

**UNIVERSIDAD MAYOR
FACULTAD DE HUMANIDADES
POSTGRADOS EDUCACIÓN**

Los objetivos fundamentales transversales y su relación con la percepción del clima de aula del segundo nivel medio de un centro integral de adultos de Puente Alto.

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO
ACADEMICO DE MAGISTER EN
CURRICULUM Y EVALUACIÓN**

Alumno

- Mora Carril Víctor Gabriel

Profesor Guía: Dra. María Eliana Arias Meriño

2018

DEDICATORIA.

Dedico este trabajo a quien fuera mi primera maestra, aquella que me enseñó las primeras letras bajo el umbral de una puerta, a mi compañera de infancia y amiga del alma, a mi muy querida y siempre recordada hermana Paula quien no esperó el último tren y adelantó su viaje un cálido día de septiembre.

A mi madre, una mujer cuyo ejemplo ha sido un puntal y guía en cada momento de mi vida. El esfuerzo y cansancio de sus manos bien merecen ver frutos.

A mis hermanos, en especial al apoyo y compañía que siempre me ha brindado mi hermana Gabriela, y a mis amigos, en particular a Gisela Santander y Carolina Cabezas quienes han estado conmigo en momentos de gran adversidad y alegría durante largos años.

Víctor Mora Carril.

RESUMEN

El presente estudio consistió en determinar la relación que existía entre la aplicación de los objetivos fundamentales transversales y el clima de aula de segundo nivel medio de un Centro Integral de Adultos de Puente Alto. La muestra no probabilística la conformaron 79 alumnos de segundo nivel medio cuyas edades fluctuaban entre los 19 y 78 años.

El estudio utilizó una investigación de tipo cuantitativo y un diseño no experimental transeccional. Los datos se obtuvieron a través de la aplicación de un cuestionario sobre la aplicación de objetivos fundamentales transversales y Escala de clima social de aula (CES)

La tabulación de los datos obtenidos según las formalidades de la estadística descriptiva.

El resultado del estudio demostró que los objetivos fundamentales transversales la persona y su entorno con lo relacional o relaciones en los segundos niveles del Centro Integral de Adultos de Puente Alto.

De acuerdo a lo anterior se concluyó que los OFTs no tienen relación con el clima de aula en el aspecto relacional y por lo que de no tener vínculos los OFTs, serían otros los factores los que inciden de manera proporcional, por lo tanto, mientras más investigaciones se hagan en cuanto a los factores que condicionan el aprendizaje, mayores respuestas y posibles soluciones se darán a las problemáticas educacionales.

Palabras claves: clima de aula, objetivos fundamentales transversales, educación de jóvenes y adultos.

ABSTRACT

The present research work had the purpose of determining the influence between the implementation of Fundamental Transversal Objectives and the classroom atmosphere of second grade students of an adult school located in Puente Alto. The sample was made up by 79 students.

The research design corresponded to non-experimental transectional research.

The data gathering technique consisted of a questionnaire dealing with Fundamental Transversal Objectives the person and his/her environment and Relationship. The data was organized according to descriptive statistics conventions.

The results of this research determined that there is no correlational relationship between Fundamental Transversal Objectives and a Relationship.

Hence this came to the conclusion that there is a wide range of factors affecting the classroom atmosphere of secondary school students are multifactorial and that further research work is required concerning those factors which really affect the classroom atmosphere.

Key words: The classroom atmosphere, social factors, education for young and adult people.

ÍNDICE

RESUMEN	i
ABSTRACT	ii
Introducción	1
Capítulo I: Planteamiento del Problema.....	5
1.1 Planteamiento del Problema	7
1.1.1 Antecedentes	7
1.2 Investigaciones sobre clima de aula.....	10
1.3. Fundamentación del problema.....	13
1.3.1 Descripción del contexto.	13
1.4 Preguntas de investigación	15
1.5 Formulación del problema	15
1.6 Variables	15
1.7 Validación de jueces expertos en relación a la variable OFTs.....	29
1.7.1. Procedimiento de consulta a los expertos.....	31
1.7.2 Principales aportes de los expertos.....	31
1.7.3 Validez y Confiabilidad Escala de clima social del aula.....	32

1.8 Justificación y relevancia del problema	33
1.9 Objetivos.....	36
1.9.1 Objetivo general.....	36
1.9.2 Objetivos específicos.....	36
1.9 Hipótesis.....	37
Capítulo II: Marco Teórico	38
2.1. Clima de aula y conflicto.	38
2.1.1 Clima de aula y la labor del profesor.....	43
2.1.2 Clima de aula y aspectos sociales	48
2.1.3 Clima de aula e interculturalidad	50
2.1.4 Clima de aula y afectividad.....	54
2.1.5 Clima de aula, aprendizaje y rendimiento escolar.....	57
2.1.7 Teorías sobre clima de aula.....	60
2.2 Educación de jóvenes y adultos.....	64
2.2.1 Educación de jóvenes y adultos en el contexto mundial y latinoamericano. 64	
2.2.2 Educación de jóvenes y adultos en Chile.....	69
2.3 Objetivos Fundamentales Transversales.....	76

2.3.1	Objetivos Fundamentales Transversales en el contexto mundial.....	76
2.3.2	Objetivos fundamentales transversales en el curriculum nacional chileno de la educación de jóvenes y adultos.....	80
	Capítulo III: Marco Metodológico.....	83
3. 1	Paradigma.....	83
3.2	Caracterización del diseño de la investigación	83
3.3	Universo, población de referencia y muestra bajo estudio.....	85
3.4	Instrumentos aplicados en la investigación.....	86
3.5	Plan de análisis.....	88
	Capítulo IV: Presentación de resultados.....	89
	TDV n°1. Aplicación de los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) Crecimiento y autoafirmación personal. Fuente: Cuestionario aplicado a estudiantes.....	91
	TDV n°2. “Crecimiento y autoafirmación personal”. Fuente cuestionario aplicado a los estudiantes.....	92
	TDV n°3 Aplicación de los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) “Desarrollo del pensamiento”. (D.2).....	93
	TDV n° 4 Desarrollo del pensamiento. Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes.....	94
	TDV n°5. Aplicación de los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) Formación ética (D.3). Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes.....	95

TDV n° 6. Formación ética. Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes.....	96
TDV n°7 Aplicación de los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) “La persona y su entorno” (D.4) Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes.....	97
TDV n°8 La persona y su entorno. Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes.....	98
TDV n°9. Aplicación de los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes.....	99
TDV n°10. Aplicación de los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT)”. Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes.....	102
4.2 Percepción de clima de aula (V2).....	103
TDV n°11. Dimensión Relacional o Relaciones (D.1). Subescala 1: Implicación. Fuente: Escala CES.....	103
TDV n°12. Dimensión Relacional o Relaciones (D.1). Subescala 2: Afiliación. Fuente: Escala CES.....	104
TDV n°13. Dimensión Relacional o Relaciones (D.1). Subescala 3: Ayuda. Fuente: Escala CES.....	105
TDV n°14. Síntesis Dimensión Relacional o Relaciones (D.1). Fuente: Escala CES.....	106
TDV n°15. Dimensión de Desarrollo personal o Autorrealización (D.2). Subescala 4: Tarea. Fuente: Escala CES.....	107
TDV n°16. Dimensión de Desarrollo personal o Autorrealización (D.2). Subescala 5: Competitividad. Fuente: Escala CES.....	108
TDV n°17. Síntesis Dimensión de Desarrollo personal o Autorrealización (D.2) Fuente: Escala CES.....	109

TDV n°18. Dimensión de Estabilidad o del Sistema de Mantenimiento (D.3). Subescala 6: Organización. Fuente: Escala CES.....	110
TDV n°19. Dimensión de Estabilidad o del Sistema de mantenimiento (D.3). Subescala 7: Claridad. Fuente: Escala CES.....	111
TDV n°20. Dimensión de Estabilidad o del Sistema de mantenimiento (D.3). Subescala 8: Control. Fuente: Escala CES.....	112
TDV n°21. Síntesis Dimensión de Estabilidad o del Sistema de Mantenimiento (D.3) Fuente: Escala CES.....	113
TDV n°22. Dimensión del Sistema de Cambio (D.4). Subescala 9: Innovación. Fuente: Escala CES.....	114
TDV n°23. Síntesis Dimensión del Sistema de Cambio (D.4) Fuente: Escala CES.....	115
TDV n°24. Síntesis Clima de aula. Subescalas. Fuente: Escala CES.....	116
TDV n°25. Síntesis Clima de aula. Dimensiones. Fuente: Escala CES.....	117
TDV n°26. Síntesis Clima de aula. Fuente: Escala CES.....	118
4.3. Hipótesis y Resultados:	119
4.3.1 Docimación de la hipótesis.....	119
4.3.2 Análisis Hipótesis.....	119
Capítulo V: Conclusiones.....	120
5.1 Según variables.....	120
5.2 Según problema.....	121
5.3 Según hipótesis.....	121
Limitaciones.....	122
Proyecciones.....	123

Bibliografía.....	124
ANEXOS.....	133
Cuestionario sobre la aplicación de los objetivos fundamentales transversales (oft)	
Escala de clima social de aula (ces)	

SOLO USO ACADÉMICO

INTRODUCCIÓN.

Los factores que condicionan un buen desempeño académico y sus resultados, son múltiples y responden a diferentes condiciones en las que este se da. No obstante, cualquier aproximación a descubrir cuáles pueden ser dichos factores, abre una ventana a una comprensión cabal y clara del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dentro de los factores a analizar está el clima de aula, cuya característica central es la relación que se establece entre estudiantes-profesores, profesores-estudiantes y entre los mismos estudiantes, como también las normas que en ella se establecen, las metodologías de enseñanza, los tiempos para las diversas actividades que se plantean, los contenidos que se abordan en cada asignatura.

Por defecto, un clima de aula positivo hará que el proceso de enseñanza-aprendizaje tenga buenos resultados, por su parte, un clima negativo hará que dicho proceso se vea perjudicado en cuanto a los resultados en evaluaciones como también en el desarrollo integral de los estudiantes.

Cabe señalar que cualquier unidad educativa es una reproducción más o menos cercana de la sociedad en la que están insertos profesores y alumnos, por lo tanto, al existir contextos sociales conflictivos o violentos, el clima de aula también se verá afectado por tales factores. Contrariamente, si el contexto social en el que se encuentra, presenta características positivas como: diálogo, empatía y tolerancia, la reproducción social en el aula generará un clima que permita la potencialización de aquellas características. De ahí que se desprenda la importancia de su estudio y análisis.

Por su parte los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) son una fuente de diálogo entre los contenidos fundamentales de cada asignatura propuestos por currículo nacional y la formación integral del estudiante.

Si bien existe una definida y clara operacionalización de las dimensiones de los objetivos fundamentales transversales y sus criterios, la implementación de los mismos se diluye por su naturaleza transversal que no permite una evaluación cierta de los mismos, se confunden con la promoción de valores. Sin embargo, son mucho más que eso, son directrices patentes que buscan que el alumno descubra sus capacidades y las puedan desarrollar. Las dimensiones de dichos objetivos buscan la realización en el plano personal, de lo cognitivo, de lo ético y de lo social.

Como establece la LEY N°. 20.370 (2009) en su artículo n° 2

“La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país.”

Los objetivos transversales deben garantizar que dicha declaración sea factible y pueda finalmente establecerse una relación dialógica en la triada colegio, estudiante y sociedad. A su vez, los fundamentos de la Política de Convivencia Escolar encuentran sustento en los Objetivos Fundamentales Transversales, por lo que su ejecución y logro tienen una directa repercusión en la implementación de tales políticas educacionales. Cabe destacar que tanto clima de aula como

objetivos transversales se encuentran fundamentados en el marco del curriculum nacional, el primero, en el Marco de la Buena Enseñanza que establece las interacciones que se dan en el aula, entre docentes y estudiantes, y el segundo, en Marco Curricular de la Educación Básica y Media de Adultos. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media de Adultos promulgado en 2004

Es así que esta investigación se ha realizado en el contexto educativo y tiene como objetivo de estudio establecer una relación entre los objetivos fundamentales transversales y el tipo de clima de aula en un centro de adultos en la comuna de Puente Alto.

La justificación central para el estudio de esta temática se encuentra en el hecho de que no existe una abundante literatura sobre la situación de la educación escolar de personas adultas, lo que lleva a vislumbrar una posibilidad infinita en el campo de la investigación de dicha realidad educacional. Por otra parte, el clima de aula es básico para el desempeño no tan solo de la labor del docente sino también para los aprendizajes que los estudiantes adquieran en función de un determinado clima. Por su parte, los objetivos fundamentales transversales se traducen en actitudes que permiten la realización integral de los sujetos que participan del proceso educativo, sean estos, niños, adolescentes o adultos, y al mismo tiempo pueden contribuir a generar un determinado clima de aula. Abordar esta temática, representa un paso necesario para fortalecer la labor formativa de establecimientos educacionales de adultos, ya que muchos de ellos reúnen en sus aulas a estudiantes cuyo paso por la educación formal-regular ha sido difícil por diversas razones, que van desde lo conductual a lo socio-económico, pasando por factores psico-emocionales. Constituye, además, un cuerpo de información valioso, de relevancia teórica y práctica, toda vez que se orienta a esclarecer una temática escasamente difundida y sistematizada.

La presente investigación presenta en su capítulo I un contexto general de los antecedentes que guardan relación con los antecedentes que existen sobre el clima de aula y la convivencia escolar como tema central de este estudio. Además se realiza una breve reseña del centro en el cual se llevó a cabo este estudio lo cual permite comprender cabalmente la importancia de este estudio en dicho centro. Es preciso indicar que la información recabada proporciona un espectro muy amplio que permite la comprensión profunda de las variables estudiadas.

En tal capítulo también se plantea la formulación del problema a estudiar, las preguntas de investigación, los objetivos, las variables con sus correspondientes dimensiones e indicadores y finalmente, una única hipótesis que plantea una posible respuesta al problema planteado.

El capítulo II se presenta una recopilación de investigaciones, artículos y estudios vinculados con el clima de aula, objetivos fundamentales transversales y educación de adultos en Chile y en el contexto latinoamericano; todo ello, con el objeto de contextualizar el estudio y tener registros de cuánto se ha estudiado y analizado las variables de este estudio.

La variable "Clima de aula" presenta una amplia literatura que permite comprender que es crucial para los estudios en educación ya que sienta las bases para el aprendizaje óptimo de los estudiantes, y por ende, de sus aprendizajes. Por su parte, los objetivos fundamentales transversales se analizan ampliamente puesto que constituyen un corpus fundamental con el cual se pretende la formación integral de los estudiantes, es por ello que el Ministerio de Educación a través de su currículum los define claramente y señala las implicancias de sus objetivos por medio de sus dimensiones e indicadores. Conjuntamente, se analiza de forma detallada aspectos centrales de la educación de adultos en Chile y su desarrollo a través de la historia de este país, las características de sus programas y diversas modalidades. Por último, se plantean una serie de teorías tendientes a

explicar el valor teórico que la variable clima de aula resulta fundamental al momento de hacer estudios en el área de la educación.

El capítulo III presenta a este estudio como cuantitativo, correlacional, transeccional cuyo universo lo componen todos los segundos niveles y cuya muestra toma un curso de cada jornada entendiéndose que este centro de estudio presenta 3 jornadas, diurna, vespertina y nocturna.

El capítulo IV muestra cómo se comportan las variables por medio de gráficos que indican los porcentajes de presencia de los indicadores y de las dimensiones con lo que se puede determinar cómo se comportan los indicadores en relación a la percepción que tienen los alumnos de ellos y que determinan cuáles tienen más presencia y menos. Cada gráfico es descrito detalladamente para que se pueda realizar un análisis adecuado de cada variable y finalmente la relación que responde al problema planteado y que determina que no existe relación entre la aplicación de los objetivos fundamentales transversales respecto de la persona y su entorno y lo relacional del clima de aula

El capítulo V plantea una serie de conclusiones en base a los resultados obtenidos tras la aplicación de los instrumentos y los gráficos que describen el comportamiento de las variables. Las conclusiones son planteadas desde el análisis de los indicadores y dimensiones de ambos instrumentos para poder plantear un análisis de los alcances del estudio y su proyección además de las limitaciones con que este estudio se presenta.

De forma general, la investigación que se presenta, se realizó aplicando cada etapa del proceso investigativo de manera cabal y detallada, razón por la cual se considera que el aporte realizado pudiera ser un referente de estudio para futuros estudios en relación a la temática.

SOLO USO ACADÉMICO

CAPITULO I

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1.2 Antecedentes

En Chile la realidad del clima de escolar y de aula ha experimentado cambios sustantivos desde su conceptualización y operacionalización desde 2001 cuando el Ministerio de Educación decidiera implementar una primera etapa del área de convivencia que intentaba “dar respuesta a la demanda social de fortalecer la convivencia social, generando las condiciones para que los y las estudiantes se desarrollaran en un contexto pacífico, democrático y armónico”

(www.convivenciaescolar.cl) en las diversas unidades educativas a lo largo del país. La convivencia escolar en palabras del ministerio de educación:

“se enseña, se aprende y se refleja en los diversos espacios formativos (en el aula, en los talleres, las salidas a terreno, los patios, los actos ceremoniales, la biblioteca), los instrumentos de gestión (el PEI, los reglamentos de convivencia, los Planes de Mejoramiento Educativo), y en los espacios de participación (Consejo Escolar, CCPP, CCAA, Consejo de Profesores/as, reuniones de apoderados/as), por lo que es de responsabilidad de toda la comunidad educativa” (www.convivenciaescolar.cl)

Con la creación de dicha unidad se concibe la convivencia como “la esencia de las relaciones sociales. El ser humano, por su naturaleza necesita de otros: es, se hace y construye en la relación con demás, tanto, que su existencia depende de la relación con sus semejantes.” (www.convivenciaescolar.cl)

Por su parte surge una subdimensión del clima escolar que guarda estrecha relación con la convivencia, llamada clima de aula. De acuerdo con Dr. Rafael Bisquerra Alzina (2008) “el clima áulico es aquél que se genera como consecuencia de la interacción entre el profesorado y el alumnado dentro de dicho espacio, incidiendo en los procesos educativos y en el rendimiento académico”. De la anterior definición se desprende que el clima de aula tiene relación directa con el tipo de relación que se genera con los diferentes actores que conviven en una sala de clase, es decir, entre alumnos- alumnos y alumnos- profesores.

El clima de aula está sujeto a una serie de factores que interactúan fuertemente y que determinan el tipo de clima que pueda existir.

1. Factor afectivo: las competencias afectivas del profesor, a las cuales denominan autenticidad, respeto y empatía van a tener una repercusión

directa en el clima de aula puesto el profesor muestra su sentir tal cual lo está experimentando lo que a su vez se traduce en una valoración de los estudiantes, ya que se muestra como una persona empática capaz de entender los sentimientos de los estudiantes. Olson y Wyett, (2000)

2. Factor socio-cultural: Guzmán, O. y Caballero T. (2012) “El concepto de factor social adquiere sentido única y exclusivamente a través de una realidad concreta a la cual se refiere y con la cual se relaciona de múltiples maneras, o sea, no solo causalmente, sino también de manera existencial, sistémica, compleja, en forma de elemento de una red, cognoscitiva, etcétera”
3. Factor cognitivo: Pertenece o relativo al conocimiento. Define el logro de los objetivos de aprendizajes que el estudiante alcanza en relación a los objetivos de aprendizajes propuestos en el curriculum nacional.

Pese al trabajo realizado en relación a mejorar la convivencia escolar y el clima de aula, los conflictos propios de las relaciones humanas persisten llegando a convertirse en el motor principal de las políticas educacionales para acabar con el bullying, el maltrato y el acoso. “La Región Metropolitana registra la mayor frecuencia de agresión escolar, con un 42%, seguida por las de Arica y Parinacota y Tarapacá con un 41%.” Encuesta Nacional de Convivencia Escolar (2011)

En relación a los objetivos transversales estos son definidos por el ministerio de educación como aquellos que corresponden al conjunto de saberes conceptuales capacidades de desempeño práctico (conocimiento y práctica de procedimientos), que requieren aprender las alumnas y los alumnos y que son definidos en cada sector y subsector como necesarios para alcanzar los Objetivos Fundamentales. Los contenidos agrupan tres grandes categorías de aprendizaje: conocimientos, habilidades y actitudes. MINEDUC (2004)

De la definición anterior se desprende, que la difusión e incorporación de los objetivos fundamentales transversales en el proceso evaluativo, tiene un carácter obligatorio puesto que constituyen la base para la formación integral del sujeto ya que conjuga una serie de factores que determinan que los estudiantes no solo adquieren conocimientos en las distintas asignaturas sino el desarrollo de habilidades y actitudes las cuales deben ser consideradas y promovidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de ese modo ser evaluados durante el curso del mismo.

Los objetivos fundamentales transversales llevan implícita la idea de los valores que deben adquirir los estudiantes en su proceso de escolarización y que se vinculan a una reflexión continúa sobre cómo el conocimiento en las diferentes áreas del saber conducen a una reflexión crítica y autónoma de las condiciones en las que se encuentra el individuo en relación a cómo inicio el proceso, es decir, intentan que se produzca la introspección del proceso de aprendizaje.

La tarea de educar, en palabras de Gusdorf, consistirá en: “permitir una toma de conciencia personal en el acoplamiento del individuo con el mundo y los demás”. (Citado en Romeo, J., 2001). En ese sentido, los objetivos fundamentales transversales son cruciales porque establecen un nexo entre conocimiento y sujeto, el sujeto y realidad lo que lo induce a una reflexión constante del estado actual del mismo y sus progresos. Lo revincula con su proceso de aprendizaje y a la vez a su condición de sujeto perteneciente a un contexto socio-cultural.

Para Romeo (2001) la implementación del principio orientador de los objetivos transversales debe conducir a un punto de partida hacia el desarrollo de un curriculum holístico que reúna ambos ámbitos del quehacer educativo que son la cosa a estudiar y la utilización de la misma para comprender la globalidad que circunda al estudiante en una representación en una realidad integrada y no parcelada. La autorreflexión constante del sujeto, dada por el carácter orientador

de los objetivos transversales, debe inducir a verse como un parte del todo y como un todo a la vez cuyo actuar repercute en la construcción de la realidad misma.

A su vez, la realidad más cercana del sujeto en este proceso de enseñanza aprendizaje se encuentra dado por el espacio en el que este se desarrolla, es decir, la sala de clase. En ella deben existir condiciones básicas y necesarias para que el proceso culmine cumpliendo con los objetivos propuestos. “Hablar de clima de aula supone tener presente todos los elementos que configuran parcialmente el proceso de enseñanza y aprendizaje, añadiendo además un fenómeno que se genera de la interacción de dichos elementos.” (Martínez, 1996)

1.2. Investigaciones sobre clima de aula.

A nivel internacional los estudios respecto al clima de aula se han realizado mayormente en Latinoamérica y España, siendo Perú el país que más registra publicaciones en sitios web. No obstante, no existen investigaciones que vinculen clima de aula y objetivos transversales, lo cual se puede explicar porque los objetivos transversales se encuentran implícitos en el curriculum de muchos países y se miden a través de contenidos que están insertos en las asignaturas.

Por lo tanto, sin ser el objetivo principal de los estudios mencionados, se presentan estudios que tienen como variable el clima de aula como factor de estudio y su implicancia sobre otros factores. La mayor parte de los estudios vinculan a clima de aula con rendimiento académico y aprendizajes.

Una investigación hecha en Colombia el año 2013 en la Universidad Pedagógica Nacional, llamada “Análisis del clima de aula en las escuelas deportivas grados quinto del Instituto Pedagógico Nacional”, arrojó como resultado que el aprendizaje está directamente relacionado con las relaciones entre profesor y alumno en el aula lo que genera un clima de aula positivo.

Otra investigación realizada en Perú el año 2012 en la universidad Ignacio de Loyola en el año 2012 llamada “Clima de aula y logros de aprendizaje en comunicación integral del quinto grado de 4 instituciones educativas de ventanilla” logró determinar que si existía una correlación positiva entre clima de aula y rendimiento académico.

Un estudio realizado en la Universidad Rafael Landívar de la Facultad de Humanidades lleva por título “Clima del aula y rendimiento escolar” realizada en 2013, concluyó que el factor clima de aula afecta el rendimiento escolar de los estudiantes puesto que la falta de un buen clima del aula puede perjudicar el desempeño académico de los estudiantes. A su vez sugiere, que los docentes deben crear ambientes agradables donde los estudiantes se sientan parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje, exista una convivencia satisfactoria, unión, cooperación entre compañeros.

Otro estudio realizado en Perú en 2016 llamado “Clima en el aula y el logro académico en el área de comunicación en estudiantes de secundaria” concluyó que la relación Clima en el aula y logro académico en el área de comunicación en estudiantes de secundaria no es positiva. No obstante, se observan condiciones y prácticas favorables en cuanto al clima que están dirigidas al logro de los aprendizajes.

Otra investigación que aborda el tema de clima de aula es “Efectos de la metodología y el clima de aula sobre el aprendizaje del alumnado” realizado en la Universitat Jaume el año 2015 determinó que existe una directa relación entre los aspectos analizados, es decir, que las buenas metodologías y el clima de aula afectan el de manera positiva los aprendizajes de los alumnos.

Una investigación llevada a cabo en Perú titulada “El clima en el aula y el rendimiento escolar en la Enseñanza de la Física de la carrera de Educación-NURR-ULA, Trujillo” indicó que el clima en el aula se encuentra influenciado por

un conjunto de variables que se denominan contextos del clima, y se determinó que el rendimiento de los estudiantes se encuentra condicionado principalmente por factores de índole personal.

En el contexto nacional las investigaciones que se pueden mencionar son:

Una investigación llamada “Influencia del clima de la sala de clases en el rendimiento escolar” realizada en 2010 en Pontificia Universidad Católica de Chile señala que el ambiente en la sala tiene una influencia importante en el rendimiento de los alumnos. Específicamente, que el manejo del grupo del curso que ejerce el profesor en la sala, es consistentemente más relevante y significativo que otras medidas del desarrollo de la clase.

Otra investigación realizada en la universidad Alberto Hurtado en 2011 llamada “Clima y comunicación en el aula para el aprendizaje” establece como acción investigativa clave el analizar la participación, la colaboración, el diálogo y la reflexión pedagógica propiamente tal como elementos cruciales del clima y que influyen directamente en el aprendizaje de los estudiantes.

Y por último se encuentra una investigación realizada en la Universidad de Santiago de Chile en 2013 titulada “Clima de aula y rendimiento escolar: un estudio etnográfico en la clase de matemática”. El resultado más significativo de nuestra investigación es la importancia que adquiere el docente como autoridad pedagógica, con capacidad de promover prácticas de desempeño escolar que redunden en un buen rendimiento de los estudiantes en la asignatura de matemática.

1.3 Fundamentación del problema.

1.3.1 Descripción del contexto.

La investigación se realizó en El Centro Integral de Adultos Teresa Moya Reyes, ubicado en calle Concha y Toro 526, comuna de Puente Alto, cuya dependencia es municipal e imparte educación básica adultos sin oficios y educación media H-C adultos.

Al iniciar el año 2017 este centro de estudio presenta una matrícula total de alumnos de 925.

Dentro de los antecedentes históricos del Centro de Educación Integral de Adultos Teresa Moya Reyes se puede señalar que es un establecimiento de la comuna de Puente Alto que inicia sus funciones en el año 1996 a solicitud de un grupo de mujeres que, asistiendo a talleres de capacitación de peluquería, requirieron regularizar y terminar su enseñanza básica y media en la comuna.

A partir de lo anterior, en el año 1996 el CEIA Teresa Moya Reyes comenzó sus actividades educativas con dos cursos: un Primer y Tercer Nivel Básico y un Primer Ciclo Medio; sumando 10 estudiantes y 7 docentes.

Este establecimiento recibe su reconocimiento oficial en el año 2008. Desde este periodo a la fecha, el CEIA Profesora Teresa Reyes busca entregar a jóvenes y adultos que desean continuar, regularizar y terminar sus estudios de enseñanza básica y media, tres jornadas de estudios (mañana, tarde y noche), de modo que, todos y todas nuestras estudiantes puedan compatibilizar el tiempo de estudio con los diferentes aspectos de la vida, el trabajo y la familia.

Presenta un índice de vulnerabilidad de alrededor del 87% lo que hace factible la implementación de programas de ayuda social como también, asesorías para la obtención de beneficios sociales a los estudiantes a través del área de ayuda psico-social con la que cuenta el colegio.

A su vez, el año 2016, el Centro Integral de Adultos Teresa Moya Reyes, incorpora el Proyecto de Integración Escolar como un apoyo pedagógico a los estudiantes.

El año 2017 se implementa el plan de convivencia escolar que cuenta con un coordinador.

Para fomentar la prosecución de estudios de todo el estudiantado, existen convenios de colaboración con la Universidad Católica Silva Henríquez (2009) y la Universidad Tecnológica Metropolitana (2010) las que ofrecen un Programa Propedéutico de continuación de estudios superiores a los estudiantes cuyo resultado académico esté dentro del 5% mayor del centro de estudio y cuya ficha de protección indique que se encuentra entre el quintil más pobre.

1.4 Preguntas de investigación.

La investigación plantea las siguientes preguntas:

1. ¿Qué percepción tienen los estudiantes del segundo nivel medio en relación a la aplicación de los objetivos fundamentales transversales en las diferentes clases?
2. ¿Cuál es la percepción que tienen los estudiantes del segundo nivel medio en relación al clima de aula de este colegio?
3. ¿Cómo impacta la percepción que tienen los estudiantes del segundo nivel medio en relación a la aplicación de los objetivos fundamentales transversales en la percepción del clima de aula?

1.5 Formulación del problema.

¿Qué relación existe entre la aplicación de los objetivos fundamentales transversales y la percepción del clima de aula que tienen los alumnos del

segundo nivel medio de un centro integral de adultos de Puente Alto durante el segundo semestre de 2017?

1.6 Variables

Variable 1“Aplicación de los Objetivos Fundamentales Transversales”	Indicadores
<p>1. Crecimiento y autoafirmación personal.</p> <p>Busca estimular y fortalecer los rasgos y cualidades que conforman y afirman la identidad personal de los sujetos, el sentido de pertenecer y participar en grupos de diversa índole y su disposición al servicio a otros en la comunidad; favorecer el auto conocimiento, consolidar la propia afectividad y el equilibrio emocional; profundizar en el sentido y valor del ser humano y su capacidad de trascenderse a sí mismo(a); desarrollar y reforzar la capacidad de formular proyectos de vida familiar, social, laboral, educacional, que les ayuden a valerse por sí mismos y a estimular su interés por una educación permanente.</p>	<p>1.1. Las clases a través de sus contenidos, objetivos y actividades promueven el fortalecimiento de la autonomía personal que considere el hacerse responsable de sí mismos y de los otros.</p> <p>1.2. Las clases plantean temas o reflexiones vinculadas a la valoración y el respeto de la vida y el cuerpo humano.</p> <p>1.3. En las clases se hacen planteamientos y reflexiones en torno a preguntas esenciales respecto del sentido de su existencia a nivel personal, social y espiritual.</p> <p>1.4. En las clases se promueve la reflexión en relación a la dimensión trascendente del ser humano y su implicancia en la vida personal y social.</p> <p>1.5. Las clases abordan la valoración y cumplimiento de normas de prevención de riesgos y de mecanismos de protección social a nivel personal, familiar, laboral y social.</p> <p>1.6. En las clases se hace alusión a temáticas relacionadas con el reconocimiento de la necesidad de prevenir los riesgos laborales y el auto cuidado de la</p>

	salud.
<p>2. Desarrollo del pensamiento.</p> <p>Respecto al desarrollo del pensamiento, se busca que los adultos fortalezcan y amplíen sus habilidades intelectuales de orden superior relacionadas con la clarificación, evaluación y generación de ideas; que amplíen la capacidad de problematizar, cuestionar y ser críticos frente a la información, de manera de seleccionar y distinguir aquella que es relevante y pertinente a las necesidades que se les plantean en distintos contextos de su vida: personal, familiar, laboral, social, cívica; que progresen en su habilidad de experimentar, ser creativos y aprender a aprender; que desarrollen la capacidad de predecir, estimar y ponderar los resultados de las propias acciones en la solución de problemas; y que ejerciten y aprecien disposiciones de concentración, perseverancia y rigurosidad en su trabajo.</p> <p>Esta dimensión tiene 4 reactivos todos correspondientes a los indicadores que señala el curriculum y que pueden ser observables y medibles.</p>	<p>2.1. Las actividades de la clase desarrollan la capacidad de identificar, procesar y sintetizar información de una diversidad de fuentes.</p> <p>2.2. Las clases amplían la capacidad de organizar información relevante acerca de un tópico o problema.</p> <p>2.3. Las metodologías de las clases fomentan la capacidad de revisar planteamientos a la luz de nuevas evidencias y perspectivas.</p> <p>2.4. Las clases promueven la capacidad de suspender los juicios en ausencia de información suficiente.</p> <p>2.5. En las clases se desarrollan habilidades comunicativas, que se vinculan con la capacidad de exponer ideas, opiniones, convicciones, sentimientos y experiencias de manera coherente y fundamentada, haciendo uso de diversas y variadas formas de expresión.</p> <p>2.6. En clases está presente la resolución de problemas, que se ligan tanto con habilidades que capacitan para el uso de herramientas y procedimientos basados en rutinas, como con la aplicación de principios, leyes generales, conceptos y criterios.</p> <p>2.7. En clases se desarrollan actividades en las que se debe seleccionar, analizar, interpretar y sintetizar la información y conocimiento, con el fin de comparar similitudes y diferencias.</p> <p>2.8. Las clases se promueve el entender el carácter sistémico de</p>

	<p>procesos y fenómenos.</p> <p>2.9. Las clases plantean el diseño, planificación y realización de proyectos.</p> <p>2.10. El diseño de las clases permite pensar, monitorear y evaluar el propio aprendizaje.</p> <p>2.11. Las clases abordan el manejo de la incertidumbre y adaptación a los cambios en el conocimiento.</p>
<p>3. Formación ética.</p> <p>Busca que los adultos se reconozcan en cuanto sujetos de derecho que tienen a la vez obligaciones, derechos y oportunidades de participación y de reflexión crítica frente a la actuación en sociedad. De manera particular, se espera que estos afiancen valores y actitudes fundamentales para la vida familiar, laboral y ciudadana, tales como: respeto por los demás, responsabilidad a nivel personal y para con los demás, compromiso, tolerancia, justicia, solidaridad, colaboración, libertad, honestidad, lealtad, autonomía, estilos de convivencia pacífica y democrática, actitudes de diálogo.</p>	<p>3.1. Las clases promueven la valoración del carácter único de cada persona y las implicaciones éticas de ello.</p> <p>3.2. En las clases se fomenta la comprensión de uno mismo en cuanto sujeto de derecho lo que implica responsabilidades consigo mismo, los otros y la sociedad.</p> <p>3.3. Las clases desarrollan la comprensión y actuación en concordancia con principios, asumiendo las implicaciones en su vida personal, familiar, social, laboral y ciudadana.</p> <p>3.4. En las clases se incentiva el apropiarse de un conjunto de valores como: solidaridad, respeto por la diversidad, valoración de la justicia y el bien común; y actitudes esenciales para la vida social democrática, permitiendo de ese modo que estos sean incorporados en la vida laboral, las relaciones interpersonales y la vida ciudadana.</p> <p>3.5. Los contenidos, objetivos y actividades estimulan la reflexión en relación a contribuir al desarrollo y fortalecimiento de la sociedad en que vive, a partir del cumplimiento y desarrollo de los</p>

	<p>valores y principios éticos en su vida laboral, familiar y ciudadana.</p> <p>3.6. En clases se difunde el respeto y defensa de la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica, respetando y valorando las ideas y creencias distintas de las propias en los espacios familiares, laborales, cívicos y comunitarios, y reconociendo el diálogo como fuente permanente de humanización, de superación de diferencias y de acercamiento a la verdad.</p> <p>3.7. Las clases favorecen una cultura de cumplimiento de la ley, la justicia y el respeto por el otro.</p>
<p>4. La persona y su entorno.</p> <p>Se refieren al mejoramiento de la interacción personal, familiar, laboral, social y cívica, contextos en los que deben regir valores de respeto mutuo, actitud y comportamiento ciudadano, la identidad nacional y una convivencia democrática, valorando la vida en sociedad como una dimensión esencial del crecimiento personal.</p>	<p>4.1. Las clases fomentan la comprensión y apreciación de la importancia que tienen las dimensiones afectiva, espiritual, ética y social para un sano desarrollo sexual, asumiendo los desafíos que esto implica en la vida adulta.</p> <p>4.2. En clases se reflexiona en cuanto a la apreciación de la importancia social, afectiva y espiritual de la familia y del matrimonio para el desarrollo integral de cada uno de sus miembros y toda la sociedad.</p> <p>3. En clases se conoce y valora los actores, la historia, las tradiciones, los símbolos, los espacios y oportunidades para el desarrollo de la cultura a nivel local, regional, de país, el patrimonio territorial y cultural de la nación, en el contexto de un mundo crecientemente</p>

	<p>globalizado e interdependiente, comprendiendo y asumiendo una postura frente a la tensión y la complementariedad que existe entre ambos planos.</p> <p>4.4. En clases se promueve el valorar la vida en sociedad como una dimensión esencial del crecimiento y existencia de las personas.</p> <p>4.5. En clases se incentiva el ejercer plenamente los derechos y deberes personales, laborales y ciudadanos que demanda la vida social de carácter democrática.</p> <p>4.6. Las clases plantean el compromiso activo con la comunidad, proponiendo y desarrollando proyectos sociales, culturales, de participación y responsabilidad ciudadana.</p> <p>4.7. En clases se fomenta el valorar la dignidad esencial de todo trabajo, el valor eminente de la persona que lo realiza, sus procesos y resultados con criterios de satisfacción personal y sentido de vida, calidad, productividad, innovación, responsabilidad social e impacto sobre el medio ambiente.</p> <p>4.8. Las clases promueven la protección del entorno natural y sus recursos como contexto de desarrollo humano.</p> <p>4.9. Las clases contemplan el comprender y valorar la perseverancia, el rigor y el cumplimiento, por un lado, y la flexibilidad, la originalidad, la capacidad de recibir consejos y críticas y el asumir riesgos, por el otro, como aspectos fundamentales en el desarrollo y la consumación exitosa de tareas</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>y trabajos.</p> <p>4.10. En clases se desarrolla la iniciativa personal, la creatividad, el trabajo en equipo, el espíritu emprendedor y las relaciones basadas en la confianza mutua y responsable.</p> <p>4.11. En clases se promueve el apreciar la importancia de desarrollar relaciones entre hombres y mujeres que potencien su participación equitativa en la vida laboral, económica, familiar, social, cultural y cívica.</p> <p>4.12. Las clases incentivan el conocer y velar por el cumplimiento y respeto de los derechos fundamentales de las personas y los derechos laborales en las relaciones de trabajo.</p> <p>4.13. En su estructura las clases consideran el distinguir entre los conflictos de carácter individual y colectivo en los ámbitos laborales o comunitarios y poner en práctica mecanismos institucionales para la resolución de conflictos laborales individuales y colectivos.</p> <p>4.14. Las clases promueven el conocer y valorar estrategias de asociatividad empresarial (gremios, redes) y asociatividad laboral (organizaciones sindicales).</p> <p>4.15. En clases se alienta a conocer los fundamentos, conceptos y procedimientos que protegen los derechos fundamentales en el trabajo, en particular el derecho a sindicación y negociación colectiva.</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Variable 2 “Percepción del Clima de aula”	Indicadores
<p>1. Dimensión relacional o relaciones. La dimensión Relaciones evalúa el grado de implicación de los estudiantes en el ambiente, el alcance de su apoyo y ayuda hacia el otro y el grado de libertad de expresión.</p>	<p>Subescala: IMPLICACION</p> <p>Grado en que los alumnos muestran interés por las actividades de la clase y participan en los coloquios y cómo disfrutan del ambiente creado incorporando tareas complementarias.</p> <p>1. Los alumnos/as ponen mucho interés en lo que hacen en esta clase.</p> <p>10. Los alumnos/as “están en las nubes” en las clases.</p> <p>19. A menudo los alumnos/as pasan el tiempo deseando que acaben las clases.</p> <p>28. En este curso la mayoría de los alumnos/as pone realmente atención a lo que dicen los profesores.</p> <p>37. Muy pocos alumnos/as toman parte en las discusiones o actividades de curso.</p> <p>46. Muchos alumnos/as se distraen en clase haciendo dibujos, conversando o enviándose mensaje por redes sociales.</p> <p>55. A veces, los alumnos/as prestan a sus compañeros algunos trabajos que han hecho en clase.</p> <p>64. En este curso, muchos de los alumnos/as parecen estar medio dormidos.</p> <p>73. A veces, los alumnos/as hacen trabajos extra por su propia iniciativa en la clase.</p> <p>73. A veces, los alumnos/as hacen trabajos extra por su propia iniciativa en la clase.</p>

Subescala: AFILIACIÓN.

Nivel de amistad entre los alumnos y cómo se ayudan en sus tareas, se conocen y disfrutan trabajando juntos.

2. En este curso, los alumnos/as llegan a conocerse realmente bien unos a otros.

11. Los alumnos/as de este curso no están interesados en llegar a conocer a sus compañeros/as.

20. En este curso se hacen muchas amistades.

29. En este curso fácilmente se forman grupos para realizar proyectos o tareas.

38. En este curso a los alumnos/as les agrada colaborar en los trabajos.

47. A los alumnos/as les gusta ayudarse unos a otros para hacer sus deberes.

56. En este curso los alumnos/as no tienen muchas oportunidades de conocerse unos a otros.

65. En este curso se tarda mucho tiempo en conocer a todos por su nombre.

74. Hay grupos de alumnos/as que no se sienten bien en este curso.

83. Algunos compañeros/as no se llevan bien entre ellos en este curso.

Subescala: AYUDA.

Grado de ayuda, preocupación y amistad del profesor por los alumnos (comunicación abierta con los escolares, confianza en ellos e interés por sus ideas).

3. Los profesores/as dedican muy poco tiempo a hablar con los

SOLO USO ACADÉMICO

	<p>alumnos/as.</p> <p>12. Los profesores/as muestran interés personal por los alumnos/as.</p> <p>21. Los profesores/as parecen más un amigo/a que una autoridad.</p> <p>30. Los profesores/as se exceden en sus obligaciones para ayudar a los alumnos/as.</p> <p>39. A veces los profesores/as “avergüenzan” al alumno/a por no saber la respuesta correcta.</p> <p>48. Los profesores hablan a los alumnos/as como si se tratara de niños pequeños.</p> <p>57. Cuando los alumnos/as quieren que se hable sobre un tema, los profesores/as buscarán tiempo para hacerlo.</p> <p>66. A los profesores /as quieren saber qué es lo que les interesa aprender a los alumnos/as.</p> <p>75. Los profesores/as no confían en los alumnos/as.</p> <p>84. En este curso, los alumnos/as deben tener cuidado con lo que dicen.</p>
<p>2. Dimensión de desarrollo personal o autorrealización.</p> <p>Es la segunda dimensión de esta escala a través de ella se valora la importancia que se concede en la clase a la realización de las tareas y a los temas de las materias</p>	<p>Subescala: TAREA</p> <p>Importancia que se da a la terminación de las tareas programadas.</p> <p>4. Casi todo el tiempo de clase se dedica a la lección del día.</p> <p>13. En todas las clases se espera que los alumnos/as hagan sus tareas en el tiempo que esta dura.</p> <p>22. A menudo dedicamos más tiempo a discutir temas relacionados con otros asuntos que los relacionados con la clase.</p> <p>31. En las clases es muy importante haber hecho una determinada cantidad de</p>

	<p>trabajos.</p> <p>40. En este curso, los alumnos/as no trabajan mucho.</p> <p>49. Generalmente hacemos lo que queremos.</p> <p>58. Si un alumno/a falta a clase un par de días, tiene que recuperar lo perdido.</p> <p>67. A menudo, los profesores/as dedican tiempo de la clase para hablar sobre temas no relacionadas con el tema central de la clase.</p> <p>76. Este curso parece más una fiesta que un lugar para aprender.</p> <p>85. Los profesores siguen el tema de la clase y no se desvían de él.</p>
	<p>Subescala: COMPETITIVIDAD</p> <p>Importancia que se da al esfuerzo por lograr una buena calificación y estima, así como a la dificultad para obtenerlas.</p> <p>5. Aquí, los alumnos/as no se sienten presionados para competir entre ellos.</p> <p>14. Los alumnos/as se esfuerzan mucho por obtener las mejores notas.</p> <p>23. Algunos alumnos/as siempre tratan de responder las preguntas de los primeros.</p> <p>32. En este curso los alumnos/as no compiten con otros en tareas escolares.</p> <p>41. En clases si entregas tarde los trabajos, te bajan la nota.</p> <p>50. En las clases no son muy importantes las calificaciones.</p> <p>59. En este curso a los alumnos/as no les importa qué notas reciben otros compañeros.</p>

	<p>68. Los alumnos/as tienen que trabajar duro para obtener buenas notas.</p> <p>77. A veces, el curso se divide en grupos para competir en tareas unos con otros.</p> <p>86. Generalmente, los alumnos/as aprueban aunque no trabajen mucho.</p>
<p>3. Dimensión de estabilidad o del sistema de mantenimiento.</p> <p>Evalúa las actividades relativas al cumplimiento de objetivos, funcionamiento adecuado de la clase, organización, claridad y coherencia en la misma.</p>	<p>Subescala: ORGANIZACIÓN.</p> <p>Importancia que se da al orden, organización y buenas maneras en la realización de las tareas.</p> <p>6. Las clases están muy bien organizada.</p> <p>15. En las clases, los alumnos/as casi siempre están callados.</p> <p>24. Los alumnos/as de este curso pasan mucho tiempo conectados a sus celulares.</p> <p>33. A menudo, en este curso se forma un gran desorden.</p> <p>42. Los profesores/as rara vez tienen que decir a los alumnos/as que se sienten.</p> <p>51. Frecuentemente los profesores/as tienen que pedir a los alumnos que no hagan tanto desorden.</p> <p>60. Los trabajos que se piden están claros y cada uno sabe lo que tiene que hacer.</p> <p>69. Las clases rara vez comienzan a la hora.</p> <p>78. Las actividades de las clases son planeadas clara y cuidadosamente.</p> <p>87. Los alumnos/as no interrumpen a los profesores/as cuando están hablando.</p> <hr/> <p>Subescala: CLARIDAD</p>

	<p>Importancia que se da al establecimiento y seguimiento de unas normas claras y al conocimiento por parte del alumno de las consecuencias de su incumplimiento.</p> <p>7. Hay un conjunto claro de normas que los alumnos/as tienen que cumplir.</p> <p>16. En clases parece que las normas cambian mucho.</p> <p>25. Los profesores/as explican lo que le ocurrirá al alumno/a si no cumple las normas de clase.</p> <p>34. Los profesores/as explican cuáles son las normas de la clase.</p> <p>43. Los profesores intentan que se cumplan las normas establecidas en clase.</p> <p>52. Los alumnos/as podrán aprender algo más, según como se sientan los profesores cada clase.</p> <p>61. Existen unas normas claras para hacer las tareas en las clases.</p> <p>70. Los profesores/as explican en las primeras semanas las normas sobre lo que los alumnos/as podrán o no hacer en esta clase.</p> <p>79. Los alumnos/as no están siempre seguros de cuándo algo va contra las normas.</p> <p>87. Los alumnos/as no interrumpen a los profesores/as cuando están hablando.</p>
	<p>Subescala: CONTROL</p> <p>Grado en que el profesor es estricto en sus controles sobre el cumplimiento de las normas.</p>

	<p>8. En las clases hay pocas normas que cumplir.</p> <p>17. Si un alumno/a no cumple las normas en las clases, seguro que será castigado.</p> <p>26. En general, los profesores no son muy estrictos.</p> <p>35. Los alumnos/as pueden “tener problemas” con los profesores/as por hablar cuando no deben.</p> <p>44. En este curso, los alumnos/as no siempre tienen que seguir las normas.</p> <p>53. Los alumnos/as pueden tener problemas si no están en su sitio al comenzar las clases.</p> <p>62. Existen clases en las que es más fácil que te castiguen más que en otras. (Castigan: anotan, mandan a inspección, suspenden)</p> <p>71. Los profesores/as aguantan mucho.</p> <p>80. Los profesores/as expulsarán a un alumno/a si se porta mal.</p> <p>89. Cuando los profesores/as proponen una norma la hacen cumplir.</p>
<p>4. Dimensión del sistema de cambio. Evalúa el grado en que existen diversidad, novedad y variación razonables en las actividades de clase.</p>	<p>Subescala: INNOVACIÓN.</p> <p>Grado en que los alumnos contribuyen a plantear las actividades escolares y la variedad y cambios que introduce el profesor con nuevas técnicas y estímulos a la creatividad del alumno.</p> <p>9. En las clases siempre se están introduciendo nuevas ideas.</p> <p>18. Aquí los alumnos/as hacen tareas muy diferentes de una clase a otra.</p> <p>27. Normalmente, en las clases</p>

	<p>no se practican nuevos o diferentes métodos de enseñanza.</p> <p>36. A los profesores/as les agrada que los alumnos/as hagan trabajos originales.</p> <p>45. Los alumnos/as tienen poco que decir sobre la forma de emplear el tiempo de clase.</p> <p>54. Los profesores/as proponen trabajos originales para que los alumnos/as los hagan.</p> <p>63. Se espera que los alumnos/as al realizar sus trabajos, sigan las normas establecidas.</p> <p>72. Los alumnos/as pueden elegir su puesto en la clase.</p> <p>81. Los alumnos/as hacen casi todos los días el mismo tipo de tareas.</p> <p>90. En este curso, se permite a los alumnos/as preparar sus propios proyectos.</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

1.7 Validación de jueces expertos en relación a la variable OFTs

1. Cuestionario sobre la aplicación de los objetivos fundamentales transversales (OFT)

Antes de realizar la aplicación del instrumento en cuestión, se procedió a su validación por parte de expertos. En este caso el procedimiento se llevó a cabo por 3 expertos, quienes cuentan con al menos un grado de magíster y experiencia profesional o investigativa en el ámbito estudiado en esta investigación.

El detalle de su información personal, grados académicos y experiencia profesional es la siguiente:

- **Mag. José Manuel Medina Andrade**, nueve años de experiencia profesional:
 - Profesor Educación especial, Universidad de los Lagos casa central, Osorno

- Magíster en Educación, Política y Gestión Educativa
- Leadership for understanding LPC1-LPC2, Harvard University Graduate School of Education
- Miembro del equipo de investigación, Universidad de Chile
- Coordinador Académico de Postgrados, Universidad Mayor
- Coordinador Mg. en Neurociencias de la Educación
- Coordinador Mg. en Educación Diferencial TLCA
- Gestión de nuevos programas
- Gestión de equipos docentes
- Mejoramiento de los programas de formación permanente entre otros.
- Estudios de Magíster en Educación, Universidad Austral de Chile
- Investigación en formación permanente del profesorado
- Investigación en Liderazgo Docente
- Investigación en desarrollo profesional
- Capacitaciones a profesores entre otros.

- **Dr. Ana María Galdames Paredes**

- Trabajadora Social Universidad Tecnológica Metropolitana.
- Magister en Educación, Universidad Mayor.
- Diplomada en Suficiencia Investigativa. Universidad Nacional de Educación a Distancia - U.N.E.D.
- Mediadora registrada Ministerio de Justicia. Experta en familia y educación.
- Doctorado en Educación, UNED España.
- Es secretaria de estudios y profesora de la Escuela de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales.

- **Dr. Mario Vargas Gutiérrez**

- Profesor de Castellano P.U.C.
- Magíster en Educación

- Dr. en Educación. Académico de larga trayectoria en los programas de Magíster de la Facultad de Educación. U Mayor

1.7.1. Procedimiento de consulta a los expertos

El primero contacto con los expertos se generó a través de correo electrónico. En este se dieron a conocer los plazos de trabajo junto un resumen que incluyó los lineamientos, objetivos generales y específicos y preguntas de investigación. Además, se incorporó la tabla de operacionalización del instrumento, la cual se muestra más adelante.

Durante los días correspondientes al plazo de trabajo, se mantuvo contacto con los expertos para responder consultas que se generaron a medida que avanzaban con la validación y luego entregaron su validación con los comentarios y sugerencias respecto de cómo mejorarlo.

Es necesario mencionar que originalmente se esperaba la validación por parte de cuatro expertos, pero, aun contactando en reiteradas ocasiones y extendiendo el plazo de trabajo, no se tuvo respuesta del quinto validador.

1.7.2 Principales aportes de los expertos

Se realiza un análisis de los comentarios por pregunta desde la perspectiva de cada uno.

Todos los expertos coincidieron en que el instrumento era adecuado, por lo cual no se realizaron evaluaciones negativas a ninguno de los ítems en el cuestionario.

Las indicaciones en algunos ítems fueron enfocadas hacia el uso del lenguaje, También se realizaron comentarios asociados a la forma en que se presentaban.

1.7.3 Validez y Confiabilidad Escala de clima social del aula.

Validez: Estudios realizados por Moos indican que la Escala de Clima Social del Aula tiene Validez de Contenido y Concurrente.

En la adaptación española se ha analizado la estructura interna de los rasgos medidos mediante el análisis factorial. Fernández Ballesteros y Sierra (1982) hallaron ocho de las nueve subescalas propuestas por el autor. Si bien hay bastante semejanza con los resultados originales de Moos y colaboradores, los factores encontrados en la Escala CES apuntan a una estructura matemática de vectores algo distinta de la agrupación en subescalas que proponen los autores. “Probablemente la encontrada en la adaptación española es más perfecta desde el punto de vista estadístico, pero menos útil desde una perspectiva psicológica, y por esta razón en la versión española no se ha alterado dicha agrupación en subescalas o rasgos del clima social.

Confiabilidad: Se han empleado distintos procedimientos para determinar la confiabilidad. Se ha aplicado el procedimiento del test-retest con un mes y medio de intervalo para la Escala de Clima Social del Aula (CES) obteniéndose los siguientes coeficientes de correlación: IM 0.87, AF 0.73, AY 0.89, TA 0.78 CO 0.81, OR 0.85 CL 0.72, CN 0.79, IN 0.90. A partir del análisis de Consistencia Interna (Kuder y Richardson) los índices obtenidos para esta Escala fueron: IM 0.85, AF 0.74, AY 0.84, TA 0.84, CO 0.67, OR 0.85, CL 0.74, CN 0.86, IN 0.80.

Pacheco, Stewart y Rodríguez Crespo (1990) obtuvieron índices de confiabilidad test-retest (en su mayoría superiores a 0.60) con un intervalo temporal de 30 días y sobre una muestra de 123 escolares de 5° y 8° y de Consistencia Interna obtenidos por el procedimiento de Kuder Richardson.

La Consistencia Interna para las subescalas fue calculada utilizando Kuder Richardson. El promedio de las correlaciones resultó bastante elevado para las nueve subescalas y significativamente diferencial para cada una de ellas. Los

valores de las intercorrelaciones entre el promedio de las subescalas cuyo valor oscila alrededor de 0.25 sugieren que las subescalas miden aspectos distintos vinculados con el ambiente de la clase. Fernández Ballesteros y Sierra (1982)

1.8 Justificación y relevancia del problema.

El estudio de aspectos curriculares que ayuden o fomenten un clima de aula apropiado resulta de vital importancia para una comunidad educativa puesto que por medio de tales aspectos se pueden generar estrategias que permitan que este mejore a fin de que los alumnos perciban que existe un clima apropiado que garantice su aprendizaje.

Tal como establece Liliana A. Muñoz Guevara (2011) Magíster en Docencia Universitaria, el clima de aula junto a una serie de factores de índole cognitivo, social y afectivo, tiene una influencia preponderante en el logro de los objetivos de aprendizajes que el curriculum establece como fundamentales.

Es preciso señalar que por clima de aula se entiende "conjunto de interacciones que suceden dentro de la sala de clases, que tienen como actores centrales al sujeto docente y a los estudiantes en torno al conocimiento (aprendizaje de contenidos curriculares). Ésta interrelación está mediada o intermediada por estrategias, acciones, materiales, formas de relación y contenidos específicos" (MINEDUC, 2012).

La relevancia del estudio permite comprender que, existiendo un corpus que facilita la gestión de clima de aula, vale decir, una serie de apoyos curriculares que ayudan a generar un clima de aula favorable para el aprendizaje, estos sean utilizados por los docentes y la comunidad en su conjunto, con objeto de que se apliquen las medidas necesarias para crear un clima positivo para el aprendizaje.

Por otro lado, el grado de relación que pudiera existir entre los objetivos fundamentales transversales y clima de aula, revela la importancia que tienen las estrategias metodológicas, la relación que se establece entre el docente y el estudiante, las condiciones de infraestructuras en las que se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje, es decir, considera muchas condicionantes del proceso de aprendizaje que efectivamente es necesario conocer y analizar.

“Un clima adecuado satisface las necesidades básicas de los alumnos: de seguridad, de aceptación, de compañerismo, de logro y reconocimiento, de desarrollo del propio potencial, de superación, de habilidades sociales” (Alaminos, 2016)

Cabe señalar además que, los colegios que tienen un buen clima de aula, tienen al mismo tiempo, profesores con un alto grado de satisfacción por la laboral que desempeñan, y a su vez, esa misma satisfacción se traduce en compromiso y adhesión a las políticas internas del colegio, llámese PEI, manual de convivencia, reglamento de evaluación, reglamento interno, entre otros; además de una participación activa de los estudiantes que se ven estimulados a desarrollar sus habilidades puesto que esto favorece la comunicación entre ambos actores. Conjuntamente, los objetivos fundamentales transversales son elementales para configurar un ciudadano capaz de conocer la actividad que realiza desde un punto de vista teórico, que a su vez posee las capacidad para proceder de manera precisa según requiera la acción que ejecute, y finalmente, tiene una actitud congruente con la responsabilidad que se le otorga, que favorece un buen clima que permite que la actividad que desempeña lo haga en un clima de colaboración, integrando diversas características del saber conocer, saber hacer y saber ser y saber convivir.

Resulta relevante indicar que, los esfuerzos se concentran en la descripción de factores que influyen de manera directa en todo lo que guarde relación con los aprendizajes y el vínculo que se establece entre profesores y estudiantes y entre

los mismos estudiantes, para de esa forma, reducir los posibles focos de conflictos que pudieran suscitarse al interior de la sala de clases de dicho centro de estudio.

En consecuencia, abordar esta temática, representa un paso necesario para fortalecer la labor formativa de los establecimientos educacionales para adultos ya que reúnen en sus aulas a estudiantes cuya permanencia en la educación formal-regular fue difícil por diversas razones que van desde lo conductual a lo socio-económico, pasando por factores psico-emocionales.

La información que se extraiga de esta y de cualquier otra investigación que relacione aspectos curriculares con clima de aula, permite que esta sea utilizada para ser implementada en situaciones difíciles que requieran fuentes bibliográficas que den respuesta a aquellas dificultades.

Importante es señalar que la información que hasta ahora se tiene de la actual situación en el que se encuentra la educación de adultos es escasa y tiende a ser información que explica aspectos curriculares y administrativos de dichos centros de estudios. No obstante, lo que sucede dentro de las salas de clases, aún es un terreno que no se ha explorado lo suficiente, debido a ello, que esta investigación aporta información clara y precisa con respecto a un aspecto clave como es el clima de aula. Constituye, además, un cuerpo de información valioso, de relevancia teórica y práctica, toda vez que está dirigida a esclarecer una temática escasamente difundida.

La forma en que la información será recopilada presenta una forma novedosa puesto que recoge los indicadores de los objetivos fundamentales transversales tal cual como los presenta el ministerio de educación con lo cual se puede decir que dichos indicadores medirán exactamente lo que el curriculum establece como factores que ayudan en la aplicación de los objetivos fundamentales transversales.

1.9 Objetivos

1.9.1 Objetivo general:

Establecer la relación que existe entre la aplicación de los objetivos fundamentales transversales con la percepción del clima de aula que los estudiantes del segundo nivel medio del Centro Educacional Integral de Adultos de Puente Alto durante el segundo semestre de 2017.

1.9.2 Objetivos específicos:

1. Determinar la aplicación los objetivos fundamentales transversales en segundo nivel medio del Centro de Educación Integral de Adultos de Puente Alto, considerando las dimensiones desde la 1 a la 4.

2. Conocer la percepción de los estudiantes del segundo nivel medio del Centro Educacional Integral de Adultos de Puente Alto en relación al clima de aula desde la dimensión 1 a la dimensión 4.

1.10 Hipótesis

Existe una relación entre la aplicación de los objetivos fundamentales transversales respecto de la persona y su entorno con lo relacional o relaciones en los segundos niveles medios de un centro integral de adultos de Puente Alto en el segundo semestre de 2017.

CAPITULO II:

MARCO TEÓRICO

2.1. Clima de aula y conflicto.

El clima de aula es un factor clave para el desarrollo de una clase, la convivencia entre los diferentes actores que interactúan en una sala y la puesta en práctica y concreción de cualquier proyecto institucional. No obstante, pese a su relevancia, este puede verse afectado por un elemento perjudicial como es el conflicto, el cual se puede remitir a agresiones tanto físicas como verbales, bullying y malas relaciones entre los sujetos que configuran un grupo curso

La palabra conflicto encuentra su origen en la palabra "conflictus" proveniente del latín que quiere decir chocar contra, lucha, colisión, turbar, combate, confrontación". (Suárez, J.; Villarreal, F, 2009)

El conflicto está presente en el hombre y su relación con el entorno, razón por la cual se le puede considerar como un elemento natural que se desarrolla en la cotidianidad y en la sociedad en su conjunto. Carece de alguna connotación negativa puesto que como su etimología lo indica, solo refiere confrontarse con una serie de alternativas o posturas frente a una situación que conducen a que el sujeto tome una decisión o postura en relación a dicha situación conflictiva.

En palabras de Ortiz Tirado y otros (2011) "el conflicto es un proceso, que surge de relaciones existentes entre individuos o colectivos, y refleja las interacciones anteriores y el contexto en que se dieron. No hay conflicto al margen de tales relaciones". Considerando dicha definición, es preciso señalar que el

conflicto en el aula al igual que cualquier otro, responde a la misma causa y características teniendo como posibles protagonistas a dos actores: profesores y alumnos.

Según Hurrelmann (1990) “violencia escolar abarca todas las actividades y acciones que causan dolor o lesiones físicas o psíquicas a las personas que actúan en el ámbito escolar, o que persiguen dañar los objetos que se encuentran en dicho ámbito” Es preciso señalar que la definición engloba a la institución escolar en su conjunto, no obstante, es aplicable al aula.

De acuerdo con García y Martínez (2001) “el conflicto en las aulas y la indisciplina guardan una relación estrecha con otros asuntos como por ejemplo, el bajo rendimiento escolar o el malestar del profesorado”. Para Marhuenda F., Navas A., Pinazo S. los conflictos pueden traducirse en categorías y focalizarse en: verbales, vandalismo, falta de respeto al profesor, peleas e intimidación.

También existen roles en el desarrollo de un conflicto o acto de violencia que se genera en el aula. Según Tijmes (2012) los roles pueden ser: “víctima, matón, reforzador del matón, asistente del matón, defensor de la víctima, testigo y víctima agresiva, esta última también conocida como víctima provocativa, víctima reactiva”

Dicho roles pueden sufrir cambios puesto que “aquel que agrede o atemoriza pasa a ser respetado, temido, admirado o victimizado, dependiendo de la asociación de una serie de elementos individuales y grupales, como las actitudes del grupo de pertenencia, la popularidad del estudiante, si adhiere a la violencia, las habilidades sociales con que cuenta, si utiliza la violencia como protección o defensa, según su apariencia física, sus logros personales o la capacidad para hacer nuevos amigos. (Tijmes, 2012)

Según, Espelage y Swearer (2010) “el fenómeno del bullying y de la victimización no ocurren de manera aislada y típicamente no ocurren entre un “matón” y una “víctima”. De hecho, estos fenómenos corresponden a complejos intercambios sociales entre individuos, grupos de pares, y su ambiente social más amplio”

En relación a la intimidación y victimización, López, V., Bilbao, M., Rodríguez, J. I. (2012) en su investigación, señalan que el clima de aula se considera como un factor clave que predice las agresiones que puedan provocarse entre los estudiantes.

Para López, V., Bilbao, M., Rodríguez, J. I. (2012) “ el fenómeno de la violencia escolar se entiende inserto dentro de dinámicas relacionales de la escuela, que guardan relación con el clima de los espacios de aprendizaje y convivencia, así como con aspectos del entorno y de políticas del establecimiento educacional. Estas son las llamadas variables escolares, que inciden en mayor o menor grado en los niveles de intimidación y victimización (bullying), dependiendo del contexto que las rodee”

En los estudios sobre convivencia escolar realizados por el Ministerio de Educación durante los años 2005 y 2006, se señala que los alumnos perciben altos grados de violencia en el ámbito escolar; ello posiblemente, como consecuencia de la segmentación social presente en el sistema educacional chileno y que guarda una estrecha relación con la estratificación educativa existente en él, lo que al mismo tiempo condiciona la idea de que a mayor nivel de pobreza mayor grado de violencia se experimenta en los establecimientos. Sin embargo, López et al. (2009) descartan tal idea en las investigaciones realizadas, puesto que, no hallaron diferencias entre estudiantes de escuelas municipales, particularsubvencionadas y privadas en lo que respecta a niveles de agresiones registradas, pero sí en el nivel de victimización percibida, se concluyó que los

alumnos de escuelas municipales, percibían mayor victimización y se autopercebían más víctimas que los estudiantes de colegios privados.

En palabras de Milicic & Arón (2000), “al haber mejor clima de aula, habría menos conductas de intimidación y victimización. Por lo tanto, al haber un buen clima de aula, positivo, inclusivo, con poca fricción entre sus estudiantes y mayores niveles de satisfacción, habría menos bullying en la sala de clases”

Según Soler (2005) “para prevenir la violencia de cualquier tipo y mejorar la convivencia educativa se deben tener en cuenta varios aspectos generales. En primer lugar, se deben elaborar unas normas democráticas basadas en el respeto. Además se debe adaptar la educación a los cambios sociales actuales, teniendo en cuenta la diversidad de los alumnos evitando obstáculos que conduzcan a la exclusión.”

Pese a que el conflicto parece ser consubstancial a la relación que se establece entre los grupos de individuos, y la violencia, la manifestación agresiva en la resolución del mismo, es necesario señalar que existen medidas gubernamentales para evitar que dichos conflictos se transformen en focos de violencia en las escuelas. Para ello se ha hecho un despliegue de una serie de acciones tendientes a la reflexión del clima de aula y de la convivencia que se vive al interior de cada establecimiento el cual está condicionado a un conjunto de prácticas que van desde aquellas que se ejecutan en el aula hasta las normas institucionales, pasando por los espacios físicos y ambientales.

Con objeto de promover una convivencia escolar positiva para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje de manera óptima, es que en España “el Ministerio de Educación ha creado una serie de recursos como el Plan Proa (programa de refuerzo, orientación y apoyo) que pretende conseguir una mejora de la convivencia en los centros de educación secundaria favoreciendo la

comunicación entre los miembros de la comunidad educativa y mejorando las relaciones interpersonales” (Sánchez. I, 2009)

En Chile se cuenta con un marco legal que garantiza que cuando ocurran casos de violencia estos puedan ser acogidos por instancias judiciales a fin de que estos hechos no queden en la impunidad ni se deje solo al colegio como máximo ente sancionador, para eso el Estado de Chile promulgó la ley 20.536 sobre violencia escolar que entre otras cosas establece que “Todos los establecimientos educacionales deberán contar con un encargado de convivencia escolar, que será responsable de la implementación de las medidas que determinen el Consejo Escolar o el Comité de Buena Convivencia Escolar, según corresponda, y que deberán constar en un plan de gestión.”. Para el Ministerio de Educación en Chile, la convivencia escolar en cada establecimiento, debe tener por objeto “orientar las acciones, iniciativas y programas que promuevan y fomenten la comprensión y el desarrollo de una convivencia escolar inclusiva, participativa, solidaria, tolerante, pacífica y respetuosa, en un marco de equidad de género y con enfoque de derechos” (MINEDUC, 2015)

De acuerdo con lo expuesto por Vaello (2011) se debe construir una base para una buena convivencia, la cual hay que planificar día a día. Se debe aprovechar cualquier momento para corregir conductas antisociales y sustituirlo por hábitos prosociales.

Conforme a lo planteado por Sánchez (2009) “para llegar a la solución de un conflicto es fundamental que las partes tengan conciencia de la existencia del mismo. Si una de las partes o las dos partes niegan la existencia del conflicto, no se puede poner en funcionamiento la estrategia de resolución, hay que hacer un trabajo previo para que la o las partes abandonen la postura de negar la situación conflictiva”

Los programas gubernamentales establecen que la comunidad escolar en su conjunto se capacite y tome conciencia de la relevancia que tiene el clima escolar y particularmente el clima de aula en el desarrollo de actividades que se desarrollen en una unidad educativa, entre ellas: capacitación del profesorado en abordaje del clima de aula, enseñanza en la resolución de conflictos (mediación) y comunidades de aprendizaje que es el espacio en el que se comparten experiencias y se logran consensos en la forma de abordar los temas que preocupan a una comunidad educativa.

2.1.1 Clima de aula y labor profesor.

Las funciones que debe desarrollar un docente en el aula, están claramente estipuladas en la ley N° 19.070 (2012) establece en su artículo 16 que el docente es el encargado directo de “los procesos sistemáticos de enseñanza y educación, lo que incluye el diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación de los mismos procesos y de las actividades educativas generales y complementarias que tienen lugar en las unidades educacionales de nivel parvulario, básico y medio” (MINEDUC,2012)

En el contexto de las funciones de un docente, es que se hace necesario señalar que los docentes son clave en la creación de un clima de aula. Así lo establece Soledad Barreda (2012) “el clima de aula se crea a partir de varios factores, principalmente las relaciones sociales alumno-alumno y alumno profesor, siendo este último el encargado de gestionarlo mediante las normas y la metodología adecuada a cada momento”

A su vez Comellas (2013) señala que “la responsabilidad de que el grupo aprenda a relacionarse recae sobre la persona adulta, o lo que es lo mismo, sobre el profesor. En este sentido los profesores eficaces en la mejora de las habilidades sociales y del comportamiento del alumnado, proporcionarán un impulso

fundamental a la adquisición de competencias académicas y la enseñanza de contenidos académicos.” (p.289)

Para Carbonero et al. (2010) “La conducta del alumnado no dependerá por tanto exclusivamente de la materia de estudio, sino que variaría en función de su percepción del clima de aula en situaciones concretas, y su éxito académico no dependería solo de él, sino de otros factores, entre ellos y de forma relevante de las actitudes y comportamientos de sus profesores.” (p.209)

“sin duda el Clima de Aula se verá influido por las percepciones que tenga el docente respecto a las capacidades, actitudes y comportamientos que presentan los alumnos En un aula se “respira” un aire distinto cuando el profesor considera que los estudiantes tienen la capacidad y potencialidad de aportar de manera significativa; que su diversidad es un recurso y no un problema; cuando percibe que es posible superar con ellos las dificultades; que ellos están motivados por adquirir conocimientos; que su inquietud puede ser canalizada como recursos para aprender y crear; entre otras”. (Arón & Milicic, 1999. p 5).

Barreda (2012) establece que el profesor no ha de estar centrado únicamente en lo académico sino debe preocuparse de entregar una educación socioemocional en la que se promueva de manera directa la autoestima, el autocontrol, el respeto y la empatía.

Moreno et al. (2011) indican que “los problemas de indisciplina dentro de una clase pueden predecirse a través del nivel de competencia afectiva interpersonal del profesor”

“El profesor es el líder de la clase. Sus características personales van a ser las que hagan de indicador del tipo de actuación que desarrollo en el aula” (Martínez, 1996)

Lewin (1942) realizó estudios de liderazgo en grupo de estudiantes durante la segunda guerra mundial. Lewin clasificó los liderazgos en tres tipos: 1. “Autocrático”, es decir, toma todas las decisiones en el grupo, 2. El líder “laissez-faire” que da libertad absoluta para el grupo se organice de la forma que desee sin tener mayor intervención en la dinámica del mismo ni en las decisiones que este toma y finalmente 3. El democrático que da apoyo al grupo y guía la toma de decisiones. Frente a cada tipo de liderazgo los grupos de estudiantes mostraban conductas distintas pues dicho factor era determinante en la creación de un clima determinado de aula.

De acuerdo con Pianta R; Steinberg M; Rollins K. (1995) existen seis tipos de relación profesor-estudiante: 1) dependiente, que se traduce en exceso de confianza con los estudiantes 2) de implicación positiva, en la que se destacan la calidez y comunicación; 3) disfuncional, cuya característica fundamental es el bajo compromiso por parte del docente y la manifestación de sentimientos negativos como la rabia y la irritabilidad 4) funcional promedio, 5) tensa o irritante, con altos niveles de conflicto; y 6) no implicada, en la que el profesor no muestra interés en sus alumnos pero tampoco muestra afectos positivos ni negativos, la comunicación es poca. Esto tiene una incidencia directa en la conducta de los alumnos en la sala de clase.

Para Vaello (2011) todo proceso de enseñanza-aprendizaje se enmarca en el contexto en el que esté se desarrolla “el clima del aula, el ambiente social y las características del barrio”. Cuando el profesor logra conjugar dichos factores, tendrá el clima propicio para llevar a cabo tal proceso de manera exitosa.

Barreda (2012) establece que “el docente, como gestor del clima, puede ayudar en mejorar las relaciones entre los alumnos. Estos se relacionan entre sí bajo unas actitudes y emociones”

El clima de aula contempla un conjunto de elementos no solo de orden cognitivo sino también afectivo. Si el profesor genera un clima de aula centrado en los afectos, sus resultados en relación a la conducta de sus alumnos y el rendimiento académico serán positivos.

“Para que se dé un clima de participación y comunicación en el aula, es necesario mantener altos niveles de comunicación bidireccional y de interacción entre profesores y alumnos, y entre los propios alumnos”. (Pérez, C., 1999)

Según Bernstein (1989) existen contextos de clima de aula, entre los que destacan para esta investigación: el “a) El contexto interpersonal, referido a la percepción que tienen los alumnos de la cercanía de las relaciones que mantienen con los profesores y de la preocupación que éstos muestran ante sus problemas; y b) El contexto instruccional: que abarca las percepciones de los alumnos respecto al interés o desinterés que muestran los profesores por el aprendizaje de sus alumnos”

Barreda (2012) indica que para un buen clima de aula “el docente debe conocer la realidad de los alumnos de hoy en día. Ésta está condicionada por el contexto que les rodea, los tipos de familia, los intereses que tienen, los diferentes tipos de familia y sobre todo, la gran diversidad que hay en las aulas.”

Como consecuencia de que el proceso educacional es impuesto por el sistema social, la educación es obligatoria. Considerando tal factor es que Vaello (2011) establece que “los profesores van a contribuir con su gestión del aula a atenuar o a agravar los problemas que se generan debido a la obligatoriedad”

Para Olson y Wyett, (2000) las competencias afectivas del profesor, a las cuales denominan autenticidad, respeto y empatía van a tener un repercusión directa en el clima de aula puesto el profesor muestra su sentir tal cual lo está experimentando lo que a su vez se traduce en una valoración de los estudiantes,

ya que se muestra como una persona empática capaz de entender los sentimientos de los estudiantes. Todos estos factores permiten que exista un clima de aula óptimo para que los alumnos se sientan motivados, haya un trabajo colaborativo y una orientación clara de los aprendizajes que se están desarrollando en la clase.

Witt, Wheelless y Allen (2004) señalan que existe una relación positiva entre la cercanía y el afecto positivo, así como entre la cercanía, el aprendizaje cognitivo y los niveles de atención y participación.

Manota y Melendro. (2016) establecen que “la gestión de las emociones por parte del profesorado puede ser una importante oportunidad de crecimiento para los alumnos. Para ello la formación y, sobre todo, la predisposición para compartir esas emociones, son elementos fundamentales. En cualquier caso, son claramente percibidas por los alumnos y afectan de forma notable a la construcción del clima de aula.”

En conclusión, el clima de aula es consecuencia de la interacción que existe entre profesores y alumnos, puesto que en el vínculo que ambos generan, puede dar como resultado un clima de aula positivo que propenda a la relación armoniosa y cooperativa entre los alumnos; que a su vez, promueve espacios para el aprendizaje y los afectos, para el desarrollo armonioso de los estudiantes. Contrariamente, el profesor que se muestra como una autoridad intransigente, centrado solo en los procesos cognitivos y que no considera la emoción de sus estudiantes, produce un clima de aula negativo en el que se originan actitudes hostiles entre los alumnos, fricción, desmotivación y conflictos que pueden derivar en agresiones y violencia.

2.1.2 Clima de aula y aspectos sociales.

En el aula convergen una serie de componentes de tipo social, psicológico, cognitivo, cultural y económico que configuran la diversidad; pero básicamente son

los factores sociales los que tienen una mayor influencia en la construcción de un clima de aula.

Gimeno (2001) plantea, que los humanos somos creadores de una cultura general y una social. Las dos culturas se distinguen por un lado, una de ellas es la creación de significados, siempre necesitamos dotar de sentido lo que nos rodea y a nosotros mismos (cultura general) y la otra es una cultura creadora de relaciones que nos vinculan con los demás, porque siempre necesitamos de alguien (cultura social).

Los establecimientos educacionales como entes reproductores de la sociedad albergan una serie de mecanismos promotores de la sana convivencia y que a su vez norman los factores sociales que confluyen en el aula. Para Pérez (1999) deben existir en las escuelas instancias de participación comunitaria para articular las propuestas educativas, entre ellas establece: inclusión de valores relacionados con convivencia en el proyecto educativo. Creación de un clima de participación democrático en el aula para promover el respeto mutuo, la cooperación y la justicia. Y finalmente facilitar el autogobierno en el aula a fin de que los estudiantes elaboren sus normas para regir la convivencia y participación para la toma de decisiones. La democracia y participación activa de los estudiantes parece ser un modo legítimo de dar reconocimiento a la diversidad y al mismo tiempo, conducirla de modo tal que todas las diferencias sociales existentes puedan conciliarse y desde ahí generar un clima de aula cooperativo, democrático y armonioso.

Blanco (2008) "Hoy, como nunca en la historia la humanidad, vivimos y compartimos con grupos humanos tan diversos, por eso es tan importante impulsar una escuela inclusiva que favorezca en el futuro la integración y participación social de cada miembro de su comunidad, no importando, sus creencias religiosas, políticas, nivel cultural, nacionalidad, o la presencia de

alguna necesidad educativa especial, es decir incluir la diversidad en la escuela”.

“Las necesidades y exigencias educativas de la actualidad y de las influencias y cambios sociales que ha traído el proceso de globalización mundial, espera que la escuela, sea un espacio privilegiado en que todos aprendan a convivir con los otros, y en la que cada uno tenga la oportunidad de desarrollar al máximo sus capacidades.” (Blanco, 2008)

Dentro de las dificultades sociales que enfrenta los sistemas educacionales es que “En muchas ocasiones existen grandes diferencias entre las actitudes y principios que se promulgan desde la escuela y los que se fomentan en las familias y en otros sectores sociales (p.e., la gran influencia que ejercen sobre los niños y adolescentes los medios de comunicación), lo que dificulta el proceso de asimilación de los mismos”. (Rojas, 2003)

Es preciso señalar que en el contexto latinoamericano existen grandes desigualdades sociales lo que se traduce en segregación social. La característica más notable es la desintegración y fragmentación como resultado de la pobreza y la desigualdad en la distribución del ingreso. Es por ello que la escuela es clave para integrar las diferencias sociales en el aula y generar estrategias para que todas las diferencias sociales tengan cabida y pueda darse una integración, de esa forma, cuando una escuela se hace cargo de los factores sociales que existen en el aula como son: las religiosas, las deportivas, las familiares, la orientación sexual, las políticas, etc. Estas diferencias sociales se vuelven un foco de enriquecimiento para la convivencia y para llevar a la práctica los valores institucionales que se promueven desde el proyecto educativo institucional. Si la escuela desconoce tales factores, los niveles de intolerancia y posibles focos de violencia pueden tornarse un gran problema para la comunidad educativa, principalmente para el clima de aula.

2.1.3 Clima de aula e interculturalidad.

La sociedad se ha vuelto más compleja y en ella se experimentan constantes cambios socioculturales debido al ingreso de personas de diferentes naciones y culturas. La flexibilidad y la tolerancia son básicas para entender el fenómeno que se está viviendo en el mundo entero y la adaptación a dichos cambios socioculturales. Es por ello que resulta esencial que los alumnos desde el aula comiencen a desarrollar una mirada positiva y respetuosa de lo que es la interculturalidad y de qué manera se pueden ejecutar acciones concretas tendientes a incorporarla en las relaciones que se establecen entre los miembros de un curso.

El concepto de interculturalidad apunta a describir la interacción entre dos o más culturas de un modo horizontal y sinérgico. Esto supone que ninguno de los conjuntos se encuentra por encima de otro, una condición que favorece la integración y la convivencia armónica de todos los individuos. (<https://definicion.de/interculturalidad/>)

Es sabido que la diversidad cultural puede ser fuente de creatividad en sentido de cómo abordarla y qué ventajas se pueden sacar de ella como experiencia de aprendizaje para los estudiantes. No obstante, ese mismo aspecto positivo puede volverse contrario, toda vez que genera tensiones sociales y divisiones. Evidentemente, la forma de abordarla siempre dependerá de las políticas existentes en materia educacional.

“A pesar de que nuestras sociedades son ya multiculturales, la educación sigue teniendo un carácter endocéntrico, moderno y patriarcal. Se reproducen también las estructuras mentales de dominación colonial, quedando los inmigrantes como sujetos que se tienen que adaptar a lo que se encuentran”. (Vílchez, M, 2011)

“La educación intercultural es una estrategia para que las y los profesores analicen los procesos en el aula de manera reflexiva y crítica, reconociendo la variedad de puntos de vista, todos igualmente válidos”. (www.educarchile.cl)

“Para promover la interculturalidad, los establecimientos educativos deben estimular el respeto y valoración de la diversidad, cuyo objetivo es igualar las oportunidades de todos y todas. La diversidad es propia de la naturaleza, está presente en cada momento de la vida y la enriquece, le da sentido y la aleja del falso concepto de homogeneidad, base de la discriminación”. (www.educarchile.cl)

Al mismo tiempo, existen procedimientos claros sobre cómo se puede abordar la interculturalidad en el aula: Fomentando el respeto y la valoración positiva de la interculturalidad en la comunidad educativa. No clasificando a las personas según su origen cultural y evitando cualquier categorización de los alumnos que comparten en el aula. Valorando las culturas originarias y su contribución a la sociedad en la que vivimos y principalmente prohibiendo cualquier forma de discriminación. También es necesario que exista una difusión constante en el aula sobre qué es la interculturalidad y valor que ella tiene para la construcción de una sociedad más justa; además de fomentar la igualdad para todos los estudiantes.

Rojas (2003) “La formación del profesorado en educación intercultural es básica para llevar a buen término los objetivos propuestos por la misma. Sin embargo, esta preparación no ha de ir dirigida exclusivamente a los docentes, sino que todos los miembros de la comunidad educativa son piezas claves para conseguir una adecuada atención a la diversidad cultural presente ya en nuestros centros escolares”.

Vílchez (2011) “considera a la escuela como un marco de socialización privilegiado e idóneo para promover la convivencia, la igualdad social, el respeto a la diferencia y el entendimiento entre individuos con distintas cargas culturales y étnicas que viven en sociedades diversas y plurales, pero con graves problemas de xenofobia, racismo, intolerancia e incomunicación”.

“La creciente multiculturalidad que existe en nuestra sociedad supone un reto educativo importante y, al mismo tiempo, una oportunidad para avanzar hacia el desarrollo de una competencia intercultural que abra las vías para el intercambio entre culturas, poniendo el énfasis en los elementos similares y en el fomento de los valores para la convivencia; que afronte los conflictos que surgen entre personas debido a diferencias culturales y proceda a su resolución en un marco de reconocimiento mutuo mediante la mediación intercultural, y que, en definitiva, conlleve el desarrollo de las habilidades sociales necesarias para ponerse en el lugar del otro, para escucharle e intentar comprenderle”. (Vílchez, 2011)

Finalmente, es preciso señalar que desde el aula se debe adquirir el compromiso de formar y educar a estudiantes que comprendan la realidad de los inmigrantes, su aporte a la sociedad a través del trabajo que realizan, sus tradiciones y qué costumbres traen y que enriquecen las miradas culturales. También resulta relevante indicar que desde la organización y metodologías que se imparten en el aula se busque propiciar un clima de integración con los inmigrantes a fin de que el proceso de adaptación no sea algo traumático sino que se vaya dando de manera natural y respetando los tiempos de adaptación que tiene cada sujeto, para por último, comprender que los extranjeros e indígenas son sujetos con derechos al reconocimiento de la ciudadanía, que pueden acceder a una educación de calidad igual a la de cualquier ciudadano, al trabajo, a una salud digna y de calidad.

En definitiva, el clima de aula se ve enriquecido y fortalecido con la presencia de individuos de diferentes culturas pues debido a su presencia es que se puede desarrollar la verdadera tolerancia, el respeto por la diversidad y se pone en práctica la integración.

2.1.4 Clima de aula y afectividad.

Según RAE, los afectos son “cada una de las pasiones del ánimo, como la ira, el amor, el odio, etc., y especialmente el amor o el cariño”, envuelven una gama de sentimientos que vinculan a los sujetos unos con otros, generan lazos cercanos o distantes, pero básicamente, se relacionan a aspectos positivos de los sentimientos. Dicho factor parece no ser de relevancia para los efectos que persigue la educación, puesto que no se evalúa por medio de instrumentos y son muy pocas las actividades que se realizan en función de acrecentarlos o fortalecerlos. No obstante, toda institución con sus debidos procesos educativos, debe promoverlos con objeto de que el clima de aula sea más participativo, se desarrollen los valores y pueda existir en diálogo al momento de generarse cualquier discrepancia o desacuerdo. Los afectos son intangibles, y por momentos, parecen estar sujetos al tipo de relaciones que establecen las personas; razón por la cual, hay personas que presentan más inclinaciones a una más que a otras y de esa manera se producen las afinidades.

Los afectos están presentes en todos los individuos que configuran un grupo curso, es decir, alumnos-alumnos, profesor-alumnos; su grado de intensidad estará dado por intereses en común y la forma de apreciar y proceder frente a determinadas situaciones. En el caso de los afectos, referidos a alumnos-alumnos, suelen ser más libres y espontáneos, surgen naturalmente. En cuanto a los afectos entre profesores-alumnos, estos deben ser neutrales, direccionados y equitativos. No se sustentan en una relación simétrica, sino más bien asimétrica, y

se dan como una estrategia para que los aprendizajes de los estudiantes sea efectivo, se fortalezcan los vínculos de confianza y se logren los consensos. Es por ello que no es un factor menor cuando se habla de aprendizajes, resultados académicos y clima de aula. “La ausencia de un reconocimiento explícito de esta esfera subjetiva en el proceso educativo no la diluye, simplemente la oculta. Este ocultamiento es relativo porque sus consecuencias se sienten y se revierten en la asignación de las notas y en la interacción cotidiana”. (González, A; González, M., 2000)

Para Casasuss (2007) introduce el concepto clima emocional del aula que se entiende como “un concepto que está compuesto por tres variables: el tipo de vínculo entre docente y alumno, el tipo de vínculo entre los alumnos y el clima que emerge de esta doble vinculación. El aspecto crucial de este concepto radica en la noción de vínculo” Para el autor, el factor emocional es clave para que se cree un nexo, la confianza y seguridad entre el alumno y el profesor lo cual favorece el aprendizaje y el vínculo entre todos los que comparten un mismo espacio y lugar.

La afectividad es clave para que existan climas de aula más participativos y en los que haya mayor grado de motivación y compromiso. Guillén (2012) señala que “Las situaciones emocionalmente positivas favorecen el aprendizaje en entornos calmados alejados del estrés innecesario”

Por medio de los afectos y las emociones positivas que surgen en el proceso de aprendizaje se fomentan las buenas relaciones entre estudiantes, se favorece el trabajo cooperativo en contra posición al competitivo. El clima de aula será positivo, respetuoso y optimista. Las actitudes afectuosas del profesor producirán afectos en los estudiantes quienes por imitación y reciprocidad tenderán a reproducirlos.

Para Treviño et al. (2010) destacan el clima desde la perspectiva del estudiante; cuanto se siente acogido en su escuela y aula; se basa en sentimientos y estados de ánimo que se dan cuando se relacionan con sus compañeros y docentes; también, considera aspectos relacionados con el agrado y la tranquilidad cuando se encuentra en la escuela, el grado de pertenencia a la institución y la relación con sus compañeros.

Para Lorenzo y Trazegnies (2006) el aula no es un “espacio neutro donde se relacionan únicamente los conocimientos y el intelecto, sino un espacio donde también se entretajan relaciones afectivas, vínculos, alianzas.

Según González, A; González, M. (2000) “Profesores y estudiantes están llamados a hacer de las aulas de clase un espacio para la construcción de relaciones humanas, reconociendo el afecto como emoción fundamental para el desarrollo individual, interpersonal y social.”

La sala de clase no es solo un lugar en el que se desarrollan procesos de orden cognitivo o habilidades para el cumplimiento de alguna tarea, es más bien, un espacio en el que se construye actitudes y experiencias bidireccionales, entre profesores y alumnos y se basan en algo que es esencial, los afectos, que permiten una relación interpersonal sana, segura y tranquila lo que a su vez se traduce en un buen clima de aula que propicia buenas relaciones y buenos resultados académicos.

“Reconocer el afecto como una emoción fundamental en los actos de conocer, pensar, actuar y relacionarse se constituye en una aproximación al proceso de formación integral”. (González, A; González, M., 2000)

A modo de resumen, los afectos son un factor clave para la creación de clima de aulas positivos, como también en el proceso de enseñanza-aprendizaje,

puesto que en la medida en que están presentes, estos generan experiencias y emociones positivas en el alumno que hacen de dicho proceso algo significativo.

2.1.5 Clima de aula, aprendizaje y rendimiento escolar.

En los últimos decenios, el clima escolar o clima en el aula ha sido estrechamente vinculado a los aprendizajes de los estudiantes. En dos investigaciones de UNESCO, publicadas el año 2001 y 2010, con la participación de 14 países europeos y 16 latinoamericanos, respectivamente, el clima fue la variable al interior de las escuelas que más se asoció a los aprendizajes (Casassus et al. 2001; Treviño et al. 2010).

Los logros alcanzados a través del currículo es lo que se conoce como rendimiento académico que se obtiene luego de aplicar un conjunto de evaluaciones. Cabe señalar que en educación básica y media el rendimiento académico es conocido como rendimiento escolar, ello porque en el rendimiento académico solo refiere la idea de la obtención de ciertas notas para la promoción de un alumno, sin embargo, en un colegio se entrecruza un concepto fundamental para el desarrollo integral de cada alumno, y que son los objetivos transversales que cada evaluación debe contemplar. Objetivos que evalúan a su vez actitudes y valores como: el respeto, la responsabilidad, la constancia, la solidaridad. Por lo tanto, no sólo se evalúa conocimiento sino también, una serie de conductas que tienden a fortalecer la formación integral del alumno.

El rendimiento académico está sujeto a muchas variables de distinto orden como: familia, entorno, colegio, capacidad intelectual, etc. El rendimiento académico ha dejado de ser un tema que se debata a puertas cerradas y se ha transformado en un instrumento que pone en vitrina y que transparenta la inversión

que realizan los gobiernos en lo que respecta a materias sociales y educacionales, y evalúa los estándares de calidad propuestos por cada país.

El clima de aula, condiciona los resultados académicos que los alumnos puedan alcanzar al final de un proceso académico puesto que genera las condiciones necesarias para que los estudiantes puedan mostrarse participativos, puedan sentirse motivados e integrados, puedan sentir que sus profesores están interesados en sus logros; en otras palabras, el clima de aula es el espacio en el que se experimenta lo esencial para conseguir un determinado logro académico.

Casassus (2007) “la variable “clima del aula” es la que aparece siendo la que más importante. El clima de aula por si solo es el factor que más explica las variaciones en aprendizajes. Es la variable que más explica por qué los alumnos de un aula aprenden más que los alumnos de otra”

En entrevista realizada a José Carlos Núñez psicólogo educativo por Infocop (2009), este refiere que “Un adecuado clima de aula repercute muy positivamente en todos los aspectos relacionados con la escuela, el profesorado y el alumnado; inversamente, un clima de aula inadecuado contribuye a una disminución del rendimiento académico del alumno, influir negativamente en el adecuado desarrollo social del alumno, puede aumentar la desmotivación del profesorado, etc.”

“Múltiples estudios han demostrado cómo no sólo las habilidades y el ambiente de aprendizaje se ve beneficiado por la implementación de programas que estimulan el desarrollo de las habilidades socioafectivas de los estudiantes, sino también se ven afectados positivamente los resultados académicos”.(Mena I., Romagnoli, C., Valdés A.M., 2008).

En Mena, I et al (2008) se menciona que “una evaluación longitudinal de un programa social de resolución de conflictos, encontró que los estudiantes que

participaron tuvieron en conjunto mayores logros académicos seis años después que el grupo comparativo”

“En un Clima Social positivo la relación profesor-alumno se caracteriza por un alto grado de respeto, apoyo, cuidado, calidez, confianza y responsabilidad. Una relación como ésta aumenta el sentido de pertenencia a la escuela y la autoestima de los estudiantes; junto con ser considerada como uno de los factores de mayor impacto sobre el rendimiento escolar” (Milicic, 2001).

“Una serie de estudios implementados en distintos contextos y a través de diversos instrumentos, han dado cuenta de una relación directa entre un clima social positivo y un buen rendimiento académico, en forma de adquisición de habilidades cognitivas, aprendizaje efectivo y desarrollo de actitudes “positivas” hacia el estudio” (Mena I., Valdés A.M., 2008).

Sin lugar a dudas, el aprendizaje y el rendimiento escolar son resultado de la gestión del profesor y de la institución educacional. Es el factor que evidencia lo realizado tanto en el aula como fuera de él. Está condicionado directamente a un conjunto de procesos académicos, y básicamente, al clima que se genera. La importancia que se dé en el cuidado del clima de aula como forma de incrementar: el conocimiento, las habilidades y destrezas, permitirá garantizar que el aprendizaje y el rendimiento escolar sean mejores, que los aprendizajes sean significativos y logren ser internalizados por los estudiantes. En caso contrario, cualquier actividad centrado en lo netamente académico olvidando el factor convivencia, solo dará como resultado un buen resultado académico, pero que carecerá de formación integral que todo proceso escolar requiere.

2.1.6 Teorías sobre el clima de aula.

El ser humano se agrupa, vive en comunidad, aprende y se desarrolla en relación con sus iguales en una interrelación permanente en la que adquiere conocimientos y se aprenden actitudes y valores. Todo ello con el objeto de desarrollarse plenamente. Es por ello que la comprensión cabal de las variables planteadas en este estudio requiere en una primera instancia de la definición de ellas. Por clima de aula se entenderá “el ambiente general del centro educativo o de clase, percibido en gran parte por los estudiantes. Algunos evaluadores incluyen además la percepción de los profesores y, más excepcionalmente, otros miembros de la comunidad educativa”. Por otra parte, el concepto clima de aula tiene varias aristas; es decir, se utiliza el término en forma amplia para referirse a una amplia gama de ambientes que se dan dentro de una unidad educativa, sin precisar qué variables primarían en ellos ni qué vinculaciones específicas tendrían dichas variables con relación a variables tales como aprendizaje y rendimiento.

El clima de aula, como una expresión de las percepciones que tienen los estudiantes sobre el ambiente de la clase y la mezcla de diversos aspectos.

En la sala de clases se dan diversos tipos de interacciones y en diferentes ámbitos: pedagógicas, personales, interpersonales y con la materialidad del aula. Todos esos elementos interactúan y generan un clima que puede ser observado de manera positiva o negativa.

Hay ambientes que permiten al estudiante sentirse acompañado, seguro, querido, tranquilo y que permiten un desarrollo personal positivo. Sentir que lo que uno aprende es útil y significativo, y que el modo de aprenderlo contempla los intereses y características personales, ayuda a generar un clima positivo. Los factores que se relacionan con un clima social positivo son: un ambiente físico apropiado, actividades variadas y entretenidas, comunicación respetuosa entre profesores y alumnos, y entre compañeros, capacidad de escucharse unos a otros y capacidad de valorarse entre sí.

Contrariamente, los climas negativos, producen estrés, irritación, desgano, depresión, falta de interés y una sensación de estar agotado física y mentalmente. Cabe señalar que los climas positivos y negativos no existen como tal, más bien, se puedan dar en forma mixta o de manera intermedia, no siendo totalmente positivo, ni tampoco negativo del todo.

No obstante, la percepción que se tenga del clima de aula siempre será algo subjetivo y personal ya que lo que para un grupo puede constituir un buen clima de aula, para otros puede no serlo, lo que implica que las mismas condiciones pueden tener una valoración distinta para otro grupo o personas específicas dentro de ese grupo.

Según Sánchez (2009) citado en García, S. (2016)

“es en la sala de clase el lugar en el cual se producen las situaciones de enseñanza-aprendizaje y la interacción entre docentes y alumnos, entendida por Biscarri (1985) como un grupo-clase donde se reúnen un “conjunto de sujetos nucleados con el fin de realizar un aprendizaje formal, regulados por una serie de normas que estipulan las interacciones. Al mismo tiempo, estos miembros participan en un contexto social informal donde sus relaciones son más espontáneas, al margen de los objetivos y normas institucionales establecidas”.(p.8)

Para Martínez (1996), la estructura y organización de la clase afecta las percepciones de quienes la integran. Es por ello que resulta relevante señalar que un clima de aula positivo por lo general se traduce en la obtención de buenos rendimientos, y contrariamente, un mal clima de aula negativo se traduce en malos resultados académicos.

El clima de aula, como una expresión de las percepciones que tienen los participantes acerca del ambiente de la clase y la mezcla de diversos aspectos, puede ser llevado tanto a las aulas universitarias como a las escolares. Si bien la

mayoría de las definiciones presentes en la literatura se refieren más al clima escolar que al universitario, se pueden tomar estas acepciones como una buena referencia, ya que al interior de las salas de clases, tanto escolares como universitarias, se involucran prácticamente los mismos ámbitos.

Para el modelo Interaccionista el aprendizaje “no depende únicamente de las características intrapersonales del alumno o del profesor o del contenido a enseñar, sino que está determinado por factores como el tipo de transacciones que mantienen los agentes personales (profesor-alumno); por el modo en que se vehicula la comunicación; cómo se implementan los contenidos con referencia a la realidad de la clase; cómo se tratan (lógica o psicológicamente) los métodos de enseñanza, etc.”

Sin embargo, la concepción que hoy se tiene de una sala establece que docente debe lograr una participación democrática, libre y con respeto de los derechos de expresión de todos y cada uno de sus integrantes.

Para Bethencourt y Baez, citados por Espinoza (2006): “el clima del aula o ambiente de aprendizaje es el conjunto de propiedades organizativas, tanto instructivas como psicosociales que permiten describir la vida del aula y las expectativas de los escolares se asocian significativamente a sus resultados de aprendizaje, a su atención y a su comportamiento” (p. 223). Es decir, para el estudio y análisis del clima de aula es necesario no perder de vista tanto el aspecto de instrucción o académico, como el aspecto psicosocial o emocional, que es inherente a toda comunidad humana.

De acuerdo con Marjoribanks (1980) existen cuatro dimensiones o contextos en el clima de aula. 1) el contexto interpersonal, que mide la percepción de los alumnos de la cercanía y preocupación, por parte de los profesores, acerca de sus problemas; 2) el contexto regulativo, que mide las percepciones de los alumnos sobre la severidad o calor de las relaciones de autoridad en la escuela; 3)

el contexto instruccional, que mide la percepción de los alumnos, acerca del interés o desinterés de los profesores por el aprendizaje; y 4) el contexto imaginativo, que mide la percepción de los alumnos, de un ambiente donde ellos se ven estimulados a recrear y experimentar su mundo en sus propios términos.

Las dimensiones se refieren a la relación entre pares y entre profesor y alumno. El aspecto regulativo guarda relación con las normas que establece el profesor como autoridad y que son necesarias. Dichas normas que pueden tener un sentido democrático, abierto y horizontal o un sentido vertical y autoritario. Cabe señalar que dependiendo de la forma en que las normas son aplicadas es que se podrá hablar de un clima democrático o autoritario. Un clima escolar verdaderamente democrático puede ser más efectivo con respecto al aprendizaje y sobre todo, respecto a las buenas relaciones establecidas entre pares y entre profesor aunque se corre el riesgo de que transforme en un clima permisivo. Por otra parte, un clima autoritario resulta positivo principalmente para el logro en el aspecto académico.

2.2 Educación de jóvenes y adultos.

2.2.1 Educación de jóvenes y adultos en el contexto mundial y latinoamericano.

La educación de adultos representa un segmento educacional cuya característica principal está dada por la presencia de alumnos que por diversos motivos tuvieron que interrumpir su proceso escolar regular para reintegrarse posteriormente a un proceso de educación en la que su experiencia de vida es recogida como un método de aprendizaje por medio del cual se orienta tales experiencias para una revaloración de las mismas. La suma de las experiencias

que trae el alumno y su capacidad cognitiva configuran las bases para el desarrollo de la educación de adultos. Definirla, no es tarea fácil pues en ella se mezclan edad, objetivos y población hacia la cual se dirige, la que durante los últimos años no solo contempla población adulta mayor de 18 años sino que también la incorporación de alumnos con menor edad para la completación de su proceso educativo. Todo ello en el contexto de la cobertura escolar.

Sarrate (1997) la define como “aquellos programas orientados a desarrollar habilidades y contenidos mínimos interrumpidos por procesos de abandono escolar en algún momento de la trayectoria vital de personas que pueden ser calificadas de adultas”

Martínez de Morentin (2006) refiere que los conceptos de educación de adultos guardan relación con tres periodos o épocas, la primera de ellas que va desde 1946 hasta 1958.

“Es un tiempo impregnado por la preocupación de reconstruir las estructuras educativas afectadas por los desastres de la Segunda Guerra Mundial; por el interés de establecer programas completos de enseñanza; por favorecer la enseñanza gratuita y obligatoria; y por la universalización de la educación. Las diez conferencias generales celebradas en esos doce primeros años destacarán esas preocupaciones e intereses, que repercutirán en la apreciación del concepto educación de adultos.”

Martínez (2006) señala que en una segunda etapa que comprende desde 1960 y 1976 “La utilización del concepto educación permanente es el inicio de un discurso más explícito en lo tocante a educación de adultos. Y adquiere el carácter de concepto definitorio y unificador de la educación para hacerse adultos, que es permanente”

Finalmente la tercera etapa inicia en 1980.

“Es un período marcado por la Recomendación de 1976, y en el que pueden observarse distintos acentos. Así, en 1983, el concepto educación de adultos seguirá siendo el concepto que preside todos los tipos de educación; y éstos habrán de desarrollarse en el contexto de la educación permanente. Ahora bien, el concepto educación permanente será apuntalado este año con el añadido de “para todos”. Lo cual significa introducir en el concepto de educación permanente un subrayado expresivo, con objeto de evidenciar que la educación permanente es para todos”

Según Céspedes (2013) dos países han definido la educación para jóvenes y adultos de acuerdo a la realidad de su país. Tal es el caso de Bolivia que indicó que: “que se trata de educación para personas jóvenes y adultas mayores de 15 años "destinada a atender necesidades y expectativas educativas de personas, familias, comunidades y organizaciones que requieren dar continuidad a sus estudios o que precisan formación permanente en y para la vida". Es decir, sí hace una definición de la EPJA. Por otra parte la autora señala que Colombia se ha referido a este tipo de educación como:

“el conjunto de procesos y de acciones formativas organizadas para atender de manera particular las necesidades y potencialidades de las personas que por diversas circunstancias no cursaron niveles grados de servicio público educativo, durante las edades aceptadas regularmente para cursarlos o de aquellas personas que deseen mejorar sus aptitudes, enriquecer sus conocimientos y mejorar sus competencias técnicas y profesionales”

Desde la definición dada por dichas Naciones se puede establecer que lo que busca esta educación es la regularización de los procesos educativos para dar origen a una educación continua y permanente.

Para Picón (2015) “Cambiar de educación de adultos –opción que viene desde los pasados años cincuenta– a educación de personas jóvenes y adultas no ha contribuido al fortalecimiento de las acciones de esta modalidad educativa en la mayoría de los países de la región”

El mismo autor señala que “la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) sigue siendo en nuestros países una modalidad educativa que no es plenamente reconocida por los estados nacionales ni por las sociedades civiles de nuestros países como una prioridad educativa nacional.”

Según Picón (2015) “Es el momento de actualizar los proyectos de la EPJA así como sus respectivas propuestas pedagógicas y sus estrategias metodológicas dentro del marco de un sistema nacional de educación abierto a la articulación de los distintos espacios de aprendizaje, a las diferentes pedagogías y modalidades educativas que provienen de tales espacios; así como abierto a las articulaciones de esta modalidad a la economía, a la política, a las ciencias y tecnologías, a las artes, a la lucha contra la pobreza y la exclusión y a las reformas y transformaciones que se dan al interior de las sociedades nacionales”

Kalman (1999) destaca que en los setentas se intentó buscar un equilibrio más equitativo entre norte y sur con el objeto de establecer un nuevo orden Económico Internacional lo cual permitió apreciar “la educación de adultos como un componente importante para satisfacer las necesidades básicas de los países, ya que ésta sería clave para lograr la organización y desarrollo deseados”

Kalman (1999) hace alusión a una serie de experiencias que se llevaron a cabo en la región para establecer una educación básica de adultos que tendiera resarcir las necesidades de la población adulta para integrarse a la sociedad oficial así fue que

“Por ejemplo, Brasil ofrece un programa de educación básica en dos ciclos que permite al alumno alcanzar el equivalente a ocho años de escolaridad; Costa Rica, Panamá y Honduras ofrecen programas de educación primaria constituidos por cuatro niveles equivalentes a

seis grados de la enseñanza primaria regular; Perú ofrece educación primaria de adultos y ciclos básicos de la enseñanza media”

“Concebir a la alfabetización como el inicio de la educación del adulto; la post-alfabetización como una transición hacia la educación básica. Estos tres momentos (alfabetización, postalfabetización y educación básica) constituyen un proceso unitario y alcanzar la educación básica es la meta deseada de todos los adultos” (Kalman, 1999)

Al ser la educación de jóvenes y adultos poco considerada por las políticas públicas de los gobiernos latinoamericanos en cuanto a implementar modificaciones serias que permitan el desarrollo real de competencias para la educación terciaria o superior, es que se ha pensado que una alternativa para resignificar su función e importancia, radica en ligarla al mundo del trabajo y entregar a los alumnos herramientas para el trabajo de modo óptimo. “Ello ha llevado a la necesidad de replantear la noción y práctica de la “educación de jóvenes y adultos vinculada al trabajo” en América Latina, necesidad que es un reflejo del propio proceso de redefinición y redimensionamiento por el que atraviesa esta modalidad educativa en nuestros países. (Pieck, E., 1999). Es de ahí que surge la idea de realizar programas de educación de adultos en Latinoamérica cuyas planes y programas integren asignaturas de formación laboral. Sin ser la educación técnica la única opción que tienen los estudiantes de dicha modalidad, pues existen también interés por el desarrollo de destrezas académicas de los estudiantes.

Para Pieck (1999) “La preocupación por una “educación de jóvenes y adultos vinculada con el trabajo” en los sectores de pobreza lleva a no privilegiar la formación para el mercado formal de trabajo. La capacitación que se requiere en los sectores de pobreza es otra diferente. No se necesita formar a la gente para competir en un mercado de trabajo restringido, sino formar en competencias pertinentes a los contextos locales y que respondan a sus necesidades”.(p.14)

La idea central de vincular los programas de estudios de la educación de jóvenes y adultos con el mundo trabajo, es poder entregar herramientas para el fortalecimiento de competencias para la actividad productiva, sin necesidad de focalizarlo en la creación negocios o emprendimientos, más bien, con el propósito de que las personas desarrollen capacidades como la creatividad y la innovación para enfrentar el cambiante mundo económico que enfrenta el mundo globalizado actual.

Todas las políticas educacionales focalizadas en la educación de jóvenes y adultos intentan afrontar la marginación y vulneración social que genera la deserción escolar, principalmente en el ámbito del trabajo, puesto que, a menor escolaridad más precarias se vuelven las condiciones laborales, conjuntamente con la desempleabilidad.

No obstante existen voces disidentes que discrepan de notablemente del constructo de educación para el desarrollo de competencias para una sociedad neoliberal sino que es necesario dar libertad a la educación para que ella se encause y responda a los requerimientos y necesidades de una comunidad ya que de ese modo se potencian las capacidades de los estudiantes jóvenes y adultos de manera espontánea y se reconocen las necesidades reales que cada comunidad presenta.

Países como Argentina, Bolivia, Paraguay, Uruguay. Ecuador, Colombia, Venezuela, Panamá, México a través de leyes educacionales, aseguran y fortalecen la educación de jóvenes y personas adultas intentando con ello fortalecer los aspectos cognitivos del proceso enseñanza-aprendizaje así como también asegurar la formación integral de los jóvenes y adultos para su participación en la sociedad al mismo tiempo que entregan herramientas para una inserción laboral.

2.2.2 Educación de jóvenes y adultos en Chile.

El origen de la educación de adultos en Chile guarda relación con la voluntad de acabar con el analfabetismo en el país. La medida concreta que da inicio al aseguramiento, entre otras cosas, de la educación de personas adultas, fue la Ley N° 3.654 (1920) que estableció:

Art. 30. Se proveerá a la educación de los adultos de ámbos sexos, que no hayan frecuentado los cursos regulares de las escuelas públicas, por medio de escuelas suplementarias y complementarias que serán nocturnas o vespertinas, según las exigencias locales y de la extensión escolar correspondiente.

Las escuelas suplementarias, corresponderán a los dos primeros grados de la escuela primaria. Se dará en ellas enseñanza de un oficio manual, de acuerdo con el sexo del alumno y con las necesidades de las diversas zonas del país.

El plan de trabajo de las escuelas complementarias abarcará el aprendizaje o perfeccionamiento en las artes y oficios y, a la vez, la continuación de la enseñanza general, principalmente en cuanto ésta se relacione con las actividades técnicas.

Desde ahí los gobiernos doblaron los esfuerzos por incrementar el gasto público en educación.

No obstante, fue en 1965 que se realizó una profunda reforma en materia de educación y conjuntamente con ella la creación de la jefatura de Educación de Adultos, dicha reforma tuvo por propósito central la ampliación de la cobertura escolar y se preocupó seriamente del analfabetismo.

Acuña et al. (1990) Señalan que “La Reforma Educacional iniciada en 1965 es la primera que aborda en su totalidad el sistema escolar desde el jardín infantil y amplía su enfoque al considerar también las necesidades de los analfabetos, de los jóvenes marginados y de los adultos; con ello recoge y

encausa las aspiraciones expresadas durante más de medio siglo en el país por destacados pensadores”

Como cita Rojas (2015) en su tesis de magister “A partir de 1974 en los documentos "Declaración de Principios del Gobierno de Chile" "Políticas Educativas del Gobierno de Chile" (1975) y el "Documento Política y Estrategias de Educación de Adultos", de la Superintendencia de Educación 1976, se enmarca todo el sistema educacional chileno en los principios humanistas cristianos de occidente; de éstos se derivan los objetivos de la educación de adultos de los cuales podríamos destacar el propósito de reducir el analfabetismo y crear métodos de enseñanza apropiados para ellos”

En resumen ejecutivo informe final de resultados (EPJA) (2016) se indica que la educación de jóvenes y adultos:

“se encuentra a cargo de la Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, dependiente de la División de Educación General de la Subsecretaría de Educación, y se encarga de coordinar las distintas modalidades de estudio a través de las cuales el Ministerio de Educación, desde la década de 1990, ha regulado la entrega de servicios educativos a las personas que requieren comenzar, continuar, validar, reconocer y certificar estudios básicos o medios”

Según lo expuesto anteriormente, es preciso referir que la educación de jóvenes y adultos en Chile al igual que los demás países del continente, está respaldada bajo un marco legislativo que procura garantizar la continuidad de estudios a todos los sujetos que por cualquier razón hayan visto interrumpida la consecución de sus estudios en educación regular. Cabe señalar que la educación de jóvenes y adultos en Chile se ampara bajo la ley 20370 (2009) que en su artículo 24. señala “La Educación de Adultos es la modalidad educativa dirigida a

los jóvenes y adultos que deseen iniciar o completar estudios, de acuerdo a las bases curriculares específicas que se determinen en conformidad a esta ley. Esta modalidad tiene por propósito garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la Constitución y brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida”

“La educación de adultos se estructura en los niveles de educación básica y media, y puede impartirse a través de un proceso presencial o a través de planes flexibles semi-presenciales de mayor o menor duración, regulados conforme lo dispuesto en el artículo 32”

Bajo el mismo marco legislativo se encuentra el Decreto 584 exento (2007) que Aprueba plan y programas de estudio para la enseñanza básica de adultos. Otro decreto de gran relevancia es el Decreto 2169 (2007) exento que “Aprueba reglamento de evaluación y promoción escolar para educación básica y media de adultos”. Del mismo modo el Decreto 2272 exento (2007) que “Aprueba procedimientos para el reconocimiento de estudios de enseñanza básica y enseñanza media humanístico-científica y técnico-profesional y de modalidad educación de adultos y de educación especial”. Se encuentra el Decreto 1000 exento (2009) y que “Aprueba plan y programas de estudio para la educación media de adultos”. Así mismo, otro decreto que regula la educación de jóvenes y adultos en Chile es el 257 (2009) que “Establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la educación de adultos y fija normas generales para su aplicación y deroga decreto supremo n° 239, de 2004, del ministerio de educación y sus modificaciones en la forma que señala”. Y finalmente se encuentra el Decreto 332 (2012) y que “Determina edades mínimas para el ingreso a la educación especial o diferencial, modalidad de educación de adultos y de adecuaciones de aceleración curricular”.

La Educación Básica está dividida en tres Niveles: 1° nivel desde 1° hasta 4° básico; el 2° nivel incluye 5° y 6° básico y el 3° nivel , 7° y 8° básico).

Educación Básica Adultos. Decreto Exento N° 584 (2007)

Niveles	Lengua castellana y comunicación	Educación matemática	Estudios sociales	Ciencias naturales	Total horas semanales
Nivel 1 1°, 2°, 3°, 4° Básico	4hrs	4hrs	--	--	8 hrs
Nivel 2 5° y 6° Básico	4hrs	4hrs	4hrs	4hrs	16hrs
Nivel 3 7° y 8° Básico	4hrs	4hrs	4hrs	4hrs	16 rs

La Educación Media Humanístico-Científica (HC) dividida en dos Niveles, que corresponden a 1° y 2° año de Enseñanza Media y 3° y 4° año de Educación Media, respectivamente.

Educación Media Adultos. Decreto Exento N° 1000 (2009)

Modalidad Humanístico - Científica

Niveles	Formación General					Formación instrumental	Formación diferenciada	Total horas semanales
	Lengua castellana y comunicación	Educación matemática	Estudios Sociales	Ciencias naturales	Inglés			
Nivel 1 1° y 2° Medio	4hrs	4hrs	4hrs	4hrs	4hrs	4hrs	2hrs	24hrs
Nivel 2 3° y 4° Medio	4hrs	4hrs	4hrs	4hrs	4hrs	4hrs	2hrs	24hrs

Modalidad Técnico- Profesional

Niveles	Formación General					Formación instrumental	Formación diferenciada	Total horas semanales
	Lengua castellana y comunicación	Educación matemática	Estudios Sociales	Ciencias naturales	Inglés			
Nivel 1 1° y 2° Medio	4hrs	4hrs	4hrs	4hrs	4hrs	--	2hrs	24hrs
Nivel 2 3° Medio	3hrs	3hrs	--	--	2hrs	4hrs	12hrs	24hrs
Nivel 3 4° Medio	2hrs	2hrs	4hrs	--	--	4hrs	12hrs	24hrs

El amplio y detallado reconocimiento que entrega la legislación chilena a la educación de jóvenes y adultos a través de un serie de documentos, indica que

esta está integrada al sistema educacional chileno y da consistencia al carácter de continua que esta debe tener, pues regulando todos los ámbitos de ella, se procura la continuidad en etapas superiores de educación y a lo largo de la vida.

En el resumen ejecutivo (2016) se indica que la educación de adultos presenta otras 2 submodalidades que permiten responder a todas necesidades de los estudiantes que participan de ella. Es así que se encuentra:

“Modalidad Regular de Educación de Adultos: Jóvenes y adultos nivelan estudios asistiendo a la Modalidad Regular en establecimientos educacionales reconocidos por Mineduc, como Centros de Educación Integrada de Adultos (CEIA) o Terceras Jornadas de escuelas y/o liceos.

Modalidad Flexible de Educación de Adultos: Jóvenes y adultos nivelan estudios a través de un proceso educativo flexible desarrollado por entidades ejecutoras (organismos privados y públicos) seleccionadas por cada SECREDUC, por medio de licitación regional”

El resumen ejecutivo (2016) declara la situación que presentan los estudiantes de EPJA (Educación para jóvenes y adultos) según grupos etarios. Distingue la existencia de tres grupos: los de 15 a 24 años, los de 25 a 50 años y los mayores de 50 años cada uno de ellos con sus problemáticas y características. Todos los grupos están en dicha modalidad educativa por diversas razones. Los de 15 a 24 en su mayoría ha desertado del sistema regular por una serie de expulsiones y fracasos escolares que los han llevado a tomar decisión de estudiar en dicha modalidad. Por otro lado, el grupo compuesto por los alumnos de 25 a 50 años ven en la educación EPJA una manera de obtener mejores y más oportunidades laborales también como una realización personal. Y finalmente, el grupo de los mayores de 50 se caracterizan por asistir a EPJA en busca de una realización personal ya que muchos de ellos pertenecen a un contexto histórico en el la educación obligatoria era hasta 8vo básico, razón por la

cual finalizar sus estudios secundarios se presenta para ellos como un gran reto.

En relación a la información entregada por CASEN (2013)

“5, 1 millones de personas adultas, mayores de 19 años, no han completado 12 años de escolaridad; es decir, casi un tercio de la población total. De ellos cerca de 3,2 millones de personas tienen Enseñanza Básica o menos, lo que equivale a 28% de la población mayor de 19 años. Entre la población de 15 y más años, 325.962 personas señalan que no saben leer ni escribir, 161.342 declaran que solo saben leer y 22.194 indican que solo saben escribir, 340.555 señalan no tener estudios.”

De acuerdo con Oscar Espinoza et al. (2014) no importando las diferencias etarias que presenta EPJA “Sus objetivos básicos apuntarían en tres direcciones: (i) incrementar el nivel cultural de la población por medio de la extensión de la educación básica, (ii) propiciar la autorrealización personal y la participación social y (iii) facilitar la integración en el mundo laboral y en el desarrollo satisfactorio de la actividad profesional”

En palabras de Castillo (2014) “el Ministerio de Educación de Chile, ofrece cuatro modalidades de educación de adultos, donde también se incluye a jóvenes que recientemente han abandonado el sistema escolar en el ciclo primario o secundario”. No obstante, el Ministerio de Educación contempla “en casos justificados (de acuerdo al criterio del Director de cada establecimiento) se puede autorizar el ingreso de personas de edad inferior a la exigida, siempre que el volumen de estos alumnos no supere el 25% del total de matriculados (Mineduc, 2010)

La necesidad de flexibilizar las edades de ingreso al sistema de educación de jóvenes y adultos, responde al hecho de equilibrar la oportunidades para la continuación de estudios puesto que la mayor cantidad de deserción temprana de

la educación se encuentra en los sectores más vulnerables de la población, razón por la cual se hace urgente darles todas las posibilidades para la progresión de la educación básica y media, para de ese modo darles herramientas efectivas para enfrentar el mundo laboral o continuar la educación terciaria.

En conclusión, se puede establecer que la legislación en Chile en materia de educación garantiza de forma clara y explícita la completación de los diversos niveles de educación que requieren jóvenes y adultos. Al mismo tiempo, esta modalidad presenta una gran variedad de modalidades que responden a las necesidades de cada uno de los estudiantes que estudian en ella. Finalmente, es preciso señalar que este tipo de educación tiene un universo etario muy amplio que se vuelve una gran posibilidad para el enriquecimiento de la convivencia y el desarrollo de la tolerancia, pero también se vuelve una dificultad puesto que tal variedad etaria implica el uso de variadas metodologías para lograr la adquisición del aprendizaje y lograr que el proceso de enseñanza aprendizaje se transforme en un motivador del aprendizaje, que cree las condiciones necesarias para que este sea un proceso continuo.

2.3. Objetivos fundamentales transversales

2.3.1 Objetivos fundamentales transversales en el contexto mundial.

Los objetivos fundamentales transversales constituyen una parte esencial de los currículos de cada país y responden a los perfiles de ciudadanía que cada estado o país ha declarado en su constitución y por medio del programa educacional, para la formación integral de sus estudiantes.

“La existencia de los OFT debiera contribuir a una mirada más integrada y global de lo que se ofrece como experiencia educativa y formativa a los y las estudiantes, permitiendo que se den las posibilidades formativas del currículum de manera conectada con la cultura y los temas emergentes de la sociedad (nacional y local), entre los cuales, aprendizajes relacionados

con la identidad, la participación y la diversidad cultural cobran especial relevancia” (Alarcón, C. et al, 2003)

Para cada nación, la transversalidad ha tenido distintos matices y enfoques, que al igual que la definición entregada por el ministerio de educación en Chile responde al desarrollo de valores y actitudes que se correlacionan con la convivencia con el otro y autoconocimiento.

Según el texto ¿Cómo trabajar los Objetivos Fundamentales Transversales en el Aula? ciertos países desarrollaron reformas educacionales desde los años 80 y 90. (Alarcón, C. et al, 2003)

Partiendo por Inglaterra y Gales en su reforma escolar de 1988, se estableció la diferencia entre asignaturas nucleares y fundacionales, para posteriormente indicar aquellos elementos que cruzan el curriculum lo que se conoce como objetivos transversales, los que se relacionan con la creación de un clima ideal propicio para el aprendizaje y el desarrollo integral y dar oportunidades a todos. También estableció las habilidades transversales y temas transversales en cada asignatura. (Alarcón, C. et al, 2003)

Por otra parte en España se desarrollan una serie de materias transversales que se asignaban a cada asignatura para que estas los abordaran. La gran debilidad es que estos temas nunca se vertebraban entre ellos, quedando solo como materias aisladas en cada asignatura. (Alarcón, C. et al, 2003)

Por su parte en Francia la transversalidad es entendida como una serie de competencias referidas a actitudes, conceptos fundamentales y competencias metodológicas de diferentes temas de orden social, tecnológico y medioambiental.

En Portugal los objetivos transversales se expresan a través de ejes y están presentes en todo el curriculum. Ellos ponen el énfasis en aprender a

aprender por medio de procesos que den autonomía al estudiante en su aprendizaje. (Alarcón, C. et al, 2003)

En el contexto latinoamericano se encuentran las concepciones de transversalidad.

En primer lugar, República Dominicana formula contenidos para articular los objetivos transversales y las asignaturas en todos los niveles. Promueven el desarrollo de conocimiento, valores y actitudes que ayuden a resolver problemas de índole social. (Alarcón, C. et al, 2003)

En Argentina, el concepto de transversalidad es más bien de orden académico y está relacionada a asignaturas. Dicha transversalidad ha quedado dividida en tres ejes centrales: el primero de carácter teórico relacionado a aspectos teóricos del aprendizaje. El segundo de carácter heurístico que se vincula lo teórico con lo procedimental. Y el tercer eje de carácter axiológico pone énfasis en lo valórico más que en lo cognitivo. (Alarcón, C. et al, 2003)

En el mismo texto de Alarcón et al. (2003) se señala que Brasil vincula la transversalidad a todas las asignaturas del curriculum y que esta a su vez ayuda a los temas a la convivencia escolar. Se enfoca en el desarrollo de la conciencia cívica y de aspectos personales del sujeto.

Por su parte Bolivia aborda la transversalidad a través de temas de salud y sexualidad, medio ambiente, democracia y género. (Alarcón, C. et al, 2003)

En Colombia al igual que en muchos otros países los objetivos transversales se desarrollan en todo el curriculum sin consignarse a alguna asignatura específica y se basan en temáticas de orden moral.

Por lo que respecta a Ecuador “los ejes transversales hacen referencia a aspectos globalizadores relevantes para el desarrollo de una sociedad más justa y favorecen el desarrollo integral de la persona” (Alarcón et al. 2003)

En relación a Paraguay, Alarcón et al. (2003) refieren que los objetivos transversales están presentes en todo el currículo y se desarrollan durante todo el año escolar en todos los niveles de educación primaria y secundaria. Al mismo tiempo,, estos impulsan el desarrollo de conocimiento, actitudes y valores que fomenten la educación democrática, medioambiental y familiar.

Del mismo modo que los otros países, en Perú y Venezuela los objetivos transversales están vinculados a todo el quehacer pedagógico. Los temas sociales son el eje central, y sugieren que el desarrollo de dichos objetivos ayude a dar solución a problemáticas sociales y a la construcción de una mejor sociedad y mundo.

2.3.2 Objetivos fundamentales transversales en el curriculum nacional chileno de la educación de jóvenes y adultos.

La definición de los Objetivos Fundamentales Transversales que entrega el Ministerio de Educación en Chile señala que son aquellos que “hacen referencia a las finalidades generales de la educación, vale decir, a los conocimientos, habilidades, actitudes, valores y comportamientos que se espera que los estudiantes desarrollen en el plano personal, intelectual, moral y social (MINEDUC, 1998)

En este sentido, surgen una serie de requerimientos para la Educación de Adultos entre los que destacan:

- Otorgar oportunidades para que las personas desarrollen y refuercen la capacidad de asumir sus responsabilidades, consigo mismas y los otros.
- Promover espacios para el uso de la libertad reforzando la capacidad de ser sujetos críticos y constructivos frente a las distintas visiones, opciones y miradas que están presentes en el mundo de hoy.
- Conservar y renovar, en medio de una cultura que se globaliza aceleradamente, el sentido de lo que es propio y un compromiso con las tradiciones vivas de la comunidad.
- Desarrollar un nuevo sentido de la ciudadanía y de sus responsabilidades, de modo que la democracia funcione sobre sólidos fundamentos éticos.
- Ofrecer no sólo la oportunidad de profundizar habilidades y conocimientos que son necesarios para vivir y progresar en un mundo más tecnificado sino, además, una oportunidad de ampliar su comprensión del mundo, su capacidad reflexiva y de juicio ético.
(MINEDUC, 2004)

Según Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media de Adultos (2004), los objetivos transversales de la educación para adultos se agrupan en 4 ámbitos los que cuentan con competencias a desarrollar.

1. **Crecimiento y autoafirmación personal:** busca estimular y fortalecer los rasgos y cualidades que conforman y afirman la identidad personal de los sujetos, el sentido de pertenecer y participar en grupos de diversa índole y su disposición al servicio a otros en la comunidad; favorecer el auto conocimiento, consolidar la propia afectividad y el equilibrio emocional; profundizar en el sentido y valor del ser humano y su capacidad

de trascenderse a sí mismo(a); desarrollar y reforzar la capacidad de formular proyectos de vida familiar, social, laboral, educacional, que les ayuden a valerse por sí mismos y a estimular su interés por una educación permanente.

2. **Desarrollo del pensamiento:** se busca que los adultos fortalezcan y amplíen sus habilidades intelectuales de orden superior relacionadas con la clarificación, evaluación y generación de ideas; que amplíen la capacidad de problematizar, cuestionar y ser críticos frente a la información, de manera de seleccionar y distinguir aquella que es relevante y pertinente a las necesidades que se les plantean en distintos contextos de su vida: personal, familiar, laboral, social, cívica; que progresen en su habilidad de experimentar, ser creativos y aprender a aprender; que desarrollen la capacidad de predecir, estimar y ponderar los resultados de las propias acciones en la solución de problemas; y que ejerciten y aprecien disposiciones de concentración, perseverancia y rigurosidad en su trabajo.
3. **Formación ética:** busca que los adultos se reconozcan en cuanto sujetos de derecho que tienen a la vez obligaciones, derechos y oportunidades de participación y de reflexión crítica frente a la actuación en sociedad. De manera particular, se espera que estos afiancen valores y actitudes fundamentales para la vida familiar, laboral y ciudadana, tales como: respeto por los demás, responsabilidad a nivel personal y para con los demás, compromiso, tolerancia, justicia, solidaridad, colaboración, libertad, honestidad, lealtad, autonomía, estilos de convivencia pacífica y democrática, actitudes de diálogo.

4. **La persona y su entorno:** se refieren al mejoramiento de la interacción personal, familiar, laboral, social y cívica, contextos en los que deben regir valores de respeto mutuo, actitud y comportamiento ciudadano, la identidad nacional y una convivencia democrática, valorando la vida en sociedad como una dimensión esencial del crecimiento personal.

MICO

CAPÍTULO III.

MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se organizan los contenidos que proveen los procedimientos generales para llegar a la resolución del problema de investigación.

Considera la descripción de la opción paradigmática, el diseño por el cual se ha optado, además de la muestra bajo estudio, las variables seleccionadas, así como la descripción del enfoque epistemológico cuantitativo de los datos y el trabajo realizado en el terreno.

3.1 Paradigma.

Para llevar a cabo esta investigación es que se utilizará la investigación de modalidad no experimental transeccional / correlacional/causal puesto que como dice “ Los diseños transeccionales correlacionales /causales tienen como objetivo describir relaciones en dos o más variables en un momento determinado” “ Los

diseños correlacionales causales pueden limitarse a establecer relaciones entre variables sin precisar sentido de causalidad o pueden pretender analizar relaciones de causalidad” Hernández, Fernández Y Baptista (2010) ya que el objetivo busca establecer como los objetivos fundamentales transversales se relacionan con la percepción del clima de aula del segundo nivel medio de un centro integral de adultos de Puente Alto.

3.2 Caracterización del diseño de la investigación

Este estudio se llevó a cabo con un enfoque interpretativo y bajo un paradigma de investigación mixto que incluyó la interpretación de datos numéricos obtenidos referente a la muestra del estudio y percepciones de los integrantes de dicha muestra.

El presente estudio corresponde a una investigación asociativa, la cual permite estudiar la realidad de una forma objetiva, sin la intervención subjetiva de los investigadores. Para poder establecer la asociación, comprender el fenómeno estudiado y dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas en un comienzo, se utilizó un cuestionario para recolectar información referente a las experiencias y opiniones de los participantes.

Parte fundamental de toda investigación es la recopilación de información, puesto que esta entrega el sustento necesario para poder interpretar y establecer conclusiones referentes a la realidad estudiada. Es por ello que la elaboración de un instrumento adecuado es crucial para la recopilación y análisis de la información.

La finalidad del instrumento aplicado fue recopilar información sobre la muestra de alumnos referente a su percepción de la puesta en práctica de los objetivos fundamentales transversales todas las asignaturas del nivel y el clima de aula. Para este efecto se aplicó un cuestionario diseñado para estudiar la percepción de los alumnos en relación a la implementación de los objetivos

fundamentales transversales y una Escala de clima social de aula (CES) de Moos y Trickett (1979).

La investigación se enmarcó en la aplicación de un cuestionario que responde a las preguntas de investigación que fueron operacionalizadas para efectos de recopilación de información. El cuestionario se aplicó a los alumnos que cursaban entre 2 nivel medio en el Centro Educacional Integral De Adultos Teresa Moya Reyes de la comuna de Puente Alto.

3.3 Universo, población de referencia y muestra bajo estudio

El universo o marco muestral del estudio está compuesto por los alumnos que se encuentran cursando 2 nivel medio en el Centro Educacional Integral de Adultos Teresa Moya Reyes de la comuna de Puente Alto.

Siendo más específicos, la población de referencia corresponde a todos los alumnos cursando los niveles anteriormente mencionados, siendo el detalle como se muestra a continuación:

- 2 Nivel medio A : 39 alumnos
- 2 Nivel medio B : 43 alumnos
- 2 Nivel medio C : 43 alumnos
- 2 Nivel medio D : 40 alumnos
- 2 Nivel medio E : 41 alumnos
- 2 Nivel medio F : 41 alumnos
- 2 Nivel medio G : 34 alumnos
- 2 Nivel medio H : 40 alumnos
- 2 Nivel medio I : 45 alumnos
- 2 Nivel medio J : 36 alumnos

Por tanto, el universo total del estudio corresponde a 402 alumnos del establecimiento.

Finalmente, la muestra del estudio se describe como homogénea ya que participaron de un solo centro de estudio que se encuentran en el mismo nivel y presentan características similares. Además, el muestreo corresponde a uno no probabilístico, lo cual significa que se selecciona a los individuos participantes basándose en distintos criterios. En este caso corresponde a un tipo no-probabilístico, esto debido a que el instrumento es aplicado solo a los alumnos de segundo nivel medio que asistieron al centro de estudio el día de la aplicación de los instrumentos.

La muestra final del estudio está compuesta de la siguiente forma:

- 2 Nivel medio B : 32 alumnos
- 2 Nivel medio F : 22 alumnos
- 2 Nivel medio I : 25 alumnos

Por lo tanto, la muestra total del estudio corresponde a 79 alumnos del colegio.

3.4 Instrumentos aplicados en la investigación

Los instrumentos seleccionados son dos:

1. Cuestionario sobre actividades que promueven la aplicación de los objetivos fundamentales transversales (OFT)

1. Escala de clima social de aula (CES)

La Escala de Clima Social del Aula (CES) fue desarrollada por R. Moos y E. Trickett (1974) con el propósito de estudiar los climas escolares. Según Moos (1979) el objetivo fundamental de la CES es “la medida de las relaciones profesor-alumno y alumno-alumno, así como el tipo de estructura organizativa de un aula”.

Definición de tipo de clima del clima:

La elaboración de la definición del tipo de clima, se realizó en base a los aportes de Arón y Milicic (2000) y utilizando el “Marco para la buena enseñanza” en su dominio B “Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje”

Muy positivo: es aquel en el que tanto el docente como el estudiante mantienen un trato cordial y respetuoso. Promoviéndose activamente la participación, motivación y connotación positiva después de sus intervenciones, además de manifestar siempre una buena disposición para resolver dudas con voluntad y actitud positiva, manteniendo constantemente la disciplina y el manejo de situaciones conductuales irregulares.

Positivo: es aquel donde por lo general tanto el docente como el estudiante mantienen un trato cordial y respetuoso, se promueve la participación de éstos, motivándolos y connotándolos en forma positiva después de sus intervenciones, además de manifestar buena disposición para resolver dudas con voluntad y actitud positiva, manteniendo la disciplina y el manejo de situaciones conductuales irregulares, todo ello de modo general, reiterando constantemente dichas acciones con objeto de que se transformen en parte esencial del desarrollo de la clase.

Regular: es aquel donde de manera débil, tanto el docente como el estudiante mantienen un trato cordial y respetuoso, promoviendo esporádicamente la participación de éstos, motivándolos y connotándolos en forma positiva de manera inconstante después de sus intervenciones, además de manifestar débilmente buena disposición para resolver dudas con voluntad y actitud positiva, manteniendo con dificultad la disciplina y el manejo de situaciones conductuales irregulares.

Negativo: es aquel donde el docente mantiene un trato poco cordial e irrespetuoso hacia los estudiantes. No se promueve la participación, ni

existe motivación ni connotación positiva después de sus intervenciones, además de manifestar poca disposición para resolver dudas con voluntad y actitud positiva, manteniendo un clima de indisciplina y nulo manejo de situaciones conductuales irregulares.

Muy negativo: es aquel donde tanto el docente como el estudiante mantienen un trato agresivo e irrespetuoso. Existe nula promoción de la participación y de la motivación, tampoco existe connotación positiva después de sus intervenciones, además de manifestar una mala disposición para resolver dudas con voluntad y actitud positiva, manteniendo un clima de indisciplina, tensión, estrés y nulo manejo de situaciones conductuales irregulares.

Las puntuaciones de cada subescala pueden oscilar entre 0 y 10, siendo 0 un muy bajo nivel y 10 muy elevado en el factor que mide cada subescala.

3.5 Plan de análisis

A continuación, se presenta el plan fijado por el investigador para analizar la información recogida por el cuestionario aplicado a 79 alumnos que cursaban 2 nivel medio, referente a su percepción en relación a la aplicación de los objetivos fundamentales transversales y la percepción del clima de aula.

Para analizar los resultados, la información será interpretada de acuerdo con la división de variables y dimensiones presentadas previamente, lo cual corresponde variables de objetivos fundamentales transversales y clima de aula y cada una de las variables mencionadas se encuentra también compuesta por 4 dimensiones las cuales serán abordadas de forma independiente. Además, se presentarán asociaciones especulativas con la dimensión 4 de OFTs “La persona y su entorno” (D.4) y Dimensión Relacional o Relaciones (D.1), por medio de gráficos.

CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Para realizar el análisis de los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) se utilizó un “Cuestionario sobre la Aplicación de los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT)” (anexo). El instrumento contempla 4 dimensiones: **1. Crecimiento y autoafirmación personal, 2. Desarrollo del pensamiento, 3. Formación ética y 4. La persona y su entorno**, con sus respectivos indicadores. Para la evaluación de cada indicador, el cuestionario utiliza una escala de frecuencia: **Nunca, A veces, Siempre** con una correspondiente escala de valor numérico **1** para **Nunca**, **2** para **A veces** y **3** para **Siempre**.

Las puntuaciones de cada dimensión pueden oscilar entre 0% y 33% para la frecuencia **NUNCA** ya que la suma total del valor **(1)** asignado a esa categoría de frecuencia al ser sumado y dividido por el total de indicadores, aplicando regla de tres, resulta 33% como máximo alcanzado, siendo 0% un muy bajo nivel y 33% es más alto en dicha categoría. En cuanto a la frecuencia **A VECES** esta oscila entre un 34% y 67% ya que la suma total del valor **(2)** asignado a esa categoría de frecuencia al ser sumado y dividido por el total de indicadores, aplicando regla de tres, resulta 67% como máximo alcanzado, siendo 34% un muy bajo nivel y 67% es más alto en dicha categoría. Finalmente, **SIEMPRE** oscila entre 68% y 100% ya que la suma total del valor **(3)** asignado a esa categoría de frecuencia al ser sumado y dividido por el total de indicadores, aplicando regla de tres, resulta 100% como máximo alcanzado, siendo 68% un muy bajo nivel y 100% es más alto en dicha categoría.

Cabe señalar que se hace un detallado análisis de cada uno de los componentes del instrumento que va desde el análisis de los indicadores hasta el de las dimensiones del instrumento, como también de la frecuencia que arroja dicho instrumento.

En relación al clima de aula, este se analizó utilizando “La Escala de Clima Social del Aula (CES)” que contempla 4 dimensiones **1) Dimensión Relacional o Relaciones (D.1), 2) Dimensión de Desarrollo Personal o Autorrealización (D.2), 3) Dimensión de Estabilidad o del Sistema de Mantenimiento y 4) Dimensión del Sistema de Cambio** y 9 subescalas **Implicación, Afiliación, Ayuda, Tarea, Competitividad, Organización, Claridad, Control e Innovación**. Cada indicador se respondió utilizando los conceptos “**Verdadero**” o “**Falso**”. Todos los elementos que conforman dicha escala se analizaron en un desglose que va desde el análisis de indicadores hasta el de las dimensiones y tipo de clima.

En relación al clima social del aula en general, se trabajará con esta tabla de interpretación, a fin de precisar el tipo de clima que corresponde a cada grupo de estudio.

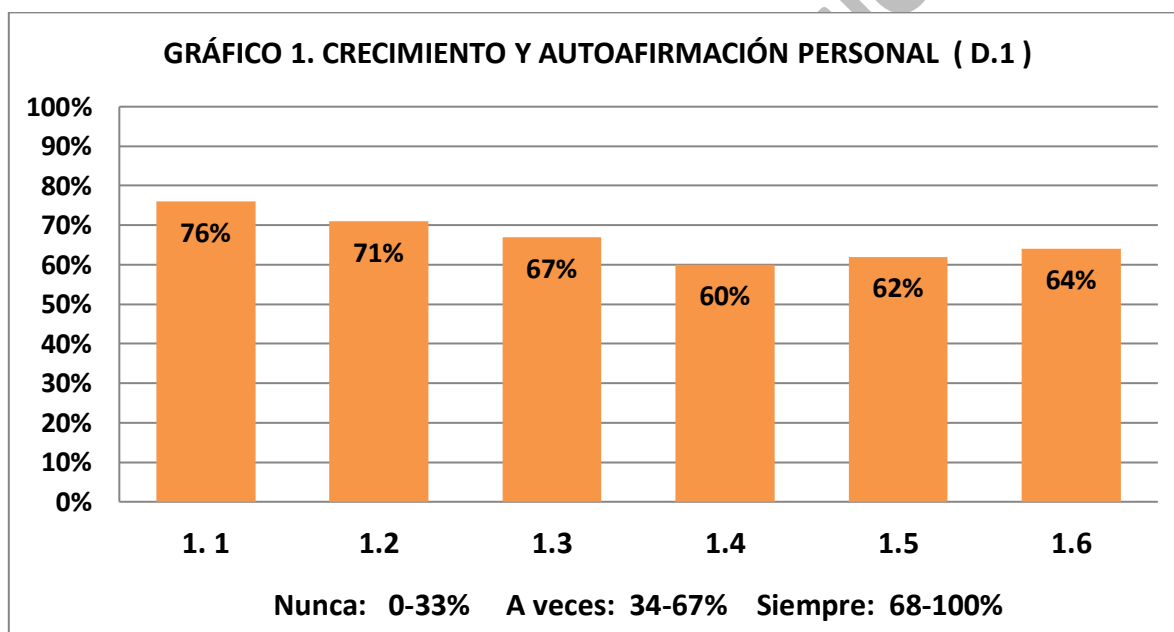
Puntuaciones	Tipo de clima
81 – 90	Muy positivo
63 – 80	Positivo
45 – 62	Regular
24 – 44	Negativo
0 – 23	Muy negativo

Las puntuaciones de cada subescala pueden oscilar entre 0 y 10, siendo 0 un muy bajo nivel y 10 muy elevado en el factor que mide cada subescala. Los porcentajes que arrojan el análisis de cada indicador, subescala y dimensión de la escala de clima se evalúa con las categorías: **bajo el promedio** y **sobre el promedio**, entendiendo por promedio todos aquellos porcentajes que están bajo el 50% y sobre el 50%.

Los resultados obtenidos se presentan a nivel general del Centro Integral de Adultos Puente Alto.

TDV n°1. Aplicación de los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) Crecimiento y autoafirmación personal. Fuente: Cuestionario aplicado a estudiantes.

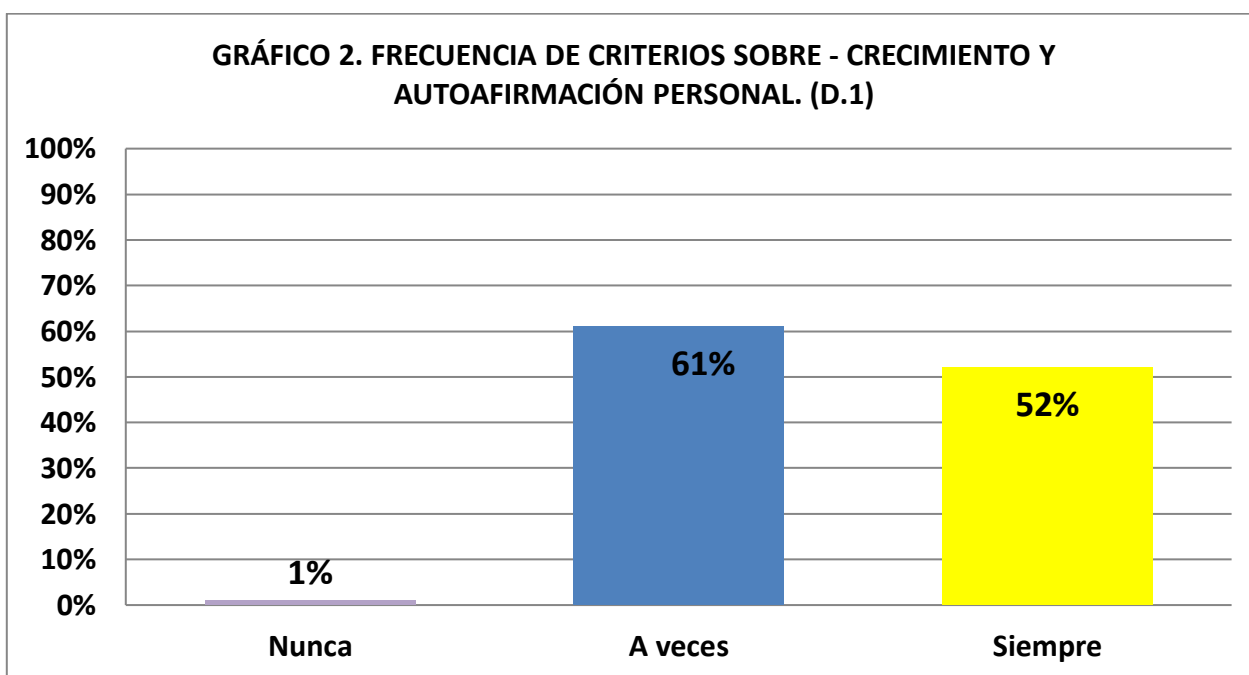
DIMENSIÓN 1. CRECIMIENTO Y AUTOAFIRMACIÓN PERSONAL						
Institución.	1. 1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6
Centro Integral de Adultos de Puente Alto.	1. 1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6
2B	77	72	66	58	61	65
2F	44	46	41	41	41	41
2I	60	50	52	43	46	46
	181	168	159	142	148	152
	237	237	237	237	237	237
	76%	71%	67%	60%	62%	64%



Los datos obtenidos del gráfico indican que, según opinión de los estudiantes en la “aplicación de los OFTs” referidos a “Crecimiento y autoafirmación (D.1) los indicadores 1.1”Las clases promueven el fortalecimiento de la autonomía personal que considera el hacerse responsable de uno mismo y de los otro”. y 1.2 “Las clases plantean temas o reflexiones vinculadas a la valoración y el respeto de la vida y el cuerpo humano” se aplican “**Siempre**” con una 76% y 71% respectivamente. Los otros cuatro indicadores 1.3, 1.4, 1.5, 1.6 se aplican “**A veces**”

TDV n°2. “Crecimiento y autoafirmación personal”. Fuente cuestionario aplicado a los estudiantes.

TOTAL FRECUENCIA DIMENSIONES APLICACIÓN DE OBJETIVOS FUNDAMENTALES TRANSVERSALES - Fuente: Cuestionario aplicado a los alumnos.			
DIMENSIÓN 1 – CRECIMIENTO Y AUTOAFIRMACIÓN PERSONAL			
FRECUENCIA	NUNCA	A VECES	SIEMPRE
2B	0	17	15
2F	1	12	10
2I	0	19	16
TOTAL	1	48	41
TOTAL ALUMNOS	79	79	79
PORCENTAJE	1%	61%	52%

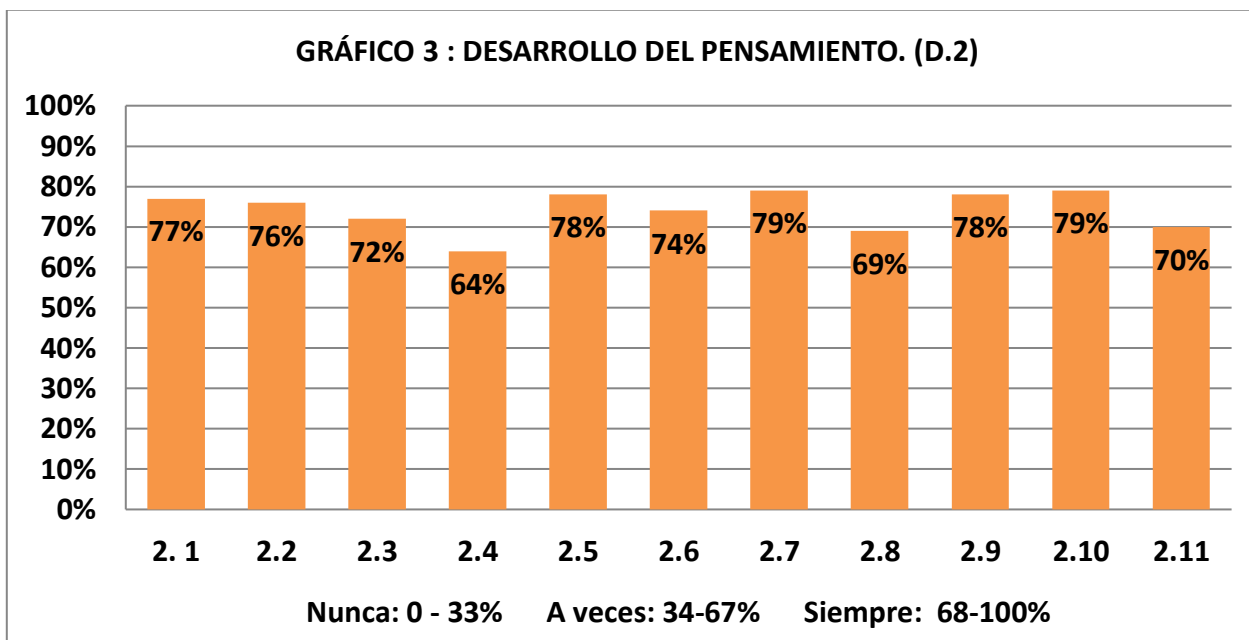


Considerando el total de los indicadores de la D.1 Crecimiento y autoafirmación personal, el mayor porcentaje de frecuencia es “**A veces**”

TDV n°3 Aplicación de los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) “Desarrollo del pensamiento”. (D.2)

DIMENSIÓN 2. DESARROLLO DEL PENSAMIENTO

Institución.	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6	2.7	2.8	2.9	2.10	2.11
Centro Integral de Adultos de Puente Alto.											
2B	78	78	74	68	81	73	84	65	78	85	72
2F	47	45	45	37	50	48	52	47	47	50	40
2I	57	56	51	46	54	54	52	52	60	53	55
	182	179	170	151	185	175	188	164	185	188	167
	237	237	237	237	237	237	237	237	237	237	237
	77%	76%	72%	64%	78%	74%	79%	69%	78%	79%	70%

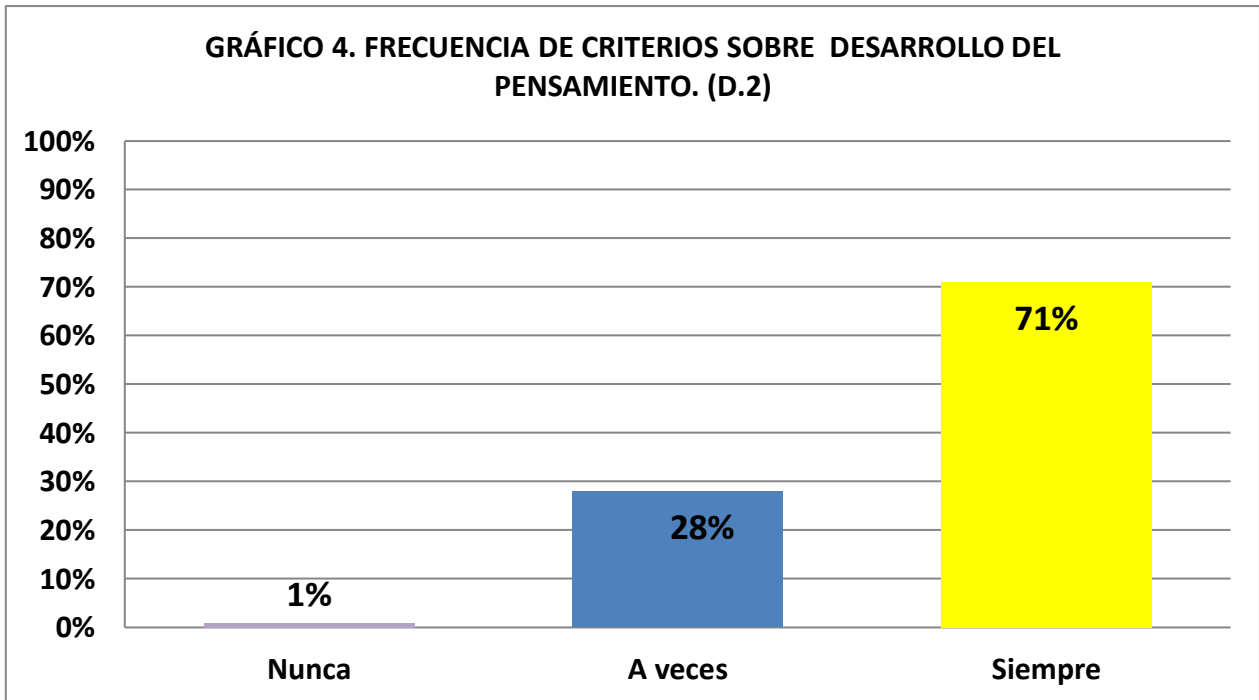


Los datos obtenidos del gráfico señalan que, de acuerdo a opinión de los estudiantes en la “aplicación de los OFTs” referidos a “Desarrollo del pensamiento” (D.2) los indicadores 2.7, 2.10, 2.5, 2.9, 2.1, 2.2, 2.6, 2.8 y 2.11 se aplican “**Siempre**” con porcentajes que van desde el 79% al 69% respectivamente. Solo el indicador 2.4 “Las clases promueven la capacidad de no hacer juicios si falta información” se aplica “**A veces**”

TDV n° 4 Desarrollo del pensamiento. Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes.

TOTAL FRECUENCIA DIMENSIONES APLICACIÓN DE OBJETIVOS FUNDAMENTALES TRANSVERSALES - CENTRO INTEGRAL DE ADULTOS

DIMENSIÓN 2 – DESARROLLO DEL PENSAMIENTO			
FRECUENCIA	NUNCA	A VECES	SIEMPRE
2B	0	4	28
2F	1	6	15
2I	0	12	13
TOTAL	1	22	56
TOTAL ALUMNOS	79	79	79
PORCENTAJE	1%	28%	71%

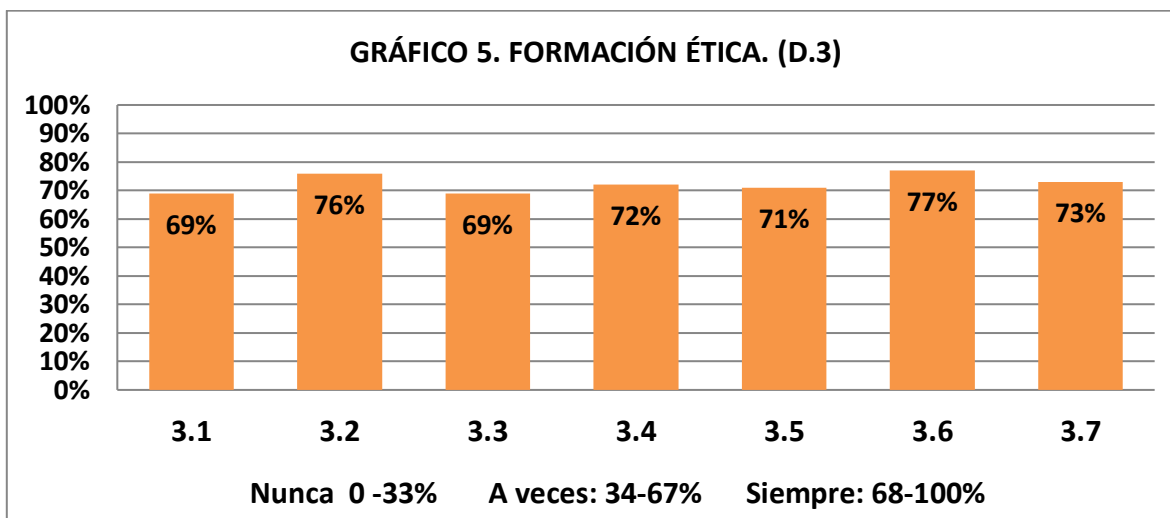


Considerando el total de los indicadores de la D.2 “Desarrollo del pensamiento”, el mayor porcentaje de frecuencia es **“Siempre”**

TDV n°5. Aplicación de los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) Formación ética (D.3). Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes.

DIMENSIÓN 3. FORMACION ETICA							
Institución.	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	3.6	3.7
Centro Integral de Adultos de Puente Alto.							

2B	68	75	71	74	73	80	78
2F	45	49	43	46	45	48	46
2I	50	55	50	51	50	56	50
	163	179	164	171	168	184	174
	237	237	237	237	237	237	237
	69%	76%	69%	72%	71%	77%	73%

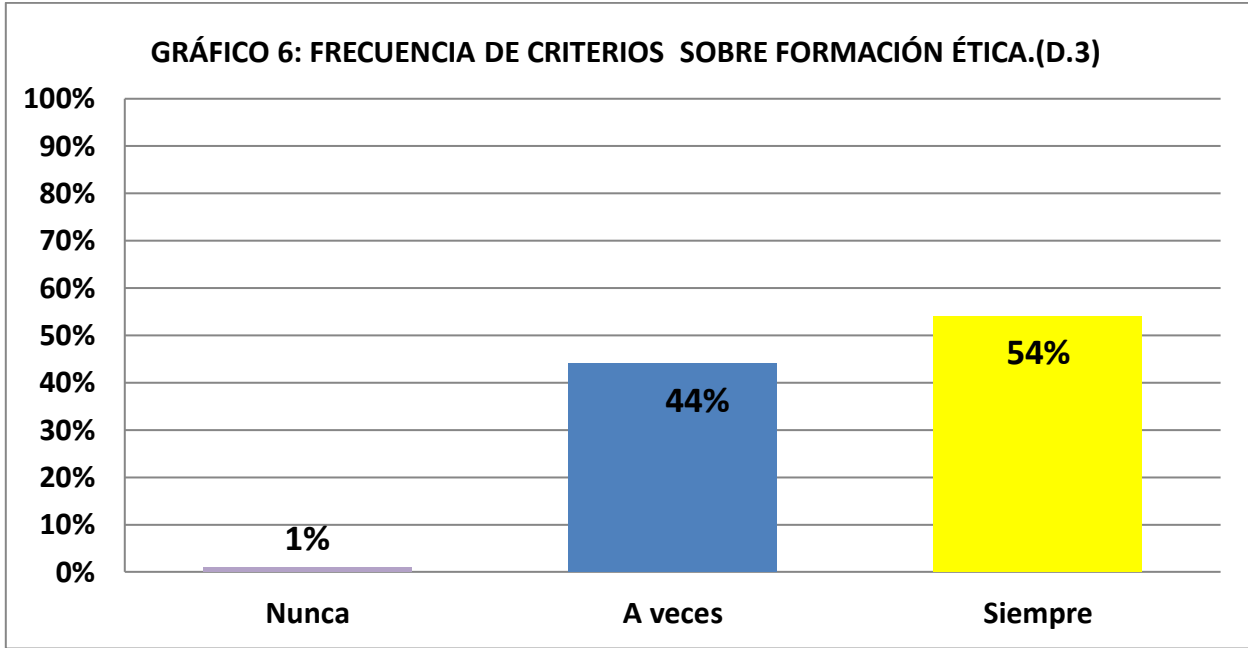


Los datos obtenidos del gráfico refieren que, en concordancia con la opinión de los estudiantes en la “aplicación de los OFTs” referidos a “Formación ética” (D.3) todos los indicadores se aplican “**Siempre**” con porcentajes que van desde el 77% al 69% respectivamente.” Siendo el indicador 3.6 el que presenta mayor presencia porcentual con lo cual en las clases se difunde el respeto y defensa de la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica, respetando y valorando las ideas y creencias distintas de las propias en los espacios familiares, laborales, cívicos y comunitarios, y reconociendo el diálogo como fuente permanente de humanización, de superación de diferencias y de acercamiento a la verdad.

TDV n° 6. Formación ética. Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes.

TOTAL FRECUENCIA DIMENSIONES APLICACIÓN DE OBJETIVOS FUNDAMENTALES TRANSVERSALES - CENTRO INTEGRAL DE ADULTOS			
DIMENSIÓN 3 – FORMACIÓN ÉTICA			
FRECUENCIA	NUNCA	A VECES	SIEMPRE
2B	0	12	20
2F	1	8	13

2I	0	15	10
TOTAL	1	35	43
TOTAL ALUMNOS	79	79	79
PORCENTAJE	1%	44%	54%

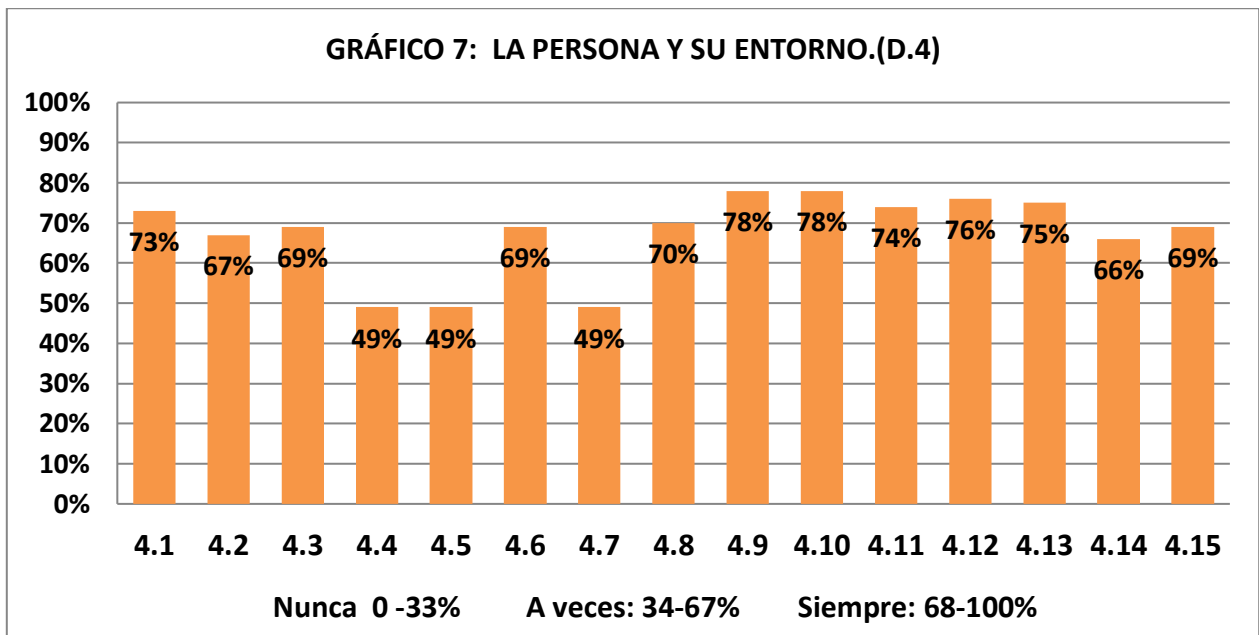


Considerando el total de los indicadores de la D.3 Formación ética, el mayor porcentaje de frecuencia es **“Siempre”**

TDV n°7 Aplicación de los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) “La persona y su entorno” (D.4) Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes.

DIMENSIÓN 4. LA PERSONA Y SU ENTORNO															
Institución.															
Centro Integral de Adultos de Puente Alto.	I. 25	I.26	I.27	I.28	I.29	I.30	I.31	I.32	I.33	I.34	I.35	I.36	I.37	I.38	I.39
2B	78	68	67	76	76	69	78	70	83	80	73	75	75	70	66
2F	44	45	46	45	49	47	45	45	47	48	49	48	44	39	43
2I	52	45	50	56	52	49	54	52	56	57	54	56	58	48	54

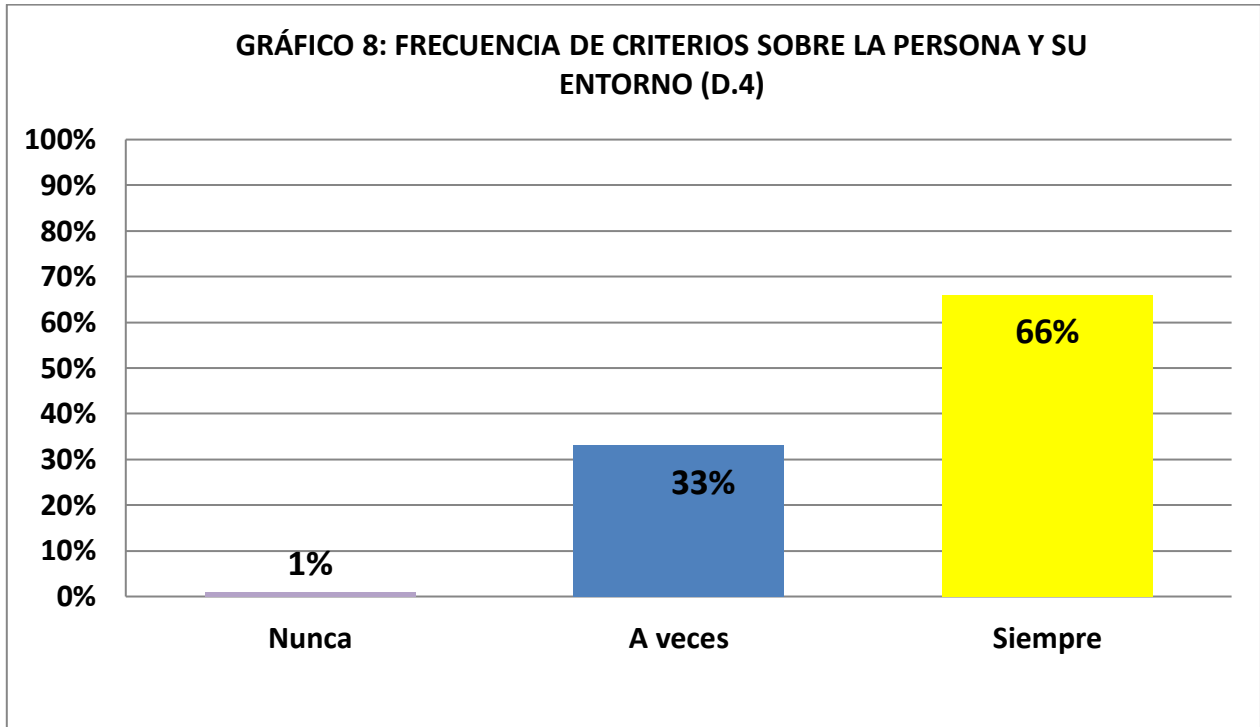
	174	158	163	177	177	165	177	167	186	185	176	179	177	157	163
	237	237	237	237	237	237	237	237	237	237	237	237	237	237	237
	73%	67%	69%	49%	49%	69%	49%	70%	78%	78%	74%	76%	75%	66%	69%



Los datos obtenidos del gráfico refieren que, en concordancia con la opinión de los estudiantes en la “aplicación de los OFTs” referidos a “La persona y su entorno” (D.4) los indicadores 4.9, 4.10, 4.12, 4.13, 4.11, 4.1, 4.8, 4.3, 4.6, 4.15, se aplican “**Siempre**” con porcentajes que van desde el 78% al 69% respectivamente. Por otro lado, los indicadores 4.14, 4.2, 4.4, 4.5 y 4.7 se aplican “**A veces**”

TDV n°8 La persona y su entorno. Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes.

TOTAL FRECUENCIA DIMENSIONES APLICACIÓN DE OBJETIVOS FUNDAMENTALES TRANSVERSALES - CENTRO INTEGRAL DE ADULTOS			
DIMENSIÓN 4 – LA PERSONA Y SU ENTORNO.			
FRECUENCIA	NUNCA	A VECES	SIEMPRE
2B	0	10	22
2F	1	7	14
2I	0	9	16
TOTAL	1	26	52
TOTAL ALUMNOS	79	79	79
PORCENTAJE	1%	33%	66%



Considerando el total de los indicadores de la D.4 “La persona y su entorno”, el mayor porcentaje de frecuencia es “**Siempre**”

TDV n°9. Aplicación de los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT)
Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes.

DIMENSIÓN 1. (D.1) CRECIMIENTO Y AUTOAFIRMACIÓN PERSONAL

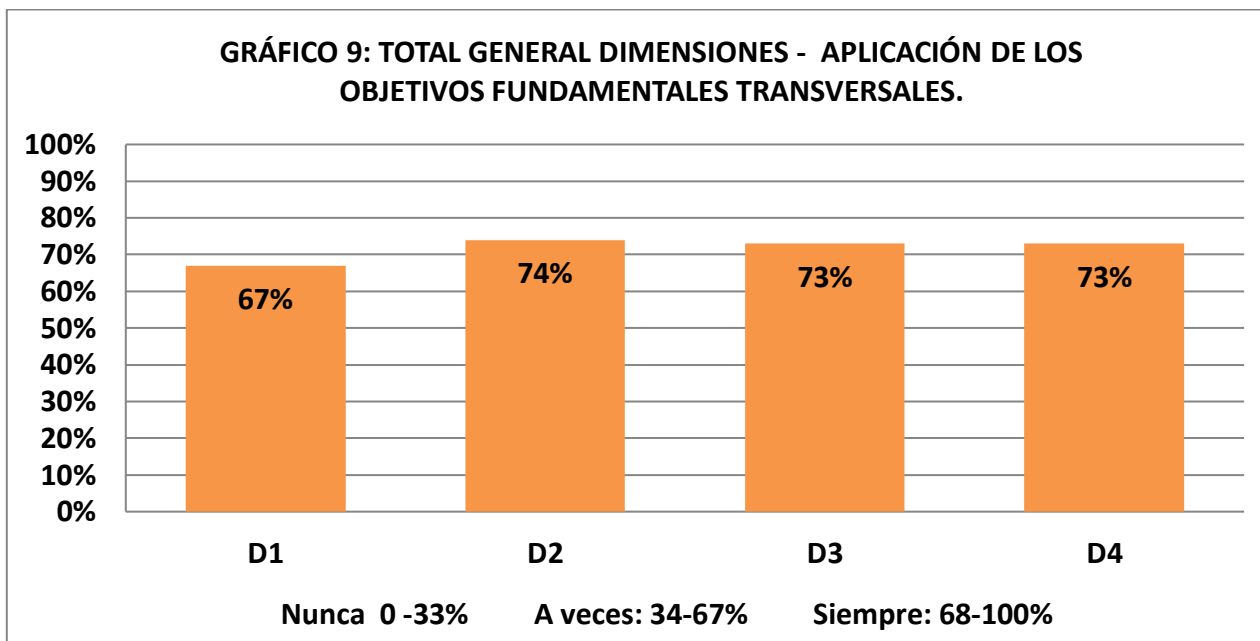
DIMENSIÓN 2. (D.2) DESARROLLO DEL PENSAMIENTO

DIMENSIÓN 3. (D.3) FORMACION ETICA

DIMENSIÓN 4. (D.4) LA PERSONA Y SU ENTORNO

TOTAL GENERAL DIMENSIONES - APLICACIÓN DE OBJETIVOS FUNDAMENTALES TRANSVERSALES - CENTRO INTEGRAL DE ADULTOS.				
DIMENSIONES	D.1	D.2	D.3	D.4
2B	399	836	519	1104
2F	254	508	322	684
2I	297	590	362	793
TOTAL CURSOS	950	1934	1203	2581
TOTAL SUBESCALA	1422	2607	1659	3555

PORCENTAJE	67%	74%	73%	73%
------------	-----	-----	-----	-----



Los datos obtenidos del gráfico indican que, según la opinión de los estudiantes en la “aplicación de los OFTs” referidos a las dimensiones, la dimensión 2 (D.2) “Desarrollo del pensamiento”, dimensión 3 (D.3) “Formación ética” y dimensión 4 (D.4) “La persona y su entorno” se aplican **“Siempre”** con diferencias porcentuales estrechas. Sin embargo, la dimensión 1 (D.1) “Crecimiento y autoafirmación personal” se aplica **“A veces”** con un porcentaje cercano al límite superior de este criterio.

En relación a los objetivos fundamentales transversales (OFTs), se puede señalar que la dimensión 2. Desarrollo del pensamiento es la que presenta mayor porcentaje de presencia, por lo que se infiere que se logra fuertemente que los adultos fortalezcan y amplíen sus habilidades intelectuales de orden superior relacionadas con la clarificación, evaluación y generación de ideas; que amplíen la capacidad de problematizar, cuestionar y ser críticos frente a la información, de manera de seleccionar y distinguir aquella que es relevante y pertinente a las necesidades que se les plantean en distintos contextos de su vida: personal,

familiar, laboral, social, cívica; que progresen en su habilidad de experimentar, ser creativos y aprender a aprender; que desarrollen la capacidad de predecir, estimar y ponderar los resultados de las propias acciones en la solución de problemas; y que ejerciten y aprecien disposiciones de concentración, perseverancia y rigurosidad en su trabajo.

No obstante, las dimensiones 3 Formación ética y 4 La persona y su entorno, presentan una diferencia porcentual de solo de un punto en relación a la dimensión 2, es decir, tres dimensiones son fuertemente percibidas por los estudiantes del centro de adultos. Y la dimensión 1 Crecimiento y autoafirmación personal tan solo por 1 punto porcentual logra ser percibida en una frecuencia menor.

Según lo planteado por Alarcón (2003) “La existencia de los OFT debiera contribuir a una mirada más integrada y global de lo que se ofrece como experiencia educativa y formativa a los y las estudiantes, permitiendo que se den las posibilidades formativas del currículum de manera conectada con la cultura y los temas emergentes de la sociedad (nacional y local), entre los cuales, aprendizajes relacionados con la identidad, la participación y la diversidad cultural cobran especial relevancia” En este sentido, los resultados ofrecidos por esta investigación dan cuenta que los OFTs se aplican de forma preponderante lo cual garantizaría la formación integral de los estudiantes que pertenecen a dicha institución de enseñanza. Sin embargo, resulta preocupante que una dimensión como “Crecimiento y autoafirmación personal” presente el nivel más bajo en la aplicación puesto que como establecen los OFTs dicha dimensión:

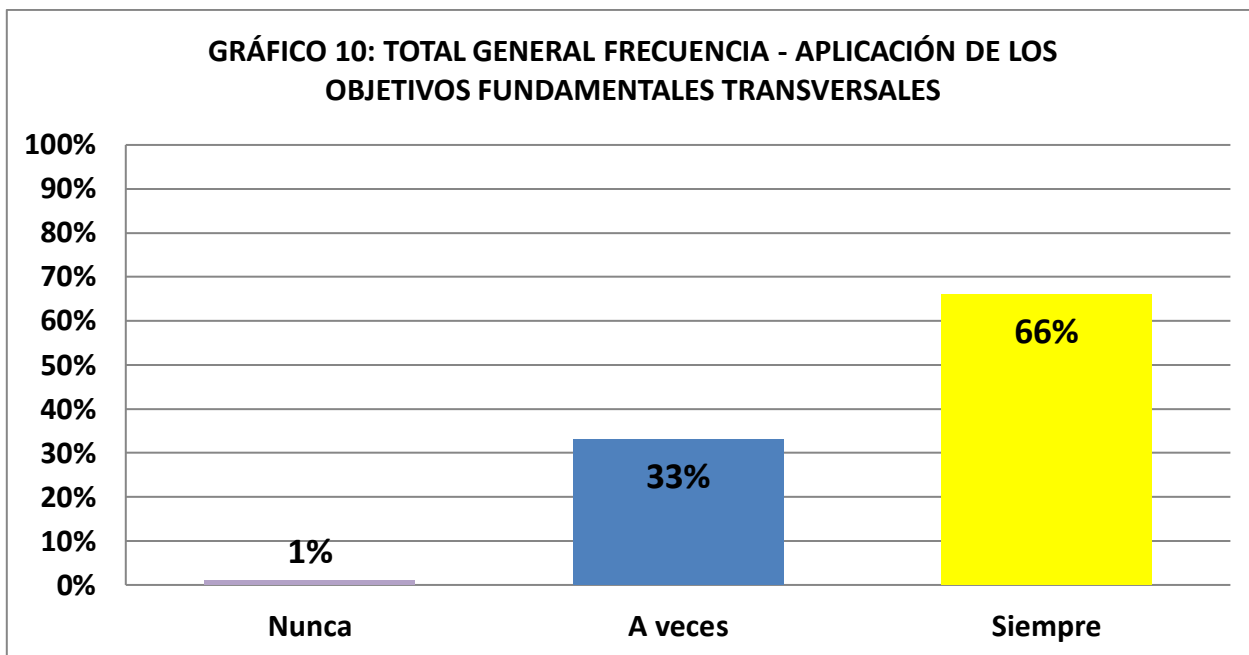
“busca estimular y fortalecer los rasgos y cualidades que conforman y afirman la identidad personal de los sujetos, el sentido de pertenecer y participar en grupos de diversa índole y su disposición al servicio a otros en la comunidad; favorecer el auto conocimiento, consolidar la propia afectividad y el equilibrio emocional; profundizar en el sentido y valor del ser humano y su capacidad de trascenderse a sí mismo(a); desarrollar y

reforzar la capacidad de formular proyectos de vida familiar, social, laboral, educacional, que les ayuden a valerse por sí mismos y a estimular su interés por una educación permanente”

De no lograrse el desarrollo óptimo de dicha dimensión, el sentido de pertenencia a un contexto social-cultural, la autoimagen y la construcción de proyectos de vida podrían verse disminuidos como resultado de una débil aplicación de ella en el periodo en que un alumno pasa por una institución de enseñanza.

**TDV n°10. Aplicación de los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT)”.
Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes.**

Institución.	NUNCA	A VECES	SIEMPRE
Centro Integral de Adultos de Puente Alto.			
2B	0	7	25
2F	1	7	14
2I	0	12	13
TOTAL CURSOS	1	26	52
TOTAL FRECUENCIA	79	79	79
PORCENTAJE	1%	33%	66%



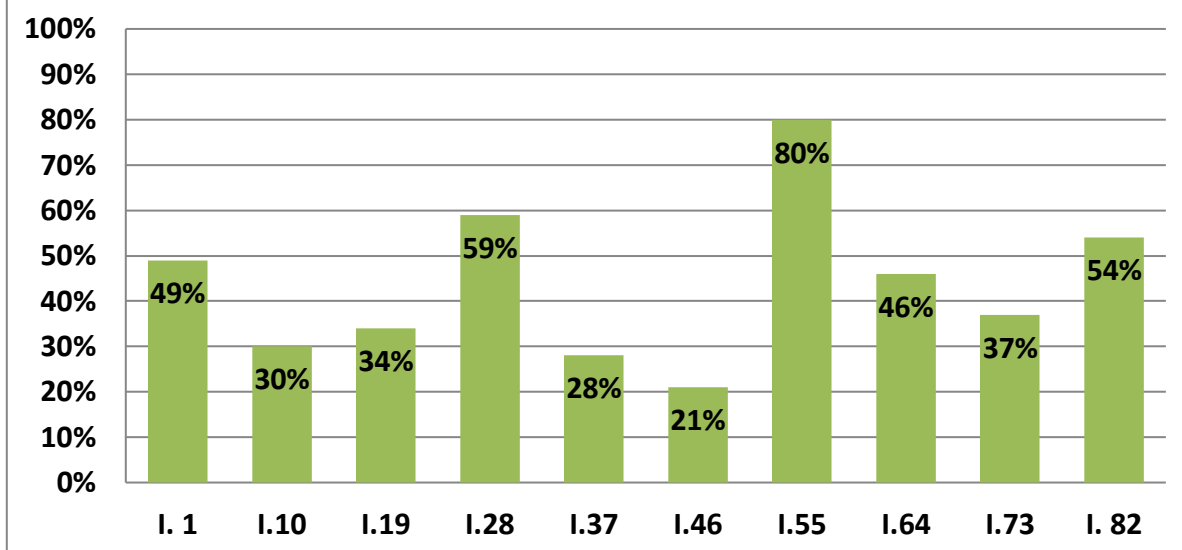
Considerando el total de las dimensiones, el mayor porcentaje total de frecuencia en la aplicación de los OFTs es **“Siempre”**

4.2 Percepción de clima de aula (V2)

TDV n°11. Dimensión Relacional o Relaciones (D.1). Subescala 1: Implicación. Fuente: Escala CES

SUBESCALA 1: IMPLICACIÓN										
Institución.	I. 1	I.10	I.19	I.28	I.37	I.46	I.55	I.64	I.73	I. 82
Centro Integral de Adultos de Puente Alto.										
2B	7	7	3	16	7	6	25	9	15	14
2F	13	11	15	12	5	7	19	16	10	14
2I	20	7	10	20	11	4	22	13	5	16
	40	25	28	48	23	17	66	38	30	44
	82	82	82	82	82	82	82	82	82	82
	49%	30%	34%	59%	28%	21%	80%	46%	37%	54%

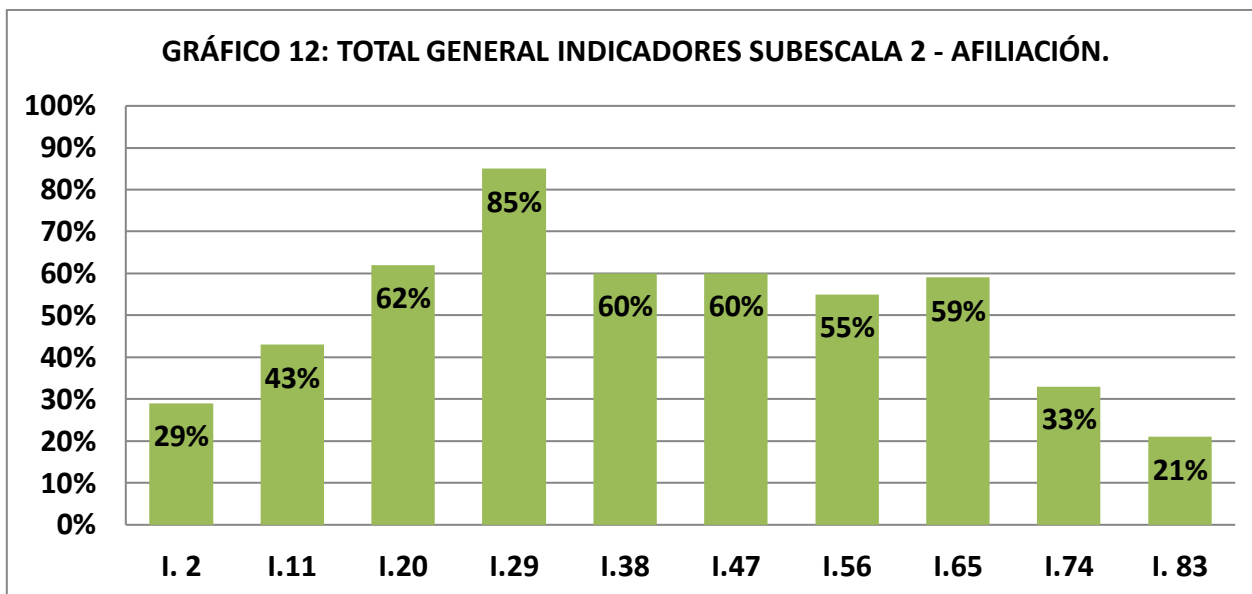
GRÁFICO 11: TOTAL GENERAL INDICADORES SUBESCALA 1 - IMPLICACIÓN.



Los datos obtenidos del gráfico indican que, según la opinión de los estudiantes en la “escala de clima” referido a la dimensión 1 “Dimensión Relacional o Relaciones” (D.1) Subescala 1 “Implicación”, solo los indicadores 55, 28 e 82 se encuentran sobre el promedio y van desde el 80 al 54%. En cuanto a los indicadores 1,10,19,37,46,64,73 estos se encuentran bajo la media, lo que da cuenta que la percepción de los mismos es muy baja, dando como resultado que la subescala1 esté descendida, con lo que los alumnos no muestran interés por las actividades de la clase y no participan en los coloquios ni disfrutan del ambiente creado incorporando tareas complementarias

TDV n°12. Dimensión Relacional o Relaciones (D.1). Subescala 2: Afiliación.
Fuente: Escala CES

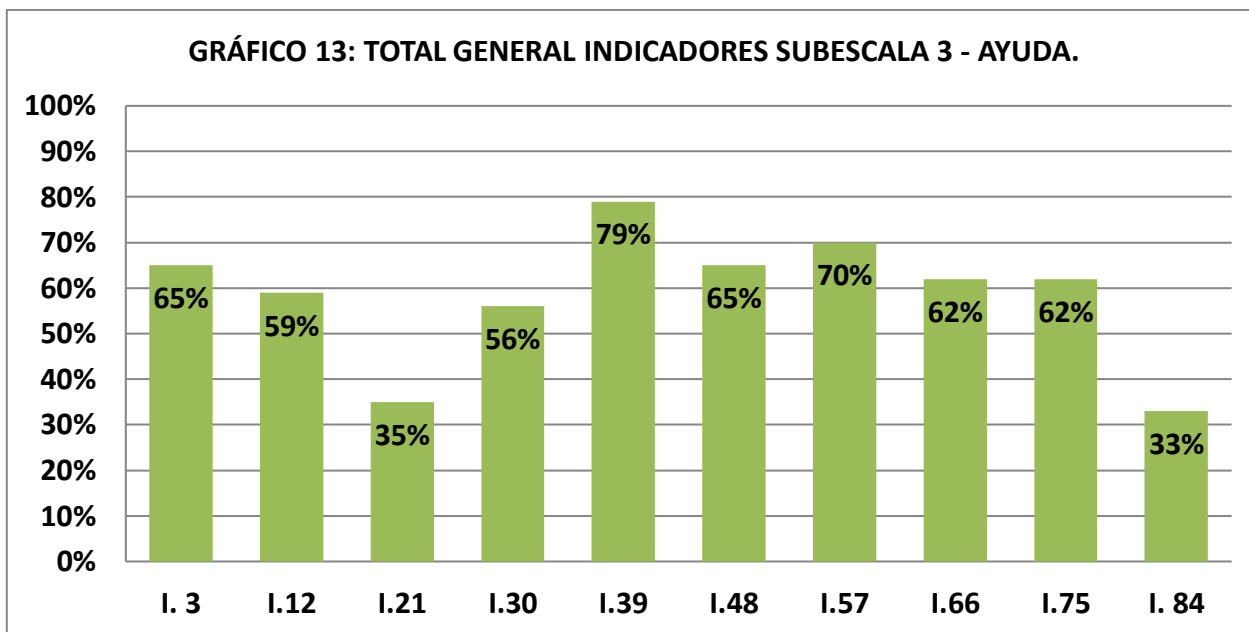
SUBESCALA 2. AFILIACIÓN										
Institución.	I. 2	I.11	I.20	I.29	I.38	I.47	I.56	I.65	I.74	I. 83
Centro Integral de Adultos de Puente Alto.										
2B	4	10	19	27	15	20	17	20	8	4
2F	11	12	16	20	16	16	16	11	11	8
2I	9	13	16	23	18	13	12	17	8	5
	24	35	51	70	49	49	45	48	27	17
	82	82	82	82	82	82	82	82	82	82
	29%	43%	62%	85%	60%	60%	55%	59%	33%	21%



Los datos obtenidos del gráfico indican que, según la opinión de los estudiantes en la “escala de clima” referido a la dimensión 1 “Dimensión Relacional o Relaciones” (D.1) Subescala 2 “Afiliación”, los indicadores 20, 29, 38, 47, 56, 65 se encuentran sobre el promedio y van desde el 85 al 55%. En relación a los indicadores 2, 11, 74 y 83 estos se encuentran bajo el promedio, lo que da cuenta que la percepción de los mismos es muy baja. Según porcentajes la subescala 2 tiene gran presencia, con lo que los alumnos muestran un alto nivel de amistad y se ayudan en sus tareas, se conocen y disfrutan trabajando juntos.

TDV n°13. Dimensión Relacional o Relaciones (D.1). Subescala 3: Ayuda.
Fuente: Escala CES

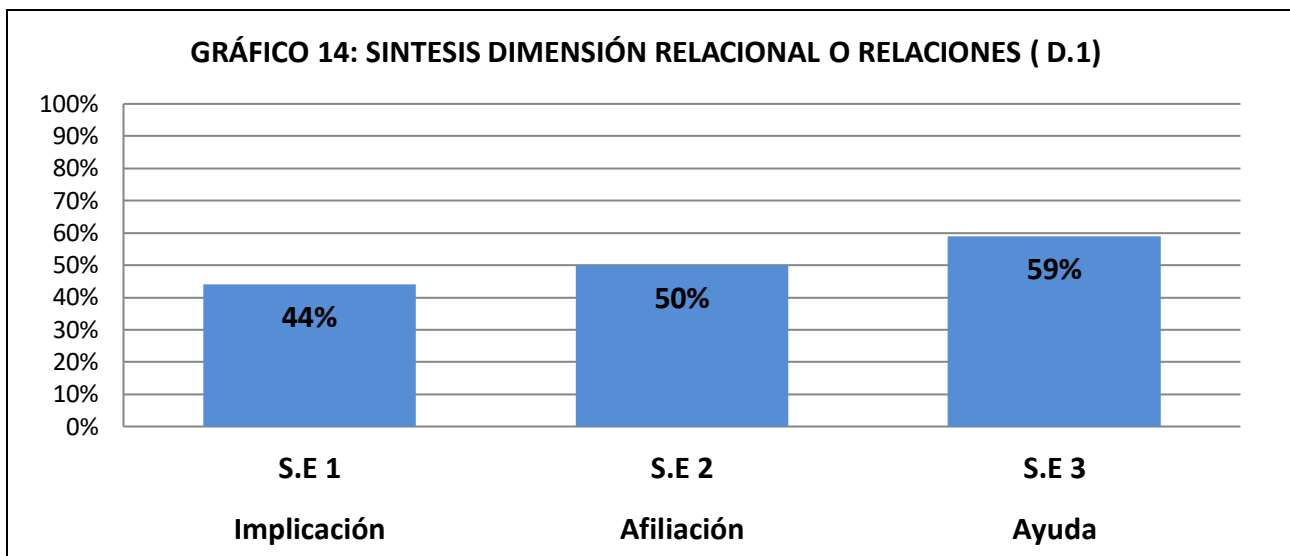
SUBESCALA 3. AYUDA										
Institución.										
Centro Integral de Adultos de Puente Alto.	I. 3	I. 12	I. 21	I. 30	I. 39	I. 48	I. 57	I. 66	I. 75	I. 84
2B	25	23	16	21	29	25	25	24	21	11
2F	15	14	6	11	18	14	16	14	17	8
2I	13	11	7	14	18	14	16	13	13	8
	53	48	29	46	65	53	57	51	51	27
	82	82	82	82	82	82	82	82	82	82
	65%	59%	35%	56%	79%	65%	70%	62%	62%	33%



Los datos obtenidos del gráfico indican que, según la opinión de los estudiantes en la “escala de clima” referido a la dimensión 1 “Dimensión Relacional o Relaciones” (D.1) Subescala 3 “Ayuda”, los indicadores 3, 12, 56, 39, 48, 57, 66, 75 se encuentran sobre el promedio y van desde el 79 al 56%. En relación a los indicadores 21 y 84 estos se encuentran bajo el promedio, lo que da cuenta que la percepción de los mismos es muy baja. Según porcentajes la subescala 3 tiene gran presencia, con lo que los alumnos perciben un alto grado de ayuda, preocupación y amistad del profesor por los alumnos (comunicación abierta con los escolares, confianza en ellos e interés por sus ideas).

TDV n°14. Síntesis Dimensión Relacional o Relaciones (D.1). Fuente: Escala CES

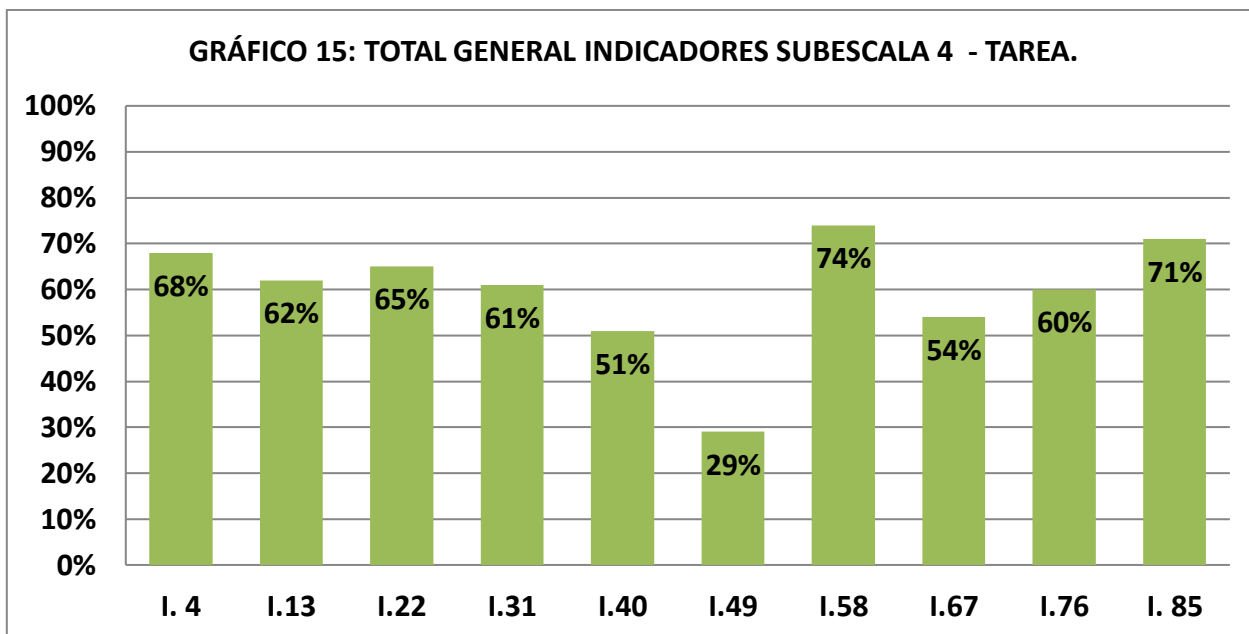
Síntesis Dimensión Relacional o Relaciones (D.1).			
Institución.	S.E 1 Implicación	S.E 2 Afiliación	S.E 3 Ayuda
Centro Integral de Adultos de Puente Alto.			
2B	109	144	220
2F	122	137	133
2I	128	134	127
	359	415	480
	820	820	820
	44%	50%	59%



Los datos obtenidos del gráfico indican que, según la opinión de los estudiantes en la “escala de clima” referido a la dimensión 1 “Dimensión Relacional o Relaciones” (D.1) la subescala 3 “Ayuda” es la que presenta un mayor nivel de presencia 59% en cuanto al clima de aula.

**TDV n°15. Dimensión de Desarrollo personal o Autorrealización (D.2).
Subescala 4: Tarea. Fuente: Escala CES**

SUBESCALA 4. TAREA										
Institución.	I. 4	I.13	I.22	I.31	I.40	I.49	I.58	I.67	I.76	I. 85
Centro Integral de Adultos de Puente Alto.										
2B	22	27	19	19	10	15	23	18	18	25
2F	16	9	18	15	12	4	19	13	15	15
2I	18	15	16	16	20	5	19	13	16	18
	56	51	53	50	42	24	61	44	49	58
	82	82	82	82	82	82	82	82	82	82
	68%	62%	65%	61%	51%	29%	74%	54%	60%	71%

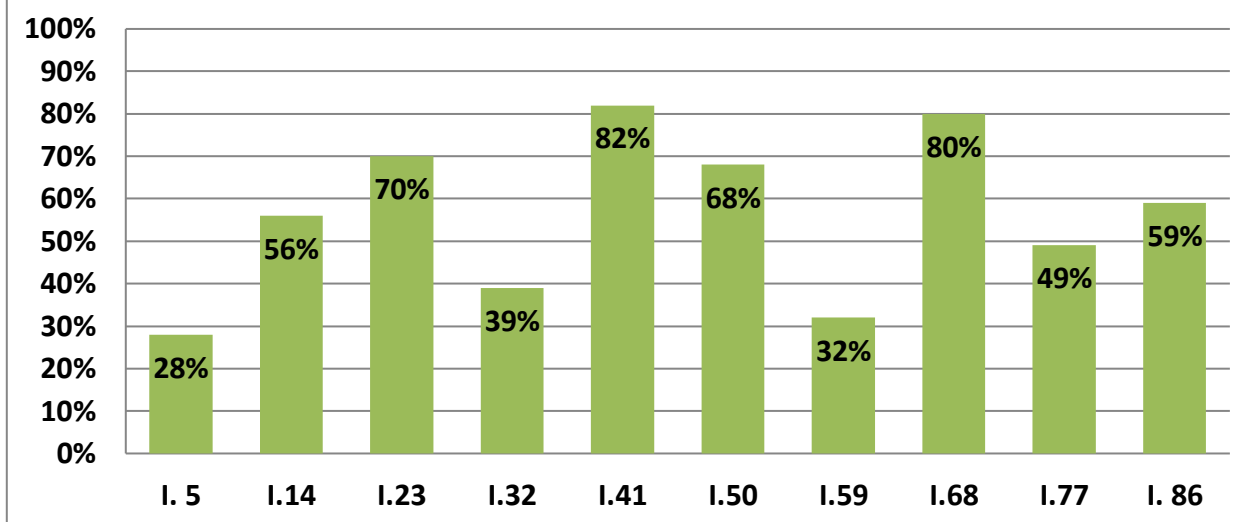


Los datos obtenidos del gráfico indican que, según la opinión de los estudiantes en la “escala de clima” referido a la dimensión “Desarrollo personal o Autorrealización” (D.2). Subescala 4 “Tarea”, los indicadores 4, 13, 22, 31, 40, 58, 67, 60 y 85 se encuentran sobre el promedio y van desde el 74 al 51%. En relación al indicador 49 este es el único que se encuentran bajo el promedio, lo que da cuenta que la percepción de este es muy baja. Según porcentajes, la subescala 4 tiene gran presencia, con lo que los alumnos manifiestan dar importancia a terminar las tareas programadas.

**TDV n°16. Dimensión de Desarrollo personal o Autorrealización (D.2).
Subescala 5: Competitividad. Fuente: Escala CES**

SUBESCALA 5. COMPETITIVIDAD										
Institución.	I. 5	I.14	I.23	I.32	I.41	I.50	I.59	I.68	I.77	I. 86
Centro Integral de Adultos de Puente Alto.										
2B	6	15	22	14	26	21	10	28	12	18
2F	7	16	13	9	20	17	8	17	14	16
2I	10	15	22	9	21	18	8	21	14	14
	23	46	57	32	67	56	26	66	40	48
	82	82	82	82	82	82	82	82	82	82
	28%	56%	70%	39%	82%	68%	32%	80%	49%	59%

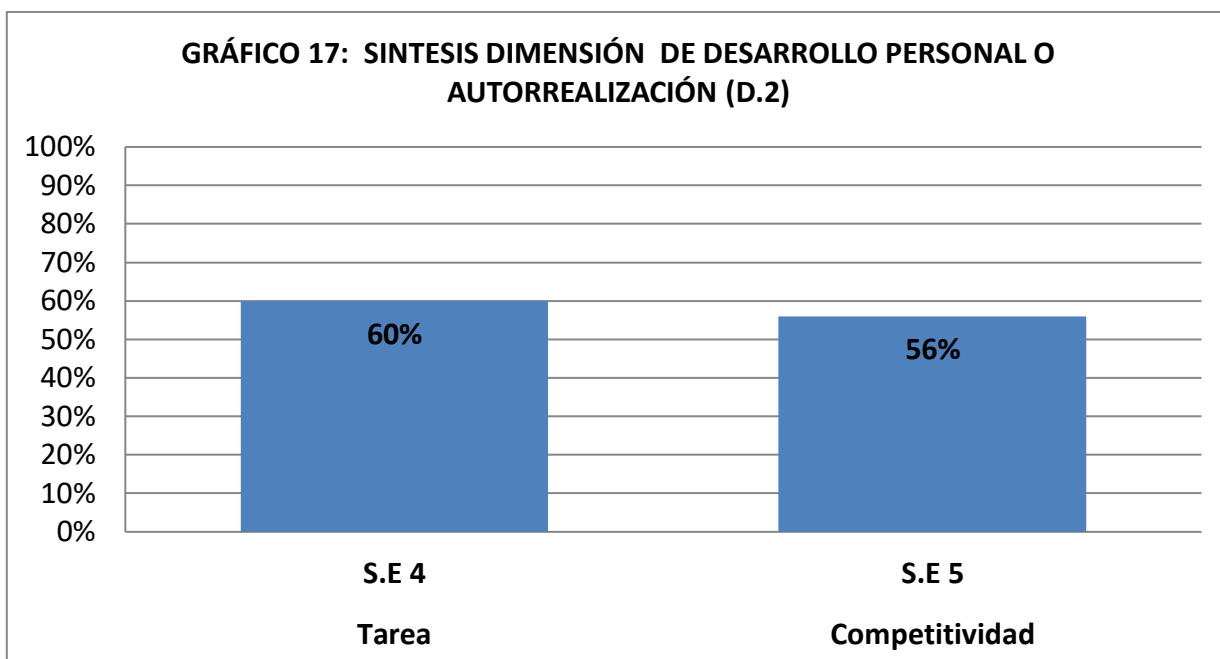
GRÁFICO 16: TOTAL GENERAL INDICADORES SUBESCALA 5 - COMPETITIVIDAD.



Los datos obtenidos del gráfico indican que, según la opinión de los estudiantes en la “escala de clima” referido a la dimensión “Desarrollo personal o Autorrealización” (D.2). Subescala 5 “Competitividad”, los indicadores 14, 23, 41, 50, 68 y 86 se encuentran sobre el promedio y van desde el 82 al 56%. En relación los indicadores 5, 32, 59 y 77 estos se encuentran bajo el promedio, lo que da cuenta que la percepción de estos es muy baja. Según porcentajes, la subescala 5 tiene alta presencia, por lo que los alumnos se esfuerzan por lograr una buena calificación y estima, así como a la dificultad para obtenerlas.

TDV n°17. Síntesis Dimensión de Desarrollo personal o Autorrealización (D.2) Fuente: Escala CES

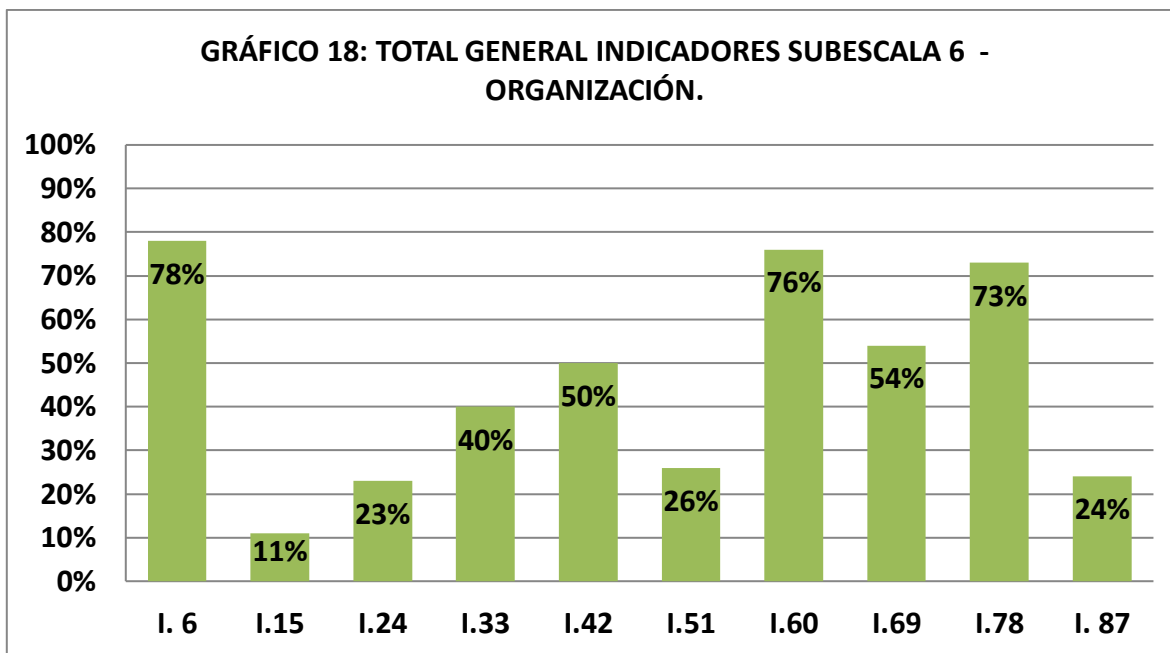
Síntesis Dimensión de Desarrollo personal o Autorrealización (D.2)		
Institución.	S.E 4 Tarea	S.E 5 Competitividad
Centro Integral de Adultos de Puente Alto.		
2B	196	172
2F	136	137
2I	156	152
	488	461
	820	820
	60%	56%



Los datos obtenidos del gráfico indican que, según la opinión de los estudiantes en la “escala de clima” referido a la dimensión 2 “Dimensión de Desarrollo personal o Autorrealización” (D.2) la subescala 4 “Tarea” es la que presenta un mayor nivel de presencia 60% en cuanto al clima de aula.

**TDV n°18. Dimensión de Estabilidad o del Sistema de Mantenimiento (D.3).
Subescala 6: Organización. Fuente: Escala CES**

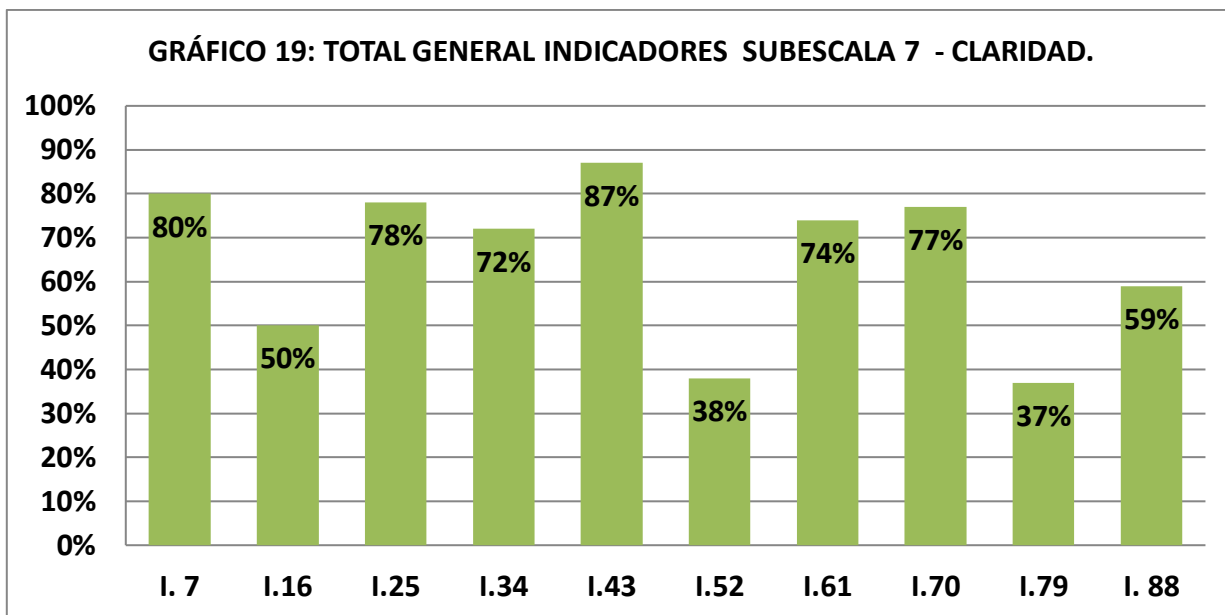
SUBESCALA 6. ORGANIZACIÓN										
Institución.	I. 6	I.15	I.24	I.33	I.42	I.51	I.60	I.69	I.78	I. 87
Centro Integral de Adultos de Puente Alto.										
2B	29	3	2	12	16	9	28	14	27	8
2F	17	1	12	6	6	5	18	15	18	7
2I	18	5	5	15	19	7	16	15	15	5
	64	9	19	33	41	21	62	44	60	20
	82	82	82	82	82	82	82	82	82	82
	78%	11%	23%	40%	50%	26%	76%	54%	73%	24%



Los datos obtenidos del gráfico indican que, según la opinión de los estudiantes en la “escala de clima” referido a la dimensión 3 “Dimensión de Estabilidad o del Sistema de Mantenimiento (D.3).” subescala 6 “Organización”, los indicadores 6,42,60,69 y 73 se encuentran sobre el promedio y van desde el 78 al 50%. En cuanto a los indicadores 15, 24, 33, 51, 87 estos se encuentran bajo el promedio, lo que da cuenta que la percepción de los mismos es muy baja, dando como resultado que la subescala 6 esté descendida, con lo que los alumnos no dan importancia al orden, organización y buenas maneras en la realización de las tareas.

TDV n°19. Dimensión de Estabilidad o del Sistema de mantenimiento (D.3). Subescala 7: Claridad. Fuente: Escala CES.

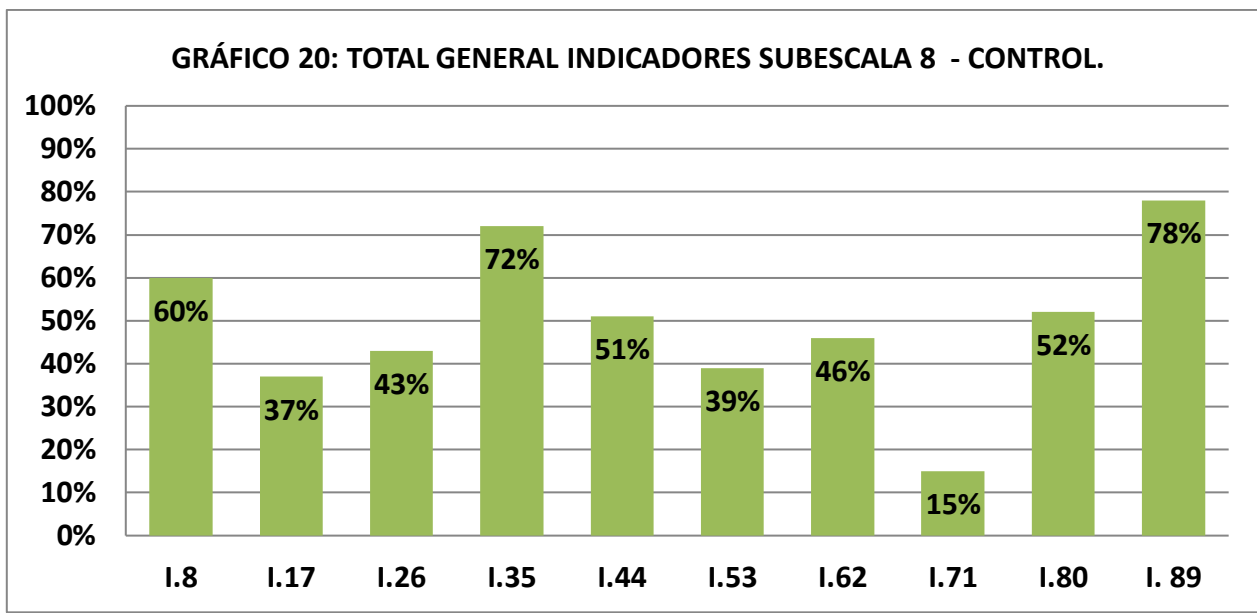
SUBESCALA 7. CLARIDAD										
Institución.	I. 7	I.16	I.25	I.34	I.43	I.52	I.61	I.70	I.79	I. 88
Centro Integral de Adultos de Puente Alto.	1. 7	1.16	1.25	1.34	1.43	1.52	1.61	1.70	1.79	1. 88
2B	23	17	28	24	32	18	29	24	10	22
2F	21	9	18	15	20	9	17	18	8	11
2I	22	15	18	20	19	4	15	21	12	15
	66	41	64	59	71	31	61	63	30	48
	82	82	82	82	82	82	82	82	82	82
	80%	50%	78%	72%	87%	38%	74%	77%	37%	59%



Los datos obtenidos del gráfico indican que, según la opinión de los estudiantes en la “escala de clima” referido a la dimensión “Estabilidad o del Sistema de mantenimiento (D.3)” subescala 7 “Claridad”, los indicadores 7,16,25,34,43,61,70 y 88 se encuentran sobre el promedio y van desde el 74 al 87%. En relación a los indicadores 52 y 79 son los únicos que se encuentran bajo el promedio, lo que da cuenta que la percepción de estos es muy baja. Según porcentajes, la subescala 7 tiene alta presencia, con lo que los alumnos dan importancia al establecimiento y seguimiento de unas normas claras y al conocimiento de las consecuencias de su incumplimiento.

TDV n°20. Dimensión de Estabilidad o del Sistema de mantenimiento (D.3). Subescala 8: Control. Fuente: Escala CES.

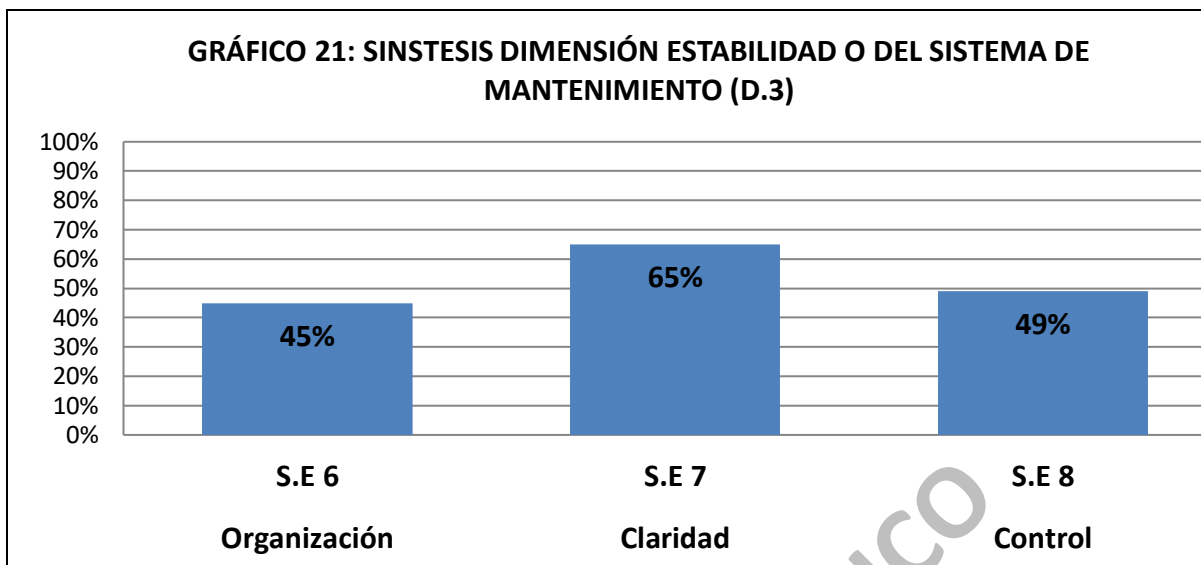
SUBESCALA 8. CONTROL										
Institución.										
Centro Integral de Adultos de Puente Alto.	I.8	I.17	I.26	I.35	I.44	I.53	I.62	I.71	I.80	I. 89
2B	17	9	16	25	18	12	17	6	14	26
2F	15	12	11	17	11	10	10	2	14	20
2I	17	9	8	17	13	10	11	4	15	18
	49	30	35	59	42	32	38	12	43	64
	82	82	82	82	82	82	82	82	82	82
	60%	37%	43%	72%	51%	39%	46%	15%	52%	78%



Los datos obtenidos del gráfico indican que, según la opinión de los estudiantes en la “escala de clima” referido a la dimensión 3 “Dimensión de Estabilidad o del Sistema de mantenimiento” (D.3) Subescala 8 “Control”, los indicadores 8,35, 44, 80 y 89 se encuentran sobre el promedio y van desde el 78 al 51%. En cuanto a los indicadores 17, 26,53,62,71 estos se encuentran bajo el promedio, lo que da cuenta que la percepción de los mismos es muy baja, dando como resultado que la subescala 8 esté descendida, con lo que los alumnos no perciben el grado en que el profesor es estricto en sus controles sobre el cumplimiento de las normas.

TDV n°21. Síntesis Dimensión de Estabilidad o del Sistema de Mantenimiento (D.3) Fuente: Escala CES

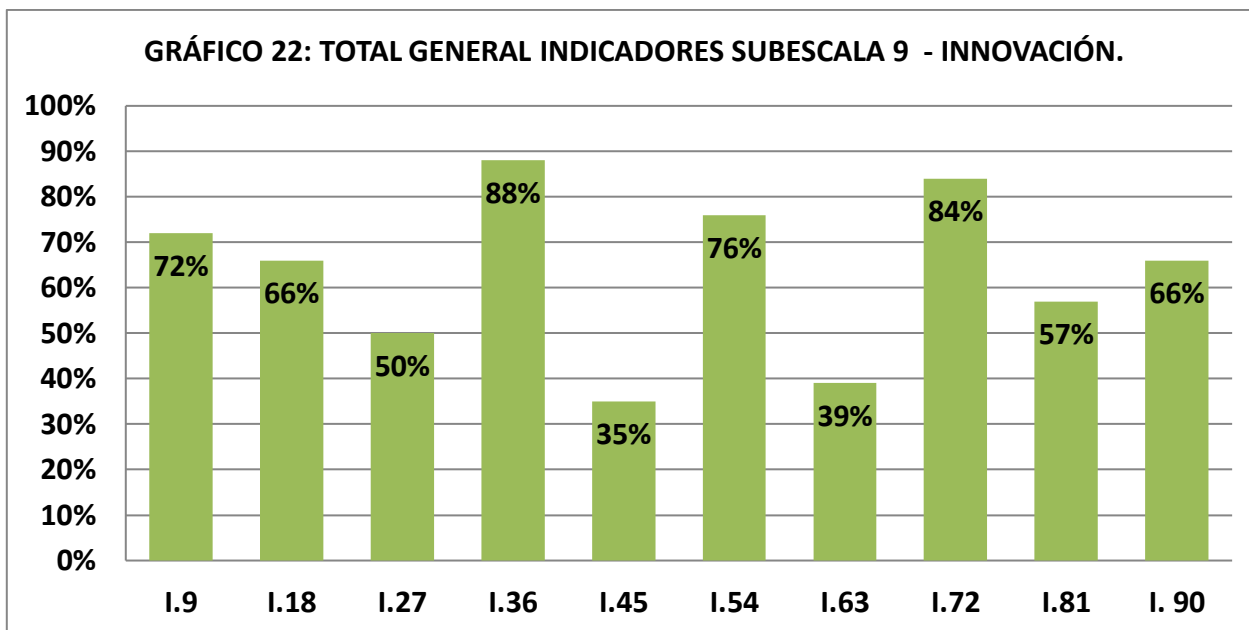
Síntesis Dimensión de Estabilidad o del Sistema de Mantenimiento (D.3)			
Institución.			
Centro Integral de Adultos de Puente Alto.	S.E 6 Organización	S.E 7 Claridad	S.E 8 Control
2B	148	227	160
2F	105	146	122
2I	120	161	122
	373	534	404
	820	820	820
	45%	65%	49%



Los datos obtenidos del gráfico indican que, según la opinión de los estudiantes en la “escala de clima” referido a la dimensión 3 Dimensión de Estabilidad o del Sistema de Mantenimiento (D.3) la subescala 7 “Claridad” es la que presenta un mayor nivel de presencia 65% en cuanto al clima de aula.

TDV n°22. Dimensión del Sistema de Cambio (D.4). Subescala 9: Innovación.
Fuente: Escala CES

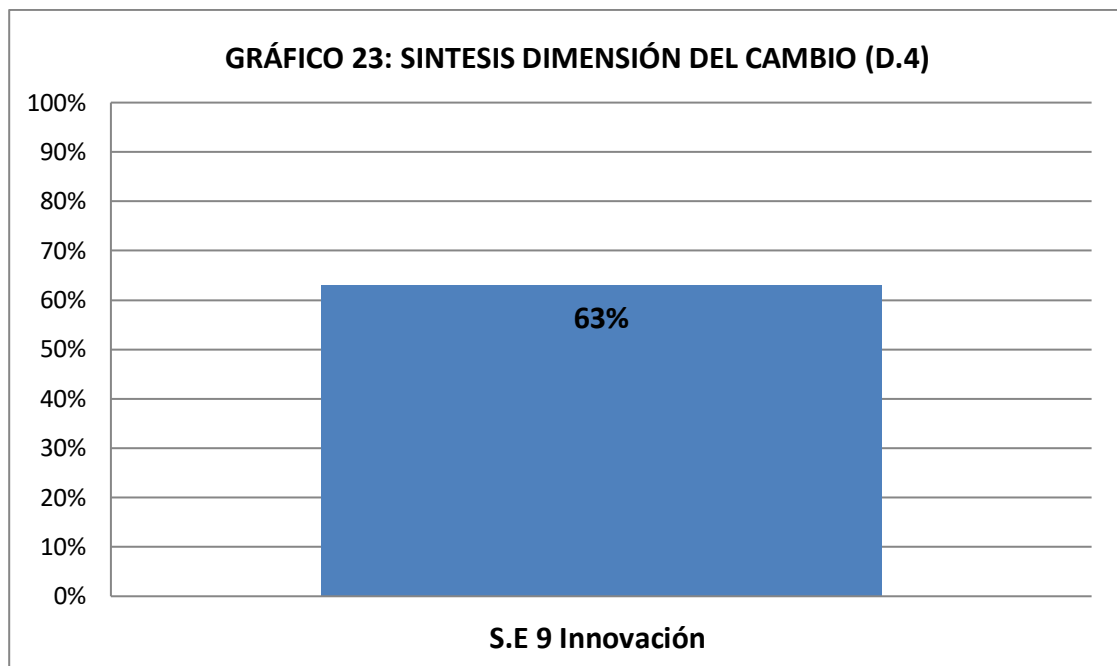
SUBESCALA 9. INNOVACIÓN										
Institución.	1.9	1.18	1.27	1.36	1.45	1.54	1.63	1.72	1.81	1.90
Centro Integral de Adultos de Puente Alto.										
2B	23	18	20	31	9	27	28	28	21	24
2F	19	17	9	20	9	18	3	20	13	16
2I	17	19	12	21	11	17	1	21	13	14
	59	54	41	72	29	62	32	69	47	54
	82	82	82	82	82	82	82	82	82	82
	72%	66%	50%	88%	35%	76%	39%	84%	57%	66%



Los datos obtenidos del gráfico indican que, según la opinión de los estudiantes en la “escala de clima” referido a la dimensión 4 “Dimensión del Sistema de Cambio (D.4). Subescala 9 “Innovación”, los indicadores 9,18,27,36,54 72, 81 y 90 se encuentran sobre el promedio y van desde el 88 al 50%. En relación a los indicadores 45 y 63 estos son los únicos que se encuentran bajo el promedio, lo que da cuenta que la percepción de estos es muy baja. Según porcentajes, la subescala 9 tiene una alta presencia, con lo que los alumnos contribuyen a plantear las actividades escolares y la variedad y cambios que introduce el profesor con nuevas técnicas y estímulos a la creatividad del alumno

TDV n°23. Síntesis Dimensión del Sistema de Cambio (D.4) Fuente: Escala CES

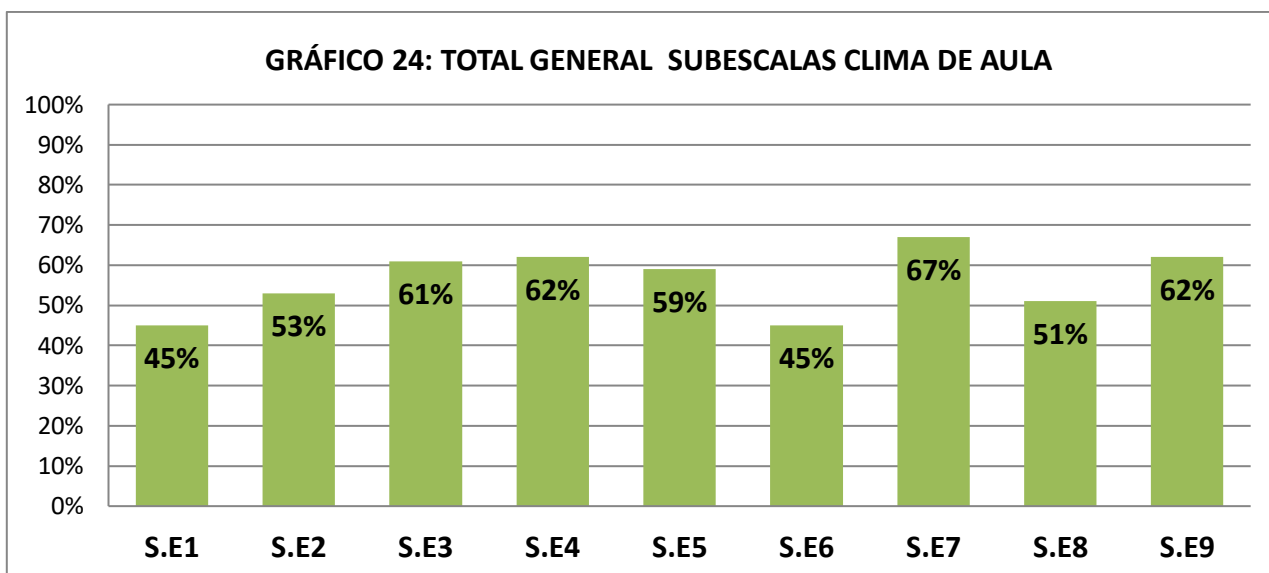
Síntesis Dimensión del Sistema de Cambio (D.4)	
Institución.	S.E 9 innovación
Centro Integral de Adultos de Puente Alto.	
2B	229
2F	144
2I	146
	519
	820
	63%



Los datos obtenidos del gráfico y siendo la subescala 9 “Innovación” la única, indican que, según la opinión de los estudiantes en la “escala de clima” referido a la dimensión 4 dimensión del Sistema de Cambio (D.4) la subescala 9 “Innovación” presenta un 66% de presencia en cuanto al clima de aula.

TDV n°24. Síntesis Clima de aula. Subescalas. Fuente: Escala CES

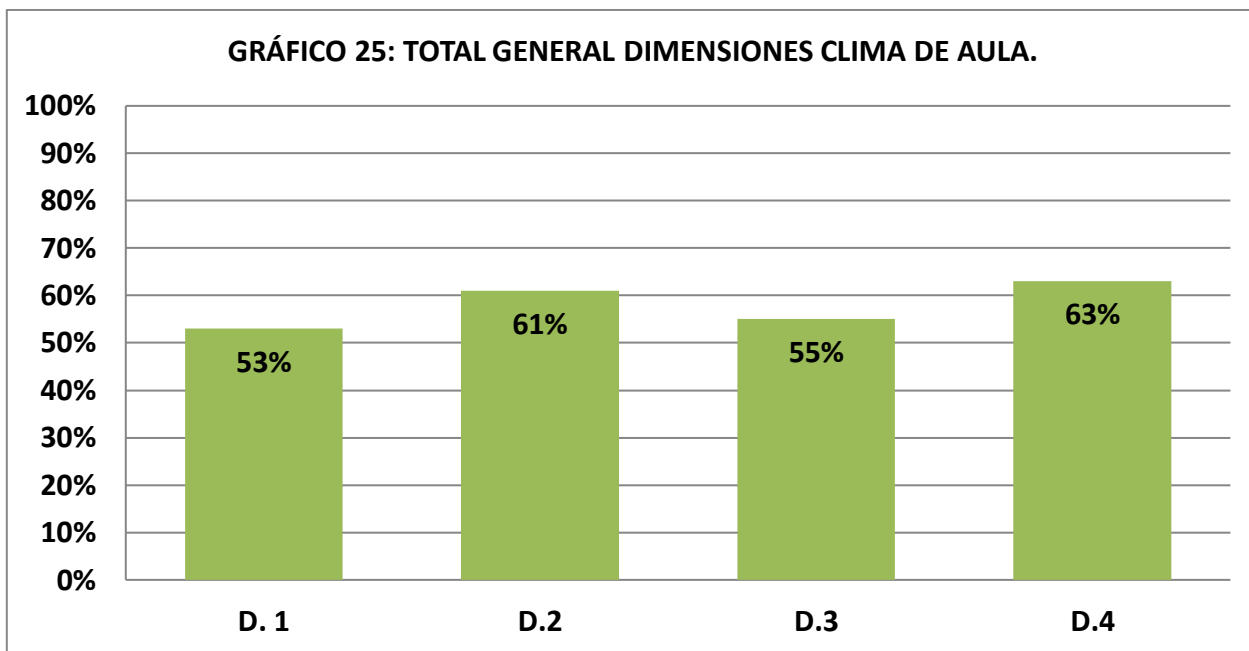
TOTAL GENERAL SUBESCALAS - CLIMA DE AULA. - CENTRO INTEGRAL DE ADULTOS DE PUENTE ALTO.									
SUBESCALAS	S.E1	S.E2	S.E3	S.E4	S.E5	S.E6	S.E7	S.E8	S.E9
2B	109	145	223	195	173	134	229	159	207
2F	124	134	134	136	145	104	146	126	144
2I	122	137	127	156	152	120	160	122	146
TOTAL CURSOS	355	416	484	487	470	358	535	407	497
TOTAL SUBESCALA	790	790	790	790	790	790	790	790	790
PORCENTAJE	45%	53%	61%	62%	59%	45%	67%	51%	62%



Los datos obtenidos del gráfico indican que, según la opinión de los estudiantes en la “escala de clima” referido a las subescalas es la subescala 7 la presenta un mayor porcentaje, un 67%. A su vez las subescalas 2,3,4,5,8 y 9 están por sobre el promedio con un porcentaje cercano a la subescala 7. En relación a las subescalas 1,6, son los únicos que se encuentran bajo el promedio, lo que da cuenta que la percepción de estas es muy baja.

TDV n°25. Síntesis Clima de aula. Dimensiones. Fuente: Escala CES

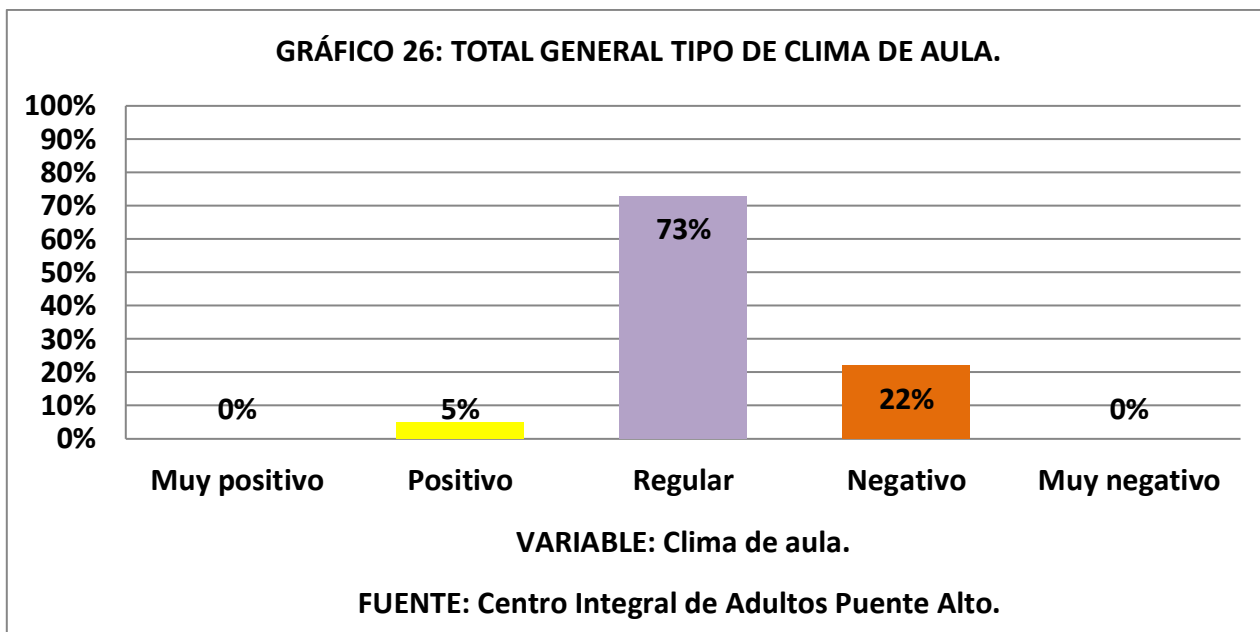
TOTAL GENERAL DIMENSIONES - CLIMA DE AULA. - CENTRO INTEGRAL DE ADULTOS DE PUENTE ALTO.				
DIMENSIONES	D.1	D.2	D.3	D.4
2B	477	368	522	207
2F	394	281	376	144
2I	386	308	402	146
TOTAL CURSOS	1257	957	1300	497
TOTAL SUBESCALA	2370	1580	2370	790
PORCENTAJE	53%	61%	55%	63%



Los datos obtenidos del gráfico indican que, según la opinión de los estudiantes en la “escala de clima” referido a las dimensiones, es la dimensión 4 “Dimensión del Sistema de Cambio (D.4) la que presenta un mayor porcentaje, 63%. A su vez las dimensiones restantes están por sobre el promedio.

TDV n°26. Síntesis Clima de aula. Fuente: Escala CES

TOTAL GENERAL TIPO DE CLIMA DE AULA					
Institución: Centro Integral de Adultos de Puente Alto.					
Cursos	Número de alumnos por tipo de clima				
Tipo de clima	Muy positivo	Positivo	Regular	Negativo	Muy negativo
2B	0	0	22	10	0
2F	0	4	15	3	0
2I	0	0	21	4	0
TOTAL CURSOS	0	4	58	17	0
TOTAL NÚMERO DE ALUMNOS	79	79	79	79	79
PORCENTAJE	0%	5%	73%	22%	0%



Considerando el total de las dimensiones analizadas en relación al clima de aula, este es **regular** con un 73%.

Para Martínez (1996), la estructura y organización de la clase afecta las percepciones de quienes la integran. Es por ello que resulta relevante señalar que un clima de aula positivo por lo general se traduce en la obtención de buenos rendimientos, y contrariamente, un mal clima de aula negativo se traduce en malos resultados académicos. La obtención de un clima regular de clase, plantea la misión de resguardar que todos los aspectos vinculados al clima de aula se direccionen de forma tal que genere las condiciones óptimas para el aprendizaje efectivo de los estudiantes.

4.3. Hipótesis y Resultados: De acuerdo a la Hipótesis previamente planteada, se han obtenido los siguientes resultados.

4.3.1 Docimación de la hipótesis

Hipótesis	Datos obtenidos	Docimación de la hipótesis
-----------	-----------------	----------------------------

<p>Existe una relación entre la aplicación de los objetivos fundamentales transversales respecto de la persona y su entorno con la lo relacional o relaciones en los segundos niveles medios de un centro integral de adultos de Puente Alto en el segundo semestre de 2017.</p>	<p>1. La frecuencia de aplicación de la persona y su entorno es “siempre” con un 73% de presencia</p> <p>2. Lo relacional es lo más descendido con un 53% de presencia.</p>	<p>En cuanto a frecuencia y presencia de ambas variables se percibe una diferencia porcentual considerable, razón por la cual no existe relación entre ambas variables y la hipótesis la hipótesis se docima como No Verdadera.</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

4.3.2 Análisis Hipótesis

En relación a la hipótesis planteada, se observa que no existe una relación entre la persona y su entorno de los OFTs y lo relacional o relaciones puesto las frecuencias arrojadas por ambas parecen no correlacionarse de forma directa aun teniendo aspectos en común tanto en propósitos como indicadores.

De lo anterior se puede concluir que la hipótesis es no verdadera.

CAPÍTULO V:

CONCLUSIONES

5.1 Según variables

Por lo que respecta a las dimensiones de los objetivos fundamentales transversales (OFTs), se puede señalar que la dimensión 2. Desarrollo del pensamiento es la que presenta mayor porcentaje de presencia, por lo que se concluye que se logra fuertemente que los adultos fortalezcan y amplíen sus habilidades intelectuales de orden superior relacionadas con la clarificación, evaluación y generación de ideas; que amplíen la capacidad de problematizar, cuestionar y ser críticos frente a la información, de manera de seleccionar y

distinguir aquella que es relevante y pertinente a las necesidades que se les plantean en distintos contextos de su vida: personal, familiar, laboral, social, cívica; que progresen en su habilidad de experimentar, ser creativos y aprender a aprender; que desarrollen la capacidad de predecir, estimar y ponderar los resultados de las propias acciones en la solución de problemas; y que ejerciten y aprecien disposiciones de concentración, perseverancia y rigurosidad en su trabajo.

La frecuencia con la que perciben la aplicación de los OFTs es siempre, razón por la cual, se puede concluir que los objetivos que establecen los objetivos fundamentales transversales se encuentran presentes en el desarrollo de todas las clases de todas las asignaturas y son percibidas claramente por el estudiantado.

En relación a las dimensiones del clima de aula, se puede señalar que la dimensión 4. del Sistema de Cambio es la que presenta el mayor porcentaje con un 63%, por lo que se concluye que, los estudiantes perciben el grado de diversidad, novedad y variación razonables en las actividades de clase, lo que a su vez se traduce en que los alumnos contribuyen a plantear las actividades escolares y la variedad y cambios que introduce el profesor con nuevas técnicas y estímulos a la creatividad del alumnos.

Respecto a la percepción del clima de aula, se puede indicar que 58 de 79 estudiantes señalan que es regular, por lo que de manera débil, tanto el docente como el estudiante mantienen un trato cordial y respetuoso, promoviendo esporádicamente la participación de éstos, motivándolos y connotándolos en forma positiva de manera inconstante después de sus intervenciones, además de manifestar débilmente buena disposición para resolver dudas con voluntad y actitud positiva, manteniendo con dificultad la disciplina y el manejo de situaciones conductuales irregulares, pese a que el indicador 43 de la subescala 7 claridad que obtuvo un 78% de aprobación, refiere a que los profesores intentan que se cumplan las normas establecidas en clase, dicha acción se realiza débilmente.

5.2 Según problema.

No existe una relación entre los OFTs la persona y su entorno y lo relacional del clima de aula.

5.3 Según hipótesis

Sobre los resultados de la hipótesis, es preciso señalar que si bien no existe una relación entre los objetivos fundamentales transversales respecto de la persona y su entorno y lo relacional, ambas tienen dentro de sus orientaciones la comprensión del sujeto como ser individual que participa en un contexto social y que por ende interactúa como otros sujetos a través del respeto y el compromiso.

Limitaciones.

Las limitaciones del estudio guardan relación con el hecho de que si bien los instrumentos que se aplicaron fueron los adecuados, faltó una observación en terreno de cómo se aplican los objetivos fundamentales transversales en todas las asignaturas, y poder así realizar una investigación experimental que tienda a comparar que sucede con la aplicación intencionada de los Objetivos fundamentales transversales y clima de aula en niveles donde se intencionó y no, para de esa manera, determinar con más precisión el alcance de la aplicación de estos en la creación de un determinado clima de aula.

Proyecciones.

Esta investigación cimienta el estudio de clima de aula en los muchos factores que lo condicionan en contextos de personas jóvenes y adultas. Entrega fundamentos claros de cuáles son dichos factores y cómo pueden ser abordados en dichas realidades, para que se puedan aplicar futuros estudios sobre este tema que tiene por objetivo central encontrar las condiciones óptimas para un buen aprendizaje.

Bibliografía:

Acuña, E.; Balcazar B; Barra, J.; Bascuñan S.; Cordova, M.; Figueroa, A. (1990) Desarrollo histórico de la educación de adultos en Chile. Tesis presentada como requisito para optar al grado de licenciado en educación. Facultad de Filosofía y Humanidades Programa de Educación Continua. Valdivia Chile 1990.

Alaminos, L. (2016) La importancia de un clima óptimo en el centro escolar. Recuperado de <https://www.zeroacoso.org/la-importancia-clima-optimo-centro-escolar/>

Alarcón, C.; Carbonell V.; Hott, D.; Magendzo, A.; Marfán J., (2003) ¿Cómo trabajar los Objetivos Fundamentales Transversales en el aula? Segundo Ciclo de Enseñanza Básica y Enseñanza Media. Ministerio de Educación. Unidad de Apoyo a la Transversalidad Registro de Propiedad Intelectual Inscripción N° 137443. Impresión: Litografía Valente Ltda. 2ª Edición.

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

Barreda, S. (2012) El docente como gestor del clima de aula. Factores a tener en cuenta.

Bernstein, B. (1989) Clases, códigos y control, IV: La estructura del discurso pedagógico, Madrid, Morata.

Bisquerra, R. (2008). Educación para la ciudadanía y convivencia, el enfoque de la Educación Emocional, Educación (Wolters Kluwer), Wolters Kluwer Educación.

Blanco, P. (2008) La diversidad en el aula “Construcción de significados que otorgan los profesores, de Educación Parvularia, Enseñanza Básica y de Enseñanza Media, al trabajo con la diversidad, en una escuela municipal de la comuna de La Región Metropolitana” Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Educación. Programa de Magíster en Educación. Santiago, Chile

Carbonero, M.; Martín, L.; Reoyo, N. (2010) El profesor estratégico como favorecedor del clima de aula European Journal of Education and Psychology, vol. 4, núm. 2, diciembre-, 2010, pp. 133-142 Editorial CENFINT Almería, España.

Cáceres, J, Gutiérrez,G. Briceño,M. y Aranguren, F.(2015) El clima en el aula y el rendimiento escolar en la Enseñanza de la Física de la carrera de Educación- NURR-ULA, Trujillo.

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

Casasuss J. (2007) Aprendizajes, emociones y clima de aula. Paulo Freire. Revista de pedagogía crítica. Año 7 n°6. Diciembre de 2007.

CASELA (2007) Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning CASEL: Academic & other impacts: SEL and academics. Recuperado el 15 de Marzo 2007, de <http://www.casel.org/sel/academics.php>

Castillo, D (2014) Educación de adultos y participación social en Chile: la perspectiva de los beneficiarios. Recuperado de <http://achie.cl/cie2014/413aad4.pdf?file=docs/sesiones/413.pdf>

Céspedes, N. (2013) El derecho a la educación de personas jóvenes y adultas. Sinéctica no.40 Tlaquepaque ene./jun. 2013. versión On-line ISSN 2007-7033 versión impresa ISSN 1665-109X

Centelles, S. (2015) Efectos de la metodología y el clima de aula sobre el aprendizaje del alumnado. Universitat Jaume. Castellón de la Plana, Comunidad Valenciana, España.

Comellas, M. J. (2013) . El clima cotidiano en el aula. Contexto relacional de socialización, 3/(3), 289-300. Recuperado de <http://www.ejihpe.es/index.php/journal/article/view/51>.

Decreto 584 exento (2007) Diario oficial 15 de marzo de 2007. Santiago.

Recuperado de URL:

<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=260443&buscar=Aprueba+plan+y+progr+amas+de+estudio+para+Ense%C3%B1anza+B%C3%A1sica+de+adultos>.

Decreto 2169 exento (2007) Diario oficial 7 de noviembre de 2007. Santiago.

Recuperado de URL: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=267838>

Decreto 2272 exento (2007) Diario oficial 14 de noviembre de 2007. Santiago.

Recuperado de URL: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=267943>

Decreto 1000 exento (2009) Diario oficial 24 de mayo de 2009. Recuperado de

URL: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1005787>

Decreto 257 (2009) Diario oficial 01 julio de 2009. Santiago. Recuperado de

URL: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1005224>

Decreto 332 (2012) Diario oficial 30 enero de 2015. Santiago. Recuperado de

URL: [http://www.comunidadescolar.cl/marco_legal/Decretos/Decreto%20N%20332%20\[Edades%20de%20Ingreso%20Educ%20Especial%20-%20Adultos\].pdf](http://www.comunidadescolar.cl/marco_legal/Decretos/Decreto%20N%20332%20[Edades%20de%20Ingreso%20Educ%20Especial%20-%20Adultos].pdf)

Elias, M. J., Gara, M. A., Schuyler, T. F., Branden-Muller, L. R., & Sayette, M. A. (1991). The promotion of social competence: Longitudinal study of a preventive school-based program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61(3), 409-417.

<http://dx.doi.org/10.1037/h0079277>

Encuesta Nacional de Convivencia Escolar 2011, MINEDUC; realizada a 228.883 estudiantes de 8º básico de 5.855 establecimientos educacionales del país.

Encuesta Casen (2013) Ministerio de Desarrollo Social.

Espelage, D. L. & Swearer, S. M. (2010). A social-ecological model for bullying prevention and intervention: Understanding the impact of adults on the social ecology of youngsters. En S. R. Jimenson, S. S. Swearer & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective*. Nueva York: Routledge.

Espinoza, E. (2006). Impacto del maltrato en el rendimiento académico. Universidad Del Valle, Guatemala. Recuperado el 24-03-2012 de http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/9/espanol/Art_9_64.pdf

Espinoza Díaz, O., Castillo, D., González Feigehen L. & Santa Cruz, J. (2014). Educación de adultos e inclusión social en Chile. *Psicoperspectivas*, 13(3), 69-81. Disponible en <http://www.psicoperspectivas.cl> doi:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL13-ISSUE3-FULLTEXT-393

Fernández-Ballesteros, R y Sierra, B (1982) Estudio factorial sobre la percepción del ambiente escolar. En: Fernández-Ballesteros, R (Dir.) Evaluación de contextos.

García, R.; Martínez, R. (2001) Los conflictos en las aulas de ESO. Un estudio sobre la situación en la Comunidad Valenciana. Valencia: Ullal-FECCOOPV

García, S. (2016) Análisis del clima escolar y de aula en el tercer ciclo de educación primaria. Universidad de Sevilla. Sevilla-España.

Gazmuri, C. (2010) Influencia del clima de la sala de clases en el rendimiento escolar. Pontificia Universidad Católica de Chile. Escuela de ingeniería. Santiago - Chile.

Gimeno, J. (2001) Educar y convivir en la Cultura. Editorial Morata, España.

González, A; González, M. (2000) La afectividad en el aula de clase. *Colombia Médica*, vol. 31, núm. 1, 2000, pp. 55-57. Universidad del Valle Cali, Colombia.

Guillén, J. (2012) La motivación en el aula. Recuperado de URL. <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2012/05/09/la-motivacion-en-el-aula/>

Guzmán, O. y Caballero T. (2012) La definición de factores sociales en el marco de las investigaciones actuales. Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Oriente, Santiago de Cuba.

Hernández, R, Fernández, C, Baptista, P (2010) Metodología de la investigación (6ta. ed.). D.F., México: McGraw Hill.

Hurrelmann, K. (1990) Violencia en la escuela. En H. D. Schwind & J. Baumann (Eds.) Causas, prevención y control de la violencia. Análisis y sugerencias de la Comisión Gubernamental Independiente Para la Prevención y Lucha Contra la Violencia Berlin, Alemania: Duncker & Humblot.

Infocop Online/Entrevista (2009) Entrevista a José Carlos Núñez catedrático de psicología educativa clima escolar “clave para el aprendizaje” Recuperado de URL: http://www.infocop.es/view_article.asp?id=2540

Kalman, J. (1999) Alfabetización: acceso a la cultura escrita, a la educación y a la información Boletín 50 Santiago, Chile. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001191/119117s.pdf>

Lewin, K (1942) La teoría del campo y el aprendizaje. Madrid Morata.

Ley N° 18525. (2012) Art: 16. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 05 de enero de 2012.

Ley N° 3.654 (1920) sobre educación primaria obligatoria: publicada el diario oficial N°12,755 de 26 de agosto de 1920.

LEY N°. 20.370 (2009) Establece la ley general de educación. Diario Oficial (Separata), 2009-09-12.

López, V., Bilbao, M., Rodríguez, J. I. (2012). La sala de clases sí importa: incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares. Universitas Psychologica.

López, V., Morales, M. & Ayala, A. (2009). Maltrato entre pares: conductas de intimidación y victimización en escolares chilenos. Revista de Psicología, 27(2), 243-286.

Lorenzo, A; Trazegnies, R. (2006) La afectividad en el aula de ELE. Rescatado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2006/59_lorenzo-trazegnies.pdf

Manota, M. A.; Melendro, M. (2016). Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: más allá de los contenidos académicos. Contextos educativos, 19, 55-74. doi: 10.18172/con.2756

Marhuenda, F; Navas, A; Pinazo, S (2004) Marhuenda, F., Navas, A. & Pinazo, S. (2004). Conflicto, disciplina y clima de aula: La garantía social como respuesta al control social sobre los jóvenes. En M. Molpeceres (ed.) Identidades y formación para el trabajo. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo, Cinterfor.

Martínez de Morentin J I. (2006) ¿Qué es educación de adultos? Responde la UNESCO. 1ª edición: noviembre de 2006 ISBN 84-88737-69-6. Editorial Centro UNESCO de San Sebastián.

Martínez, M. (1996). La orientación del clima de aula. Investigación sobre el desarrollo de una investigación. Tesis doctoral. Barcelona: Publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Marjoribanks, K. (1980). School Environment Scale. Adelaide: Jan Press.

Mena I., Valdés A.M. (2008). Clima Social Escolar. Documento Valoras UC1 – 2008.

Mena, I., Milicic, N., Romagnoli, C. & Valdés, A.M. (2006). Propuesta Valoras UC: Potenciación de la política pública de Convivencia Social Escolar. En Camino al bicentenario: 12 propuestas para Chile. Pontificia Universidad Católica de Chile: Santiago, Chile. 18

Mena, I., Milicic, N., Romagnoli, C. & Valdés, A.M. (2008). “¿Qué son las habilidades socio afectivas y éticas?” “Convivencia escolar” (Valoras UC-Banz, 2008) Pontificia Universidad Católica de Chile: Santiago.

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

Milicic, N., & Arón, A. (2011). Climas Sociales Tóxicos y Climas Sociales Nutritivos para el Desarrollo Personal en el Contexto Escolar. *Psykhe*, 9(2).

Ministerio de Educación (1998). Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media, Decreto N° 220. Santiago, Chile.

Ministerio de Educación (2004) Marco Curricular de la Educación Básica y Media de Adultos Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media de Adultos. Alameda 1371, Santiago. ISBN 956-292-098-4

Ministerio de Educación (2012). Clima de aula y condiciones para el aprendizaje. Chile.

Ministerio de Educación (2015) - Política Nacional de Convivencia Escolar 2015/2018. División de Educación General. Equipo de Unidad de Transversalidad Educativa Registro de Propiedad Intelectual N° 257726.- Santiago de Chile, septiembre 2015.

Moos & Trickett (1979) Escala de Clima Social Escolar (CES).

Moreno. C; Díaz, A; Cuevas, C; Nova, C y Bravo, I (2011) Clima escolar en el aula y vínculo profesor-alumno: alcances herramientas de evaluación, y programas de

intervención. Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 14 (3),70-84. Recuperado de <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/principal.html>.

Olson, C. O. y Wyett, J. L. (2000). Teachers need affective competencies. Education, Vol. 120. Disponible en: http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_200007/ai_n8902469

Ortiz, L. (2014) La educación en su entorno: sistema educativo y políticas públicas en Paraguay. Asunción. Editorial: ILAIPP CADEP

Ortiz-T. P., Zárate C., Terán J. (2011) Mirar los conflictos socioambientales. Una relectura de conceptos, métodos y contextos (CSA). Editorial Universitaria Abya-Yala Quito-Ecuador. Impreso en Quito-Ecuador.

Pérez, C. (1999) Educación para la convivencia como contenido curricular: propuestas de intervención en el aula. Estudios Pedagógicos, N° 25, pp. 113-130. Valdivia.

Pianta RC, Steinberg MS, Rollins KB. (1995) The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. Development and Psychopathology.

Picón, C. (2015) Hacia centros educacionales renovados de educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe: ensayo crítico. Recuperado de <http://educaciondeadultosprocesosformativos.cl/index.php/revistas/revista-n-2/20-hacia-centros-educacionales-renovados-de-educacion-de-personas-jovenes-y-adultas-en-america-latina-y-el-caribe-ensayo-critico>.

Pieck, E. (1999) Educación de jóvenes y adultos vinculada al trabajo. Boletín 50 Santiago, Chile. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001191/119117s.pdf>

Ramírez, J. (2011) Clima y comunicación en el aula para el aprendizaje. Universidad Alberto Hurtado. Santiago - Chile.

Real Academia Española [RAE] (2017) Palabra afecto. rae.es. Recuperado de URL. <http://dle.rae.es/?id=0wJiuAw|0wK6QI1>

Reboloso, E.; Gaviria, E. y Rodríguez, T. (1990) Efecto y Relevancia del Clima del Aula en dos niveles diferenciales de enseñanza en I. Quintanilla Pardo (Comp.) Calidad de Vida, Educación, Deporte y Medio Ambiente. PPU: Barcelona.

Resumen ejecutivo informe final de resultados (2016) “Estudio de caracterización, percepción y expectativas de la población que asiste a establecimientos educativos para personas jóvenes y adultas” Recuperado de URL: <https://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2016/11/Resumen-ejecutivo-EPJA.pdf>

Reyes, B; Muñoz, R. (2013) Clima de aula y rendimiento escolar: un estudio etnográfico en la clase de matemática. universidad de Santiago de Chile facultad de ciencia departamento de física. Santiago, Chile.

Rivera, M. (2012) Clima de aula y logros de aprendizaje en comunicación integral del quinto grado de 4 instituciones educativas de ventanilla. Universidad San Ignacio de Loyola. Lima – Perú

Rojas, G (2003) Estrategias para fomentar actitudes interculturales positivas en el aula. Aldaba: revista del Centro Asociado a la UNED de Melilla, ISSN 0213-7925, Nº. 29, 2003. Rescatado de <https://educrea.cl/estrategias-para-fomentar-actitudes-interculturales-positivas-en-el-aula/>

Rojas, P (2015) “Motivaciones de estudiantes-adultos que deciden finalizar su proceso de escolarización en la educación vespertina” Propuesta pedagógica: “Taller de Autoestima y Autoconocimiento para la Educación de Adultos” AFE para optar al grado de Magister en Educación, mención Curriculum y Comunidad Educativa. Universidad de Chile. Facultad de ciencias sociales escuela de postgrado. Santiago de Chile.

Romeo, J. (2001) ENSAYOS Los objetivos fundamentales transversales en busca de un currículo holístico. Estudios Pedagógicos, Nº 27, 2001, pp. 119-130. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052001000100009

Sanchez,I (2009). Clima escolar y resolución de conflictos <https://inmasanchez.wordpress.com/2009/12/27/clima-escolar-y-resolucion-de-conflictos/>

Sarrate, M. L. (1997) Educación de adultos: evaluación de centros y experiencias. Madrid: Narcea.

Sarria, L. (2016) Clima en el aula y el logro académico en el área de comunicación en estudiantes de secundaria. Instituto para la calidad de la educación sección de posgrado. Universidad San Martín de Porres. Lima – Perú.

Soler, M (2005) ¿Cómo prevenir la violencia a través de la tutorías?. Barcelona: Wolters Kluwer. España.

Suárez, J.; Villarreal, F. (2009) Caracterización de las formas de resolución de conflictos de ecodesarrollo en la microcuenca del río blanco, Toacaso Cotopaxi. Universidad Técnica del norte. Facultad de ingeniería en ciencias agropecuarias y ambientales. Escuela de ingeniería forestal. Ibarra – Ecuador.

Tijmes, C. (2012). Violencia y Clima Escolar en Establecimientos Educativos en Contextos de Alta Vulnerabilidad Social de Santiago de Chile. *Psykhé*, 21(2).

Treviño, E., Valdés, H., Castro, M., Costilla, R., Pardo, C., & Donoso, F. (2010). Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes en América Latina y el Caribe. Santiago, Chile. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001867/186769s.pdf>

Tuc, M. (2013) Clima del aula y rendimiento escolar. Universidad Rafael Landívar. Facultad de Humanidades. Campus de Quetzaltenango. Ciudad de Guatemala.

UCSH (2009) Propedéutico. Recuperado de: <http://vinculacion.ucsh.cl/vinculacion-con-el-sistema-educativo/propedeutico/>

UTEM (2010) Propedéutico UTEM (2010) Recuperado de <https://www.utem.cl/universidad/calidad/propedeutico/>

Vaello O. (2011) Cómo dar clases a los que no quieren. Barcelona: Garó

Vílchez, M. (2011) La cultura en el aula: la integración cultural. *Exedra: Revista Científica*, ISSN-e 1646-9526, N°. Extra 2, 2011 (Ejemplar dedicado a: Estamentos Educativos y Diferencias Culturales del Alumnado: diseño de actividades para el fomento de la socialización (EEDCA)), págs. 91-104.

Witt, P. L., Wheelless, L. R., & Allen, M. (2004). A meta-analytical review of the relationship between teacher immediacy and student learning. *Communication Monographs*, 71(2), 184-207.

Webgrafia

Educar Chile. <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=209489>

Interculturalidad: <https://definicion.de/interculturalidad/>

http://www.infocop.es/view_article.asp?id=2540 El clima escolar, clave para el aprendizaje – entrevista a José Carlos Núñez, catedrático de psicología educativa infocop | 27/10/2009 6:00:00

Mineduc - Convivencia escolar

http://www.convivenciaescolar.cl/index2.php?id_seccion=3375&id_portal=50&id_contenido=13803)

SOLO USO ACADÉMICO

ANEXOS

CUESTIONARIO SOBRE LA APLICACIÓN DE LOS OBJETIVOS FUNDAMENTALES TRANSVERSALES (OFT)

NOMBRE: _____
CURSO: _____
FECHA: _____

Se está realizando una investigación en el **Centro Integral de Adultos Teresa Moya Reyes** sobre la puesta en práctica de los **Objetivos Fundamentales Transversales** en el desarrollo de las clases y de qué manera el ejercicio de estos puede tener incidencia en el **clima de aula**; razón por lo cual se ha elaborado una encuesta que intenta medir la frecuencia con la que se desarrollan actividades que fomenten el desarrollo de dichos objetivos.

Por **Objetivos Fundamentales Transversales (OFT)** se entiende al conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y comportamientos que se espera que los estudiantes desarrollen en el plano personal, intelectual, moral y social.

Ellos fueron determinados desde el Ministerio de educación de nuestro país en un intento por unificar, intencionar y orientar los contenidos de formación valórica en nuestras escuelas, promoviendo un desarrollo integral. (Rodas. M. 2003). Ellos que a su vez se dividen en cuatro dimensiones: **crecimiento y autoafirmación personal, desarrollo del pensamiento, formación ética y la persona y su entorno.**

La estructura de la encuesta consiste en 39 afirmaciones sobre actividades que proponen el desarrollo de los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) las cuales debes responder con una escala de frecuencia que utiliza las categorías: **NUNCA, A VECES, SIEMPRE**

Será de mucha ayuda que pudieras responder de la manera más honesta posible a fin de poder tener resultados que se aproximen lo más fielmente a la realidad que se está estudiando.

¡Gracias por su tiempo y participación!

PARA RESPONDER AL CUESTIONARIO, MARQUE, POR FAVOR, CON UNA X LA RESPUESTA CON LA QUE ESTÉS MÁS DE ACUERDO. MARCAR SÓLO UNA RESPUESTA.

¿CON QUÉ FRECUENCIA SE DAN ESTAS SITUACIONES EN SUS CLASES?

Nunca	A veces	Siempre
-------	---------	---------

1	2	3
---	---	---

***En los indicadores en los que aparecen “Las clases” o “En las clases” se entenderá por ello: todas las asignaturas.**

1. CRECIMIENTO Y AUTOAFIRMACIÓN PERSONAL	1	2	3
1. Las clases promueven el fortalecimiento de la autonomía personal que considera el hacerse responsable de uno mismo y de los otros.			
2. Las clases plantean temas o reflexiones vinculadas a la valoración y el respeto de la vida y el cuerpo humano.			
3. En las clases se hacen reflexiones en torno al sentido de la existencia a nivel personal, social y espiritual.			
4. En las clases se promueve la reflexión en relación a la dimensión trascendental del ser humano y lo que eso significa en la vida personal y para la sociedad.			
5. Las clases abordan la valoración y cumplimiento de normas de prevención de riesgos y de mecanismos de protección social a nivel personal, familiar, laboral y social.			
6. En las clases se mencionan temas relacionadas con el reconocimiento de la necesidad de prevenir los riesgos laborales y el autocuidado de la salud.			
	6	12	18

2. DESARROLLO DEL PENSAMIENTO			
7. Las actividades de las clases desarrollan la capacidad de identificar, procesar y sintetizar información de una diversidad de fuente como: libros de referencia, artículos de internet, documentales y otros.			
8. Las clases amplían la capacidad de organizar información relevante acerca de ciertos temas o problemáticas.			
9. Las metodologías de las clases fomentan la capacidad de revisar planteamientos en relación a nuevas evidencias científicas o perspectivas de un mismo tema.			
10. Las clases promueven la capacidad de no hacer juicios si falta información.			
11. En las clases se desarrollan habilidades comunicativas, que se vinculan con la capacidad de exponer ideas, opiniones, convicciones, sentimientos y experiencias de manera coherente y fundamentada, haciendo uso de diversas y variadas formas de expresión.			
12. En las clases están presentes la resolución de problemas, que ponen en práctica las habilidades que capacitan para el uso de herramientas y procedimientos basados en principios, leyes generales, conceptos y criterios.			
13. En las clases se desarrollan actividades en las que se debe seleccionar, analizar, interpretar y sintetizar la información y conocimiento, con el fin de comparar similitudes y diferencias.			
14. En las clases se promueve el entender el carácter sistémico de procesos y fenómenos.			
15. Las clases plantean el diseño, planificación y realización de proyectos.			
16. El diseño de las clases permite pensar, monitorear y evaluar el propio aprendizaje.			
17. Las clases abordan el manejo de la incertidumbre y adaptación a los cambios en el conocimiento.			
	11	22	33

3. FORMACION ETICA			
18. Las clases promueven la valoración del carácter único de cada persona y lo que eso conlleva.			
19. En las clases se fomenta la comprensión de uno mismo en cuanto sujeto de derecho lo que implica responsabilidades consigo mismo, los otros y la sociedad.			
20. Las clases desarrollan la reflexión sobre lo que implica el actuar en concordancia con principios, y la			

repercusión que ello tiene en la vida personal, familiar, social, laboral y ciudadana.			
21. En las clases se incentiva el apropiarse de un conjunto de valores como: solidaridad, respeto por la diversidad, valoración de la justicia y el bien común; y actitudes esenciales para la vida social democrática, permitiendo de ese modo que estos sean incorporados en la vida laboral, las relaciones interpersonales y la vida ciudadana.			
22. Los contenidos, objetivos y actividades de las clases estimulan la reflexión en relación a contribuir al desarrollo y fortalecimiento de la sociedad en que vive, a partir del cumplimiento y desarrollo de los valores y principios en su vida laboral, familiar y ciudadana.			
23. En las clases se difunde el respeto y defensa de la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica, respetando y valorando las ideas y creencias distintas de las propias en los espacios familiares, laborales, cívicos y comunitarios, y reconociendo el diálogo como fuente permanente de humanización, de superación de diferencias y de acercamiento a la verdad.			
24. Las clases favorecen una cultura de cumplimiento de la ley, la justicia y el respeto por el otro.			
	7	14	28

4. LA PERSONA Y SU ENTORNO			
25. Las clases fomentan la comprensión y apreciación de la importancia que tienen las dimensiones afectiva, espiritual, ética y social para un sano desarrollo sexual, asumiendo los desafíos que esto implica en la vida adulta.			
26. En las clases se reflexiona en cuanto a la apreciación de la importancia social, afectiva y espiritual de la familia y del matrimonio, de la convivencia en pareja para el desarrollo integral de cada uno de sus miembros y toda la sociedad.			
27. En las clases se conoce y valora los actores, la historia, las tradiciones, los símbolos, los espacios y oportunidades para el desarrollo de la cultura a nivel local, regional, de país, el patrimonio territorial y cultural de la nación, en el contexto de un mundo crecientemente globalizado e interdependiente, comprendiendo y asumiendo una postura frente a la tensión y la complementariedad que existe entre ambos planos.			
28. En las clases se promueve el valorar la vida en sociedad como una dimensión esencial del crecimiento y existencia de las personas.			
29. En las clases se incentiva el ejercer plenamente los derechos y deberes personales, laborales y ciudadanos que demanda la vida social de carácter democrática.			
30. Las clases plantean el compromiso activo con la comunidad, proponiendo y desarrollando proyectos sociales, culturales, de participación y responsabilidad ciudadana. Desarrollando la argumentación para opinar y aportar ideas que pudieran mejorar las condiciones de una comunidad por medio de la exposición de una visión o punto de vista.			
31. En las clases se fomenta el valorar la dignidad esencial de todo trabajo, el valor eminente de la persona que lo realiza, sus procesos y resultados con criterios de satisfacción personal y sentido de vida, calidad, productividad, innovación, responsabilidad social e impacto sobre el medio ambiente.			
32. Las clases promueven la protección del entorno natural y sus recursos como contexto de desarrollo humano.			
33. Las clases contemplan el comprender y valorar la perseverancia, el rigor y el cumplimiento, por un lado, y la flexibilidad, la originalidad, la capacidad de recibir consejos y críticas y el asumir riesgos, por el otro, como aspectos fundamentales en el desarrollo y la consumación exitosa de tareas y trabajos.			
34. En las clases se desarrollan la iniciativa personal, la creatividad, el trabajo en equipo, el espíritu emprendedor y las relaciones basadas en la confianza mutua y responsable.			

35. En las clases se promueve el apreciar la importancia de desarrollar relaciones entre hombres y mujeres que potencien su participación equitativa en la vida laboral, económica, familiar, social, cultural y cívica.			
36. Las clases incentivan el conocer y velar por el cumplimiento y respeto de los derechos fundamentales de las personas y los derechos laborales en las relaciones de trabajo.			
37. En su estructura de las clases consideran el distinguir entre los conflictos de carácter individual y colectivo en los ámbitos laborales o comunitarios y poner en práctica mecanismos institucionales para la resolución de conflictos laborales individuales y colectivos.			
38. Las clases promueven el conocer y valorar estrategias de asociatividad empresarial (gremios, redes) y asociatividad laboral (organizaciones sindicales).			
39. En clases se alienta a conocer los fundamentos, conceptos y procedimientos que protegen los derechos fundamentales en el trabajo, en particular el derecho a sindicación y negociación colectiva.			
	15	30	45

SOLO USO ACADÉMICO

ESCALA DE CLIMA SOCIAL DE AULA (CES)

NOMBRES Y APELLIDOS:.....EDAD:.....
 NIVEL:..... FECHA:.....

A continuación encontrarás frases: se refieren a cosas del aula: los alumnos, los profesores, las tareas de esta clase, etc. Después de leer cada frase debes decidir si es **verdadera (V)** o **falsa (F)** en esta clase.

Si crees que la frase es verdadera, o casi siempre verdadera, rodea con un círculo la V (verdadero); si crees que es falsa o casi siempre falsa, rodea con un círculo la F (falsa). Contesta con sinceridad, en este cuestionario no hay respuestas correctas o incorrectas, sólo nos interesa lo que tú piensas.

***Las clases = Todas las asignaturas considerando a los profesores**

1. Los alumnos/as ponen mucho interés en lo que hacen en clases.	V	F
2. En este curso, los alumnos/as llegan a conocerse realmente bien unos a otros.	V	F
3. Los profesores/as dedican muy poco tiempo a hablar con los alumnos/as.	V	F
4. Casi todo el tiempo de clase se dedica a la lección del día.	V	F
5. Aquí, los alumnos/as no se sienten presionados para competir entre ellos.	V	F
6. Las clases están muy bien organizada.	V	F
7. Hay un conjunto claro de normas que los alumnos/as tienen que cumplir.	V	F
8. En las clases hay pocas normas que cumplir.	V	F
9. En las clases siempre se están introduciendo nuevas ideas.	V	F
10. Los alumnos/as "están en las nubes" en las clases.	V	F
11. Los alumnos/as de este curso no están interesados en llegar a conocer a sus compañeros/as.	V	F
12. Los profesores/as muestran interés personal por los alumnos/as.	V	F
13. En todas las clases se espera que los alumnos/as hagan sus tareas en el tiempo que esta dura.	V	F
14. Los alumnos/as se esfuerzan mucho por obtener las mejores notas.	V	F
15. En las clases, los alumnos/as casi siempre están callados.	V	F
16. En clases parece que las normas cambian mucho.	V	F
17. Si un alumno/a no cumple las normas en las clases, seguro que será castigado.	V	F
18. Aquí los alumnos/as hacen tareas muy diferentes de una clase a otra.	V	F
19. A menudo los alumnos/as pasan el tiempo deseando que acaben las clases.	V	F
20. En este curso se hacen muchas amistades.	V	F
21. Los profesores/as parecen más un amigo/a que una autoridad.	V	F
22. A menudo dedicamos más tiempo a discutir temas relacionados con otros asuntos que los relacionados con la clase.	V	F
23. Algunos alumnos/as siempre tratan de responder las preguntas de los primeros.	V	F
24. Los alumnos/as hacen desorden.	V	F
25. Los profesores/as explican lo que le ocurrirá al alumno/a si no cumple las normas de clase.	V	F
26. En general, los profesores no son muy estrictos.	V	F
27. Normalmente, en las clases no se practican nuevos o diferentes métodos de enseñanza.	V	F
28. En este curso la mayoría de los alumnos/as pone realmente atención a lo que dicen los profesores.	V	F
29. En este curso fácilmente se forman grupos para realizar proyectos o tareas.	V	F
30. Los profesores/as se exceden en sus obligaciones para ayudar a los alumnos/as.	V	F
31. En las clases es muy importante haber hecho una determinada cantidad de trabajos.	V	F
32. En este curso los alumnos/as no compiten con otros en tareas escolares.	V	F
33. A menudo, en este curso se forma un gran desorden.	V	F

34. Los profesores/as explican cuáles son las normas de la clase.	V	F
35. Los alumnos/as pueden “tener problemas” con los profesores/as por hablar cuando no deben.	V	F
36. A los profesores/as les agrada que los alumnos/as hagan trabajos originales.	V	F
37. Muy pocos alumnos/as toman parte en las discusiones o actividades de curso.	V	F
38. En este curso a los alumnos/as les agrada colaborar en los trabajos.	V	F
39. A veces los profesores/as “avergüenzan” al alumno/a por no saber la respuesta correcta.	V	F
40. En este curso, los alumnos/as no trabajan mucho.	V	F
41. En clases si entregas tarde los trabajos, te bajan la nota.	V	F
42. Los profesores/as rara vez tienen que decir a los alumnos/as que se sienten.	V	F
43. Los profesores intentan que se cumplan las normas establecidas en clase.	V	F
44. En este curso, los alumnos/as no siempre tienen que seguir las normas.	V	F
45. Los alumnos/as tienen poco que decir sobre la forma de emplear el tiempo de clase.	V	F
46. Muchos alumnos/as se distraen en clase haciendo dibujos, conversando o enviándose mensaje por redes sociales.	V	F
47. A los alumnos/as les gusta ayudarse unos a otros para hacer sus deberes.	V	F
48. Los profesores hablan a los alumnos/as como si se tratara de niños pequeños.	V	F
49. Generalmente hacemos lo que queremos.	V	F
50. En las clases no son muy importantes las calificaciones.	V	F
51. Frecuentemente los profesores/as tienen que pedir a los alumnos que no hagan tanto desorden.	V	F
52. Los alumnos/as podrán aprender algo más, según como se sientan los profesores cada clase.	V	F
53. Los alumnos/as pueden tener problemas si no están en su sitio al comenzar las clases.	V	F
54. Los profesores/as proponen trabajos originales para que los alumnos/as los hagan.	V	F
55. A veces, los alumnos/as prestan a sus compañeros algunos trabajos que han hecho en clase.	V	F
56. En este curso los alumnos/as no tienen muchas oportunidades de conocerse unos a otros.	V	F
57. Cuando los alumnos/as quieren que se hable sobre un tema, los profesores/as buscarán tiempo para hacerlo.	V	F
58. Si un alumno/a falta a clase un par de días, tiene que recuperar lo perdido.	V	F
59. En este curso a los alumnos/as no les importa qué notas reciben otros compañeros.	V	F
60. Los trabajos que se piden están claros y cada uno sabe lo que tiene que hacer.	V	F
61. Existen unas normas claras para hacer las tareas en las clases.	V	F
62. Existen clases en las que es más fácil que te castiguen más que en otras. (Castigan: anotan, mandan a inspección, suspenden)	V	F
63. Se espera que los alumnos/as al realizar sus trabajos, sigan las normas establecidas.	V	F
64. En este curso, muchos de los alumnos/as parecen estar medio dormidos.	V	F
65. En este curso se tarda mucho tiempo en conocer a todos por su nombre.	V	F
66. A los profesores/as quieren saber qué es lo que les interesa aprender a los alumnos/as.	V	F
67. A menudo, los profesores/as dedican tiempo de la clase para hablar sobre temas no relacionadas con el tema central de la clase.	V	F
68. Los alumnos/as tienen que trabajar duro para obtener buenas notas.	V	F
69. Las clases rara vez comienzan a la hora.	V	F
70. Los profesores/as explican en las primeras semanas las normas sobre lo que los alumnos/as podrán o no hacer en esta clase.	V	F
71. Los profesores/as aguantan mucho.	V	F
72. Los alumnos/as pueden elegir su puesto en la clase.	V	F
73. A veces, los alumnos/as hacen trabajos extra por su propia iniciativa en la clase.	V	F
74. Hay grupos de alumnos/as que no se sienten bien en este curso.	V	F
75. Los profesores/as no confían en los alumnos/as.	V	F

76. Este curso parece más una fiesta que un lugar para aprender.	V	F
77. A veces, el curso se divide en grupos para competir en tareas unos con otros.	V	F
78. Las actividades de las clases son planeadas clara y cuidadosamente.	V	F
79. Los alumnos/as no están siempre seguros de cuándo algo va contra las normas.	V	F
80. Los profesores/as expulsarán a un alumno/a si se porta mal.	V	F
81. Los alumnos/as hacen casi todos los días el mismo tipo de tareas.	V	F
73. A veces, los alumnos/as hacen trabajos extra por su propia iniciativa en la clase.	V	F
83. Algunos compañeros/as no se llevan bien entre ellos en este curso.	V	F
84. En este curso, los alumnos/as deben tener cuidado con lo que dicen.	V	F
85. Los profesores siguen el tema de la clase y no se desvían de él.	V	F
86. Generalmente, los alumnos/as aprueban aunque no trabajen mucho.	V	F
87. Los alumnos/as no interrumpen a los profesores/as cuando están hablando.	V	F
88. Los profesores/as se comportan siempre igual con los que no siguen las normas.	V	F
89. Cuando los profesores/as proponen una norma la hacen cumplir.	V	F
90. En este curso, se permite a los alumnos/as preparar sus propios proyectos.	V	F

SOLO USO ACADÉMICO