	23	18	-	58	65
60	-	-	19	57	60
55	21	17	18	55	55
50	20	-	-	54	50
45	-	16	17	53	45
40	19	-	-	51	40
35	18	15	16	50	35
30	17	-	-	49	30
25	16	14	15	48	25
20	15	13	14	46	20
15	14	12	12	44	15
10	12	-	10	42	10
5	9	10	8	37	5

FUENTE:(Oliva Delgado, y otros, 2010)

2.1. Instrumento

A continuación figuran una serie de frases referidas a tus relaciones con otras personas, indica si estás o no de acuerdo con ellas. Para ello señala rodeando con un círculo el número de la opción que corresponda. Recuerda que no hay respuestas buenas o malas.

Totalment e falsa	Falsa	Algo falsa	Ni falsa ni verdadera	Algo verda dera	Verdad era	Totalment e verdadera		
1	2	3	4	5	6	7		
1	Me cuesta trabajo empezar una conversación con alguien que no conozco	1	2	3	4	5	6	7
2	Suelo alabar o felicitar a mis compañeros/as cuando hacen algo bien	1	2	3	4	5	6	7
3	Me da vergüenza hablar cuando hay mucha gente	1	2	3	4	5	6	7
4	Cuando dos amigos/as se han peleado, suelen pedirme ayuda	1	2	3	4	5	6	7
5	Me cuesta trabajo invitar a un conocido/a una fiesta, al cine, etc.	1	2	3	4	5	6	7
6	Me da vergüenza empezar una conversación con alguien que me atrae físicamente	1	2	3	4	5	6	7
7	Me gusta decirle a una persona que estoy muy satisfecho/a por algo que ha hecho	1	2	3	4	5	6	7
8	Me resulta muy difícil decirle a un chico/a que quiero salir con él/ella	1	2	3	4	5	6	7

9	Suelo mediar en los problemas entre compañeros/as	1	2	3	4	5	6	7
10	Cuando tengo un problema con otro chico o chica, me pongo en su lugar y trato de solucionarlo	1	2	3	4	5	6	7
11	Si tengo la impresión de que alguien está molesto/a conmigo le pregunto por qué	1	2	3	4	5	6	7
12	Cuando hay un problema con otros chicos o chicas, pienso y busco varias soluciones para resolverlo	1	2	3	4	5	6	7

FUENTE:(Oliva Delgado, y otros, 2010)

2. Instrumento para la evaluación de la teoría moral de Kohlberg

El instrumento traducido, adaptado y evaluado fue el Defining Issues Test (DIT), en su versión corta de 3 dilemas hipotéticos, elaborado en el idioma inglés por James Rest (1979). El DIT evalúa juicios sobre problemas morales a favor de una línea de acción y el razonamiento que sustenta su elección. Asume que personas con diferente nivel de desarrollo moral definirán criterios cruciales de un dilema moral de forma diferente. El instrumento genera un índice de razonamiento moral de principios (índice P) que expresa el grado en que una persona juzga los problemas sociomorales desde la perspectiva postconvencional; dicho índice se calcula con las puntuaciones correspondientes a los estadios 5 y 6. Es, por consecuencia, una medición que expresa la importancia relativa que un sujeto da a las consideraciones de principios morales para tomar una decisión con respecto a los dilemas morales.

Un meta-análisis citado por Rest (1986b) concluye que la confiabilidad test-retest del puntaje "P" (o puntaje que expresa el razonamiento moral de principios) resulta generalmente alta, entre .70 y .80. El coeficiente Alfa de Cronbach reportado para la prueba como medida de consistencia interna, resulta alto, alrededor de .70, y para la versión corta entre .74 y .76. El DIT es aceptado como un instrumento confiable y válido para medir el nivel de desarrollo moral alcanzado por una persona.

El DIT en su versión corta está compuesto por tres historias, para efectos de esta tesis se expondrá solo un dilema moral frente al cual habrá una parte 1 y 2 para responder. En la primera parte, el/la participante debe responder a una pregunta formulada en el contexto del dilema, con una de las tres opciones posibles (sí, indeciso, no); es decir, debe tomar una decisión con implicaciones morales. En la segunda parte, debe leer doce planteamientos y asignarle a cada uno importancia según la escala "muchísima importancia - ninguna importancia". Los ítems están contruidos conforme al enfoque teórico del desarrollo moral de Kohlberg; así, algunos son de nivel pre-convencional, otros de nivel convencional y otros de moral postconvencional, además se incluyen ítems cuyo planteamiento está orientado contra el sistema social (A), e ítems de tipo irrelevantes (M), cuya redacción no tiene relación con la historia.

En la parte 1 del instrumento, el participante después de leer un dilema responde con una decisión sobre el curso de acción que puede ser tomado como desenlace del tema central de la historia, el cual puede ser Sí, No o Estoy indeciso/a. Esto implica que la persona que responde al instrumento toma un curso de acción moral como reflejo de la existencia de una situación que le expone a un conflicto que puede ser de naturaleza valorativa. (Zerpa & Ramírez L., 2015)

2.1. Instrumento: Dilema: El prófugo

"Un hombre fue sentenciado a 10 años de prisión. Después de un año se escapó y se fue a vivir al interior del país y se cambió su apellido

por el de Martínez. Durante años trabajó mucho y ahorró dinero poco a poco hasta que montó su propio negocio. Durante todo este tiempo fue justo con sus clientes, les pagaba muy bien a sus empleados y ayudó con la mayor parte de sus ganancias a obras de caridad. Un día el señor Pérez, un antiguo vecino, lo reconoció como el hombre que se había escapado de la prisión ocho años atrás y a quien la policía había estado buscando. El señor Pérez se preguntaba si debía denunciar al señor Martínez a la policía.”

2.2. Primera Parte

. ¿Debe el señor Pérez denunciar al señor Martínez y que lo regresen a la cárcel? (Marca con una "X" la opción que consideres correcta)

Si debe denunciarlo () Estoy indeciso/a () No debe denunciarlo ()

2.3. Segunda Parte

¿Qué te parecen los siguientes planteamientos?

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Planteamientos
1	2	3	4	5	1.- ¿Ha sido el señor Martínez lo suficientemente bueno como para probar que no es una mala persona?
5	4	3	2	1	2.- Cada vez que alguien escapa al castigo por un crimen, ¿no fomenta eso más crímenes?
1	2	3	4	5	3.- ¿estaríamos mejor sin prisiones y sin la opresión de nuestro sistema legal?
1	2	3	4	5	4.- ¿Ha pagado realmente el señor Martínez su deuda con la sociedad?
1	2	3	4	5	5.- ¿Podría estar equivocándose la sociedad en lo que el señor Martínez debería esperar de ella?
1	2	3	4	5	6.- ¿Las prisiones tienen algún beneficio, aparte del social, para un hombre especialmente caritativo?
1	2	3	4	5	7.- ¿Es cruel y falto de sentimientos enviar al señor

**(Marca con una "X" tu preferencia según la escala adjunta)*

Martínez a la cárcel?					
1	2	3	4	5	8.- ¿Es justo para los prisioneros que cumplen su sentencia completa que el señor Martínez no cumpla la suya?
0	0	0	0	0	9.- ¿Era el señor Pérez un buen amigo del señor Martínez?
5	4	3	2	1	10.- ¿No es obligación del ciudadano reportar a un criminal que se ha escapado, independientemente de las circunstancias?
0	0	0	0	0	11.- ¿Es importante atender mejor la voluntad de la gente y el bien común?
5	4	3	2	1	12.- El enviar a prisión al señor Martínez, ¿le hace un bien a él o a cualquier otra persona?

Fuente: (Zerpa & Ramírez L., 2015)

34. Instrumento para evaluar clima de aula:

34.1. Instrumento EBCC (López González & Bisquerra Alzina, 2013) Secundaria (12-16 años):

Entiende el concepto de clima de clase como: la percepción general, subjetiva y reflexionada que tiene un alumno acerca de las interacciones que se producen en un grupo-clase entre iguales y entre profesor-alumno, las cuales conllevan de manera implícita la asunción de objetivos, roles, aspectos organizativos y de orden, la orientación al trabajo y la gestión docente, pero se basan sobre todo, en la calidad socio afectiva de las relaciones entre todos los implicados, lo cual refleja una buena cohesión de grupo y un alto nivel de conducción del mismo por parte del profesor.

34.2. Variables

En este estudio se han controlado las siguientes variables:

- Variables personales: edad, género, uso de internet, actividades extraescolares y entorno familiar.
- Variables escolares: nombre del centro, tipo de centro, nivel académico (curso), grupo-clase, número de expulsiones y partes disciplinarios.
- Variables de rendimiento: repetición de curso y calificación global final (media aritmética de todas las asignaturas).
- Variables del clima de clase: son aquellas referidas a la definición del constructo clima de clase las cuales han sido consideradas como necesarias por el comité de expertos para la validación y análisis del instrumento, y que se detallan en el apartado de instrumentos y validez de contenido y constructo (satisfacción e involucración, cohesión entre iguales, relación profesor-alumno, orden y organización, y orientación a la tarea).

La escala breve de Clima de Clase (EBCC) es una escala tipo Likert compuesta por 11 ítems que presenta una alta fiabilidad según el

coeficiente alfa de Cronbach de 0,83 y posee cuatro posibilidades de respuesta: nunca, a veces, con frecuencia y siempre, midiendo dos dimensiones:

- Cohesión de grupo: Se trata de un factor dinámico horizontal observable entre los componentes de un grupo y se refiere al grado de satisfacción, involucramiento y cohesión existente entre los mismos.
- Conducción de grupo: es un factor de carácter vertical (docente-alumno) y se refiere a la manera en que el profesor influye de manera satisfactoria en el desarrollo de la clase a través del orden y la organización, de la orientación a la tarea y de la calidad de su relación con los educandos.

Para la corrección de la escala se otorgan valores del 1 al 4 respectivamente (López González & Bisquerra Alzina, 2013).

Dimensiones y Subdimensiones e ítems de la EBCC	
Dimensión cohesión de grupo	
Subdimensión	Ítems
Satisfacción e involucración	1: Estoy a gusto en esta clase 3: Puedo intervenir sin problemas
Cohesión entre iguales	4: Hay un buen ambiente en clase 10: Los alumnos nos ayudamos unos a otros
Dimensión conducción del grupo	
Relación profesor-alumno	7: Se respeta al profesor 9: La relación con el profesor es buena
Orden y organización	2: En esta clase hay orden 6: El profesor mantiene el control de la clase hasta el final
Orientación a la tarea	8: Los alumnos tenemos claro lo que hay que hacer 5: Se tarda poco en empezar a trabajar 11: Hay el silencio necesario para cada asignatura

Fuente: (López González & Bisquerra Alzina, 2013)

ITEMS	Nunca	A veces	Con frecuencia	Siempre
1 Estoy a gusto en esta clase.	1	2	3	4
2 En esta clase hay orden.	1	2	3	4
3 Puedo intervenir sin problemas.	1	2	3	4
4 Hay un buen ambiente en clase.	1	2	3	4
5 Se tarda poco en empezar a trabajar.	1	2	3	4
6 El profesor mantiene el control de la clase hasta el final.	1	2	3	4
7 Se respeta al profesor.	1	2	3	4
8 Los alumnos tenemos claro lo que hay que hacer.	1	2	3	4
9 La relación con el profesor es buena.	1	2	3	4
10 Los alumnos nos ayudamos unos a otros.	1	2	3	4
11 Hay el silencio necesario para cada asignatura.	1	2	3	4

Fuente: (López González & Bisquerra Alzina, 2013)

Valores Percentilares de la puntuación global			
Percentil	Puntuación	Percentil	Puntuación
1	17	39	30
2	19	46	31
3	21	53	32
5	22*	60	33
7	22*	67	34
9	23	73	35
11	24	79	36
15	25	84	37

Facultad de Derecho y Ciencias Sociales
Escuela de Trabajo Social

18	26	90	38
22	27	94	39
27	28	97	40
33	29	99	42

Fuente: (López González & Bisquerra Alzina, 2013)

II. BASE DE DATOS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

1. Habilidades Sociales.

1.1 Habilidades Sociales puntuales de 8° Básico:

ALUMNOS	HC1	HC2	HC3	HC4	HC5	AS1	AS2	AS3	RC1	RC2	RC3	RC4	Promedio
1	3	7	4	4	4	4	4	4	1	5	1	4	3,75
2	1	3	2	3	3	5	6	6	5	3	5	5	3,91
3	5	5	7	6	6	6	5	7	6	6	5	5	5,75
4	6	7	7	7	6	4	4	6	4	4	4	7	5,5
5	5	6	6	4	6	7	2	5	5	6	6	3	5,08
6	4	6	4	7	6	6	1	6	6	4	6	4	5
7	5	4	7	3	3	5	5	2	5	6	5	5	4,58
8	7	7	7	7	7	6	1	1	4	1	4	4	4,66
9	7	7	7	7	7	1	1	1	1	1	1	1	3,5
10	5	3	2	3	3	5	4	7	6	7	5	5	4,58
11	7	7	7	7	7	4	4	7	6	7	5	7	6,25

12	6	2	7	7	7	1	1	1	1	1	7	1	1	3,5
13	1	7	7	7	7	2	2	4	4	4	4	4	4	4,41
14	6	6	7	7	1	6	4	7	1	1	0	1	4	4,16
15	1	1	1	1	1	6	7	7	7	7	7	6	7	4,33
16	5	2	5	6	1	2	6	6	4	4	2	2	2	3,58
17	1	7	1	1	7	7	6	2	1	1	5	6	6	4,16

1.2 Habilidades Sociales puntajes de 1° Medio A:

ALUMNOS	HC1	HC2	HC3	HC4	HC5	AS1	AS2	AS3	RC1	RC2	RC3	RC4	Promedio
1	3	6	6	6	5	3	3	7	4	1	4	4	4,33
2	7	2	7	7	7	4	4	7	5	0	7	1	4,83
3	4	7	7	5	5	4	4	4	4	4	4	5	4,75
4	2	7	5	3	1	7	5	7	2	5	6	7	4,75
5	4	3	2	6	6	6	4	6	4	4	4	3	4,33
6	3	7	3	4	4	4	6	7	4	4	3	7	4,67
7	4	7	4	3	4	5	6	6	3	5	6	4	4,75

Facultad de Derecho y Ciencias Sociales
Escuela de Trabajo Social

8	3	1	2	3	3	7	6	7	6	7	7	7	4,92
9	1	1	1	4	1	1	3	5	1	1	5	1	2,08
10	2	1	1	4	1	1	1	5	2	2	1	1	1,83
11	2	4	2	2	3	1	6	1	1	1	1	1	2,08
12	2	3	1	1	1	3	4	3	3	3	3	3	2,50
13	2	2	4	2	2	6	3	2	6	2	5	4	3,33
14	1	6	3	2	3	4	2	1	6	1	1	1	2,58
15	3	3	3	1	1	7	3	5	7	4	4	4	3,75
16	2	2	2	1	1	6	6	2	5	5	7	5	3,67
17	2	3	2	3	1	5	5	6	4	4	2	3	3,33
18	4	5	5	4	4	6	7	7	4	5	7	5	5,25
19	2	2	2	3	2	3	6	6	5	5	5	2	3,58
20	3	2	4	3	2	4	4	4	5	4	4	2	3,42

1.3. Habilidades Sociales puntajes de 1° Medio B:

ALUMNOS	HC1	HC2	HC3	HC4	HC5	AS1	AS2	AS3	RC1	RC2	RC3	RC4	Promedio
1	4	4	6	7	1	7	4	7	4	4	4	6	4,83
2	7	7	7	7	7	7	7	7	1	3	7	7	6,17
3	7	4	7	5	6	5	3	5	4	3	2	4	4,58
4	4	6	7	7	7	6	6	6	6	2	6	7	5,83
5	4	3	2	4	3	5	4	6	3	4	4	5	3,92
6	6	7	7	7	4	5	4	4	6	4	4	4	5,17
7	4	5	6	2	4	6	6	4	6	0	6	6	4,58
8	6	4	3	3	2	5	6	5	6	4	2	5	4,25
9	7	7	7	5	7	6	6	7	1	6	6	4	5,75
10	7	1	7	1	7	4	1	1	1	1	1	1	2,75

1.4. HABILIDADES SOCIALES BASE DE DATOS DE PUNTAJES OBTENIDOS BAREMADOS EN PERCENTILES

Datos en percentil:

ALUMNOS	8°Básico	1°Medio A	1°Medio B
1	45	65	65
2	65	60	95
3	10	65	55
4	30	40	85
5	90	0	20
6	70	60	65
7	65	0	55
8	80	55	90
9	85	0	5
10	35	65	30
11	50	0	
12	85	40	
13	5	10	
14	5	10	
15	5	5	
16	20	0	
17	40	80	
18		5	
19		5	
20		5	

2. Dilema de Kohlberg

8 Básico			1 MEDIO A		
ALUMNOS	Dilema	Nivel	ALUMNOS	Dilema	Nivel
1	1	Preconvencional	1	3	Postconvencional
2	1	Preconvencional	2	2	Convencional
3	3	Postconvencional	3	2	Convencional
4	3	Postconvencional	4	3	Postconvencional
5	2	Convencional	5	3	Postconvencional
6	2	Convencional	6	1	Preconvencional
7	2	Convencional	7	3	Postconvencional
8	1	Preconvencional	8	3	Postconvencional
9	2	Convencional	9	2	Convencional
10	1	Preconvencional	10	2	Convencional
11	1	Preconvencional	11	3	Postconvencional
12	3	Postconvencional	12	3	Postconvencional
13	1	Preconvencional	13	2	Convencional
14	1	Preconvencional	14	3	Postconvencional
15	2	Convencional	15	3	Postconvencional
16	2	Convencional	16	2	Convencional
17	2	Convencional	17	3	Postconvencional
			18	2	Convencional
			19	2	Convencional
			20	3	Postconvencional

1 Medio B		
ALUMNOS	Dilema	Nivel
1	3	Postconvencional
2	3	Postconvencional
3	2	Convencional
4	2	Convencional
5	3	Postconvencional
6	3	Postconvencional
7	2	Convencional
8	3	Postconvencional
9	2	Convencional
10	3	

Preconvencional	Convencional	Postconvencional
Si denuncia	Indeciso	No denuncia
1	2	3

Simbología

3. Cuestionario de Kohlberg

Tricotomización		
Preconvencional	Convencional	Postconvencional
10 - 23	24 - 37	38 - 50

3.1 Cuestionario de Kohlberg puntajes 8° Básico

ALUMNOS	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	Promedio
1	5	3	3	5	3	3	3	3	0	3	0	3	2,83
2	3	1	1	2	4	3	3	1	0	3	0	1	1,83
3	3	3	3	2	3	2	3	3	0	3	0	3	2,33
4	4	3	2	3	3	4	4	4	0	3	0	4	2,83
5	4	4	1	4	3	2	4	3	0	3	0	4	2,67
6	4	1	2	2	3	4	3	5	0	2	0	2	2,33
7	2	2	3	1	5	3	4	2	0	4	0	2	2,33

8	3	4	1	1	3	3	2	5	0	5	0	3	2,50
9	4	3	4	2	4	3	5	2	0	2	0	1	2,50
10	3	5	2	2	3	5	1	2	0	4	0	3	2,50
11	4	1	1	3	3	2	3	2	0	1	0	5	2,08
12	4	1	1	4	3	3	4	1	0	2	0	2	2,08
13	2	2	3	3	2	3	4	2	0	3	0	3	2,25
14	3	2	1	4	2	1	3	1	0	5	0	5	2,25
15	3	1	1	2	3	5	1	5	0	1	0	3	2,08
16	3	1	1	2	3	5	1	5	0	1	0	3	2,08
17	1	2	5	5	2	1	5	1	0	5	0	5	2,67

3.2 Cuestionario de Kohlberg puntajes 1° Medio A

ALUMNOS	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	Promedio
1	2	3	1	1	3	3	1	1	0	2	0	2	1,58
2	3	4	2	3	3	1	3	3	0	3	0	4	2,42

Facultad de Derecho y Ciencias Sociales
Escuela de Trabajo Social

3	5	4	3	4	3	3	4	3	0	3	0	4	3,00
4	4	3	2	4	3	2	2	5	0	3	0	5	2,75
5	4	3	2	3	3	4	0	2	0	2	0	1	2,00
6	4	3	1	4	3	3	4	4	0	2	0	4	2,67
7	5	3	1	5	5	5	5	5	0	5	0	5	3,67
8	4	3	0	3	4	3	4	1	0	1	0	5	2,33
9	5	1	4	5	4	5	5	3	0	1	0	1	2,83
10	4	2	3	3	3	3	3	3	0	3	0	3	2,50
11	5	3	2	5	3	3	4	1	0	3	0	3	2,67
12	5	2	1	5	3	3	5	3	0	5	0	5	3,08
13	4	4	4	3	4	0	3	1	0	5	0	4	2,67
14	4	3	1	3	3	2	4	3	0	3	0	5	2,58
15	4	3	1	1	4	3	1	1	0	1	0	5	2,00
16	5	2	2	5	4	3	4	3	0	3	0	4	2,92
17	5	3	1	5	3	2	4	1	0	3	0	4	2,58
18	2	4	2	2	3	4	3	4	0	4	0	3	2,58
19	4	3	3	5	3	3	4	4	0	2	0	3	2,83

20	4	3	1	4	3	3	4	3	0	2	0	4	2,58
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	------

34.3. Cuestionario de Kohlberg puntuales 1° Medio B

ALUMNOS	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	Promedio
1	4	2	1	3	3	3	4	3	0	4	0	3	2,50
2	5	5	1	4	3	2	4	4	0	3	0	4	2,92
3	4	3	1	4	3	3	4	3	0	3	0	3	2,58
4	4	3	3	4	3	4	2	2	0	2	0	3	2,50
5	5	3	1	5	3	3	3	2	0	3	0	5	2,75
6	5	3	1	5	3	5	3	3	0	1	0	5	2,83
7	3	3	3	3	3	3	3	3	0	5	0	3	2,67
8	5	2	1	3	5	1	3	1	0	5	0	3	2,42
9	2	1	1	1	1	5	1	1	0	4	0	5	1,83
10	4	0	2	3	0	3	3	4	0	4	0	3	2,17

34.4. CUESTIONARIO DE KOHLBERG PUNTAJE TOTAL POR CURSOS.

Tricotomización		
Preconvencional	Convencional	Postconvencional
10 - 23	24 - 37	38 - 50

ALUMNOS	8°Básico		1°Medio A		1°Medio B	
	Puntaje	Categoría	Puntaje	Categoría	Puntaje	Categoría
1	34	Convencional	19	Preconvencional	30	Convencional
2	22	Preconvencional	29	Convencional	35	Convencional
3	28	Convencional	36	Convencional	31	Convencional
4	34	Convencional	33	Convencional	30	Convencional
5	32	Convencional	24	Convencional	33	Convencional
6	28	Convencional	32	Convencional	34	Convencional
7	28	Convencional	44	Postconvencional	32	Convencional
8	30	Convencional	28	Convencional	29	Convencional
9	30	Convencional	34	Convencional	22	Preconvencional
10	30	Convencional	30	Convencional	26	Convencional
11	25	Convencional	32	Convencional		
12	25	Convencional	37	Convencional		
13	27	Convencional	32	Convencional		
14	27	Convencional	31	Convencional		
15	25	Convencional	24	Convencional		
16	25	Convencional	35	Convencional		
17	32	Convencional	31	Convencional		
18			31	Convencional		
19			34	Convencional		
20			31	Convencional		

4. Clima de aula

4.1 Clima de aula 8° Básico

		Tricotomización			Dimensiones del instrumento: Simbología.										
Clima Escolar		Clima Escolar		Clima Escolar	Satisfacción e involucramiento			Cohesión entre iguales		Relación profesor-alumno		Orden y organización		Orientación a la tarea	
Negativo		Regular		Positivo	S	C	R	O	T	T1	T2	T3	Promedio		
11 - 22		23 - 34		35 - 44											
ALUMNOS	S1	S2	C1	C2	R1	R2	O1	O2	T1	T2	T3	Promedio			
1	2	2	1	2	2	2	2	3	2	3	2	2,09			
2	1	1	1	2	1	1	2	1	1	4	1	1,45			
3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	,00			
4	2	3	2	4	3	2	2	4	3	3	2	2,73			
5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	,00			
6	3	2	2	1	2	2	2	2	3	2	1	2,00			
7	3	2	4	4	2	4	2	2	2	4	2	2,82			

8	2	2	1	1	2	2	1	2	1	2	1	2	1	2	2	1,64
9	1	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1,45	
10	4	2	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1,64	
11	4	2	2	1	2	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1,73	
12	1	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1,45	
13	3	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1,27	
14	4	2	2	2	2	4	2	3	2	2	2	4	1	1	2,55	
15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	,00	
16	2	3	2	4	4	4	2	3	3	4	2	4	2	2	3,00	
17	1	3	2	4	2	1	2	2	2	2	2	3	1	1	2,09	

4.2Clima de aula 1°Medio A.

ALUMNOS	S1	S2	C1	C2	R1	R2	O1	O2	T1	T2	T3	Promedio
1	3	2	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2,27
2	2	2	2	2	3	4	2	3	2	3	3	2,55

Facultad de Derecho y Ciencias Sociales
Escuela de Trabajo Social

3	3	2	2	2	2	2	4	2	2	2	2	1	2	2	1	2,18
4	4	3	4	3	3	3	2	3	2	2	3	3	3	3	1	2,82
5	3	2	3	3	3	4	4	2	2	3	4	3	3	3	3,00	
6	1	2	1	2	1	2	2	1	1	1	3	2	2	1	1,55	
7	4	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2,27	
8	2	3	3	3	3	2	2	2	3	3	4	3	3	1	2,64	
9	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1	1	1	1	1,45	
10	2	3	2	1	2	2	2	2	2	2	3	1	1	1	1,91	
11	2	1	2	1	2	3	3	2	2	3	3	2	2	1	2,00	
12	2	1	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2,09	
13	1	2	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1,18	
14	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	3	2	2	1	1,82	
15	4	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2,73	
16	2	1	2	2	3	3	3	2	2	2	1	2	2	1	1,91	
17	2	2	3	2	3	3	3	2	2	2	2	2	2	1	2,18	
18	2	1	2	1	2	2	2	1	1	3	2	1	1	1	1,64	
19	2	2	3	2	3	0	3	3	3	3	2	2	2	2	2,18	

20	2	1	2	2	1	1	1	2	1	2	1	3	2	1	1,64
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	------

4.3 Clima de aula puntajes 1° Medio B.

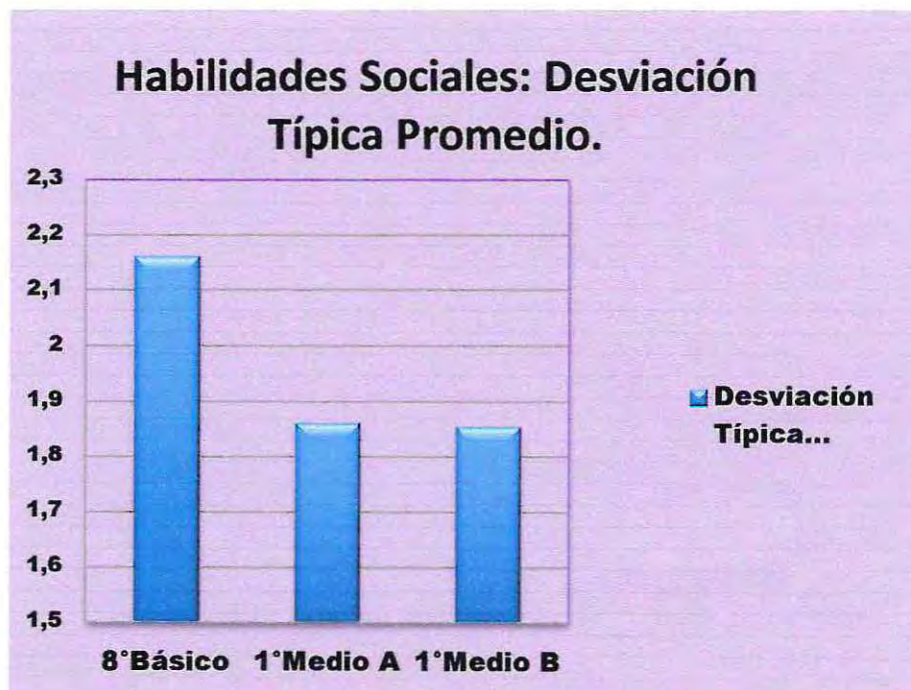
ALUMNOS	S1	S2	C1	C2	R1	R2	O1	O2	T1	T2	T3	Promedio
1	2	1	2	2	1	3	1	2	3	2	2	1,91
2	2	2	2	2	3	3	2	2	3	2	2	2,27
3	3	2	2	2	2	3	2	3	2	3	2	2,36
4	4	3	4	3	4	4	3	3	3	4	4	3,55
5	4	3	3	3	3	4	3	3	3	2	2	3,00
6	2	2	2	4	2	2	2	2	2	2	2	2,18
7	3	4	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3,27
8	3	4	4	2	3	4	3	3	3	4	2	3,18
9	3	2	2	4	3	3	2	2	2	2	2	2,45
10	1	4	1	2	4	4	4	2	1	4	1	2,55

4.4 CLIMA DE AULA PUNTAJE TOTAL BAREMADO EN PERCENTILES.

ALUMNOS	8°Básico	1°Medio A	1°Medio B
1	Percentil 7	Percentil 22	Percentil 60
2	Percentil 39	Percentil 3	Percentil 79
3	Percentil 3	Percentil 1	Percentil 3
4	Percentil 0	Percentil 27	Percentil 11
5	Percentil 0	Percentil 15	Percentil 15
6	Percentil 2	Percentil 9	Percentil 94
7	Percentil 46	Percentil 46	Percentil 18
8	Percentil 9	Percentil 7	Percentil 94
9	Percentil 9	Percentil 60	Percentil 27
10	Percentil 0	Percentil 1	Percentil 22
11	Percentil 1	Percentil 33	
12	Percentil 2	Percentil 15	
13	Percentil 1	Percentil 1	
14	Percentil 1	Percentil 1	
15	Percentil 60	Percentil 1	
16	Percentil 27	Percentil 39	
17	Percentil 1	Percentil 3	
18		Percentil 2	
19		Percentil 11	
20		Percentil 11	

**5. GRÁFICOS DE LAS DESVIACIONES TÍPICAS DE LOS
RESULTADOS OBTENIDOS.**

**Cuadro N°1: Habilidades Sociales: promedios de desviación
típica por curso.**



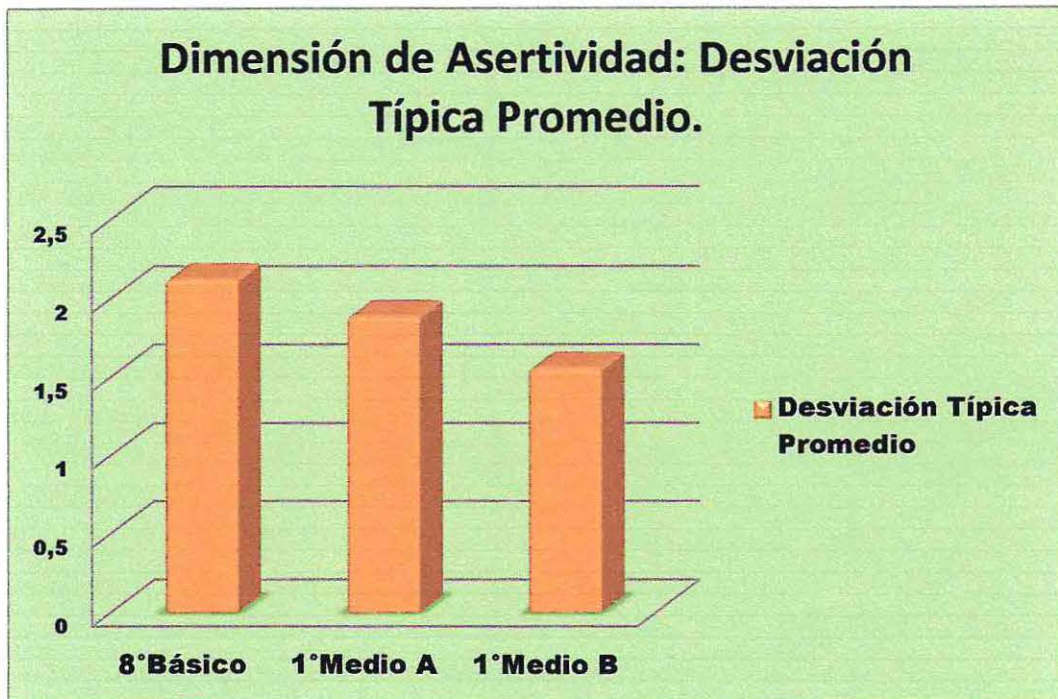
(Fuente: Elaboración propia)

**Cuadro N°2: Dimensión Habilidades Comunicativas: promedios
de desviación típica.**



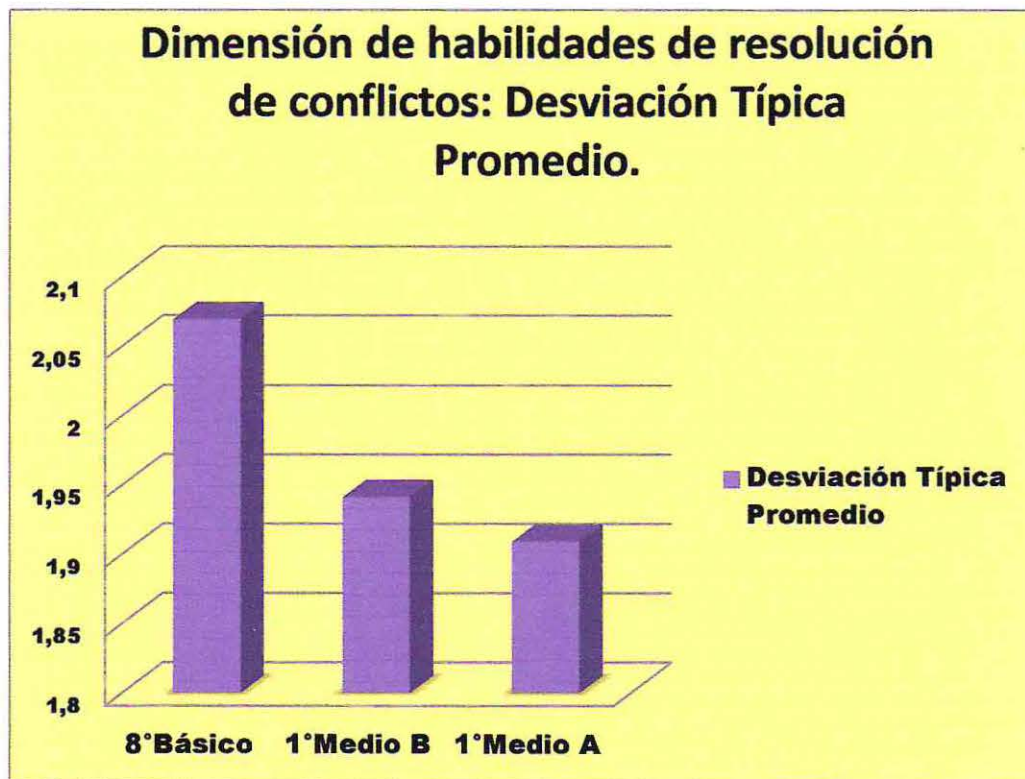
(Fuente: Elaboración propia)

Cuadro N°3: Dimensión Habilidades de Asertividad, desviación típica por curso.



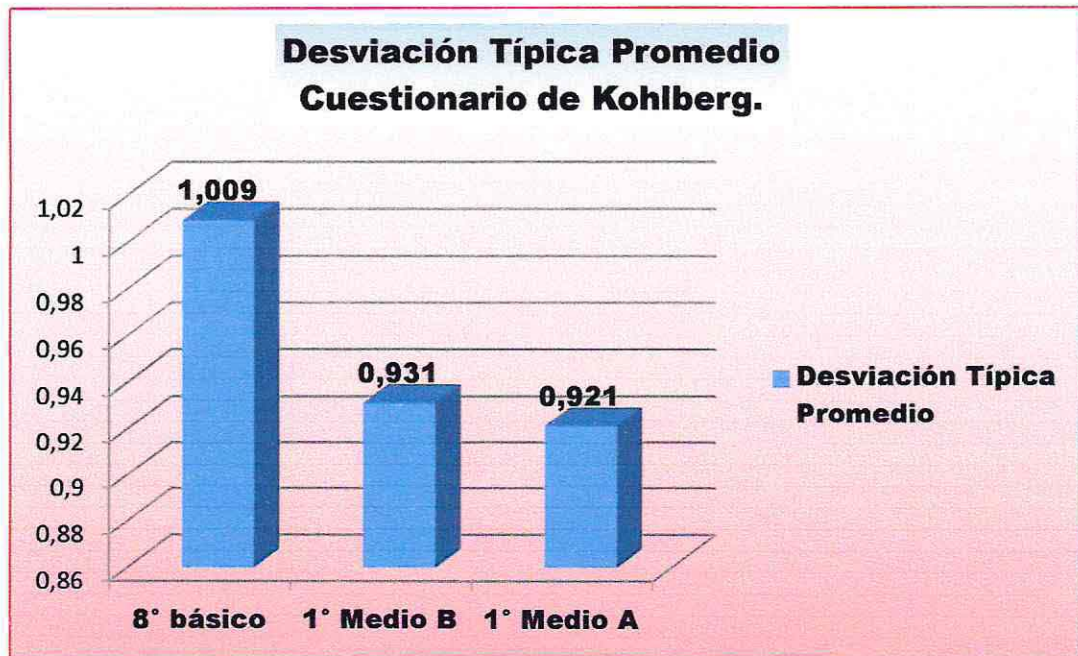
(Fuente: Elaboración propia)

Cuadro N°4: Dimensión Habilidades de Resolución de Conflicto, promedios de desviación típica por curso



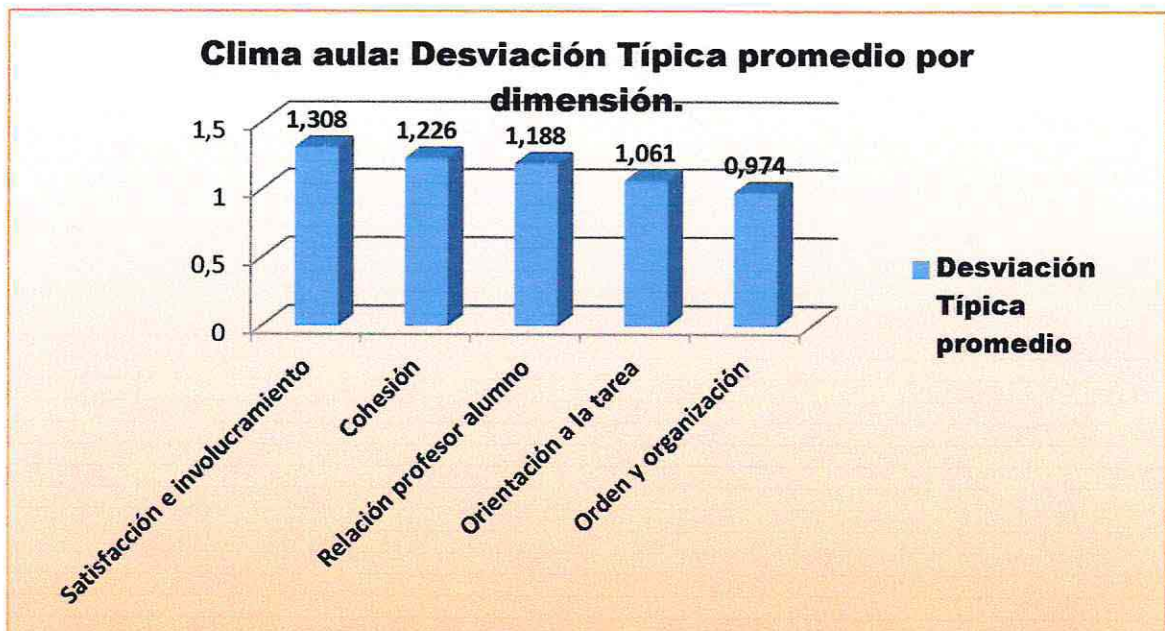
(Fuente: Elaboración propia)

Cuadro N°5: Cuestionario de Kohlberg: Comparación desviación típica promedio por curso.



(Fuente: Elaboración propia)

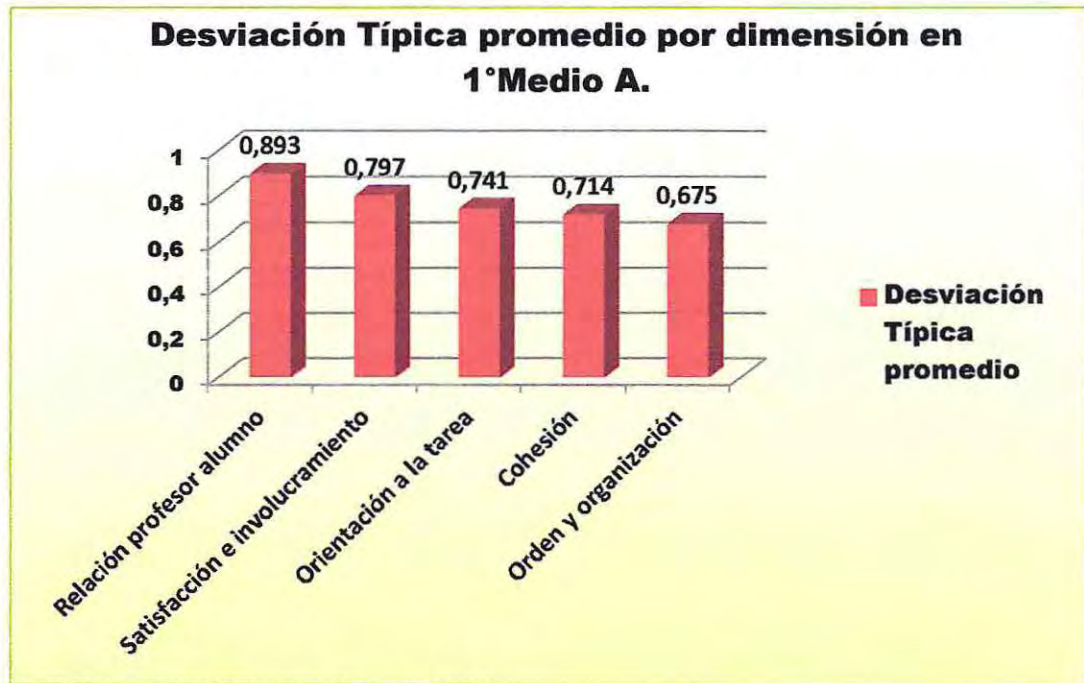
Cuadro N°6: Clima aula, desviación típica promedio por dimensión 8°Básico.



(Fuente: Elaboración propia)

Cuadro N°7: Clima aula desviación típica por dimensión en

1° medio A.



(Fuente: Elaboración propia)

Cuadro N°8: Desviación Típica promedio por dimensión en el

curso 1° medio B.



(Fuente: Elaboración propia)

Cuadro N°9: Desviación Típica promedio por curso en clima

aula.



(Fuente: Elaboración propia)

6. REFLEXIÓN DEL COLEGIO LAS ACACIAS



Colegio Las Acacias
Valparaíso

LIBERTAD, IGUALDAD Y FRATERNIDAD

El clima en el aula constituye, desde nuestro punto de vista, un aspecto importante para el desarrollo adecuado y óptimo en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se propicia dentro de ella. Sumado a la tarea del traspaso de conocimientos, en el cual el profesor entrega contenidos necesarios para una formación en el ámbito educacional, la convivencia en sala deja entrever otros aspectos importantes en la vida de todo ser humano como lo es el convivir con el otro. En este sentido, todas las variables que puedan interactuar en el ámbito de las relaciones interpersonales configuran el modo que los estudiantes se realizan como personas desde un punto de vista integral.

Los estudios que se abocan a explicar situaciones de convivencia en la sala de clases, rescatar con argumentos teóricos lo que sucede entre estudiantes, adolescentes, desde una perspectiva de desarrollo psicológico y social, es un insumo importante a la hora de analizar lo antes mencionado.

El presente estudio da cuenta, desde la teoría del desarrollo moral de Kohlberg, ciertas características que diagnostican habilidades comunicativas, de asertividad y de resolución de conflictos en los cursos de 8° básico y 1° años medios. Esto, para el establecimiento educacional, da muestra de una visión teórica interesante en su abordaje e interpretación, la cual genera directrices de trabajos posteriores a debatir y realizar. Sin embargo, consideramos que, al trabajar en el ámbito educacional y entendiendo la realidad social como dinámica y no estática, la presencia en terreno se vuelve fundamental.

Por último, señalar que de acuerdo a los quehaceres y desafíos cotidianos que se viven al interior de un colegio, este tipo de ejercicios, de estudios y análisis que llevan tiempo y dedicación, son un aporte para entender, desde metodologías y teorías basadas en las ciencias,

lo que se vive al interior de la sala de clases y el clima que se genera en ella en la formación de los niños, niñas y adolescentes de nuestra comunidad toda.

Ignacio Meriño M.
Trabajador Social
Colegio Las Acacias