

UNIVERSIDAD DE VALPARAISO

ESCUELA DE PSICOLOGIA

RELACION ENTRE ALGUNOS RECURSOS DE LA PERSONA DEL ALUMNO,  
SISTEMA DE CREENCIAS DEL PROFESOR Y RENDIMIENTO ESCOLAR,  
EN ESTUDIANTES DE II° AÑO DE EDUCACION MEDIA  
PERTENECIENTES A ESTABLECIMIENTOS MUNICIPALIZADOS DE  
VALPARAISO Y VIÑA DEL MAR.

TESIS PRESENTADA A LA FACULTAD DE MEDICINA  
PARA OPTAR AL TITULO DE  
PSICOLOGO Y AL GRADO DE LICENCIADO EN PSICOLOGIA  
POR

CAROLA BADENIER MARTINEZ

ANDREA FLANAGAN BORQUEZ

PROFESOR PATROCINANTE:

RAUL VELOZO RETAMAL

VIÑA DEL MAR - CHILE

DICIEMBRE DE 1999

Munic. 14714 Reg. 56890.1



## RECONOCIMIENTOS

Deseamos agradecer a todos aquellos que nos han ayudado de alguna manera en este proceso de investigación. Agradecer especialmente a nuestras familias, por su permanente apoyo en todos nuestros años de formación espiritual e intelectual; a nuestros parejas, a nuestros amigos y compañeros.

Queremos agradecer además, a las Corporaciones de Valparaíso y Viña del Mar, a los Liceos Valparaíso, Eduardo de la Barra y Guillermo Rivera, especialmente a los profesores y alumnos que participaron en esta investigación, por su disposición y permanente colaboración para realizar todos los procesos involucrados en esta etapa.

Finalmente, agradecer al Profesor Raúl Velozo y académicos informantes, por su disposición y contribuciones, las cuales permitieron ir mejorando la presente investigación.

# TABLA DE CONTENIDOS

RECONOCIMIENTOS.....	ii
TABLA DE CONTENIDOS.....	iii
LISTA DE FIGURAS.....	xi
LISTA DE TABLAS.....	xvii
RESUMEN.....	xx

Cap.		Pág.
1	INTRODUCCIÓN.....	1
	FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	5
	1. Objetivos de la Investigación.....	5
	1.1. Objetivos Generales.....	5
	1.2. Objetivos Específicos.....	6
	2. Hipótesis.....	7
	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	9
	1. Naturaleza y Funciones de la Educación Escolar.....	9
	2. Hacia una Aproximación Constructivista.....	11
	3. El Alumno en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje.....	13
	4. Dimensiones Personales y su Relación con el Aprendizaje.....	14

5. Dimensiones Afectivas del Educando en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje.....	15
5.1. Motivación y Aprendizaje Escolar.....	15
5.1.1. Motivación de Logro.....	17
5.1.2. Motivación y Atribuciones.....	19
5.1.3. Motivación Extrínseca e Intrínseca.....	20
5.2. Autoestima y Rendimiento Escolar.....	22
5.3. Las Habilidades Sociales y el Aprendizaje en el Contexto Escolar.....	25
5.3.1. El Docente y las Habilidades Sociales de los Alumnos.....	29
5.4. Integración al Grupo Curso.....	31
6. La Evaluación en el Contexto Educativo.....	32
6.1. Función y Características de la Evaluación.....	34
6.2. Tipos de Evaluación.....	35
6.3. La Evaluación en Chile.....	36
7. El Profesor.....	37
7.1. Factores Indirectos y Directos del Profesor.....	39
7.1.1. Factores Indirectos.....	40
7.1.2. Factores Directos.....	40
7.2. Estilos de Enseñanza.....	41
8. Algunas Investigaciones en Relación al Tema.....	42
9. Sistema de Creencias del Profesor.....	44
9.1. Las Percepciones de los Profesores.....	44

9.2. Las Expectativas del Profesor.....	45
9.3. Las Conductas de los Profesores.....	48
10. Marco de Inserción Teórica para el Problema.....	49
10.1. La Educación Media en Chile.....	49
10.2. Hacia un Modelo más Flexible.....	53
10.3. Contexto Nacional.....	55

Cap.

2	MÉTODO.....	59
	1. Tipo de Investigación.....	59
	2. Población de Sujetos.....	59
	3. Muestra.....	60
	3.1. Tipo de Muestra.....	60
	3.2. Descripción de la Muestra.....	61
	3.2.1. Descripción de las Unidades Educativas.....	61
	3.2.2. Descripción de los Sujetos.....	62
	3.3. Procedimiento de Muestreo.....	65
	4. Definición de las Variables.....	67
	5. Técnica de Recolección de Datos.....	69
	5.1. Encuesta al Alumno.....	70
	5.2. Inventario de Autoestima de Coopersmith.....	72
	5.3. Inventario de Comportamiento Interpersonal.....	73

5.4. Test Sociométrico.....	75
5.5. Encuesta para Profesores.....	76
5.6. Libro de Actas de Notas.....	77
6. Análisis de los Instrumentos para la Muestra en Estudio.....	77
6.1. Error Muestral.....	78
6.2. Alfa de Cronbach.....	79
6.3. Análisis de Correlación.....	79
7. Plan de Análisis.....	81
7.1. Tratamiento de los Datos.....	81

Cap.

3	<b>RESULTADOS</b> .....	85
	1. Análisis Descriptivo.....	85
	1.1. Liceo Valparaíso.....	85
	1.2. Liceo Eduardo de la Barra.....	91
	1.3. Liceo Guillermo Rivera.....	97
	1.4. Liceos Valparaíso, Eduardo de la Barra y Guillermo Rivera.....	103
	1.5. Tipificación de cada Grupo-Curso Estudiado, en Relación a las Variables Estudiadas.....	109
	1.5.1. Liceo Valparaíso.....	109
	1.5.2. Liceo Eduardo de la Barra.....	110

1.5.3. Liceo Guillermo Rivera.....	111
1.5.4. Liceos Valparaíso, Eduardo de la Barra y Guillermo Rivera.....	112
2. Análisis de Asociación.....	113
2.1. Calificaciones en una Asignatura del Area Humanista V/S.....	113
2.2. Calificaciones en una Asignatura del Area Científica V/S.....	113
2.3. Calificaciones en una Asignatura del Area Humanista V/S.....	114
2.4. Calificaciones en una Asignatura del Area Científica V/S.....	114
2.5. Calificaciones en una Asignatura del Area Humanista V/S.....	115
2.6. Calificaciones en una Asignatura del Area Científica V/S.....	115
2.7. Calificaciones en una Asignatura del Area Humanista V/S.....	116
2.8. Calificaciones en una Asignatura del Area Científica V/S.....	116
2.9. Calificaciones en una Asignatura del Área Humanista V/S.....	117
2.10. Calificaciones en una Asignatura del Area Científica V/S.....	117
3. Distribución del 25% de Alumnos con más Altas Puntuaciones en las Variables Estudiadas y el Rendimiento Escolar Obtenido.....	120
3.1. Motivación por el Aprendizaje y Rendimiento Escolar en una Asignatura del Area Humanista.....	120
3.2. Motivación por el Aprendizaje y Rendimiento Escolar en una Asignatura del Area Científica.....	121
3.3. Autoestima y Rendimiento Escolar en una Asignatura del Area Humanista.....	122

3.4. Autoestima y Rendimiento Escolar	
en una Asignatura del Area Científica.....	123
3.5. Habilidades Sociales y Rendimiento Escolar	
en una Asignatura del Area Humanista.....	124
3.6. Habilidades Sociales y Rendimiento Escolar	
en una Asignatura del Area Científica.....	125
3.7. Integración al Grupo de Curso y Rendimiento Escolar	
en una Asignatura del Area Humanista.....	126
3.8. Integración al Grupo de Curso y Rendimiento Escolar	
en una Asignatura del Area Científica.....	127
3.9. Sistema de Creencias de un Profesor de una Asignatura del Area	
Humanista y el Rendimiento Escolar en un Subsector del Area	
Humanista.....	128
3.10. Sistema de Creencias de un Profesor de una Asignatura del Area	
Científica y el y Rendimiento Escolar en un Subsector del Area	
Científica.....	129
4. Distribución del 25% de Alumnos con más Altas Calificaciones en	
cada Asignatura Estudiada y cada una de las Variables Investigadas....	130
4.1. Rendimiento Escolar en una Asignatura del Area	
Humanista y Motivación por el Aprendizaje.....	130
4.2. Rendimiento Escolar en una Asignatura del Area	
Humanista y Autoestima.....	131

4.3. Rendimiento Escolar en una Asignatura del Area	
Humanista y Habilidades Sociales.....	132
4.4. Rendimiento Escolar en una Asignatura del Area	
Humanista e Integración al Grupo Curso.....	133
4.5. Rendimiento Escolar en una Asignatura del Area Humanista y	
Sistema de Creencias del Profesor de un Subsector del	
Area Humanista.....	134
4.6. Rendimiento Escolar en una Asignatura del Area	
Científica y Motivación por el Aprendizaje.....	135
4.7. Rendimiento Escolar en una Asignatura del Area	
Científica y Autoestima.....	136
4.8. Rendimiento Escolar en una Asignatura del Area	
Científica y Habilidades Sociales.....	137
4.9. Rendimiento Escolar en una Asignatura del Area	
Científica e Integración al Grupo Curso.....	138
4.10. Rendimiento Escolar en una Asignatura del Area Científica	
y Sistema de Creencias del Profesor de un Subsector	
del Area Científica.....	139

Cap.

4 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	140
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	146
ANEXOS.....	154
ANEXO 1.....	155
ANEXO 2.....	159
ANEXO 3.....	166
ANEXO 4.....	177
ANEXO 5.....	180
ANEXO 6.....	183

## LISTA DE FIGURAS

Número	Pág.
1.1. Distribución de la Motivación de los Alumnos del Curso en el Liceo Valparaíso...	85
1.2. Distribución de la Autoestima de los Alumnos del Curso en el Liceo Valparaíso...	86
1.3. Distribución de las Habilidades Sociales de los Alumnos del Curso en el Liceo Valparaíso.....	86
1.4. Distribución de la Integración al Grupo Curso de los Alumnos del Curso en el Liceo Valparaíso.....	87
1.5. Distribución del Rendimiento Escolar del Alumno en una Asignatura del Area Humanista en el Liceo Valparaíso.....	88
1.6. Distribución del Rendimiento Escolar del Alumno en una Asignatura del Area Científica en el Liceo Valparaíso.....	89
1.7. Distribución del Sistema de Creencias del Profesor de una Asignatura del Area Humanista en el Curso del Liceo Valparaíso.....	90
1.8. Distribución del Sistema de Creencias del Profesor de una Asignatura del Area Científica en el Curso del Liceo Valparaíso.....	90
2.1. Distribución de la Motivación de los Alumnos del Curso en el Liceo Eduardo de la Barra.....	91
2.2. Distribución de la Autoestima de los Alumnos del Curso en el Liceo Eduardo de la Barra.....	91

2.3. Distribución de las Habilidades Sociales de los Alumnos del Curso en el Liceo Eduardo de la Barra.....	92
2.4. Distribución de la Integración al Grupo Curso de los Alumnos del Curso en el Liceo Eduardo de la Barra.....	92
2.5. Distribución del Rendimiento Escolar del Alumno en una Asignatura del Area Humanista en el Liceo Eduardo de la Barra.....	93
2.6. Distribución del Rendimiento Escolar del Alumno en una Asignatura del Area Científica en el Liceo Eduardo de la Barra.....	94
2.7. Distribución del Sistema de Creencias del Profesor de una Asignatura del Area Humanista en el Curso del Liceo Eduardo de la Barra.....	95
2.8. Distribución del Sistema de Creencias del Profesor de una Asignatura del Area Científica en el Curso del Liceo Eduardo de la Barra.....	96
3.1. Distribución de la Motivación de los Alumnos del Curso en el Liceo Guillermo Rivera.....	97
3.2. Distribución de la Autoestima de los Alumnos del Curso en el Liceo Guillermo Rivera.....	97
3.3. Distribución de las Habilidades Sociales de los Alumnos del Curso en el Liceo Guillermo Rivera.....	98
3.4. Distribución de la Integración al Grupo Curso de los Alumnos del Curso en el Liceo Guillermo Rivera.....	98
3.5. Distribución del Rendimiento Escolar del Alumno en una Asignatura del Area Humanista en el Liceo Guillermo Rivera.....	99

3.6. Distribución del Rendimiento Escolar del Alumno en una Asignatura del Area Científica en el Liceo Guillermo Rivera.....	100
3.7. Distribución del Sistema de Creencias del Profesor de una Asignatura del Area Humanista en el Curso del Liceo Guillermo Rivera.....	101
3.8. Distribución del Sistema de Creencias del Profesor de una Asignatura del Area Científica en el Curso del Liceo Guillermo Rivera.....	102
4.1. Distribución de la Motivación de los Alumnos en los Liceos Valparaíso, Eduardo de la Barra y Guillermo Rivera.....	103
4.2. Distribución de la Autoestima de los Alumnos en los Liceos Valparaíso, Eduardo de la Barra y Guillermo Rivera.....	103
4.3. Distribución de las Habilidades Sociales de los Alumnos en los Liceos Valparaíso, Eduardo de la Barra y Guillermo Rivera.....	104
4.4. Distribución de la Integración al Grupo Curso en los Liceos Valparaíso, Eduardo de la Barra y Guillermo Rivera.....	104
4.5. Distribución del Rendimiento Escolar en una Asignatura del Area Humanista los Liceos Valparaíso, Eduardo de la Barra y Guillermo Rivera.....	105
4.6. Distribución del Rendimiento Escolar en una Asignatura del Area Científica en los Liceos Valparaíso, Eduardo de la Barra y Guillermo Rivera.....	106
4.7. Distribución del Sistema de Creencias del Profesor de una Asignatura del Area Humanista en los Liceos Valparaíso, Eduardo de la Barra y Guillermo Rivera.....	107
4.8. Distribución del Sistema de Creencias del Profesor de una Asignatura del Area Científica en los Liceos Valparaíso, Eduardo de la Barra y Guillermo Rivera.....	108

5.1. Distribución del Grupo Curso del Liceo Valparaíso en Relación a las Variables Estudiadas.....	109
5.2. Distribución del Grupo Curso del Liceo Eduardo de la Barra en Relación a las Variables Estudiadas.....	110
5.3. Distribución del Grupo Curso del Liceo Guillermo Rivera en Relación a las Variables Estudiadas.....	111
5.4. Distribución de los Grupos Cursos del Total de Liceos Estudiados en Relación a las Variables Estudiadas.....	112
6.1. Distribución del 25% de la Muestra Total de Alumnos con más Altas Puntuaciones en la Variable Motivación por el Aprendizaje y el Rendimiento Escolar Obtenido en una Asignatura del Area Humanista.....	120
6.2. Distribución del 25% de la Muestra Total de Alumnos con más Altas Puntuaciones en la Variable Motivación por el Aprendizaje y el Rendimiento Escolar Obtenido en una Asignatura del Area Científica.....	121
6.3. Distribución del 25% de la Muestra Total de Alumnos con más Altas Puntuaciones en la Variable Autoestima y el Rendimiento Escolar Obtenido en una Asignatura del Area Humanista.....	122
6.4. Distribución del 25% de la Muestra Total de Alumnos con más Altas Puntuaciones en la Variable Autoestima y el Rendimiento Escolar Obtenido en una Asignatura del Area Científica.....	123
6.5. Distribución del 25% de la Muestra Total de Alumnos con más Altas Puntuaciones en la Variable Habilidades Sociales y el Rendimiento Escolar Obtenido en una Asignatura del Area Humanista.....	124

6.6. Distribución del 25% de la Muestra Total de Alumnos con más Altas Puntuaciones en la Variable Habilidades Sociales y el Rendimiento Escolar Obtenido en una Asignatura del Area Científica.....	125
6.7. Distribución del 25% de la Muestra Total de Alumnos con más Altas Puntuaciones en la Variable Integración al Grupo Curso y el Rendimiento Escolar Obtenido en una Asignatura del Area Humanista.....	126
6.8. Distribución del 25% de la Muestra Total de Alumnos con más Altas Puntuaciones en la Variable Integración al Grupo Curso y el Rendimiento Escolar Obtenido en una Asignatura del Area Científica.....	127
6.9. Distribución del 25% de la Muestra Total de Alumnos con más Altas Puntuaciones en la Variable Sistema de Creencias del Profesor de una Asignatura del Area Humanista y el Rendimiento Escolar Obtenido en un Subsector del Area Humanista.....	128
6.10. Distribución del 25% de la Muestra Total de Alumnos con más Altas Puntuaciones en la Variable Sistema de Creencias del Profesor de una Asignatura del Area Científica y el Rendimiento Escolar Obtenido en un Subsector del Area Científica.....	129
7.1. Distribución del 25% de la Muestra Total de Alumnos con más Altas Calificaciones en una Asignatura del Area Humanista y la Variable Motivación por el Aprendizaje.....	130
7.2. Distribución del 25% de la Muestra Total de Alumnos con más Altas Calificaciones en una Asignatura del Area Humanista y la Variable Autoestima.....	131

7.3. Distribución del 25% de la Muestra Total de Alumnos con más Altas Calificaciones en una Asignatura del Area Humanista y la Variable Habilidades Sociales.....	132
7.4. Distribución del 25% de la Muestra Total de Alumnos con más Altas Calificaciones en una Asignatura del Area Humanista y la Variable Integración al Grupo Curso..	133
7.5. Distribución del 25% de la Muestra Total de Alumnos con más Altas Calificaciones en una Asignatura del Area Humanista y Sistema de Creencias del Profesor de un Subsector del Area Humanista.....	134
7.6. Distribución del 25% de la Muestra Total de Alumnos con más Altas Calificaciones en una Asignatura del Area Científica y la Variable Motivación por el Aprendizaje.....	135
7.7. Distribución del 25% de la Muestra Total de Alumnos con más Altas Calificaciones en una Asignatura del Area Científica y la Variable Autoestima.....	136
7.8. Distribución del 25% de la Muestra Total de Alumnos con más Altas Calificaciones en una Asignatura del Area Científica y la Variable Habilidades Sociales.....	137
7.9. Distribución del 25% de la Muestra Total de Alumnos con más Altas Calificaciones en una Asignatura del Area Científica y la Variable Integración al Grupo Curso...	138
7.10. Distribución del 25% de la Muestra Total de Alumnos con más Altas Calificaciones en una Asignatura del Area Científica y Sistema de Creencias del Profesor de un Subsector del Area Científica.....	139

## LISTA DE TABLAS

Número	Pág.
1.1. Motivación por el Aprendizaje, Liceo Valparaíso.....	85
1.2. Autoestima, Liceo Valparaíso.....	86
1.3. Habilidades Sociales, Liceo Valparaíso.....	86
1.4. Integración al Grupo Curso, Liceo Valparaíso.....	87
1.5. Distribución del Rendimiento Escolar del Alumno en una Asignatura del Area Humanista en el Liceo Valparaíso.....	88
1.6. Distribución del Rendimiento Escolar del Alumno en una Asignatura del Area Científica en el Liceo Valparaíso.....	89
1.7. Sistema de Creencias Area Humanista, Liceo Valparaíso.....	90
1.8. Sistema de Creencias Area Científica, Liceo Valparaíso.....	90
2.1. Motivación por el Aprendizaje, Liceo Eduardo de la Barra.....	91
2.2. Autoestima, Liceo Eduardo de la Barra.....	91
2.3. Habilidades Sociales, Liceo Eduardo de la Barra.....	92
2.4. Integración al Grupo Curso, Liceo Eduardo de la Barra.....	92
2.5. Distribución del Rendimiento Escolar del Alumno en una Asignatura del Area Humanista en el Liceo Eduardo de la Barra.....	93
2.6. Distribución del Rendimiento Escolar del Alumno en una Asignatura del Area Científica en el Liceo Eduardo de la Barra.....	94

2.7.	Sistema de Creencias Area Humanista, Liceo Eduardo de la Barra.....	95
2.8.	Sistema de Creencias Area Científica, Liceo Eduardo de la Barra.....	96
3.1.	Motivación por el Aprendizaje, Liceo Guillermo Rivera.....	97
3.2.	Autoestima, Liceo Guillermo Rivera.....	97
3.3.	Habilidades Sociales, Liceo Guillermo Rivera.....	98
3.4.	Integración al Grupo Curso, Liceo Guillermo Rivera.....	98
3.5.	Distribución del Rendimiento Escolar del Alumno en una Asignatura del Area Humanista en el Liceo Guillermo Rivera.....	99
3.6.	Distribución del Rendimiento Escolar del Alumno en una Asignatura del Area Científica en el Liceo Guillermo Rivera.....	100
3.7.	Sistema de Creencias Area Humanista, Liceo Guillermo Rivera.....	101
3.8.	Sistema de Creencias Area Científica, Liceo Guillermo Rivera.....	102
4.1.	Motivación por el Aprendizaje, Liceos Valparaíso, Eduardo de la Barra y Guillermo Rivera.....	103
4.2.	Autoestima, Liceos Valparaíso, Eduardo de la Barra y Guillermo Rivera.....	103
4.3.	Habilidades Sociales, Liceos Valparaíso, Eduardo de la Barra y Guillermo Rivera.....	104
4.4.	Integración al Grupo Curso, Liceos Valparaíso, Eduardo de la Barra y Guillermo Rivera.....	104
4.5.	Distribución del Rendimiento Escolar del Alumno en una Asignatura del Area Humanista en los Liceos Valparaíso, Eduardo de la Barra y Guillermo Rivera...	105

4.6. Distribución del Rendimiento Escolar del Alumno en una Asignatura del Area Científica en los Liceos Valparaíso, Eduardo de la Barra y Guillermo Rivera.....	106
4.7. Sistema de Creencias Area Humanista, Liceos Valparaíso, Eduardo de la Barra y Guillermo Rivera.....	107
4.8. Sistema de Creencias Area Científica, Liceos Valparaíso, Eduardo de la Barra y Guillermo Rivera.....	108

## RESUMEN

La presente investigación se enmarca dentro de la psicología educacional constructivista.

El objetivo del presente estudio es describir y correlacionar cuatro recursos de la persona del alumno –motivación por el aprendizaje, autoestima, habilidades sociales e integración al grupo curso- y el sistema de creencias del profesor, con el rendimiento escolar obtenido por el educando en una asignatura del área humanista y del área científica.

La muestra estuvo conformada por 3 grupos de cursos –un total de 80 estudiantes- de IIº año de educación media, pertenecientes a tres establecimientos educacionales municipalizados de las comunas de Valparaíso y Viña del Mar y 6 profesores de las áreas humanista y científica, que ejercen su labor pedagógica a estos alumnos.

Los instrumentos de evaluación utilizados fueron: la Encuesta al Alumno para medir motivación por el aprendizaje, el Inventario de Autoestima de Coopersmith para medir autoestima, el Inventario de Comportamiento Interpersonal para medir habilidades sociales y el Test Sociométrico para evaluar la integración al grupo curso. Para evaluar el sistema de creencias de los profesores se utilizó una encuesta especialmente diseñada para dicho propósito. El rendimiento escolar fue medido a través del promedio de calificaciones obtenido por los alumnos, en cada asignatura estudiada.

Los resultados muestran una asociación significativa tanto entre los recursos de la persona del alumno y el rendimiento escolar, como entre el sistema de creencias del educador y el rendimiento académico del educando.

# CAPÍTULO 1

## INTRODUCCIÓN

En nuestro país se han impulsado desde 1990 a la fecha grandes cambios en la educación, lo que se ha denominado Reforma Educacional. Esto ha significado un gran esfuerzo tanto humano como económico en las distintas políticas públicas del país. Hasta la fecha la principal preocupación había sido la cobertura educacional, que hoy alcanza cerca del 96% (MINEDUC, 1998). Este índice es considerado muy exitoso dentro de la región, sin embargo, la calidad educativa es muy baja.

Actualmente, se pretende que la educación esté a tono con la vida moderna, con una sociedad dinámica que exige cambios; dándose relevancia a la educación de acuerdo a las necesidades del país y del mundo (MINEDUC, 1998).

“Vivimos un dramático cambio de paradigma. En estos momentos se opera la transición desde una sociedad industrial –consagrada a elevar, los volúmenes y la velocidad de producción, para satisfacer a una demanda masiva-, hacia lo que se ha llamado la sociedad post industrial. En esta prima, el valor que aporta el conocimiento, y se orienta a responder una demanda diversificada, donde intervienen componentes cada vez más impredecibles, gustos y necesidades vinculados con percepciones subjetivas, volátiles, alimentadas por complejos sistemas de información” (Comité técnico asesor del diálogo nacional sobre la modernización de la educación chilena designado por S.E. el Presidente de la República, 1997, p. 11).

En cuanto a la reforma el ministro de educación José Pablo Arellano plantea: "hay consenso pleno en superar el viejo enciclopedismo. Se empieza a dejar atrás la tradicional instrucción basada en el dictado y la memorización. Aprendizaje más que enseñanza, conocimiento contextualizado, "aprender a aprender", "competencias" en vez de acumulación de datos, "preparar para la vida", antes que para la universidad, "capacitar para una vida de trabajo", en vez de capacitar para un empleo específico, son algunas de las ideas fuerza que se debaten y empiezan a aplicarse" (MINEDUC, 1998, p. 11).

Es así que dentro de los principios orientadores de las políticas públicas en educación están la calidad, la equidad, la participación y la pertinencia como estrategias de la superación de la pobreza y la preparación del país al siglo XXI (Magendzo, Donoso y Rodas, 1997).

El cambio en la escuela nace de la necesidad como país de ponerse a la altura de una sociedad competitiva y abierta en el ámbito económico. "La globalización de la economía exige a los países elevar su competitividad, y la educación ha pasado a considerarse uno de los factores claves para incrementar la productividad y para agregar valor a los productos de exportación. Es por eso que tanto las naciones en vías de desarrollo como las que se encuentran en avanzadas etapas de industrialización, hoy día están revisando y haciendo un examen crítico de sus sistemas educativos" (Comité técnico asesor del diálogo nacional sobre la modernización de la educación chilena designado por S.E. el Presidente de la República, 1997, p. 11).

Estos cambios pasan por varios niveles, que no son sólo de nivel formal administrativo, sino que pasan por la persona del alumno, del profesor, de los apoderados y de toda la comunidad escolar. La relación entre los protagonistas del aprendizaje cobra total

relevancia en el presente contexto, ya que un cambio en la escuela los involucra a todos y considera su relación.

“El mejoramiento de la calidad y equidad de la educación pasa necesariamente por la transformación de la cultura escolar, esto no significa sólo un cambio de las condiciones materiales de la escuela, de los planes y programas, de los niveles de preparación formal del docente, de los métodos y técnicas de enseñanza, de mejores condiciones de empleo y trabajo del docente; sino también y necesariamente del cambio de rol del profesor y de la gestión escolar" (Magendzo et al., 1997, p.35).

La presente investigación, desde una perspectiva descriptiva correlacional, entrega elementos que son necesarios tener en cuenta al observar el proceso de enseñanza y el de aprendizaje, dentro del contexto de cambio en que se encuentra nuestro país, tales como la relación personal alumno-profesor y la relación entre factores "internos" del alumno. De esta manera, este estudio apunta hacia el mejoramiento de la calidad en educación, que hoy es prioridad en las políticas de educación, donde se intenta favorecer la participación activa de los miembros involucrados en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Este estudio se considera algunos recursos de la persona del alumno, el sistema de creencias del profesor y el rendimiento escolar por ser ejes del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Este estudio se efectuó en las comunas de Valparaíso y Viña del Mar, con la intención principal de aportar con nuevos elementos al proyecto educativo del país, particularmente de la región. Por otro lado, es importante destacar que esta investigación se centrará en las necesidades reales y particulares de cada establecimiento, intentando captar la realidad educativa en la dinámica de la práctica, dando la posibilidad de que los propios

actores retroalimenten su proceso y sean constructores activos de su realidad – empoderamiento-.

## **FORMULACIÓN DEL PROBLEMA**

- ¿Cuáles son las relaciones posibles de encontrar entre algunos recursos de la persona del alumno -motivación por el aprendizaje, autoestima, habilidades sociales e integración al grupo curso- y el rendimiento escolar obtenido por estos, en un grupo de alumnos de II° año de educación media, pertenecientes a establecimientos educacionales municipalizados de las comunas de Valparaíso y Viña del Mar?.
- ¿Cuáles son las relaciones posibles de encontrar entre el sistema de creencias del educador, relativas a la enseñanza y el aprendizaje, y el rendimiento escolar de los educandos de II° año de educación media, pertenecientes a establecimientos educacionales municipalizados de Valparaíso y Viña del Mar?.

### **1. Objetivos de la Investigación.**

#### **1.1. Objetivos Generales.**

- Describir y correlacionar algunos recursos de la persona de los alumnos, el sistema de creencias del profesor relativas a la enseñanza y el aprendizaje, y el rendimiento escolar, de una muestra de alumnos de II° año de educación media pertenecientes a establecimientos municipalizados de las comunas de Valparaíso y Viña del Mar.

- Establecer si existen relaciones significativas entre algunos recursos de la persona de los alumnos considerados en la muestra y el rendimiento académico obtenido por estos.
- Determinar si existe relación significativa entre el sistema de creencias del educador y el rendimiento académico de los estudiantes considerados en la investigación.

### **1.2. Objetivos Específicos.**

- Identificar la motivación por el aprendizaje, el nivel de autoestima, las habilidades sociales y la integración al grupo curso, en una muestra de alumnos de II° año de educación media de establecimientos municipalizados de las comunas de Valparaíso y Viña del Mar.
- Caracterizar el sistema de creencias en los profesores de las áreas humanista y científica de los cursos de aquellas instituciones consideradas para el presente estudio.
- Tipificar el ordenamiento que hace el profesor -de las asignaturas estudiadas- de sus alumnos, en función de su sistema de creencias, de acuerdo a los recursos de la persona de los alumnos considerados en la presente investigación.
- Identificar el rendimiento académico de los alumnos en una de las asignaturas del área humanista y en una de las asignaturas del área científica.

- Detectar si existe una correlación parcial entre cada uno de los recursos de la persona de los alumnos y su rendimiento académico en una de las asignaturas del ámbito humanista y científico.
- Precisar si el sistema de creencias del educador se relaciona con el rendimiento escolar del alumno en cada una de las asignaturas consideradas en el estudio.

## **2. Hipótesis.**

**H.1.** Los recursos de la persona de los alumnos se relacionan significativamente con el rendimiento escolar de estos en uno de los subsectores del área humanista y del área científica.

**H.1.1.** La motivación por el aprendizaje de los alumnos se relaciona significativamente con el rendimiento escolar de estos en una de las asignaturas del área humanista y del área científica.

**H.1.2.** La autoestima de los alumnos se relaciona significativamente con el rendimiento escolar de estos en una de las asignaturas del área humanista y del área científica.

**H.1.3.** Las habilidades sociales de los alumnos se relaciona significativamente con el rendimiento escolar de estos en uno de los subsectores del área humanista y del área científica.

**H.1.4.** La integración al grupo curso de los alumnos se relaciona significativamente con el rendimiento escolar de estos en una de las asignaturas del área humanista y del área científica.

**H.2.** Existe una relación significativa entre el sistema de creencias del profesor en relación a los alumnos y el rendimiento escolar de dichos alumnos en uno de los subsectores del área humanista y del área científica.

## FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

### 1. Naturaleza y Funciones de la Educación Escolar.

El cuestionamiento de la escuela como una institución conservadora y reproductora del orden social que no permite el pleno desarrollo de la persona, se ha ido modificando debido a los estudios en el ámbito social y cultural. Se ha recuperado la tesis de Vygotski y sus colaboradores sobre la mediación social e instrumental que está a la base de los procesos psicológicos superiores típicos de la especie humana (Onrubia, 1996).

Se ha recuperado el valor de las prácticas educativas en general y de las prácticas escolares en especial como elemento clave del desarrollo humano.

La educación escolar constituye intrínsecamente y por su propia naturaleza, una práctica social y socializadora, es decir, una actividad socialmente regulada y organizada, que cumple, eventualmente entre otras funciones, la de asegurar -o tratar de asegurar- que niños y niñas de un cierto grupo social aprendan un conjunto particular de contenidos de distinto tipo, considerados importantes para el grupo, en un momento dado de su historia y desde sus propias coordenadas (Onrubia, 1996).

El carácter social y socializador de la educación escolar la convierte en un contexto privilegiado para el crecimiento personal de los niños y para la construcción de su individualidad, en un entorno que contribuye en forma decisiva a que los niños y niñas vayan desarrollando todas aquellas capacidades que le van a permitir finalmente

transformarse en personas adultas con competencias suficientes como para dirigir y regular su propia vida (Onrubia, 1996).

Vygotski (en Onrubia, 1996, p. 3) plantea: "gracias a la creación y utilización de estímulos de carácter artificial -herramientas y signos-, que el ser humano emplea a modo de mediadores entre sí mismo y el mundo físico y social que lo rodea, la persona consigue regular intencionalmente la conducta de los demás y la propia".

"La construcción de la propia individualidad y la inserción en un grupo social y en una matriz cultural, lejos de entenderse como procesos mutuamente separados e incluso contrapuestos se demandan y se requieren mutuamente" (Onrubia, 1996, p. 4). Coll (en Onrubia, 1996) plantea que no hay desarrollo posible de imaginar al margen de una sociedad y una cultura.

Las prácticas educativas se convierten en puente básico que asegura la conexión entre los contenidos y saberes culturales y los procesos de aprendizaje y el desarrollo personal. La realización de los distintos aprendizajes a través de los cuales niños y niñas acceden a la herencia cultural de su grupo social no se produce al azar ni por la simple actuación individual del niño, por el contrario, se da gracias a la participación de los niños en actividades con los miembros más explícitos de la cultura de su grupo. *La función de la educación es promover, crear y generar desarrollo* (Onrubia, 1996).

La creación de un contexto distinto en actividades netamente diferenciadas, potencia los procesos de construcción de la identidad personal y de la inserción social en el grupo, ayuda a situar al individuo de manera activa, constructiva y crítica ante el contexto social y cultural del que forma parte. Este contexto distinto en educación, se caracteriza por: en términos globales, la escuela propone aprendizajes orientados al futuro a medio y largo

plazo; la relación del que aprende y el que enseña se propone poco teñida emocionalmente; hay homogeneidad en el grupo; y el aprendizaje se convierte en un fin en sí mismo aislado de su contexto, separado de la base experimental y emocional.

Fuera de la escuela se produce aprendizaje principalmente por mecanismos de modelado y observación, en la escuela la imitación, identificación y empatía son los elementos claves, teniendo al lenguaje de mediador por excelencia.

La caracterización de la escuela, como escenario básico del desarrollo personal en nuestro entorno social y cultural, como una práctica social y socializadora y como contexto para el desarrollo personal de los estudiantes, constituye la naturaleza y al mismo tiempo describe las funciones básicas de la educación escolar (Onrubia, 1996).

## **2. Hacia una Aproximación Constructivista.**

El constructivismo no es una teoría en el sentido estricto, es más bien un enfoque o paradigma explicativo, éste ha penetrado en el área educacional y pretende apoyar la comprensión y puesta en marcha de la enseñanza y del aprendizaje. La idea fuente, consiste en considerar la actividad mental constructivista de todas las personas en los procesos de adquisición y construcción del conocimiento, en especial el aporte que hace el alumno a su proceso de aprendizaje. El constructivismo se nutre de las teorías psicológicas que en el ámbito educativo se preocupan de los procesos de desarrollo, aprendizaje y enseñanza. (Coll, 1997).

La concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje no rechaza utilizar elementos de la teoría genética, la teoría de la asimilación de información, la teoría

sociocultural o la teoría de los esquemas, sino que éstas las ocupa para interpelarlas e integrarlas a partir de la problemática propia y específica de la educación escolar, contribuyendo a profundizar y comprender mejor la naturaleza de la educación escolar. En el proceso de interpelación de las teorías e ida a la práctica se constituye en esquema de conjunto orientado al análisis, comprensión y explicación de los procesos educativos escolares (Coll, 1997).

Coll (1997), destaca algunos aspectos de la construcción del conocimiento en la escuela:

- a) La actividad mental constructivista de los alumnos aparece como un elemento mediador decisivo entre la enseñanza del profesor y el aprendizaje que finalmente llevan a cabo los alumnos.
- b) Los alumnos sólo pueden aprender los contenidos escolares en la medida en que se despliegue ante ellos una actividad mental constructiva generadora de significados y de sentidos, considerando elementos ideosincráticos e individuales en un proceso conjunto de profesores y alumnos.
- c) El papel del profesor en el proceso de construcción de significados y de atribución de sentido que llevan a cabo los alumnos pasa a ocupar un lugar prominente. El profesor es quien con su acción educativa intencional y sistemática asume la tarea de enseñar unos contenidos que deben ser parte del proceso de construcción de los alumnos. El profesor debe asegurar un engarce adecuado entre la actividad mental constructiva de los alumnos y los significados sociales y culturales que reflejan los contenidos escolares.

"La concepción constructivista educacional no debe ser entendida como una teoría más del desarrollo o del aprendizaje alternativa a otras teorías existentes; ni mucho menos

como esfuerzo por integrar las aportaciones de algunas teorías del desarrollo y del aprendizaje que comparten las ideas fundamentales del constructivismo. La finalidad de la concepción constructivista en educación no es explicar el desarrollo y el aprendizaje humano. Su finalidad es configurar un esquema de conjunto orientado a analizar, explicar y comprender la educación escolar, para ello se nutre de teorías constructivistas" (Coll, 1997, p. 48).

### **3. El Alumno en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje.**

El alumno, considerado desde hace poco como un ser humano relativamente fácil de moldear y dirigir desde el exterior, ha sido considerado progresivamente como el principal protagonista dentro del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Atrás han quedado aquellos postulados que planteaban la responsabilidad casi total –sino exclusiva- del aprendizaje a los docentes involucrados directamente con la pedagogía del alumno. En la actualidad, se considera a este último, como un ser humano que asimila, interactúa, selecciona, procesa, interpreta y confiere constantemente significados a los estímulos y a las configuraciones de estímulos (Coll, 1996).

El protagonismo atribuido a la actividad del alumno como elemento esencial del aprendizaje educativo, ha ido a menudo acompañado de la tendencia a considerar el proceso de construcción del conocimiento como un proceso principalmente individual, producto casi exclusivo de la interacción entre la persona y el objeto de conocimiento y relativamente impermeable a las influencias de otros (Coll, 1996).

Este proceso en cierta medida es individual, pues la construcción del conocimiento es particular de cada sujeto; sin embargo también es permeable a las influencias del profesor, del grupo curso y a las intervenciones pedagógicas surgidas en la dinámica educativa (Coll, 1996).

La acción educativa debiera intentar promover la actividad mental activa del alumno, creando condiciones favorables y oportunas para que los conocimientos que se vayan adquiriendo y construyendo, y los significados que se vayan asociando a los mismos, sean los más correctos y ricos posibles y se orienten en la dirección deseada por las intenciones que presiden y guían la educación escolar. Desde esta perspectiva constructivista, la labor del docente estaría centrada en contribuir a que el alumno desarrolle la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí mismo en una gran variedad de circunstancias y situaciones (Coll, 1996).

#### **4. Dimensiones Personales y su Relación con el Aprendizaje.**

En todo proceso de aprendizaje existe un alguien, un sujeto que aprende. En el caso de la educación formal, el alumno es el actor principal en este proceso de aprendizaje, intentando el educador movilizar todos los recursos disponibles para que este aprendizaje sea o resulte significativo (Fierro, 1992).

Por otra parte, ese alguien que aprende –sus características, sus aptitudes, intereses, su capacidad, junto con sus energías, sus procesos, su autoconciencia- en sí mismo, es relevante para los procesos mismos por los que el aprender se constituye (Fierro, 1992).

A través de los años se ha ido reconociendo la gran incidencia de estas variables o recursos internos de la persona sobre el proceso de aprendizaje, reorientándose gran parte de los esfuerzos hacia la formación de padres y profesores, con el fin de incentivar en sus hijos y alumnos aquellos recursos que mejorarían su aprendizaje y, por tanto, su rendimiento (Arancibia, Herrera y Strasser, 1997).

El proceso de aprender mantiene estrecha relación con estas dimensiones individuales del sujeto, encontrándose entre las más influyentes: los estilos cognitivos, la ansiedad y las expectativas de control, el concepto de sí mismo y la motivación, entre otras; las cuales aparecen estrechamente vinculadas entre sí (Fierro, 1992).

## **5. Dimensiones Afectivas del Educando en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje.**

### **5.1. Motivación y Aprendizaje Escolar.**

La motivación es uno de los componentes ideo-afectivos que mantiene estrecha relación con el aprendizaje (Tapia y Montero, 1992). En la presente investigación, ésta será entendida como un estado interno que puede ser producto de una necesidad –intrínseca o extrínseca-, la cual gatilla conductas orientadas hacia las tareas de aprendizaje.

Las diferentes teorías modernas de la motivación reconocen que ésta implica tanto cognición como emoción (Ames, 1992; Ames y Ames, 1984; Covington, 1992; en Good y Brophy, 1995). Además, destacan la importancia de las diferencias individuales e

influencias sociales –género, cultura, etc.- en la motivación, siendo ésta específica para los diferentes contextos (Casanova, 1987; en Good y Brophy, 1995).

Por otra parte, los sujetos con un buen rendimiento muestran una actitud positiva y confiada frente a las tareas de aprendizaje. Los alumnos con un buen rendimiento suelen exhibir un alto compromiso emocional y conductual con las tareas, relacionándose esto último con una alta motivación por el aprendizaje (Arancibia et al., 1997).

Los contenidos, el modo en que estos son presentados, las tareas, la manera en que se plantean, la forma de organizar la actividad, el tipo y forma de interacción, la forma de evaluar junto con el contexto en que se evalúa, los mensajes transmitidos por el profesor y los recursos, entre otros; entregan información al alumno, lo cual puede influir en la idea que éste se hace sobre qué metas se espera que consiga, qué posibilidades reales hay de conseguirlas y a qué costos, qué otros factores están en juego, etcétera. Esta idea incidiría en la motivación de los alumnos, esto es, en la aceptación o rechazo de la tarea, en la persistencia en su realización y en la reiteración en su ejecución (Tapia y Montero, 1992).

Gage y Berliner (1988) describen algunas maneras en que la motivación afectaría el aprendizaje:

- La motivación define lo que constituye un refuerzo. Cada persona posee intereses y motivos particulares, por tanto, cada sujeto define la cualidad y lo que constituye para sí un refuerzo.
- La motivación explica la orientación a objetivos, ya que cada secuencia de conductas está dirigida hacia un fin –unidad de motivación-.
- La motivación determina la cantidad de tiempo y energía que se invierte en cada actividad.

### 5.1.1. Motivación de Logro.

La motivación de logro ha sido definida por Gage y Berliner (1988) como la motivación por tener éxito o por ser bueno en algo. La necesidad de logro no dice únicamente relación con el desempeño académico sino con otros tipos de aprendizajes y otras áreas en que el sujeto desee destacar (Arancibia et al., 1997).

Richard Atkinson (1964; en Good y Brophy, 1995) postuló una teoría global de la motivación y la conducta de logro. A este respecto, planteó que la tendencia al éxito -o a enfocarse a un objetivo de logro- sería el resultado de tres factores: en primer lugar, la necesidad o el motivo de logro o éxito; en segundo lugar, la probabilidad de tener éxito y, en tercer lugar, el incentivo del valor del logro. No obstante, en una situación relacionada con el logro, el temor a fracasar puede aparecer incidiendo en la motivación y en los resultados de una determinada tarea. Por lo tanto, existe además una tendencia a evitar el fracaso. Esta tendencia es el producto de tres factores: el motivo o necesidad para evitar el fracaso, la probabilidad de eludir el fracaso y el valor de incentivo del fracaso.

De acuerdo a la teoría de Atkinson, la motivación de una persona para luchar por un determinado objetivo está determinada por el grado de motivación para enfocar la tarea y ser exitoso en ella, y la motivación para evitar el fracaso. Un individuo con una alta motivación de logro es aquel en que lo primero excede a lo segundo.

Atkinson y Litwin (1960; en Good y Brophy, 1995) mostraron que aquellas personas con una alta motivación de logro resultante, tienden a elegir tareas de dificultad intermedia.

A su vez, se ha evidenciado que la dificultad del trabajo o tarea afecta la motivación y el esfuerzo del alumno. Frecuentemente, el grado de dificultad es fijo para la clase entera,

estimulando al máximo, generalmente, sólo a los estudiantes promedios (Good y Brophy, 1995).

Por otra parte, Arancibia et al. (1997) señalan que los alumnos que presentan una alta motivación de logro en lo académico, se caracterizan porque generalmente escogen compañeros de trabajo de buen desempeño, muestran mayor persistencia, poseen altos niveles de rendimiento sin necesidad de vigilancia externa, completan las tareas inacabadas y escogen tareas de moderada dificultad. Sin embargo, pareciera que dos factores modularían el efecto de la motivación en el logro, estos son; el factor social y las atribuciones de éxito/fracaso.

En relación al primer factor, los mismos autores plantean que, en un primer comienzo –antes que los niños ingresen a la escuela- la motivación de logro se caracteriza por ser *autónoma*, es decir, ésta se encuentra orientada a una comparación con estándares internos, donde el desempeño se compara con el logro previo. No obstante, al ingresar el niño a la escuela, esta motivación cambiaría, orientándose más bien hacia lo *social* -la comparación es efectuada con el logro de otros-, incidiendo en cierto modo, en la forma en que el estudiante se comporta frente al aprendizaje.

Por otro lado, un segundo elemento que influiría en la motivación de logro, es la atribución que hace el estudiante de su éxito o fracaso. La contingencia entre la cantidad de esfuerzo y tiempo invertido en una tarea y el logro en ella, es un factor determinante en las acciones a desplegar y sus resultados. Así, por alta que sea la motivación de logro de un educando, éste no incrementará sus esfuerzos si él o ella percibe que sus esfuerzos no se relacionan con el logro. No obstante, esto podría variar de acuerdo al objetivo perseguido por el alumno al enfrentarse a la situación de aprendizaje (Arancibia et al., 1997).

### 5.1.2. Motivación y Atribuciones.

Weiner (1986; en Tapia y Montero, 1992) ha postulado que las explicaciones y atribuciones que la persona se da a sí misma de sus éxitos y/o fracasos o de la conductas de los demás desempeñan un papel central. De acuerdo a su planteamiento, los sujetos –frente a resultados inesperados, negativos o de gran importancia- tenderían a buscar explicaciones respecto a las causas que determinaron dichos resultados.

Las atribuciones influirían en la motivación, según ciertas propiedades o dimensiones causales. Así, las causas pueden ser percibidas como *internas* o *externas* -situadas en el sujeto o situadas fuera de él-; como *estables* o *variables*; como *controlables* o *incontrolables* (Weiner, 1986; en Tapia y Montero, 1992).

Todas estas propiedades tienen diferentes repercusiones sobre la conducta y las emociones. Así por ejemplo, la internalidad o externalidad influye en las respuestas emocionales del alumno ante el éxito o fracaso –orgullo, humillación o autoestima-; la menor o mayor estabilidad en las expectativas, y por tanto, en el sentimiento de esperanza o desesperanza; y la controlabilidad o incontrolabilidad influye en las emociones –vergüenza, cólera, culpabilidad, etc.-. A su vez, las expectativas y emociones mantienen relación con el grado de esfuerzo que pone el sujeto para lograr sus objetivos o en el grado de ayuda que se le presta a otra persona (Weiner, 1986; en Tapia y Montero, 1992). Sin embargo, los estudios apoyan una secuencia: atribución-emoción-acción y muestran además que las emociones más que percepciones causales son los motivadores inmediatos de la acción (Weiner, 1992; en Good y Brophy, 1995).

Tapia y Montero (1992), de acuerdo a algunos trabajos realizados postulan que el patrón de atribuciones más perjudicial es el llamado de “indefensión”, esto es, los éxitos son atribuidos a causas externas, variables y no controlables y los fracasos a causas internas, percibidas como estables y no controlables. Este patrón influiría de manera determinante en la motivación del educando.

De acuerdo a Weiner (1986, 1992; en Good y Brophy, 1995) los estudiantes con una motivación alta se caracterizan por: preferir situaciones en que los resultados del desempeño pueden ser atribuidos a sus propias acciones, atribuyen el resultado al esfuerzo y, notan y reaccionan frente a los indicios que muestran la relevancia del gasto de esfuerzo.

### **5.1.3. Motivación Extrínseca e Intrínseca.**

La motivación extrínseca se refiere a aquella motivación que depende de recompensas observables o externas como premios, refuerzos, objetos materiales, etc. Por otra parte, se ha denominado motivación intrínseca a aquella motivación que existe en ausencia de refuerzos externos (Arancibia et al., 1997).

Ambos tipos de motivación influirían directamente sobre el aprendizaje y sus resultados. Al respecto, la evidencia empírica indica que una elevada motivación intrínseca afectaría positivamente el rendimiento; mientras que la motivación extrínseca se relacionaría con un rendimiento más bajo y pobre. A su vez, Eskeles, Fleming y Gottfried (1994) encontraron que la motivación de tipo intrínseca predice de manera significativa y positiva el logro. Las tareas que tienden a reforzar esta motivación se correlacionan positivamente con ellas y las tareas extrínsecas se relacionan negativamente.

El interés por la tarea se relaciona con las atribuciones que hacen los alumnos de su esfuerzo. Si estos perciben su esfuerzo más orientado a recibir una recompensa, su interés por la tarea tenderá a disminuir; mientras que éste tenderá a aumentar o a permanecer relativamente estable, si el esfuerzo es percibido como producto del propio interés en la tarea (Lepper y Greene, 1975; en Gage y Berliner, 1988).

Por otro lado, el significado o el valor atribuido a la consecución de una meta en conjunto con el tipo de interacción que promueve, da lugar a diferentes *sistemas motivacionales*: el individualista, el competitivo y el cooperativo (Tapia y Montero, 1992).

De acuerdo a lo planteado por Johnson y Johnson (1985; en Tapia y Montero, 1992), el sistema motivacional individualista se caracterizaría por que el sujeto buscaría dos tipos de incentivos o metas; el propio aprendizaje –motivación principal- y el agradar a otros –maestros, padres, etc.- o evitar su castigo. La motivación, por tanto del individuo, puede ser intrínseca o extrínseca, de acuerdo a los criterios con que se valora el o los resultados conseguidos. Las personas cuando se encuentran dentro de este sistema – individualista- se caracterizan, entre otras, por no buscar información adicional sobre el tema en estudio, por presentar escasas interacciones con los compañeros y por tener un compromiso por el aprendizaje a corto plazo.

Por otra parte, en el sistema motivacional competitivo, la meta o incentivo que mueve al alumno es quedar por encima de los demás, en relación a las notas u otro dato evaluativo. La motivación presentada es, fundamentalmente extrínseca pues la valoración de los resultados esta mediatizada por criterios externos. Así, la información que más interesa al individuo es aquella relacionada con el éxito o fracaso de los demás, ya que condiciona el éxito o fracaso propio. Se otorga más valor e importancia al hecho de ganar

que al hecho de hacer algo bien y el compromiso con el aprendizaje, a la larga, suele ser menor que en situaciones de aprendizaje individual o de cooperación, además la interacción se caracteriza por la falta de apoyo entre los compañeros.

Finalmente, en el sistema motivacional cooperativo la meta que se persigue es doble. Por una parte, “el experimentar que uno ha conseguido algo útil. Por otra, la experiencia de saber que uno ha contribuido al logro de los demás constituye un incentivo adicional” (Tapia y Montero, 1992, p. 192). La motivación por tanto es intrínseca pues lo que se busca es incrementar la propia competencia. Los resultados son valorados fundamentalmente por el nivel de logro individual, sin embargo el resultado del grupo modula –en cierta medida- el efecto positivo o negativo del resultado en la propia competencia. Este tipo de sistema promueve la interacción entre los educandos, estimula la búsqueda y promueve la elaboración de la información, y genera un compromiso más permanente con el aprendizaje.

## **5.2. Autoestima y Rendimiento Escolar.**

La autoestima es uno de los factores que posee mayor relación con el rendimiento académico (Arancibia et al., 1997).

En la presente investigación, ésta será entendida como el sentimiento valorativo que los sujetos hacen de sí mismos. Por tanto, corresponde a un juicio de autovaloración (Fierro, 1992).

La autoestima, en ocasiones, es confundida con el autoconcepto, el cual es definido como un conjunto de representaciones mentales –imágenes, conceptos y juicios- que el individuo tiene respecto de sí y que engloba sus distintos aspectos sociales, psicológicos, corporales y morales (Epstein, 1981; en Fierro, 1992). Por lo tanto, la autoestima forma parte del autoconcepto.

Autoconcepto y autoestima pueden referirse, tanto a la persona como un todo, como a aptitudes o características particulares del individuo –capacidad intelectual o habilidad en una determinada área, por ejemplo- (Fierro, 1992).

Fierro (1992) plantea que existe una fuerte asociación entre autoconcepto, logro, rendimiento y aprendizaje. Tanto la autoestima como el autoconcepto serían predictores del aprendizaje y de sus logros. A este respecto, varios estudios han intentado dilucidar qué aspectos del proceso de enseñanza incidirían con mayor fuerza en la autoestima y, en consecuencia, en el aprendizaje. Dentro de estas investigaciones –autoestima y rendimiento-, destaca el estudio del *autoconcepto académico* realizado por Arancibia, Maltes y Alvarez (1990), éste ha sido definido como “la parte del sí mismo que se relaciona más directamente con el rendimiento académico (...) y que aparentemente sirve como un sistema de guía personal para dirigir el comportamiento en la escuela y que juega un rol fundamental en la determinación del rendimiento académico del estudiante” (Arancibia et al., 1990, p. 15).

El autoconcepto académico presentaría ciertas dimensiones, las cuales variarían de acuerdo a los planteamientos de los diferentes autores. Así, Arancibia et al. (1990) distinguen –de acuerdo a las conductas presentadas por el alumno- las siguientes dimensiones: relaciones con otros –nivel de confianza y aprecio hacia otros-, asertividad –

control del estudiante sobre lo que ocurre en clases-, compromiso –confianza en el propio potencial- y enfrentamiento de situaciones escolares –confianza en las propias habilidades académicas-. Por otra parte, otros autores como Marsh y Shavelson, 1985 (en Arancibia et al., 1997), plantean que el autoconcepto académico no sería un constructo único e inflexible con determinadas dimensiones, sino que éstas serían altamente específicas de acuerdo a la asignatura a la cual se refiere. Las dimensiones del autoconcepto, por tanto, se encontrarían en relación al tema (Arancibia et al., 1997).

De una u otra manera, tanto el autoconcepto como la autoestima covarían, en cierta forma, en el aprendizaje y el rendimiento. Así, no es sorprendente esperar que un alumno que presenta un elevado autoconcepto académico posea un buen rendimiento escolar (Arancibia et al., 1997).

Dentro del complejo contexto educativo, existen otros factores que contribuyen en el concepto que el estudiante posee respecto de sí mismo. Encontramos, por un lado, que las expectativas de rendimiento que los profesores tienen de sus alumnos estaría influenciado por las conductas presentadas por estos –tales como sus conductas de trabajo, rendimiento y autoconcepto-, afectando el rendimiento de sus estudiantes (Arancibia y Maltes, 1989).

Por otra parte, el contexto escolar también influye en la autoestima del alumno. Es así como la experiencia escolar, un ambiente sano, rodeado de estímulos positivos y favorecedores del aprendizaje, afectarán positivamente sobre ésta (Arancibia et al., 1997).

Por último, las habilidades interpersonales, las dificultades de aprendizaje y las actitudes de los profesores, entre otras, incidirían en alguna medida sobre la autoestima del estudiante (Arancibia et al., 1997).

De todo lo anterior, se desprende la necesidad de generar consciencia en los educadores y/o personas significativas del individuo, del papel relevante que juegan en el desarrollo del autoconcepto y de la autoestima, a través de sus conductas y actitudes, las cuales trascienden el espacio de la sala de clases (Arancibia et al., 1997).

### **5.3. Las Habilidades Sociales y el Aprendizaje en el Contexto Escolar.**

El aprender a vivir con otros se inicia en la familia, posteriormente es la escuela quien cumple un rol determinante al tener el sujeto que integrarse y participar de una vida social más amplia, más activa y más próxima a la sociedad en la que luego se insertará (Peluchonneau y Romagnoly, 1994; en Peirano, Seguel y Vigneau, 1996).

Al respecto, Colom (1993; en Peirano et al., 1996) plantea que el alumno al incorporarse al sistema educativo, ya posee una cultura “implícita” producto, por una parte, de las influencias familiares y, por otra, fruto del ambiente o contexto social en el que se integra la unidad familiar. “En interacción con esto, el ingreso al colegio, trae consigo una diversa gama de modelos y situaciones estímulo que marcarán la adquisición, y puesta en práctica, de ciertas habilidades tanto sociales como cognitivas” (Peirano et al., 1996, p. 15).

El contexto educativo, en este sentido constituye un espacio en donde el estudiante podrá adquirir y practicar distintas habilidades, tanto sociales como cognitivas (Peirano et al., 1996).

La escuela –desde la sociedad moderna- se plantea como una necesidad y obligación. A lo largo de este siglo, ésta se ha ido extendiendo y ha ampliado su duración,

planteándose como una respuesta a las diversas demandas de la sociedad industrial, la cual “exige cada vez más conocimientos y habilidades, antes de incorporarse al sector productivo, y también una socialización en los valores democráticos y participación ciudadana” (García, 1985; en Peirano et al., 1996, p. 16).

La educación chilena, por años ha privilegiado la formación en el área académica-intelectual, excluyendo de la planificación curricular aspectos socioafectivos como las relaciones interpersonales y los estilos de convivencia. No obstante, en los últimos años, el sistema educacional, ha ido tomando conciencia de la importancia que posee el desarrollo de lo social y lo afectivo en la persona, asumiendo e incorporando de manera concreta y responsable la educación de este ámbito (Peluchonneau y Romagnoly, 1994; en Peirano et al., 1996). El educador Spencer (Peláez y Luengo, 1991; en Peirano et al., 1996), plantea que la meta de la educación es la acción y no el conocimiento; es un aprendizaje para aprender a vivir, a relacionarse con los otros y a solucionar los problemas, y no es sólo la transmisión de saberes.

En un contexto educativo, el tema de las Habilidades Sociales, ha sido indirectamente enfocado por distintas perspectivas que tratan el tema de la convivencia social en la escuela. Estas han sido denominadas: educación democrática; educación en valores, moral y carácter; educación en y para los derechos humanos; y educación que incluye el afecto en el curriculum escolar (Dueñas y Donoso, 1993; Peluchonneau y Romagnoly, 1994; Schmelkes, 1995; en Peirano et al., 1996).

Las metodologías educativas empleadas en la sala de clases también influyen en el comportamiento de los alumnos (Peirano et al., 1996). Milicic y Arón (1994; en Peirano et al., 1996) plantean que crear un espacio de aprendizaje interaccional, permite a los

estudiantes adquirir nuevas experiencias, expresar sus emociones y establecer contactos sociales. Así, cuando la clase se organiza en pequeños grupos, los alumnos son estimulados a establecer relaciones interpersonales más cercanas con sus compañeros, favoreciendo la formación de amistades. Todo esto disminuye la posibilidad de tener estudiantes que se aislen del grupo de curso (Hallinam, 1981; Arón y Milicic, 1993; en Peirano et al., 1996).

El desarrollo de habilidades sociales es un desafío pedagógico; las metodologías educativas deben permitir, favorecer y fomentar en los educandos -en su relación con sus pares y con sus profesores- el razonamiento crítico y propio; la argumentación en pro de sus objetivos; y la participación y generación de diversas ideas (Hidalgo, 1993; en Peirano et al., 1996).

La escuela constituye una instancia donde la persona puede desplegar y desarrollar sus capacidades, teniendo la oportunidad de alcanzar status e identidad. El alumno, debe aprender a respetar los derechos de otros, aprendiendo normas de regulación social, lo cual lo lleva a aumentar el propio control sobre su conducta (Berwart y Zegers, 1980; en Peirano et al., 1996).

A su vez, el tamaño del colegio influye en el desarrollo social de sus estudiantes. Por una parte, las escuelas con un número reducido de alumnos, poseen mayores posibilidades de que sus estudiantes participen en actividades, reduciéndose el número de alumnos que queda excluido de éstas. Todo esto, permite la puesta en práctica de sus habilidades sociales (Mussen, Conger y Kagan, 1985; en Peirano et al., 1996). Por otro lado, en las escuelas grandes aumenta la posibilidad de que cada persona encuentre a otros similares a él o ella (Peirano et al., 1996).

Las experiencias interpersonales tienen consecuencias inmediatas como mediatas. En lo inmediato, una interacción social puede ser autoevaluada en sus aspectos motores, cognitivos y afectivos. Sin embargo, la evaluación social llevada a cabo por un otro externo –observador- es realizada, más que por sus aspectos cognitivos o afectivos, por su conducta –aspecto motor-. La interacción humana estimula comportamientos en los demás, quienes se preocupan de reforzar, castigar y extinguir una determinada conducta. No obstante, el tipo de autorrefuerzo que el sujeto es capaz de administrarse -pues tanto su conducta como las consecuencias que recibe de ella, entregan información que retroalimenta a la persona- constituye un elemento muy importante en las habilidades sociales. Dicha información es procesada de acuerdo a las estructuras cognitivas, niveles de exigencia y valores personales (Hidalgo y Abarca, 1994).

En este sentido, las personas con déficits sociales realizan, por lo general, autoevaluaciones pobres y distorsionadas, presentando niveles de autoexigencia muy elevados y perfeccionistas respecto a la conducta percibida y considerada como socialmente efectiva (Hidalgo y Abarca, 1994).

Por otra parte, existen algunas investigaciones que se han dedicado a estudiar la magnitud del déficit en habilidades sociales en los estudiantes. Al respecto Porteous, 1979 (en Hidalgo y Abarca, 1994) encontró que entre los problemas más citados estaban los de autoestima, empleo, adaptación social y logros académicos. La aceptación por el grupo de pares era una de las mayores preocupaciones de los adolescentes, más que los problemas con respecto a la autoridad. Por otra parte, Hidalgo y Abarca, 1989 (en Hidalgo y Abarca, 1994) llevaron a cabo un estudio en Chile con respecto a los déficits más típicos en las habilidades sociales de los jóvenes estudiantes universitarios chilenos de ambos sexos. Entre los

resultados se encontró una marcada tendencia, por parte de los estudiantes chilenos, por “aparecer mejor de lo que uno es” y una dificultad para decir “No” frente a peticiones inconvenientes o poco razonables.

A su vez, se ha encontrado que los procesos de atribución influyen en las consecuencias personales que pueda tener un déficit de habilidades sociales –los procesos de atribución hacen que el individuo defina la causalidad y la intención de una determinada conducta-. Por otro lado, la falta de destrezas sociales repercutiría en el rendimiento académico, presentando –aquellos estudiantes con un marcado déficit- un rendimiento escolar deficiente (Hidalgo y Abarca, 1994).

Algunos de los factores más importantes dentro de los déficits en habilidades sociales son: ansiedad social, timidez, depresión, adicciones a distintas sustancias y baja autoestima. Algunos de estos se encontrarían más presentes en algunas personas que en otras, pero todos estarían íntimamente relacionados y afectarían de alguna manera el modo de interrelacionarse y enfrentarse al mundo y a los otros (Hidalgo y Abarca, 1994).

### **5.3.1. El Docente y las Habilidades Sociales de los Alumnos.**

En el contexto escolar, el aprendizaje de los alumnos se da en una situación social, en la cual éste establece vínculos con sus educadores, con sus compañeros y con sus conocimientos (Echeita y Martín, 1990; Milicic y Arón, 1994; en Peirano et al., 1996).

En el sistema educativo, los profesores se constituyen en modelos de identificación para el alumno, quien asimilará las normas y valores que éste le transmite. Estos pueden favorecer o entorpecer el desarrollo general, y especialmente, el desarrollo social y afectivo del individuo durante la época escolar (Donoso, 1988; en Peirano et al., 1996).

Al respecto, Rogers, 1969 (en Patterson, 1982; Mussen, Conger y Kagan, 1985; en Peirano et al., 1996) plantea que las características personales del docente influirían en el comportamiento de los alumnos; por un lado aquellos maestros dominante y hostiles afectan negativamente la adaptación social de los alumnos en la clase. Por otro, los profesores cálidos, afectuosos y flexibles promueven conductas de cooperación y socialmente adaptadas en sus estudiantes.

Soto (1992) señala que el educador, sólo ha sido formado “para educar a la persona sólo en su dimensión individual, en una escuela aislada del contexto en que la persona ejerce-en toda etapa de su vida-múltiples funciones sociales. Además, considera que si el curriculum, que no puede separar su connotación con lo personal y social, se fundamenta sólo sobre alguno de los pilares de la educación, entonces la formación tiende a desdibujarse” (en Peirano et al., 1996, p. 17).

Los profesores –como educadores y como personas en constante interrelación con el alumno- juegan un papel importante en la adquisición, mantención, desarrollo y extinción de los factores vinculados a déficit en habilidades sociales. Los docentes deben intentar favorecer el desarrollo integral de la persona, esto es, el desarrollo del alumno como un ser total, con toda y cada una de sus capacidades (Peirano et al., 1996).

#### **5.4. Integración al Grupo Curso.**

En el contexto educativo, el aprendizaje no se desarrolla individualmente de manera exclusiva, la interacción tanto como con el profesor como con los compañeros influyen en este proceso (Coll y Colomina, 1992).

Las relaciones entre los alumnos pueden influir favorablemente sobre el aprendizaje escolar en determinadas circunstancias. Pueden ejercer, por un lado, una influencia educativa sobre sus compañeros y, por otro lado un papel mediador en el proceso de aprendizaje –papel que en un principio era reservado exclusivamente al profesor- (Coll y Colomina, 1992).

Investigaciones referentes al tema (Johnson, 1981b; en Coll y Colomina, 1992), han sostenido una clara relación entre la interacción establecida entre los alumnos. Así, la(s) relación(es) entre compañeros de una misma clase se vincula(n) a la adquisición de competencias y destrezas sociales, el control de los impulsos agresivos, el nivel de adaptación a las normas y reglas establecidas, la superación del egocentrismo, la relativización progresiva del propio punto de vista, el proceso de socialización, el nivel de aspiración y el rendimiento escolar.

No obstante, este impacto no sería constante sino que se produciría en determinadas circunstancias. Por otra parte, lo esencial no estaría puesto en la cantidad de interacción(es) realizadas, sino en la calidad de la misma (Coll y Colomina, 1992).

La interacción entre pares posee gran influencia sobre el incremento de las aspiraciones y el rendimiento académico. Es más probable que dos estudiantes posean

metas futuras similares si poseen una relación de cercanía y amistad (Coll y Colomina, 1992).

Stallings y Kaskowitz, 1974 (en Coll y Colomina, 1992) observaron una correlación negativa entre el rendimiento escolar y la elevada frecuencia de estudio individual, y una relación positiva entre el tiempo dedicado a la tarea con el grupo de iguales o con grupos amplios bajo la supervisión y control del profesor, y el rendimiento académico.

Estos resultados, por tanto, sugieren que cuando los alumnos son jóvenes y tienen hábitos de estudio pobres, la interacción entre compañeros puede influir y aumentar significativamente su rendimiento escolar (Coll y Colomina, 1992).

## **6. La Evaluación en el Contexto Educativo.**

La evaluación es una actividad encaminada a provocar modificaciones en un objeto, situación o persona (Miras y Solé, 1992). La educación, como actividad humana, incluye también la evaluación, la valoración tanto del aprendizaje de los alumnos como de lo que los profesores enseñan; sin embargo en el proceso educativo los juicios evaluativos poseen una pretensión más rigurosa, sistemática y fundamentada (Gobierno de Navarra, 1995).

La evaluación puede ser definida como “un juicio de valor fundamentado, que versa sobre el logro de lo que se pretendía, teniendo en cuenta las circunstancias” (Gobierno de Navarra, 1995, p. 11).

En reiteradas ocasiones la evaluación es entendida como poseedora de un único valor, examinador y sancionador. Sin embargo, la evaluación debe estar encaminada a

desarrollar al máximo todas las capacidades de los educandos, promoviendo, en este desarrollo, aprendizajes significativos y funcionales. Esto último -la funcionalidad- se relaciona con la amplitud y profundidad de un aprendizaje, es decir, con la posibilidad de poder emplear un conocimiento en muchas situaciones en que éste se requiera y, la capacidad del alumno de integrarlo plenamente en su bagaje conceptual, instrumental y actitudinal, a la vez que le sirva para continuar aprendiendo y enriqueciendo los posteriores aprendizajes (Gobierno de Navarra, 1995).

Así, en la evaluación escolar deben estar presente diferentes dimensiones personales del alumno como capacidades de tipo cognitivo, motor, de equilibrio personal, de relación interpersonal y de integración social, entre otras, y no sólo la adquisición de contenidos conceptuales (Gobierno de Navarra, 1995).

Por otra parte, “toda renovación y actualización del currículo debe ir acompañada de una mejora de las prácticas de la evaluación, la cual a su vez traerá consigo una mejora de la calidad de la enseñanza” (Gobierno de Navarra, 1995, p. 12). El currículo manifiesto -o de intenciones- debe estar en consonancia con las prácticas evaluativas a fin de evitar una ruptura; la existencia de dos currículos: el explícito, por una parte, y el real por otra, que se deduce de las prácticas evaluadoras de la escuela (Gobierno de Navarra, 1995).

En algunas ocasiones, evaluación y calificación son comprendidos y utilizados como palabras con un significado y carácter similar. Sin embargo, la calificación es una forma de expresar el resultado de una evaluación, lo que se realiza asignando una determinada categoría dentro de una escala pre fijada. Esta información debe ser complementada con otra de tipo cualitativo, la cual permita interpretar y enriquecer el valor informativo de esa calificación. Una simple calificación, se constituye en un “información

ciega” para el alumno pues le dice muy poco respecto a qué hacer a partir de ese momento (Gobierno de Navarra, 1995).

### **6.1. Función y Características de la Evaluación.**

La evaluación debe poseer las siguientes funciones; por un lado debe ser *formativa*, es decir, contribuir a mejorar los resultados educativos y académicos de los estudiantes, constituyéndose en un instrumento más de adecuación del currículo a la situación y características individuales de cada alumno. A su vez, debe tener un carácter más orientador y preventivo que de mera constatación de los logros y fracasos académicos y, finalmente, tener un carácter de reconocimiento autoadministrativo, es decir, conjugar tanto la autoevaluación como la heteroevaluación en un proceso dinámico (Gobierno de Navarra, 1995).

A su vez, la evaluación debe ser *personalizada* –debe tener en cuenta, entre otros factores, las posibilidades individuales, el esfuerzo, el trabajo realizado y el interés mostrado-, *continua* –debe estar presente en todo el proceso de aprendizaje y no sólo en una parte de él-, *integradora* –considerar todos los objetivos perseguidos, que recogen todas las dimensiones de la persona- y *preventiva* –proponer de acuerdo a los resultados individuales nuevas medidas de aprendizaje, adaptaciones curriculares, etcétera.- (Gobierno de Navarra, 1995).

## 6.2. Tipos de Evaluación.

Para lograr sus objetivos, la evaluación educativa puede adoptar múltiples formas (Miras y Solé, 1992). Dentro de éstas encontramos las *iniciales*, las *continuas* y las *finales* (Gobierno de Navarra, 1995).

La evaluación de tipo inicial –o diagnóstica- permite averiguar cuáles son los conocimientos previos de los estudiantes y, consecuentemente, ajustar la programación y los contenidos a la situación particular de la clase y de cada alumno. Este tipo de evaluación se realiza antes de dar inicio a un proceso didáctico, ya sea éste de larga –un ciclo o curso- o corta duración –una unidad didáctica- (Gobierno de Navarra, 1995).

La evaluación continua se integra el quehacer diario del aula, entregando así un seguimiento del proceso educativo de los educandos. Analiza, por tanto, la evolución de los alumnos durante todo el proceso educativo. Para ello, utiliza distintas vías para recoger información, entre las que destacan las provenientes de la observación de los alumnos por parte del educador, la extraída del análisis de los trabajos y elaboraciones de los alumnos, y la recopilada mediante pruebas específicas como son las entrevistas orales y las pruebas escritas. Este tipo de evaluación, como principio evaluador, se encuentra en consonancia con el aprendizaje significativo y con el enfoque constructivista de la enseñanza y de el aprendizaje (Gobierno de Navarra, 1995).

Finalmente, la evaluación final tiene por objeto hacer una valoración global al término de un proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta valoración implica considerar si el aprendizaje ha sido significativo y funcional tanto para cada grupo curso como para cada alumno (Gobierno de Navarra, 1995).

### **6.3. La Evaluación en Chile.**

El Chile, el Comité técnico asesor del diálogo nacional sobre la modernización de la educación chilena designado por S. E. el Presidente de la República (1997), postula que la enseñanza –principalmente la educación media- está basada en una enseñanza que favorece el aprendizaje memorístico, centrándose exclusivamente en torno a la solución de alternativas estandarizadas.

Con respecto a este punto, un estudio realizado en la VII región concluye que en el proceso de enseñanza y del de aprendizaje a nivel medio “no tiene peso significativo el desarrollo del pensamiento y actitud creadora, aspecto que se refleja en el rendimiento escolar, donde no tiene cabida el pensamiento divergente y se evalúa prioritariamente el pensamiento convergente y el procesamiento memorístico de la información” (Comité técnico asesor del diálogo nacional sobre la modernización de la educación chilena designado por S. E. El presidente de la república, 1997, p. 41).

Por otra parte, el mismo Comité, postula que los objetivos y contenidos del currículum oficial son anacrónicos, siendo su aplicación descontextualizada y desvinculada de la vida de los jóvenes, predominando la transmisión esquemática y simplificada de los conocimientos, la memorización de los mismos y la ausencia de estímulos que favorezcan el trabajo autónomo de los estudiantes. Al respecto, de acuerdo a las conclusiones de un análisis practicado sobre una muestra de pruebas de castellanos, sólo un 3% de éstas incluía una pregunta que exigía una respuesta creativa por parte de los estudiantes.

## 7. El Profesor.

Una educación de calidad requiere necesariamente de profesores de calidad. Es así que dentro de las estrategias para mejorar la calidad de la educación en nuestro país están todas las iniciativas y programas tendientes a perfeccionar a los docentes y a mejorar la formación de éstos (MINEDUC, 1998).

Avalos y Haddad (en Arancibia et al., 1997) plantean que la calidad de los profesores está en función de la maestría que estos logren sobre las materias, el conocimiento que tengan y el uso que hagan de las técnicas educacionales.

El profesor es un actor muy importante en el proceso de aprendizaje del alumno. La teoría constructivista lo propone como un *mediador del aprendizaje* quien debe incentivar al alumno a desarrollar su potencial constructivo. Una función de su rol de mediador es presentar la información de forma que pueda llegar a ser significativa para los estudiantes (Coronas y Cucala, 1996).

"Un profesor efectivo es aquel que presenta comportamientos positivos en relación a promover el entendimiento académico para lograr que todos o casi todos los alumnos logren un aprendizaje" (Arancibia et al., 1997, p. 215).

Estudios en Chile (Cardemil y Valdivieso; en Arancibia et al., 1997) han constatado que el profesor es un agente que tiene incidencia en el aprendizaje escolar, y que el rendimiento de algunos alumnos cambia según el profesor de turno.

El profesor no sólo va a ser relevante en cuanto sea un profesional de su asignatura, sino que va a ser de gran relevancia la calidad humana y el tipo de relación que éste establezca con sus alumnos, pues trasmite mucho más que la simple materia de una

asignatura. "La enseñanza de conductas sociales se lleva a cabo en la sala de clases como un gran curriculum oculto, aun cuando el profesor no lo haga deliberadamente" (Delamont, 1976; Fontana, 1985; en Arón y Milicic, 1994, p. 24). El profesor es una persona que ejerce poder e influencia en la vida del niño, le sirve como modelo de conductas sociales y a la vez moldea el comportamiento social, ya sea intencionalmente o a través del refuerzo (Patterson, 1975; en Arón y Milicic, 1994).

La persona del profesor no pasa inadvertida por los alumnos, existe una influencia recíproca en la relación alumno-profesor (Arón y Milicic, 1994), pues tanto el alumno como el profesor afectan las conductas del otro. La conducta de los estudiantes es moldeada por la actitud del profesor y, a la vez, los estudiantes que presentan conductas positivas hacia el profesor, generalmente reciben mayor atención y presentan rendimientos académicos más altos que sus compañeros (Cartledge y Milburn, 1983; Michelson et al., 1983; en Arón y Milicic, 1994).

Las características personales del profesor influyen en el comportamiento de los alumnos, de tal manera que los profesores dominantes y hostiles afectan negativamente la adaptación social de los estudiantes en la sala de clases; mientras que los profesores cálidos, afectuosos y flexibles promueven en sus estudiantes conductas cooperativas y socialmente adaptadas (Mussen, 1985; en Arón y Milicic, 1994).

"Los profesores que no tienen confianza en sí mismos -los que poseen una baja autoestima- son más propensos a criticar a los niños que los profesores que se sienten bien en relación a sí mismos. Quien tiene una baja autoestima tiende a tener alumnos desmotivados, no los alienta a correr riesgos y tiende a introducirlos a ser dependientes de los adultos (Reasoner, 1982; en Arón y Milicic, 1994).

Lo anterior, es importante pues se evidencia que el profesor afectará y condicionará el crecimiento de los alumnos que está formando, el educador debe tener presente que no sólo esta ahí para dar instrucciones, sino que además está encargado de formar jóvenes (Arancibia et al., 1997).

Las teorías implícitas de los profesores, tienen componentes experienciales, traducidos en forma de metáforas, las cuales proporcionan a los profesores elementos útiles a la hora de predecir o explicar la conducta del estudiante y al elegir sus propias estrategias instruccionales (Villar, 1988).

Si bien el profesor lleva a cabo un plan de enseñanza a través de un curriculum, es evidente que también enseña conductas sociales, interacciones y estilo, aspectos que forman parte del curriculum oculto, no explicitado en la documentación (Delamont, 1976; Fontana, 1985; en Arón y Milicic, 1994).

Se diferencian las características de los profesores efectivos en factores indirectos y factores directos. "Los factores indirectos se relacionan con las características del profesor y los antecedentes del mismo. Los factores directos serían todas aquellas acciones que realiza el profesor en la interacción con sus alumnos en la sala de clases" (Arancibia et al., 1997, p. 208).

### **7.1. Factores Indirectos y Directos del Profesor.**

Dentro del marco de los profesores eficaces, que generan buenas condiciones de aprendizaje a los alumnos, existen factores indirectos y factores directos (Arancibia y

Alvarez, 1994). Dentro de los factores indirectos están la vocación, los rasgos personales y el dominio de contenidos; y dentro de los factores directos se encuentran el clima grupal en la sala y el liderazgo académico.

La vocación o compromiso académico se manifiesta por el “entusiasmo de enseñar”, los profesores con vocación presentan vitalidad y capacidad para transmitir interés por la materia (Arancibia y Alvarez, 1994).

#### **7.1.1. Factores Indirectos.**

Arancibia et al. (1997) plantean que los rasgos personales se refieren a características del profesor que hacen más efectiva la labor docente, son propios de la persona y no se aprenden. Hay tres importantes características de los profesores que influyen en el rendimiento de los alumnos, estas son: la comprensión, la preocupación por el alumno y la naturalidad.

El dominio de los contenidos se refiere al grado de seguridad con que el profesor enseña, influyendo de manera positiva en los educandos.

#### **7.1.2. Factores Directos.**

El clima grupal se refiere a la capacidad del profesor para crear un ambiente propicio para el aprendizaje, un ambiente de orden, con reglas que son aprendidas y seguidas por los estudiantes. “Para estimular un clima afectivo favorable es importante la mantención de un trato personal con los alumnos, estando atentos a las reacciones; la interpelación cariñosa, cordial, dirigiéndose a cada uno por su nombre, expresándoles confianza y apoyándolos positivamente; capacidad para mantener disciplina, haciéndose

respetar por la presencia; respeto por los alumnos; el reconocimiento de los propios errores y finalmente, la aceptación del humor en los alumnos” (Arancibia et al., 1997, p. 211).

## 7.2. Estilos de Enseñanza.

Se refiere a “un sello más o menos personal o propio con que el profesor dirige y configura los modos de educar y enseñar, de acuerdo con su concepción de los objetivos pedagógicos y las características de los educandos” (Detrish en Brundage, 1980; en Arancibia et al., 1997, p. 216).

Brundage distingue tres estilos de enseñanza: directivo, facilitador y colaborador.

El estilo de enseñanza *directivo* centra la responsabilidad del aprendizaje en el profesor, se dirige al logro de los aprendizajes, se realiza en un período corto de tiempo, y se efectúa una retroalimentación relativamente inmediata.

El estilo de enseñanza *facilitador* señala que tanto el profesor como los aprendices son responsables del aprendizaje, la propuesta del profesor es negociable, se realiza retroalimentación mediante la reflexión

El estilo de enseñanza *colaborador* centra la responsabilidad del aprendizaje tanto en el profesor como en los alumnos, quienes en conjunto deben construir significados. Existe un constante trabajo en equipo.

Otra modalidad de diferenciar estilos de enseñanza es el propuesto por Trishman, Jay y Perkins (1993; en Arancibia et al., 1997). Estos autores distinguen el modelo de transmisión por una parte y el modelo de enculturación por otra. El modelo de transmisión

es el más convencional; el profesor trasmite y prepara a los alumnos y los alumnos reciben y almacenan. El modelo de la enculturación busca que el profesor tenga un compromiso con los contenidos, no sólo debe transmitir sino que inspirar, mover, convencer y comprometer al alumno.

### **8. Algunas Investigaciones en Relación al Tema.**

En los años sesenta el modelo teórico de modificación conductual realiza una serie de estudios que indican cómo la actitud del profesor influye directamente en la conducta de los estudiantes (Villar, 1988).

Uno de los estudios fue el de Madsen, Becker y Tomas en 1968 (en Villar, 1988), que se denominó "*Reglas, elogiar, ignorar*". Consiste en la observación de los efectos de las acciones del profesor sobre las acciones de los alumnos. Entre sus observaciones indican que cuando los profesores ignoran maneras inapropiadas de los alumnos, éstas disminuyen, y el elogiar comportamientos apropiados los aumenta. Este estudio sin duda muestra que las acciones y las intervenciones verbales del profesor no pasan inadvertidas por los alumnos.

Otro estudio fue el realizado por O'Leary y O'Leary en 1970 (en Villar, 1988). Consistió en estudiar los efectos de las reprimendas en voz baja y alta de los profesores a los alumnos en la sala de clases. En una intervención experimental, se les pidió a los profesores que reprendieran en voz baja cuando se tratara de llamar la atención a un solo alumno. Como resultado, las conductas disruptivas de los alumnos disminuyeron. Aquí

queda en evidencia que, quiéranlo o no, las acciones del profesor van a marcar el ritmo que se produce en la sala de clase.

Rosenthal y Jacobson, 1968 (en Villar, 1988) realizaron el estudio denominado "*Pigmalion en la sala de clases*" –que ha marcado estudios posteriores- y que consistió en entregar a un grupo de profesores información falsa acerca de la capacidad intelectual de algunos alumnos. La observación final del estudio dio cuenta que los alumnos catalogados como "mejores intelectualmente" obtuvieron mejores calificaciones y que los alumnos "peores" obtuvieron más bajas calificaciones. Al proceso de los profesores se le identificó con el de la *profecía autocumplida* -concepto introducido por Merton (1957; en Arancibia et al., 1997)-, y da evidencia de cómo las expectativas de los profesores hacia los alumnos influyen directamente en la evaluación, y que la predicción que hace el profesor, consciente o inconscientemente, se cumple.

En Chile, el modelo de la profecía autocumplida de Merton, que da cuenta de ciertas cogniciones que fuerzan la realidad de manera tal que la modifican -el trabajo experimental de Rosenthal y Jacobson- ha sido replicado en nuestra realidad por Arancibia y Maltes en 1989, donde los investigadores han probado que las expectativas del maestro funcionan como profecías que se cumplen por sí mismas.

## **9. Sistema de Creencias del Profesor.**

Cómo piensan los profesores, cómo planifican y cómo toman decisiones son las preguntas más comunes en lo referente a investigaciones sobre sistema de creencias de los profesores (Villar, 1988).

El sistema de creencias del profesor involucra teorías implícitas, percepciones, actitudes, expectativas, motivaciones, pautas o patrones de acción, entre otras, que el profesor recurre en el momento en que actúa, piensa y decide en la sala de clases (Villar, 1988).

En el presente estudio se entenderá por sistema de creencias el conjunto de percepciones, expectativas y conductas del profesor sobre el desempeño actual y futuro de sus alumnos y sobre sus conductas escolares en general.

### **9.1. Las Percepciones de los Profesores.**

La percepción del profesor respecto al estudiante se refiere a la imagen que el educador tiene del alumno y está muy influenciada por sus expectativas en relación a ellos; así, la relación profesor-alumno podrá variar de acuerdo a las percepciones que el profesor tiene de cada uno de sus alumnos (Arón y Milicic, 1994).

“Los profesores conocerán a sus alumnos, si no es por su propia relación anterior con ellos, por su reputación” (Rogers, 1982, p. 26).

## 9.2. Las Expectativas del Profesor.

Las expectativas del maestro se definen como “las inferencias que éste hace sobre el aprovechamiento actual y futuro de los alumnos y sobre la conducta escolar en general” (Arancibia et al., 1997, p.228).

La evidencia teórica avala la idea de que las expectativas de los profesores influyen fuertemente en el rendimiento escolar del educando.

El profesor caracteriza a sus alumnos de determinadas maneras y guía su accionar de acuerdo a ello. Según Hargreaves (en Arancibia et al., 1997), cuando un educador ha categorizado a un alumno, es difícil que cambie esa categorización. En este hecho influyen factores como, el eximirse de responsabilidades en el rendimiento del alumno, factores sociales y culturales, que sostengan una determinada visión de las capacidades de los alumnos, así como la cultura, tradición y organización de la escuela.

Dentro de los mecanismos que están a la base de la expectativa están los estereotipos, que influyen en cómo un individuo procesa la información y las conductas del sujeto que presenta el estereotipo, expectativa que influye en la interacción. Estos mecanismos podrían estar interfiriendo en la adaptación de la expectativa a la experiencia real. Lo anterior se relaciona con el experimento de Rosenthal y Jacobson, quienes en 1968 (en Arancibia et al., 1997) efectuaron el experimento sobre las expectativas del maestro sobre el comportamiento de los alumnos, y concluyeron que las expectativas que el maestro tiene de cada alumno es una especie de “destino forzoso”, donde la experiencia real del

profesor está precedida por una expectativa forzosa y poderosa, siendo esto un ejemplo de profecía autocumplida.

Espinola, Almarza y Cárcamo (1994) plantean que el mecanismo que subyace a la influencia de las expectativas del maestro sobre la conducta del alumno es el siguiente:

- a) Las expectativas de los profesores se construyen sobre aspectos sociales y culturales de los alumnos.
- b) Estas expectativas determinan conductas diferentes del profesor con los alumnos.
- c) El alumno responde consecuentemente a estas diferentes expectativas y conductas del profesor.

Por otra parte, Good y Brophy (1983; en Arancibia et al., 1997), proponen otro modelo en el que además de incluir los aspectos antes mencionados, incorporan la posibilidad de que los alumnos asuman un rol activo en el proceso, en la forma de ofrecer resistencia a las expectativas que de ellos tiene el profesor. El modelo consiste en los cinco puntos siguientes:

1. El maestro espera que determinados alumnos realicen cierta conducta y muestren cierto aprovechamiento de la experiencia educativa.
2. Tales expectativas lo hacen asumir una actitud diferente ante sus alumnos.
3. El trato que el maestro les indica a cada alumno, la conducta y el rendimiento que espera de ellos, a su vez, influye en el autoconcepto, la motivación para el logro y el nivel de aspiración del alumno.
4. Si el trato del maestro no cambia con el tiempo, y si el alumno no muestra resistencia al cambio, tanto la conducta como el aprovechamiento de éste se modelaran conforme a

dicho trato. Los alumnos de quienes se espera mucho harán grandes logros, mientras que el rendimiento de aquellos de quienes se espera poco disminuirá considerablemente.

5. Con el tiempo, el aprovechamiento y la conducta del estudiante se moldearán cada vez más, a los planeados en un principio.

“Las expectativas inciden en el rendimiento de los educandos, pues tiene directa relación con el aspecto conductual. Las expectativas se vierten en la interacción con los alumnos, y se traducen en conductas concretas, las cuales ejercen influencia en los resultados del rendimiento académico de los alumnos” (Arancibia et al., 1997, p. 230).

Respecto a las expectativas del profesor hacia los alumnos; para que éstas lleguen a influir en ellos -en sus calificaciones- debe ocurrir: 1) los profesores deben formarse impresiones de alumnos concretos y, en base a estas impresiones, llegar a establecer expectativas sobre sus futuros niveles de rendimiento; 2) la conducta de los profesores debe estar influida de alguna manera, por sus expectativas, sean o no conscientes de ellas; 3) los alumnos deben advertir, en alguna medida, aquellos aspectos de la conducta de los profesores que se relacionan con las expectativas, pero nuevamente, no es necesario que sean conscientes de los aspectos relevantes de la conducta del profesor, de sus expectativas o incluso de ambas; y 4) los alumnos deben responder a las conductas del profesor, de tal manera que su comportamiento se corresponda lo más posible con sus expectativas (Rogers, 1982).

Por otro lado, dentro de los aspectos de los educandos que influyen en la generación de expectativas por parte del profesor, se encuentran los siguientes: la apariencia física, la

presentación personal, la conducta emitida en clases, la responsabilidad en traer los útiles que se piden, el tener una familia “bien” o “mal” constituida, el ambiente familiar y el interés de los padres por los asuntos del colegio. Otros factores son: las calificaciones de años anteriores, los juicios de los maestros y el conocimiento de la familia.

### **9.3. Las Conductas de los Profesores.**

Estas se refieren a acciones concretas que realiza el docente sobre el alumno en su relación con él.

Arancibia et al. (1997), a su vez, plantean que dentro de las conductas que desarrollan los maestros, se encuentran:

1. Dar menos tiempo a los alumnos de bajo rendimiento para que contesten.
2. No ayudar a los alumnos de rendimiento bajo cuando estos se equivocan. Los maestros se apresuran a ofrecerles la contestación correcta o interrogan a otro alumno.
3. Criticar más a los alumnos lentos que a los brillantes. Tal actitud tiende a reducir la iniciativa general y el asumir riesgos.
4. Elogiar menos a los alumnos de bajo rendimiento cuando estos dan la respuesta acertada.
5. Abstenerse de proporcionar retroalimentación pública a los alumnos de bajo rendimiento. El abstenerse de confirmar las respuestas, produce un efecto negativo, ya que estos alumnos suelen estar mucho más inseguros que los demás acerca de la exactitud de sus respuestas.

6. Prestar menos atención a los alumnos de bajo rendimiento. Se ha demostrado en varios trabajos que los maestros prestan mayor atención a los alumnos brillantes.
7. Interrogar menos frecuentemente a los alumnos de bajo rendimiento.
8. Diferir en el tipo de interacción con ambos tipos de alumnos.
9. Exigir menos a los alumnos de bajo rendimiento. Por ejemplo, el profesor suele someter a estos alumnos a tareas más fáciles –y hacérselos saber- o simplemente no exigirles ningún trabajo académico.
10. Dar menos oportunidades de aprender materias nuevas a los alumnos de bajo rendimiento.

En general, cuando los profesores tienen comportamientos positivos, se observa que están en la búsqueda de un clima afectivo cercano, manteniendo una distancia física cercana, intentando enseñar más materias difíciles; creando un clima socio-emocional más cálido, teniendo interacciones más largas y alabando más (Arancibia et al., 1997).

## **10. Marco de Inserción Teórica para el Problema.**

### **10.1. La Educación Media en Chile.**

La enseñanza media en Chile, además de presentar problemas de ineficiencia, inequidad y falta de calidad, padece también de una severa crisis de orientación y de relación con su medio externo, es decir, con el sistema de educación superior, con el sector

productivo y el campo laboral, y con el mundo contemporáneo de la información y el conocimiento (Comité técnico asesor del diálogo nacional sobre la modernización de la educación chilena designado por S. E. el presidente de la república, 1997).

A pesar de presentar Chile la tasa de escolarización secundaria más alta de América Latina, siendo ésta comparable a la de países tales como Italia, Portugal y Singapur, entre otras, existen en nuestro país diferencias significativas de cobertura, de más de 20 puntos porcentuales, entre los quintiles extremos de ingreso. Similares diferencias son apreciables en cuanto a la cobertura en el ámbito regional (Comité técnico asesor del diálogo nacional sobre la modernización de la educación chilena designado por S. E. el presidente de la república, 1997).

En la actualidad, la educación media cuenta con más de 650 mil alumnos; de los cuales un 51% asiste a establecimientos municipales, un 31% a establecimientos privados subvencionados, un 10% a colegios privados pagados y un 8% a establecimientos dependientes de corporaciones empresariales. El nivel socioeconómico presentado por los alumnos es determinante para su ubicación en establecimientos de uno u otro tipo. Del total de alumnos que cursan este nivel, el 40% corresponde a la modalidad técnico-profesional (Comité técnico asesor del diálogo nacional sobre la modernización de la educación chilena designado por S. E. el presidente de la república, 1997).

En cuanto a la eficiencia, si bien ésta ha mejorado, continúa siendo poco satisfactoria. El tiempo promedio de egreso, a nivel nacional, para el caso de la enseñanza media modalidad científica-humanística es de 5,4 años —ésta comprende 4 grados—. La repitencia anual promedio, entre 1985 y 1991, alcanza un 12,3% y la tasa de abandono fue de un 7,2% en 1991. Con respecto a este último punto, la deserción es más alta entre los

estudiantes que cursan este tipo de modalidad que aquellos que cursan la modalidad científico-humanista; ésta ha sido estimada entre un 49% y un 110% superior, según la base de comparación (Comité técnico asesor del diálogo nacional sobre la modernización de la educación chilena designado por S. E. el presidente de la república, 1997).

Por otra parte, la calidad de la enseñanza media –en sus dos modalidades- es alarmantemente baja. A nivel nacional, el puntaje promedio neto obtenido en las asignaturas de castellano y matemáticas el año 1993, en segundo año medio, alcanza un 43% y 30% en la rama científico-humanista y un 35% y 18% en la rama técnico profesional. Al distribuir los puntajes netos en deciles, por nivel socio económico y de acuerdo a la dependencia de los establecimientos, se observa que en la prueba de castellano modalidad científico-humanista, los establecimientos municipales y particulares subvencionados que atienden al sector de bajos ingresos, obtienen resultados por debajo del 33% hasta el 7° y 5° decil respectivamente, y en el caso de la asignatura de matemáticas, hasta los deciles 9° y 10° respectivamente. En el caso de la rama técnico-profesional, en castellano, el nivel de un tercio de respuestas correctas es alcanzado recién en el 6° decil en las escuelas municipales y particulares subvencionadas y en el 4° decil en las escuelas dependientes de las corporaciones. En matemáticas, el nivel –anteriormente señalado- sólo es obtenido en el decil 10° por las escuelas subvencionadas, no siendo logrado en absoluto por la mayoría de los establecimientos dependientes de corporaciones (Comité técnico asesor del diálogo nacional sobre la modernización de la educación chilena designado por S. E. el presidente de la república, 1997).

Otra investigación, realizada por muestra durante 1992, pone de manifiesto que los estudiantes, al finalizar la enseñanza media, no han desarrollado –en promedio- las

habilidades gramaticales y comprensivas, alcanzando la comprensión lectora un índice promedio de 60% para el total de la muestra. Ese mismo estudio reveló que el porcentaje promedio de respuestas correctas en lenguaje en primero, segundo y cuarto medio –en sus dos modalidades- varían entre un 39% y un 48% para el sistema financiado públicamente, mientras que en el caso de los establecimientos privados pagados apenas se ubica por encima de un 50%. El rendimiento observado en matemáticas fue aún más bajo y decreciente entre el 1º y 4º año de educación media. Los establecimientos privados obtienen alrededor de un 40% de respuestas correctas, mientras que las modalidades de educación estatal varían entre un 20% y un 29% de respuestas correctas (Comité técnico asesor del diálogo nacional sobre la modernización de la educación chilena designado por S. E. el presidente de la república, 1997).

La modalidad científico-humanista -en la enseñanza media-, posee grandes limitaciones en sus dos vertientes. Por una parte, no logra transmitir las virtudes reales de cada área ni proporciona las vías de acceso a ellas; tampoco “pone al joven en condiciones de seguir aprendiendo por su cuenta; no lo preparará, por lo tanto, para un mundo cuya característica principal es, justamente, el cambio en todos los dominios y una permanente transformación de los saberes” (Comité técnico asesor del diálogo nacional sobre la modernización de la educación chilena designado por S. E. el presidente de la república, 1997, p. 43).

Por tanto, “la escasa diversificación y flexibilidad de la enseñanza media chilena en sus dos modalidades, combinada con una falta de adecuada articulación con el medio externo, generan un tipo de formación en extremo rígida, que en general no está a la altura de las necesidades de los jóvenes ni responde tampoco a las demandas de la sociedad, de

las instituciones post secundarias, de las empresas ni del mercado laboral. Seguramente la consecuencia más grave es la baja efectividad de este nivel educacional, que se espera debería hacerse cargo de completar el ciclo de formación general de los alumnos y prepararlos para ingresar, con las necesarias competencias, en diversas situaciones que tienen la característica común de poner a los jóvenes ante la exigencia de desempeñarse con mayor autonomía y de continuar aprendiendo por su cuenta, sea en el trabajo, en cursos superiores o en cualquier otro dominio. La educación media chilena no cumple, salvo excepciones, con su misión fundamental” (Comité técnico asesor del diálogo nacional sobre la modernización de la educación chilena designado por S. E. el presidente de la república, 1997, p. 44).

## **10.2. Hacia un Modelo más Flexible.**

La calidad educacional, medida por el rendimiento de los alumnos se ha visto que es en gran parte una función de los profesores y el resultado de un proceso (Arancibia et al., 1997).

“Otro elemento que influye en la baja efectividad de los aprendizajes escolares, es el predominio de un modelo de enseñanza que descansa casi exclusivamente sobre la actividad expositiva del maestro, genera pasividad en el alumno, concibe el aprendizaje como memorización de “materias” descontextualizadas de la realidad cotidiana de los estudiantes y gira en torno al cumplimiento de la letra de las instrucciones. El predominio de dicho modelo dificulta que el alumno desarrolle sus capacidades de aprender por sí

mismo, aprenda a usar lo que sabe, se acostumbre a investigar y trabajar en grupo, tome opciones sobre la base de información adecuada, y se torne competente en diversos dominios del saber hacer (...) “a los niños se les pide estar sentados, en bancos a veces bastante incómodos, en silencio, mirando al pizarrón y escuchando. Teóricamente sólo puede hablar por turno cuando se le interroga. Las relaciones con el profesor son más impersonales y éste, con frecuencia está preocupado por mantener el orden, en grupos bastante numerosos, o de lograr ser escuchado, lo que dificulta la posibilidad de mantener una interacción educativa” (Comité técnico asesor del diálogo nacional sobre la modernización de la educación chilena designado por S.E. el Presidente de la República, 1997, p. 34).

En estudios realizados en Norteamérica (Wang, Haetel y Walberg, 1993; en Arancibia et al., 1997) se detectó que las variables que más influían en el aprendizaje de los niños eran: las características psicológicas de estos, el manejo de la clase que efectúa el profesor y la interacción académica y social entre éste y el alumno, y el ambiente familiar que rodea al niño. Por otra parte, en Latinoamérica (Assael, 1992; Assael y Soto, 1992; en Arancibia et al., 1997), estudios indican que el elemento central de la calidad de una determinada escuela tiene que ver con el comportamiento del profesor.

En Chile, investigaciones muestran que el profesor es un agente que tiene incidencia en el aprendizaje escolar de los niños. Los resultados de estas investigaciones entregan la evidencia de que hay un cambio en el rendimiento académico en los alumnos de ciertos profesores, independientemente de los antecedentes familiares del niño y las características de la institución escolar (Filp, Cardemil y Valdivieso, 1984; en Arancibia et al., 1997).

Parece ser que la manera mas directa de mejorar la educación es mejorar la calidad del profesorado por el alcance que éste tiene.

Una nueva concepción del profesor en la sala de clases, debiera contemplar los siguientes elementos o variables: métodos, actividades, medios y materiales de enseñanza; métodos disciplinarios; interacción profesor-alumno; grado en que el profesor favorece la autonomía y responsabilidad del propio aprendizaje del alumno; grado de reflexión y de cuestionamiento que genera en los alumnos (Arancibia et al., 1997).

Existe una combinación de elementos en el proceso de enseñanza y de aprendizaje y no una fórmula mágica, es más, la relación personal establecida por el profesor con cada uno de sus alumnos será de vital importancia, por ser única e irrepetible. La idea es que el profesor logre alcanzar la combinación que le permita optimizar al máximo sus recursos pedagógicos-personales (Arancibia et al., 1997).

### **10.3. Contexto Nacional.**

A partir de 1990 a la fecha, comienzan a desarrollarse gradualmente en nuestro país los programas de mejoramiento de la educación preescolar, básica y media. Se elabora e implementa el estatuto docente, se desarrollan planes para mejorar la gestión escolar y municipal, se eleva drásticamente el gasto en educación. A este proceso complejo de transformaciones se le da el nombre de Reforma Educacional (MINEDUC, 1998).

Es importante tener en cuenta datos de la realidad nacional que dan el marco de referencia a cualquier intervención o estudio posible y muestran la envergadura de la empresa educativa (MINEDUC, 1998).

En Chile, la matrícula escolar hacia 1996 alcanzaba los 3.270.000 alumnos, la mayoría en educación básica y media; 10.778 establecimientos; 105.398 cursos atendidos por 133.000 profesores (MINEDUC, 1998). La educación municipal en educación básica alcanzaba el 58,6% y en media el 50,9 %; la educación particular subvencionada en básica el 33,2% y en media el 31,5%; la educación particular pagada en básica el 8,2% y en media el 10,5%; las corporaciones en básica el 0% y en media el 7,1% (MINEDUC, 1998).

Los datos anteriormente expuestos nos dan un esquema de la distribución de la matrícula según la dependencia de los establecimientos educacionales y también de la distribución según los ingresos, pues la educación municipal se hace cargo de la educación de los sectores menos favorecidos económicamente que son más de la mitad (MINEDUC, 1998).

A pesar de los logros sustantivos obtenidos por el país en materia de acceso a la educación y aumento de los años de escolaridad a lo largo de las últimas generaciones, nuestro sistema escolar no ha sido capaz de entregar a los estudiantes una educación de calidad distribuida de manera equitativa, independiente de la procedencia socio-económica de los alumnos. Los resultados son bajos, especialmente en los niños y jóvenes que provienen de sectores de menores ingresos (MINEDUC, 1998).

En Chile el instrumento de Medición de la Calidad de la Educación SIMCE, desde 1988 muestra que el rendimiento de la educación es muy deficiente, especialmente en la educación municipalizada, pese a mostrar un leve aumento. La cobertura preescolar del

sistema educacional según ingreso deja mucho que desear, pues mientras que en el quintil más bajo la cobertura preescolar es de 22.3% y la superior del 8.5%, en el quintil más alto la cobertura preescolar es de 48.4% y la superior de 59.7% (CASEN, 1996; en MINEDUC, 1998).

De acuerdo al Ministerio de Educación (MINEDUC, 1998), está claro que la educación es un sistema poco equitativo y de calidad deficiente, que el mejoramiento de la educación para todos es el gran desafío de las políticas públicas y de la llamada Reforma Educacional.

En este contexto, la Reforma Educacional (MINEDUC, 1998) se desarrolla en cuatro ámbitos:

1. Programas de mejoramiento e innovación pedagógica

Pretende, en un conjunto de medidas impulsadas en las políticas educacionales, el mejoramiento sustancial del aprendizaje de los alumnos. Esto a través de programas diferenciados respondiendo a necesidades locales particulares.

2. Reforma curricular.

Consistente en la renovación curricular de la educación básica y media, descentralizando la elaboración de los programas. Se fundamenta en la necesidad de poner al día los objetivos y contenidos de la educación, las exigencias de producir calidad de educación logrando la pertinencia y relevancia de los contenidos.

3. Desarrollo profesional de los docentes.

Bajo la máxima de que de la calidad de los docentes depende la calidad de la educación, el MINEDUC ha impulsado un programa de desarrollo profesional de estos. Puesta en marcha el estatuto docente, evaluación del desempeño, participación en los

programas de mejoramiento educativo, se apoya y promueve el perfeccionamiento a través de becas y pasantías en experiencias educativas adecuadas.

#### 4. Jornada escolar completa.

Los esfuerzos por mejorar la calidad de la educación demanda de un tiempo mayor. Se requiere tiempo para llevar a cabo los cambios de currículum y de pedagogía, y la gestión del sistema escolar.

Dentro de este ámbito está el país, en un esfuerzo por mejorar la calidad de la educación, incentivando al propio docente para que sea investigador de su realidad, constructor del proceso de cambio de la educación chilena.

## CAPÍTULO 2

### MÉTODO

#### 1. Tipo de Investigación.

La presente investigación es un estudio *descriptivo-correlacional*, de corte transversal o transeccional (Hernández, Fernández y Baptista, 1991), pues el objetivo de la investigación es *describir y relacionar* algunos recursos personales de los estudiantes - motivación por el aprendizaje, autoestima, habilidades sociales e integración al grupo- curso- de II° año de educación media, el sistema de creencias del profesor en relación a los alumnos en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, y el rendimiento escolar.

Pretende de esta manera, aportar con nuevas herramientas que permitan enriquecer y fortalecer el trabajo educativo, junto con sentar un precedente para la toma de decisiones en la formulación de políticas y nuevas intervenciones en este ámbito.

#### 2. Población de Sujetos.

El universo del presente estudio está constituido por 941 alumnos, hombres y mujeres, de II° año de educación media, pertenecientes a los liceos municipalizados:

"Valparaíso", "Eduardo de la Barra" y "Guillermo Rivera", de las comunas de Valparaíso y Viña del Mar, y sus respectivos profesores.

Para los fines de la presente investigación se decidió trabajar con alumnos de segundo año de enseñanza media, quienes resultan ser los más representativos dentro de la educación media por encontrarse en el centro de la educación secundaria, por estar ya bien integrados al sistema escolar, y por no estar en la urgencia de la vida profesional futura (MINEDUC, 1998).

### **3. Muestra.**

#### **3.1. Tipo de Muestra.**

La muestra es de tipo *no probabilística* o *dirigida* (Hernández et al., 1991), considerando que el procedimiento de selección de las instituciones, de los cursos y de los correspondientes profesores, se llevo a cabo de manera arbitraria.

Se tomó una muestra de 1 curso y 2 profesores por Unidad Educativa; empleándose un total de tres establecimientos.

El grupo muestral está conformado por 3 grupos-cursos –un total de 80 alumnos- de II° año de enseñanza media junto a 6 profesores, que ejerzan su labor pedagógica a estos alumnos, del ámbito humanista y científico, que trabajen en uno de los siguientes subsectores: lenguaje y comunicación, física, o educación matemáticas.

En el presente estudio se ha trabajado con el rendimiento presentado por los alumnos en las áreas humanista y científica, escogiendo una asignatura de cada área, con el fin de representar los sectores de la educación escolar más relevantes donde el alumno potencia y desarrolla su pensamiento científico-humanista, lo que le permite integrarse a la sociedad de manera adecuada (Coronas y Cucala, 1996).

### **3.2. Descripción de la Muestra.**

#### **3.2.1. Descripción de las Unidades Educativas.**

El estudio se efectuó en establecimientos educacionales municipalizados pertenecientes a las comunas de Valparaíso y Viña del Mar.

Las características de los establecimientos educacionales considerados en el presente estudio –de acuerdo a antigüedad, número de alumnos -considerados sólo los matriculados en plan diurno-, número de cursos, promedio de alumnos por curso, número de directivos, número de profesores, definición del nivel socio económico, deserción escolar y, Actividades Curriculares de Libre Elección –ACLE- y actividades extraprogramáticas-, y de donde se obtuvo la muestra, se sistematiza en el siguiente cuadro:

	LICEO VALPARAÍSO	LICEO EDUARDO DE LA BARRA	LICEO GUILLERMO RIVERA
Antigüedad	42 años	137 años	83 años
Número de Alumnos	867	1981	780
Número de Cursos	23	52	22
Promedio de Alumnos por Curso	37	40	36
Número de Directivos	7	11	7
Número de Docentes	42	90	45
Definición de NSE	Medio-Bajo	Medio	Medio-Bajo
Deserción Escolar	10%	6%	13%
ACLE y Actividades Extraprogramáticas	6	8	12

Los datos anteriormente presentados fueron obtenidos a través de la Corporación Municipal para el Desarrollo Social de Valparaíso y Viña del Mar, y de los directivos y docentes de cada establecimiento.

### 3.2.2. Descripción de los Sujetos.

Las características de la muestra de alumnos –según liceo, edad, sexo y repitencias– se presentan en los siguientes cuadros:

### LICEO VALPARAÍSO

INDICADORES		Nº TOTAL	%
Edad	14 años	1	3
	15-16 años	26	90
	17-18 años	2	7
Sexo	Hombres	23	79
	Mujeres	6	21
Repitencias		7	24

### LICEO EDUARDO DE LA BARRA

INDICADORES		Nº TOTAL	%
Edad	14 años	1	3
	15-16 años	27	94
	17-18 años	1	3
Sexo	Hombres	15	52
	Mujeres	14	48
Repitencias		3	10

### LICEO GUILLERMO RIVERA

INDICADORES		Nº TOTAL	%
Edad	14 años	0	0
	15-16 años	12	55
	17-18 años	10	45
Sexo	Hombres	11	50
	Mujeres	11	50
Repitencias		10	45

### LICEOS MUESTRA TOTAL

INDICADORES		Nº TOTAL	%
Edad	14 años	2	3
	15-16 años	65	81
	17-18 años	13	16
Sexo	Hombres	49	61
	Mujeres	31	39
Repitencias		20	25

Las características de la muestra de profesores –de acuerdo a sexo, edad, asignaturas que imparten, años de experiencia pedagógica y permanencia en el establecimiento- se muestran en el siguiente cuadro:

INDICADORES		N ° TOTAL	%
<b>Sexo</b>	<b>Hombres</b>	<b>2</b>	<b>33</b>
	<b>Mujeres</b>	<b>4</b>	<b>67</b>
<b>Edad</b>	<b>Mayor de 40 años</b>	<b>6</b>	<b>100</b>
	<b>Menor de 40 años</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Asignaturas que Imparten</b>	<b>Lenguaje y Comunicación</b>	<b>3</b>	<b>50</b>
	<b>Educación Matemática</b>	<b>2</b>	<b>33</b>
	<b>Física</b>	<b>1</b>	<b>17</b>
<b>Años de Experiencia Pedagógica</b>	<b>más de 10 años</b>	<b>6</b>	<b>100</b>
	<b>Menos de 10 años</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Permanencia en el Establecimiento</b>	<b>más de 10 años</b>	<b>3</b>	<b>50</b>
	<b>Menos de 10 años</b>	<b>3</b>	<b>50</b>

### 3.3. Procedimiento de Muestreo.

Las *instituciones* consideradas en el presente estudio, fueron seleccionadas tomando en cuenta los siguientes criterios:

- Pertenencia a la Corporación Municipal para el Desarrollo Social de Valparaíso o Viña del Mar
- Carácter mixto de los establecimientos
- Jornada diurna
- Enseñanza media completa
- Ubicación en el centro de la ciudad
- Más de un curso por nivel
- Antigüedad superior a cinco años
- Disponibilidad y disposición.

De acuerdo a lo anterior, los liceos "Valparaíso", "Eduardo de la Barra" y "Guillermo Rivera", fueron considerados para este estudio.

En relación a los *estudiantes*, se trabajó con cursos de alumnos y no con grupos de estos, a fin de considerar al grupo de alumnos en su totalidad.

Los grupos-cursos considerados en la presente investigación fueron seleccionados en conjunto con los directivos de cada Unidad Educativa, favoreciendo a aquellos cursos en los cuales los educadores considerados en la muestra no ejercieran la labor de profesores jefes a dichos cursos.

Con respecto a los *educadores*, para efectos de la presente investigación, a fin de "controlar" algunas de las variables intervinientes presentes –horario de trabajo; edad, experiencia y formación; relaciones con los miembros de la escuela; entre otros (Arancibia

y Alvarez, 1994)-, se dio preferencia a aquellos docentes que presentaron las siguientes características:

- Permanencia mínima de dos años en el establecimiento.
- Experiencia pedagógica mínima de 5 años.
- Residencia en la V región.
- Contrato superior a un cuarto de jornada en la institución.
- Asistencia laboral de un mínimo de un 80 % .
- Sujetos que no sufran de las siguientes lesiones o situaciones físicas invalidantes: ceguera, parálisis, sordera.

#### **4. Definición de las Variables.**

Debido a las características del estudio, sólo se hablará de variables, no considerando la distinción “independiente” y “dependiente”.

Las variables consideradas son las siguientes: Motivación por el Aprendizaje, Autoestima, Habilidades Sociales e Integración al Grupo Curso -las cuales se encuentran agrupadas en un factor multidimensional denominado Recursos de la Persona del Alumno-; Rendimiento Escolar y Sistema de Creencias del Profesor.

VARIABLES			
Recursos de la Persona del Alumno		Definición Conceptual	Definición Operacional
	<b>Motivación por el Aprendizaje</b>	Estado interno que puede ser el resultado de una necesidad –intrínseca o extrínseca-, y se le caracteriza como algo que gatilla conductas orientadas hacia las tareas del aprendizaje.	Ubicación de los alumnos según la puntuación obtenida al responder la Encuesta al Alumno diseñada por Bilbao, M; Cáceres, A; Delgado, F; Garrido, M. y Soto, R. (1988) y adaptada para el presente estudio.
	<b>Autoestima</b>	Valor afectivo general y más o menos estable –que puede ser positivo o negativo- vinculado a la percepción que las personas tienen de sí mismas, respecto a sus atributos, rasgos y características de personalidad.	Ubicación de los alumnos según la puntuación obtenida al responder el Inventario de Autoestima de Coopersmith (1959), adaptada por Brinkmann y Segure (1988) (en Brinkmann, H; Segure, T. y Solar, M., 1989).
	<b>Habilidades Sociales</b>	“Conducta que permite a la persona expresar adecuadamente y combinando los componentes verbales y no verbales de la manera mas efectiva posible, oposición y afecto de acuerdo a sus intereses y objetivos, respetando el derecho de los otros e intentando alcanzar la meta propuesta” (Riso, 1988, p. 45).	Ubicación de los alumnos, de acuerdo al puntaje obtenido en la Escala de Asertividad del Inventario de Comportamiento Interpersonal (ICI), diseñado por Mauger, P.; Firestone, G; Hernández, S. y Hook, D. (1978), adaptado por Hidalgo, C. G. y Abarca, N. (1986) y estandarizado por Passi, S. y Torres, V. (1991).
	<b>Integración al Grupo Curso</b>	Interrelación social del alumno con sus compañeros de clase –como un todo-, reflejado en la adherencia a costumbres, lenguaje, status, roles, sistema de creencias y reglas.	Resultados obtenidos en el test sociométrico elaborado para tal efecto (Northway y Weld, 1967).

<b>Rendimiento Escolar</b>	Ubicación de un alumno en la escala de 1 a 7, de acuerdo a la evaluación hecha por el profesor (es), en función de sus aprendizajes explicitados en los subsectores.	Promedios de notas obtenidas por el alumno, en un subsector del área humanista y del área científica, en la escala de 1 a 7.
<b>Sistemas de Creencias del Profesor</b>	Conjunto de percepciones, expectativas y conductas del profesor sobre el aprovechamiento actual y futuro de sus alumnos, y sobre la conducta escolar en general.	Nivel de sistema de creencias del profesor, dentro del cual distribuye a sus alumnos al responder la Encuesta para profesores elaborada para tal efecto.

## 5. Técnicas de Recolección de Datos.

Los instrumentos utilizados fueron aplicados en dos momentos, una vez por semana, en el caso de los educandos, y en el orden que sigue: Encuesta al Alumno, Inventario de Autoestima de Coopersmith, Inventario de Comportamiento Interpersonal y Test Sociométrico.

En el caso de los educadores, la variable sistema de creencias, fue medida con posterioridad, de acuerdo a la disponibilidad horaria de cada educador.

Los instrumentos, en su totalidad, fueron administrados por las investigadoras.

## 5.1. Encuesta al Alumno

La Encuesta al Alumno, es un cuestionario confeccionado por Bilbao, M; Cáceres, A; Delgado, F; Garrido, M. y Soto, R. (1988).

El instrumento tiene por objeto medir la motivación del educando en el área escolar en tres áreas (Ausbel y Robinson; en Bilbao et al., 1988): Impulso Cognitivo de la Motivación –referido a la necesidad de saber y comprender. Orientado hacia la tarea-, Crecimiento del Yo de la Motivación –dirigido al mismo tiempo a la obtención del logro y hacia las metas académicas y profesionales que dependen de los primeros- y Necesidad de Afiliación –relacionado a las necesidades de amor y pertenencia-.

La encuesta está constituida por 18 preguntas, las que se encuentran agrupadas en tres ítems que corresponden a las tres áreas antes mencionadas. De los 18 ítems, 16 corresponden a preguntas “cerradas” y 2 a preguntas “abiertas” -ítems números 2 y 17-.

La tabulación de las respuestas del instrumento se realiza por cada pregunta.

A través de un cuadro, en la parte superior se colocan las alternativas de respuesta SI, NO y Algunas Veces y, al lado izquierdo del cuadro, de manera vertical, las preguntas. El cuadro es completado con el número de respuestas SI, el número de respuestas NO, y el número de respuestas Algunas Veces, dadas por el estudiante a cada pregunta. De los resultados obtenidos se saca el porcentaje de cada alternativa, correspondiente a cada pregunta.

En las preguntas abiertas, número 2 y número 17, el encuestado puede responder libremente. Estos ítems no son tabulados.

Para el análisis final, se trabaja con los porcentajes obtenidos por pregunta; realizándose a partir de este, un análisis cualitativo por ítem.

En la presente investigación, la Encuesta al Alumno ha sido modificada de su versión original con el objeto de adecuarla a las características del presente estudio –ver anexo 1-. Dichas modificaciones han sido las siguientes:

- a) *Instrucciones.* Se incluyen instrucciones, a fin de facilitar el proceso de ejecución del alumno.
- b) *Redefinición de las categorías o alternativas de respuesta.* Todos los ítems a analizar presentan los mismos tipos de alternativas de respuesta, esto es, Sí, No y Algunas Veces.
- c) *Tabulación.* Debido a las características de la presente investigación –estudio correlacional-, la manera inicial de procesar los datos no es aplicable, pues impide establecer correlaciones. Para efectos de este estudio, se asignarán puntajes a cada alternativa de respuesta, asignándosele un puntaje mayor a aquellas respuestas que se asocien a medidas mayores del constructo. La sumatoria de los resultados permitirá obtener un puntaje por persona. Puntajes más altos se asociarán a medidas más altas del constructo - mayor motivación-. Los ítems número 2 y 17, continuaran sin ser tabulados.
- d) *Redacción.* Aspectos formales de redacción han sido modificados con el objeto de facilitar la comprensión del encuestado.

## 5.2. Inventario de Autoestima de Coopersmith

El Inventario de Autoestima de Coopersmith, es un inventario de auto-reporte elaborado por Coopersmith en 1959 (en Brinkmann et al., 1989) referido a las percepciones del sujeto en cuatro áreas: sus pares, padres, colegio y sí mismo.

Dicho instrumento ha sido posteriormente adaptado y estandarizado para Chile por Brinkmann y Segure (1988) (en Brinkmann et al., 1989).

El instrumento es un inventario de auto-reporte de 58 ítems, en el cual el sujeto lee una sentencia declaratoria y luego decide si esa afirmación es "igual que yo" o "distinto a mí". El instrumento está referido a la percepción del estudiante en cuatro áreas: autoestima general (G), autoestima social (S), hogar y padres (H), escolar-académica (E) y una escala de mentira de 8 ítems (M) (Prewitt-Díaz, 1984; en Brinkmann et al., 1989). Ver anexo 2.

El inventario es corregido asignándosele dos puntos a cada ítem respondido en sentido positivo y sumando los puntajes correspondientes a cada una de las escalas del instrumento. Posteriormente, cada puntaje bruto obtenido por escala es transformado a puntaje T. Si este puntaje resulta muy superior al promedio ( $T=67$  o más) en la escala de mentira, se invalida la aplicación del inventario para el sujeto correspondiente pues indica que las respuestas del individuo son poco confiables.

Se pueden sumar todos los puntajes -excluyendo la escala M-, para obtener un indicador de la apreciación global que el sujeto tiene de sí mismo -escala T- (Brinkmann et al., 1989).

El instrumento -adaptado en su versión chilena- posee un índice de confiabilidad de 0,87 (Brinkmann et al., 1989).

El estudio de validez se realizó a través del análisis de las correlaciones con el Test de personalidad de California o Perfil de adaptación personal y social, de Tiegs, Clark y Thorpe, que fuera anteriormente traducido y adaptado por el Laboratorio de psicología de la Universidad de Concepción. Los correlaciones arrojan coeficientes en las cinco escalas que varían entre 0.029 y 0.686. Para la escala Total (T), los valores fluctúan entre 0.279 y 0.731 (Brinkmann et al., 1989).

### **5.3. Inventario de Comportamiento Interpersonal (ICI)**

El Inventario de Comportamiento Interpersonal ha sido diseñado por Mauger, P.; Firestone, G.; Hernández, S. y Hook, D. (1978), adaptado por Hidalgo, C.G. y Abarca, N. (1986) y estandarizado para jóvenes universitarios chilenos por Passi, S. y Torres, V. (1991) (en Passi y Torres, 1991). Ver anexo 3.

"El objetivo de este instrumento es evaluar factores cognitivos, emocionales y conductuales de las habilidades sociales en adultos jóvenes" (Passi y Torres, 1991, p. 44).

El test en su versión adaptada y estandarizada consta de 106 ítems y cuatro escalas subdivididas en un total de 31 subescalas. Las escalas son: Validez con 5 subescalas, Agresividad con 8 subescalas, Asertividad con 12 subescalas e Investigación con 6 subescalas.

Es un test de autorreporte verbal que muestra intenciones de los individuos. Es una prueba objetiva de lápiz y papel, de aplicación colectiva o individual que requiere de

aproximadamente 40 minutos para su aplicación. Se presenta con afirmaciones que pueden ser respondidas afirmativa o negativamente (Passi y Torres, 1991).

El instrumento es corregido de acuerdo a una pauta, asignándole un punto a cada respuesta según la planilla de corrección sean verdaderas o falsas, y cero punto a las que difieran. El test proporciona un puntaje bruto para cada subescala que puede ser transformado a puntaje T (promedio=50, DS=10). Luego los resultados son representados a través de un perfil. Si en las subescalas correspondientes a la escala de validez, el sujeto obtiene un puntaje T superior a 70, el perfil es invalidado (Passi y Torres, 1991).

El instrumento –en su versión estandarizada- posee índices de confiabilidad dado por sus subescalas que varían entre 0,037 y 0,882. Para esto se utilizó el coeficiente de consistencia interna de Cronbach (Passi y Torres, 1991).

La validez de constructo del Inventario de Comportamiento Interpersonal se realizó mediante la utilización de el coeficiente producto-momento de Pearson. La matriz de intercorrelaciones muestra correlaciones entre algunas subescalas de 0.18 para mujeres y de -0.03 y -0.17 para los hombres, lo cual demuestra que el instrumento mide la agresividad y la asertividad como comportamientos diferentes e independientes, lo que avala la validez de constructo de este test (Passi y Torres, 1991).

Para efectos de la presente investigación se utilizó para medir la variable habilidades sociales, la escala de asertividad, pues las subescalas consideradas en ésta, iban en directa relación con la variable a medir. El puntaje total bruto para esta escala se obtuvo sumando los puntajes obtenidos por cada subescala.

#### 5.4. Test Sociométrico

El Test Sociométrico tiene por objetivo apreciar la interrelación social del alumno con sus compañeros de clase (Northway y Weld, 1967).

El test consiste en pedir a cada uno de los miembros de un grupo que nombre a las personas –en orden de preferencia- con quienes le gustaría asociarse en situaciones diversas, tales como las horas de recreo y el trabajo escolar, entre otras.

Los datos son tabulados en una hoja especial llamada matriz sociométrica; en ésta se distribuyen las elecciones realizadas por cada individuo, apreciándose la frecuencia con que cada alumno es elegido y el lugar de preferencia que tiene respecto de sus compañeros. En general se observa la distribución del grupo. Además, se llega a un puntaje final -puntaje sociométrico- por alumno, que es el número de elecciones de las cuales fue objeto cada joven. Para los fines de esta investigación se trabajó con este puntaje.

Las principales características de este instrumento son:

- a) Se puede apreciar el número de veces en que un niño es elegido, descubriendo el grado de aceptación que tiene entre los otros miembros del grupo: status sociométrico.
- b) Los resultados permiten conocer quiénes son los compañeros preferidos de cada niño, y observar si éste tiene un número grande de amigos o si los que lo prefieren son los mismos preferidos por él.
- c) Finalmente, el test revela la estructura del grupo en su conjunto, si el grupo está compuesto por pandillas o está integrado.

La administración es de carácter grupal y el tiempo de duración aproximada es de 15 minutos.

El Test Sociométrico empleado en la presente investigación está basado en tres criterios –interacción espontánea en el recreo, tarea escolar en la clase y actividad organizada del grupo- y en tres elecciones. Ver anexo 4.

### **5.5. Encuesta para Profesores**

La Encuesta para Profesores fue elaborada y diseñada por las investigadoras para el presente estudio, debido a las características de la variable a evaluar -sistema de creencias del profesor- y a la inexistencia de instrumentos metodológicamente adecuados.

Dicho instrumento ha sido construido específicamente para los fines de esta investigación, no pretendiendo ser generalizable a otras realidades.

La encuesta tiene por objeto medir el nivel de sistema de creencias del educador en tres áreas: percepción, expectativa y conductas respecto a cada uno de sus alumnos.

El instrumento se construyó en base a diez conductas que desarrollan los maestros en función de sus expectativas (Arancibia et al., 1997). Se elaboraron sentencias que dieran cuenta de la percepciones, expectativas y conductas del profesor en relación a cada alumno, las cuales fueron sometidas a juicio de expertos a fin de evaluar la validez de contenido.

La encuesta final, quedó constituida por 18 ítems, basados en tres categorías: Percepción -6 ítems-, Expectativa -6 ítems- y Conductas -6 ítems-.

Las sentencias son presentadas en una tabla de doble entrada; en la columna izquierda están distribuidas las sentencias y en el extremo superior los nombres de cada alumno. El docente debe responder afirmativa o negativamente -de acuerdo a la sentencia presentada- respecto a cada alumno en cuestión. Ver anexo 5.

Cada respuesta afirmativa es tabulada con un punto y cada respuesta negativa con cero punto. Finalmente, se obtiene un puntaje bruto total por alumno.

### **5.6. Libro de Actas de Notas**

Para obtener los datos referidos al rendimiento académico de los alumnos de los subsectores estudiados -lenguaje y comunicación, física o educación matemática-, se remitió al libro de actas de notas de curso, correspondiente a cada liceo.

Los datos recogidos, corresponden al promedio de notas de cada alumno en cada asignatura.

## **6. Análisis de los Instrumentos para la Muestra en Estudio.**

Considerando que tres de los instrumentos aplicados a la muestra –Encuesta al Alumno, Test Sociométrico y Encuesta para Profesores-, no poseen una estandarización adecuada, se ha procedido a calcular el *error muestral*, el *Alfa de Cronbach* y las *correlaciones intertest*.

## 6.1. Error Muestral.

Para la validación de dichos instrumentos, se debe determinar el error que pudieran contener las respuestas de cada Test.

En base a la variabilidad en las respuestas de las preguntas, se selecciona la mayor varianza en el Test. Por tanto, con un nivel de confianza del 95%, el error de estimación de la proporción de respuesta correcta para cada Test, está dado por:

### 1.- ENCUESTA AL ALUMNO

Valor máximo de p = 65%

### MOTIVACIÓN POR EL APRENDIZAJE

$$E.E. = \frac{1.96 * (0.65 * 0.35)^{1/2}}{80^{1/2}} = 0.1045$$

### 2.- TEST SOCIOMÉTRICO

Valor máximo de p = 57.5%

### INTEGRACION AL GRUPO CURSO

$$E.E. = \frac{1.96 * (0.575 * 0.425)^{1/2}}{80^{1/2}} = 0.1083$$

### 3.- ENCUESTA AL PROFESOR

Valor máximo de p = 78.8%

### SISTEMA DE CREENCIAS

### DEL PROFESOR DEL ÁREA HUMANISTA

$$E.E. = \frac{1.96 * (0.788 * 0.212)^{1/2}}{80^{1/2}} = 0.0896$$

### 4.- ENCUESTA AL PROFESOR

Valor máximo de p = 67.5%

### SISTEMA DE CREENCIAS

### DEL PROFESOR DEL ÁREA CIENTÍFICA

$$E.E. = \frac{1.96 * (0.675 * 0.325)^{1/2}}{80^{1/2}} = 0.1026$$

Para la Encuesta al Alumno –motivación por el aprendizaje- se determinó con un 95% de confianza que el error de estimación es del 10.45%, lo que significa que este test es confiable en un 89.55%. El Test Sociométrico es confiable en un 89.17% respectivamente, y la Encuesta al Profesor en un 91.04% en el área humanista y en un 89.74% en el área científica.

## 6.2. Alfa de Cronbach.

Se calculó el índice de confiabilidad Alfa de Cronbach, para cada uno de los Test.

TEST	ALFA - CRONBACH	RESULTADO
ENCUESTA AL ALUMNO	56.8%	REGULAR
TEST SOCIOMÉTRICO	69.8%	ACEPTABLE
ENCUESTA AL PROFESOR ÁREA HUMANISTA	86.3%	MUY BUENO
ENCUESTA AL PROFESOR ÁREA CIENTÍFICA	90.61%	MUY BUENO

## 6.3. Análisis de Correlación.

Para el estudio de la relación entre las preguntas contenidas en cada Test, se efectuó un análisis de correlación de Spearman. Este análisis considera una probabilidad de error

del 5% comparando el valor del estadístico de pruebas T-Student, con el valor de la tabla de la de la distribución normal  $Z_{0,975} = 2,0$ .

La matriz de correlaciones de la Encuesta al Alumno –motivación por el aprendizaje- muestra que en promedio las correlaciones entre las 18 preguntas es de 0,068 con una desviación estándar de 0,154, es decir la relación entre las preguntas es muy baja en promedio. La mayor correlación se registró entre las preguntas: P14 con P15 (0,71).

Por otra parte, la matriz de correlaciones del Test Sociométrico –integración al grupo curso- muestra que en promedio las correlaciones entre las 9 preguntas es de 0,204 con una desviación estándar de 0,188, es decir la relación entre las preguntas es baja en promedio. La mayor correlación se dio entre las preguntas: P2-1 con P3-1 (0.671).

A su vez, la matriz de correlaciones de la Encuesta al Profesor -sistema de creencias del profesor- perteneciente al área humanista, muestra que en promedio las correlaciones entre las 18 preguntas es de 0,259 con una desviación estándar de 0,285, es decir la relación entre las preguntas es baja en promedio. La mayor correlación se dio entre las preguntas: P11 con P14 (0.862).

Finalmente, la matriz de correlaciones de la Encuesta al Profesor del área científica muestra que en promedio las correlaciones entre las 18 preguntas es de 0,349 con una desviación estándar de 0,161, es decir la relación entre las preguntas es regular en promedio. La mayor correlación se dio entre las preguntas 7 con 8 (0.673).

## **7. Plan de Análisis.**

### **7.1. Tratamiento de los Datos.**

Los resultados obtenidos fueron agrupados y distribuidos con el objeto de observar la manera en que estos se presentaron, y correlacionar las variables Recursos de la Persona del Alumno y Sistema de Creencias del Profesor, con el Rendimiento Escolar de los alumnos.

Para efectos de este análisis se trabajó con las variables estandarizadas, a objeto de que todas tuvieran la misma medida, y por tanto, fueran equivalentes.

Se realizó un análisis descriptivo a todas las variables del estudio, por liceo y en la muestra total.

Para los datos de las variables: motivación, integración al grupo curso, autoestima, habilidades sociales, sistema de creencias del profesor de una asignatura del área humanista y del área científica, se construyeron tablas de frecuencia y gráficos de tipo circular, categorizando los puntajes de cada test en tres clases: baja, media y alta. En la variable rendimiento escolar de los alumnos en una asignatura del área humanista y del área científica, se construyeron tablas de frecuencias con clases y sus respectivos histogramas de frecuencias.

Para realizar el análisis descriptivo y de asociación de los recursos de la persona del alumno, se construyó un factor –a través de un análisis factorial-, esto es, una medida global de desempeño, para reducir la dimensionalidad de las variables: motivación, autoestima, habilidades sociales e integración al grupo curso, permitiendo así realizar las

correlaciones correspondientes entre el rendimiento escolar y los recursos de la persona del alumno.

Se efectuó una tipificación a través de un gráfico tipo columna de cada grupo curso en relación al conjunto de las variables estudiadas. También, se llevó a cabo a través de un gráfico de dispersión la relación del subgrupo del 25% del total de alumnos considerados en la muestra, que presentaron las más altas puntuaciones en cada variable estudiada, con el rendimiento escolar obtenido en cada asignatura. Junto a ello, se realizó un diagrama de dispersión del subgrupo del 25% de alumnos de la muestra total, que presentaron las más altas calificaciones para cada asignatura, en el conjunto de las variables estudiadas. Todo esto fue realizado a fin de complementar el análisis de los resultados. Sólo para este propósito se trabajó con los datos originales –datos brutos- obtenidos por cada variable.

Las correlaciones se realizaron, según los puntajes totales, tanto a cada Unidad Educativa como a todos los establecimientos considerados.

Los datos obtenidos, fueron agrupados de acuerdo a cada grupo-curso, estableciéndose las correlaciones para cada grupo de alumnos.

Se realizaron las siguientes asociaciones:

- Correlación entre los recursos de la persona de los alumnos –motivación por el aprendizaje, autoestima, habilidades sociales e integración al grupo curso- y el rendimiento escolar en una de las asignaturas correspondientes al área humanista y científica:
  1. Correlación entre la motivación por el aprendizaje de los alumnos y el rendimiento escolar en una de las asignaturas del área humanista.

2. Correlación entre la autoestima de los alumnos y el rendimiento escolar en una de las asignaturas del área humanista.
  3. Correlación entre las habilidades sociales de los alumnos y el rendimiento escolar en una de las asignaturas del área humanista.
  4. Correlación entre la integración al grupo curso de los alumnos y el rendimiento escolar en una de las asignaturas del área humanista.
  5. Correlación entre la motivación por el aprendizaje de los alumnos y el rendimiento escolar en una de las asignaturas del área científica.
  6. Correlación entre la autoestima de los alumnos y el rendimiento escolar en una de las asignaturas del área científica.
  7. Correlación entre las habilidades sociales de los alumnos y el rendimiento escolar en una de las asignaturas del área científica.
  8. Correlación entre la integración al grupo curso de los alumnos y el rendimiento escolar en una de las asignaturas del área científica.
- Correlación entre el sistema de creencias de los profesores de una de las asignaturas del área humanista y del área científica, y el rendimiento escolar obtenido por los alumnos en dichas asignaturas:
    1. Correlación entre el sistema de creencias del profesor de una de las asignaturas del área humanista y el rendimiento escolar de los alumnos en dicho subsector.
    2. Correlación entre el sistema de creencias del profesor de una de las asignaturas del área científica –física o educación matemática- y el rendimiento escolar de los alumnos en una de dichas asignaturas.

Se llevaron a cabo, por tanto, 10 correlaciones, todas las cuales permitieron someter a prueba las hipótesis formuladas.

Para algunas variables de interés en este estudio psicológico se desea probar si las variables están o no asociadas entre pares. Para esto se contrastan las siguientes hipótesis:

Ho : No existe asociación entre las variables

H1: Existe asociación entre las variables.

El contraste de estas hipótesis se realizó a través del coeficiente de correlación muestral de Spearman  $r_s$ , que es una medida no paramétrica, basada en los rangos asociados a las variables.

Para la decisión de rechazar o no Ho, se sugirió el nivel-p que es una probabilidad, dado que Ho es cierto, de que el estadístico de prueba tome un valor mayor o igual que el calculado con base en la muestra de sujetos. Entonces, la decisión de rechazar o no Ho, puede basarse en una región crítica de tamaño  $\alpha$  -nivel de significación-, con el nivel-p proporcionando una medida real en términos de la probabilidad de que la decisión sea correcta.

De acuerdo con lo anterior, se sugirió la siguiente regla: si el nivel-p es menor o igual a  $\alpha$ , se rechaza Ho, de otra forma no puede rechazarse la hipótesis Ho. Se rechazará la hipótesis nula con el nivel de significación  $\alpha = 0,05$ .

# CAPÍTULO 3

## RESULTADOS

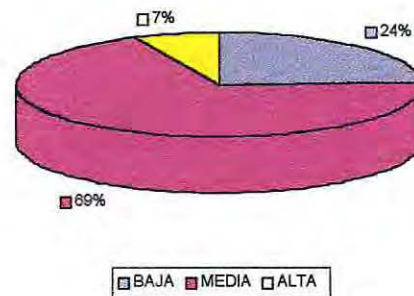
### 1. Análisis Descriptivo

#### 1.1. Liceo Valparaíso

MOTIVACION POR EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS

MOTIVACION POR EL APRENDIZAJE		
Tabla 1.1	Nº	%
Alta	2	6.9
Media	20	69.0
Baja	7	24.1
Total	29	100

**Figura 1.1**  
DISTRIBUCION DE LA MOTIVACION DE LOS ALUMNOS DEL CURSO EN EL LICEO VALPARAISO

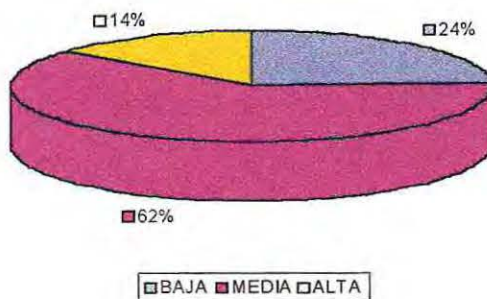


Con respecto a la motivación por el aprendizaje del total de los alumnos del Liceo Valparaíso, los datos indican que la mayor parte de los alumnos se agrupan en el nivel medio de motivación. En una porción menor se distribuyen tanto la motivación baja como la alta, siendo ésta última muy inferior en relación a la primera.

## AUTOESTIMA DE LOS ALUMNOS

DISTRIBUCION DE LA AUTOESTIMA DE LOS ALUMNOS DEL CURSO EN EL LICEO VALPARAISO

AUTOESTIMA		
Tabla 1.2	N°	%
Alta	4	13.8
Media	18	62.1
Baja	7	24.1
Total	29	100



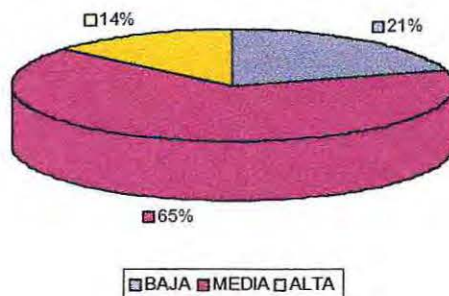
Se observa que la mayor parte de los estudiantes presenta una autoestima alta, una porción inferior presenta una autoestima baja, y una parte menor una autoestima alta.

## HABILIDADES SOCIALES DE LOS ALUMNOS

Figura 1.3

DISTRIBUCION DE LAS HABILIDADES SOCIALES DE LOS ALUMNOS DEL CURSO EN EL LICEO VALPARAISO

HABILIDADES SOCIALES		
Tabla 1.3	N°	%
Alta	4	13.8
Media	19	65.5
Baja	6	20.7
Total	29	100

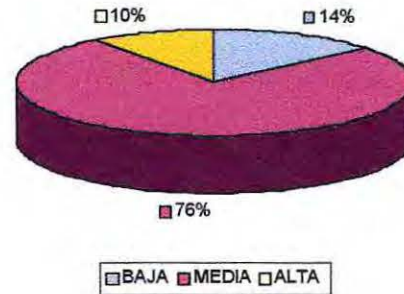


Se aprecia que el gran porcentaje de los alumnos se ubica en la categoría media de las habilidades sociales; una porción inferior presenta habilidades sociales baja y un porcentaje aún menor, alta.

## INTEGRACION AL GRUPO CURSO

<b>INTEGRACION AL GRUPO CURSO</b>		
<b>Tabla 1.4</b>	<b>N°</b>	<b>%</b>
<b>Alta</b>	3	10.3
<b>Media</b>	22	75.9
<b>Baja</b>	4	13.8
<b>Total</b>	29	100

**Figura 1.4**  
DISTRIBUCION DE LA INTEGRACION AL GRUPO CURSO EN EL LICEO VALPARAISO

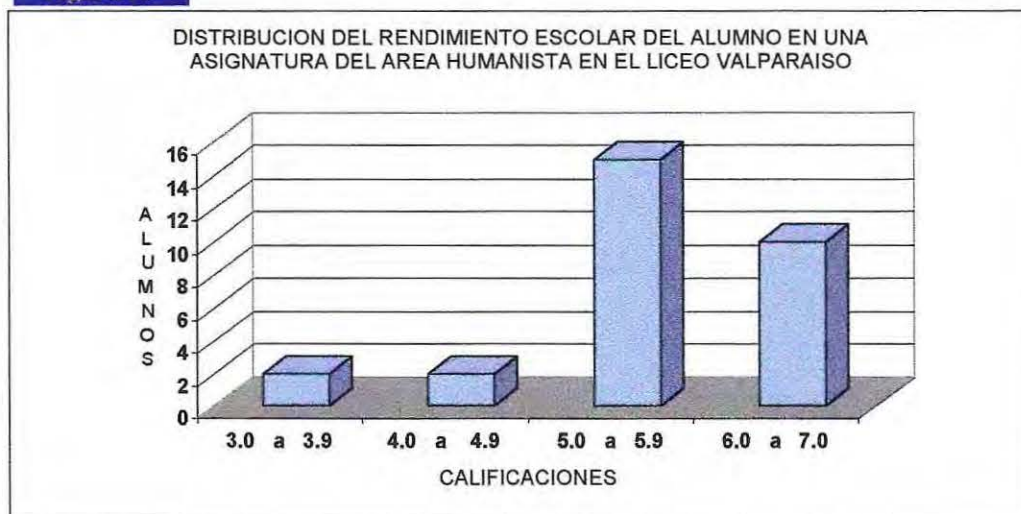


Respecto a la integración al grupo curso, la mayor parte de los alumnos presentó una integración media; en porcentajes inferiores y similares entre sí, se presentó la baja y la alta.

DISTRIBUCION DEL RENDIMIENTO ESCOLAR DEL ALUMNO EN UNA ASIGNATURA DEL AREA HUMANISTA

<b>DISTRIBUCION DEL RENDIMIENTO ESCOLAR DEL ALUMNO EN UNA ASIGNATURA DEL AREA HUMANISTA EN EL LICEO VALPARAISO</b>				
<b>Tabla 1.5</b>	<b>N°</b>	<b>%</b>	<b>N° acumulado</b>	<b>% acumulado</b>
3.0 a 3.9	2	6.9	2	6.9
4.0 a 4.9	2	6.9	4	13.8
5.0 a 5.9	15	51.7	19	65.5
6.0 a 7.0	10	34.5	29	100.0
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>100</b>		

Figura 1.5



Respecto a la distribución de los alumnos del Liceo Valparaíso, en el rendimiento escolar en una asignatura del área humanista, se aprecia que la mayor cantidad de alumnos presenta calificaciones superiores a la nota cinco, y de esta cantidad de estudiantes, más de la mitad se ubica entre las notas cinco y cinco nueve. Es minoritario el grupo de alumnos que se encuentran por debajo de la nota cinco, distribuyéndose estos en dos grupos idénticos; de nota tres a tres nueve, y de cuatro a cuatro nueve.

DISTRIBUCION DEL RENDIMIENTO ESCOLAR DEL ALUMNO EN UNA ASIGNATURA DEL AREA CIENTIFICA

**DISTRIBUCION DEL RENDIMIENTO ESCOLAR DEL ALUMNO EN UNA ASIGNATURA DEL AREA CIENTIFICA EN EL LICEO VALPARAISO**

Tabla 1.6	N°	%	N° acumulado	% acumulado
2.0 a 2.9	1	3.4	1	3.4
3.0 a 3.9	2	6.9	3	10.3
4.0 a 4.9	12	41.4	15	51.7
5.0 a 5.9	7	24.1	22	75.8
6.0 a 7.0	7	24.1	29	100.0
<b>Total</b>	29	100.0		

Figura 1.6



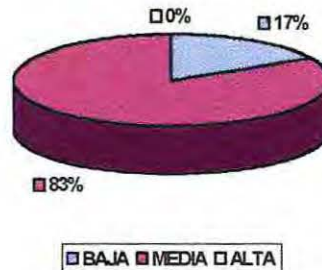
En el Liceo Valparaíso, de acuerdo al gráfico de distribución del rendimiento escolar en un subsector del área científica, se puede apreciar que la gran parte de los estudiantes se encuentran ubicados sobre la nota mínima de aprobación –nota cuatro-, concentrándose la mayor cantidad de alumnos, entre las notas cuatro y cuatro nueve. Se distribuyen de idéntica forma los alumnos, en los intervalos comprendidos entre el cinco y cinco coma nueve; y en el intervalo entre seis y siete. El número de estudiantes que se encuentra ubicado por debajo de la nota mínima de aprobación, es muy inferior, correspondiendo al diez por ciento del grupo de alumnos aproximadamente.

SISTEMA DE CREENCIAS DEL PROFESOR DE UNA ASIGNATURA DEL AREA HUMANISTA

SISTEMA DE CREENCIAS AREA HUMANISTA		
Tabla 1.7	N°	%
Alta	0	0.0
Media	24	82.8
Baja	5	17.2
Total	29	100

Figura 1.7

DISTRIBUCION DEL SISTEMA DE CREENCIAS DEL PROFESOR DE UNA ASIGNATURA DEL AREA HUMANISTA EN EL CURSO DEL LICEO VALPARAISO



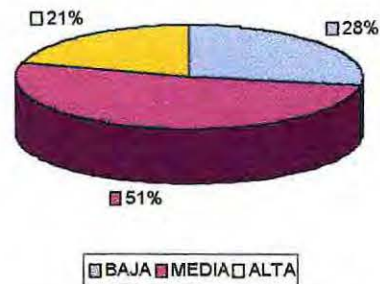
De acuerdo a lo observado, el profesor del área humanista presenta un sistema de creencias respecto a sus alumnos, en su gran mayoría medio, y en una pequeña porción un sistema de creencias bajo. No se presenta el sistema de creencias del profesor en la modalidad alto en este liceo.

SISTEMA DE CREENCIAS DEL PROFESOR DE UNA ASIGNATURA DEL AREA CIENTIFICA

SISTEMA DE CREENCIAS AREA CIENTIFICA		
Tabla 1.8	N°	%
Alta	6	20.7
Media	15	51.7
Baja	8	27.6
Total	29	100

Figura 1.8

DISTRIBUCION DEL SISTEMA DE CREENCIAS DEL PROFESOR DE UNA ASIGNATURA DEL AREA CIENTIFICA EN EL LICEO VALPARAISO



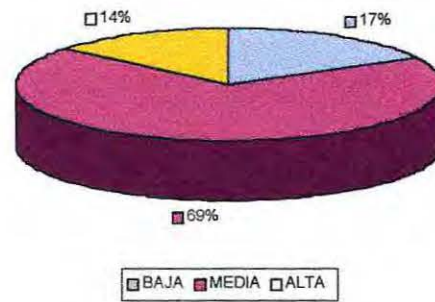
Se aprecia que el profesor del área científica, con respecto a sus alumnos, presenta un sistema de creencias en su mayoría medio. Tanto el sistema de creencias alto como bajo se distribuyen de manera homogénea.

## 1.2. Liceo Eduardo de la Barra

### MOTIVACION POR EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS

MOTIVACION POR EL APRENDIZAJE		
Tabla 2.1	Nº	%
Alta	4	13.8
Media	20	69.0
Baja	5	17.2
Total	29	100

**Figura 2.1**  
DISTRIBUCION DE LA MOTIVACION DE LOS ALUMNOS DEL CURSO EN EL LICEO EDUARDO DE LA BARRA

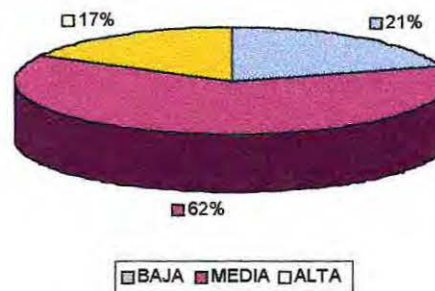


Respecto a la motivación por el aprendizaje presentada por la totalidad de la muestra de los alumnos del Liceo Eduardo de la Barra, los datos indican que la mayor parte de los estudiantes se ubican en el nivel medio de motivación. Tanto la motivación alta como la baja se distribuyen de manera similar.

### AUTOESTIMA DE LOS ALUMNOS

AUTOESTIMA		
Tabla 2.2	Nº	%
Alta	5	17.2
Media	18	62.1
Baja	6	20.7
Total	29	100

**Figura 2.2**  
DISTRIBUCION DE LA AUTOESTIMA DE LOS ALUMNOS DEL CURSO EN EL LICEO EDUARDO DE LA BARRA

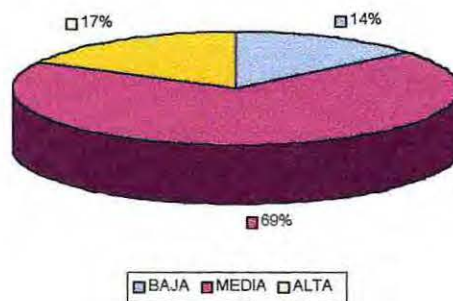


Se aprecia que un gran porcentaje de los educandos considerados en la muestra presentan una autoestima media. La otra parte de los alumnos se distribuye, en porcentajes inferiores pero semejantes, en los niveles alto y bajo de autoestima.

#### HABILIDADES SOCIALES DE LOS ALUMNOS

<b>HABILIDADES SOCIALES</b>		
<b>Tabla 2.3</b>	<b>N°</b>	<b>%</b>
<b>Alta</b>	5	17.2
<b>Media</b>	20	69.0
<b>Baja</b>	4	13.8
<b>Total</b>	29	100

**Figura 2.3**  
DISTRIBUCION DE LAS HABILIDADES SOCIALES DE LOS ALUMNOS DEL CURSO EN EL LICEO EDUARDO DE LA BARRA

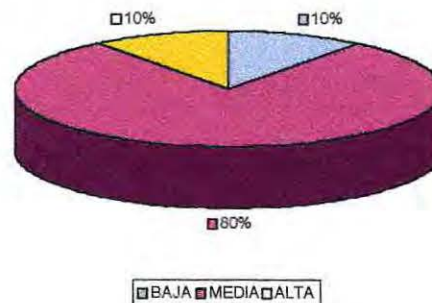


El mayor porcentaje de estudiantes se agrupa en la categoría media de habilidades sociales, seguida por la categoría baja, siendo la proporción menor la perteneciente al nivel alto.

#### INTEGRACION AL GRUPO CURSO

<b>INTEGRACION AL GRUPO CURSO</b>		
<b>Tabla 2.4</b>	<b>N°</b>	<b>%</b>
<b>Alta</b>	3	10.3
<b>Media</b>	23	79.3
<b>Baja</b>	3	10.3
<b>Total</b>	29	100

**Figura 2.4**  
DISTRIBUCION DE LA INTEGRACION AL GRUPO CURSO EN LOS ALUMNOS EN EL LICEO EDUARDO DE LA BARRA

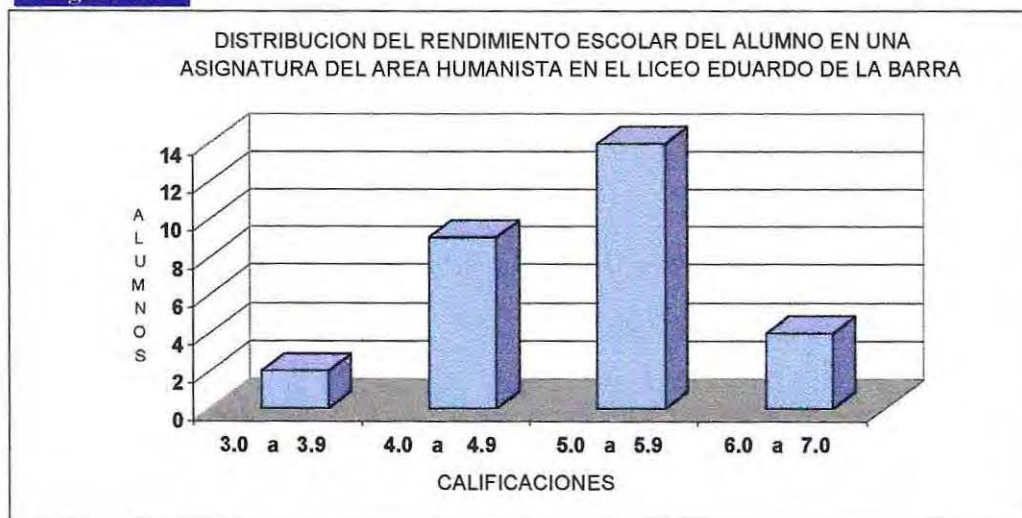


Se observa que los alumnos en su gran mayoría presentan un nivel medio de integración al grupo de curso. Tanto la categoría alta como la baja de integración presentan porcentajes inferiores pero idénticos.

DISTRIBUCION DEL RENDIMIENTO ESCOLAR DEL ALUMNO EN UNA ASIGNATURA DEL AREA HUMANISTA

<b>DISTRIBUCION DEL RENDIMIENTO ESCOLAR DEL ALUMNO EN UNA ASIGNATURA DEL AREA HUMANISTA EN EL LICEO EDUARDO DE LA BARRA</b>				
<b>Tabla 2.5</b>	<b>N°</b>	<b>%</b>	<b>N° acumulado</b>	<b>% acumulado</b>
3.0 a 3.9	2	6.9	2	6.9
4.0 a 4.9	9	31.0	11	37.9
5.0 a 5.9	14	48.3	25	86.2
6.0 a 7.0	4	13.8	29	100.0
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>100</b>		

Figura 2.5



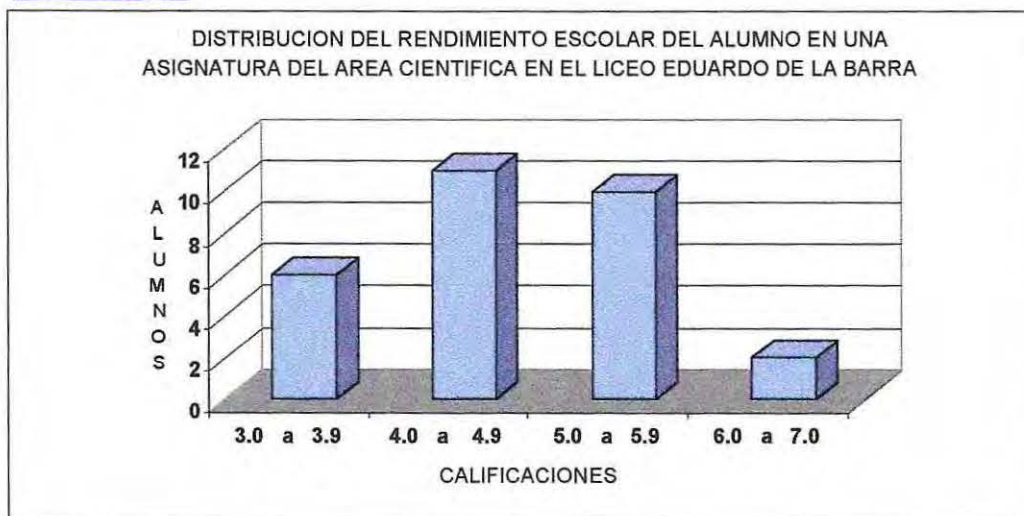
Se observa respecto al gráfico de distribución del rendimiento escolar de una asignatura del área humanista, que la mayor parte de los alumnos del Liceo Eduardo de la Barra se encuentra por sobre la nota mínima de aprobación; la mayoría de este grupo se

ubica entre las notas cinco y cinco coma nueve, seguido por el grupo distribuido entre las calificaciones cuatro y cuatro coma nueve, y por el grupo de alumnos ubicado entre las notas seis y siete, respectivamente. El número de alumnos que se encuentran por debajo de la nota cuatro, corresponde a un siete por ciento aproximadamente del grupo total de alumnos de este liceo.

DISTRIBUCION DEL RENDIMIENTO ESCOLAR DEL ALUMNO EN UNA ASIGNATURA DEL AREA CIENTIFICA

<b>DISTRIBUCION DEL RENDIMIENTO ESCOLAR DEL ALUMNO EN UNA ASIGNATURA DEL AREA CIENTIFICA EN EL LICEO EDUARDO DE LA BARRA</b>				
<b>Tabla 2.6</b>	<b>N°</b>	<b>%</b>	<b>N° acumulado</b>	<b>% acumulado</b>
3.0 a 3.9	6	20.7	6	20.7
4.0 a 4.9	11	37.9	17	58.6
5.0 a 5.9	10	34.5	27	93.1
6.0 a 7.0	2	6.9	29	100.0
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>100</b>		

Figura 2.6

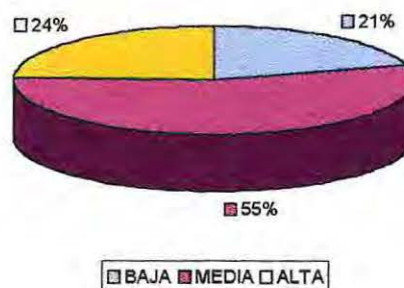


Se aprecia que la mayor cantidad de estudiantes de este liceo, en una asignatura del área científica, se distribuye entre las notas cuatro y cinco coma nueve. El número de alumnos, ubicados entre las notas seis y siete, corresponde al siete por ciento aproximadamente, siendo el grupo menor. Los alumnos ubicados por de bajo de la nota mínima de aprobación, constituyen el veinte por ciento aproximadamente del total de la muestra de este liceo.

#### SISTEMA DE CREENCIAS DEL PROFESOR DE UNA ASIGNATURA DEL AREA HUMANISTA

SISTEMA DE CREENCIAS AREA HUMANISTA		
Tabla 2.7	Nº	%
Alta	7	24.1
Media	16	55.2
Baja	6	20.7
Total	29	100

**Figura 2.7**  
DISTRIBUCION DEL SISTEMA DE CREENCIAS DEL PROFESOR DE  
DE UNA ASIGNATURA DEL AREA HUMANISTA EN EL CURSO  
DEL LICEO EDUARDO DE LA BARRA



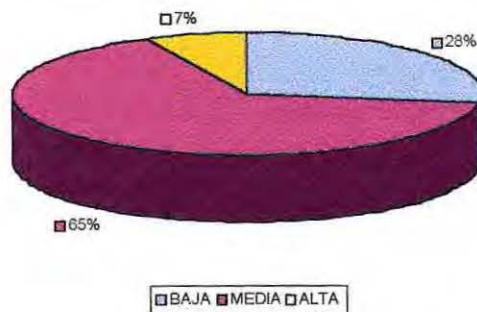
En cuanto al sistema de creencias del educador, respecto a sus alumnos, de la asignatura del área humanista; se aprecia que un porcentaje cercano a la mitad se ubica en el nivel medio. Los alumnos restantes se ubican en la categoría alta y baja respectivamente, siendo las proporciones bastante similares.

## SISTEMA DE CREENCIAS DEL PROFESOR DE UNA ASIGNATURA DEL AREA CIENTIFICA

SISTEMA DE CREENCIAS AREA CIENTIFICA		
Tabla 2.8	N°	%
Alta	2	6.9
Media	19	65.5
Baja	8	27.6
Total	29	100

Figura 2.8

DISTRIBUCION DEL SISTEMA DE CREENCIAS DEL PROFESOR DE UNA ASIGNATURA DEL AREA CIENTIFICA EN EL CURSO DEL LICEO EDUARDO DE LA BARRA



Se observa que el profesor del área científica, con respecto sus alumnos, presenta un sistema de creencias en su gran mayoría medio. El porcentaje para el nivel bajo es menor, siendo éste similar a la mitad del porcentaje de estudiantes de la categoría media. El sistema de creencias alto se presenta de manera bastante inferior.

### 1.3. Liceo Guillermo Rivera

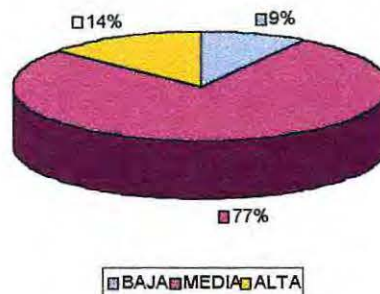
#### MOTIVACION POR EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS

##### MOTIVACION POR EL APRENDIZAJE

Tabla 3.1	Nº	%
Alta	3	13.6
Media	17	77.3
Baja	2	9.1
Total	22	100.0

Figura 3.1

DISTRIBUCION DE LA MOTIVACION DE LOS ALUMNOS DEL CURSO EN EL LICEO GUILLERMO RIVERA



En relación a la motivación por el aprendizaje presentada por los alumnos del Liceo Guillermo Rivera considerados en la muestra, se puede apreciar que la mayor parte de estos presentan una motivación media. El resto de los estudiantes se distribuyen en los niveles alto y bajo, siendo el primero un poco superior que el segundo.

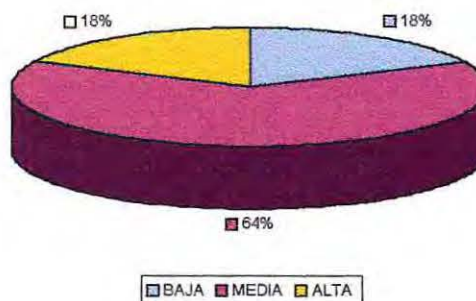
#### AUTOESTIMA DE LOS ALUMNOS

##### AUTOESTIMA

Tabla 3.2	Nº	%
Alta	4	18.2
Media	14	63.6
Baja	4	18.2
Total	22	100.0

Figura 3.2

DISTRIBUCION DE LA AUTOESTIMA DE LOS ALUMNOS DEL CURSO EN EL LICEO GUILLERMO RIVERA

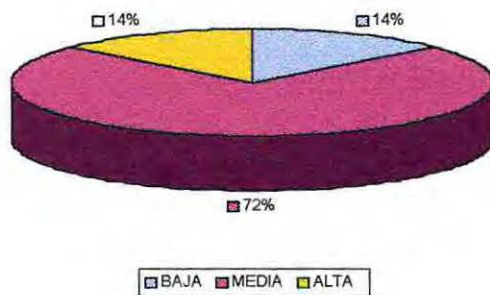


Se observa que la mayor parte de los educandos de la muestra presentan una autoestima media. Tanto la autoestima alta como la baja poseen los mismos porcentajes de alumnos.

#### HABILIDADES SOCIALES DE LOS ALUMNOS

<b>HABILIDADES SOCIALES</b>		
<b>Tabla 3.3</b>	<b>N°</b>	<b>%</b>
<b>Alta</b>	3	13.6
<b>Media</b>	16	72.7
<b>Baja</b>	3	13.6
<b>Total</b>	22	100.0

**Figura 3.3**  
DISTRIBUCION DE LAS HABILIDADES SOCIALES DE LOS ALUMNOS EN EL LICEO GUILLERMO RIVERA

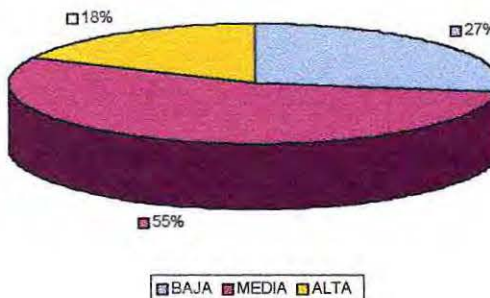


El mayor porcentaje de alumnos se agrupa en la categoría media de habilidades sociales. El resto de los estudiantes se ubica en los niveles bajo y alto, en proporciones idénticas.

#### INTEGRACION AL GRUPO CURSO

<b>INTEGRACION AL GRUPO CURSO</b>		
<b>Tabla 3.4</b>	<b>N°</b>	<b>%</b>
<b>Alta</b>	4	18.2
<b>Media</b>	12	54.5
<b>Baja</b>	6	27.3
<b>Total</b>	22	100.0

**Figura 3.4**  
DISTRIBUCION DE LA INTEGRACION AL GRUPO CURSO EN EL LICEO GUILLERMO RIVERA

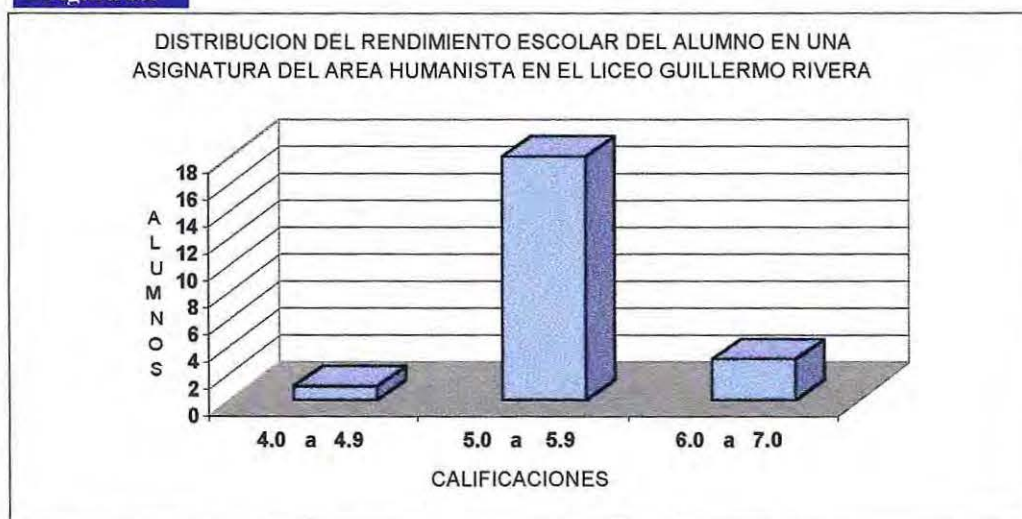


Respecto a la integración al grupo de curso, un porcentaje cercano a la mitad presenta una integración media. Tanto la categoría alta como la baja presentan un porcentaje menor de alumnos, siendo esta última, mayor en relación con la primera.

DISTRIBUCION DEL RENDIMIENTO ESCOLAR DEL ALUMNO EN UNA ASIGNATURA DEL AREA HUMANISTA

<b>DISTRIBUCION DEL RENDIMIENTO ESCOLAR DEL ALUMNO EN UNA ASIGNATURA DEL AREA HUMANISTA EN EL LICEO GUILLERMO RIVERA</b>				
<b>Tabla 3.5</b>	<b>N°</b>	<b>%</b>	<b>N° acumulado</b>	<b>% acumulado</b>
4.0 a 4.9	1	4.5	1	4.5
5.0 a 5.9	18	81.8	19	86.3
6.0 a 7.0	3	13.6	22	100.0
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>100.0</b>		

Figura 3.5



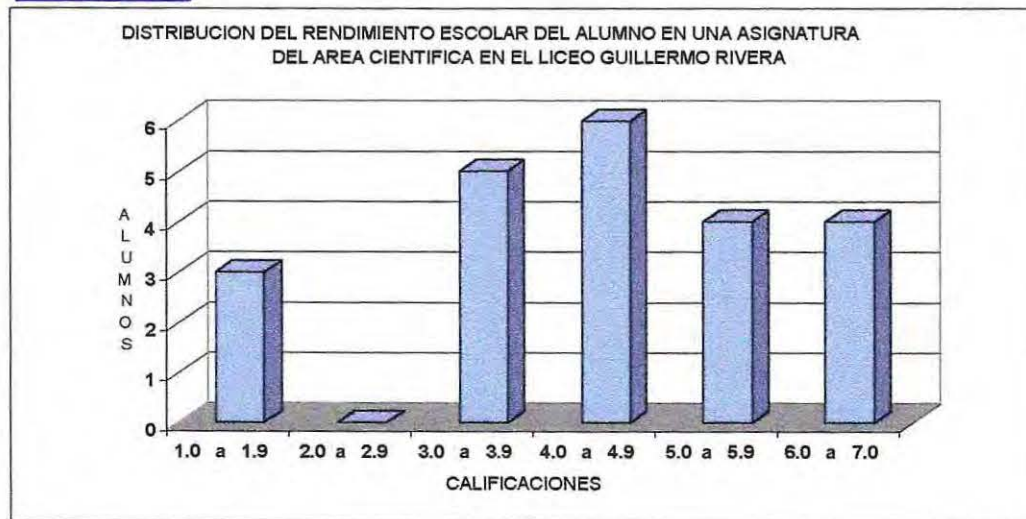
En relación a la distribución del rendimiento escolar en un subsector del área humanista en el Liceo Guillermo Rivera, el ochenta y uno por ciento de los estudiantes, se ubica entre las notas cinco y cinco coma nueve, muy por encima del siguiente grupo, el cual alcanza el trece coma seis por ciento, con notas entre seis y siete. El grupo que presenta el

menor porcentaje, corresponde al ubicado entre las calificaciones cuatro y cuatro coma nueve. No se aprecia la presencia de grupos que se encuentren por debajo de la nota mínima de aprobación.

DISTRIBUCION DEL RENDIMIENTO ESCOLAR DEL ALUMNO EN UNA ASIGNATURA DEL AREA CIENTIFICA

<b>DISTRIBUCION DEL RENDIMIENTO ESCOLAR DEL ALUMNO EN UNA ASIGNATURA DEL AREA CIENTIFICA EN EL LICEO GUILLERMO RIVERA</b>				
<b>Tabla 3.6</b>	<b>N°</b>	<b>%</b>	<b>N° acumulado</b>	<b>% acumulado</b>
1.0 a 1.9	3	13.6	3	13.6
2.0 a 2.9	0	0.0	3	13.6
3.0 a 3.9	5	22.7	8	36.3
4.0 a 4.9	6	27.3	14	63.6
5.0 a 5.9	4	18.2	18	81.8
6.0 a 7.0	4	18.2	22	100.0
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>100.0</b>		

Figura 3.6



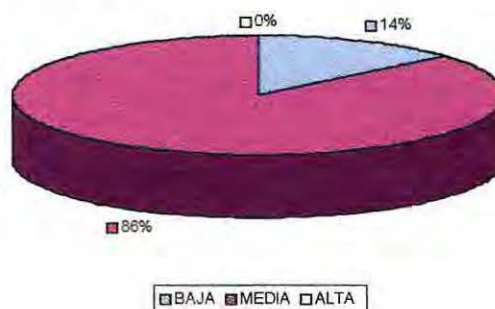
Respecto a la distribución del rendimiento escolar en una asignatura del área científica del Liceo Guillermo Rivera, se observa una gran cantidad de intervalos. Sobre la

nota mínima de aprobación se encuentra el sesenta y tres por ciento de los alumnos aproximadamente, en su mayor cantidad, en el intervalo de notas entre cuatro y cuatro coma nueve; luego homogéneamente en los intervalos de notas entre cinco y cinco coma nueve, y entre seis y siete. Bajo la nota mínima de aprobación se encuentra un grupo cercano al treinta y seis por ciento de los alumnos aproximadamente, siendo el intervalo menor, el correspondiente a las calificaciones ubicadas entre las notas dos y dos coma nueve, con un cero por ciento de alumnos.

#### SISTEMA DE CREENCIAS DEL PROFESOR DE UNA ASIGNATURA DEL AREA HUMANISTA

<b>SISTEMA DE CREENCIAS AREA HUMANISTA</b>		
<b>Tabla 3.7</b>	<b>N°</b>	<b>%</b>
<b>Alta</b>	0	0.0
<b>Media</b>	19	86.4
<b>Baja</b>	3	13.6
<b>Total</b>	22	100.0

**Figura 3.7**  
DISTRIBUCION DEL SISTEMA DE CREENCIAS DEL PROFESOR DE UNA ASIGNATURA DEL AREA HUMANISTA EN EL CURSO DEL LICEO GUILLERMO RIVERA



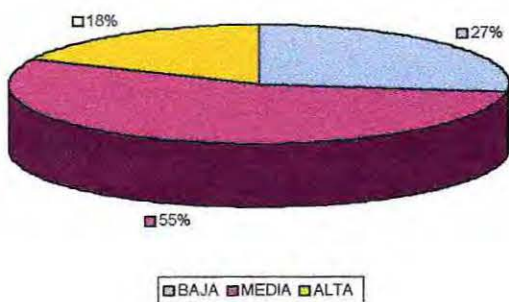
Se aprecia que el sistema de creencias del profesor de una asignatura del área humanista respecto a sus educandos, es media en un porcentaje bastante superior de la muestra, siendo la categoría baja muy inferior. No se observa una distribución de los alumnos en la modalidad alta.

## SISTEMA DE CREENCIAS DEL PROFESOR DE UNA ASIGNATURA DEL AREA CIENTIFICA

Figura 3.8

DISTRIBUCION DEL SISTEMA DE CREENCIAS DEL PROFESOR DE UNA ASIGNATURA DEL AREA CIENTIFICA EN EL CURSO DEL LICEO GUILLERMO RIVERA

SISTEMA DE CREENCIAS AREA CIENTIFICA		
Tabla 3.8	Nº	%
Alta	4	18.2
Media	12	54.5
Baja	6	27.3
Total	22	100.0



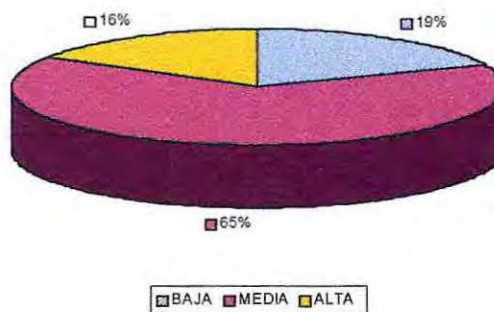
El mayor porcentaje del sistema de creencias del profesor del área científica con respecto sus alumnos, se agrupa en el nivel medio, seguida por la categoría baja y alta respectivamente.

## 1.4. Liceos Valparaíso, Eduardo de la Barra y Guillermo Rivera

### MOTIVACION POR EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS

<b>MOTIVACION POR EL APRENDIZAJE</b>		
<b>Tabla 4.1</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
<b>Alta</b>	13	16.3
<b>Media</b>	52	65.0
<b>Baja</b>	15	18.8
<b>Total</b>	80	100.0

**Figura 4.1**  
DISTRIBUCION DE LA MOTIVACION DE LOS ALUMNOS EN LOS LICEOS VALPARAISO, EDUARDO DE LA BARRA Y GUILLERMO RIVERA

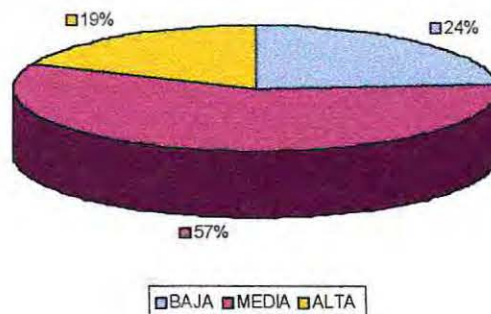


Con respecto a la motivación por el aprendizaje presentada por los estudiantes de los liceos considerados en la muestra, se puede apreciar que el mayor porcentaje de estos presenta una motivación media. Tanto la motivación baja como la alta se distribuyen de manera homogénea.

### AUTOESTIMA DE LOS ALUMNOS

<b>AUTOESTIMA</b>		
<b>Tabla 4.2</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
<b>Alta</b>	15	18.8
<b>Media</b>	46	57.5
<b>Baja</b>	19	23.8
<b>Total</b>	80	100.0

**Figura 4.2**  
DISTRIBUCION DE LA AUTOESTIMA DE LOS ALUMNOS EN LOS LICEOS VALPARAISO, EDUARDO DE LA BARRA Y GUILLERMO RIVERA

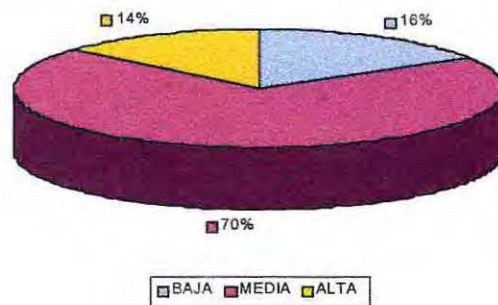


Se observa que la mayoría de los alumnos del total de la muestra, presentan una autoestima media. La otra parte de los estudiantes se distribuye, en porcentajes inferiores pero semejantes, en los niveles alto y bajo de autoestima.

#### HABILIDADES SOCIALES DE LOS ALUMNOS

<b>HABILIDADES SOCIALES</b>		
<b>Tabla 4.3</b>	<b>N°</b>	<b>%</b>
<b>Alta</b>	11	13.8
<b>Media</b>	56	70.0
<b>Baja</b>	13	16.3
<b>Total</b>	80	100.0

**Figura 4.3**  
DISTRIBUCION DE LAS HABILIDADES SOCIALES DE LOS ALUMNOS EN LOS LICEOS VALPARAISO, EDUARDO DE LA BARRA Y GUILLERMO RIVERA

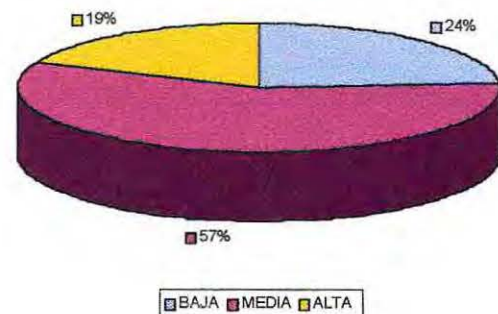


El mayor porcentaje de educandos de la muestra se agrupa en la modalidad alta, seguida por la categoría baja y alta respectivamente, las cuales presentan porcentajes inferiores y similares entre sí.

#### INTEGRACION AL GRUPO CURSO

<b>INTEGRACION AL GRUPO CURSO</b>		
<b>Tabla 4.4</b>	<b>N°</b>	<b>%</b>
<b>Alta</b>	15	18.8
<b>Media</b>	46	57.5
<b>Baja</b>	19	23.8
<b>Total</b>	80	100.0

**Figura 4.4**  
DISTRIBUCION DE LA INTEGRACION AL GRUPO CURSO EN LOS LICEOS VALPARAISO, EDUARDO DE LA BARRA Y GUILLERMO RIVERA



Respecto a la integración al grupo curso, la mayor parte de los estudiantes presentó una integración media; en proporciones menores y similares entre sí, se presentó la baja y la alta.

DISTRIBUCION DEL RENDIMIENTO ESCOLAR DE LOS ALUMNOS EN UNA ASIGNATURA DEL AREA HUMANISTA

**DISTRIBUCION DEL RENDIMIENTO ESCOLAR DEL ALUMNO EN UNA ASIGNATURA DEL AREA HUMANISTA EN LOS LICEOS VALPARAISO, EDUARDO DE LA BARRA Y GUILLERMO RIVERA**

Tabla 4.5	Nº	%	Nº acumulado	% acumulado
3.0 a 3.9	4	5.0	4	5
4.0 a 4.9	12	15.0	16	20.0
5.0 a 5.9	47	58.8	63	78.8
6.0 a 7.0	17	21.3	80	100.0
Total	80	100		

Figura 4.5



En relación a la distribución del total de los educandos considerados en la muestra, en una asignatura del área humanista, se aprecia que el gran porcentaje de estos se ubica entre las notas cuatro y siete, correspondiendo a un quince por ciento el grupo distribuido

entre las notas cuatro y cuatro coma nueve, a un cincuenta y nueve por ciento aproximadamente al número de alumnos ubicados entre las calificaciones cinco y cinco coma nueve, y a un veintiuno por ciento aproximadamente el grupo distribuido entre las notas seis y siete. El número de alumnos que se encuentran por debajo de la nota cuatro, corresponde al cinco por ciento, los cuales se ubican entre las notas tres y tres coma nueve.

**DISTRIBUCION DEL RENDIMIENTO ESCOLAR DE LOS ALUMNOS EN UNA ASIGNATURA DEL AREA CIENTIFICA**

<b>DISTRIBUCION DEL RENDIMIENTO ESCOLAR DEL ALUMNO EN UNA ASIGNATURA DEL AREA CIENTIFICA EN LOS LICEOS VALPARAISO, EDUARDO DE LA BARRA Y GUILLERMO RIVERA</b>				
<b>Tabla 4.6</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>	<b>Nº acumulado</b>	<b>% acumulado</b>
<b>1.0 a 1.9</b>	3	3.8	3	3.8
<b>2.0 a 2.9</b>	1	1.3	4	5.1
<b>3.0 a 3.9</b>	16	20.0	20	25.1
<b>4.0 a 4.9</b>	27	33.8	47	58.8
<b>5.0 a 5.9</b>	17	21.3	64	80.1
<b>6.0 a 7.0</b>	16	20.0	80	100.1
<b>Total</b>	<b>80</b>	<b>100</b>		

**Figura 4.6**

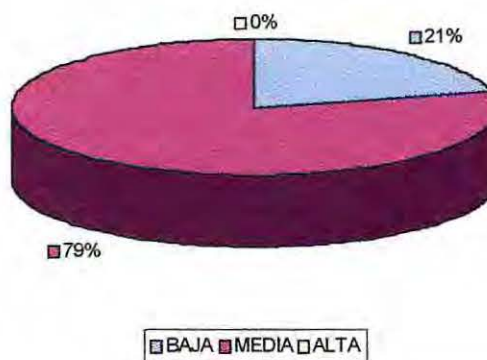


La distribución del rendimiento escolar en un subsector del área científica de los liceos de la muestra, presenta seis intervalos. La mayor parte, aproximadamente el setenta y cuatro por ciento de los alumnos se encuentra sobre la nota mínima de aprobación, dentro de este grupo, el mayor porcentaje de los alumnos se encuentra entre las notas cuatro y cuatro coma nueve; luego, en porcentajes similares se presentan los intervalos de notas entre cinco y cinco coma nueve, y entre seis y siete. Bajo la nota mínima de aprobación, se ubica cerca del veinticinco por ciento, en el cual se distribuyen entre las notas tres y tres coma nueve, el veinte por ciento los estudiantes, y bajo este intervalo, aproximadamente sólo el cinco por ciento de los alumnos.

#### SISTEMA DE CREENCIAS DEL PROFESOR DE UNA ASIGNATURA DEL AREA HUMANISTA

<b>SISTEMA DE CREENCIAS AREA HUMANISTA</b>		
<b>Tabla 4.7</b>	<b>N°</b>	<b>%</b>
<b>Alta</b>	0	0.0
<b>Media</b>	63	78.8
<b>Baja</b>	17	21.3
<b>Total</b>	80	100

**Figura 4.7**  
DISTRIBUCION DEL SISTEMA DE CREENCIAS DEL PROFESOR DE UNA ASIGNATURA DEL AREA HUMANISTA EN LOS LICEOS VALPARAISO, EDUARDO DE LA BARRA Y GUILLERMO RIVERA



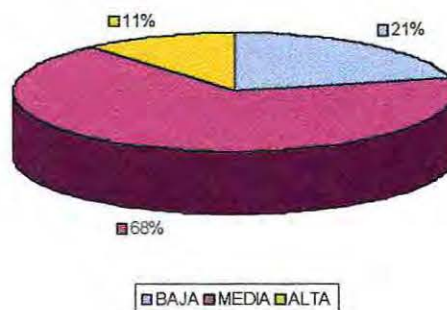
De acuerdo a lo observado, los profesores de una asignatura del área humanista considerados en la muestra, presentan un sistema de creencias respecto a sus alumnos, en su gran mayoría medio, y en una pequeña proporción, un sistema de creencias bajo. No se presenta el sistema de creencias del profesor en la modalidad alto.

## SISTEMA DE CREENCIAS DEL PROFESOR DE UNA ASIGNATURA DEL AREA CIENTIFICA

<b>SISTEMA DE CREENCIAS AREA CIENTIFICA</b>		
<b>Tabla 4.8</b>	<b>N°</b>	<b>%</b>
<b>Alta</b>	9	11.3
<b>Media</b>	54	67.5
<b>Baja</b>	17	21.3
<b>Total</b>	80	100

**Figura 4.8**

DISTRIBUCION DEL SISTEMA DE CREENCIAS DEL PROFESOR DE UNA ASIGNATURA DEL AREA CIENTIFICA EN LOS LICEOS VALPARAISO, EDUARDO DE LA BARRA Y GUILLERMO RIVERA

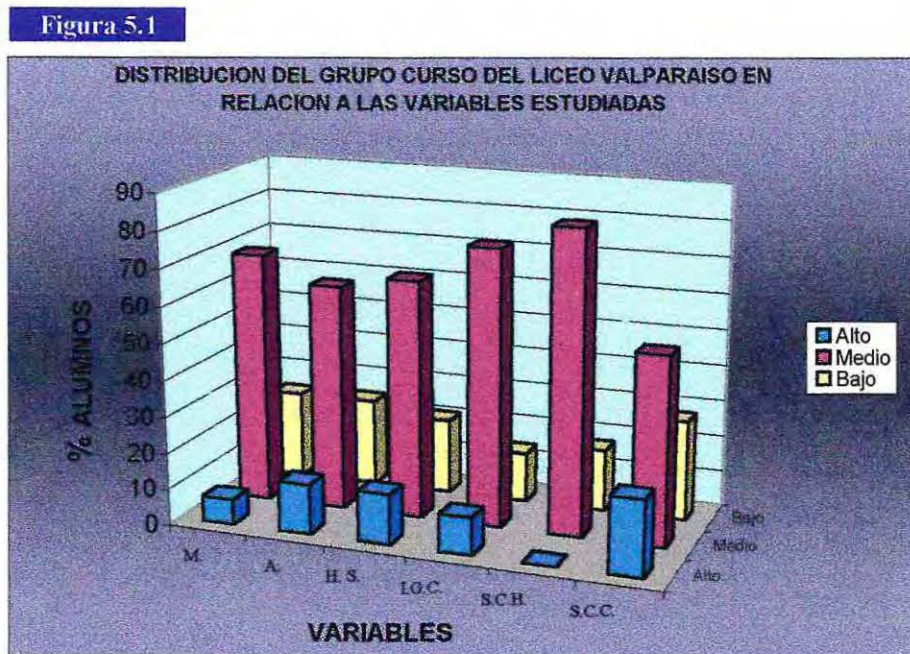


El mayor porcentaje del sistema de creencias de los profesores de una asignatura del área científica, se agrupa en la categoría media seguida por la categoría baja, siendo la proporción menor la perteneciente al nivel alto.

## 1.5. Tipificación de cada Grupo-Curso Estudiado, en Relación a las Variables Estudiadas

A continuación, se presenta el perfil obtenido en cada grupo de curso de alumnos de cada liceo considerado en la muestra, en relación a las variables estudiadas; donde “M” corresponde a la variable Motivación por el Aprendizaje; “A” a Autoestima; “H.S.” a Habilidades Sociales; “I.G.C.” a Integración al Grupo Curso; “S.C.H.” al Sistema de Creencias del Profesor de una Asignatura del Area Humanista; y “S.C.C.” al Sistema de Creencias del Profesor de una Asignatura del Area Científica.

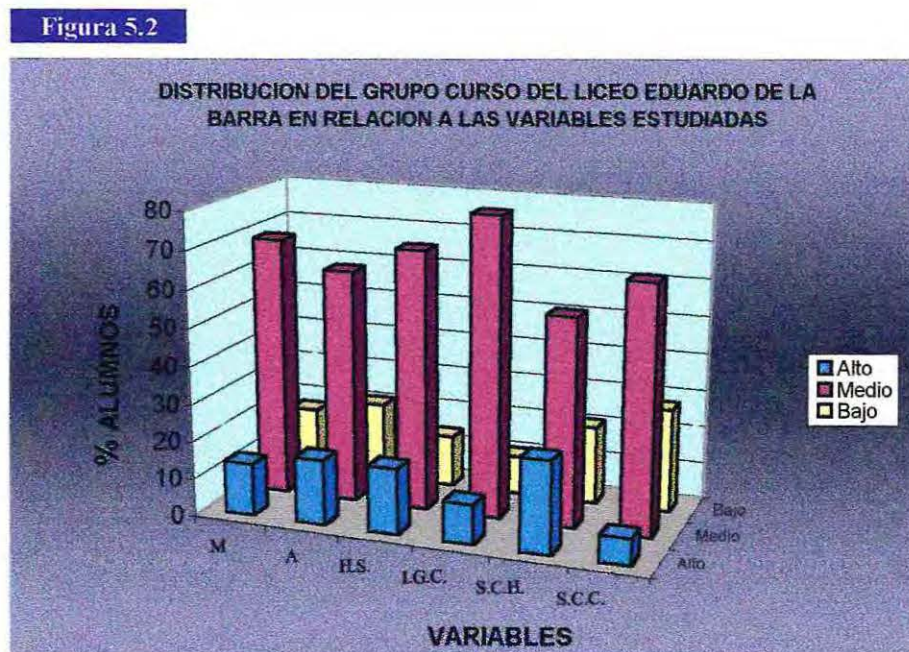
### 1.5.1 LICEO VALPARAISO



En este gráfico de columnas que muestra el comportamiento de las variables en este liceo, se puede apreciar que la mayoría de las variables presenta una distribución homogénea para cada clase, donde la categoría media presenta un mayor porcentaje en todas las variables estudiadas, seguida por la modalidad baja y luego por la categoría alta.

Los estudiantes considerados en la muestra de este liceo se encuentran distribuidos en todas las modalidades de cada variable, exceptuando el nivel alto del sistema de creencias por parte del profesor en el área humanista.

### 1.5.2. LICEO EDUARDO DE LA BARRA

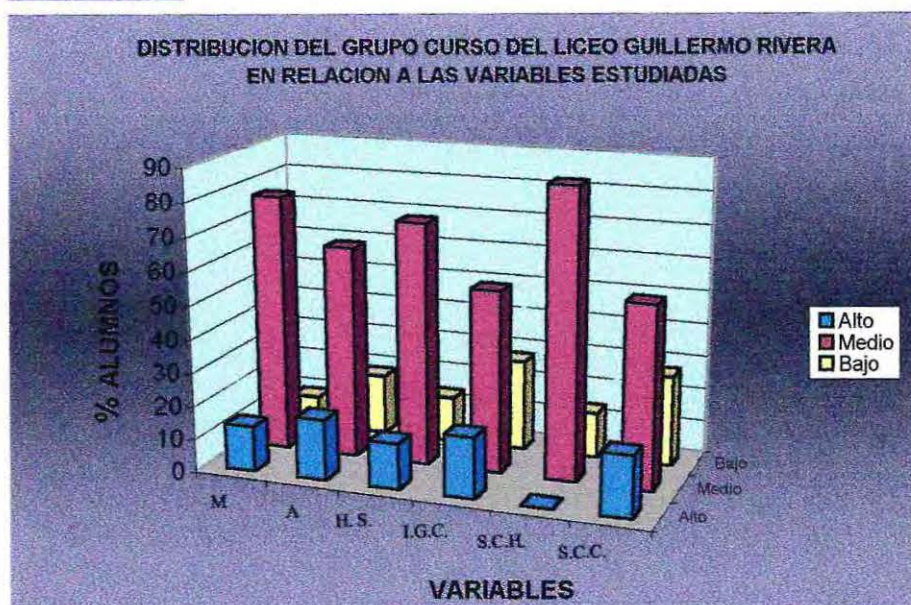


La distribución de las variables de este grupo curso presenta homogeneidad en cada una de sus modalidades. El nivel medio es el que agrupa la mayor cantidad de alumnos

para cada variable. Las categorías baja y alta reúnen al resto de los alumnos, apreciándose una similitud entre ellas.

### 1.5.3. LICEO GUILLERMO RIVERA

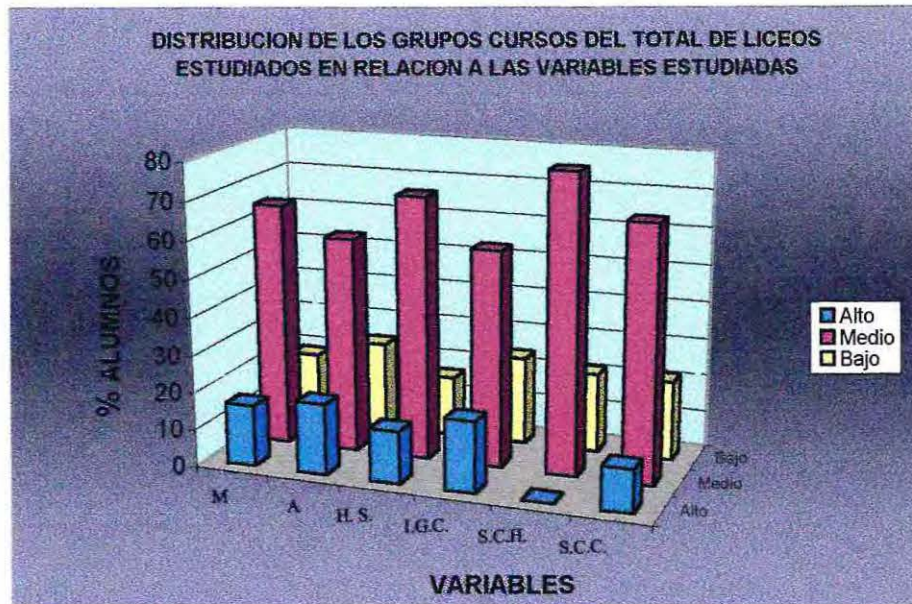
Figura 5.3



Se aprecia que la distribución de las variables estudiadas en el presente liceo, muestran una dispersión donde la mayoría de los alumnos se agrupa en la modalidad media. Los estudiantes restantes se distribuyen de manera homogénea entre las categorías baja y alta. Se observa que todas las variables presentan las tres categorías, exceptuando el sistema de creencias por parte del profesor en una asignatura del área humanista, que no presenta la modalidad alta.

1.5.4. LICEOS VALPARAISO, EDUARDO DE LA BARRA Y GUILLERMO RIVERA

Figura 5.4



El mayor porcentaje de los estudiantes de la distribución de variables en el total de los liceos estudiados se agrupa en la categoría denominada media. Al interior de este nivel la variable que presenta el mayor porcentaje de alumnos es el sistema de creencias del profesor de una asignatura del área humanista. Tanto la modalidad alta como baja se distribuyen de manera similar, siendo esta última un poco mayor a la segunda. Se observa que en la muestra total de educandos la variable sistema de creencias en un subsector del área humanista, no agrupa estudiantes en la modalidad alta.

## 2. Análisis de Asociación

Para este análisis, las variables que se encuentren asociadas, presentarán el siguiente signo: (\*).

### LICEO VALPARAISO

#### 2.1. Calificaciones en una Asignatura del Area Humanista V/S

VARIABLES	n	rs	t(n-2)	nivel-p
Motivación	29	0.309601	1.691859	0.102184
Autoestima	29	0.595586	3.852598	0.000653(*)
Habilidades Sociales	29	0.528328	3.233386	0.003218(*)
Integración Grupo Curso	29	0.364716	2.035315	0.051743
S. C. Área Humanista	29	0.292413	1.588869	0.123733

#### 2.2. Calificaciones en una Asignatura del Area Científica V/S

VARIABLES	n	rs	t(n-2)	nivel-p
Motivación	29	0.295058	1.604607	0.120215
Autoestima	29	0.239446	1.281475	0.210923
Habilidades Sociales	29	0.317603	1.740429	0.093171
Integración Grupo Curso	29	0.369070	2.063415	0.048808(*)
S. C. Area Científica	29	0.740778	5.730098	0.000004(*)

## LICEO EDUARDO DE LA BARRA

### 2.3. Calificaciones en una Asignatura del Area Humanista V/S

VARIABLES	n	r <sub>s</sub>	t(n-2)	nivel-p
Motivación	29	0.215144	1.144727	0.262369
Autoestima	29	0.198859	1.054358	0.301063
Habilidades Sociales	29	0.137684	0.722308	0.476315
Integración Grupo Curso	29	0.612825	4.029688	0.000409(*)
S. C. Area Humanista	29	0.286624	1.55456	0.131694

### 2.4. Calificaciones en una Asignatura del Area Científica V/S

VARIABLES	n	r <sub>s</sub>	t(n-2)	nivel-p
Motivación	29	0.153481	0.807072	0.426678
Autoestima	29	0.421354	2.414190	0.022821(*)
Habilidades Sociales	29	-0.022335	-0.116083	0.908446
Integración Grupo Curso	29	0.481334	2.853373	0.008205(*)
S. C. Area Científica	29	0.221029	1.177627	0.249222

## LICEO GUILLERMO RIVERA

### 2.5. Calificaciones en una Asignatura del Area Humanista V/S

<b>VARIABLES</b>	<b>n</b>	<b>r<sub>s</sub></b>	<b>t(n-2)</b>	<b>nivel-p</b>
Motivación	22	0.063970	0.286671	0.777313
Autoestima	22	0.201260	0.918864	0.369116
Habilidades Sociales	22	0.040469	0.181129	0.858089
Integración Grupo Curso	22	0.252167	1.165384	0.257575
S. C. Area Humanista	22	0.342835	1.632121	0.1183

### 2.6. Calificaciones en una Asignatura del Area Científica V/S

<b>VARIABLES</b>	<b>n</b>	<b>r<sub>s</sub></b>	<b>t(n-2)</b>	<b>nivel-p</b>
Motivación	22	-0.076091	-0.341279	0.736453
Autoestima	22	0.390231	1.895441	0.07258
Habilidades Sociales	22	0.099094	0.445354	0.660847
Integración Grupo Curso	22	0.085703	0.384692	0.704526
S. C. Area Científica	22	0.639508	3.720114	0.001352(*)

## LICEOS VALPARAISO, EDUARDO DE LA BARRA Y GUILLERMO RIVERA

### 2.7. Calificaciones en una Asignatura del Area Humanista V/S

<b>VARIABLES</b>	<b>n</b>	<b>r<sub>s</sub></b>	<b>t(n-2)</b>	<b>nivel-p</b>
Motivación	80	0.209099	1.888455	0.062683
Autoestima	80	0.381218	3.641838	0.000485(*)
Habilidades Sociales	80	0.264249	2.419799	0.017856(*)
Integración Grupo Curso	80	0.347387	3.271803	0.001593(*)
S. C. Area Humanista	80	0.433361	4.246846	0.000059(*)

### 2.8. Calificaciones en una Asignatura del Area Científica V/S

<b>VARIABLES</b>	<b>n</b>	<b>r<sub>s</sub></b>	<b>t(n-2)</b>	<b>nivel-p</b>
Motivación	80	0.144879	1.293179	0.199766
Autoestima	80	0.347239	3.270220	0.001601(*)
Habilidades Sociales	80	0.109017	0.968582	0.335748
Integración Grupo Curso	80	0.305265	2.831165	0.005897(*)
S. C. Area Científica	80	0.439138	4.316873	0.000046(*)

## LICEOS VALPARAISO, EDUARDO DE LA BARRA Y GUILLERMO RIVERA

### 2.9. Calificaciones en una Asignatura del Area Humanista V/S

VARIABLES	n	rs	t(n-2)	nivel-p
<b>Factor de los Recursos de la Persona del Alumno</b>	80	0.453986	4.499949	0.000023(*)
Motivación				
Autoestima				
Habilidades Sociales				
Integración Grupo Curso				

### 2.10. Calificaciones en una Asignatura del Area Científica V/S

VARIABLES	n	rs	t(n-2)	nivel-p
<b>Factor de los Recursos de la Persona del Alumno</b>	80	0.343142	3.226451	0.001833(*)
Motivación				
Autoestima				
Habilidades Sociales				
Integración Grupo Curso				

Del análisis anterior se puede destacar que en el Liceo Valparaíso, la variable rendimiento escolar en el área humanista tiene una asociación significativa con las variables autoestima y habilidades sociales. Mientras que la variable rendimiento escolar en el área

científica tiene una asociación significativa con las variables integración al grupo curso y sistema de creencias del profesor de una asignatura del área científica en esta Unidad Educativa.

En el Liceo Eduardo de la Barra la variable rendimiento escolar en una asignatura del área humanista tiene una asociación significativa con la variable integración al grupo curso. Mientras que la variable rendimiento escolar en un subsector del área científica posee una asociación significativa con las variables autoestima e integración grupo de curso en este liceo.

En el Liceo Guillermo Rivera la variable rendimiento escolar correspondiente a una asignatura del área humanista no presenta una asociación significativa con las variables psicológicas estudiadas. Mientras que la variable rendimiento académico en una asignatura del subsector científico tiene una asociación significativa con la variable sistema de creencias del profesor de dicha asignatura.

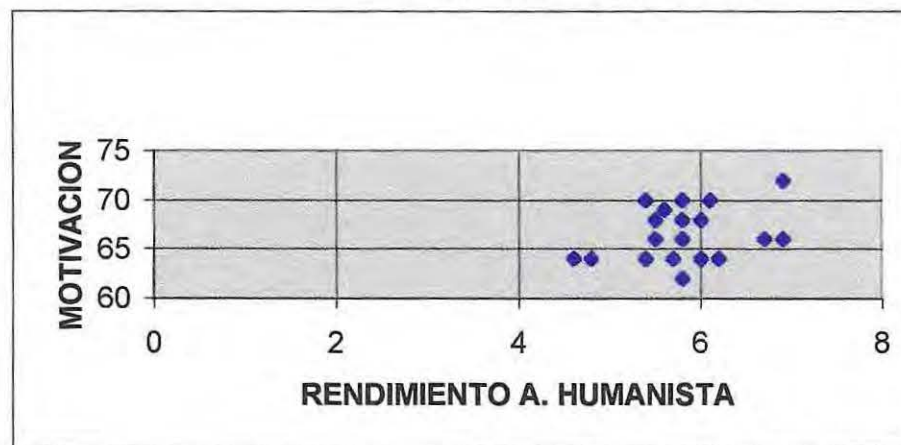
En el total de la muestra se consideran los alumnos de los tres liceos anteriores, en donde se observa que la variable rendimiento escolar en una asignatura del área humanista presenta una asociación significativa con las variables autoestima, habilidades sociales, integración al grupo curso y sistema de creencias del profesor de un subsector del área humanista. Por otra parte, la variable rendimiento escolar en una asignatura del área científica posee una asociación significativa con las variables autoestima, integración al grupo curso y sistema de creencias del profesor de un subsector de dicha área. De este análisis se puede deducir que las hipótesis H.1.2., H.1.4. y H.2. formuladas son aceptadas. A su vez, las hipótesis H.1.1. y H.1.3. son rechazadas.

De la asociación realizada entre el factor psicológico recursos de la persona del alumno y las variables rendimiento escolar en una asignatura del área humanista y en una asignatura del área científica; se puede observar que la variable rendimiento académico en el subsector humanista tiene una asociación significativa con el factor psicológico del estudiante. Mientras que la variable rendimiento escolar en el subsector científico también posee una asociación significativa con el factor psicológico del alumno. Por lo tanto, la hipótesis formulada H.1., es aceptada.

### 3. Distribución del 25% de Alumnos con más Altas Puntuaciones en las Variables Estudiadas y el Rendimiento Escolar Obtenido

#### 3.1. Motivación por el Aprendizaje y Rendimiento Escolar en una Asignatura del Area Humanista

**Figura 6.1** DISTRIBUCION DEL 25% DE LA MUESTRA TOTAL DE ALUMNOS CON MAS ALTAS PUNTUACIONES EN LA VARIABLE MOTIVACION POR EL APRENDIZAJE Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR OBTENIDO EN UNA ASIGNATURA DEL AREA HUMANISTA

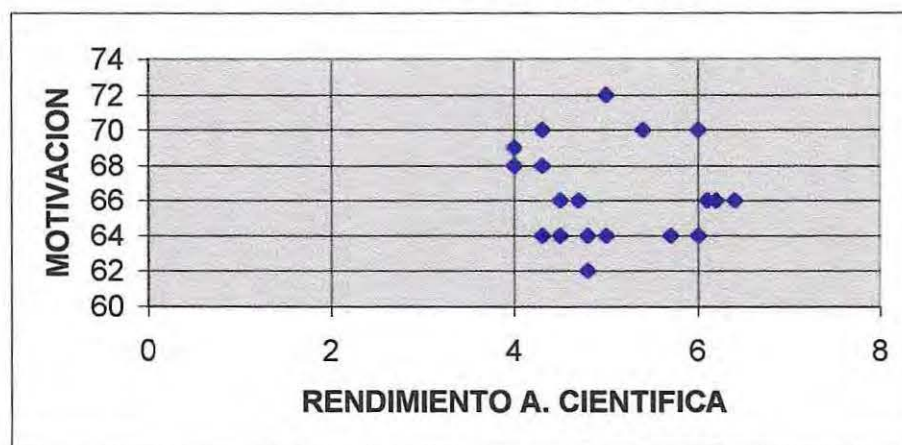


Se aprecia que el veinticinco por ciento de los estudiantes con mayores puntajes en la variable motivación por el aprendizaje, se distribuyen principalmente alrededor de la nota seis.

### 3.2. Motivación por el Aprendizaje y Rendimiento Escolar en una Asignatura del Area Científica

Figura 6.2

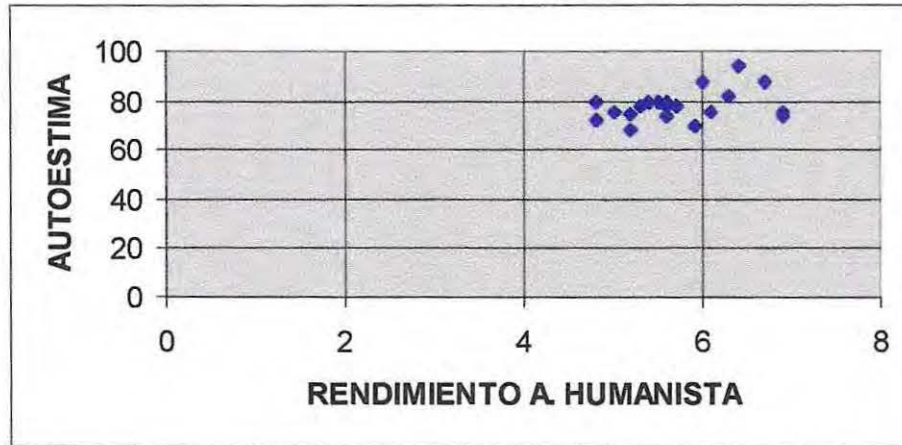
DISTRIBUCION DEL 25% DE LA MUESTRA TOTAL DE ALUMNOS CON MAS ALTAS PUNTUACIONES EN LA VARIABLE MOTIVACION POR EL APRENDIZAJE Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR OBTENIDO EN UNA ASIGNATURA DEL AREA CIENTIFICA



Se observa que la mayor cantidad de alumnos se encuentra entre las calificaciones cuatro y seis, apreciándose además que los valores de motivación presentan una gran dispersión en relación a las notas de esta área.

### 3.3. Autoestima y Rendimiento Escolar en una Asignatura del Area Humanista

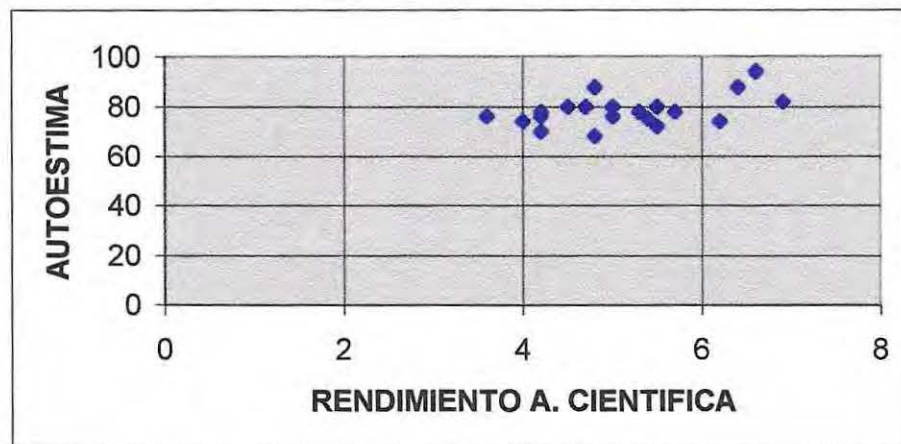
**Figura 6.3** DISTRIBUCION DEL 25% DE LA MUESTRA TOTAL DE ALUMNOS CON MAS ALTAS PUNTUACIONES EN LA VARIABLE AUTOESTIMA Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR OBTENIDO EN UNA ASIGNATURA DEL AREA HUMANISTA



En relación al veinticinco por ciento de los puntajes más altos obtenidos para la variable autoestima, se aprecia una homogeneidad en la gran parte de estos valores. Las notas van entre el cinco y el siete aproximadamente.

### 3.4. Autoestima y Rendimiento Escolar en una Asignatura del Area Científica

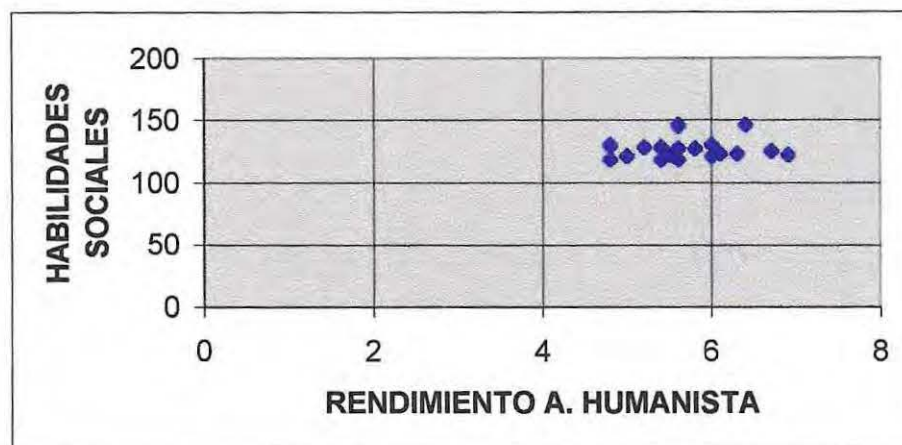
**Figura 6.4** DISTRIBUCION DEL 25% DE LA MUESTRA TOTAL DE ALUMNOS CON MAS ALTAS PUNTUACIONES EN LA VARIABLE AUTOESTIMA Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR OBTENIDO EN UNA ASIGNATURA DEL AREA CIENTIFICA



Las mejores puntuaciones en autoestima y las correspondientes calificaciones en un subsector del área científica, presentan una dispersión de notas que se distribuyen entre el mínimo de aprobación y la nota máxima.

### 3.5. Habilidades Sociales y Rendimiento Escolar en una Asignatura del Area Humanista

**Figura 6.5** DISTRIBUCION DEL 25% DE LA MUESTRA TOTAL DE ALUMNOS CON MAS ALTAS PUNTUACIONES EN LA VARIABLE HABILIDADES SOCIALES Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR OBTENIDO EN UNA ASIGNATURA DEL AREA HUMANISTA

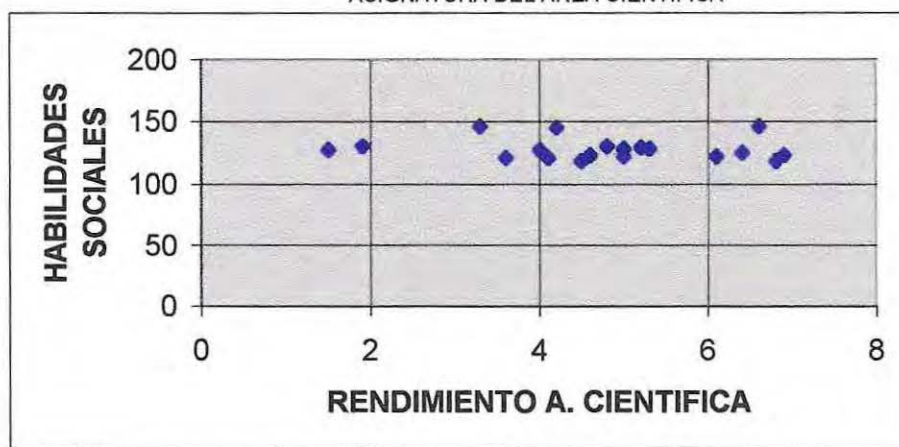


Se aprecia que los estudiantes que presentan mayores puntuaciones en la variable habilidades sociales presentan una gama de calificaciones que van desde la nota cinco hasta la nota máxima aproximadamente.

### 3.6. Habilidades Sociales y Rendimiento Escolar en una Asignatura del Area Científica

**Figura 6.6**

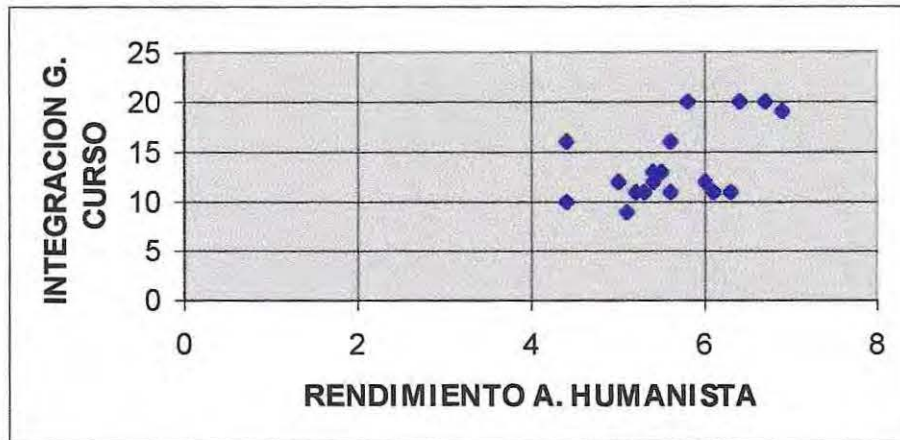
DISTRIBUCION DEL 25% DE LA MUESTRA TOTAL DE ALUMNOS CON MAS ALTAS PUNTUACIONES EN LA VARIABLE HABILIDADES SOCIALES Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR OBTENIDO EN UNA ASIGNATURA DEL AREA CIENTIFICA



En este grupo con altas puntuaciones en la variable habilidades sociales y su correspondiente rendimiento escolar en una área científica, se observa una gran dispersión, presentándose prácticamente toda la gama de calificaciones posibles.

### 3.7. Integración al Grupo de Curso y Rendimiento Escolar en una Asignatura del Area Humanista

**Figura 6.7** DISTRIBUCION DEL 25% DE LA MUESTRA TOTAL DE ALUMNOS CON MAS ALTAS PUNTUACIONES EN LA VARIABLE INTEGRACION AL GRUPO CURSO Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR OBTENIDO EN UNA ASIGNATURA DEL AREA HUMANISTA

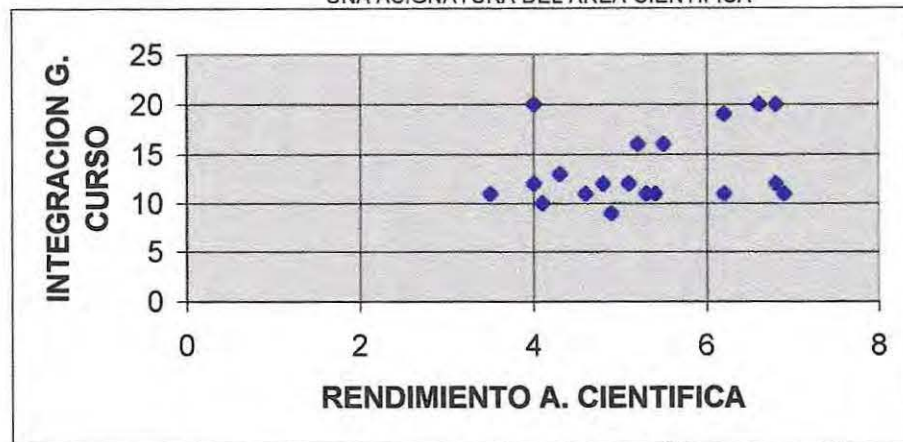


De acuerdo a lo observado en la figura anterior, se aprecia que el veinticinco por ciento de los educandos que presentaron altas puntuaciones en esta variable, presentan calificaciones que se distribuyen desde la nota mínima de aprobación hasta la máxima de aprobación aproximadamente.

### 3.8. Integración al Grupo de Curso y Rendimiento Escolar en una Asignatura del Area Científica

Figura 6.8

DISTRIBUCION DEL 25% DE LA MUESTRA TOTAL DE ALUMNOS CON MAS ALTAS PUNTUACIONES EN LA VARIABLE INTEGRACION AL GRUPO CURSO Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR OBTENIDO EN UNA ASIGNATURA DEL AREA CIENTIFICA

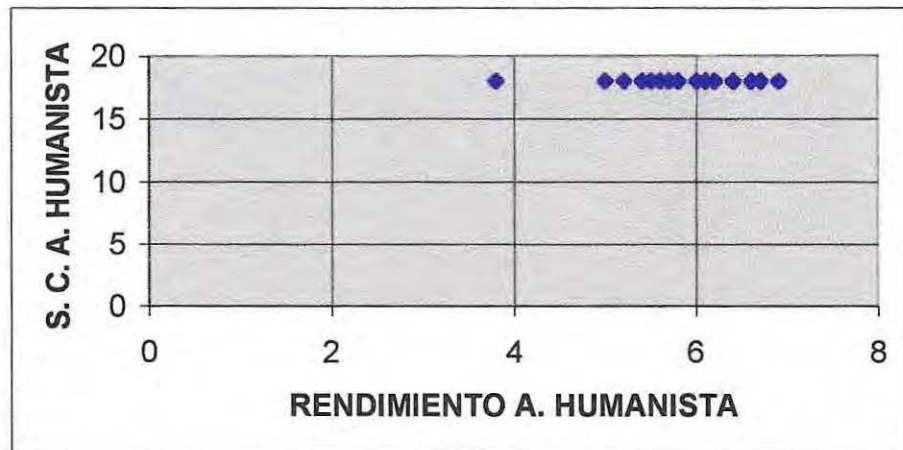


Respecto a las mejores puntuaciones en la variable integración al grupo curso y el rendimiento escolar en una signatura del área científica, se aprecia una dispersión importante de las calificaciones que van desde notas bajo la mínima de aprobación hasta la nota máxima posible.

### 3.9. Sistema de Creencias de un Profesor de una Asignatura del Area Humanista y el Rendimiento Escolar en un Subsector del Area Humanista

Figura 6.9

DISTRIBUCION DEL 25% DE LA MUESTRA TOTAL DE ALUMNOS CON MAS ALTAS PUNTUACIONES EN LA VARIABLE SISTEMA DE CREENCIAS DEL PROFESOR DE UNA ASIGNATURA DEL AREA HUMANISTA Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR OBTENIDO EN UN SUBSECTOR DEL AREA HUMANISTA

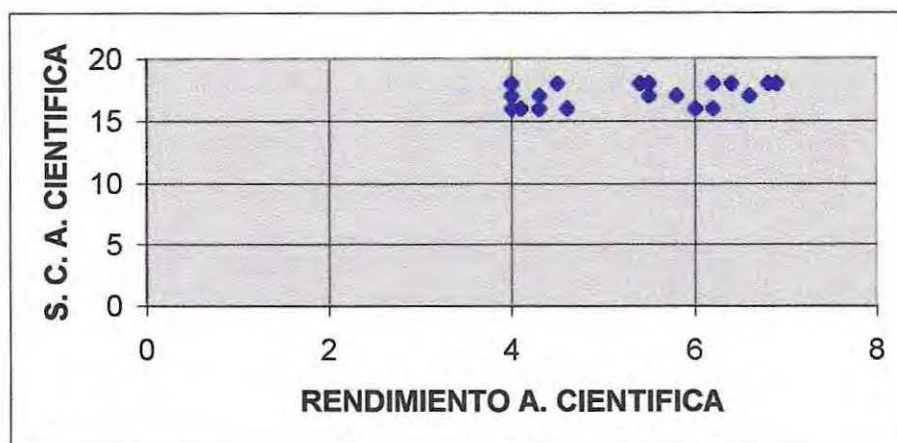


Se aprecia que el veinticinco por ciento de los educandos con mayores puntuaciones en el sistema de creencias del profesor en esta área, presentan valores idénticos. No obstante, muestran calificaciones que se distribuyen de manera bastante constante entre la nota mínima de aprobación hasta la nota máxima aproximadamente.

### 3.10. Sistema de Creencias de un Profesor de una Asignatura del Area Científica y el Rendimiento Escolar en un Subsector del Area Científica

Figura 6.10

DISTRIBUCION DEL 25% DE LA MUESTRA TOTAL DE ALUMNOS CON MAS ALTAS PUNTUACIONES EN LA VARIABLE SISTEMA DE CREENCIAS DEL PROFESOR DE UNA ASIGNATURA DEL AREA CIENTIFICA Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR OBTENIDO EN UN SUBSECTOR DEL AREA CIENTIFICA

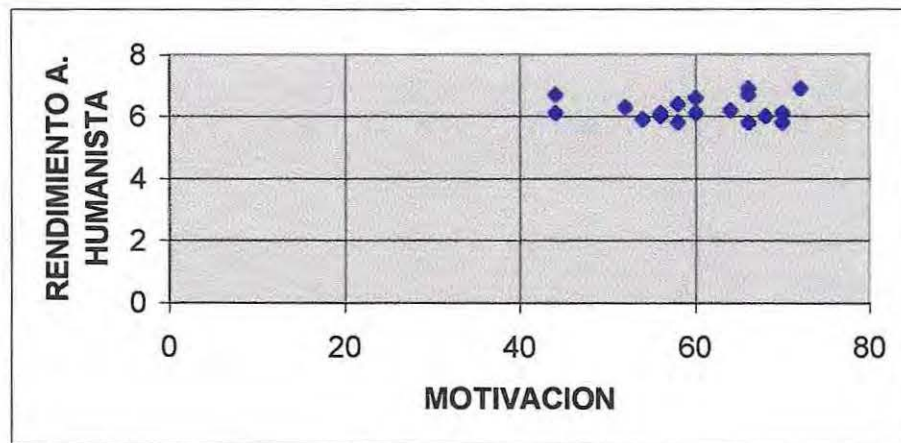


Respecto a los alumnos que presentaron mayor puntuación en el sistema de creencias del profesor en una asignatura del área científica, se observa que los valores tienden a agruparse alrededor de la calificación mínima de aprobación y entorno a la nota seis.

**4. Distribución del 25% de Alumnos con más Altas Calificaciones en cada Asignatura Estudiada y cada una de las Variables Investigadas.**

**4.1. Rendimiento Escolar en una Asignatura del Area Humanista y Motivación por el Aprendizaje**

**Figura 7.1** DISTRIBUCION DEL 25% DE LA MUESTRA TOTAL DE ALUMNOS CON MAS ALTAS CALIFICACIONES EN UNA ASIGNATURA DEL AREA HUMANISTA Y LA VARIABLE MOTIVACION POR EL APRENDIZAJE

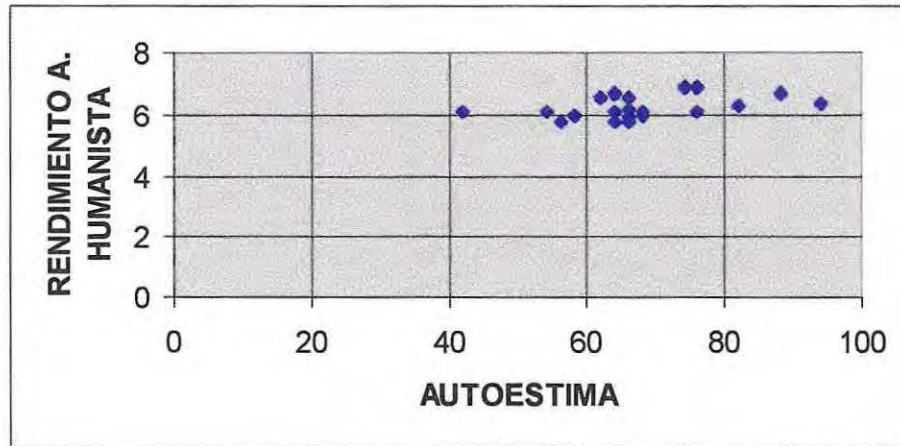


Los estudiantes con mayores calificaciones en el subsector humanista se distribuyen entre las puntuaciones cuarenta y sesenta aproximadamente en la variable motivación.

#### 4.2. Rendimiento Escolar en una Asignatura del Area Humanista y Autoestima

Figura 7.2

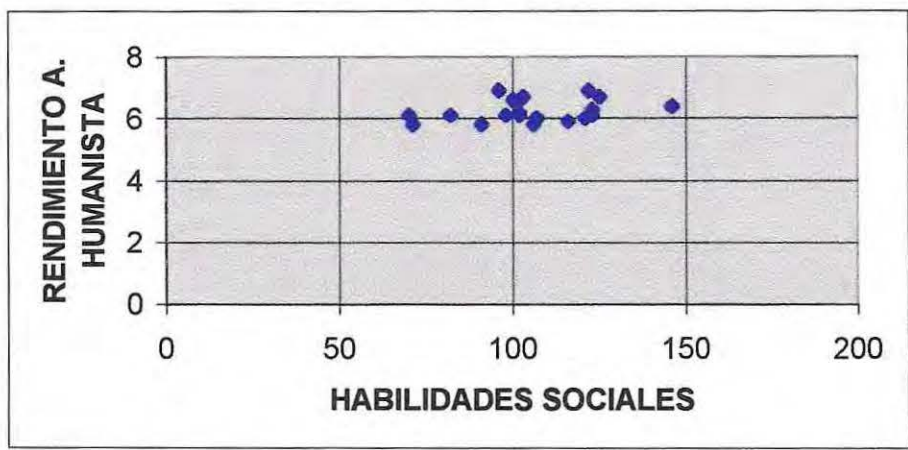
DISTRIBUCION DEL 25% DE LA MUESTRA TOTAL DE ALUMNOS CON MAS ALTAS CALIFICACIONES EN UNA ASIGNATURA DEL AREA HUMANISTA Y LA VARIABLE AUTOESTIMA



Los alumnos con más altas puntuaciones en el área humanista presentaron como grupo una alta dispersión de puntajes en la variable autoestima, distribuyéndose entre los puntajes cuarenta y cien aproximadamente.

### 4.3. Rendimiento Escolar en una Asignatura del Area Humanista y Habilidades Sociales

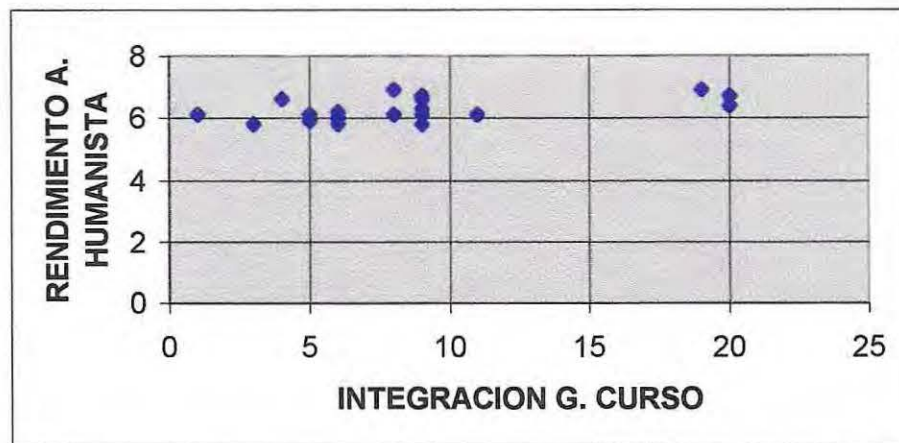
**Figura 7.3** DISTRIBUCION DEL 25% DE LA MUESTRA TOTAL DE ALUMNOS CON MAS ALTAS CALIFICACIONES EN UNA ASIGNATURA DEL AREA HUMANISTAY LA VARIABLE HABILIDADES SOCIALES



Los estudiantes con más altas calificaciones en el subsector humanista presentaron habilidades sociales que van desde setenta y cinco y ciento cincuenta puntos aproximadamente.

#### 4.4. Rendimiento Escolar en una Asignatura del Area Humanista e Integración al Grupo Curso

**Figura 7.4** DISTRIBUCION DEL 25% DE LA MUESTRA TOTAL DE ALUMNOS CON MAS ALTAS CALIFICACIONES EN UNA ASIGNATURA DEL AREA HUMANISTA Y LA VARIABLE INTEGRACION AL GRUPO CURSO

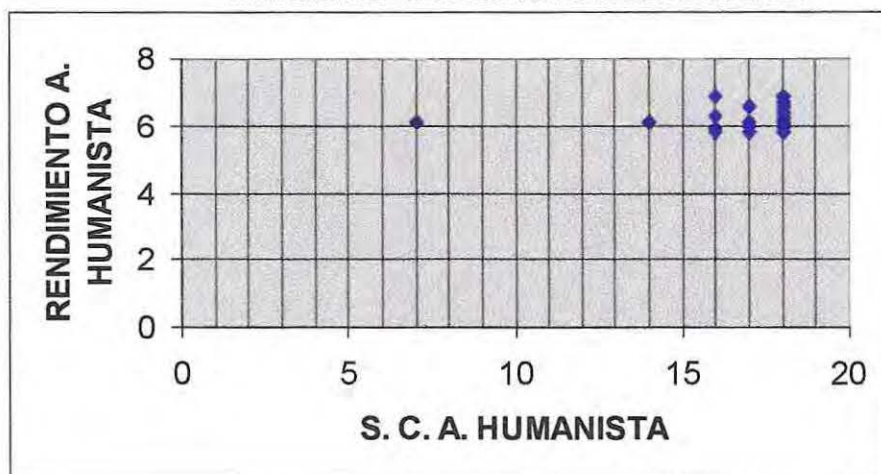


Los educandos con más altas calificaciones en el área humanista presentaron un puntaje de la variable integración al grupo curso disperso, entre cero y veinte puntos aproximadamente. No obstante, el mayor porcentaje de las calificaciones se agrupan por debajo del valor diez en integración al grupo de curso.

#### 4.5. Rendimiento Escolar en una Asignatura del Area Humanista y Sistema de Creencias del Profesor de un Subsector del Area Humanista

Figura 7.5

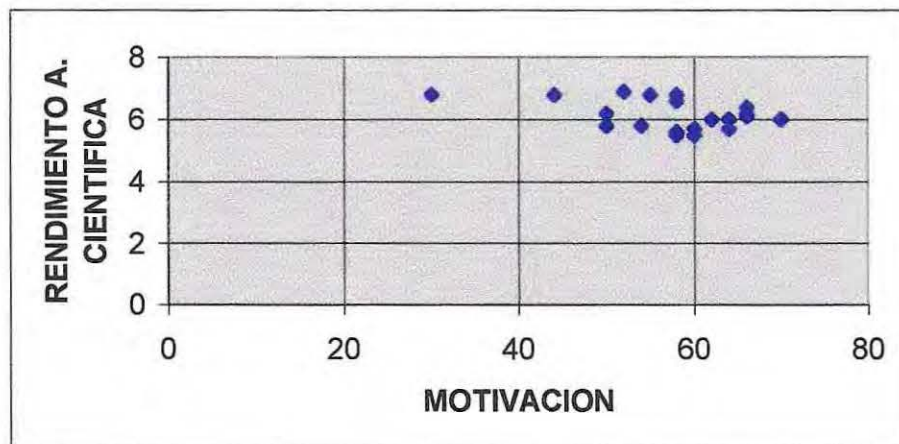
DISTRIBUCION DEL 25% DE LA MUESTRA TOTAL DE ALUMNOS CON MAS ALTAS CALIFICACIONES EN UNA ASIGNATURA DEL AREA HUMANISTA Y EL SISTEMA DE CREENCIAS DEL PROFESOR DE UN SUBSECTOR DEL AREA HUMANISTA



Respecto al rendimiento académico de los estudiantes con mayores puntuaciones en el subsector humanista y, el valor obtenido por estos en el sistema de creencias del profesor de esta área, se puede apreciar que la gran mayoría de los valores se agrupan entorno a las puntuaciones más altas, para cada variable.

#### 4.6. Rendimiento Escolar en una Asignatura del Area Científica y Motivación por el Aprendizaje

**Figura 7.6** DISTRIBUCION DEL 25% DE LA MUESTRA TOTAL DE ALUMNOS CON MAS ALTAS CALIFICACIONES EN UNA ASIGNATURA DEL AREA CIENTIFICA Y LA VARIABLE MOTIVACION POR EL APRENDIZAJE

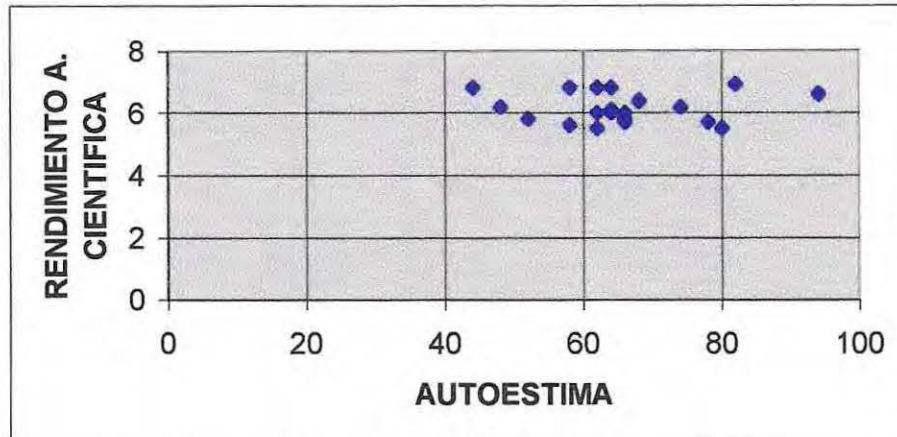


Se observa que el veinticinco por ciento de los estudiantes que obtienen las más altas calificaciones en una asignatura del área científica, presentan una motivación que fluctúa, principalmente entre los valores cuarenta y cinco y setenta aproximadamente.

#### 4.7. Rendimiento Escolar en una Asignatura del Area Científica y Autoestima

Figura 7.7

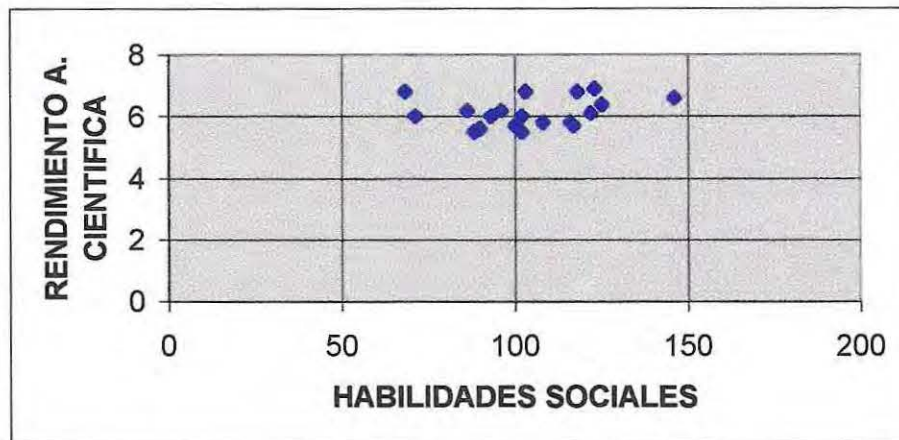
DISTRIBUCION DEL 25% DE LA MUESTRA TOTAL DE ALUMNOS CON MAS ALTAS CALIFICACIONES EN UNA ASIGNATURA DEL AREA CIENTIFICA Y LA VARIABLE AUTOESTIMA



Respecto a los estudiantes que presentaron las más altas calificaciones en un subsector del área científica, se aprecia que los datos se distribuyen entre los valores cuarenta y noventa aproximadamente de autoestima, agrupándose estos, principalmente, entorno a al valor sesenta de autoestima.

#### 4.8. Rendimiento Escolar en una Asignatura del Area Científica y Habilidades Sociales

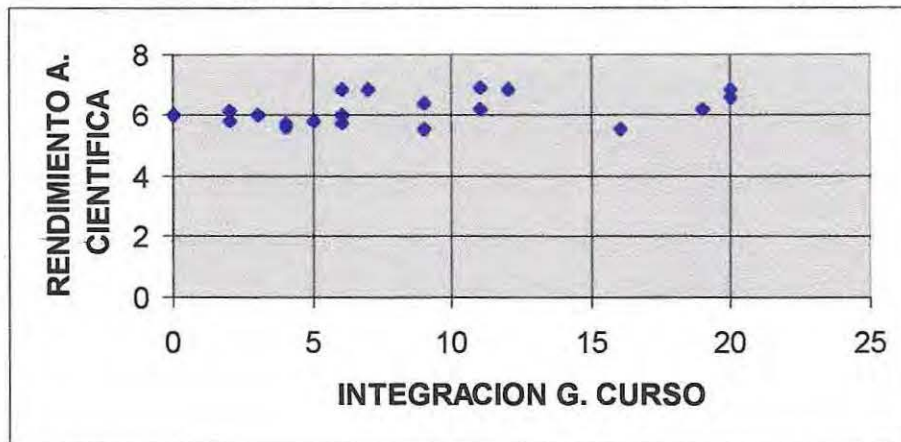
**Figura 7.8** DISTRIBUCION DEL 25% DE LA MUESTRA TOTAL DE ALUMNOS CON MAS ALTAS CALIFICACIONES EN UNA ASIGNATURA DEL AREA CIENTIFICA Y LA VARIABLE HABILIDADES SOCIALES



Los educandos con más altas calificaciones en la asignatura del área humanista, presentan habilidades sociales con puntuaciones que se distribuyen, principalmente, alrededor del valor cien.

#### 4.9. Rendimiento Escolar en una Asignatura del Area Científica e Integración al Grupo Curso

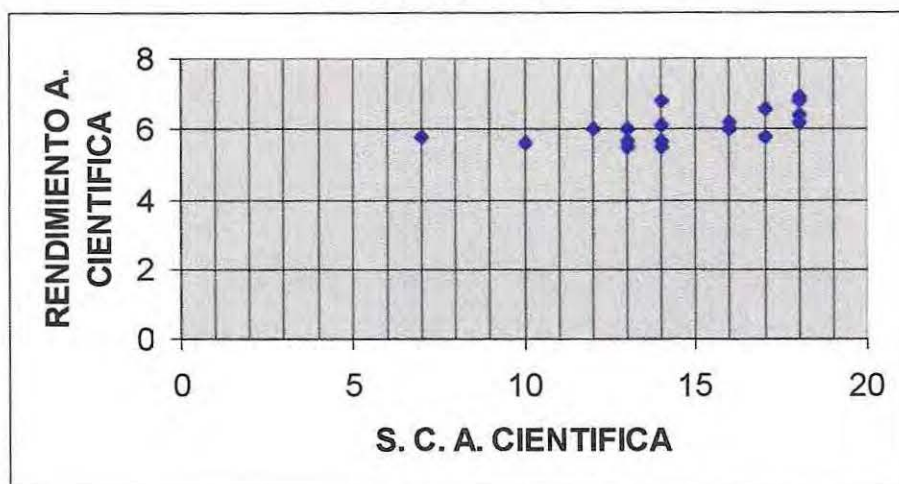
**Figura 7.9** DISTRIBUCION DEL 25% DE LA MUESTRA TOTAL DE ALUMNOS CON MAS ALTAS CALIFICACIONES EN UNA ASIGNATURA DEL AREA CIENTIFICA Y LA VARIABLE INTEGRACION AL GRUPO CURSO



Los estudiantes que presentan las mayores notas en la variable rendimiento académico en un subsector del área científica, muestran puntuaciones que se distribuyen entre el valor mínimo y el valor máximo aproximadamente de integración al grupo curso, agrupándose un porcentaje mayor de alumnos, por debajo del valor diez.

#### 4.10. Rendimiento Escolar en una Asignatura del Area Científica y Sistema de Creencias del Profesor de un Subsector del Area Científica

**Figura 7.10** DISTRIBUCION DEL 25% DE LA MUESTRA TOTAL DE ALUMNOS CON MAS ALTAS CALIFICACIONES EN UNA ASIGNATURA DEL AREA CIENTIFICA Y EL SISTEMA DE CREENCIAS DEL PROFESOR DE UN SUBSECTOR DEL AREA CIENTIFICA



En relación a los alumnos que presentan las más altas calificaciones en una asignatura del área científica, los datos muestran que los valores se distribuyen entre las puntuaciones siete y dieciocho de la variable sistema de creencias del profesor de un subsector del área científica, agrupándose estos principalmente, por encima del valor trece.

## CAPÍTULO 4

### DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La presente tesis se ha enmarcado dentro de la llamada *psicología educativa constructivista*, esto significa que se ha querido conocer la realidad de una determinada manera, mirando los procesos de la educación desde una actitud y postura abierta a construcciones individuales y grupales; mirando la realidad del país en proceso de reforma, nos hemos acercado a partir de tres unidades educativas concretas, que no son necesariamente representativas de la realidad total, sino que tienen sus características particulares y locales.

Este estudio descriptivo correlacional entre algunos recursos de la persona de los alumnos, sistema de creencias del profesor y rendimiento escolar ha pretendido analizar las relaciones presentes en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, relaciones que no siempre están consideradas al momento de intervenir en este proceso.

De acuerdo a los resultados obtenidos en el estudio se puede deducir, que a nivel general en su gran mayoría las variables estudiadas se encuentran asociadas, lo que viene a confirmar la relevancia de factores “internos de la persona” (Arancibia et al., 1997) tales como, la motivación, el concepto de sí mismo, las relaciones interpersonales, la integración al grupo de pares, entre otras, que intervienen de manera significativa en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Este fenómeno ha sido explorado en investigaciones precedentes (Coll, 1992; Arancibia et al., 1997).

Analizando los resultados obtenidos por cada Unidad Educativa, observamos que las variables no presentan el mismo comportamiento, sino que en cada ambiente particular presentan una modalidad única. Es así, que en el Liceo Valparaíso las variables que presentan una asociación significativa son las de: autoestima y habilidades sociales con el rendimiento escolar en una asignatura del área humanista; y las de integración al grupo curso y el sistema de creencias del profesor de una asignatura del área científica con el rendimiento académico de los alumnos en esta área. En el Liceo Eduardo de la Barra las variables se comportan de la siguiente manera: se encuentran asociadas de una manera significativa la integración al grupo curso con el rendimiento escolar de los alumnos en una asignatura del área humanista; por otra parte, a su vez la autoestima y la integración al grupo curso con el rendimiento escolar en un subsector del área científica. Por otro lado, en el Liceo Guillermo Rivera, únicamente se encuentran relacionadas de forma significativa el rendimiento escolar obtenido por los estudiantes de un subsector del área científica con el sistema de creencias del profesor de una signatura de dicha área.

Lo anteriormente expuesto da fuerza a la tesis general del constructivismo en educación planteada en Coll (1997). La realidad particular del Liceo Guillermo Rivera es distinta a la de los otros liceos, pues los estudiantes y docentes que la constituyen aportan con elementos particulares de su potencial constructivo. Cada unidad educativa responde a las características propias de sus propios fenómenos.

Consideramos que de lo planteado en el párrafo anterior deben desprenderse ideas fuerzas que aporten a las políticas públicas del país, con una reforma educacional en marcha, basada en los planteamientos constructivistas. Es necesario concretizar los intentos por respetar cada realidad local en el plano de la organización escolar, del curriculum y de

la formación del profesorado, contribuyendo en forma directa al mejoramiento de la calidad de la educación.

Otro aspecto, que podría considerarse al momento de analizar los resultados obtenidos, es que la ausencia de una asociación significativa –anteriormente descrita- entre las variables podría implicar la existencia de otros factores no considerados en el presente estudio, pero que se encuentran presentes e intervienen en el proceso educativo. Variables como la dinámica familiar del alumno, el nivel socioeconómico del mismo, la personalidad individual o características personales del profesor, u otras podrían estar incidiendo en la dinámica individual y grupal de enseñanza y de aprendizaje. Además, el comportamiento de las variables puede deberse, entre otras cosas, a la organización y funcionamiento de cada establecimiento.

Considerando los resultados obtenidos por la muestra total de estudiantes, se destaca la variable motivación, la cual no presenta una asociación significativa con el rendimiento académico de los alumnos. Por tanto, puede que la motivación hacia el aprendizaje presentada por el educando no sea un factor que intervenga al momento de obtener los resultados académicos. Por otro lado, las habilidades sociales de la muestra total de alumnos, no poseen una relación significativa con el rendimiento escolar obtenido por estos en una asignatura del área científica. Podría ser que la enseñanza de las asignaturas de esta área no potencie el desarrollo de relaciones interpersonales adecuadas; o de lo contrario, que los estudiantes que obtienen buenas calificaciones en el área científica estén compensando algún tipo de déficit en sus relaciones humanas, así en este caso, el aprender se transforma en un mecanismo de autovaloración y no en una experiencia de aprendizaje en sí misma.

Respecto al sistema de creencias del educador, éste presenta asociaciones con el rendimiento académico obtenido por sus alumnos. Esto podría interpretarse como que las conductas, las percepciones y las expectativas por parte del profesor cobran relevancia en el momento de realizar la evaluación a un determinado estudiante y que las calificaciones no son sólo producto del conocimiento de los estudiantes. Lo apreciado en esta investigación es concordante con los estudios realizados por Villar (1988) y Arancibia et al. (1997).

A partir de los resultados obtenidos en este estudio, pueden enunciarse ciertas limitaciones.

Por una parte, existen aspectos que se escapan al análisis realizado; pues existen muchos otros factores que intervienen en el proceso de enseñanza y de aprendizaje y que este estudio no considera.

Otra limitación importante es que, las características de la muestra no permiten generalizar las conclusiones a otras realidades educativas, sino que éstas sólo son materia de reflexión para los actores de las realidades estudiadas. A su vez, el diseño empleado – transversal- impide observar las variables y la evolución de los sujetos –tanto de los educadores como de los educandos- a través del tiempo, por tanto, existe información que la presente investigación no considera.

De este análisis es relevante destacar que el adolescente y las variables estudiadas son en esencia dinámicas y por lo tanto no se pueden apreciar en su comportamiento natural. Esto cobra relevancia, pues es en la adolescencia principalmente donde la persona se encuentra en un proceso de definición de la identidad, donde el grupo de referencia posee mayor importancia, y se está más vulnerable.

Otro factor a considerar dentro de las limitaciones, se refiere a la mortandad y fatiga, entre otras, de los sujetos del estudio, lo cual afectó el tamaño de la muestra inicialmente propuesta –considerando que las probabilidades de mortandad aumentaron considerablemente al aplicárseles de manera discontinua los instrumentos a los alumnos.

Por otra parte, existe una limitación psicométrica, debido a la estandarización de algunos de los instrumentos empleados; uno de ellos fue creado por las investigadoras para los fines del presente estudio, y tres de los instrumentos empleados no presentan índices de validez y confiabilidad, y una adaptación y estandarización adecuada para la muestra chilena, lo que puede afectar la validez y confiabilidad general de la investigación.

El presente estudio ha intentado aportar con nuevas herramientas al proceso educativo, contribuyendo de esta manera al proceso de reforma educacional, instaurado hace algunos años en nuestro país. Consideramos que sería interesante que pudieran realizarse otras investigaciones en torno a este tema, estudiar la importancia de los recursos afectivos del profesor y su incidencia en el rendimiento escolar. Creemos que no sólo la formación sobre la asignatura es relevante sino que existen otros factores a la base.

Además, como se dijo anteriormente los resultados de este estudio dan fuerza a la importante tesis del constructivismo de que cada realidad es única e irrepetible, si esto es así, nadie mejor que los propios actores del proceso de enseñanza -profesor, alumno y apoderado- conocen mejor su realidad. Esta idea abre una puerta acerca del modo de resolver problemas en el ámbito educativo y acerca de la investigación, reflexión e intervención de la realidad educativa. Pareciera ser que el camino va por ir construyendo

una educación autogestada, donde cada actor aporte con su singular modo de ver la realidad; modelo constructivo y descentralizado.

El sistema educativo chileno, a través de los años ha ido reconociendo la importancia de los recursos afectivos o “internos” de los alumnos, –como los estudiados en el presente estudio- en el aprendizaje. No obstante, a pesar de que las políticas gubernamentales ligadas a la educación y la reforma en sí misma ha intentado desarrollar programas que fortalezcan y desarrollen estas áreas en los alumnos –a través de los llamados ACLES por ejemplo- creemos que este desarrollo debe estar integrado permanentemente en todo el quehacer educativo y no parceladamente en actividades aisladas, pues el estudiante es una persona integral y no una suma de factores independientes.

Nuestra investigación ha deseado ser un elemento más en el largo camino del mejoramiento de la calidad de la educación que emprendemos como país, el tema no se agota y cualquier intento por develar una realidad educativa contribuirá a que niños y jóvenes logren una mayor integridad como ser humano.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarez, A. y Del Río, P. (1992). Escenarios educativos y actividad: una propuesta integradora para el estudio y diseño del contexto escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación* (pp. 225-248). Madrid: Alianza.
  
- Arancibia, V. y Alvarez, M.I. (1994). Características de los profesores efectivos en Chile y su impacto en el rendimiento escolar y autoconcepto académico. *Revista PSYKHE*, 3 (2), 131-143.
  
- Arancibia, V.; Herrera, P. y Strasser, K. (1997). *Manual de Psicología Educacional*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
  
- Arancibia, V. y Maltes, S. (1989). Un modelo explicativo del rendimiento escolar. *Revista de Tecnología Educativa*, 11 (2), 113-131.
  
- Arancibia, V.; Maltes, S. y Alvarez, M.I. (1990). *Test de autoconcepto académico. Estandarización para escolares de 1° y 4° año de enseñanza básica*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
  
- Arón, A. M. y Milicic, N. (1994). *Vivir con otros, programa de desarrollo de habilidades sociales*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

- Bilbao, M.; Cáceres, A.; Delgado, F.; Garrido, M. y Soto, R. (1988). *La motivación en el aula. Factores intervinientes*. Seminario para optar al título de Profesor de Enseñanza Media, Pontificia Universidad Católica de Chile.
  
- Brinkmann, H.; Segure, T. y Solar, M. (1989). Adaptación, estandarización y elaboración de normas para el inventario de autoestima de Coopersmith. *Revista Chilena de Psicología*, 10 (1), 63-71.
  
- Coll, C. (1997). *¿Qué es el constructivismo?*. Buenos Aires: Magisterio de la Plata.
  
- Coll, C. (1996). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Madrid: Alianza.
  
- Coll, C. (1992). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación* (pp. 435-453). Madrid: Alianza.
  
- Coll, C. (1992). Psicología y educación: aproximación a los objetivos y contenidos de la psicología de la educación. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación* (pp. 15-30). Madrid: Alianza.

- Coll, C. y Onrubia, J. (1992). Inteligencia, aptitudes para el aprendizaje y rendimiento escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación* (pp. 161-174.). Madrid: Alianza.
  
- Coll, C. y Miras, M. (1992). La representación mutua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación* (pp. 297-313). Madrid: Alianza.
  
- Coll, C. y Solé, I. (1992). La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación* (pp. 315-333). Madrid: Alianza.
  
- Coll, C. y Colomina, R. (1992). Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación* (pp. 335-352). Madrid: Alianza.
  
- Coll, C. y Bolea E. (1992). Las intenciones educativas y los objetivos de la educación escolar: alternativas y fundamentos psicológicos. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación* (pp. 355-372). Madrid: Alianza.

- Coll, C. y Miras, M. (1992). Características individuales y condiciones de aprendizaje: la búsqueda de interacciones. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación* (pp. 395-417). Madrid: Alianza.
  
- Comité técnico asesor del diálogo nacional sobre la modernización de la educación chilena designado por S.E. el Presidente de la República. (1997). Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI. En *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI. Informe de la comisión nacional para la modernización de la educación* (pp. 15-131). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
  
- Comisión nacional para la modernización de la educación designada por S.E. el Presidente de la República. (1997). Informe de la comisión nacional para la modernización de la educación. En *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI. Informe de la comisión nacional para la modernización de la educación* (pp. 133-143). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
  
- Coronas, R. y Cucala, E. (1996). *Psicología evolutiva y de la educación. Teoría y práctica*. Barcelona: EUB, S.L.
  
- Davidoff, L. (1989). *Introducción a la psicología*. España: Mc GRAW-HILL.
  
- Epstein, S. (1981). *Revisión del concepto de sí-mismo*. En A. Fierro (ed.), *Lecturas de psicología de la personalidad*. Madrid: Alianza.

- Eskeles, A.; Fleming, J. y Gottfried, A. (1994). Role of parental motivation practices in children's academic intrinsic motivation and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 86 (1), 104 -113.
  
- Espinola, V.; Almarza, O. y Cárcamo, E. (1994). *Manual para una escuela eficaz*. Santiago de Chile: Editorial Zig-Zag.
  
- Fierro, A. (1992). Personalidad y aprendizaje en el contexto escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación* (pp. 175-182). Madrid: Alianza.
  
- Gage, N.L. y Berliner, D. (1988). *Educational psychology*. Houghton, Boston: Mifflin Co.
  
- Gobierno de Navarra. Departamento de educación, cultura, deporte y juventud. (1995). *La evaluación en la educación secundaria obligatoria*. España: Gobierno de Navarra. Departamento de educación, cultura, deporte y juventud.
  
- Good, T. y Brophy, J. (1995). *Psicología educativa contemporánea*. México: Mc Graw-Hill.
  
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (1991). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill Interamericana de México, S.A. de C.V.

- Hidalgo, C.G. y Abarca, N. (1994). *Comunicación interpersonal. Programa de entrenamiento en habilidades sociales*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
  
- Magendzo, A.; Donoso, P. y Rodas, M.T. (1997). *Los objetivos transversales de la educación*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
  
- MINEDUC (1998). *La reforma en marcha*. CHILE: Ministerio de Educación.
  
- Miras, M. (1996). Aspectos afectivos y relacionales en los procesos de interacción educativa. En A. Barca, J. L. González, R. González y J. Escoriza, *Psicología de la instrucción. Volumen III: componentes contextuales y relacionales del aprendizaje escolar* (pp. 45-73). Barcelona: EUB, S. L.
  
- Miras, M. y Solé, I. (1992). La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación* (pp. 419-431). Madrid: Alianza.
  
- Montero, M.L. (1992). Comportamiento del profesor y resultados del aprendizaje: análisis de algunas relaciones. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación* (pp. 249-271). Madrid: Alianza.

- Montero, M.L. (1992). Los estilos de enseñanza y las dimensiones de la acción didáctica. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación* (pp. 273-296). Madrid: Alianza.
  
- Moreno, J.L. (1962). *Fundamentos de la sociometría*. Buenos Aires: Paidós.
  
- Northway, M.L. y Weld, L. (1967). *Test sociométrico. Guía para maestros*. Buenos Aires: Paidós.
  
- Onrubia, J. (1996). La escuela como contexto de aprendizaje y desarrollo. En A. Barca, J. L. González, R. González y J. Escoriza, *Psicología de la instrucción. Volumen III: componentes contextuales y relacionales del aprendizaje escolar* (pp. 1-17). Barcelona: EUB, S. L.
  
- Onrubia, J. (1996). Mediación y construcción de significados en la interacción profesor/alumno y en la interacción entre alumnos. En A. Barca, J. L. González, R. González y J. Escoriza, *Psicología de la instrucción. Volumen III: componentes contextuales y relacionales del aprendizaje escolar* (pp. 21-40). Barcelona: EUB, S. L.
  
- Passi, S. y Torres, M.V. (1991). *Estandarización para Chile del "Interpersonal Behavior Survey" de Paul Mauger, Gregory Firestone, Suzanne Hernández y David Hook*, Tesis para optar al título de Psicólogo, Pontificia Universidad Católica de Chile.

- Peirano, P.; Seguel, A. y Vigneau, M. (1996). *Diseño y evaluación de un programa para desarrollar habilidades sociales en alumnos de octavo básico*. Tesis para optar al título de Psicólogo, Universidad de Valparaíso.
  
- Prewitt-Díaz, J.O. (1984). A cross-cultural study of the reliability of Coopersmith self-esteem inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 44, 575-581.
  
- Riso, W. (1988). *Entrenamiento asertivo*. Medellín: Rayuela.
  
- Rogers, C. (1982). *Psicología social de la enseñanza*. Madrid: Visor.
  
- Tapia, J.A. y Montero García-Celay, I. (1992). Motivación y aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación* (pp. 183-198). Madrid: Alianza.
  
- Villar, L. M. (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil.

## **ANEXOS**

**ANEXO 1**

**ENCUESTA AL ALUMNO**

## ENCUESTA AL ALUMNO

### MOTIVACIÓN POR EL APRENDIZAJE

NOMBRE:

FECHA:

FECHA DE NACIMIENTO:

EDAD:

ESTABLECIMIENTO:

CURSO:

#### INSTRUCCIONES:

A continuación te presentamos una serie de preguntas, las cuales te pedimos contestes con la mayor sinceridad posible, de acuerdo a lo que sientes y crees.

Lee cada pregunta con atención.

Aquellas preguntas donde existen tres alternativas: SI, NO y Algunas Veces, marca con una "X" aquella respuesta que refleje mejor lo que sientes y piensas.

Existen preguntas que no poseen alternativas de respuesta, en ellas escribe tu mismo la respuesta.

No existen respuestas ni buenas ni malas, correctas o incorrectas.

Te aseguramos el anonimato y la confidencialidad de la información.

Muchas gracias por tu colaboración

HOJA DE PREGUNTAS:

1. Si durante la clases tienes dudas, ¿preguntas al profesor para que te las aclare?  
SI ..... NO..... Algunas Veces.....
2. ¿Cuál es tu ramo preferido?  
.....
3. ¿Incidencia la persona del profesor en tu elección del ramo que más prefieres (presentación personal, simpatía, dominio de la materia, etc.)?  
SI ..... NO..... Algunas Veces.....
4. ¿Tienes a estudiar más aquellas asignaturas que te gustan menos y que tienes más bajo rendimiento?  
SI ..... NO..... Algunas Veces.....
5. ¿Es suficiente para ti el aprobar, en general, las asignaturas con nota 4?  
SI ..... NO..... Algunas Veces.....
6. ¿Te da el profesor la oportunidad de expresar tus propias ideas, hacer preguntas e incluso rebatirlo cuando no estás de acuerdo con él?  
SI ..... NO..... Algunas Veces.....
7. ¿Consideras que todos los ramos que se te enseñan son necesarios para tu formación?  
SI ..... NO..... Algunas Veces.....
8. ¿Es importante para ti estudiar?  
SI ..... NO..... Algunas Veces.....

9. ¿Te gustaría que el profesor tomara en cuenta tus ideas y la de tus compañeros para desarrollar la clase?

SI ..... NO..... Algunas Veces.....

10. ¿Te estimula a aprender más el sentirse reconocido por el profesor?

SI ..... NO..... Algunas Veces.....

11. ¿Cuándo un ramo es más difícil que los demás, lo estudias aún con más dedicación?

SI ..... NO..... Algunas Veces.....

12. ¿Tratas de ser lo más eficiente posible en todos los ramos que se te enseñan?

SI ..... NO..... Algunas Veces.....

13. ¿Te sientes a gusto en el curso?

SI ..... NO..... Algunas Veces.....

14. ¿Te sientes considerado por tus compañeros?

SI ..... NO..... Algunas Veces.....

15. ¿Te sientes parte integrante del curso?

SI ..... NO..... Algunas Veces.....

16. ¿Te agrada estudiar en grupo?

SI ..... NO..... Algunas Veces.....

17. ¿Cómo calificarías tú, la relación del curso, con el cuerpo de profesores que les hacen clases?

Buena..... Mala..... Regular.....

18. ¿Participas en otras actividades escolares en el curso, como la elaboración de diarios murales, comités, etc.?

SI ..... NO..... Algunas Veces.....

**ANEXO 2**

**INVENTARIO DE AUTOESTIMA DE COOPERSMITH  
ADAPTACIÓN Y ESTANDARIZACIÓN CHILENA**

## INVENTARIO DE AUTOESTIMA DE COOPERSMITH

### INSTRUCCIONES:

Aquí hay una serie de declaraciones. Por favor responde cada declaración del modo siguiente:

Si la declaración describe como te sientes usualmente, pon una "X" en el paréntesis correspondiente en la columna debajo de la frase "igual que yo" (columna A) en la hoja de respuestas. Si la declaración no describe como te sientes usualmente, pon una "X" en el paréntesis correspondiente en la columna debajo de la frase "distinto a mí" (columna B) en la hoja de respuestas.

No hay respuestas buenas ni malas, correctas o incorrectas. Lo que interesa es solamente conocer que es lo que habitualmente sientes o piensas.

### Ejemplo:

Me gustaría comer helados todos los días.

Si te gustaría comer helados todos los días, pon una "X" en el paréntesis debajo de la frase "igual que yo" frente a la palabra "ejemplo", en la hoja de respuestas.

Si no te gustaría comer helados todos los días, pon una "X" en el paréntesis debajo de la frase "distinto a mí", frente a la palabra "ejemplo", en la hoja de respuestas

**MARCA TODAS TUS RESPUESTAS EN LA HOJA DE RESPUESTAS**

**NO ESCRIBAS NADA EN ESTE CUADERNILLO**

No olvides anotar tu nombre, fecha de nacimiento y la fecha de hoy en la hoja de respuestas.

## HOJA DE PREGUNTAS

1. Paso mucho tiempo soñando despierto.
2. Estoy seguro de mi mismo.
3. Deseo frecuentemente ser otra persona.
4. Soy simpático.
5. Mis padres y yo nos divertimos mucho juntos.
6. Nunca me preocupo por nada.
7. Me abochorno (me da "plancha") pararme frente al curso para hablar.
8. Desearía ser más joven.
9. Hay muchas cosas acerca de mi mismo que me gustaría cambiar si pudiera.
10. Puedo tomar decisiones fácilmente.
11. Mis amigos gozan cuando están conmigo.
12. Me incomodo en casa fácilmente.
13. Siempre hago lo correcto.
14. Me siento orgulloso de mi trabajo (en la escuela).
15. Tengo siempre que tener a alguien que me diga lo que tengo que hacer.
16. Me toma mucho tiempo acostumbrarme a cosas nuevas.
17. Frecuentemente me arrepiento de las cosas que hago.
18. Soy popular entre mis compañeros de mi misma edad.
19. Usualmente mis padres consideran mis sentimientos.
20. Nunca estoy triste.
21. Estoy haciendo el mejor trabajo que puedo.

22. Me doy por vencido fácilmente.
23. Usualmente puedo cuidarme a mí mismo.
24. Me siento suficientemente feliz.
25. Preferiría jugar con niños menores que yo.
26. Mis padres esperaban demasiado de mí.
27. Me gustan todas las personas que conozco.
28. Me gusta que el profesor me interrogue en clases.
29. Me entiendo a mí mismo.
30. Me cuesta comportarme como en realidad soy.
31. Las cosas en mi vida están muy complicadas.
32. Los demás (niños) casi siempre siguen mis ideas.
33. Nadie me presta mucha atención en casa.
34. Nunca me regañan.
35. No estoy progresando en la escuela como me gustaría.
36. Puedo tomar decisiones y cumplirlas.
37. Realmente no me gusta ser un muchacho (muchacha).
38. Tengo una mala opinión de mí mismo.
39. No me gusta estar con otra gente.
40. Muchas veces me gustaría irme de casa.
41. Nunca soy tímido.
42. Frecuentemente me incomoda la escuela.
43. Frecuentemente me avergüenzo de mí mismo.
44. No soy tan bien parecido como otra gente.

45. Si tengo algo que decir, usualmente lo digo.
46. A los demás "les da" conmigo.
47. Mis padres me entienden.
48. Siempre digo la verdad.
49. Mi profesor me hace sentir que no soy gran cosa.
50. A mí no me importa lo que me pasa.
51. Soy un fracaso.
52. Me incomodo fácilmente cuando me regañan.
53. Las otras personas son más agradables que yo.
54. Usualmente siento que mis padres esperan más de mí.
55. Siempre sé que decir a otras personas.
56. Frecuentemente me siento desilusionado en la escuela.
57. Generalmente las cosas no me importan.
58. No soy una persona confiable para que otros dependan de mí.

HOJA DE RESPUESTAS DEL INVENTARIO DE AUTOESTIMA DE COOPERSMITH

NOMBRE:

FECHA:

FECHA DE NACIMIENTO:

EDAD:

ESTABLECIMIENTO:

CURSO:

	Igual	Distinto		Igual	Distinto
	que Yo	a Mí		que Yo	a Mí
Item	A	B	Item	A	B
Ejemplo	( )	( )			
1	( )	( )	14	( )	( )
2	( )	( )	15	( )	( )
3	( )	( )	16	( )	( )
4	( )	( )	17	( )	( )
5	( )	( )	18	( )	( )
6	( )	( )	19	( )	( )
7	( )	( )	20	( )	( )
8	( )	( )	21	( )	( )
9	( )	( )	22	( )	( )
10	( )	( )	23	( )	( )
11	( )	( )	24	( )	( )
12	( )	( )	25	( )	( )
13	( )	( )	26	( )	( )

27	( )	( )	43	( )	( )
28	( )	( )	44	( )	( )
29	( )	( )	45	( )	( )
30	( )	( )	46	( )	( )
31	( )	( )	47	( )	( )
32	( )	( )	48	( )	( )
33	( )	( )	49	( )	( )
34	( )	( )	50	( )	( )
35	( )	( )	51	( )	( )
36	( )	( )	52	( )	( )
37	( )	( )	53	( )	( )
38	( )	( )	54	( )	( )
39	( )	( )	55	( )	( )
40	( )	( )	56	( )	( )
41	( )	( )	57	( )	( )
42	( )	( )	58	( )	( )

PB:

T:

PB:

T:

M:

G:

S:

E:

H:

Total:

**ANEXO 3**

**INVENTARIO DE COMPORTAMIENTO INTERPERSONAL (ICI)**

**ADAPTACIÓN Y ESTANDARIZACIÓN CHILENA**

## INVENTARIO DE COMPORTAMIENTO INTERPERSONAL (ICI)

### INSTRUCCIONES:

Lea cuidadosamente cada una de las afirmaciones siguientes y decida cuán bien lo(a) describe a Ud. No existen respuestas correctas o erradas. Si piensa que la afirmación lo(a) describe bien o es correcta la mayoría de las veces, marque en la hoja de respuestas la letra V (verdadero).

Si piensa que la afirmación no corresponde o es incorrecta la mayoría de las veces, marque en la hoja de respuestas la letra F (falso).

Trate en lo posible de contestar todas las preguntas.

### PARTE I

1. Digo lo que quiero decir en la mayoría de las situaciones.
2. Cuando participo en un juego, realmente no me importa si gano o pierdo.
3. Rara vez pierdo la paciencia.
4. A veces dejo para mañana una tarea, aun sabiendo que debiera hacerla hoy.
5. Me doy por vencido(a) con mucha facilidad cuando otros me dicen que no podré tener éxito.
6. Es muy importante para mí ser capaz de decir lo que pienso.
7. En ninguna circunstancia está bien causar daño a otra persona.
8. Frecuentemente interrumpo a la gente que me aburre hablando demasiado.
9. Algunas veces vale la pena meterme en líos porque eso molesta mucho a mi familia.
10. En ocasiones culpo a otras personas cuando las cosas salen mal.

11. Generalmente no hablo hasta que otros me hablen.
12. No creo tener el derecho de pagar con la misma moneda a un miembro de mi familia que me trata injustamente.
13. Probablemente me “colaría” en un cine si supiera que no sería descubierto(a).
14. Intervendría en una reunión para oponerme a aquellos que pienso están equivocados.
15. Si un amigo(a) fuera incapaz de cumplir con algo que me prometió, seguramente lo comprendería en vez de enojarme.
16. Me avergüenzo fácilmente.
17. A veces me dan ganas de maldecir o de decir malas palabras.
18. Siempre estoy dispuesto(a) a dar mi opinión durante las discusiones en clases.
19. En ocasiones descargo mi rabia con mis amigos.
20. Como escondo mis verdaderos sentimientos, la mayoría de las personas no se dan cuenta cuando me han herido.
21. Con frecuencia evito a personas del sexo opuesto porque temo hacer o decir algo equivocado.
22. Algunas personas piensan que tengo un carácter muy violento.
23. Me aseguro de que la gente sepa cuál es mi posición con respecto a algún punto.
24. Disfruto haciendo enojar a la gente.
25. Hay ocasiones en que no soy completamente honesto(a) con la gente acerca de mis verdaderos sentimientos.
26. A veces disfruto hiriendo a la gente que quiero.
27. En ocasiones he expresado mi desacuerdo con oradores públicos.
28. A menudo me preocupa que los demás no aprueben mi conducta.

29. Nunca me burlo de la gente que hace cosas que considero estúpidas.
30. A veces me enojo.

## PARTE II

31. Me cuesta elogiar o alabar a otros.
32. Me molesta que mis familiares me den órdenes.
33. Me siento incómodo(a) cuando me felicitan por hacer algo mejor que otros.
34. No me preocupa lo que otros piensen de mí.
35. A veces siento que mi opinión no es muy importante.
36. Tiendo a ayudar a muchos de mis amigos a tomar decisiones.
37. Cuando veo que una persona está haciendo un mal trabajo, generalmente se lo hago saber inmediatamente.
38. No estoy seguro(a) que pudiera ser un buen líder.
39. Me desagrada ver programas violentos en televisión.
40. A veces no se puede evitar herir a otras personas para salir adelante.
41. En ocasiones he golpeado a mi pololo(a) o esposo(a) durante una discusión.
42. No me gusta hablar con personas que tienen autoridad como profesores, policías o jefes.
43. Cuando un pariente cercano y respetado me molesta generalmente escondo mis verdaderos sentimientos.
44. Otras personas me ven como un buen líder.
45. Cuando discuto con mi pololo(a) o esposo(a), nunca cedo hasta ganar.
46. No me gusta ganar si tengo que herir a otras personas para hacerlo.
47. Tiendo a seguir a los demás en lo que ellos quieren hacer.

48. No me gusta ver que castiguen a alguien.
49. Cuando un amigo hace algo que me hiere profundamente, preferiría devolverle la mano antes de hacerle saber lo herido(a) que estoy.
50. Rara vez he tomado el liderazgo en la organización de proyectos.
51. Me disculpo con frecuencia.
52. Una persona que dice algo estúpido merece ser puesto en su lugar.
53. Me ocupo de mis propias necesidades sin preocuparme mucho de los demás.
54. Con frecuencia simulo no fijarme en personas que conozco a no ser que ellas me hablen primero.
55. Si después de salir de una tienda me doy cuenta que me han dado vuelto de menos, me devuelvo y pido el resto del vuelto.
56. Necesito aprender a no dejarme pasar a llevar por la gente.
57. En la mayoría de las situaciones prefiero escuchar antes de hablar.
58. Por lo general le digo a una persona que yo siento que ha sido injusta.

### PARTE III

59. Considero que en la vida o uno empuja o lo empujan a uno.
60. Me sería muy difícil decirle a alguien que ya no deseo seguir saliendo más con él o ella.
61. A menudo dejo que la gente me atropelle.
62. Si tuviera un hermano o una hermana que le fuera mal en el colegio, le haría sentir inmediatamente que yo soy más inteligente.
63. Creo que uno(a) puede salir adelante en la vida sin tener que pasar sobre los demás.
64. Parece que salgo perdiendo en muchas discusiones.

65. Hay ocasiones en que la fuerza es necesaria para que las cosas se hagan.
66. Me resulta difícil decirle que no a un vendedor.
67. Cuando juego un deporte en equipo, como el fútbol, siento que está bien descargar mi rabia físicamente con mis contrincantes.
68. Tiendo a seguir las sugerencias de otros cuando estoy con un grupo de gente.
69. Si fuera interrumpido(a) en medio de una conversación importante, le pediría a la persona que esperara hasta que hubiera terminado.
70. Me resulta difícil defender mis derechos.
71. No sé que decir cuando alguien me dice algo agradable.
72. Me da miedo negarme a hacerle favores a mis amigos por temor a que ya no me quieran.
73. Me daría miedo estar en una pelea a combos.
74. Preferiría quedarme sin lo que necesito antes de pedir un favor.
75. No le alegaría a un vendedor sobre el precio de un artículo, aunque lo encontrara muy caro.
76. Daría a conocer mi punto de vista, aun si alguien a quien yo respeto dijera algo distinto.
77. Disfruto participando en una buena discusión.
78. A veces me siento avergonzado(a) cuando recibo halagos, a pesar de que los merezco.
79. A menudo me imagino a mí mismo(a) golpeando o matando a una persona o animal.
80. Generalmente puedo convencer a otros de que mis ideas son correctas.
81. Me resulta difícil expresar mis verdaderos sentimientos cuando me he encariñado con alguien del sexo opuesto.
82. Dudaría en devolver la comida en un restaurant, aunque estuviera quemada.

83. Aun cuando alguien sea injusto(a) por lo general no le digo nada.
84. Fácilmente estoy de acuerdo con las opiniones de otros.
85. Si alguien me estuviera molestando durante una película, le pediría que dejara de hacerlo.
86. Si mi familia está mal informada en relación a algún tema, trato de informarles acerca de los hechos.
87. Si fuera criticado(a) injustamente por un amigo(a), rápidamente le expresaría mis sentimientos.
88. Cuando alguien me hace un regalo, me siento avergonzado(a) e incómodo(a).
89. Me resulta difícil pedirle un favor a un amigo(a).
90. La gente a menudo se aprovecha de mí.
91. Cedería en un punto sólo para evitar problemas, a pesar de saber que tengo razón.
92. Pocas veces estoy en desacuerdo con los demás.
93. Me desagradaría hacer llorar a mi pololo(a) o esposo(a).
94. Me resulta difícil decir que no a las peticiones de amigos.

#### PARTE IV

95. A veces pierdo una discusión porque tengo miedo de herir los sentimientos de la otra persona.
96. En general no le llevo la contra a miembros de mi familia porque no quiero herir sus sentimientos.
97. Nunca he hecho trampa compitiendo con un amigo.
98. Rara vez le echo tallas a otras personas.

99. Hago lo posible por evitar que mis amigos se aprovechen injustamente de mí.
100. Cuando estoy enojado(a) con miembros de mi familia, se los hago saber.
101. Generalmente defiendo mi opinión en una discusión familiar.
102. No pediría dinero prestado, ni siquiera a un buen amigo(a).
103. Si un amigo dañara alguno de mis mejores casetes, le pediría que me lo repusiera.
104. Trato de asegurarme de que la gente no se aproveche de mí.
105. Acepto fácilmente el liderazgo de otros en la toma de decisiones de grupo.
106. Si un amigo(a) ha olvidado devolverme plata que me pidió prestada, se lo recordaría.

## HOJA DE RESPUESTA (ICI)

NOMBRE:

FECHA:

FECHA DE NACIMIENTO:

EDAD:

ESTABLECIMIENTO:

CURSO:

	V	F		V	F
PARTE I					
1	( )	( )	16	( )	( )
2	( )	( )	17	( )	( )
3	( )	( )	18	( )	( )
4	( )	( )	19	( )	( )
5	( )	( )	20	( )	( )
6	( )	( )	21	( )	( )
7	( )	( )	22	( )	( )
8	( )	( )	23	( )	( )
9	( )	( )	24	( )	( )
10	( )	( )	25	( )	( )
11	( )	( )	26	( )	( )
12	( )	( )	27	( )	( )
13	( )	( )	28	( )	( )
14	( )	( )	29	( )	( )
15	( )	( )	30	( )	( )

PARTE II

31	( )	( )	52	( )	( )
32	( )	( )	53	( )	( )
33	( )	( )	54	( )	( )
34	( )	( )	55	( )	( )
35	( )	( )	56	( )	( )
36	( )	( )	PARTE III		
37	( )	( )	57	( )	( )
38	( )	( )	58	( )	( )
39	( )	( )	59	( )	( )
40	( )	( )	60	( )	( )
41	( )	( )	61	( )	( )
42	( )	( )	62	( )	( )
43	( )	( )	63	( )	( )
44	( )	( )	64	( )	( )
45	( )	( )	65	( )	( )
46	( )	( )	66	( )	( )
47	( )	( )	67	( )	( )
48	( )	( )	68	( )	( )
49	( )	( )	69	( )	( )
50	( )	( )	70	( )	( )
51	( )	( )	71	( )	( )

72	( )	( )	92	( )	( )
73	( )	( )	93	( )	( )
74	( )	( )	94	( )	( )
75	( )	( )	PARTE IV		
76	( )	( )	95	( )	( )
77	( )	( )	96	( )	( )
78	( )	( )	97	( )	( )
79	( )	( )	98	( )	( )
80	( )	( )	99	( )	( )
81	( )	( )	100	( )	( )
82	( )	( )	101	( )	( )
83	( )	( )	102	( )	( )
84	( )	( )	103	( )	( )
85	( )	( )	104	( )	( )
86	( )	( )	105	( )	( )
87	( )	( )	106	( )	( )
88	( )	( )			
89	( )	( )			
90	( )	( )			
91	( )	( )			

**ANEXO 4**  
**TEST SOCIOMÉTRICO**

## TEST SOCIOMÉTRICO

Nombre:

Liceo:

Curso:

Fecha:

### INSTRUCCIONES:

A continuación te presentamos algunas situaciones en las cuales te solicitamos escribas los nombres de los compañeros de tu curso con los cuales preferirías estar. Escribe el nombre de la persona que eliges en primer lugar y luego los nombres de aquellas que eliges en segundo y tercer lugar respectivamente.

Mira bien a tu alrededor y decide.

Te agradecemos de antemano toda tu colaboración.

## HOJA DE PREGUNTAS

1- ¿Con quién prefieres compartir en el tiempo de recreo?

(1).....

(2) ¿con quién más? .....

(3) y ¿con quién más? .....

2- ¿Al lado de quién te gustaría estar sentado cuando realizas alguna tarea en la sala de clases?

(1).....

(2) ¿de quién más? .....

(3) y ¿de quién más? .....

3- ¿Con cuál compañero preferirías trabajar en un proyecto de clases?

(1).....

(2) ¿quién más? .....

(3) y ¿quién más? .....

**ANEXO 5**

**ENCUESTA PARA PROFESORES**

## ENCUESTA PARA PROFESORES

ASIGNATURA:

LICEO:

### **Instrucciones:**

A continuación, le presentamos un conjunto de afirmaciones.

Le pedimos que marque con un tiquet (V) si cree que la aseveración corresponde la mayoría de las veces al alumno en cuestión, o con una cruz (X) si considera que dicha afirmación no corresponde.

Rogamos en lo posible llene todos los casilleros.

No existen respuestas buenas ni malas. Toda la información es confidencial, de exclusivo uso de las investigadoras.

Agradecemos de antemano toda su colaboración.

	Nombre del Alumno N°1	Nombre del Alumno N°2	Nombre del Alumno N°3	Nombre del Alumno N°4	Nombre del Alumno N°5	Nombre del Alumno N°6
<b>1. Considero que tiene una buena imagen de sí mismo</b>						
<b>2. Por lo general, lo saludo si me lo encuentro fuera de clases</b>						
<b>3. Me parece que su comportamiento es adecuado para su edad</b>						
<b>4. Percibo que es un joven que tiene buenas redes de apoyo</b>						
<b>5. Generalmente, le pregunto en clases</b>						
<b>6. Será un gran profesional</b>						
<b>7. Es una persona que resolverá sus problemas con creatividad</b>						
<b>8. Sus capacidades le ayudaran a desarrollarse óptimamente</b>						
<b>9. Si levanta la mano, le atiendo inmediatamente</b>						
<b>10. Considero que sabe expresar afectos y emociones en forma adecuada</b>						
<b>11. Es un joven que tiene buen futuro</b>						
<b>12. Considero que su rendimiento escolar esta de acuerdo a su esfuerzo</b>						
<b>13. Cuando tiene dificultades en la materia le dedico mas tiempo</b>						
<b>14. Por sus características personales, creo que tendrá bastantes satisfacciones en su vida</b>						
<b>15. Considero que es un alumno muy responsable con sus deberes escolares</b>						
<b>16. Me intereso si esta en dificultades</b>						
<b>17. Creo que tendrá éxito en cualquier trabajo que emprenda</b>						
<b>18. Lo elogio cuando obtiene una buena calificación</b>						

**ANEXO 6**

**ANÁLISIS**

**ENCUESTA PARA PROFESORES**

En relación al instrumento empleado para medir la variable Sistema de Creencias del profesor; para los fines de este estudio, las investigadoras crearon la Encuesta para Profesores, la cual contempla la evaluación del sistema de creencias del docente en relación al alumno en tres áreas: conductas, percepciones y expectativas.

Como las seis afirmaciones contenidas en el ítem conducta corresponden a sentencias respecto a comportamientos del docente hacia los alumnos, las cuales deben ser respondidas por los mismos educadores, se decidió evaluar la correspondencia entre la percepción del profesor y el alumno, en relación a las conductas emitidas por el profesor.

Para estos fines, se tomó una muestra del total de alumnos y se les pidió a cada uno que contestaran con verdadero (V) o con falso (F) una lista de conductas del profesor hacia ellos -constituida por los mismos criterios de comportamiento entregados a los educadores-.

De esta manera se contrastó lo que el profesor manifiesta y lo que el alumno percibe de las conductas del educador.

Los resultados obtenidos muestran que en la asignatura del área científica se encontró un 64% de coincidencias entre las conductas manifestadas por el profesor y las percibidas por los alumnos y en la asignatura del área humanista un 72% de correspondencia.