

**RELACIÓN DEL CLIMA DE AULA Y LAS EMOCIONES MORALES:
CULPA Y EMPATÍA**

Mary Luz Esquivel Fajardo

Martha Liliana Gutiérrez Herrera

Angélica Mercado Roa

Gloria Patricia Ortega Roa

Yeimy Pachón

Gloria Inés Rodríguez

Doctora en Psicología

Asesora Trabajo de Grado

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRIA EN EDUCACION

LINEA JUSTICIA Y CONVIVENCIA ESCOLAR

Bogotá D.C, Noviembre de 2015

NOTA DE ADVERTENCIA

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia.”

Artículo 23, resolución No 13 del 6 de Julio de 1946,
por la cual se reglamenta lo concerniente a Tesis y Exámenes de Grado en la Pontificia
Universidad Javeriana.

Agradecimientos

A Dios por permitirnos culminar con éxito esta etapa académica y lograr un escalón más en nuestra vida profesional.

A nuestras familias por la paciencia, amor, comprensión y acompañamiento durante estos dos años.

A nuestra tutora Gloria Inés Rodríguez por su acompañamiento y exigencia para lograr culminar con éxito esta investigación.

A cada uno de los docentes de la maestría en Educación por sus valiosos aportes en este proceso de formación.

A la Secretaria de Educación de Bogotá, por confiar en sus maestros y apoyar su proceso de formación en beneficio de una educación con Calidad y pertinencia.

A cada una de las integrantes de este trabajo de investigación, por su dedicación, compromiso y entrega, lo que permitió crear lazos de amistad que esperamos que perduren en el tiempo y hagan parte del progreso personal y profesional de cada una de nosotras.

“El éxito en la vida podría definirse como el conocimiento continuo de la felicidad y la realización progresiva de unas metas dignas”

Chopra, Deepack.

“Si no controlas tus habilidades emocionales, si no tienes conciencia de ti mismo, si no puedes tener empatía y relaciones efectivas, entonces no importa lo inteligente que seas, no vas a llegar muy lejos”

Daniel Goleman

Resumen

En la encuesta de clima escolar realizada por la SED Bogotá en el año 2013, se evidenció que el clima de aula se ve afectado por situaciones de agresión entre estudiantes, falta de internalización de normas y bajo desarrollo de emociones prosociales, lo cual suscitó el interés investigativo de determinar la relación entre clima de aula y la presencia de emociones morales de empatía y culpa en estudiantes de grado sexto de cuatro instituciones educativas distritales de la ciudad de Bogotá. El enfoque metodológico de la investigación fue cuantitativo de tipo exploratorio, la muestra seleccionada estuvo compuesta por 189 estudiantes con un promedio de edad de 11 años. Se aplicó un cuestionario con escala tipo Likert previamente piloteado y validado. Los resultados de las correlaciones mostraron una asociación significativa, positiva pero baja entre clima de aula y empatía, mientras que este mismo tipo de análisis indicó una relación significativa positiva moderada entre clima de aula y culpa. Los análisis de regresión lineal y múltiple confirmaron las características de esta relación, y además mostraron que el modelo normas – relaciones es significativo explicándolo en un 42% de la culpa reportada por los estudiantes participantes.

Palabras clave: Clima de aula, Emociones morales, empatía, culpa

Abstract

In the classroom environment poll done by the SED Bogota in 2013, show that the classroom environment was affected by the aggression between the students, there is missing the internationalization of standards and a low prosocial emotions development, this called our investigation interest to determinate the relation between classroom environment and moral emotion related with empathy and guilt in students that are in sixth graders in four institutes in Bogota city. The methodological investigation was focused by quantitative research based in exploratory, the selected sample has 189 students with an average age of 11 years old. An questionnaire using likert scale was applied with a previous pilot study and was validated. The correlation in research results was high, positive but with low incidence between classroom environment and empathy, while in the other side the same result shows a significant moderate positive relation between classroom environment and guilt. The analysis of multiples regression and linear confirmed the relation, and also showed that the model rules – relations is high, given as a result 42% of guilt reported by the students included in this selected sample.

Keywords: Classroom environment, Moral emotions, empathy, guilt.

Introducción

La escuela actual evidencia de manera directa y latente situaciones constantes de agresión y maltrato dentro de las aulas, dinámicas escolares que deben estudiarse y seguramente transformarse para convertirse en los ambientes de bienestar, cuidado y del buen vivir. Dicha realidad hace que surja la necesidad de generar en las aulas estrategias pedagógicas, que promuevan el fortalecimiento de las emociones morales como base de la prevención de comportamientos agresivos y no desde el juicio moral como habitualmente se trabaja, es decir, ya cuando se han evidenciado dichos comportamientos violentos.

La realidad violenta y agresiva que se vive actualmente en las aulas de clase evoca a realizar un análisis frente a la relación de las emociones morales con los diferentes climas que se presentan en las aulas de clase. Dichas reflexiones parten de las experiencias, prácticas pedagógicas y cotidianas de las investigadoras, quienes con su formación de Orientadoras escolares, Licenciadas en Ciencias Sociales y docentes de Básica de instituciones educativas distritales de la localidad cuarta de la ciudad de Bogotá, evidencian que en las aulas de clase los niños, niñas y adolescentes presentan conductas agresivas entre ellos y además incumplimiento de las normas.

Las investigadoras a partir de su experiencia consideran que es necesario indagar frente a la relación entre el clima de aula y las emociones morales como la culpa y la empatía en grupos de estudiantes que tienen un paso de la niñez a la pre adolescencia, (10-12 años), teniendo en cuenta que según la caracterización de la Secretaría de Educación para este ciclo escolar, los niños y jóvenes se exaltan con facilidad y responden de manera agresiva, (Secretaría de Educación, 2010). Sumado a esto, se encuentra la forma represiva con la cual la familia y la escuela juzgan constantemente el accionar de los estudiantes, dejando de lado

la visión de los directamente implicados, es decir, no se tiene en cuenta todos aquellos factores que rodean su actuar.

Teniendo en cuenta lo anterior, el interior de las aulas de clase es uno de los escenarios en el cual se pueden propiciar relaciones de cuidado y bienestar, o por el contrario, se puede generar ambientes de hostilidad y hasta agresión.

Como lo plantean algunos investigadores (Chaux, 2012; Martínez, 1996; Sánchez, 2009) la importancia del clima de aula, radica en la adecuada atmósfera de trabajo y la calidad de las relaciones entre pares (estudiantes) y docentes, como también el establecimiento de normas consensuadas. Elementos que pueden propiciar un desarrollo en las diferentes dimensiones del ser humano como lo social, cultural, moral e intelectual.

Dentro de la escuela se generan diferentes climas de aula que se enmarcan principalmente en tres componentes: el primero, el cuidado de las relaciones que responden a la calidez, el afecto, la comunicación, la cohesión de grupo y la preocupación mutua por el bienestar del otro. El segundo, la estructura de la clase que tiene que ver con el orden, seguimiento de clase y el estilo docente. Y el tercero, las normas entendidas como aquellos acuerdos establecidos en el aula. En este sentido la manera como el docente promueva el manejo de las condiciones de clase permitirá una atmósfera pacífica o agresiva al interior del aula.

Retomando los resultados de la encuesta de clima escolar realizada por la Secretaría de Educación Distrital en el 2013, se evidenció que en un 46 % los estudiantes toleraron burlas, interrupciones y conversaciones de otros en clase, lo cual generó múltiples distracciones, indicando en un 44% que los estudiantes percibían el no poder dictar clase. Es posible que estos resultados sean el indicativo de cómo el clima de aula se afecta en los componentes

de cuidado de las relaciones e interiorización de normas en el aula, situación que aqueja tanto la convivencia, como el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Las emociones morales han mostrado ser importantes para establecer relaciones prosociales y de cuidado entre los seres humanos. En especial, la culpa la cual es definida como una emoción que surge por haber transgredido normas éticas, personales y sociales, por lo tanto busca una acción reparadora. La empatía es una emoción que permite comprender y responder a las emociones y necesidades del otro. Estas emociones han mostrado tener un papel central en evitar el maltrato (la culpa y la empatía) y promover el bienestar de los demás (la empatía).

Teniendo en cuenta que en un clima de aula positivo se establece una estructura adecuada para que se desarrollen las actividades previstas por el docente, una organización en cuyo centro están las normas y los acuerdos, espacio en el que idealmente se deben promover relaciones de cuidado, que fortalezcan la convivencia escolar. Desde esta perspectiva, emerge la inquietud sobre si un clima de aula positivo está relacionado con la presencia de empatía y culpa en los estudiantes. Esto es importante si se piensa que una labor fundamental de la escuela es educar ciudadanos que convivan de forma pacífica y constructiva en sus comunidades.

De acuerdo a lo anterior surge la pregunta ¿Existe relación entre el clima de aula positivo y la presencia de emociones morales de empatía y culpa en estudiantes de sexto grado de la ciudad de Bogotá?

Tabla de Contenido

	Pág.
Resumen.....	4
Introducción	6
Objetivos de la investigación	13
Objetivo General	13
Objetivos Específicos	13
Fundamentación Teórica.....	14
Clima de aula.....	14
Relaciones de cuidado.....	15
Estructura de Clase.....	18
Confianza.....	18
Convivencia.....	19
Espacio físico.....	19
Metodología del docente	21
Estilos Docentes	21
Normas	22
Emociones Morales.....	25
La importancia de las emociones morales en el contexto escolar.....	26
Las Emociones Morales y su impacto en la Actuación Moral.....	30
Emociones Morales Auto evaluativas o de Autoconciencia.....	31
La culpa	31
Conducta y Emociones morales prosociales	33

Empatía.....	34
Encuesta Sed Bogotá “Clima escolar año 2013	36
Metodología	38
Tipo de investigación	38
Participantes	38
Técnicas e Instrumentos	39
Escala.....	39
Construcción del Instrumento.....	39
Procedimiento.....	41
Protocolo de aplicación	41
Sistematización y análisis de los datos.....	43
Criterios Éticos.....	43
Análisis e interpretación de datos	43
Relación entre Clima de aula, empatía y culpa	43
Regresión lineal entre la variable Independiente Clima de aula con las variables dependientes culpa y empatía.....	44
Regresión lineal múltiple Clima de aula y sus componentes con culpa.....	45
Regresión lineal múltiple entre los componentes de clima de aula y culpa.....	46
Regresión lineal múltiple Clima de aula, sus componentes y Empatía.....	47
Conclusiones y Prospectivas.....	48
Clima de aula su relación con empatía, relaciones de cuidado y estructura de clase.....	49
Clima de aula su relación con la culpa, relaciones de cuidado y normas	51
Implicaciones Directas	53

Implicaciones Indirectas.....	55
Bibliografía	60
Anexos	66

Lista de Tablas

	Pág.
Tabla 1. <u>E</u> stilos Docentes.....	22
Tabla 2. <u>C</u> orrelaciones entre las variables clima, empatía y culpa	44
Tabla 3. <u>R</u> esumen del modelo entre la variable independiente clima de aula con las variables dependientes culpa y empatía.	45
Tabla 4. <u>R</u> esumen del modelo entre la variable independiente y sus componentes con la variable dependiente culpa.....	45
Tabla 5. <u>R</u> egresión lineal múltiple componentes clima de aula y culpa.....	46
Tabla 6. <u>R</u> egresión Lineal múltiple con los componentes del clima de aula, normas y relaciones de cuidado con la culpa.....	47
Tabla 7. <u>R</u> esumen del modelo entre la variable independiente y sus componentes con la variable dependiente empatía.....	47
Tabla 8. <u>R</u> egresión lineal múltiple entre los componentes de clima de aula con la variable dependiente Empatía.....	48

Objetivos de la investigación

Objetivo General

Identificar si existe relación entre el clima de aula positivo y las emociones de empatía y culpa en estudiantes de sexto grado de cuatro instituciones educativas de la localidad cuarta de la ciudad de Bogotá.

Objetivos Específicos

Identificar la relación entre el clima de aula y la empatía.

Identificar la relación entre el clima de aula y la culpa.

Identificar la relación entre las variables incluidas en el clima de aula: relaciones de cuidado, estructura y normas con la empatía y la culpa.

Fundamentación Teórica

A continuación presentamos una breve revisión teórica de los conceptos y temáticas que fundamentaron la presente investigación. Comenzaremos por definir qué es el clima de aula, cuáles son sus componentes y qué se considera un clima de aula positivo.

Posteriormente, expondremos las definiciones de emociones morales y particularmente de la empatía y culpa, así como la importancia de estas emociones para las relaciones entre las personas. Finalmente, mostraremos el estudio realizado por la Sed Bogotá, a partir de la encuesta de clima escolar en el año 2013. Siendo este el estudio más reciente, que ofrece un panorama sobre el clima escolar en las instituciones educativas.

Clima de aula

Clima de aula se refiere a la “atmósfera de trabajo y a la calidad de las relaciones entre estudiantes, entre docentes y estudiantes en el aula”. Somersalo, Solantaus y Almqvist (citado por Chaux 2012) (p, 83).

En la literatura se encuentran definiciones sobre el clima de aula desde hace 20 años atrás, por ejemplo Martínez (1996) lo define como:

“el clima atmósfera o ambiente de aula como una cualidad relativamente duradera que puede ser aprendida o descrita, en términos de las percepciones que los agentes del aula van obteniendo continua y consistentemente sobre dimensiones relevantes de la misma como sus características físicas, los procesos de relación socio afectiva e instructiva entre iguales y entre estudiante, profesor, las reglas y normas que la regulan.” (p. 118.)

Autores, como Sánchez (2009) le da importancia a las interacciones, las relaciones y la cotidianidad creada en el aula condicionada al tipo de práctica pedagógica, las características de los grupos y el apoyo de directivos y padres de familia. El clima se da cuando el grupo humano genera un esfuerzo dinámico de atención a los problemas que viven en la clase.

De acuerdo a lo expuesto por Chaux (2012) algunos de los factores que influyen en un clima de aula positivo se enmarcan en dos componentes: La estructura de la clase y el cuidado de las relaciones.

Ahora bien, cuando el clima de aula es positivo se crea la atmósfera propicia para que la expresión de emociones y sentimientos por parte de los estudiantes se manifiesten de manera más sincera, sin miedo a las burlas o señalamientos. Algunos de los factores que influyen en un clima de aula positivo se enmarcan en dos componentes: La estructura de la clase y el cuidado de las relaciones, además de estos dos componentes, tomaremos el componente normas como otro elemento importante de ser estudiado, por su relación con una de las emociones que abordaremos como lo es la culpa.

A continuación presentamos una explicación de cada uno de los componentes del clima de aula que consideramos en este estudio:

Relaciones de cuidado.

Las relaciones de cuidado son el conjunto de acciones que buscan atender las necesidades del otro por encima de las propias e implican un desplazamiento motivacional, en el marco de una comunicación de doble vía. Noddings (citado por Rivera. 2009, p 29).

Tal como se refiere en el documento relaciones de cuidado de Chaux, Vega & Daza (2008): “Cuidar y ser cuidado es una necesidad básica humana. El sentirse recibido por otras

personas y el saberse capaz de motivar la respuesta de otros frente a una necesidad propia. Son elementos centrales en la vida de cualquier individuo” (p.4).

Como docentes es importante considerar que en las relaciones de cuidado se deben tener en cuenta aspectos como: la preocupación mutua, la calidez, el afecto, la comunicación clara y abierta, lo que conlleva a relaciones de bienestar donde el docente como el orientador de la clase debe garantizar que estos factores estén presentes dentro del clima de aula.

Respecto a las relaciones del profesor con sus estudiantes se puede decir que tradicionalmente los maestros son el factor crucial de la educación en el aula; pues a través de su práctica pedagógica pueden generar una atmósfera tranquila, ordenada y orientada al aprendizaje. En relación con esto Voli (2004) señala que:

“La labor de enseñanza y el modelo de persona que el profesor proporciona a sus alumnos, contribuye (...) a la formación de la personalidad de los que serán, a su vez, los protagonistas del futuro. (...). Para ser eficaz como educador, el profesor puede y debe darse cuenta de lo que hace y de lo que puede hacer en su aula para crear un ambiente favorecedor de una buena autoestima de sus alumnos y de una convivencia que facilite esta labor”. (p. 78).

Olson & Wyett (2000) proponen tres categorías de estándares en relación con las competencias afectivas en los profesores, a las cuales denominan autenticidad, respeto y empatía, que incluyen los siguientes comportamientos: a) El profesor(a) demuestra que es una persona genuina, consciente de sí misma y capaz de comportarse de acuerdo con sus sentimientos más verdaderos b) El profesor(a) valora a todos sus estudiantes como personas dignas de ser consideradas de forma positiva y tratadas con dignidad y respeto y c) El

profesor(a) es una persona empática que entiende los sentimientos de sus alumnos/as y responde apropiadamente a ellos.

Así, los autores exponen cómo el docente es un agente facilitador y generador de emociones y relaciones adecuadas en el aula como eje principal que impacta y es modelo para las acciones y relaciones de sus estudiantes.

Otra autora que aborda el tema de relaciones de cuidado es Daza (2009) quien tomando como referencia a Noddings plantea cuatro componentes pedagógicos para el desarrollo de las relaciones de cuidado en el aula:

Moldear: Es la actitud en la cual el docente da ejemplo de cuidado y se convierte en un referente para sus estudiantes, de tal manera que habilidades como saber escuchar, comunicarse asertivamente son características que debe tener presente el maestro.

Dialogar: Está directamente involucrado con las relaciones de cuidado. Se parte de la necesidad de entender al otro, de entender sus expectativas, frustraciones y demandas, es importante que exista una comunicación de doble vía.

Practicar: Sólo se aprende a cuidar a los demás en la práctica diaria y su relación con los demás.

Confirmar: Se entiende en este componente como la “la afirmación y estímulo a lo mejor de los otros” Noddings (citada por Daza, 2009). Es una actitud de aceptación de entender al otro y valorarlo sin recriminar ni acusar.

Es decir que las relaciones de cuidado son lo contrario a las de agresión y maltrato, el clima que se genere en el aula promoverá o no este tipo de relaciones entre los estudiantes y el papel del maestro es central para este fin. Es pertinente pensar que los estilos autoritarios en los que muchos hemos crecido y que con frecuencia se reflejan también en la escuela, sean

contradictorios a la generación de ambientes de cuidado, ya que promueven relaciones de sumisión y miedo, en donde las necesidades de cada uno y el bienestar común pasan a un segundo plano.

Estructura de Clase.

La estructura de clase tiene que ver entre otras cosas, con la adecuación del ambiente como lo es: el mobiliario, los contenidos pedagógicos, materiales didácticos y un conjunto de interrelaciones personales que implica una serie de acuerdos y normas que se desarrollan de manera conjunta entre docentes y estudiantes, para favorecer los intereses individuales y grupales; en pocas palabras, la estructura de clase da organización a los procesos que allí se realizan. Vázquez & Arango (2013) afirman que “La estructura de la clase: Hace alusión a las reglas y a su aplicación de manera coherente, al orden de la clase y al seguimiento de instrucciones”(p.2). Para tener un panorama completo de la estructura de clase es necesario hablar sobre tres aspectos importantes que la componen: la confianza, la convivencia y las normas, este último componente será abordado como un elemento independiente del clima de aula como lo expresamos anteriormente.

Confianza.

La confianza es la actitud por la cual los estudiantes sienten seguridad y el miedo desaparece. Un ambiente de confianza garantiza que los estudiantes se sientan motivados por aprender. (Carrasco, Orozco, Pino & Vargas 2011) Mayer (1995), (citado por Bermúdez 2011) define la confianza como la capacidad que el docente le da al estudiante de ser autónomo y autorregularse sin necesidad de vigilancia y control por parte del maestro.

Así la confianza surge de la disposición de las partes y ocasiona reacciones en el otro al cual se afecta. La confianza permite que dentro de la estructura de clase los estudiantes generen procesos de autonomía y lazos de afectividad con el docente permitiendo que la clase se desarrolle de forma participativa y activa en un proceso académico y emocional.

Convivencia.

La convivencia es vivir de modo pacífico y armónico con su comunidad académica permitiendo asumir normas que conllevan al bienestar de todos, por medio del diálogo y la resolución adecuada de conflictos. Se desarrolla dentro de la estructura de clase como una pauta que define las reglas de la clase, entendiendo que dentro de la misma existen personas con diferentes pensamientos siendo necesario que se adapten a las necesidades del otro y que estos no tengan que soportar situaciones hirientes.

Se concibe como convivencia el conjunto de relaciones que se establecen entre los diferentes miembros de la comunidad educativa; siguiendo a Ortega & Del Rey (2007) “la convivencia se entiende como el entramado de las relaciones interpersonales que se dan entre todos los miembros de la comunidad educativa en el que se configuran procesos de comunicación, sentimientos, valores, roles, status y poder”. (p, 10).

Espacio físico.

La organización de las aulas, en cuanto al espacio físico se debe tener en cuenta aspectos como: el ambiente, metodologías, la distribución de las mesas, estantes u otros objetos que son necesarios para el aula.

Teniendo en cuenta nuestras aulas y la cantidad de estudiantes que se encuentran dentro de ellas, es importante revisar el mobiliario y los factores ambientales que componen el aula de clase, como dice Barrera (2012):

“Aspectos arquitectónicos y ambientales, como lo son: diseño de las aulas para distribuir la ubicación del mobiliario. Los factores ambientales se deben tener presentes, para un clima de aula adecuado, como lo son: la acústica, para una correcta escucha. Iluminación apropiada, que no genere cansancio visual. Ventilación proporcionada de acuerdo al clima esto hace que tanto estudiantes como docentes se sientan a gusto dentro del aula”. (p, 7).

La distribución de las mesas debe estar relacionado con el espacio físico, tiene que ver con la metodología que se va a utilizar dentro de la clase, también como técnica que mantenga la atención de los estudiantes en el tema que el docente está desarrollando. Igualmente la posibilidad de organizar las mesas de diferentes formas: en mesa redonda, parejas, grupos etc., propician diferentes técnicas para el proceso enseñanza-aprendizaje. También relaciones humanas entre pares, estudiantes y docentes. Por ejemplo, es diferente la organización en filas e hileras, con el docente adelante dando la impresión de ser el centro del aula, que la disposición en círculo en donde se experimenta la sensación de equidad.

Según lo expresa Barreda (2012) “se requiere que dentro de las aulas se encuentre el material necesario para la realización de las actividades, de acuerdo al conocimiento que se esté brindando, puesto que si no cuenta con él, se puede generar desorden dentro del aula”. (p.4.)

Comprendiendo para este trabajo la anterior definición, el material es un valor agregado que puede facilitar el desarrollo de la clase más no determina el clima de aula, es la relación con el otro lo que incide en este. Este material dependiendo del área académica está relacionado con libros, ayudas audiovisuales, ayudas didácticas o material creado por los estudiantes y docentes.

Metodología del docente.

Este factor tiene que ver directamente con la labor del docente, porque a partir de las relaciones que el establezca y lidere impacta en el clima de aula, dependiendo de las particularidades del grupo de estudiantes. Según Martínez (1996) (citado por Barreda,2012) “el clima de clase es un fenómeno que se genera para cada materia, cada año, con cada grupo de alumnos y con cada profesor, por lo que su intervención deberá situarse, en el marco de la acción tutorial, dentro de cada aula, partiendo de cada profesor y grupo de alumnos” (p.9).

Dentro del clima de aula es necesario resaltar la función del docente para que se dé un ambiente de aula positivo, dicha función radica en brindar conocimiento, pero sobre todo en ser un guía en la mediación de relaciones humanas; dentro del quehacer del docente se encuentra mantener la autoridad en el aula, la cual está enmarcada por diferentes estilos.

Estilos Docentes.

El docente cumple una función importante de transmisión y manejo de la convivencia dentro y fuera del aula de clase. La forma en que aborda esta labor pedagógica está determinada por las habilidades que desarrolle en la práctica tanto en la manera como transmite el conocimiento (estructura de clase), como en la forma que aborde y de solución a las dificultades convivenciales (relaciones de cuidado). El Ministerio de Educación Nacional en su guía 49 retoma los estilos docentes planteados por Chaux (2012), los cuales son:

Tabla 1.
Estilos Docentes

Estilos Docentes	Definición
Autoritario	(Alto en estructura de clase- bajo en Relaciones de cuidado) Sustenta su relación en el ejercicio del poder, donde prima el orden y cumplimiento de órdenes impuestas, se subordina al estudiante. Las relaciones afectivas entre docente y estudiante no existen.
Permisivo	(Bajo en estructura de clase- alto en Relaciones de cuidado) El docente parte de relaciones basadas únicamente en el afecto sin normas establecidas legitimando acciones de desorden y agresión.
Negligente	(Bajo en estructura de clase- bajo en cuidado de relaciones) Sustenta su relación en la evasión tanto de afecto como de normas, se percibe en el aula desconexión entre el docente y el estudiante lo que conlleva a agresiones dentro del aula.
Democrático Asertivo	(Alto en estructura de clase- alto en relaciones de cuidado) Sustenta su relación en el afecto, la participación democrática, la comunicación, el establecimiento de normas consensuadas, la empatía y la asertividad para el funcionamiento de la clase, los estudiantes se regulan autónomamente sin la necesidad del autoritarismo para el control de la disciplina.

Normas

La forma en que se establecen las normas en el aula de clase hará que se entiendan como una imposición o como una forma de autorregulación indispensable para propiciar el bien común. Bicchieri (2006) presenta una perspectiva de las normas muy congruente con lo que debería generarse en un clima de aula positivo, esta autora señala que las normas más que

imposiciones o parámetros para buscar utilidad se constituyen en decisiones conscientes y reflexivas de los individuos a partir de preferencias y creencias.

Lo anterior refuerza la idea de generar relaciones democráticas al interior del aula, que permitan la participación y la reflexión de los estudiantes alrededor de las normas necesarias en pro del bienestar común. Las normas son inherentes a la convivencia en sociedad; de tal manera que las normas al interior del aula deben ser consensuadas, conocidas y aceptadas a partir de un diálogo de confianza entre docentes y estudiantes. (Carrasco, et al, 2011)

Es evidente que en el establecimiento de la normas emerge la dimensión de la moralidad, dado que tiene que ver con las directrices o parámetros que regulan el comportamiento del sujeto y su interacción social y con principios fundamentales como justicia, equidad y cuidado. Al respecto a Bicchieri (2006) distingue entre normas “morales” y “sociales”. Las primeras se cumplen independientemente de lo que piensen los otros, operan a sí estén observando o no las otras personas, se siguen por que se tiene la conciencia que son elementales para vivir en sociedad. En el caso de las normas sociales necesitan del observador porque su trasgresión genera emociones como la vergüenza y la culpa.

Bajo la anterior perspectiva Fernández (1999), retoma planteamientos hechos por Cruz Pérez frente al modelo de negociación de normas de clase, enfatizando en los siguientes aspectos fundamentales también para la construcción de climas de aula positivos:

- a. Potenciar la intervención de los alumnos en la organización del aula
- b. Unificar los criterios de intervención de todos los profesores del grupo en cuanto a la aplicación de las normas.
- c. Aprovechar los espacios de dirección de grupo para organizar y dirigir las actividades de los estudiantes y docentes frente al desarrollo de las normas.

La autora propone como estrategia la reflexión con los estudiantes, la importancia de las normas y que ellos sean quienes creen las normas, por lo cual se les solicita que exploren sobre las dificultades que presentan en su aula y que perjudican su dinámica de clase, con ello construir dialógicamente las directrices propias de la clase y las consecuencias ante la transgresión y la ruptura de las normas.

En España en los últimos años se han venido incorporando en las escuelas modelos de gestión de aula, los cuales a través de estrategias pedagógicas buscan la proactividad de los estudiantes y docentes, con el objetivo de mejorar la convivencia y el clima de aula.

“Una normativa proactiva propone reflexionar sobre las conductas, explicar las razones de las normas, situar al alumnado ante nuevas oportunidades para elegir lo que quiere hacer, comprobar la relación entre elección y consecuencia de la elección, y entenderse mediante acuerdos y compromisos.” (Pérez, 2012, p, 9)

Para la autora, al hacer partícipe de manera reflexiva y dialógica tanto a estudiantes, como a docentes, permite no solo mejorar el clima de aula, sino aprender a regular emociones, controlar respuestas agresivas o impulsivas, fomentar la empatía y desarrollar habilidades como la escucha, la comunicación no violenta para llegar a acuerdos y compromisos.

Cuando la norma es interiorizada y por algún motivo ésta es transgredida, la persona experimenta emociones morales que indica que realiza acciones inadecuadas en contra de la norma, que por ende afectan el clima de aula.

Es indispensable promover condiciones para que las normas sean el resultado de procesos dialógicos, como también procesos de reflexión constante sobre la necesidad de las

normas sociales, como elemento importante dentro del bienestar colectivo y las relaciones de cuidado que se puedan generar dentro del aula.

En síntesis el clima de aula es el conjunto de condiciones físicas, emocionales pedagógicas y relacionales que permiten crear atmósferas de aprendizaje; en este orden de ideas influyen elementos como: las relaciones entre pares, docente-estudiante, así como el establecimiento de normas y acuerdos y la estructura de la clase.

Emociones Morales

El concepto de moral ha sido analizado por varios teóricos desde la perspectiva filosófica, psicológica, sociológica y educativa, buscando comprender la manera en que los seres humanos sienten, piensan, dicen y actúan con respecto a las normas sociales y lo que es aceptable o no aceptable socialmente.

Mientras Cortina (1996) afirma que: la moral es el conjunto de códigos o juicios que pretenden regular las acciones concretas de los seres humanos referidas ya sea al comportamiento individual, social o respecto a la naturaleza, ofreciendo para esto normas con contenido, lo moral trata de responder a la cuestión qué debo hacer.

Para Smetana (1997)

“La moral pertenece al sistema de normas que regulan las interacciones y relaciones sociales de los individuos dentro de la sociedad, se basa en los conceptos de bienestar, confianza, justicia y se define como la comprensión perceptiva que tiene toda persona de la manera en que los individuos deben comportarse entre sí”. (p.35)

Bajo esta perspectiva, la moral regula el comportamiento y las interacciones del ser humano, quien cotidianamente se ve enfrentado a la toma constante de decisiones, basados en los parámetros de justicia, normas sociales y a los intereses personales.

En síntesis el concepto de moral tiene varias categorías a saber: la primera tiene que ver con el componente racional donde el sujeto puede analizar y decidir sobre lo correcto o incorrecto dependiendo de las ideas, juicios y habilidades cognitivas; el segundo elemento constituye la interiorización de las normas, que dependen de los contextos sociales donde se desenvuelve dicho sujeto y el tercer elemento se centra en el desarrollo emotivo, es decir, las diferentes emociones y sentimientos como base del comportamiento moral. (Rodríguez 2003)

Es posible afirmar que la experiencia social interfiere tanto en el plano racional, como emocional y la construcción moral que tengan los individuos. Vivir en la constante imposición de las normas basadas en el control de conductas y castigo es estar ceñidos al autoritarismo y a la consolidación de la moralidad basada en únicamente el seguimiento de normas impuestas. En contraposición vivir y construir una moral basada en el diálogo, la construcción de acuerdos colectivos frente a la norma, permitirá el desarrollo de conductas prosociales. En este orden de ideas la educación cobra un papel importante como proceso social, en el cual el individuo puede reflexionar y tomar decisiones sobre su proyecto de vida en concordancia con referentes ético-morales.

La importancia de las emociones morales en el contexto escolar.

En la actualidad la educación moral cobra sentido en la escuela, toda vez que se pretende ir más allá de lograr exclusivamente la formación académica e intelectual de los estudiantes, que solo se limita a desarrollar un currículo basado en la enseñanza-aprendizaje de áreas del conocimiento olvidándose de ser una formación integral que aborde todos las dimensiones de los estudiante.

Bajo la anterior perspectiva es posible indicar que en el contexto escolar emergen múltiples maneras de solucionar conflictos a través de la agresión y la violencia,

configurando relaciones destructivas y poco asertivas, que en muchas ocasiones van en contravía de la moralidad, la justicia y el reconocimiento del otro; por esta razón es evidente que los procesos formativos deben incluir estrategias que permitan el desarrollo de habilidades interpersonales promoviendo prácticas educativas en ambientes favorables y construyendo relaciones justas en el medio escolar.

Desde la antigüedad los seres humanos, han constituido sociedades por medio de la educación siendo ésta reconocida como una práctica. La sociedad ha ido configurando un ser social y por lo tanto moral, la educación ha tenido gran influencia, convirtiéndose la moral en una de sus prioridades: “La finalidad de la educación moral es, sin duda, la conducta” (Berkowitz, 1995.p. 2). La cual se convierte en uno de los elementos de la anatomía moral individual. La conducta se puede moldear, aprender y reconocer e interiorizar hasta convertirse en un hábito, teniendo en cuenta lo manifestado por Villegas. P (2002) “solo un buen modelo moral puede producir cambios positivos en los estudiantes”, es así, como el docente con su compromiso y acción frente a lo moral se convierte en un modelo a seguir por los estudiantes.

Otro de los planteamientos destacados desde la sociología son los realizados por Durkheim (citado por Arias & Delgado, 2009) quien concibe:

“la escuela como el agente de socialización moral más relevante, en la medida en que en ella se reconocen los fines de la colectividad y se aprende el respeto por la reglas y las normatividades, considerando el aula y la escuela como una pequeña sociedad o microsistema con su propia normatividad, obligaciones y sentido de integración social.” (p,44)

Teniendo en cuenta lo anterior, la escuela debe reflexionar sobre el tipo de sujeto moral que necesita nuestra sociedad, siguiendo a Berkowitz (1995) es fundamental conocer los componentes para constituir dicho sujeto. El primer componente está basado en la conducta: “Por tanto, un aspecto central de la persona moral es el modo en que se comporta el individuo. Si bien ello puede parecer superficialmente sencillo, no lo es. Una confusión en este asunto es la cuestión fundamental de lo que se considera conducta moral (o inmoral)” (p77); ya que algunas acciones son aceptadas socialmente y otras no, donde influye el juicio moral que hacemos de los otros.

Como segundo componente está el carácter moral: el cual se define en mayor medida en el actuar moral o inmoral, el carácter visto como la definición de la personalidad, es decir, como la tendencia única y permanente de un individuo a actuar, como lo define Berkowitz, (1995)

“La medida en que una masa crítica de individuos poseen y encuentran su identidad en la sociedad y actúan con base en una visión moral compartida fundamentada en actitudes de disciplina y empatía reforzando el aprendizaje y prácticas morales en el actuar de los individuos”(p,78).

El tercer componente se basa en los valores: esta composición al igual que la moralidad tiende a confundirse, debido a su amplia utilización, disolviendo los valores entre lo moral, lo personal y lo social. Por esto el autor da una aproximación al concepto de valores centrado en lo moral, definiendo que “los valores morales son creencias con carga afectiva, relativas a la corrección o equivocación de las cuestiones que son intrínsecas y potencialmente perjudiciales, y que poseen un carácter universal e inalterable en su prescriptividad” (p.81)

En conclusión, los anteriores elementos de la educación moral, se ven desde la situación de una acción positiva o negativa, tomando como ejemplo a una comunidad, como la escuela, donde los valores tienden a convertirse en normas y estas a su vez comienzan a ser interiorizadas por los sujetos. Es importante que este sujeto evidencie una evolución en el desarrollo de los valores donde no se puede separar la educación moral de la formación ética, y por lo tanto la educación moral debe llevar a resolver de manera conjunta las preguntas: ¿Cómo debo actuar? ¿Qué vida quiero vivir? y ¿Quién quiero ser?. Un reto para la escuela sería enseñar a los estudiantes a encontrar opciones de vida para vivir bien, desarrollando tanto lo racional, como lo emocional.

Para Samay citado por Berkowitz, (1995), la emoción moral es la “raíz del dinamismo de la vida moral, la alimentación motriz general de toda conducta, la fuerza integradora de todo conocimiento y valoración” (p.83). Es inconcebible que una persona moral no tenga sentimientos, es indispensable que la educación moral sea integral, en su teoría como en la práctica, contando con su entorno familiar, social y la escuela, la cual debe ser facilitadora en cuanto a reforzar y complementar acciones morales positivas, que ha sembrado la familia en el niño o corrigiendo las prácticas moralmente inadecuadas que ha dejado la familia, teniendo en cuenta los cambios del entorno y del niño.

En síntesis, la escuela junto a la familia han sido consideradas tradicionalmente el espacio de aprendizaje y socialización de los seres humanos. Cada institución tiene roles precisos y definidos que le permiten a las personas alcanzar un desarrollo de sus emociones morales. Es así como en la escuela afloran todos aquellos comportamientos positivos y negativos que posee el ser humano cuando interactúa con los demás. La escuela se convierte en el espacio donde los niños, niñas y jóvenes ponen en práctica las emociones morales:

empatía, orgullo, culpa indignación entre otras. De tal manera que “las emociones no surgen en el vacío son fenómenos sociales y culturalmente construidos dentro de contextos determinados” (Rodríguez 2008). Por lo tanto, es importante entender que en muchas ocasiones la experiencia moral de las personas está permeada por la importancia y el valor que la cultura le da a las emociones.

Las Emociones Morales y su impacto en la Actuación Moral.

Las emociones morales permiten al ser humano comportarse acorde a las convenciones sociales aceptadas, facilitando la convivencia e interacción de manera positiva generando bienestar entre sus miembros.

Bajo la anterior perspectiva, es importante centrarnos en conceptualizar la emoción moral, que para Rawls (2003) existe “cuando la explicación que la persona da de su experiencia invoca un concepto moral y sus principios asociados” (p. 435), es decir cuando se da una emoción moral el sujeto realiza un proceso de reflexión permitiendo pensar si hizo lo correcto o incorrecto.

Para Nussbaum (2008) las emociones morales nos permiten tener vínculo consciente con los demás seres humanos, a partir de procesos de reflexión intersubjetiva de lo que el sujeto valora y es moralmente aceptado, por ello refiere que son cognitivo-evaluadoras y son fenómenos sociales que se construyen en un determinado contexto social.

En este orden de ideas señala que las emociones morales tienen características importantes: aunque son subjetivas, siempre van dirigidas a alguien o a algo a quien mostramos nuestros afectos; están asociadas a creencias, como formas de concebir la vida social, a partir de la crianza y la interacción social; son evaluadoras teniendo en cuenta la concepción del mundo y buena vida que hayamos construido.

Ahora bien, el estudio de las emociones morales ha estado dedicado especialmente a dos ámbitos; por un lado a las emociones morales autoevaluativas especialmente a las negativas llamadas así, por la experiencia de malestar que se experimenta al sentirlas: pena, culpa y vergüenza. Por otro lado, “las emociones prosociales definidas como las que acompañan aquellas acciones voluntarias, que benefician específicamente a otra persona, – empatía, simpatía, indignación” (Rodríguez, 2003).

Emociones Morales Auto evaluativas o de Autoconciencia.

Las emociones auto evaluativas, surgen a partir de juicios que cada persona realiza de las acciones, en contraste a las normas morales interiorizadas; mostrando un claro componente cognitivo e identitario, dado que permite procesos de reflexión y elección sobre lo que es moralmente correcto (Hasberg, 1996).

Para la presente investigación se hará énfasis en la culpa como emoción auto evaluativa.

La culpa.

Para Rojas (2009) la culpa es una emoción ligada a los valores de las personas y está relacionada en la manera como se reacciona para reparar el daño y ser responsable con el otro. La autora señala que ésta emoción tiene dos formas de asumirse: uno positivo, relacionado con la toma de perspectiva y el control de impulsos frente a conductas que generan daño individual o colectivo, buscando una acción que repare el daño causado. Y otro negativo, que tienen que ver con la capacidad de sentir miedo, dolor y angustia en la persona, convirtiéndose en una carga tormentosa, lo que no permite trascender a tener un efecto reparador hacia el daño causado. Por lo tanto, la culpa manejada de manera positiva ayuda a construir relaciones sociales y tener conciencia del otro. “En la culpa, el agente acepta una

responsabilidad por un comportamiento que viola estándares internalizados de conducta religiosa, moral o ética; se focaliza en condenar el hecho deseando enmendarlo o compensarlo o castigar al yo”(Rodríguez, 2003, p.26)

De manera reciente se encuentran autores como García (2015) que complementa el concepto de esta emoción enfocándose en la educación y crianza del sujeto como determinantes del tipo de culpa que se experimente

“la culpa y las acciones ligadas a ella (arrepentimiento, expiación, reparación, perdón) no poseen un significado unívoco, inmutable, disociado de cada momento histórico y marco cultural, sino que se constituyen en el seno de las prácticas mismas. Los modos de concebir y gestionar la culpa cobran sentido dentro de una determinada construcción social de la subjetividad y del sentido de la vida” (p.188).

Así la culpa se convierte en una emoción auto evaluativa, y altamente reguladora que se vincula directamente con la conducta moral y que media el sentido de la responsabilidad con los demás (Rodríguez 2003). Se hace necesario que los seres humanos sientan culpa ya que se convierte en un barómetro que nos permite controlar las conductas y las relaciones de cuidado con los demás. En los niños las actitudes agresivas, generan la sensación de haber causado daño a los demás y la necesidad de reconocer los derechos de los demás (Nussbaum, 2006).

Continuando con la idea, para Tangney (citado por Rodríguez, 2003) la culpa puede propiciar comportamientos constructivos encaminados a la reparación, aportando en la autoimagen y en la percepción del sujeto, donde éste no se percibe como un ser malo, sino que cometió una acción inadecuada que es susceptible de repararse.

De tal manera que la culpa está relacionada con la reparación, el perdón y la aceptación de los límites a la agresión; para Nussbaum (2008) la culpa se considera “como una instancia potencialmente creativa, relacionada con las reparaciones y la aceptación de ciertos límites a la agresividad”; (p,253) la culpa permite que el niño comprenda la existencia de otros seres humanos como sujetos y no como objetos, los cuales tienen derechos y así superando la idea en el niño que él es el centro del mundo.

En síntesis, la culpa algunas veces trae consigo la capacidad de reparar la afectación, la culpa parece motivar acciones correctivas, esta motivación hacia la reparación puede surgir del hecho de que el foco de la culpa está en el comportamiento y seguramente en las consecuencias de ese comportamiento para otras personas (Rodríguez, 2003).

La culpa en cierta medida trae consigo una autorregulación del comportamiento social, ya que puede inhibir los comportamientos en un grupo social o la conciencia del sujeto hacia la trasgresión de una norma “La culpa probablemente se origina cuando el agente percibe el evento negativo como siendo controlable por él o como atribuible a las acciones específicas del yo y de los estándares establecidos.”. (Rodríguez, 2003), haciendo que el sujeto presente una acción de autocensura frente a las normas establecidas generando la culpa como acción internalizada.

Conducta y Emociones morales prosociales.

Se entiende como conducta prosocial, aquellos comportamientos o acciones que se dirigen a otros para beneficiarse sin buscar nada a cambio” (Eisenberg, 1976). Así, la empatía se considera facilitadora en el mismo comportamiento prosocial ya que puede motivar a las personas a ayudar a otros y evitar hacerles un daño.

Para efectos de la investigación tomaremos la empatía como la emoción prosocial que permite generar conductas en pro del bienestar del otro.

Empatía.

Autores como Hoffman (2002), Bilbo, Urquijo, Barón, Rebollo & Sánchez (2009) definen empatía como la acción de sentir algo que es más congruente con la situación de otro. En la misma línea Batson (citado por Fernández Pinto, 2008) entiende la empatía como una emoción congruente con el estado emocional del otro, es decir, colocarse en el lugar del otro, como una respuesta emocional que procede de la comprensión del estado o situación de otra persona y es similar a lo que ese individuo está sintiendo, es una variable importante en la conducta prosocial.

Según Nussbaum (2008), la empatía se define como los juicios que construimos en nuestra mente sobre el sufrimiento de los otros cuando menciona que:

“es una herramienta muy importante en el afán de conferirle sentido a lo que le ocurre a la otra persona (...)En otras ocasiones funciona para suscitar el interés en los demás propiciando el juicio de las posibilidades parecidas, al reconstruir la experiencia del otro en nuestra propia mente” (p,371).

Cabe añadir, la empatía ha sido estudiada desde dos ámbitos desde el proceso cognitivo y desde el proceso afectivo (Fernández, 2008). Desde aspectos cognitivos la empatía se puede denotar desde la toma de perspectiva o adopción de Perspectivas (AP; capacidad intelectual o imaginativa de ponerse en el lugar de otra persona) y Comprensión Emocional (CE; capacidad de reconocer y comprender los estados emocionales de otros).

Los procesos afectivos pueden ser de signo negativo o de signo positivo, dependiendo del signo de la emoción experimentada por la persona objetivo. Así, si la emoción es negativa, se hablará de Estrés Empático (EE; capacidad de compartir las emociones negativas de otra persona o resonancia emocional negativa), y si tal emoción es de signo positivo se hablará de alegría empática (AE; resonancia emocional positiva).

Es posible que los procesos cognitivos y afectivos se den juntos o de forma separada. Así, y de acuerdo con lo encontrado en el trabajo de Kerem, Fishman & Josselson, (citados por Fernández, 2008), los procesos cognitivos son la antesala de los afectivos; sin embargo en los últimos tiempos investigaciones han adoptado una posición conciliadora entre estos dos procesos dando el mismo nivel de relevancia. (Cepeda, 2004)

En el proceso cognitivo y afectivo de la empatía se puede encontrar tres formas distintas de desarrollo: empatía cognitiva (tienen lugar tanto la adopción de perspectivas como la comprensión emocional, pero no existe resonancia emocional), contagio emocional (únicamente se produce resonancia emocional) y empatía cognitivo-afectiva (se dan todos los procesos conjuntamente). Estos dos últimos pueden ser de signo positivo o de signo negativo, dependiendo de si la emoción de la persona objetivo es positiva o negativa.

En síntesis la empatía cognitiva hace referencia a la capacidad de comprender al otro, la empatía afectiva aborda más allá de solo una comprensión; implica compartir un sentimiento con el otro teniendo en cuenta su estado emocional.

De acuerdo a la experiencia de las investigadoras en el ámbito escolar, no es fácil evidenciar la vinculación de las emociones morales dentro del currículo siendo visible solo el trabajo académico, y observando dificultades en las relaciones y en la regulación de los comportamientos hacia los otros.

Tomando como referente propuestas educativas como las desarrolladas en el país vasco (Huegun, 2009) donde proponen “la empatía en la práctica” como herramienta pedagógica que fomenta relaciones sanas entre estudiantes y docentes, basado en procesos de cambio en los jóvenes y la construcción de conductas positivas. Para ello propone tres objetivos claros:

- a. Ofrecer a los jóvenes un espacio de relación libre de juicio
- b. Apoyar a los jóvenes a estar en contacto con sus propios sentimientos
- c. Favorecer una relación positiva entre el estudiante y sus propios sentimientos

Del mismo modo, la culpa como emoción moral se desarrolla en el aula a partir de las relaciones de cuidado y la internalización de las normas, lo que implica que el docente sea proactivo a partir de un estilo democrático asertivo.

Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario que desde el aula se den condiciones que permitan atender la diversidad, se fortalezcan en los estudiantes reflexiones frente a sus acciones y se desarrolle la capacidad crítica y responsable de sus actos.

Encuesta Sed Bogotá “Clima escolar año 2013”

Bajo la Política de la “Bogotá Humana” se creó en la Secretaría de Educación Distrital el Proyecto de Educación para la ciudadanía y convivencia (PECC), que maneja estrategias territoriales como INCITAR, RIO, PIECC y gestión para el conocimiento, orientados a disminuir los índices de violencia y agresión que se viven en las escuelas y la ciudad. Proyecto que nace a partir de las encuestas realizadas por la secretaría de gobierno en el año 2006 y la Secretaría de Educación en el año 2011, con el objetivo de medir agresión, violencia y delincuencia, así como los factores asociados dentro del sistema escolar. Los resultados de estas encuestas fueron muy similares entre sí, a pesar del lapso de cinco años

transcurridos entre una y otra, sus resultados no arrojaron mayores variaciones (Secretaría de Educación, 2013).

En el año 2013 se realizó la encuesta de clima escolar y victimización, con el fin de analizar la evolución de fenómenos de violencia y agresión en la vida escolar, también medidos en las anteriores encuestas. Uno de los componentes analizados por la encuesta fue el maltrato en ámbitos escolares, donde se entiende como término maltrato a “las conductas que agreden emocional o físicamente a las personas, que pueden originarse en reacciones incontroladas o actos intencionados, los cuales incluyen: agresiones verbales, agresiones físicas, acoso escolar, acoso sexual, hurtos, atracos y vandalismo contra bienes de compañeros”. (Secretaría de Educación, 2013). A continuación se presenta el resultado de clima escolar ya que está relacionado con el tema de la presente investigación:

Clima Escolar: El 98% de los estudiantes manifiestan querer seguir estudiando al terminar el colegio, pero alrededor del 20% no cree que el colegio lo esté preparando bien para ello. Este porcentaje es un poco menor en colegios privados. La sensación de inseguridad en el colegio es mayor en los colegios públicos, pero en general es alta en los colegios de la ciudad (19% privados -34% públicos). Existe un buen porcentaje de Colegios públicos que presentan reportes altos de inseguridad.

Dentro de las conclusiones encontradas en la encuesta de clima escolar realizada por la Secretaría de Educación en el año 2013, se destaca que el ambiente de socialización (familiar, barrial y escolar) es más agresivo en colegios públicos. Los niveles de prevalencia del acoso sexual, verbal y gestual es similar en colegios públicos y privados.

Teniendo en cuenta dichos resultados se evidencia que los porcentajes de violencia escolar no han disminuido en comparación con las encuestas anteriores, pone en

consideración la responsabilidad que la escuela debe asumir frente a la mediación e intervención en las diferentes formas de violencia que se presentan al interior de sus instituciones. (De Zubiría, 2006). Siendo este el estudio actualizado y que ha analizado el clima de aula escolar y sus implicaciones en el contexto escolar.

Metodología

Tipo de investigación

Esta investigación es de carácter cuantitativo de tipo exploratorio, donde se diseñó y aplicó un cuestionario con escala de respuesta tipo Likert, para identificar si existía relación entre el clima de aula y las emociones morales de empatía y culpa. Si bien el tema de emociones morales y clima de aula han sido investigados por separado, no se han encontrado investigaciones que relacionen estos dos temas.

Participantes

Se trabajó en la Localidad de San Cristóbal de la ciudad de Bogotá con cuatro instituciones de carácter distrital, con estudiantes de los grados sextos de educación básica secundaria. Una muestra de 189 estudiantes, 90 de género femenino y 99 de género masculino, en edades comprendidas entre los 10 a 14 años. Distribuidos así: 1 estudiante de 10 años, 75 de 11 años, 61 de 12 años, 40 de 13 años y 12 de 14 años. Esta muestra ha sido seleccionada por conveniencia ya que las investigadoras tienen acceso directo a estos grupos en las instituciones donde laboran.

Para realizar la aplicación del cuestionario se elaboró un consentimiento informado, en el cual los padres de familia autorizaban a sus hijos a participar de la investigación.

Es importante señalar que para determinar el número de estudiantes de cada institución se usó un muestreo aleatorio simple, con confiabilidad del 95% y error de estimación del 5%

Técnicas e Instrumentos.

Escala.

Se diseñó un cuestionario que incluyó una escala tipo Likert con las tres categorías objeto de estudio (Clima de aula, culpa, y empatía) orientados a determinar su relación.

Construcción del Instrumento

Se diseñó un instrumento tipo cuestionario de lápiz y papel, que buscaba medir clima de aula, culpa y empatía, al cual se le hizo un pilotaje con una muestra de 32 individuos en edades comprendidas entre 11 y 14 años; 16 de sexo masculino y 16 de sexo femenino. En la sección de preguntas para la construcción del cuestionario de Clima de aula se tuvo en cuenta que debía contar con preguntas enfocadas al análisis de tres variables: relaciones, normas y estructura de clase, para la elaboración de este apartado del instrumento nos basamos en el trabajo de evaluación de “*la batería de instrumentos para la evaluación del clima escolar en escuelas primarias*” desarrollado por Gutiérrez M, del INEE México (s.f), tomando las preguntas de la sección aplicada a estudiantes, utilizando para nuestro instrumento las preguntas: 1, 5, 14, 15, 16, 17 y 21. Las demás preguntas se diseñaron desde las experiencias de las investigadoras, teniendo en cuenta su práctica docente.

En las preguntas de empatía se buscó que el instrumento evaluará esta emoción en adolescentes como factor de las emociones morales prosociales, en la cual se pretendía analizar el nivel de empatía de los estudiantes encuestados frente a diferentes situaciones en el aula y su respuesta empática. La sección de preguntas de empatía se compuso de 10 ítems distribuidos en nivel de respuesta empática cognitiva, respuesta

empática emocional y el rol frente a la situación. Para su elaboración se tuvo en cuenta el trabajo desarrollado por Cepeda (2004), *“la relación inversa entre empatía y agresión: precisiones conceptuales y metodológicas. Un estudio con niños de cuarto de primaria”* tomando algunos ítems como: 38, 42, 47, 48, los demás ítems (39, 40, 41, 43, 44, 45,46) fueron construcciones de las autoras frente a situaciones cotidianas del aula. Los ítems 41 (Para mí es difícil identificar o darme cuenta cuando uno (a) de mis compañeros (as) de clase se está sintiendo triste o con otra emoción desagradable) 44. (Cuando estoy bravo(a) con un compañero del salón y le pasa algo malo me siento feliz o satisfecho) y 45 (Cuando un amigo(a) de mi curso está bravo (a) con alguien que no conozco yo siento rabia hacia esa persona también) son de corte empático negativo, lo cual se tendrá en cuenta en el análisis de los datos para invertir sus valoración.

La variable de culpa estuvo compuesta por diez preguntas (49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58) creadas por las investigadoras para contestar con la escala tipo Likert y cinco situaciones inventadas dentro del contexto del aula de clase (59, 60, 61, 62, 63) con opción de respuesta de sí y no frente a preguntas puntuales al final de cada situación.

Para los casos que se colocan al final del instrumento se tomó como referencia el trabajo realizado por Laorden (2005) con una escala sobre la anticipación del sentimiento de culpabilidad, donde se presentan cinco situaciones y mediante una pregunta abierta se busca identificar cuál es la percepción del niño frente a la situación presentada.

En cuanto al tiempo la mayoría respondió en 20 minutos y dos estudiantes en 40 minutos. Consideramos que los estudiantes en una gran proporción no se tomaron el tiempo suficiente para leer a conciencia las preguntas y posiblemente ante la dificultad de entenderlas hicieron un ejercicio más mecánico que reflexivo.

Ante las dificultades presentadas fue necesario reformular las preguntas utilizando un lenguaje más sencillo y algunas de ellas ejemplificarlas para que los estudiantes las comprendieran.

El resultado final del instrumento fue 54 preguntas; cincuenta para contestar con la escala tipo Likert, siempre (5), casi siempre (4), algunas veces (3), casi nunca (2), nunca(1) y cuatro casos para contestar con respuesta de Si o No.

Se realizó un análisis de confiabilidad o consistencia interna a partir del alfa Cronbach, el cual arrojó una consistencia total del instrumento de $\alpha=0.84$, lo que permitió establecer que goza de un buen nivel de fiabilidad. Para cada una de los componentes evaluados se encontró que la dimensión clima de aula obtuvo una consistencia de $\alpha=0,74$, en la dimensión de empatía fue de $\alpha= 0,77$ y en el caso de la dimensión culpa fue de $\alpha= 0,73$.

Procedimiento

Protocolo de aplicación.

Para la aplicación del instrumento se procedió a crear un protocolo de instrucciones para las investigadoras con el fin de mantener criterios similares en su aplicación en cada una de las instituciones.

Se buscó aplicar el mismo día a las primeras horas de la jornada escolar teniendo en cuenta los siguientes pasos:

1. Se debe organizar al grupo de tal manera que queden separados uno de otro.
2. Se realiza un saludo y presentación al grupo de estudiantes por parte de las investigadoras
3. Se realiza una explicación del objetivo de la actividad. “Conocer cómo reaccionan frente a ciertas situaciones que se presentan en el grupo de clase en cuanto a la convivencia y sus emociones”.

4. Se entrega el instrumento boca abajo y se da la instrucción de no voltearlo hasta que se dé la indicación de iniciar.

5. Explicación de instrucciones del instrumento incluyendo datos demográficos y escalas:

Explicar que es necesario completar los datos iniciales del instrumento

Explicar cada una de las opciones de respuesta de la escala Likert planteada (siempre, casi siempre, algunas veces, casi nunca, nunca)

Explicar que todas las preguntas deben ser contestadas y no se debe dejar ninguna casilla sin contestar.

Preguntar al grupo si se requiere alguna aclaración en las preguntas

6. La investigadora leerá cada una de las preguntas en voz alta y dará tiempo a los encuestados de contestarlas.

7. En caso de evidenciar cansancio en el grupo, realizar pausas activas.

8. En Las preguntas 51 a la 54, es necesario aclarar que son situaciones que se pueden presentar en el aula, realizar énfasis en la pregunta de cada ítem, teniendo especial cuidado de no condicionar las respuestas.

9. Indicar a los participantes que deben verificar que no han dejado ninguna pregunta sin contestar.

10. Recoger los instrumentos.

11. Preguntar cuál fue la percepción frente al instrumento.

12. Agradecer su participación en la realización de la encuesta.

Sistematización y análisis de los datos

Con la base de datos generada en la aplicación de la escala se utilizó el paquete estadístico SPSS 20 para realizar los análisis estadísticos, dentro de los cuales se incluyeron: correlaciones, regresiones lineales múltiples y además de los análisis de confiabilidad.

Criterios Éticos.

En cumplimiento con lo estipulado en el artículo 25 de la ley 1090/2006, mediante una carta a las directivas de la institución se solicitó la autorización para la aplicación del cuestionario, previo consentimiento informado por parte del representante legal que tiene a cargo los menores de edad participantes, garantizando así los principios éticos de respeto y dignidad y salvaguardando el bienestar y los derechos de los menores tal como lo contempla el artículo 50. Para generar confianza en los estudiantes, confiabilidad en las respuestas de la prueba y cumplir con lo dispuesto en el artículo 29, se propuso a los estudiantes que no marcaran la prueba con nombre y apellido, sino que utilizarán un seudónimo, marca o dibujo.

Análisis e interpretación de datos

El proceso de análisis de los datos se llevó a cabo mediante el programa estadístico SPSS 20. Para dar respuesta a la pregunta de investigación, se realizó un análisis correlacional entre las variables independientes con las variables dependientes.

Relación entre Clima de aula, empatía y culpa

Para responder a la pregunta ¿Existe relación entre el clima de aula positivo y la presencia de emociones de empatía y culpa en estudiantes de sexto grado de la ciudad de

Bogotá? se realizaron análisis de correlación entre las variables: clima de aula, culpa y empatía, ya que todas las variables mostraron una distribución normal se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson. En la tabla 2 se observan los resultados.

Tabla 2
Correlaciones entre las variables clima, empatía y culpa

		Correlaciones		
		CLIMA	EMPATÍA	CULPA
CLIMA	Correlación de Pearson	1	,296**	,572**
	Sig. (bilateral)		,000	,000
	N	165	163	162
EMPATÍA	Correlación de Pearson	,296**	1	,567**
	Sig. (bilateral)	,000		,000
	N	163	185	180
CULPA	Correlación de Pearson	,572**	,567**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	
	N	162	180	184

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Según los análisis de correlación, existe una correlación significativa positiva alta entre las variables clima de aula y culpa ($r = 0.57$, $p = .00$). Mientras que las variables clima de aula y empatía presentan una correlación significativa y positiva aunque baja ($r = 0,29$, $p = 0.00$)

Regresión lineal entre la variable Independiente Clima de aula con las variables dependientes culpa y empatía

Debido a que las correlaciones indicaron la existencia de relación entre clima de aula y culpa, y entre clima de aula y empatía, se realizaron algunos modelos de regresión lineal para

determinar si las variables dependientes culpa y empatía eran explicadas por la independiente clima de aula.

Tabla 3.

Resumen del modelo entre la variable independiente clima de aula con las variables dependientes culpa y empatía.

Modelo 1	R	R2	R2 Corregido	Error típ. De la estimación
Clima de aula - Culpa	,572 _a	,328	,323	,54154
Clima de aula - Empatía	,296 _a	,088	,082	,60242

Teniendo en cuenta lo presentado en la tabla 3 se puede afirmar que la variable clima de aula explica en un 32,8 % a la variable culpa ($R = .57, p = 0,00$)

La variable empatía está explicada en un 8,8 % por el clima de aula ($R = 0.29, p = 0,00$), por lo cual se infiere que el clima de aula positivo explica en una baja medida la presencia o no de empatía.

Regresión lineal múltiple Clima de aula y sus componentes con culpa

Tabla 4.

Resumen del modelo entre la variable independiente y sus componentes con la variable dependiente culpa

Modelo 1	R	R2	R2 Corregido	Error típ. De la estimación
Clima de aula - Culpa	,572 _a	,328	,323	,54154
Variable Clima de Aula y sus componentes – Culpa	,657 _b	,431	,420	,50123
Variables Normas, Relaciones de cuidado –culpa	,654 _c	,428	,421	,49439

Debido a que el clima de aula explica la presencia de culpa en el aula de clase en 32,8% se decidió hacer análisis de regresión lineal múltiple tomando como variables independientes los componentes del clima incluidos en este estudio: estructura de clase,

relaciones de cuidado y normas. Los resultados muestran que el modelo completo fue significativo y explica un 43,1% de la culpa ($R = .65$ $p = ,000$).

Regresión lineal múltiple entre los componentes de clima de aula y culpa

Tabla 5.

Regresión lineal múltiple componentes clima de aula y culpa

Coeficientes ^a						
Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados		
		B	Error típ.	Beta	t	Sig.
1	(Constante)	1,008	,286		3,526	,001
	RELACIONES	,458	,097	,380	4,744	,000
	NORMAS	,350	,058	,406	6,080	,000
	ESTRUCTURA	,020	,090	,017	,222	,824

a. Variable dependiente: CULPA

La tabla anterior registra los resultados del modelo de regresión lineal múltiple, entre la variable culpa y las variables componentes del clima de aula: relaciones, normas y estructura. De acuerdo a los resultados se evidencia que la variable estructura no aporta al modelo ($p = 0,82 > 0,05$), mientras que normas ($p = 0,00$ y $\beta = .40$) y relaciones ($p = 0,00$, $\beta = .38$), si explican la presencia de culpa en los estudiantes.

Ya que el componente del clima de aula “estructura” no aportó al modelo se decidió hacer un análisis de regresión lineal múltiple con los componentes que aportaron al modelo: relaciones y normas, para determinar si el porcentaje de explicación cambiaba. A continuación se presentan los resultados.

Tabla 6.

Regresión Lineal múltiple con los componentes del clima de aula, normas y relaciones de cuidado con la culpa

		Coeficientes ^a					
Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados		T	Sig.
		B	Error típ.	Beta			
1	(Constante)	1,070	,242			4,421	,000
	RELACIONES	,457	,076	,380		6,045	,000
	NORMAS	,353	,053	,414		6,594	,000

a. Variable dependiente: CULPA

La tabla 6, muestra el modelo final de regresión, con las variables que finalmente se relacionan con culpa, las cuales explican en una 42,8% , en comparación con los tres componentes de clima de aula que la explican en un 32,8%, presentando así un aumento del 10% al quitar del modelo de regresión al componente estructura.

Regresión lineal múltiple Clima de aula, sus componentes y Empatía

Tabla 7.

Resumen del modelo entre la variable independiente y sus componentes con la variable dependiente empatía

Modelo 1	R	R2	R2 Corregido	Error tip. De la estimación
Clima de aula – Empatía	,296 ^a	,088	,082	,60242
Variable Clima de Aula y sus componentes – Empatía	,397 ^b	,157	,141	,58258
Variables estructura de clase, Relaciones de cuidado – Empatía	,404 ^d	,164	,153	,59384

Debido a que el clima de aula mostró relación con la empatía se decidió hacer análisis de regresión lineal múltiple tomando como variables independientes los componentes del

clima incluidos en este estudio: estructura de clase, relaciones de cuidado y normas. Los resultados muestran que el modelo completo explica un 15,7% de la empatía ($R = .39, p = .00$).

Tabla 8.
Regresión lineal múltiple entre los componentes de clima de aula con la variable dependiente Empatía

		Coeficientes ^a				
Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados		
		B	Error típ.	Beta	t	Sig.
1	(Constante)	1,947	,331		5,873	,000
	RELACIONES	,533	,111	,466	4,802	,000
	NORMAS	,003	,067	,004	,044	,965
	ESTRUCTURA	-,220	,104	-,189	-2,107	,037

a. Variable dependiente: EMPATÍA

La tabla anterior muestra una relación significativa entre los componentes relaciones de cuidado ($\beta = .46, t = 4.8, p < .005$) y estructura ($\beta = -.189, t = -2.1, p < .005$) con la variable dependiente empatía, mientras que las normas ($\beta = .004, t = .044, p = .96$) no aportan al modelo.

Conclusiones y Prospectivas

El presente estudio pretendió abordar la relación existente entre el clima de aula y la influencia de las emociones morales: empatía y culpa. Los principales resultados encontrados muestran que hay relación positiva entre clima de aula y las emociones morales; debido a que las emociones morales juegan un importante papel dentro del aula, pues son las emociones las que permiten regular las acciones y las relaciones entre iguales y entre

docentes y estudiantes. Esta convivencia diaria permite ver cómo el clima de aula influye sobre las emociones ya sea de una forma directa con las acciones educativas que se visibilizan en la estructura de la clase, la organización de normas y otras indirectas que se desarrolla dentro de un currículo oculto con las acciones no programadas que se pueden observar dentro del aula con las diferentes relaciones que se gestan allí, motivadas por los diferentes estilos que manejan los docentes.

Clima de aula su relación con empatía, relaciones de cuidado y estructura de clase.

La relación directa entre clima de aula y empatía en nuestra investigación muestra una relación positiva, lo cual indicó que la escuela es uno de los escenarios para que los jóvenes socialicen y adquieran capacidad empática. En esta consecución las prácticas pedagógicas y el clima de aula promovido por el docente son el elemento fundamental para que desde la cotidianidad escolar y las experiencias vividas desarrollen esta capacidad. Autores como Huegun (2009) a partir de su quehacer educativo reafirma lo encontrado en nuestro estudio cuando señala que: “la generación de un clima relacional se sustenta en el respeto y la aceptación de las experiencias que comunican los jóvenes y se plasma a través de las respuestas interaccionales y verbales concretas que ofrece el educador” (p,16).

Las relaciones de cuidado dentro del aula, permitirán afianzar la capacidad empática; pues los estudiantes se sentirán en un ambiente de confianza, respeto entre profesores, pares y evitaran agresiones promoviendo un clima de aula positivo.

Estudios previos como los realizados por Eisenberg (2000) y Mestre, Garcia&Frias (2002) señalan que la sensibilidad empática favorecerá probablemente el altruismo y reprimirá la agresión.

Otra categoría dentro del clima de aula es la estructura, que para esta población es negativa, situación que podría indicar que las estrategias metodológicas usadas por los docentes, posiblemente no promueven trabajos cooperativos, como también las respuestas empáticas ante situaciones de aislamiento de compañeros de clase o de interacción con compañeros diferentes al grupo de pares habitual

Cabe señalar que dentro del estudio los estudiantes manifestaron que en su mayoría los docentes en situaciones que ameritan su intervención para dirimir posibles interrupciones de clase, hacen caso omiso y no manifiestan respuestas empáticas ante situaciones de malestar y maltrato en el grupo.

Teniendo en cuenta a Chaux (2012) en su clasificación del estilo docente según los resultados de nuestro estudio se evidenció que en la práctica educativa de los docentes, posiblemente prevalece el estilo negligente debido a que se muestra una despreocupación por las normas, el afecto y por lo tanto una desconexión entre docente y estudiante.

Los resultados de esta investigación frente a la relación de clima de aula y empatía sugiere un desafío para la institución escolar, dado que es importante incluir tanto a la familia como al estudiante en procesos pedagógicos que estimulen la adquisición de esta emoción, especialmente en la escuela primaria. Lo anterior se sustenta en autores como Barnett (1992) citado por Cepeda (2004), los cuales afirman que la empatía se adquiere cuando el niño en su entorno familiar y escolar tiene una serie de condiciones que le permitan experimentar y expresar tanto sus emociones, cómo entender las de los demás, saliendo de su egocentrismo.

Estudios como el de Moreno, Estevez, Murqui & Musito (2009) sugieren que existe un vínculo entre el clima familiar y el comportamiento empático del estudiante en su contexto

escolar; es así, que si al interior de la familia se presentan conflictos, falta de comunicación y cohesión afectiva, el estudiante tendrá dificultades para relacionarse con sus pares y profesores en la toma de perspectiva y en la capacidad de comprender los sentimientos del otro.

Nuestros resultados confirman la anterior idea, toda vez que analizando las relaciones de cuidado y el clima de aula con respecto a la empatía se observó una relación positiva. Lo anterior debe ser considerado cuidadosamente, puesto que si bien los resultados obtenidos son estadísticamente significativos, las correlaciones entre las variables son bajas y moderadas para la muestra.

Clima de aula su relación con la culpa, relaciones de cuidado y normas.

Dentro de esta discusión es importante señalar, que la relación culpa y clima de aula presenta asociación significativa positiva. Para nuestra investigación la culpa es abordada desde la perspectiva de Tagney, Wagner & Gramzou (1992) citado por Reidel & Martínez (2007) quienes consideran que la culpa es una emoción “que se asocia con una respuesta empática hacia los demás y la posibilidad de poner las situaciones relacionadas con el evento en perspectiva.” (p 116). En esta medida la culpa se puede considerar como una emoción guardián de nuestra conducta que nos sirve de guía, un controlador de nuestros impulsos.

Los autores afirman que la culpa es un conjunto emocional que tiene diversos componentes y no únicamente las cuestiones morales como habitualmente se estudia. Dichas implicaciones están relacionadas con normas y metas que tienen su origen en las preocupaciones intrapersonales.

Así pues, en nuestro estudio, se evidenció que el clima de aula tiene una mayor relación con la culpa, posiblemente porque los preadolescentes han interiorizado en su gran

mayoría las normas en sus diferentes espacios sociales, incluida el aula. Lo anterior lo reafirma Baumeister, Reist (1995) citado por Extibarría (2003) cuando sustenta que: la culpa en los adolescentes demuestra que esta emoción se presentan cuando se incumplen leyes sociales, principios morales, no se tiene en cuenta por parte de los adolescentes las cuestiones tradicionales que causa culpa (mentir, hacer trampa).

Además las relaciones de cuidado con respecto a la culpa y el establecimiento de normas fue significativo, como lo corrobora Rojas (2009) la autora señala que aunque es una emoción auto-evaluativa, se afianza a través de procesos de socialización, configurándose en una práctica de grupo, lo cual es de gran importancia en el aula de clases dado que sí, se construyen relaciones más cercanas, en donde la norma sea comprendida más allá que de una moral del deber ser.

Bustelo (1998) argumenta desde su fundamento ético en la solidaridad, la norma como suceso de respuesta a otros por la valoración del bien común, pero no desde su perspectiva jurídica-legal, referida al seguimiento de la norma, a la sanción y castigo frente a su transgresión, sino más bien referida a un criterio ético de participación, reflexión y reparación. En este sentido a través de la norma el maestro promueve procesos de miedo al castigo o procesos enfocados en la culpa reparadora.

Para finalizar es importante señalar que es indudable el hecho de afianzar la educación moral dentro del aula para fortalecer las relaciones de convivencia entre pares y entre estudiantes y docentes.

Uno de los aportes a destacar en esta investigación fue la exploración de un nuevo campo dentro del contexto educativo, el cual ha tenido poco abordaje en nuestro país. Esto

permitirá la generación de nuevas investigaciones. A su vez, la construcción de un instrumento base para evaluar la relación entre el clima de aula y las emociones morales.

Aunque debemos tomar con precaución los resultados obtenidos debido a que la muestra es pequeña, si nos pueden servir como referencia para la reflexión sobre cómo se percibe la relación entre clima de aula y las emociones morales, que permitan mejorar la práctica docente.

Como un aporte de la presente investigación, se identificaron algunas implicaciones para el contexto escolar a partir del análisis de los resultados con relación a los objetivos planteados para la investigación, tomando la fundamentación teórica como las necesidades que a través de su experiencia las investigadoras han identificado.

A partir de lo anterior se identificaron implicaciones directas e implicaciones indirectas.

Implicaciones Directas

Los análisis que damos a continuación giraron alrededor del objetivo general en cuanto que damos implicaciones que tienen que ver con la relación del clima de aula y las emociones morales culpa y empatía en los estudiantes de grado sexto de básica.

Los resultados mostraron que el clima de aula positivo explica en un porcentaje considerable que los estudiantes experimenten culpa dentro de las diferentes situaciones de aula, por ejemplo, cuando se presentan agresiones verbales : como sobrenombres, burlas, agresiones físicas hacia los pares, exclusión del grupo hacia un compañero, y en situaciones de robo. Esto implica que dentro del aula sería conveniente que el docente como guía y formador genere la auto-reflexión y a su vez actividades encaminadas a buscar la reparación del daño causado y el bienestar emocional del otro.

Adicionalmente, tanto las relaciones de cuidado como las normas mostraron explicar la presencia de culpa, ya que si se favorece un clima de aula positivo y se propician relaciones y normas de cuidado por ende de no agresión, los estudiantes sienten culpa si incumplen normas, toda vez que implica que el docente y los estudiantes dialoguen, acuerden y visibilicen las normas dentro del aula, se interioricen y se logre un sujeto autónomo que no requiera sanciones de tipo punitivo.

En el aula de clase es importante motivar y mantener una adecuada comunicación afectiva buscando que cada alumno se comprenda a sí mismo y a los demás, ello implica que se logren relaciones de cuidado fundamentadas en el bienestar propio y el de los demás, por eso el docente en el aula debe generar espacios que fomenten líneas de comunicación abierta, brindar oportunidades a los estudiantes para hablar sobre lo que está funcionando bien en la clase y lo que podría mejorarse. Reservando un tiempo cada semana para la discusión que proporcione oportunidades comunicativas a nivel verbal y escrito.

En cuanto a la empatía los resultados mostraron que existe relación con respecto al clima de aula aunque con bajo peso, es posible que el ambiente en aula de nuestro grupo estudiando haya sido más normativo que emocional, Igualmente al parecer se propicia el ambiente de competencia y de individualidad y no de cooperativismo, lo cual podría explicar que la relación entre clima y empatía sea más baja, que entre clima y culpa que está mediado por las normas; Esto implica un cambio en la estructuración de las clases y las metodología empleadas, pues es necesario fomentar las actividades grupales aunadas a espacios de solidaridad entre estudiantes y docentes- estudiantes, el aula de clase debe ser un espacio de experimentación, con actividades flexibles y de participación de todos.

A su vez estos cambios en las metodologías de clase, requieren que el docente aflore y experimente sus emociones que se proyecte a sí mismo, para entender a sus estudiantes, ya que como guía es modelo para ellos, tal como lo manifiesta Nussbaum las emociones ven el mundo exterior a partir de un esquema propio de metas y proyectos que define aquello por lo que me preocupo y aquello por lo que no (Nussbaum 2006 p. 49). A su vez es necesario que en el campo educativo desde edades tempranas se desarrolle y fortalezca el reconocimiento de las emociones, su manejo y la proyección en las relaciones interpersonales, todo ello no solo desde el currículo oculto sino con actividades intencionadas y estrategias desde la prevención primaria específica.

Implicaciones Indirectas

Las implicaciones indirectas se determinaron para los siguientes aspectos: a) las relacionadas con los estilos de manejo de aula de los docentes, b) las implicaciones asociadas con la promoción transversal de las emociones de empatía y culpa en las diferentes áreas académicas, c) las implicaciones para las intervenciones desde el área de orientación. d) la relación con los pares en el entorno escolar y e) la función de la familia en el desarrollo de las emociones morales.

a) Teniendo en cuenta que según varios autores referenciados en la fundamentación de esta investigación, los docentes son los agentes educativos que generan un clima de aula positivo, son ellos los principales cuidadores y constructores de buenas relaciones de cuidado y emociones empáticas hacia y entre sus estudiantes. A su vez este clima de aula y de cuidado favorece buenas relaciones entre los estudiantes. Sin embargo se debe tener en cuenta aportes como los de Abarca (2003) quien manifiesta que los docentes han recibido escasa información sobre cómo se produce el desarrollo emocional y los múltiples factores

que inciden en este aspecto, lo cual, no ha permitido evidenciar el grado de influencia, que como agentes educadores tienen al respecto, esta autora resalta el importante papel que ejercen los docentes en el establecimiento de competencias emocionales tanto en niños, niñas y jóvenes, ya que en la interacción con ellos se está mostrando conductas que son aprendidas por estos, por lo tanto se induce o influye en la manera de afrontar las emociones. (Abarca, 2003, p. 60). A partir de lo anterior es importante brindar formación a los docentes en estrategias didácticas para abordar el manejo de las emociones, la resolución de conflictos y comunicación asertiva.

Así mismo, es necesario que los docentes sean conscientes de que su función en la escuela va más allá de transmitir conocimientos y que resulta necesario ser un apoyo emocional para los estudiantes, brindando herramientas que mejoren sus competencias emocionales ante las diferentes situaciones que deban afrontar en su vida. Implica hacer una reflexión frente al estilo que maneja dentro del aula de clase y hacer las modificaciones correspondientes para generar un clima de aula positivo que realmente promueva emociones morales.

Es necesario que las facultades de educación incluyan desde sus sílabos las cátedras especializadas sobre la presencia de emociones morales y estilos docentes que promuevan climas de aula positivo.

Es importante fortalecer estilos docentes democráticos que propicien climas de aula positivos, porque es posible que estemos trabajando en nuestras aulas estilos docentes autoritarios y/o permisivos, que no aportan en el desarrollo de relaciones de cuidado. Propiciar dentro de las jornadas pedagógicas espacios de reflexión alrededor de sus propias historias con respecto al autoritarismo o la permisividad, que realicen diarios o bitácoras de

su experiencia docente en cuanto al manejo de los grupos, esto podría ser una forma de ir transformando estos estilos hacia formas más democráticas de relación en el aula.

b) Para incluir el trabajo de las emociones dentro del currículo es necesario que desde todas las áreas académicas, se discutan y materialice prácticas pedagógicas que promuevan las capacidades emocionales. Actualmente la SED Bogotá, viene iniciando un trabajo en la reorganización curricular por ciclos dando prioridad a la socioafectividad y las capacidades ciudadanas, por tanto es indispensable que el nuevo gobierno retome esta iniciativa, desde los colegios implementar la caja de herramientas pedagógicas diseñadas para tal fin.

c) Para los docentes Orientadores estos resultados permiten ver una clara necesidad de desarrollar y/ o fortalecer las estrategias de promoción, y prevención primaria y secundaria con los docentes, padres de familia y estudiantes en temáticas de prevención del maltrato, manejo de las emociones, aspectos relacionados con el clima de aula, concientización del docente en su quehacer dentro del aula, la claridad acerca de su materia, la organización; pues aumentaría la eficacia del docente y le permitiría ser más honesto en su conexión con los alumnos, consecuentemente en contribuir a un mejor clima en el aula; Así mismo, es necesario buscar espacios pedagógicos que permitan tener intervenciones directas dentro de los climas de aula con los estudiantes y docentes, que aporten al desarrollo socioafectivo principalmente en la promoción de las emociones empatía y culpa para lograr ambientes de aula positivos mejoramiento de las relaciones interpersonales.

Dentro de estas perspectivas que se proponen para los docentes orientadores es necesario un cambio en la forma de abordar la orientación, desde una dimensión sistémica y colaborativa con los docentes, estudiantes, y padres de familia, que maximice las posibilidades de formación y desarrollo de las capacidades emocionales.

d) Es necesario tener en cuenta el papel que tienen los pares en el desarrollo de las emociones, pues el tiempo compartido dentro de la escuela muchas veces supera el compartido dentro del entorno familiar y que además está influenciado por los comportamientos de docentes, quienes tienen un papel importante en promover el desarrollo de habilidades emocionales al dar herramientas a los estudiantes para “distinguir el yo de los otros promoviendo el desarrollo de una amplia variedad de habilidades emocionales y sociales, como las emociones autoconscientes, la empatía, la conducta prosocial, (juego, cooperación) y la capacidad para solucionar problemas sencillos” (Berk, 1999 p.576, citado por Abarca, 2003, p.67).

La forma en que interactúan los estudiantes de alguna manera también determina que desarrollen sus habilidades sociales y emocionales, las cuales son importantes para su vida, según investigaciones realizadas por Asher y Rose (1997) citados por Abarca (2003) “al parecer los niños bien aceptados presentan características prosociales (amistosos, cooperativos, dispuestos a ayudar, amables, etc), mientras que los niños rechazados, en general, manifiestan conductas más agresivas, actitudes molestas o suelen ser más cerrados” (p, 70). Es así que dentro del clima de aula es necesario que se realicen acciones que potencialicen emociones empáticas desde lo cognitivo y afectivo, para lograr en los estudiantes un proceso de inclusión y aceptación del otro.

e) Siendo la familia el primer escalón social de los niños, es quien cumple la función reguladora del comportamiento y la enseñanza de las emociones mediante las interacciones parentales y las relaciones con su entorno familiar; por ende los padres como primera figura de modelado deben apoyar las respuestas empáticas positivas, teniendo un adecuado manejo

del conflicto, generando estrategias de autonomía con un control dialógico y deliberado de las normas.

Un ambiente familiar con estilo democrático permite en los niños afianzar la autoestima, creando habilidades sociales que le permitan estar en comunidad y así mismo obtener logros académicos que le lleven a la construcción de su identidad.

Para concluir, es necesario que el sistema educativo desde los organismos que regulan su función direccionen políticas que fortalezcan los currículos para que de manera transversal se apropie el trabajo pedagógico sobre las emociones morales. A su vez identificando la forma en que se orientan desde el ámbito familiar y de esta manera generar estrategias que promuevan un trabajo en conjunto entre escuela y familia en beneficio de una educación integral de los niños, niñas y jóvenes de nuestra sociedad.

Bibliografía

- Abarca Castillo, M. (2003) *La Educación Emocional en la educación primaria: currículo y práctica*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona
- Arias & Delgado (2009) *Educación en valores y ciudadanía desde una perspectiva cotidiana*. IDIE. Bogotá 2009. p. 44-62
- Barreda Gómez, S. 2012. *El docente como gestor del clima de aula factores a tener en cuenta*. (Tesis: Master en formación del profesorado Educación secundaria) . Universidad de Cantabria. España.
- Berkowitz, W. (1995) *Educación de la persona Moral en su Totalidad*. Revista Iberoamericana de Educación (8) pp. 73-101.
- Bermúdez, B. (2011) *La construcción de la confianza en la relación estudiante-docente en la facultad de Administración de la UNAL de Colombia*, Tesis de Maestría.
- Bilbo, I; Urquijo, P; Baron, M; Rebollo, M & Sánchez, F. (2009) *Emociones morales y conducta en niños y niñas*. Revista de psicología y educación, Edupsykhé. Vol. 8, No 1, pp 3
- Bicchieri, C. 2006. *La gramática de la Sociedad. La naturaleza y la dinámica de las normas sociales*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bonilla, E. &. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. La investigación en Ciencias Sociales. Barcelona: Uniandes.
- Bustelo, E. (1998). *Todos entran: propuesta para sociedades incluyentes*. Bogotá: Santillana.

- Carrasco, N; Orozco, M; Pino, S. & Vargas, V; (2011) *¿Qué relación existe entre el clima emocional de aula y el rendimiento escolar de niños y niñas de 2º año de básico de una escuela Municipal de Cerro Navia* (Tesis para optar título de Licenciado en Educación) Universidad Academia de cristianismo humano. Santiago.
- Casassus, J. (2003) *La escuela y la (des) igualdad*. LOM Santiago, Chile, colección Escafandra
- Cepeda, M.J. (2004) Ponencia “*Ciudadanía y Estado Social de Derecho*”. Foro Educativo Nacional de Competencias Ciudadanas. Bogotá, octubre 25. Consultado en http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf4.pdf.
- Cepeda, A. (2004) *La Relación Inversa entre empatía y Agresión*, Tesis universitaria Universidad de los Andes, Febrero 2004
- Cortina, A. (1996), *Ética mínima.: Introducción a la filosofía práctica*, (5ª ed.) Madrid: Ed. Tecnos.
- Chaux, E; Daza, B; Vega, L. (2008) *Las relaciones de cuidado en el aula y la institución educativa*. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-168209_archivo.pdf
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Taurus
- Daza, Bertha (2009). *Educación en valores y ciudadanía desde una perspectiva cotidiana*. IDIE. Bogotá 2009. p. 32-41.
- De Zubiría, J. (2006) *La violencia en los colegios de Bogotá*. Recuperado de: [http://www.institutomerani.edu.co/publicaciones/articulos/2009/La violencia en los colegios de Bogot%C3%A1.pdf](http://www.institutomerani.edu.co/publicaciones/articulos/2009/La%20violencia%20en%20los%20colegios%20de%20Bogot%C3%A1.pdf).

- Echeburúa, Corral & Amor (2001) *Estrategias de afrontamiento ante los sentimientos de culpa*. Dpto de Personalidad, evaluación y tratamientos. Facultad de Psicología. Universidad del país Vasco. Revista Análisis y modificación de conducta. Vol. 27. No. 116.
- Einsenberg, N. (1976) *Conducta prosocial*. Consultado 6 de septiembre de 2014 en <http://reeducacion.com/desarrollomoral-altruismoeisenb.aspx>
- Einsenberg, N. (2000) *Emotion, regulation and moral development*. *Annu. rev. Psychol.* 51, 665-697.
- García, Haro, J. (2015) *Tres concepciones de la culpa*. Vol. 9 (1) pp. 187 -205
- Fernández, I (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos: el clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea ediciones.
- Fernández Pinto, (2008). *Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión*. *anales de psicología*, vol. 24, nº 2 (diciembre) . Universidad Autónoma de Madrid.
- Gutiérrez M, *Batería de instrumentos para la evaluación del clima escolar en escuelas primaria*. Instituto Nacional para la evaluación de la educación INEE. México.
Recuperado de <http://blog.educastur.es/autoevaluacion/files/2008/02/bateria-de-instrumentos-para-la-evaluacion-del-clima-escolar.pdf>
- Hansberg, Olga E. (1996) *De las emociones morales*. Universidad Autónoma de México.
- Hoffman, M. L. (2002). *Desarrollo moral y empatía: implicaciones para la atención y la justicia*. Cornellà del Lobregat: Idea Books.

Huegun, (2009, oct-dic). *La importancia de la empatía en el trabajo del educador para unas relaciones saludables*. A tu salud, Revista de la Universidad Vasca. (67-68), p.15-19.

Laorden Gutiérrez, C (2005) *Educación emocional: un instrumento para trabajar el sentimiento de culpa*. Revista Pulso, No. 28. 125-138.

Martínez, M. (1996). *El clima de la clase*. Barcelona: WoltersKulwer.

Monje Carlos Arturo, (2011) *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Universidad Sur Colombiana. Colombia.

Moreno, D., Estevez, E, Murqui,S& Musito, G. *Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía y la actitud hacia la autoridad en la conducta de violencia en la adolescencia*. International journal psychology and psychological therapy. 9 (1), 125-133.

Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones* Barcelona: Paidós-edición en castellano. Barcelona: Paidós.

Nussbaum M. (2006). *El Ocultamiento de lo humano*. Katz

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

Ortega & Del Rey (2007) *Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla*. Departamento de Psicología evolutiva y de la educación. Universidad de Córdoba. Revista 10 .77-89 Consultado en Dialnet-ViolenciaEscolar-2520028.pdf

Placarte,R (2015). *¿Son racionales las normas sociales?* Revista estudios sobre estado y sociedad,22(64)10-40

- Pérez, L (2012). *Normas de aula y proactividad. Hacia la disciplina positiva*. Gobierno de Navarra. España.
- Rawls, J. (2003). *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rivera, Cristina (2008) *El cuidado: Una alternativa en la educación moral*. Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Rodríguez, G. (2003) *Influencia del desarrollo moral, las emociones y la identidad sobre la acción moral*. (Tesis Maestría en Psicología). Universidad de los Andes. Bogotá, Colombia.
- Rodríguez, G (2008) *Sentimientos y actitudes en la escuela, en Educación, valores y Ciudadanía*. OEI .Sm. Madrid 2008.
- Rojas, L (2009). *El sentimiento de culpa*. Madrid. Edit. Aguilar.
- Sánchez, J y Sanz, A (2011). *¿Qué es una norma social? Una discusión de tres aproximaciones analíticas*. *Revista internacional de sociología*, 69 (3)661-583.
- Sánchez, I. (2009,8 de octubre). *Clima escolar y resolución de conflictos*. [Web log post]. Recuperado de <https://inmasanchez.wordpress.com/2009/12/27/clima-escolar-y-resolucion-de-conflictos/>
- Secretaría de Educación de Bogotá. Sed. Bogotá (2010). *Reorganización curricular por ciclos. Referentes conceptuales y metodológicos*. (Segunda Edición). Bogotá, Colombia.
- Secretaría de Educación de Bogotá. (2013). *Encuesta de clima escolar y victimización*, Bogotá: Boletín de Prensa SED BOGOTA.
- Smetana, J. (1997). *Crianza y el desarrollo de conocimiento social reconceptualizado:*

Análisis en el dominio social. En las relaciones y la internalización de los valores para niños.
Nueva York.

Vasqu ez, M, Arango M. (2013) *Reglas, límites y acuerdos*. EAFIT. p. 48-50

Villegas de Posada (2002). *Educación para el desarrollo moral* .Bogotá: Universidad de los Andes y Alfaomega

Voli, F. (2004). *Sentirse bien en el aula. Manual de convivencia para profesores*. Madrid:
Educar.

Anexos

Anexo A

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Bogotá, Mayo de 2015.

Estimados padres y madres de familia:

Sus hijos han sido seleccionados para participar en el proyecto de investigación “Emociones y Clima de aula” que se desarrolla como parte del trabajo de grado de la **Maestría en educación de la Pontificia Universidad Javeriana**, este proyecto busca determinar cuál es el mejor clima de aula que favorece el desarrollo de emociones morales, en niños, niñas y adolescentes de 10 a 13 años, del grado sexto de la Localidad San Cristóbal. El desarrollo del proyecto servirá para apoyar el manejo disciplinario y convivencial del grupo donde está su hijo.

Para lo cual es importante que si usted considera que su hijo participe en dicha investigación, firme el desprendible anexo.



DESPRENDIBLE DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____ mayor de edad, Identificado con C.C No. _____ de _____, padre, madre o acudiente del/la adolescente _____ del grado sexto.

MANIFIESTO que consiento en la participación voluntaria de mi hijo (a) en el proceso de investigación del proyecto “Emociones y clima de aula” y que la información aportada durante el proceso está sujeta a confidencialidad para fines de la presente investigación. Soy consciente que no obtendré resultados particulares de mi hijo y entiendo que si en algún momento considero que la participación de mi hijo(a) en este estudio es perjudicial (o si mi hijo(a) lo considera así), podrá retirarse del estudio en cualquier momento sin ningún efecto nocivo para él/ella o para mí.

En constancia firman

Firma Madre, Padre de Familia o Acudiente

Firma Estudiante

Anexo B**CUESTIONARIO DE APLICACIÓN CON ESCALA TIPO LIKERT**

Nombre: _____ Edad: _____ Sexo: M _____ F _____ Curso: _____
 Colegio: _____

INSTRUCCIONES

Mediante el siguiente cuestionario queremos conocer cómo piensas y sientes respecto a algunas situaciones que suceden en tu salón de clase. Contesta pensando en cual sería tu posición frente a cada pregunta.

Recuerda que no existen respuestas correctas o incorrectas, solo responde de forma espontánea y libre a cada una de las preguntas. Si tienes alguna duda infórmale a la persona que supervisa la actividad.

Se sinceró(a) con tus respuestas, No dejes ninguna pregunta sin contestar.

Puedes empezar.....

PREGUNTAS	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	CASI NUNCA	NUNCA
1. En este salón se cuidan entre sí y todos y evitan maltratarse.					
2. Todos los profesores ponen normas en sus clases y nos las presentan de forma clara, explicando su sentido.					
3. Cuando se me dificulta entender algo puedo preguntar sin temor a las burlas de mis compañeros.					
4. Tenemos normas acordadas entre todos que garantizan el bienestar del grupo					
5. Cuando algo me pasa puedo hablar con mis profesores sin temor					
6. Las normas de este curso son recordadas de manera firme, por parte de los profesores cuando es necesario.					
7. En este salón son evidentes las agresiones verbales y físicas.					
8. Las decisiones que afectan a todo el curso las tomamos teniendo en cuenta la participación de todos					
9. En este salón se percibe un ambiente organizado					
10. Cuando un estudiante de este curso incumple una norma esto tiene una consecuencia					

11. En este salón los estudiantes resuelven dificultades de todo el salón con la participación de todos.					
12. En este salón los estudiantes notan que sus ideas son escuchadas y tomadas en cuenta.					
13. En este salón se discuten situaciones que afectan la convivencia					
14. En este curso los profesores interrumpen la clase porque hay compañeros conversando o molestando, y solucionan la situación para poder continuar.					
15. En este salón se resuelve de manera positiva las distintas situaciones que afectan la convivencia.					
16. Los profesores hablan con los alumnos sincera y abiertamente.					
17. Los estudiantes de este salón pueden comunicarse de forma cordial entre sí					
18. Los estudiantes de este curso se meten en problemas por interrumpir a los profesores de manera constante					
19. En este salón, se aprecia una relación amistosa entre los profesores y los estudiantes.					
20. Los profesores hacen comparaciones del comportamiento de unos estudiantes, con respecto al de otros compañeros.					
PREGUNTAS	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	CASI NUNCA	NUNCA
21. En este salón se fomentan buenas relaciones entre compañeros y con los profesores del colegio					
22. En el curso los profesores nos tratan a todos por igual sin preferencias					
23. Los estudiantes consideran el salón como un espacio agradable, en donde se promueven buenas relaciones entre todos					
24. Cuando alguno de mis compañeros se queja porque lo han molestado, el profesor sigue la clase sin prestar atención					
25. Me molesta el ruido de este salón, es difícil prestar atención, porque hay alguien que molesta e interrumpe.					
26. En este curso los compañeros compiten por quien es el mejor en clase.					

27. En este salón el grito es una forma de generar disciplina.					
28. En nuestro curso se propicia más la cooperación entre compañeros que la competencia.					
29. Los profesores hacen la clase sin importar si estamos prestando atención.					
30. En este curso cada uno tiene que solucionar sus problemas porque nadie le colabora					
31. Me pone triste ver que nadie se quiere hacer con uno (a) de mis compañeros (as) de clase en los trabajos grupales.					
32. Me siento mal cuando veo que le hacen daño a un (a) compañero (a)					
33. Cuando veo que agreden un (a) compañero (a) del salón me siento mal.					
34. Me siento mal cuando veo a un(a) compañero(a) de clase siendo castigado(a) por los profesores por desobedecer las normas del salón.					
35. Me siento triste cuando veo a un amigo(a) de mi curso llorando.					
36. Cuando estoy bravo (a) con un compañero del salón y le pasa algo malo me siento feliz o satisfecho.					
37. Cuando un amigo(a) de mi curso está bravo(a) con alguien que no conozco yo siento rabia hacia esa persona también.					
38. Cuando estoy bravo(a) con un compañero(a) y a esa persona le pasa algo malo me siento triste.					
39. Antes de criticar a un (a) compañero (a), trato de imaginar ¿cómo me sentiría yo si estuviera en su lugar?					
40. Yo trato de darme cuenta de lo que están sintiendo mis compañeros y compañeras del salón (por ejemplo, alegría, tristeza, rabia, miedo, vergüenza)					
41. Me preocupa lo que otros compañeros del salón piensan de mis acciones					
42. Acepto mis errores y faltas sin necesidad que otro compañero o profesor me lo digan					
43. Me preocupa el castigo que pueda recibir ante una falta a las normas acordadas en el salón.					

PREGUNTAS	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	CASI NUNCA	NUNCA
44. Me siento mal cuando veo que otro compañero del salón hace algo indebido (Por ejemplo: robo, agresión, trampa)					
45. Cuando hago algo que ofende a alguno de mis compañeros de clase busco como reparar la situación					
46. Asumo con responsabilidad las consecuencias de mis actos sin culpar a otros compañeros					
47. Me siento mal cuando lastimo a un compañero del salón					
48. Soy capaz de disculparme cuando reconozco que con mis acciones lastime a otro compañero(a).					
49. Me arrepiento de acciones que pude hacer para ayudar a otros y no hice.					
50. El respetar las normas que buscan el bienestar de todos en el salón es algo importante para mí.					

Para responder a las siguientes situaciones debes escoger y marcar con X alguna de las siguientes alternativas

SI	NO
----	----

 de respuesta:

SI	NO
----	----

“A continuación encuentras algunas situaciones, piensa como si esto sucediera en tu salón....

SITUACION	SI	NO
51. Todos los estudiantes se van a clase de informática, Pedro aprovecha para sacar de la maleta de Carlos el dinero de las onces, en ese momento otro compañero entra al salón y lo encuentra hurtando el dinero. ¿Crees que Pedro hizo algo indebido?		
52. Marisol cumple 12 años y su mamá le permitió hacer una pequeña fiesta en su casa el sábado en la tarde, por esta razón invitó a los compañeros del salón menos a Rocío y Michell. ¿Crees que Marisol llegó a sentirse mal en algún momento por lastimar a sus compañeras al excluirlas?		

<p>53. La profesora ha salido del salón dejando un trabajo para entregar al finalizar la clase, un grupo de compañeros aprovecha para hacer indisciplina jugando futbol con bolas de papel. En medio del juego Carlos golpeo a Steven en un ojo. ¿Crees que Carlos se siente mal por lo que pasó?</p>		
<p>54. Rodrigo es un chico que se caracteriza por poner apodos a sus compañeros del salón. A Margarita la llama "cuatro Pelos" porque tiene poco cabello. Si tú participaras llamando a algún compañero con un apodo ofensivo ¿Te sentirías mal si ves que un compañero se siente lastimado?</p>		

Gracias por tu colaboración.

