UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
Enrique Guzmán y Valle

ALMA MÁTER DEL MAGISTERIO NACIONAL

ESCUELA DE POSGRADO

Tesis

Clima social escolar y autoeficacia académica en estudiantes del primer grado de secundaria de El Tambo – Huancayo – 2017

Presentada por

Margot Yara YANCE SEGURA

ASESOR

Guillermo Pastor MORALES ROMERO

Para optar al grado Académico de

Maestro en Ciencias de la Educación con

Mención en Gestión Educacional

Lima – Perú

2018

Clima social escolar y autoeficacia académica en estudiantes del primer grado de secundaria de El Tambo – Huancayo – 2017

A mis padres de los cuales terminé entendiendo porqué sus sacrificios eran trofeos de guerra.

Yara

Reconocimiento

A Dios por bendecirme para llegar hasta donde he llegado, por la fuerza espiritual que hizo posible este sueño anhelado.

A la Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle" – Cantuta por la oportunidad de realizarme profesionalmente.

A mis padres, quienes se han desvivido por mi educación, por mi salud, gracias por los desvelos, los regaños, el apoyo y el amor incondicional, infinitas gracias por creer y confiar en mí.

A los estudiantes de las instituciones educativas del distrito de El Tambo quienes accedieron de forma voluntaria a responder los cuestionarios y colaboraron con esta investigación.

… Y muchas gracias a todas esas personas que de alguna manera me apoyaron y mostraron su ayuda de forma desinteresada para que este proyecto se consolidara.

Tabla de contenido

Título ii
Dedicatoria iii
Reconocimiento iv
Tabla de contenido v
Lista de tablas viii
Lista de figuras x
Resumen xi
Abstract xii
Introducción xiii
Capítulo I. Planteamiento del problema 16
1.1. Determinación del problema 16
1.2. Formulación del problema 22
1.2.1. Problema general 22
1.2.2. Problemas específicos 22
1.3. Objetivos 23
1.3.1. Objetivo general 23
1.3.2. Objetivos específicos 23
1.4. Importancia y alcances de la investigación 24
Capitulo II. Marco teórico 28
2.1. Antecedentes del estudio 28
2.1.1. Antecedentes internacionales 28
2.2. Bases teóricas 50
2.2.1. Bases de la psicología ambientalista 50
2.2.2. El clima social escolar 56
2.2.2.1. Definición 56
2.2.2.2. Características y tipos de clima 59

2.2.2.3. Importancia de clima social escolar 62
2.2.2.4. La violencia escolar y el clima social 65
2.2.3. La autoeficacia académica 69
2.2.3.1. La teoría social cognitiva de bandura 69
2.2.3.2. Fuentes de autoeficacia 73
2.2.3.3. La autoeficacia académica 80
2.3. Definición de términos básicos 83
Capítulo III. 84
Hipótesis y variables 84
3.1. Hipótesis 84
3.1.1. Hipótesis general 84
3.1.2 Hipótesis específicas 84
3.2. Variables 85
3.3. Operacionalización de las variables 86
Capitulo IV. Metodología 88
4.1. Enfoque de investigación 88
4.2. Tipo de investigación 88
4.4. Métodos de investigación 92
4.5. Población y muestra 93
4.6. Técnica de recolección de datos 95
4.7. Tratamiento estadístico de los datos 97
4.8. Procedimiento 98
Capítulo V. Resultados 99
5.1. Validez y Confiabilidad del “Cuestionario de Evaluación del Clima Social Escolar” 99
5.1.1. Validez de contenido del “Cuestionario de Evaluación del Clima Social Escolar” .. 99
5.1.2. Validez Discriminante del “Cuestionario de Evaluación del Clima Social Escolar” 103
5.2. Presentación y análisis de resultados 109

5.2.1. Análisis descriptivo de clima social escolar en la muestra total..... 109

5.2.2. Análisis descriptivo de clima escolar percibido según género 113

5.2.3. Análisis descriptivo de clima social escolar según edad 119

5.2.4. Análisis descriptivo de la autoeficacia académica en la muestra total 124

5.2.5 Análisis descriptivo de la autoeficacia académica según género 128

5.2.6. Nivel de correlación entre el clima escolar y la autoeficacia académica 140

5.2.6.1. Nivel de correlación entre clima escolar y autoeficacia académica en la muestra total 140

5.2.6.2. Nivel de correlación entre clima escolar y autoeficacia académica, según género 144

5.2.6.3. Nivel de correlación entre clima escolar y autoeficacia académica según edad 152

5.3. Discusión de los resultados 161

Conclusiones..... 176

Recomendaciones 178

Referencias 180

Apéndices 192

Apéndice A. Matriz de Consistencia 193

Apéndice B. Instrumentos de evaluación 195

Apéndice C. Constancia de permiso..... 198

Apéndices D. Evidencias fotográficas..... 204

Lista de tablas

Tabla 1. Operacionalización del clima social escolar 86

Tabla 2. Operacionalización de la autoeficacia académica 87

Tabla 3. Distribución de la muestra según género y edad 94

Tabla 4. Validez de contenido por criterio de jueces del "Cuestionario de Evaluación del Clima Social Escolar" 102

Tabla 5. Validez Discriminante del "Cuestionario de Evaluación del Clima Social Escolar" 103

Tabla 6. Alfa de Cronbach del "Cuestionario de Evaluación del Clima Social Escolar" 104

Tabla 7. Validez de contenido por criterio de jueces de la "Escala Autoeficacia en Conductas Académicas" (EACA) 106

Tabla 8. Validez Discriminante de la "Escala de Autoeficacia en Conductas Académicas" (EACA) 107

Tabla 9. Alfa de Cronbach de la "Escala de Autoeficacia en Conductas Académicas" (EACA) 108

Tabla 10. Distribución de frecuencia de datos de clima social escolar (global) en la muestra total 109

Tabla 11. Distribución de frecuencia de datos de clima social escolar (por dimensiones) en la muestra total 111

Tabla 12. Distribución de frecuencia de datos de clima social escolar (global) según género 113

Tabla 13. Distribución de frecuencia de datos de clima social escolar (por dimensiones) según género 115

Tabla 14. Distribución de frecuencia de datos de clima social escolar (global) según edad 119

Tabla 15. Distribución de frecuencia de datos de clima social escolar (por dimensiones) según edad 121
Tabla 16. Frecuencia de datos de autoeficacia académica (global) en la muestra total ... 125
Tabla 17. Frecuencia de datos de autoeficacia académica por dimensiones en la muestra total 126
Tabla 18. Frecuencia de datos de autoeficacia académica (global) en género masculino 128
Tabla 19. Frecuencia de datos de autoeficacia académica (por dimensiones) según género 130
Tabla 20. Frecuencia de datos de autoeficacia académica (global) según edad..... 134
Tabla 21. Frecuencia de datos de autoeficacia académica (por dimensiones) en estudiantes según edad..... 136
Tabla 22. Puntajes de r de Pearson de clima escolar y autoeficacia académica en la muestra total..... 140
Tabla 23. Puntajes de r de Pearson de clima escolar y autoeficacia académica en estudiantes de género femenino 144
Tabla 24. Puntajes de r de Pearson de clima escolar y autoeficacia académica en estudiantes de género masculino..... 148
Tabla 25. Puntajes de r de Pearson de clima escolar y autoeficacia académica en estudiantes con mayor edad 153
Tabla 26. Puntajes de r de Pearson de clima escolar y autoeficacia académica en estudiantes con menor edad 157

Lista de figuras

Figura 1. Distribución de la muestra según género y edad 95
Figura 2. Distribución de frecuencia de datos de clima social escolar (global) en la muestra total 110
Figura 3. Distribución de frecuencia de datos de clima social escolar (por dimensiones) en la muestra total 111
Figura 4. Distribución de frecuencia de datos de clima social escolar (global) según género 114
Figura 5. Distribución de frecuencia de datos de clima social escolar (por dimensiones) según género 116
Figura 6. Distribución de frecuencia de datos de clima social escolar (global) según edad 119
Figura 7. Distribución de frecuencia de datos de clima social escolar (por dimensiones) según edad 122
Figura 8. Frecuencia de datos de autoeficacia académica (global) en la muestra total 125
Figura 9. Frecuencia de datos de autoeficacia académica por dimensiones en la muestra total 126
Figura 10. Frecuencia de datos de autoeficacia académica (global) en género masculino 129
Figura 11. Frecuencia de datos de autoeficacia académica (por dimensiones) según género 131
Figura 12. Frecuencia de datos de autoeficacia académica (global) según edad 135
Figura 13. Frecuencia de datos de autoeficacia académica (por dimensiones) según edad 137
Figura 14. Estimación de la prueba de hipótesis muestra total 146
Figura 15. Estimación de la prueba de hipótesis muestra total 151
Figura 16. Estimación de la prueba de hipótesis muestra total 159

Resumen

Clima social escolar y autoeficacia académica en estudiantes del primer grado de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo – Huancayo. El estudio relaciona el clima social escolar y la autoeficacia académica de los estudiantes del primer grado de secundaria de las instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo de la ciudad de Huancayo. Para dar respuesta al problema se empleó al enfoque de estudio cuantitativo. Metodológicamente el estudio adopta las características de un estudio de campo, transversal de nivel correlacional (con acotaciones descriptivas). El diseño de contrastación es descriptivo – correlacional ex post facto. La muestra (tomada por accesibilidad) lo conformaron 235 estudiantes que representaron a seis instituciones educativas del distrito metropolitano de El Tambo – Huancayo. Se logró establecer que la mayoría de estudiantes de la muestra total de estudio manifiestan la existencia de un clima predominantemente negativo dentro del centro escolar donde cursan estudios secundarios actualmente. También se logró establecer que la mayoría de estudiantes de la muestra total de estudio posee autoeficacia académica promedio como característica autorreferencial de acción. La matriz de correlaciones lograda con el procesamiento estadístico de los datos evidenció correlaciones altas, directas y significativas entre el clima social escolar percibido y la autoeficacia académica. Estas correlaciones se muestran más consistentes en el grupo de estudiantes de género femenino y en aquellos estudiantes del grupo de estudio que poseen menor edad. Esta alta covariación encontrada, a nivel global y por dimensiones, estaría mostrando un alto poder predictivo del clima social escolar en la configuración y desarrollo de la autoeficacia para las actividades académicas en el colectivo estudiantil investigado.

Palabras Clave: Clima social escolar, autoeficacia académica, educación, estudiantes.

Abstract

School social climate and academic self-efficacy in students of the first grade of secondarypublic educational institutions of the district of El Tambo – Huancayo. The study relates the school social climate and the academic self-efficacy of the students of the first grade of high school of the public educational institutions of the district of El Tambo of the city of Huancayo. To answer the problem, the quantitative study approach was used. Methodologically, the study adopts the characteristics of a correlational study (with descriptive dimensions). The design is non-experimental of cross-section defined as descriptive - correlational ex post facto. The sample (taken by accessibility) was made up of 235 students who represented six educational institutions in the metropolitan district of El Tambo - Huancayo. It was established that the majority of students in the total sample of the study state the existence of a predominantly negative climate within the school where they are currently attending secondary school. It was also possible to establish that the majority of students in the total study sample possess average academic self-efficacy as a self-referential characteristic of action. The matrix of correlations achieved with the statistical processing of the data showed high, direct and significant correlations between the perceived school social climate and academic self-efficacy. These correlations are more consistent in the group of female students and in those students in the study group who are younger. This high covariation found, globally and by dimensions, would be showing a high predictive power of the school social climate in the configuration and development of self-efficacy for academic activities in the student group investigated.

Keywords: School social climate, academic self-efficacy, education, students.

Introducción

Según Rojas (2013), las escuelas son micro mundos o micro sistemas que tienen sus propias lógicas y formas de actuar, que producen sus propias dinámicas o inercias. Para investigadores como Lazo (2016), una significativa parte de la vida de los adolescentes transcurre en las aulas de los centros educativos, que son microsistemas en los que estos realizan aprendizajes y experimentan vivencias de diversa índole. La clase se muestra como el espacio en que roles y expectativas interconjugan configurando el clima que puede ser propositivo, amistoso, o no serlo, propiciando un espacio para la indisciplina o las agresiones que muchas veces hacen del aula un lugar donde nadie quiere permanecer.

Durante los últimos años se ha evidenciado una preocupación sobre distintas manifestaciones en las relaciones de los miembros de las instituciones educativas. Dichas interacciones se han visto afectadas ante las diferentes problemáticas que se dan en la sociedad; lo anterior altera la convivencia escolar y desvía el objetivo principal de la escuela: el aprendizaje de los alumnos.

Hasta ahora se espera que la acción educativa sea responsable de crear escenarios y centros sanos y seguros para propiciar la transformación del sujeto y el cambio en la sociedad. Sin embargo, cuando éstas carecen de una lógica u organización interna consciente, dejan que las variables contextuales operen sin filtro y sin mayores dificultades. Esto último, acusa un grave problema que incide directamente en el clima social de la escuela, contaminando las acciones que se desarrollan dentro de ella mostrando efectos a nivel personal, social y académico; más aún cuando tenemos estudiantes con bajo capital cultural como es el caso de los estudiantes de la ciudad de Huancayo.

Así, la actual problemática derivada de la conflicitividad y crisis relacional, observada en el interior de las instituciones educativas del distrito de El Tambo - Huancayo está generando sentida preocupación en la comunidad educativa local y regional, porque, según la literatura especializada, los climas tóxicos o contaminados tienen fuerte impacto en la forma se sentir, pensar ya actuar de los estudiantes, generando sentimientos de inseguridad y baja motivación por los estudios.

Es fácil constatar, en la literatura especializada, que en los últimos años el constructo de autoeficacia académica ha recibido especial atención en diversas áreas de actuación e intervención y que han generado importantes avances de investigación que están contribuido al mejoramiento de prácticas pedagógicas y de enseñanza (Pérez, 2011). La investigación empírica ha demostrado ampliamente que la autoeficacia académica resulta ser más predictiva del rendimiento académico que otras variables cognitivas.

Bajo estos señalamientos el estudio que presentamos relaciona el clima social escolar y la autoeficacia académica de los estudiantes del primer grado de secundaria de las instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo de la ciudad de Huancayo. Para dar respuesta al problema se empleó al enfoque de estudio cuantitativo. Metodológicamente el estudio adopta las características de un estudio de campo, transversal de nivel correlacional (con acotaciones descriptivas). El diseño de contrastación es descriptivo – correlacional ex post facto. la relación existente entre la autoeficacia académica.

El informe se halla estructurado en cinco capítulos:

En el capítulo I, se esboza el planteamiento del estudio, la caracterización del problema, se plantean los problemas, los objetivos y se evidencian los alcances y la justificación del estudio.

En el capítulo II, se esboza el marco teórico, haciendo el recuento de los principales estudios empíricos relacionados con la investigación, así como los elementos teóricos conceptuales que enmarcan y guían el desarrollo de la investigación.

En el capítulo III se diseña la metodología de la investigación, determinando el tipo, nivel, diseño de la investigación, delimitación de la población y muestra; descripción e interpretación de las técnicas e instrumentos de recolección y de procesamiento de datos.

En el capítulo IV, se plantean las hipótesis y se describen las variables con su correspondiente operacionalización.

En el capítulo V, se presentan, analizan y discuten los resultados.

Finalmente, se alcanzan las conclusiones, sugerencias y se consideran las referencias bibliográficas y los anexos de esta investigación.

La Autora

Capítulo I.

Planteamiento del problema

1.1. Determinación del problema

Las organizaciones son sistemas que poseen elementos que interactúan con el objetivo de alcanzar un fin común. Por ejemplo, en la opinión de Artavia y Araya (2017) la escuela es un ente social muy importante que facilita el desarrollo integral de cada uno de los ciudadanos, a través de procesos educativos que permiten su formación personal, social y ética. Sin embargo, como postula Rojas (2013) las instituciones educativas son micro mundos o micro sistemas que tienen sus propias lógicas y formas de actuar, que producen sus propias dinámicas o inercias y que la escuela no es una institución que solo está encargada de entregar conocimientos de forma neutra sino que tiende a producir o reproducir relaciones de poder y que tiene una incidencia gravitante, cuando ésta adopta una organización clara y eficaz y se halla insertada a cultura sana y democrática de convivencia interna.

Para Lazo (2016) una significativa parte de la vida de los adolescentes transcurre en las aulas de los centros educativos, que son microsistemas en los que el alumno realiza aprendizajes y experimenta vivencias de diversa índole. La clase se muestra como el

espacio en que roles y expectativas interconjugan configurando el clima que puede ser propositivo, amistoso, o no serlo, propiciando un espacio para la indisciplina o las agresiones que muchas veces hacen del aula un lugar donde nadie quiere permanecer. Lo preocupante es que cuando éstas carecen de una lógica u organización interna consciente, dejan que las variables contextuales operen sin filtro y sin mayores dificultades. Esto último, acusa un grave problema de convivencia sobre todo cuando en el aula contamos con estudiantes de bajo capital cultural.

A nivel internacional y nacional, los noticieros de la radio y la televisión, así como la prensa escrita, previenen diariamente a la ciudadanía de los hechos de violencia que día tras día se presentan en escuelas, colegios y universidades que están trasgrediendo la sana convivencia en el interior de estas (Artavia y Araya, 2017).

Según informes recientes del MINEDU (2015) la mayoría de instituciones educativas no cuentan con climas escolares favorables para el trabajo académico, confirman que muchos de estos han sido contaminados por la violencia vivida día a día en el aula y en la escuela en general deteriorando drásticamente las relaciones interpersonales de los actores educativos y, muy especialmente, a quienes constituyen el sector más vulnerable en estas relaciones: los estudiantes; convirtiendo a esta problemática en un aspecto central y preocupante en las principales decisiones en materia de innovación e intervención.

En el caso particular de las instituciones educativas de nivel secundario del distrito de El Tambo - Huancayo el clima reporta un escenario de convivencia interna muy preocupante: profesorado desanimado, falta de motivación para el estudio de una gran mayoría de los alumnos, incremento del fracaso escolar, deserción escolar y, por sobre todo, incremento muy significativo de la violencia en las escuelas; sin embargo, pese a lo álgido de la situación, observamos que estos problemas no son tomados en itinerario

actual; pues pese a lo álgido del problema, el tema de las relaciones humanas y el ambiente dentro de esto colegios sigue siendo sustraído de la atención de docentes, directivos, padres de familia y de la agenda pública.

El clima o ambiente del centro escolar constituye uno de los factores altamente comprometido con el desarrollo institucional a tal grado que puede facilitar, no sólo los procesos organizativos y de gestión, sino también los de innovación y cambio; o de lo contrario, constituirse en una barrera con impacto negativo en la formación académica y educativa de los estudiantes.

Para Arévalo (2002) las interacciones en la clase, el centro en el cuál se desarrollan esas interacciones, el liderazgo del profesor, su metodología, la personalidad y el rendimiento de los alumnos tienen una relación intrínseca. En efecto, un medio ambiente afable y activo puede conseguirse dentro de un contexto bien estructurado, que se caracterice por el enfoque sistemático de la enseñanza, por el orden, la flexibilidad y la equidad. Un clima y organización de esta naturaleza, combinado con diferentes métodos de enseñanza, cada uno de los cuales trate de conseguir objetivos particulares, da por resultado en los estudiantes una gran seguridad emocional, autoconfianza, gusto por el aprendizaje y un buen rendimiento académico.

Estudios recientes reportan que un clima social escolar adecuado presenta efectos positivos sobre el ajuste psicológico, sobre todo en estudiantes que pueden tener riesgos de dificultades académicas, emocionales o comportamentales asociándose a un desarrollo saludable, un aprendizaje óptimo y disminuyendo las conductas desadaptativas. Algunos otros estudios basados en intervenciones psicopedagógicas que mejoran el clima social escolar encontraron también beneficios en la adaptación escolar, empatía, en la capacidad de afrontamiento, autoconcepto, autoeficacia y sociabilidad.

El Informe del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE, 2013) acerca del rendimiento escolar en América Latina y el Caribe también corrobora este planteamiento, en sus conclusiones señala, que la variable clima escolar es la que mayor influencia ejerce sobre el rendimiento académico de los estudiantes, es decir la generación de un ambiente de respeto, acogedor y positivo es fundamental para suscitar un aprendizaje efectivo en los estudiantes.

También experiencias educativas exitosas como el de Finlandia dan cuenta que un factor determinante de éxito en la escuela es el clima escolar positivo (Muñoz (2011). En contrapartida un clima tóxico puede influir decisivamente en el bajo rendimiento de los estudiantes, pudiéndose percibir otros efectos colaterales. Hay estudios que arrojan datos que indican que la sobrecarga de trabajo, las evaluaciones y el tiempo limitado para realizar los trabajos escolares, son los estímulos que generan, estrés académico, aislamiento, baja motivación, sensación de fracaso, pocas ganas para enfrentarse día a día a los estresores del ambiente académico, deseos de desertar, dando a lugar un clima escolar deteriorado (Casuso, 2011).

De otra parte, diversas formas de autoreferencias, especialmente aquellas referidas a las ideas subjetivas sobre competencia académica, han recibido una importante atención en las últimas décadas de investigación sobre el aprendizaje y la motivación de estudiantes. Entre ellas, destaca por su amplio desarrollo teórico y empírico el constructo autoeficacia en el contexto académico, elemento central de la Teoría Cognitiva Social desarrollada por Bandura (1977).

Concretamente en el ámbito educativo internacional el trabajo desarrollado desde este enfoque ha sido ciertamente abundante, prolífero y actualmente se puede decir que están consolidando líneas de investigación centradas en el impacto de la autoeficacia sobre la

motivación de los estudiantes, sobre su rendimiento y sobre el desarrollo de intereses y metas académico – profesionales; pero se ha podido constatar que son escasas las aportaciones que han hecho los estudiosos acerca de este constructo en el ámbito nacional y, es apenas, perceptible los alcances logrados en torno a esta temática en el ámbito local – regional.

Diversos estudios reportan que quienes fracasan académicamente o abandonan el sistema educativo presentan niveles más bajos de autoeficacia académica, motivación intrínseca, satisfacción en el estudio, hábitos de estudio ineficaces, además de conductas académicas inadecuadas. En contrapartida, para Covarrubias (2013) los estudiantes con altas expectativas de autoeficacia gozan de mayor motivación académica, obtienen mejores resultados, son capaces de autorregular eficazmente su aprendizaje y muestran mayor motivación intrínseca cuando aprenden.

Es por ello que en estos últimos años existe un interés marcado y permanente por comprender los factores cognitivos y comportamentales vinculados al desempeño del estudiante en sus labores académicas y cómo éste se relaciona con su futura formación académica. Sin embargo, hecha la revisión bibliográfica correspondiente podemos aseverar que el tema de la autoeficacia, de gran interés en el ámbito educativo, solo se ha hurgado con limitada profundidad, pues hechas las revisiones del caso, pudimos constatar que son muy escasas las aportaciones que se tienen al respecto, sobre todo en lo referente a la autoeficacia académica en el colectivo estudiantil.

Para investigadores como Massar y Malmberg (2017) las creencias de autoeficacia desempeñan un papel clave en la predicción de ciertos comportamientos vinculados al éxito académico.

Pero lo que más llama nuestra atención es que según estos investigadores, existen indicios de que las creencias de autoeficacia académica pueden ser transferidas a otro ámbito o disciplina. Lo planteado permite visualizar y entender la gran posibilidad de transferencia de la autoeficacia hacia dominios conceptualmente diferentes. El propio Bandura (1986, p. 399) a partir de su Teoría Social Cognitiva, postuló que "la autoeficacia en un ámbito determinado tiende a generalizarse a otras situaciones (…) en consecuencia, el funcionamiento conductual puede mejorar en un amplio abanico de actividades". Así pues, para Massar y Malmberg (2017, p. 132) "los sentimientos de competencia pueden generalizarse, o transferirse, de un ámbito a otro, con independencia de las semejanzas percibidas entre ellos. Esto implicaría que, aunque el individuo desconozca su autoeficacia en un ámbito determinado, las experiencias generalizadas de otro ámbito distinto pueden facilitarle un sentimiento general de control y competencia.

Basados en estos señalamientos, respecto a la transferencia de la autoeficacia de un ámbito a otro, el presente estudio, busca confirmar si la confianza de un individuo en estas creencias en ámbitos académicos podrían también estar modulando el clima social escolar y viceversa; pues es bastante probable que los individuos generalicen su autoeficacia hacia distintos ámbitos cuando las distintas actividades requieren capacidades autorregulatorias genéricas.

El presente estudio entonces se propone analizar si existe un efecto de transferencia entre diferentes ámbitos de autoeficacia académica e identificar las variables (como bien podría ser el clima social escolar) que pueden contribuir a predecir la transferencia dentro del escenario educativo.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general

PG: ¿Qué relación existe entre el clima social escolar y la autoeficacia académica en estudiantes del primer grado de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo – Huancayo?.

1.2.2. Problemas específicos

PE1: ¿Qué tipo de clima social escolar perciben los estudiantes del primer grado de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo – Huancayo?

PE2: ¿Qué nivel de autoeficacia académica presentan los estudiantes del primer grado de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo – Huancayo?

PE3: ¿Qué relaciones se dan entre el clima social escolar y la autoeficacia académica de los alumnos del primer grado de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo – Huancayo, considerando la variable género?

PE4: ¿Qué relaciones se dan entre el clima social escolar y la autoeficacia académica de los estudiantes del primer grado de secundaria de las instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo – Huancayo, considerando la variable edad?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Og. Determinar la relación existente entre el clima social escolar y la autoeficacia académica en estudiantes del primer grado de secundaria de las instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo – Huancayo.

1.3.2. Objetivos específicos

OE1: Describir el clima social escolar a partir de las percepciones en estudiantes del primer grado de secundaria de las instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo – Huancayo, considerando la variable género y edad.

OE2: Describir la autoeficacia académica de los estudiantes del primer grado de secundaria de las instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo – Huancayo, considerando la variable género y edad.

OE3: Analizar las relaciones que se dan entre el clima social escolar y la autoeficacia académica en estudiantes del primer grado de secundaria de las instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo – Huancayo, considerando la variable género.

OE4: Analizar las relaciones que se dan entre el clima social escolar y la autoeficacia académica en estudiantes del primer grado de secundaria de las instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo – Huancayo, considerando la variable edad.

1.4. Importancia y alcances de la investigación

Somos partidarios que el estudio de una organización educativa requiere necesariamente del conocimiento y profundo análisis de los distintos elementos que la caracterizan, por sobre todo de aquellos que implican alto riesgo para una convivencia sana y democrática dentro del escenario educativo.

El estudio se justifica porque ahonda en el conocimiento de dos aspectos centrales relacionados con la formación del colectivo estudiantil de educación básica regular de la zona central de país como son el clima social escolar y la autoeficacia académica cuyos alcances podrían servir como base para la toma de decisiones en los futuros planes de mejoramiento institucional.

La importancia de condicionar ambientes propicios para la construcción de las relaciones sociales dentro de la escuela es vital en la conservación de la cultura escolar; pues el clima social escolar tiene una gran importancia a nivel educativo, pues se ha demostrado que la conducta del alumno varía en función de su percepción del clima social en la situación concreta en la que se desenvuelve. Por ello, en la literatura actual, se advierte con bastante énfasis una creciente tendencia cifrado en la necesidad de conocer y manejar aquellos factores o variables psicosociales como el clima social escolar como factor predictivo del desempeño académico de los estudiantes.

Existen muchas razones para estar interesados en el estudio del clima del centro escolar. El ambiente escolar en las instituciones educativas está cobrando un carácter prioritario de estudio y reflexión, tanto para investigadores y pedagogos, como para los propios actores: los profesores, los alumnos y las familias. Así, se justifica que en los últimos años se ha desarrollado un creciente interés por el estudio del clima social escolar,

asociado a su inclusión como indicador de la calidad de la gestión de las organizaciones educativas y como uno de los elementos básicos para potenciar procesos de mejoramiento al interior de éstas.

Así mismo, es fácil constatar en la literatura especializada, sobre todo en los últimos años, que el constructo de autoeficacia académica está recibiendo especial atención en diversas áreas de actuación e intervención y se han generado importantes avances de investigación que han contribuido al mejoramiento de prácticas pedagógicas y de enseñanza (Pérez, 2011). La investigación empírica ha demostrado ampliamente que la autoeficacia académica resulta ser más predictiva del rendimiento académico que otras variables cognitivas.

Si bien es cierto que actualmente encontramos sendos estudios en torno a cada una de las variables, en forma aislada y desconexadas, el presente estudio busca develar la relación funcional posiblemente existente entre ambos constructos. Conocimiento sobre el cual aún se muestra inexistente o débil en nuestro contexto.

Así, el interés por el abordaje del clima social escolar apunta al potencial que su estudio tiene para avanzar en nuestra comprensión de aquellos proceso psicosociales que intervienen en la enseñanza – aprendizaje de los alumnos, más allá de lo estrictamente académico. Durante muchos años, el estudio de los logros educativos estuvieron más centrados en lo que hacía el profesor, se descuidaba el papel protagónico que ejercen los alumnos en sus aprendizajes, tampoco se tomaba en cuenta factores contextuales, menos lo factores psicosociales que tienen fuerte impacto en la formación integral de los estudiantes. Por ello, desde el actual desarrollo de las más recientes teorías y líneas de investigaciones vinculadas a la explicación de los fenómenos organizacionales, se impulsa y se pone cada vez más énfasis en este prometedor campo de estudio aun cuando el clima social escolar

tomado como constructo tiene ya una larga tradición dentro de la literatura organizacional por su importante rol en las diferentes experiencias y resultados organizacionales.

Como se planteó en líneas anteriores, las creencias de autoeficacia entendidas como "concepciones o teorías implícitas del funcionamiento humano que generan una disposición a actuar de un modo determinado", han despertado un interés creciente en los últimos años, sobre todo en el campo de las investigaciones psicoeducativas.

De otra parte, el motivo de realizar esta investigación corresponde al compromiso de contribuir al estudio y planteamiento de alternativas ante los problemas reales que se viven en los colegios de la zona central de país, pues abordar el tema del clima social escolar representa una verdadera u urgente necesidad, pues no sólo debe ser considerada de utilidad práctica para los directivos y la administración de recursos humanos, sino también para evidenciar la problemática que encierra este factor de valía categórica que incide sustancialmente en la tan ansiada calidad educativa.

De otro lado, consideramos que a través de la evaluación crítica de las prácticas del currículo oculto y el entendimiento de las lógicas internas de las escuelas, podríamos incorporar conocimientos válidos y objetivos para intervenir con mayor acierto dentro de ellas. Develar estas lógicas internas en las instituciones educativas ayuda a evidenciar y con ello, poder iniciar un proceso de cambio que permita instaurar buenas prácticas educativas y organizacionales que se podrían ver reflejadas en la mejora de los climas y culturas escolares, potenciando el respeto, la inclusión y la construcción de una ciudadanía democrática y madura en cada uno de los estudiantes, con beneficio académico.

Los resultados de la investigación sirven de base para otros investigaciones que estén interesados en profundizar y/o complementar el tema tratado, se vea los errores, mejorarlas

y así encontrar modelos explicativos más robustos para explicitar la relación funcional existente entre estas las variables analizadas.

Los resultados ofrecen, sin duda, una serie de elementos importantes los cuales serían interesantes para la realización de futuros estudios, los cuales, a partir de lo hasta aquí planteado, complementen y enriquezcan la visión que se tiene sobre el hecho indagado, aportando nuevos elementos que permitan poner en marcha nuevas estrategias de mejora en las escuelas de nivel básico de nuestro medio.

A nivel práctico, el estudio permitirá valorar a los directivos, jerárquicos, docentes y administrativos sobre la relación de los factores estudiados; para que implementen políticas de intervención de mejora de los aspectos deficientes y reforzar los positivos. Así mismo, estamos seguros que los alcances del estudio servirán para generar el feedback en la gestión educativa global y de los recursos humanos en particular en el centro escolar.

La contribución metodológica del estudio ayudará establecer algunos datos psicométricos respecto a los instrumentos que se emplearán para la medición de las variables de estudio.

Los resultados de este estudio (por sus características) podrían extrapolarse a instituciones de carácter similar a la presente, o a poblaciones que presenten rasgos afines a la que conforma los sujetos de esta investigación.

Capitulo II.

Marco teórico

2.1. Antecedentes del estudio

2.1.1. Antecedentes internacionales

Estudios realizados en relación al clima social escolar

Pérez, Ramos y Serrano (2017) desarrollaron una investigación referida a las acciones de prevención en acoso escolar utilizadas por docentes de educación secundaria obligatoria. El objetivo del estudio fue presentar la revisión de distintas investigaciones que permiten conocer las acciones de prevención primaria, secundaria y terciaria que los docentes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) realizan ante el acoso escolar o bullying.

Actualmente los distintos agentes educativos y sociales muestran una gran preocupación por las crecientes denuncias del alumnado de esta etapa educativa. A tal fin, se realiza un proceso sistemático de indagación documental en distintas bases de datos sobre estudios, en el contexto educativo español, realizados en torno a esta temática. Se concluye, por un lado, que el profesorado encuestado, conoce y desarrolla más acciones de

prevención primaria y secundaria sobre el acoso escolar que de prevención terciaria. Que las acciones primarias y secundarias tienen un enfoque más educativo que punitivo o sancionador y buscan principalmente la generación de un clima adecuado de convivencia tanto en el centro como en el grupo-clase. Por otro lado, en el nivel de prevención terciaria, desarrollan acciones centradas en hablar con el alumnado, aplicar las normas de disciplina y convivencia y derivar los casos a los departamentos de orientación de sus centros.

Stelko-Pereira y De Albuquerque (2016) realizaron el estudio sobre la evaluación de un programa brasileño de prevención de la violencia escolar (Violencia Nota Zero). El estudio evaluó la implementación de un programa para disminuir los niveles de violencia escolar, maximizar la participación de los estudiantes y mejorar el bienestar de maestros y estudiantes. Participaron 71 estudiantes (21 de la escuela de intervención y 50 controles) y 13 educadores (8 de la escuela de intervención y 7 del control) de dos escuelas públicas de una zona de alta vulnerabilidad en Brasil. Antes y después de la intervención se aplicaron a Escala de Violencia Escolar, Escala de Adherencia Escolar (estudiantes) Cuestionario General de Salud de Goldberg, Escala de Violencia Escolar (maestros). 8 meses después de finalizada la intervención se aplicaron nuevamente los anteriores instrumentos, solo en la escuela de intervención. El programa consistió de 12 sesiones de presentaciones, discusiones y ejercicios de 90 minutos para los educadores en la prevención de la violencia escolar. Resultados. Se encontró una disminución significativa en autoreporte de la perpetración de la violencia de los estudiantes (M pre-intervención = 15, M pos-intervención = 13, $z = -2.5$, $p = 0.01$) y de los problemas de salud mental de los maestros (Mdn pre-intervención = 1.8, Mdn pos-intervención = 1.4, $z = 2.1$, $p = 0.03$) en comparación con la escuela control. Sin embargo, el programa no mejoró la participación escolar ni tampoco se produjo una disminución de la victimización de estudiantes por los docentes o una reducción de la victimización del profesor por los estudiantes. Los niveles

más bajos de violencia entre los estudiantes, según lo informado por ellos, se mantuvieron en las evaluaciones de seguimiento. A pesar de las limitaciones del estudio como el tamaño muestral y el impacto de los resultados, los hallazgos de esta investigación resultan alentadores si se tiene en cuenta que existen muchas iniciativas similares en los países que se encuentran en vía de desarrollo.

Chocarro y Sáenz (2016) realizaron el estudio sobre la efectividad de los grupos interactivos: estrategia para la mejora de la convivencia, la participación y el aprendizaje. Postularon que los grupos interactivos son un modo de trabajo en el aula que se aprovecha de los beneficios del aprendizaje dialógico, de las interacciones entre las personas y para ello, el alumnado se agrupa de modo heterogéneo bajo la tutela de una persona adulta, cuya responsabilidad es garantizar la participación de todos sus miembros. Esta actuación se perfila como una evidencia de éxito propia de las escuelas inclusivas convertidas en comunidades de aprendizaje. Su puesta en escena requiere de un tiempo para asimilar sus principios y, por ello, el objetivo de este trabajo es presentar las dificultades así como las ventajas encontradas a partir de la experiencia incipiente del Colegio Caballero de La Rosa de Logroño. La metodología utilizada ha sido la investigación acción participativa al contar con los distintos agentes partícipes: familiares, profesores y alumnado en dos focus groups llevados a cabo al inicio y fin del curso 2012/2013 con objeto de contrastar las primeras impresiones con aquellas más asentadas tras un periodo de rodaje y así extraer resultados desde la práctica. Los resultados se organizan en torno a tres ámbitos impulsados en las comunidades de aprendizaje: académico, convivencial y participativo. Demuestran que la participación de agentes externos es fundamental en las dinámicas de aula que se generan en favor de escenarios participativos inclusivos como los grupos interactivos, una evidencia de éxito que consiste en dividir el aula en grupos de trabajo heterogéneos de cuatro o cinco alumnos, con la particularidad de la presencia de un adulto

externo por grupo que anima y dinamiza la participación de sus miembros durante el desarrollo de la actividad prevista. Basándose en el poder de las interacciones, su cometido es cerciorarse de que todos participan en la elaboración de la tarea conjuntamente refrendados por el valor del aprendizaje dialógico. Los resultados evidencian que los grupos interactivos han logrado una mayor implicación del alumnado motivados por la dinámica de la misma y que la colaboración de familiares y agentes externos así como los vínculos establecidos entre todos los implicados revierten en los resultados de aprendizaje y mejoran la convivencia.

Lejos de intrusismo, la posibilidad de contar con más personas en el aula ofrece lentes nuevas que pueden aportar mejoras en la convivencia y dar más luz al aprendizaje de los alumnos.

Torrecilla, Olmos y Rodríguez. (2016) investigaron los efectos de la metodología didáctica sobre el aprendizaje de competencias para la gestión de conflictos en educación secundaria. Postulan que la evaluación de programas permite mejorar la calidad de la acción educativa (Pérez Juste, 2000), por ello para la difusión de un programa es necesario realizar estudios pilotos como el desarrollado en el programa formativo inédito, “Taller de Convivencia. E-TALCO”, en el cual participa una muestra representativa de estudiantes del Máster de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas de la Universidad de Salamanca, en 2011-12. A través de la evaluación del programa se pretende mejorar la metodología de aplicación del mismo, analizando las diferencias entre la metodología presencial y online, en las competencias saber, saber hacer y saber ser. Aunque los cambios producidos entre ambas metodologías no son significativos, en la variable “saber hacer” parece que sí podría serlo, la continuidad del estudio se ve justificada en costes y beneficios; es decir, investigar

nuevamente bajo una modalidad b-learning nos puede proporcionar grandes beneficios a un bajo coste. Centrándonos más en los resultados obtenidos, se ha podido comprobar la hipótesis de trabajo planteada: La eficacia del programa, medida a través de la adquisición de las competencias en resolución de conflictos en un centro de Educación Secundaria (en su dimensión del "saber", el "saber hacer" y del "saber ser"), es independiente de la modalidad metodológica presencial u online utilizada para desarrollarlas.

Tirado y Conde (2015) presentaron un estudio aplicado sobre la organización del aula de convivencia y efectos en la reducción de conductas contrarias. El objetivo de este estudio consiste en corroborar la influencia que tiene la existencia de planificación, de la organización adecuada de los recursos, así como de la gestión del personal del aula de convivencia, sobre la reducción de las conductas contrarias. Entendiendo como conductas contrarias: daños en las instalaciones, recursos materiales del centro, daños en las pertenencias de los miembros de la comunidad educativa, casos de maltrato y deterioro grave de las instalaciones, recursos materiales del centro. En el trabajo se buscó explorar los efectos que el aula de convivencia está teniendo en la reducción de conductas contrarias, así como la validez de las propuestas organizativas que la administración educativa sugiere para su eficaz funcionamiento. Para la selección de la muestra se ha utilizado un muestreo intencional adoptando la antigüedad y experiencia como criterio objetivo. Para ello, tomando como muestra a 46 centros de la región de Andalucía, experimentados en el desarrollo de planes de convivencia, se plantea un análisis a través de ecuaciones estructurales, lo que permite tener una visión más global del fenómeno de estudio. El análisis de cada una de las hipótesis que se plantean en el estudio permite confirmar la validez de las propuestas organizativas planteadas por la Administración, si bien, las evidencias encontradas no muestran efectos positivos sobre la disminución de conductas contrarias; es decir, no se puede aceptar la existencia del aula de convivencia

como una medida que tenga efectos directos en la reducción de los problemas de convivencia, sino, más bien sujeta a circunstancias reparadoras siempre que prevalezcan conductas disruptivas, casos de maltrato, daños en los equipamientos del centro y cualquier otra forma de agresión o violencia social en los centros educativos. En relación a los objetivos previstos, pensamos, que se corrobora la influencia que tiene la existencia de una planificación del aula sobre la gestión del personal y organización de los recursos del aula. Por otro lado, respecto al segundo objetivo, existe una influencia relativa de la gestión del personal y organización adecuada de los recursos del aula de convivencia sobre la reducción de conductas contrarias, además de la influencia inversa que tiene la gestión del personal del aula sobre la reducción de conductas contrarias. En otras palabras, la activación del aula de convivencia tiene sentido en la medida en la que las conductas contrarias aumentan en el centro.

Huarcaya (2016) analizó los factores que inciden en la aplicación por las instituciones educativas de las medidas que establece la Ley 29719 o Ley Antibullying. El estudio buscó comprender los factores que influyen en la implementación de la Ley 29719 en las instituciones educativas de gestión pública y gestión privada a fin de poder plantear medidas que favorezcan a una óptima implementación. El estudio es cualitativo donde la forma de investigación establecida fue el Estudio de Caso y como técnicas para el recojo de información se utilizó la entrevista semiestructurada y la Revisión Documental. Los resultados dan cuenta que la Ley 29719 y su reglamento, a cuatro años de haber sido promulgada, tiene un bajo grado de implementación lo que, en principio se explica, por el poco o nulo conocimiento de la norma que tienen los principales agentes ejecutores; es decir directores, docentes y psicólogos, padres de familia y estudiantes. Cabe destacar que encontraron diferencias entre los colegios nacionales y particulares, dado que en el caso de los segundos, se evidencia mayor conocimiento de la ley 29719 en comparación con los

primeros. Tal es así que los colegios particulares han llegado a elaborar un plan de convivencia e implementado algunas medidas preventivas, pero principalmente basándose en su experiencia y criterios personales antes que en lo señalado por la ley. Mientras que en el caso de los colegios nacionales, a pesar que han emprendido algunas acciones preventivas contra el bullying y a favor de la mejora de la convivencia escolar, evidencian desconocimiento de la Ley 29719. Por otro lado, las instituciones educativas estudiadas coinciden en la preocupación que muestran por el problema del bullying y la convivencia escolar, considerando estos dos temas como importantes y reconociendo en forma explícita la necesidad de atenderlos. Sin embargo, todavía no han implementado la mayor parte de las medidas que señala la Ley 29719. Esto también se debe a la poca incidencia de casos identificados como bullying en sus instituciones, que no han motivado ampliar y continuar las acciones adoptadas al respecto. Por su parte el MINEDU, no ha promocionado suficientemente la Ley 29719 y tampoco ha realizado supervisiones al respecto, lo que si ha llegado a hacer la Defensoría del Pueblo. Tal situación se debe, a que tienen observaciones significativas respecto a la aplicabilidad de algunas medidas que se señala en la norma y que no tenían una línea base del problema del bullying que le sirviera de punto de partida y comparación. Por ello, se propusieron hacer un diagnóstico y algunos proyectos pilotos de capacitación. En ese contexto, tanto el MINEDU como los directores, docentes y psicólogos tienen una confianza limitada respecto a que la ley 29719 se aplique cabalmente, ya que consideran deben cambiar algunas condiciones para que lo señalado en dicha norma se llegue a cumplir.

Fuensanta Ruiz y Arense (2015) investigaron los roles en bullying de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales. En este estudio se analizó la relación entre la dinámica bullying y variables del contexto escolar y familiar y estilos educativos familiares, e indaga en las diferencias según el rol en

bullying. La muestra estuvo constituida por 847 estudiantes (450 chicos y 397 chicas), entre 9 y 18 años de edad (M = 12.73; DT = 2.34), de Educación Primaria (426) y Secundaria (421), de 38 grupos intactos de 5 centros escolares de diferentes regiones españolas. El análisis descriptivo de la muestra indica un nivel de incidencia del fenómeno bullying del 16.2%, siendo: 8.1% agresores, 6.8% víctimas y 1.3% víctimas-agresores. La variable edad no presentó diferencias significativas en implicación en bullying, pero si la variable sexo, la mayoría de los implicados eran varones [$\chi 2$ (3, N = 847) = 39.35, p < .001], tanto como agresores (87.0%), como víctimas (63.8%). Resumiendo los principales hallazgos de este estudio, sobre el perfil de los agresores, no se observan dificultades en las relaciones interpersonales en el contexto escolar, lo que facilita el mantenimiento de su conducta. Los resultados también indican que los implicados en bullying son más rechazados que los no implicados, siendo las víctimas las más excluidas y con menor nivel de relaciones escolares. El contexto familiar es valorado Positivo mente. El estilo autoritativo es el más frecuente, entre los no implicados predomina el indulgente, negligente en los agresores y autoritario o autoritativo en las víctimas. La inconsistencia en los estilos entre ambos progenitores unida al rechazo de los iguales está relacionada con la victimización. La percepción del clima social escolar resulta bastante similar en todos los subgrupos de la muestra y solo la dimensión Relaciones ofrece diferencias entre los no implicados y las víctimas, siendo estos últimos los que peor percepción tienen de las mismas, lo que podría ser consecuencia de serias dificultades en competencia emocional.

Blanco (2015) realizó un análisis sobre la relación entre el clima escolar y los aprendizajes en México. Esta ponencia presenta parte de los resultados de una investigación sobre factores escolares asociados al aprendizaje en 6º año de primaria. Se realizaron análisis de regresión multinivel para Matemáticas y Lectura, utilizando datos de las Pruebas Nacionales del INEE (México). Dos son los objetivos: 1) mostrar las relaciones

entre el contexto sociocultural de las escuelas y distintos indicadores del clima escolar y el clima de aula y 2) explorar el efecto del clima escolar y el clima de aula sobre los aprendizajes. Los resultados muestran una asociación considerable entre el contexto sociocultural de las escuelas y los indicadores de clima. Esto sugiere que la construcción de relaciones y percepciones que constituyen el clima organizacional no ocurre en el vacío, sino que está condicionada por la estructura social involucrada en cada contexto de interacción. También se halló que la asociación entre el clima escolar y los resultados es en general débil o inexistente (dependiendo de la dimensión del clima considerada). La excepción fue el clima de aula, que mostró una asociación significativa con los aprendizajes de lectura. Estos resultados llaman a moderar las conclusiones de las investigaciones sobre "buenas prácticas en educación", que destacan la importancia del clima escolar para la calidad educativa. Con muestras representativas, los datos muestran que estas relaciones no son tan claras. La calidad de los aprendizajes depende mucho más de factores vinculados a la posición en la estructura social, que de factores escolares que supuestamente dependen de la voluntad de los agentes.

Gómez y Gaymard (2014) estudiaron la percepción del clima escolar en dos institutos de educación secundaria durante la puesta en marcha de un Programa de Ayuda entre Iguales". Plantean que el problema de la violencia escolar se viene estudiando desde distintas perspectivas teóricas en las últimas décadas, centrándose de manera especial en el maltrato entre iguales por abuso de poder o bullying. Sostienen que numerosos expertos han recomendado su tratamiento desde un enfoque global de centro. El trabajo que aquí se presenta consiste en la evaluación de los cambios en el clima en dos centros de secundaria durante la inserción y desarrollo de un programa de ayuda entre iguales, con objeto de conocer la satisfacción percibida. Método. Estudio pre-post con un grupo experimental y otro de control. Los participantes fueron 778 alumnos/as (3 fases) y 65 profesores del

centro experimental; 462 y 29 respectivamente del centro control. Los instrumentos utilizados han sido cuestionarios, grupos de discusión y entrevistas en profundidad. Resultados. Todos los participantes consideran que el programa de ayuda entre iguales es útil para la mejora de la percepción de la seguridad en el centro, si bien las respuestas de los alumnos del centro experimental indican un aumento general de la frecuencia de los conflictos Discusión y conclusión se estableció que de acuerdo con la información de los alumnos, ha habido un aumento general de los conflictos en la escuela experimental, aunque han disminuido en el centro de control (perspectiva macro). Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en las medias [F (2, 76) = 5, 92, p < .003] entre las tomas de datos de las fases 1, 2 y 3 de la escala Likert 1-5 en la escuela en donde se desarrollaba el programa. Preguntados por la incidencia de los distintos tipos de conflictos en el aula (perspectiva micro), los alumnos han escogido entre siete opciones. En las dos escuelas señalan porcentajes altos de conducta disruptiva (media 70%), aunque se separan [X^2 (1) = 5.31, p ≤ .02] en la fase 3, en donde la escuela de control puntúa más alto. A pesar de que la falta de respeto de los estudiantes a los profesores es el segundo conflicto en términos porcentuales en todas las fases, las escuelas difieren en cada toma de datos cuando los alumnos responden sobre la falta de respeto de los profesores hacia los alumnos: con diferencias altamente significativas en la fase 1 [X^2 (1)= 14.32, p ≤ .0001], en la 2 [X^2 (1)=8.84, p ≤ .003], y la 3 [X^2 (1)=6.3, p ≤ .01], respectivamente. Las agresiones entre los alumnos, con porcentajes equivalentes en las fases 1 y 2, muestran ser más relevantes en la escuela experimental [X^2 (1) = 6.94, p ≤ .008], desapareciendo las diferencias en la fase 3, aunque se mantienen altos porcentajes de conflicto en ambos centros.

Salinas (2012) investigó la organización escolar y su relación con el clima de convivencia en escuelas secundarias del municipio de Querétaro. Se estudia las relaciones interpersonales en el centro escolar desde un abordaje ecológico. El modelo ecológico propuesto por Bronfenbrenner (1997) es considerado por la Organización Panamericana de la Salud (OPS) como uno de los modelos preventivos de la violencia. El objetivo de este estudio fue analizar algunos factores organizativos que originan, propician y mantienen problemas convivencia en escuelas secundarias del municipio de Querétaro. Metodología: El presente trabajo es un estudio exploratorio y descriptivo, utilizando un cuestionario compuesto principalmente por preguntas cerradas se obtuvo información sobre el tema. El análisis de los datos muestra que la mayoría de los estudiantes de secundaria percibe que el ambiente de su escuela es agradable. Las problemas más frecuentes entre los alumnos son: la violencia, la disrupción y la desmotivación Hay un alto porcentaje de participación de los alumnos en actividades deportivas y artísticas, no así en actividades de toma de decisiones. Los estudiantes perciben un modelo de gestión de la convivencia punitivo, por parte de maestros y directores. La percepción del clima de convivencia en escuelas secundarias generales públicas del municipio de Querétaro se ve influida desfavorablemente por diversos factores organizativos: la forma de gestión de la convivencia, el afrontamiento de conflictos, participación en la toma de decisiones, falta de normas consensuadas.

Castro (2012) investigó la percepción del clima escolar en estudiantes del cuarto al sexto de primaria de una institución educativa del Callao. Esta investigación tuvo el propósito de determinar el nivel de percepción del clima escolar que tienen los alumnos de una institución educativa del distrito del Callao. Este estudio es de tipo descriptivo y el diseño utilizado es el descriptivo simple. Los participantes son 230 estudiantes, entre varones y mujeres, de cuarto, quinto y sexto grado de educación primaria. Se aplicó el

Cuestionario de Evaluación del Clima Escolar en escuelas primarias, propuesto por Gutiérrez (2007) adaptado por Castro (2011), el cual fue validado por criterio de jueces y cuenta con un alto coeficiente de confiabilidad. Los resultados comprueban que los estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado de primaria de una institución educativa del Callao presentaron un nivel intermedio en la percepción del clima escolar. La mayoría de los estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución educativa del Callao tiene una percepción positiva respecto al clima de convivencia general entre los estudiantes de su institución educativa. La mayoría de los estudiantes de cuarto grado muestran un grado positivo en la percepción del grado de satisfacción y cumplimiento de expectativas que tienen en su comunidad educativa. La mayoría de los estudiantes de quinto grado de primaria de una institución educativa del Callao tiene una percepción Positivo respecto al clima de convivencia general entre los estudiantes de su institución educativa. La mayoría de los estudiantes de quinto grado muestran un grado positivo en la percepción del grado de satisfacción y cumplimiento de expectativas que tienen en su comunidad educativa. La mayoría de los estudiantes de sexto grado de primaria de una institución educativa del Callao tiene una percepción Positivo respecto al clima de convivencia general entre los estudiantes de su institución educativa. La mayoría de los estudiantes de sexto grado muestran un grado positivo en la percepción del grado de satisfacción y cumplimiento de expectativas que tienen en su comunidad educativa. La evolución del nivel de percepción del clima de convivencia general en los estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado es negativa ya que va en descenso a medida los estudiantes llegan a un grado superior. La evolución del nivel de percepción del grado de satisfacción y cumplimiento de expectativas de cuarto a sexto grado es negativa ya que desciende a medida que los estudiantes alcanzan un grado superior.

Moreno (2011) abordó el clima social escolar en el aula y vínculo profesor-alumno: alcances, herramientas de evaluación, y programas de intervención. El estudio tiene por objeto analizar investigaciones relacionadas al clima social escolar y específicamente al clima social escolar al interior del aula y vínculo profesor-alumno. Además, se propone describir herramientas para la valoración del clima social escolar al interior del aula y las principales vertientes de estudio respecto a programas de intervención sustentados en la mejora de la competencia social-afectiva de los alumnos y profesores. Los elementos abordados en este trabajo se derivan de investigaciones sobre clima social escolar ejecutados preferentemente en Chile, España y México. Concluye planteando que actualmente prevalece el enfoque centrado en la interacción. Surge del modelo ambiental y ecológico. Asume que el riesgo radica en la interacción entre el niño/a y las características del contexto en el que se desarrolla. De manera que los déficits de habilidades no van a estar en función de las características inherentes del niño/a, sino de su vulnerabilidad ante el contexto particular (físico y social) que le rodea. Este es el modelo transaccional, que concibe el riesgo como combinación de condiciones personales y ambientales

Carrasco y Trianes (2010) realizaron una investigación con el propósito de analizar en conjunto la relación que se da entre la percepción del clima social, el comportamiento prosocial y la violencia escolar cotidiana sufrida y observada, informadas por parte del alumnado para predecir la adaptación socioemocional. Para esta investigación participaron 88 alumnas y alumnos de 8 a 10 años de edad de un colegio de la provincia de Málaga. Los instrumentos utilizados para esta investigación fueron: el cuestionario del clima social del centro escolar, el cuestionario de violencia escolar cotidiana, el cuestionario de conducta prosocial (PBQ), el cuestionario P-2. BASC de sistema de evaluación de la conducta y el cuestionario T-2. BASC. Encontraron que el alumnado presentó valores bajos, en lo que

respecta a inadaptación escolar y valores normales en una buena adaptación escolar y social.

Wetzell (2009) realizó una investigación que tuvo como propósito conocer si existen diferencias del clima en la clase entre alumnos de colegios estatales y particulares de la región Callao. La muestra fue de 148 estudiantes de sexto grado de primaria cuyas edades estaban entre 11 y 15 años. El instrumento utilizado fue el Cuestionario de Clima Motivacional de Clase (CMC-VENZ ampliado) de Irureta. Obtuvo como resultado que los estudiantes de colegios estatales y particulares perciben un clima motivacional en la clase medianamente adecuado, destacando el clima de interés sobre los demás. Igualmente, los resultados sustentan que existen diferencias significativas en el clima motivacional en la clase de los colegios por tipo de gestión escolar, es decir, los estudiantes de colegios particulares perciben un mejor clima en la clase que los de colegios estatales, pero ambos no presentan puntajes que se traduzcan en un buen clima en la clase.

Logro (2015) desarrolló el estudio referido a la convivencia escolar y su incidencia en el rendimiento académico con los estudiantes de los terceros años de educación básica de la escuela Pedro Vicente Maldonado del Cantón Pujilí provincia Cotopaxi, Ecuador. El trabajo de investigación tuvo el propósito "proponer mecanismos de convivencia escolar que permita mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de los Terceros Años de Educación General Básica de la escuela Pedro Vicente Maldonado del Cantón Pujilí". Los métodos utilizados fueron: el método científico en el desarrollo de toda la investigación, el inductivo porque se partió del estudio de datos particulares para llegar al análisis e interpretación, el deductivo en el estudio de las categorías fundamentales, el analítico en el análisis e interpretación de las tablas y gráficos. Las conclusiones de este trabajo fueron: la relación de los miembros de la comunidad educativa es regular; los estudiantes tienen bajo

rendimiento académico y conflictos de disciplina y, los padres de familia no se preocupan de la educación de sus hijos. El aporte de este trabajo fue la elaboración de la guía metodológica para mejorar la convivencia escolar y el rendimiento académico, fomentando así a la reflexión, valoración y respeto mutuo.

Pérez y Colina (2015) investigaron la convivencia escolar: factores de riesgo para la violencia escolar. En este artículo se reportan, parcialmente, los resultados de una investigación que ha tenido como objetivo general explorar y describir los factores de riesgo para la violencia escolar que existen en una secundaria técnica del estado de Tlaxcala, México. En el presente reporte de investigación se muestran los datos encontrados, a través de la opinión de los mismos alumnos y de los maestros, en relación a las características de la convivencia que se presenta en el ámbito escolar de la institución.

Se utilizaron métodos tanto cuantitativos como cualitativos. Se aplicó un cuestionario a 76 estudiantes de los tres grupos de secundaria, adolescentes de entre doce y catorce años de edad. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a dos maestros de la institución. Los datos analizados indican que los alumnos perciben la convivencia escolar con características de injusticia en el trato, humillaciones y peleas frecuentes entre pares. Los docentes reportan preocupación en cómo sancionar y no en cómo favorecer una educación integral.

Polo (2013), analizó los perfiles de la dinámica bullying y clima de convivencia en el aula. El estudio obtiene información sobre la relación que puede existir entre una variable contextual (clima de convivencia en el aula) y el acoso escolar entre alumnos de educación primaria. En la investigación participaron 320 alumnos de 5º y 6º de primaria de Cáceres ciudad y provincia. Se elaboraron tres escalas que miden la frecuencia de las conductas de acoso escolar desde tres perspectivas (agresor, víctima y observador) y un cuarto

cuestionario que evalúa el clima de convivencia en el aula. Todos ellos presentan adecuadas características psicométricas. Respecto a los resultados, concluye que existe relación inversa entre el acoso escolar desde cualquiera de sus perspectivas (agresor, víctima y observador) y una percepción más negativa del clima de convivencia en el aula.

Piña, Tron y Bravo (2014) investigaron el acoso escolar en la educación secundaria: percepción de los alumnos, profesorado y padres de familia. El objetivo fue identificar el nivel de incidencia del bullying en alumnos de secundaria, así como la percepción y nivel de involucramiento que tienen profesores y padres de familia ante dicha problemática. Participaron 112 estudiantes de secundaria, 17 profesores y 47 padres de familia. Se aplicó el cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales (CIMEI) en sus tres versiones (alumnos, profesores y padres). Los resultados muestran que las mujeres son quienes obtienen mayores porcentajes en las diferentes formas de maltrato que emplean, en comparación a los hombres; la forma más frecuente de acoso y hostigamiento es insultar y poner apodos, además los estudiantes de tercer grado tienen las más altas puntuaciones de violencia física. Con respecto a los docentes, consideran que están indefensos ante los problemas de indisciplina y agresiones por parte del alumnado; los padres de familia tienen relativamente poca conciencia del problema, pues algunos niegan la existencia de bullying en el centro escolar.

Mena y Pinto (2014) investigaron el manejo de problemas: impacto en el clima social del aula en secundaria. Esta investigación aborda el estudio del efecto de un taller de manejo de problemas en el clima social de un aula y la adquisición de destrezas para el manejo de problemas. Se realizó un estudio de campo con diseño pre-experimental de tipo preprueba - posprueba con un solo grupo. Participaron 39 alumnos del primer grado de secundaria. Se utilizó la adaptación mexicana de la Escala de Clima Social en el Aula

(Sánchez, Villarreal y Moral, 2008), y escalas de manejo de problemas elaboradas ex profeso. El taller tuvo una duración de 20 sesiones. Los datos se analizaron estadísticamente con la prueba t de Wilcoxon para muestras grandes. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el clima social del aula. En el manejo de problemas, las destrezas de reconocimiento de los problemas, el reconocimiento de las causas y en la evaluación de los participantes acerca de su forma de manejar los problemas resultaron significativos. Se concluye que las habilidades para manejar problemas de los adolescentes incrementa la posibilidad de enfrentar situaciones estresantes en forma adecuada, lo cual repercute en una mejor salud y adaptación social.

Ponferrada y Carrasco (2008) estudiaron los climas escolares, malestares y relaciones entre iguales en las escuelas de secundaria. El análisis cualitativo nos muestra que uno de los factores que influye Positivo mente en las relaciones de convivencia son las altas expectativas y el retorno de imagen Positivo al alumnado, transmitido a través de los discursos y prácticas del profesorado en la vida cotidiana de la escuela. La competitividad y la alta exigencia académica, al contrario de lo esperado, no han aparecido como creadores de condiciones favorables a la conflictividad, sí lo hacen en cambio las bajas expectativas y o/la visión negativa que el profesorado tiene de su alumnado como estudiante. Emergen centros escolares que se ven a sí mismos “sin salida”, en una difícil situación por el nivel socio-económico de su entorno, y donde parece haberse dado la dimisión general de sus agentes. En estos centros la desesperanza nutre sentimientos de malestar entre los jóvenes, que no implican que haya más maltrato entre ellos, sino un clima social y escolar descorazonador y no dignificado. En estos centros, es donde los alumnos expresan en mayor medida la necesidad de ser “respetados” (un 34,7 % frente a un 22% en los centros de ‘alto’ prestigio), y donde los alumnos perciben bajas expectativas escolares y etiquetaje negativo por parte de toda la comunidad educativa.

Arévalo (2002) investigó el clima escolar y niveles de interacción social, en estudiantes secundarios del Colegio Claretiano de Trujillo. Utilizando la Escala del Clima Social Escolar de R. H. Moos logró determinar que si existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de aceptados y rechazados en las áreas de afiliación, ayuda, tarea y claridad; en la contrastación de los aceptados con los aislados, se diferenciaron estadísticamente en el área de implicación, y entre los grupos de aislados con rechazados difirieron en las áreas de ayuda y tareas. Respecto a las dimensiones del clima social escolar, se encontraron diferencias significativas entre los grupos de aceptados y rechazados en las dimensiones de relación y autorrealización, no se hallaron diferencias en estabilidad y cambio. Con relación a la contrastación de los aceptados con los aislados, se encontró que no existen diferencias significativas en las cuatro dimensiones. Similar resultado se presentó entre los aislados y rechazados. Los resultados hallados en el estudio, se resumieron en que la interacción social de los alumnos secundarios del Colegio Claretiano de la Ciudad de Trujillo, es independiente del clima social escolar, a excepción de las tareas de implicación, afiliación, ayuda, tarea, claridad y las dimensiones de relaciones y autorrealización, donde si existen diferencias significativas entre los grupos contrastados.

Estudios relacionados con la autoeficacia académica

Lazo (2016) analizó la violencia escolar y autoeficacia académica en alumnos de educación secundaria de El Tambo – Huancayo. El estudio relaciona la violencia escolar y la autoeficacia académica de estudiantes del primer grado de secundaria de instituciones educativas del distrito de El Tambo de la ciudad de Huancayo. Para responder al problema se empleó al enfoque de estudio cuantitativo. La investigación es de campo, de carácter No Experimental, con formulaciones descriptivas y asociativas. Para la contrastación de la

hipótesis se empleó el diseño de corte transversal definido como descriptivo - correlacional ex post facto. La muestra (no aleatoria) lo conformaron 156 estudiantes que fueron tomados de cuatro instituciones educativas más representativas de El Tambo - Huancayo. Para recabar datos se empleó la Escala de Evaluación de Violencia Escolar y el IDAPE los cuales fueron adaptados y validados. Considerando el estatus de víctima, los resultados permite afirmar que los estudiantes investigados padecen o sufren un nivel medio de violencia o bullying como experiencia personal. En relación al status de espectador, de los resultados se establece que los estudiantes investigados atestiguan la existencia de un nivel alto de violencia o bullying en el centro escolar como experiencia social. Finalmente, la matriz de correlaciones lograda con el procesamiento estadístico de los datos permitieron observar correlaciones altas, inversas y significativas entre la violencia escolar y la autoeficacia académica ($r<0,72$ y $r>0,89$). Esta alta covariación encontrada, a nivel global y por dimensiones (violencia como experiencia personal y violencia como experiencia social), estaría mostrando un alto poder predictivo de la violencia escolar sobre componente autorreferencial académico que tienen estos estudiantes.

Palomino (2015) estudió la autoeficacia académica de los estudiantes del nivel superior de selva central del Perú. Esta investigación es fundamentalmente un estudio de tipo descriptivo que comparó los perfiles de autoeficacia académica percibida de los estudiantes de educación superior de la Selva Central en relación a los factores género, rango de estudio y modalidad de estudio. Para investigar sobre la autoeficacia percibida se aplicó el Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica (Hernández y Barraza, México, 2013) adaptado y validado. En el estudio participaron 272 estudiantes (200 de educación superior universitaria y 72 de educación superior técnica). El abordaje hace referencia a un estudio con enfoque cuantitativo con un diseño descriptivo comparativo tipo encuesta. De los resultados mostrados, de su análisis y de su discusión, se pueden

confirmar mayor predominio de estudiantes de educación superior de la Selva Central con nivel moderado de autoeficacia académica. Este mismo perfil se observan en los dominios específicos de autoeficacia para actividades académicas orientadas a la producción (OUT - PUT), autoeficacia para actividades académicas de insumo de aprendizaje (IN – PUI) y autoeficacia para actividades académicas de interacción para el aprendizaje. Los resultados también indican que los factores rango de estudio y modalidad de estudio se muestran como variables diferenciadoras de la autoeficacia en los estudiantes investigados. Las diferencias observadas se dan a nivel global y en los tres dominios específicos de la autoeficacia estudiada. Al parecer, el género no se muestra como variable influyente en la autoeficacia de los estudiantes investigados.

Huatuco (2014) investigó la autoeficacia académica en estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú – Huancayo. La investigación alcanza un análisis descriptivo y comparativo del constructo autoeficacia académica, según nivel de estudio y área formativa de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú - Huancayo. El abordaje toma como sustento teórico los planteamientos básicos de la Teoría Social – Cognitiva de Bandura (1977). Se plantea un estudio cuantitativo, de corte transversal, con características de estudio de campo en una muestra tomada por accesibilidad 198 estudiantes de la Facultad de Educación de la mencionada universidad. Para medir la autoeficacia académica se empleó la “Escala Autoeficacia en Conductas Académicas” (EACA) diseñada por Blanco y otros (2011), la cual fue adaptada y validada para el caso. A nivel descriptivo, se logra identificar que existe un ligero predominio de estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Centro del Perú con nivel medio de autoeficacia académica. A nivel comparativo, existe evidencia empírica para afirmar que la autoeficacia académica de los estudiantes varía en función del nivel de estudios y el área formativa de estos.

Ornelas y otros (2013) analizaron los perfiles de autoeficacia en conductas académicas en alumnos de primer ingreso a la universidad. El objetivo de esta investigación consistió en caracterizar a los estudiantes que optan por alguna de las licenciaturas que se ofrecen en la Universidad Autónoma de Chihuahua, en cuanto a la autoeficacia percibida en su desempeño académico. La muestra fue de 1,187 estudiantes varones universitarios, con una edad media de 18.29 años (DE=0.76). El abordaje adoptado en la investigación se tuvo un enfoque cuantitativo con un diseño descriptivo tipo encuesta. De los resultados mostrados, de su análisis y de su discusión, se pueden obtener las siguientes conclusiones: 1) en cuanto a las conductas académicas estudiadas, se puede afirmar que los alumnos sin importar la disciplina a la cual pertenece la licenciatura que estudian, en general, se perciben tan autoeficaces y con la misma posibilidad de mejoría en su autoeficacia que los alumnos de las demás disciplinas, conclusión que en general concuerda con los resultados de un estudio similar llevado a cabo por Blanco, Ornelas, Aguirre y Guedea (2012, p. 2) los alumnos de nuevo ingreso a la universidad, en general, tienden a sentirse menos eficaces, con menor necesidad y posibilidad de ser más autoeficaces en lo que respecta al factor comunicación, esto en cuanto a expresar ideas con claridad, hacer comentarios y aportaciones pertinentes, en caso de desacuerdo ser capaz de entablar un diálogo con los profesores, sentirse bien con su desempeño cuando se habla enfrente de una clase o grupo de gente; un resultado similar se reporta en Blanco et al. (2012, p. 3) de acuerdo con Festinger (1957) la disonancia cognoscitiva generada en relación a la autoeficacia percibida en el presente, el nivel de autoeficacia deseado o ideal, y la posibilidad de mejoría en la autoeficacia percibida; puede ser aprovechada por el docente o tutor académico del estudiante para que éste establezca metas de logro para aumentar su eficacia, aproximándolo a la deseada o alcanzable; y con ello la convicción en su propia capacidad de superar los retos que se le plantean, pensará que los puede superar, se sentirá

seguro a la hora de emprender una tarea, la motivación para el esfuerzo que tendrá que desarrollar será alta y llevará a cabo las acciones necesarias para conseguirlo (Bandura, 1997); lo cual consideramos es sumamente importante para el desarrollo personal y profesional de nuestros alumnos.

Veliz, Burgos, y Apodaca (2012) consolidaron el estudio sobre los niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la ciudad de Temuco. El objetivo del estudio fue conocer el nivel de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico de universitarios chilenos. Se revisan baremos de tres escalas en 691 sujetos. Empíricamente se evidencia que mayor edad mejoran los niveles de Autoconcepto Académico, Emocional, Familiar y Físico. En Autoeficacia Académica se establece que no existe diferencia entre hombres y mujeres, también se confirma el hecho que en la medida que se tiene mayor edad en la universidad se tiende a tener una mayor percepción Positivo de las capacidades individuales para el éxito universitario. En bienestar psicológico los hombres presentan mayor autonomía y las mujeres mayor dominio del entorno. Los estudiantes de salud presentan los mejores niveles en las dimensiones evaluadas.

Rocha (2012) analizó las estrategias de afrontamiento del estrés en estudiantes universitarios brasileños: su relación con autoeficacia y satisfacción con los estudios, los participantes fueron sido 400 estudiantes universitarios brasileños. Se les han pasado en las aulas de la Universidad una serie de cuestionarios. A todos los participantes se les pasó completo el NEO-PI-R en versión portuguesa, más otros cuestionarios cuya versión portuguesa fue preparada para obtener los datos. El NEO-PI-R (Inventario NEO de Personalidad Revisado) es un cuestionario de 240 ítems diseñado para operacionalizar el modelo de los Cinco Factores de personalidad. Al abordar las estrategias de

enfrentamiento, queda claro que ambos géneros presentan un gran equilibrio en lo que se refiere al Enfrentamiento Activo y a la Aceptación. Pero es perceptible que las mujeres son individuos mucho más direccionados a negar la existencia de posibles problemas y/o limitaciones, poseyendo una mayor inclinación para buscar apoyo. En lo que respecta a la Auto-Evaluación y Auto-Eficacia, nuevamente los géneros se presentan bastante equilibrados, pero los individuos del género masculino se muestran más seguros de sus capacidades y dispuestos a nuevas evaluaciones de retos y obstáculos.

Cabe destacar que, realizado la revisión del Estado del Arte en torno a las variables de investigación que son tomados como ejes de abordaje en el presente estudio, se pudo constatar que en la literatura especializada aún no existen estudios que puedan elucidar, de modo sistemático y contundente, la relación existente entre el clima social escolar y la autoeficacia académica.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Bases de la psicología ambientalista

Los principales supuestos que fundamentan el estudio del clima o ambiente psicosocial en las organizaciones e instituciones humanas, en la mayoría de los casos, proceden de teorías psicosociales que asocian las necesidades y motivaciones de los sujetos con variables estructurales o contextuales de tipo social.

En específico, muchos estudios sobre clima se basan en el Modelo Ambiental o Interaccionista desarrollado inicialmente por Kurt Lewin y posteriormente por Murray en Estados Unidos.

Este modelo busca examinar las complejas asociaciones entre personas, situaciones y resultados individuales. Sus autores describen brevemente los elementos básicos del modelo interaccionista:

- La conducta actual es una función de un proceso continuo de interacción multidireccional o de feedback entre el individuo y las situaciones en que se encuentra.
- El individuo es un agente activo e intencional en este proceso interactivo.
- Por parte de la persona, los factores cognitivos y motivacionales son determinantes esenciales de la conducta.
- Por parte de la situación, el significado psicológico de la percepción de las situaciones por parte del sujeto es un factor importante y determinante.

Por tanto, para el abordaje del clima social escolar, en el presente estudio, se toma como base al Modelo Teórico de la Psicología Ambiental (MTA).

El MTA hizo su aparición a principios de los años 70, consiguiendo una rápida evolución gracias a las publicaciones en revistas especializadas y la multiplicación de encuentros y conferencias internacionales.

En 1973, la Asociación Americana de Psicología creó una sección de investigación sobre la acción entre entornos físicos y el comportamiento. En 1981, apareció la revista "Journal of Environmenta Psychology" de la Editorial Academia Press, llegando a constituirse como una publicación privilegiada de esta disciplina. A través del paso del tiempo, el MTA ha podido revertir innumerables problemas para definirse y encontrar sus fronteras.

La Psicología Ambiental se vale de los conocimientos teóricos y prácticos propios de la ciencia psicológica, asociados a los aportados por la Sociología, Antropología y las Ciencias de Salud, Económicas y Jurídicas, para comprender las estrategias que utiliza el hombre en su afán por imponerse al entorno natural y de crear y recrear permanentemente el medio socio cultural donde reside.

También se puede afirmar que esta es un área clave de la psicología cuyo foco de investigación es la interrelación del ambiente físico con la conducta y la experiencia humana. Este énfasis entre la interrelación del ambiente y la conducta es importante; "no solamente porque los escenarios físicos afectan la vida de las personas, los individuos también influyen activamente sobre el ambiente" (Kemper, 2000, p. 35).

Lewin introduce el concepto de "atmósfera psicológica", definiéndolo como "...una propiedad de la situación como un todo" (Lewin, 1965, p. 71) que determinará, en importante medida, la actitud y conducta de las personas. Es este mismo autor quien destaca la importancia de la subjetividad de la persona en la comprensión de su espacio vital.

Bajo la perspectiva ambientalista se habla de clima cuando nos referirnos a las formas en que las personas se relacionan entre si dentro de una organización estructurada y también a las características que posee un determinado ambiente social.

En la literatura especializada, el clima es uno de los muchos conceptos que, en el uso cotidiano, toma dos connotaciones diferenciadas que se trastocan mutuamente. El término clima es un concepto metafórico derivado de la meteorología que, al referirse a las organizaciones traslada analógicamente una serie de rasgos atmosféricos que mantienen unas regularidades determinadas y que denominamos clima de un lugar o región, al clima

organizacional, traduciéndolos como un conjunto particular de prácticas y procedimientos organizacionales (Schneider, 1975).

Koys y DeCotiis (1991) señalaron que estudiar los climas en las organizaciones ha sido difícil debido a que se trata de un fenómeno complejo y con múltiples niveles; sin embargo, se ha producido un avance considerable en cuanto a su conceptualización como constructo.

Bajo el enfoque ambientalista, el clima es la percepción del ambiente donde una persona realiza sus actividades, influyendo en su conducta dentro de la organización; Ejm. el trato que un docente puede tener con los estudiantes, la relación entre los estudiantes y los docentes, la interacción de los mismos estudiantes.

Todos ellos determinan el tipo de clima social: positivo o negativo, influyendo en el desarrollo de la institución educativa como una organización en su conjunto.

Como lo definió Pulido (2003, p. 77) el clima es "…la percepción del "micro entorno" que surge como resultado, tanto de las pautas de comportamiento cotidianas y diferenciadas, como de valores; estos influyen y afectan el significado y la relación de las personas involucradas en ella (organización)".

Desde esa perspectiva el clima es un filtro por el cual pasan los fenómenos objetivos (estructura, liderazgo, toma de decisiones), por lo tanto, evaluando el clima social podemos entender la forma cómo es percibida la organización.

Según Chruden y Sherman (1982, p. 22) "Toda organización posee su propia y exclusiva personalidad o clima que la diferencia de otras. Dichos autores sostienen que la gerencia debe prestar mucha atención a este aspecto, toda la influencia del clima sobre las

necesidades psicológicas y sociales de los miembros de cualquier institución y la calidad de los logros aspirados”.

Las relaciones internas entre los integrantes de una institución constituyen otro elemento importante que contribuye a crear el clima que le corresponde.

En cualquier institución, tal como la educativa, se percibe una atmósfera, un ambiente que parece diferenciarla de otras. Es así como se escucha decir que determinada institución es "competitivo", "conservador", "agresivo", etc. Simplemente nos estaríamos refiriendo al clima de dicha organización.

El clima en la escuela, para autores como Fernández y Asensio (1989, p. 3) es "el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinado por todos aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que contienen un peculiar estilo, condicionantes, a su vez, de sus productos educativos".

La psicología ambiental explica que una parte considerable de nuestro desempeño depende de la capacidad para percibir adecuadamente los diferentes elementos que conforman el medio en el cual nos desenvolvemos.

Este planteamiento ha dado a lugar al *enfoque subjetivo* de a análisis del clima. Bajo este enfoque, las personas son las responsables de otorgar significado particular a estas características psicosociales, las cuales constituyen, a su vez, el contexto en el cual ocurren las relaciones interpersonales. Por ello, el clima social de una institución, es definido en función de la percepción que tienen los sujetos de las relaciones interpersonales tanto a nivel de aula como del centro (Gairin Sallan, 1999, citado en Molina y Pérez, 2006).

Bajo esta misma perspectiva, Arón y Milicic (2001) definieron al clima como la percepción que los miembros de la institución escolar tienen respecto del ambiente en el cual desarrollan sus actividades habituales. Tales percepciones, se basarían en la experiencia que el propio individuo desarrolla en la interacción.

Según Robbins (1996, p.133) "…nuestras percepciones ambientales condicionan las actitudes, sensibilidades, e influyen considerablemente en la orientación y regulación de nuestras acciones hacia el entorno; es por ello que resulta importante el estudio de este proceso, a manera de contribuir a que el desenvolvimiento humano sea adecuado y armonioso, de acuerdo a las características del entorno que contextualice la conducta".

Los psicólogos ambientales han estudiado el proceso perceptivo desde una perspectiva holística, tomando en consideración toda la complejidad del ambiente como unidad perceptiva, y analizando los procesos globales que permiten a una persona captar adecuadamente el entorno, incluyendo la propia persona dentro del proceso de definición y configuración del mismo.

El tratamiento del clima como percepción genérica de situaciones ha tenido la ventaja de permitir evaluaciones sumarias del contexto en investigaciones que de otra manera estarían focalizadas en gran parte en el nivel individual. Sin embargo, el clima como concepto tiene límites específicos que lo distinguen de otras características y de otras percepciones.

2.2.2. El clima social escolar

2.2.2.1. Definición

En la literatura actual, en el estudio del clima social escolar se observan algunas imprecisiones de orden conceptual. Es común que en esta se utilicen como constructos equivalentes al clima escolar, el clima institucional, el clima organizativo, cultura escolar, entre otros. En algunos casos estos términos definen de manera similar al constructo en cuestión y en otros, las diferencias son notables debido principalmente a la naturaleza particular del objeto de estudio (la escuela, el salón de clases, entre otros).

El clima social escolar es un constructo relativamente novedoso. El término clima aplicado a las instituciones escolares se está usando y definiendo de diversas maneras (Moreno, Díaz, Cuevas, Nova y Bravo, 2011) pero varios son los investigadores que se han centrado en el constructo enfocándose en dos campos de estudio: el clima académico y el clima social.

El primero se refiere al grado en que el entorno de aprendizaje estimula el esfuerzo y enfatiza la cooperación y el segundo se suele definir como la calidad de las interacciones entre estudiantes - profesores y entre estudiantes - estudiantes o también como la percepción por parte de alumnos y profesores de bienestar personal, sentimientos positivos de sentirse aceptado y ser valioso para los demás en la convivencia diaria dentro del centro escolar (Trianes y otros, 2006).

El clima social escolar hace referencia a las percepciones del profesor o estudiante de la moral escolar o del ambiente sociológico que afecta al aprendizaje.

El aula es un entorno psicosocial delimitado por un espacio físico que se percibe de manera diferencial por cada uno de sus miembros. De acuerdo con Moos (1979) los

determinantes del clima del aula son: el contexto de la escuela y de la clase, las características físicas y arquitectónicas, los factores organizativos, las características del profesor y las características del estudiante.

El clima social escolar está referido al ambiente que se vive dentro del salón de clases y que está edificado en función a la relación: entre alumnos, ambiente educativo, relación docente – alumno y alumno – director; pero todo ellos relacionadas con actividades estrictamente académicas.

Cornejo y Redondo (2001, p.15) definieron "clima social escolar como la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar (a nivel de aula o de centro) y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan". Por ende, el clima escolar se define como el entorno de aprendizaje que se puede analizar teniendo en cuenta las categorías de relaciones, el crecimiento personal, y por último el sistema de mantenimiento o cambio que incluye el orden y la claridad en las normas

Por tanto, el clima social escolar tiende a definirse como el entorno de aprendizaje que se puede analizar teniendo en cuenta las categorías de relaciones, el crecimiento personal, y por último el sistema de mantenimiento o cambio que incluye el orden y la claridad en las normas (Moss, 1979). En actualidad se considera al espacio escolar y al interior del salón de clases como escenarios de trascendencia para el aprendizaje. El clima escolar es un espacio de convivencia y trabajo colectivo, es un escenario donde las relaciones interpersonales alumno-alumno y profesor-alumno tienen gran relevancia, por ser una comunidad donde todos se enriquecen mutuamente y donde el aprender es un desarrollo colectivo. Un clima positivo genera en los alumnos agrado por el estudio y un mejor desempeño académico (Yelon y Weinstein, 1988).

Moos (1979) consideraba que el clima social escolar tiene personalidad propia, con unas características idiosincráticas que lo singularizan y diferencian. Hay climas menos tolerantes, poco participativos, que ejercen mayor o menor presión sobre sus miembros, competitivos e individualista, donde los niveles de interacción y cooperación entre los alumnos son bajos, con problemas disruptivos en el aula donde las conductas más frecuentes entre los escolares son: alborotar fuera del aula, falta de respeto entre compañeros, alborotar en clase, agresiones morales (insultos, amenazas, descalificaciones), agresión física, falta de respeto hacia los profesores y absentismo escolar, donde los niños son ignorados y rechazados, donde las relaciones informales de afecto o desagrado van marcando el clima social y el ritmo de aprendizaje en el grupo derivándose en factores que se relacionan con sentimientos negativos de autoeficacia, baja autoestima, escasa atribución del éxito, baja expectativas, etc; pero también existen otros que son permeables a la comunicación, al afecto, infunden confianza y permiten la masiva participación de sus miembros en la organización de la vida colectiva.

El espacio educativo es el segundo ámbito de vital importancia en la vida de los niños y adolescentes. Uno de sus objetivos es fomentar la participación y la cooperación entre los alumnos, condiciones indispensables para la puesta en práctica de los valores comunitarios y democráticos (Barrantes y Tejedo, 2006). Todo lo expuesto con anterioridad adquiere relevancia cuando se discuten los hallazgos de la investigación en torno a la influencia de diversos factores escolares en el logro educativo de los estudiantes, y cuando se reconoce que el rendimiento académico se ve afectado por la influencia de variables cognitivas, afectivas y conductuales, moderadas por la interacción de componentes personales, escolares, familiares, sociales y culturales.

En síntesis, se puede señalar que el clima social escolar es la percepción que tienen los alumnos sobre las relaciones interpersonales que se establecen en un microespacio llamado aula, que influye directamente en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En la actualidad se considera al espacio escolar y al interior del salón de clases como escenarios de trascendencia para el aprendizaje. El clima escolar es un espacio de convivencia y trabajo colectivo, es un escenario donde las relaciones interpersonales alumno-alumno y profesor-alumno tienen gran relevancia, por ser una comunidad donde todos se enriquecen mutuamente y donde el aprender es un desarrollo colectivo.

Según Andrés y Martín (2002, p. 252) "…en la configuración del clima social de centro confluyen variables como la gestión del aula y expectativas de logro, metodología de trabajo y motivación, relaciones interpersonales entre todos los colectivos, información y participación tanto formales como informales, las normas de convivencia y los conflictos y las estrategias utilizadas para su resolución. Como eje central se conforman las relaciones interpersonales que, a través de la interacción de sus diferentes miembros, posibilitan los otros apartados".

Por ende, plantear una mejora del clima social escolar dentro de una institución no es una tarea fácil ni sencilla. Lo que nos lleva a mancomunar esfuerzos de docentes, estudiantes, directivos y hasta la familia en general.

2.2.2.2. Características y tipos de clima

Para clarificar aún más la definición del clima escolar, se postula la siguiente caracterización:

- Es un concepto globalizador, que alude al ambiente del centro;

- Es un concepto multidimensional, determinado por distintos elementos estructurales y funcionales de la organización;
- Las características del componente humano constituyen variables de especial relevancia;
- Tiene carácter relativamente permanente en el tiempo;
- Influye en el logro de distintos objetivos académicos y de desarrollo personal; (
- la percepción de las personas constituye un indicador fundamental de la aproximación al estudio del clima.

De otra parte, Bris (1999), citado por Carretero (2008), presentó la idea de clima social escolar como integradora frente a los planteamientos existentes, manifestando lo siguiente:

- Clima escolar, es una cualidad relativamente persistente del ambiente escolar.
- Clima escolar se ve afectado por elementos diversos de la estructura y el funcionamiento de la organización.
- Clima escolar está basado en concepciones colectivas.
- Clima escolar influye en la conducta de los miembros de la organización.

De otro lado, en relación a los tipos de clima podríamos plantear que el ambiente o clima de una organización nunca es neutro, siempre impacta, ya sea actuando como favorecedor u obstaculizador del logro de los propósitos institucionales.

Numerosos autores han propuesto diferentes clasificaciones para tipificar el clima escolar y del aula; sin embargo, todos los autores coinciden en que tanto el clima escolar como el de aula se desarrollan entre dos extremos: uno favorable, que representa un clima abierto, participativo, ideal, coherente, en el cual existiría mayor posibilidad para la

formación integral del educando desde el punto de vista académico, social y emocional, puesto que existirían más oportunidad es para la convivencia armónica.

En términos generales, los climas escolares positivos o favorecedores del desarrollo personal son aquellos en que se facilitan el aprendizaje de todos quienes lo integran; los miembros del sistema se sienten agradados y tienen la posibilidad de desarrollarse como personas, lo que se traduce en una sensación de bienestar general, sensación de confianza en las propias habilidades, creencia de la relevancia de lo que se aprende o en la forma en que se enseña, identificación con la institución, interacción Positivo entre pares y con los demás actores. Los estudiantes se sienten protegidos, acompañados, seguros y queridos (Arón y Milicic, 2001).

Diversos estudios, realizados en diferentes contextos y con distintos instrumentos, hablan de una relación directa entre un clima escolar positivo y variables como: variables académicas: rendimiento, adquisición de habilidades cognitivas, aprendizaje efectivo y desarrollo de actitudes Positivo s hacia el estudio (Cornejo y Redondo, 2001).

El clima escolar, de todas formas, suele ser reflejo de las capacidades instaladas en las escuelas. Así, puede suponerse que una escuela con buen clima escolar es una organización donde existe colaboración entre directivos y profesores, en la que participan las familias y los estudiantes, y en las que se promueve un trato respetuoso entre los niños y aprecio por los otros. Solo bajo esas condiciones el clima escolar se constituye como una valiosa fortaleza dentro de la formación de los niños y jóvenes.

En realidad, la escuela se constituye actualmente en una institución no sólo proveedora de conocimientos y conceptos de tipo académicos, sino la escuela ha de ser y se constituye por naturaleza en un lugar para el crecimiento personal, el desarrollo comunitario y

desarrollo afectivo a través de la interacción de los componentes de la comunidad educativa. Es en esta comunidad socializadora donde se gestan una serie de acciones e interacciones entre sus componentes. En la escuela se genera un clima, un ambiente, este ambiente es el que forma parte de todo un proceso de enseñanza –aprendizaje en que se encuentran todos los alumnos que son educados.

Es un hecho empírico que un ambiente saludablemente propicio, de buenas relaciones interpersonales, de respeto, confiable y seguro emocionalmente produce estabilidad en los procesos educativos de los niños y niñas.

Varios autores señalan una relación significativa entre la percepción del clima social escolar positivo y el desarrollo emocional y social de alumnos y profesores. Relacionado con lo anterior, la percepción de la calidad de vida escolar se relaciona también con la capacidad de retención de los centros educativos. Esta calidad de vida escolar estaría asociada a: sensación de bienestar general, sensación de confianza en las propias habilidades para realizar el trabajo escolar, creencia en la relevancia de lo que se aprende en la escuela, identificación con la escuela, interacciones con pares, interacciones con los profesores (Cornejo y Redondo, 2001).

2.2.2.3. Importancia de clima social escolar

Desde hace algunas décadas se viene desarrollando en distintas partes del mundo un intento sistemático por identificar y caracterizar las dinámicas de funcionamiento de aquellas instituciones escolares que alcanzaban mayores logros de aprendizaje (Reynolds y otros, 1997). Desde entonces, entre otras cosas, se sabe que:

- Las instituciones escolares que se organizan y funcionan adecuadamente logran efectos significativos en el aprendizaje de sus alumnos.

- Existen escuelas eficaces donde los alumnos socialmente desfavorecidos logran niveles instructivos iguales o superiores a los de las instituciones que atienden a la clase media. No siempre es la pobreza el factor crítico que impide los progresos escolares.
- Los factores que caracterizan a estas escuelas eficaces podrían integrarse en los constructos de clima social escolar, siendo su elemento molecular, la frecuencia y calidad de las interacciones sustantivas.
- Una vez cubiertas una dotación mínima de recursos, ya no son los recursos disponibles, sino los procesos psicosociales y las normas que caracterizan las interacciones que se desarrollan en la institución escolar (considerada como un sistema social dinámico, con una cultura propia) lo que realmente diferencia a unas de otras, en su configuración y en los efectos obtenidos en el aprendizaje (Redondo, 1997).

Por otra parte se pone de manifiesto que el aprendizaje se construye principalmente en los espacios intersubjetivos, es decir, en el marco de las relaciones interpersonales que se establecen en el contexto de aprendizaje. Por lo tanto, no depende únicamente de las características intrapersonales del alumno o del profesor o del contenido a enseñar, sino que está determinado por factores como el tipo de "transacciones que mantienen los agentes personales (profesor-alumno); por el modo en que se vehicula la comunicación; cómo se implementan los contenidos con referencia a la realidad de la clase; cómo se tratan (lógica o psicológicamente) los métodos de enseñanza, etc". (Arón y Milicic, 2001, p. 87).

El proceso de enseñanza-aprendizaje entonces, para ser exitoso, debiera tender a producir satisfacción y a favorecer los aspectos personales, motivacionales y actitudinales de las personas involucradas en el proceso.

Estos procesos o factores interpersonales se expresan en varios niveles al interior de la institución escolar, por lo menos en tres:

- **Nivel organizativo o institucional:** Tiene que ver con el clima organizacional y se relaciona con elementos como: Los estilos de gestión, las normas de convivencia, la participación de la comunidad educativa (tiene que ver con la estructura organizativa en general).

- **Nivel de Aula:** Tiene que ver con el clima de la escuela o aula o ambiente de aprendizaje y se relaciona con elementos como: relaciones profesor- alumno, metodologías de enseñanza, relaciones entre pares.

- **Nivel Intrapersonal:** Tiene que ver con las creencias y atribuciones personales y se relaciona con elementos como: autoeficacia de alumnos y profesores, creencias y motivaciones personales, expectativas sobre los otros.

Para el logro de un clima escolar propositivo es necesario el rol protagónico del docente. Así, dentro del aula de clase existen varios roles que cumple el profesor, sin embargo uno de los más importantes es el manejo de clase (Marzano, 2003). Es necesario mencionar que la disciplina no es el único elemento a considerarse, existen otros como: conocer al estudiante, conocimiento de reglas y procedimientos, tener altas expectativas, resolución de conflictos, motivación, empatía para entender sus problemas, relación de estudiante-maestro y la relación maestro-padre de familia. Un buen manejo de clase da lugar a un proceso significativo de enseñanza- aprendizaje, por esta razón la eficacia del

profesor se encuentra relacionada con el mismo. El maestro que no haya desarrollado estrategias o destrezas apropiadas de manejo de clase, probablemente no va a cumplir muchos de sus objetivos durante el año escolar.

2.2.2.4. La violencia escolar y el clima social

Para investigadores como Sandoval y Garro (2017) la violencia escolar constituye actualmente uno de las problemáticas que ocupa la atención de las agencias internacionales para los derechos humanos, la niñez y la salud; así como de los medios de comunicación, los educadores, la familia y en general de la sociedad.

Sobre la violencia escolar, Del Rey y Ortega (2001) señalarom que existe violencia escolar cuando una persona o grupo de personas del centro se ve insultada, físicamente agredida, socialmente excluida o aislada, acosada, amenazada o atemorizada por otros que realizan impunemente estos comportamientos y actitudes. Si estos comportamientos no son esporádicos sino que se repiten y se hacen recurrentes, se puede considerar como violencia, dando lugar a que la víctima se ve envuelta en una situación de indefensión psicológica, física o social, dada la disminución de su autoeficacia, seguridad personal y capacidad de iniciativa dando más pie a la actuación de sus agresores y cada vez con mayor permanencia en el tiempo bajo esta situación social pero crítica.

Las situaciones descritas, tanto las agresiones puntuales como las persistentes, son situaciones que ocurren en la escuela y que requieren ser analizadas, pues revelan problemas en las relaciones sociales establecidas.

Para Piña, Tron y Bravo (2014) se tiene la creencia de que la escuela es un lugar seguro, de integración social y de resguardo; lamentablemente las instituciones educativas se han convertido en un escenario invadido de hechos violentos que se despliegan de

manera intensa, lo anterior debido, a que las instituciones educativas se vuelven el reflejo de una sociedad plagada de tensiones, frustraciones y violencia.

Estos investigadores muestran que la violencia escolar o bullying son aquellas acciones violentas ejercidas por un alumno o grupo de alumnos hacia otro, son persistentes, sistemáticas y opresivas, causando en la víctima consecuencias negativas que perdurarán el resto de su vida.

En los últimos años, la institución educativa se ha convertido en diferentes países del mundo en la protagonista de hechos y sucesos por los comportamientos de estudiantes y profesores como víctimas y agresores.

Existe una alta presencia de violencia en los centros escolares. El acoso o bullying, por ejemplo, es el resultado de una agresión caracterizada por la intencionalidad de hacer daño, la repetición y el desequilibrio de poder entre víctima y agresor (Olweus, 2013).

En la óptica de Kuz (2017) el bullying implica tres componentes clave. “El primero es un desequilibrio de poder entre el acosador y la víctima; que puede ser real o sólo percibido por la víctima. El segundo atañe a que la agresión se lleva a cabo por un acosador o un grupo que intentan dañar a la víctima de un modo intencionado. Finalmente, existe un comportamiento agresivo hacia una misma víctima, que se produce de forma reiterada (p. 942).

En una situación de acoso, se distingue claramente uno o más agresores y por lo general, una víctima solitaria. Desde esta perspectiva, Artavia y Araya (2017) describen algunos elementos que a lo interno de la institución educativa, promueven comportamientos violentos, entre estos señalan: abuso y desigualdad de poder entre estudiantes, docentes y personal administrativo, estilos de enseñanza donde el proceso de

enseñanza y aprendizaje se torna rígido, pasivo, mecánico y poco significativo para el estudiante, problemas de comunicación y de relaciones interpersonales entre estudiantes, personal docente y administrativo, incapacidad de trabajo en equipo, desmotivación del estudiante a partir de los bajos logros académicos. Hechos que por su propia lógica no permiten impulsar procesos de prevención de la violencia y de convivencia pacífica.

Casi por una cuestión natural, en el medio escolar se tiende a propiciar violencia, tanto de forma explícita como oculta, violencia que ingresa del contexto social y se genera al interior de las instituciones educativas (Artavia y Araya, 2017). Los actos de violencia, de intimidación de segregación se están visibilizando con mayor frecuencia y magnitud en los centros escolares de Huancayo, hasta se ha convertido en un hecho casi "normal" dentro de la escuela; al parecer, sin que nadie pueda hacer "algo" al respecto.

Lo cierto es que evidentemente estamos frente a un estado de emergencia social y educativa que debe ser urgentemente atendido. Los conflictos prácticamente están ahogando las instituciones educativas. En la perspectiva de Sandoval y Garro (2017) la institución educativa se ha convertido en diferentes países del mundo en la protagonista de hechos y sucesos por los comportamientos de estudiantes y profesores como víctimas y agresores. La violencia escolar en particular, es una de las problemáticas sociales que ocupa la atención de las Agencias internacionales para los derechos humanos, la niñez y la salud; así como de los medios de comunicación, los educadores, la familia y en general de la sociedad. Estos se concretan en conductas disruptivas, conflictos interpersonales y actos violentos que preocupan a toda la comunidad educativa y que están prácticamente están minando la convivencia escolar. Como postuló Ortega 82007) la convivencia entendida como el marco en el que se establecen relaciones interpersonales y grupales satisfactorias en el ámbito escolar.

Bajo este marco de análisis, parece evidente que los problemas de convivencia están desbordando la capacidad y la preparación de la institución educativa. Esto último es alarmante en la medida que para investigadores como Artavia y Araya (2017) el proceso de convivencia escolar resulta ser fundamental para la configuración de procesos relacionados con los valores, actitudes, sentimientos y roles que se asumirán en la comunidad.

Para Valadez y González (2007) el bullying tiene muchos efectos como el sicológico, social, educativo, etc. Sin duda todos ellos generan gran preocupación. La dimensión psicológica, a la que consideran como una subcategoría en la cual caben aquellas acciones encaminadas a minar la autoestima del individuo y fomentar su sensación de inseguridad y terror, es fuertemente impactado por la violencia escolar, porque ocasiona un deterioro en la personalidad, y en el desarrollo integral de las emociones y habilidades, interfiriendo en el desarrollo potencial del adolescente, ya que cuando se presentan estos tipos de acosos de manera prolongada, la víctima se siente incapaz de defenderse debido al malestar, preocupación, angustia, inseguridad y culpabilidad.

Comellas y Lojo (2009) indicaron que la escuela es un elemento clave en el fomento de las relaciones interpersonales que posibilitan el crecimiento humano de esa persona, “con el fin de formar personas responsables, autónomas, solidarias y críticas con la sociedad” (p. 56).

En la opinión de investigadores como Machimbarrena y Garaigordobil (2017) los programas para la prevención y reducción del bullying y cyberbullying deben promover una mejora en el clima social del aula, potenciando la conducta prosocial, las habilidades de resolución cooperativa de conflictos, la capacidad de empatía y compresiónexpresión de emociones, control de la ira, respeto de las diferencias, autoestima.

2.2.3. La autoeficacia académica

2.2.3.1. La teoría social cognitiva de bandura

La investigación también toma como base a la Teoría de Autoeficacia de Albert Bandura (Bandura, 1997) que ha generado, en los últimos años, un creciente cuerpo de investigación empírica en diversas áreas del funcionamiento humano que la han ubicado como una de las postulaciones teóricas más sólidamente respaldadas de la Psicología Cognitiva contemporánea. Lamentablemente, y como a menudo sucede, estas investigaciones han sido realizadas casi exclusivamente en Estados Unidos, siendo particularmente difíciles de hallar los trabajos con muestras peruanas.

En la Teoría Social Cognitiva de Bandura (1977) las personas son, entendidas como productores y productos de sus ambientes y de sus sistemas sociales. Los individuos son vistos como proactivos, auto-organizados, autorreflexivos y autorregulados, en lugar de ser organismos simplemente conducidos por instintos internos escondidos o modulados por fuerzas ambientales.

Bandura (2008) manifiestó, que las personas no tienen un funcionamiento autónomo, ni tampoco sus comportamientos están totalmente determinados por factores situacionales. Las personas son producto de la interacción recíproca entre los determinantes personales, comportamentales y ambientales. Así, en lo personal y comportamental, están influidos de forma directa, por la dotación biológica, como por las propias concepciones, valores, metas y estados afectivos. Lo ambiental y lo comportamental alteran el entorno y viceversa. Mientras que lo personal y lo ambiental están intervenidos por los modelos, las influencias sociales y/o la educación, entre otros, que modifican los atributos personales.

Entonces en la concepción cognitiva social no se considera al individuo gobernado solo por fuerzas internas, ni determinado y controlado por estímulos externos sino que se explica el funcionamiento humano como un modelo de reciprocidad triádica en el que la conducta, los factores personales, cognitivos y de otro tipo, y los acontecimientos ambientales actúan entre sí como determinantes interactivos (Bandura, 1987).

La teoría de Bandura (1986) enfatizó el papel de los fenómenos autorrefenciales como el medio por el cual el ser humano es capaz de actuar en su ambiente y por consecuencia transformarlo, según esta teoría las personas crean y desarrollan autopercepciones acerca de su capacidad, mismas que se convierten en los medios por los cuales siguen sus metas y toman sus decisiones (Gutiérrez, Escartí y Pascual, 2011). Esto es, la forma en que la gente actúa es en parte producto de la intervención de sus creencias acerca de lo que es capaz de realizar. Relacionado estrechamente con el anterior, el concepto de autoeficacia describe el fenómeno de creer en las capacidades personales. Para “La autoeficacia sustenta la fe en la capacidad de realizar una determinada acción o producir un resultado deseado”, (Valdez, 2004, p. 77).

No obstante, para que el pensamiento autorreferente sea convergente y coherente con el pensar, sentir y actuar, requiere de la calidad del autoconocimiento y la opinión de eficacia personal que se tenga. De ahí que cambio y adaptación serán las consignas del funcionamiento humano bajo la perspectiva socio-cognitiva; donde la capacidad de autorreflexión y de autorregulación dependen de los factores conductuales, personales y ambientales (Covarrubias, 2014).

Por tanto, de acuerdo a Bandura (2011) al hablar de conducta es necesario considerar no sólo todo aquello que directamente está relacionado con el producto, sino también sus creencias acerca de sus propias capacidades; este autor ha dedicado gran parte de su

investigación a este aspecto, al que ha hecho referencia con el nombre de autoeficacia. De acuerdo con este autor, los sentimientos generados de autoeficacia motivan y predisponen al sujeto para situaciones futuras. De esta forma, la percepción de las personas acerca de su propia eficacia se alza como un requisito fundamental para desarrollar con éxito las acciones conducentes al logro de los objetivos personales. Dicha autopercepción denominada autoeficacia, ejerce una profunda influencia en la elección de tareas y actividades, en el esfuerzo y perseverancia de las personas cuando se enfrentan a determinados retos e incluso en las reacciones emocionales que experimentan ante situaciones difíciles. En definitiva, las creencias de autoeficacia representan un mecanismo cognitivo que media entre el conocimiento y la acción y que determina, junto con otras variables, el éxito de las propias acciones.

De otro lado, Bandura (2006) señaló que la autoeficacia es el producto de diversas fuentes como: la persuasión social, la experiencia propia, la experiencia vicaria, el estado fisiológico y afectivo entre otras. Estas fuentes generan distintas percepciones que actúan a través de procesos cognitivos (ej. imaginando metas, prediciendo dificultades), motivacionales, (ej. anticipando resultados posibles, planificando metas valoradas), afectivos (ej. afrontamiento de situaciones estresantes, control de pensamientos negativos) y de selección de procesos (ej. aproximación y evitación de determinadas situaciones)

Para Bandura (1977) la autoeficacia percibida hace referencia a las creencias de las personas acerca de sus propias capacidades para el logro de determinados resultados. Según este estudioso, uno no puede hacer todas las cosas bien, eso requeriría poseer dominio de cada aspecto de la vida. Bajo este enfoque se plantea que el sistema de creencias de eficacia no es un rasgo global sino un grupo de autocreencias ligadas a

ámbitos de funcionamiento diferenciado entre las personas, según sus potencialidades y realidades, como por ejemplo el académico.

La autoeficacia es un concepto propuesto por Bandura y que constituye uno de los elementos importantes de su Teoría Cognitiva del Aprendizaje social. La autoeficacia es la creencia que uno tiene sobre su eficacia personal, por la que el sujeto percibe que la eficacia alcanzada se debe asimismo.

Así, la autoeficacia es una creencia interna que posee el sujeto respecto a su capacidad, ante una situación determinada, de ejecutar conductas aprendidas por observación y consideradas o valoradas por el mismo como eficaces para conseguir resultados valiosos en determinadas situaciones.

La eficacia capacita a las personas para crear entornos benéficos y a ejercitar cierto control sobre lo que se encuentra a diario. Las personas son en parte producto de su entorno. Las creencias de la eficacia personal pueden modelar el curso que adoptan las vidas de las personas influyendo sobre los tipos de actividades y entornos que seleccionan para participar.

Los niveles de autoeficacia pueden aumentar o reducir la motivación. Así, por ejemplo, las personas con alta autoeficacia eligen desempeñar tareas más desafiantes, colocándose metas y objetivos más altos. Una vez que se ha iniciado un curso de acción, las personas con alta autoeficacia invierten más esfuerzo, son más persistentes y mantienen mayor compromiso con sus metas frente a las dificultades, que aquellos que tienen menor autoeficacia.

2.2.3.2. Fuentes de autoeficacia

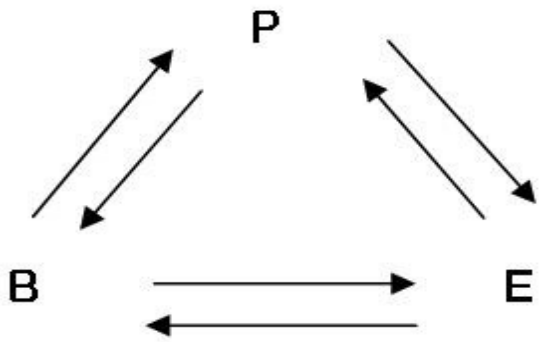
Desde de su concepción sobre la naturaleza humana, Bandura (1989) considera que la capacidad de ejercer control sobre los propios procesos de pensamiento, la motivación y la acción, es una característica del ser humano.

Su teoría social cognitiva se suscribe a un modelo de agencia interactiva emergente donde las personas hacen contribuciones causales a su propia motivación y acción dentro de un sistema de causación triádica recíproca, algo que es expresado como "una interacción recíproca continua entre determinantes personales, conductuales y ambientales" (Bandura, 2006).

La originalidad de esta propuesta reside en que identifica el papel primordial que desempeña la persona hacia su propia conducta, entendiendo aquélla no como una estructura fija que afecta invariablemente el comportamiento, sino como una estructura que se transforma a partir de las transacciones de la persona con el entorno. Es decir, en este modelo explicativo, los factores referidos a la acción, el afecto, ambientales y personales operan como determinantes interactivos.

Tanto el aumento como la disminución progresiva de las expectativas de autoeficacia puede lograrse a través de un procedimiento que incluya a alguna de las fuentes de información sobre eficacia o la combinación de ellas, ya que representan la información necesaria para el desarrollo del autoconocimiento y explican la conducta en términos de procesamiento central de fuentes de información, ya sean directas, vicarias, o simbólicas.

Representación esquemática del "Determinismo Recíproco" de Bandura



En su obra, Bandura (1992) criticó la concepción dualística de la personalidad que considera a los individuos como agentes cuando actúan sobre el medio ambiente y como objetos cuando reflexionan y actúan en sí mismos. Considera que al mismo tiempo que las personas actúan en su medio ambiente, también evalúan y reaccionan en sí mismos. En lugar de dividir al ser en agente y objeto, la teoría social cognitiva lo ve como un sistema dinámico de funciones interconectadas.

Así mismo, describe cómo las personas poseen un auto-sistema que les permite ejercer un control sobre el medio ambiente, por encima de sus pensamientos, sus sentimientos y sus acciones. Su teoría afirma que la naturaleza humana está compuesta por cinco capacidades básicas: capacidad simbolizadora, capacidad vicaria, capacidad de previsión, capacidad autorreguladora y capacidad de autorreflexión, donde:

- Los símbolos son empleados para conferir significado a las cosas, y para dar forma y continuidad a las experiencias vividas al convertirlas en modelos cognitivos que sirven como guías para el razonamiento y la acción.
- La capacidad vicaria se refiere a la adquisición de competencias, actitudes, valores y proclividades emocionales por medio del modelado social.

- La capacidad de previsión es producto de un proceso reflexivo y creador, asentado sobre la capacidad simbólica. Consiste en adelantarse al contexto futuro de ejecución, lo cual le permite la intervención actual. Al ser representados cognitivamente en el presente los eventos previstos futuros, éstos son convertidos en motivadores presentes y reguladores de conducta.
- La capacidad autorreguladora se refiere a un modo de autocontrol del comportamiento, donde la conducta se encuentra en gran medida motivada y regulada por criterios internos y reacciones auto-evaluadoras, lo que permite al individuo establecer criterios "guía" que sirven a modo de derroteros en su proceder. La extensa investigación relacionada con la teoría social cognitiva ha demostrado que la autoeficacia es un mecanismo clave de la autorregulación. La evidencia apunta a que el pensamiento auto-referente es un elemento clave del control percibido, es decir, es poco probable que las personas tomen cursos de acción para controlar ciertos eventos si dudan de su propia capacidad para ejecutar la conducta correspondiente.
- La capacidad de reflexión es considerada por Bandura como la "más singularmente humana", porque esta forma de auto-referencia del pensamiento permite al hombre analizar las propias experiencias y reflexionar sobre sus procesos mentales, generando así un autoconocimiento genérico sobre sí mismo y sobre el mundo, lo cual le permite evaluar, modificar y manejar pensamientos y, por ende, conductas. Es de esta capacidad donde se desprende el concepto de autoeficacia.

Con la introducción de estos conceptos, Bandura (1999) construyó el concepto de autoeficacia y propuso que la propia estimación de un individuo sobre sus habilidades en una situación determinada ejerce una influencia importante sobre las actividades que lleva a cabo (o evita) y en las cuales persiste (o abandona).

Después de haber planteado el papel central de la autoeficacia en la autorregulación, creemos necesario describir brevemente las fuentes de autoeficacia debido a la repercusión que tiene, por un lado, el hecho de que al conocerlas se pueden delinear formas de intervención y por tanto incidir en las creencias de eficacia de los individuos y, por otro lado, también es importante conocer el modo en que dichas creencias influyen sobre los procesos conductuales.

Como explica Bandura (1997), las creencias de autoeficacia se forman de cuatro fuentes principales de información: Las experiencias de éxito o dominio, la experiencia vicaria, la persuasión verbal y los estados fisiológicos o activación emocional. La información que es transmitida por cualquiera de estas fuentes no es en sí misma trascendente mientras no pase por la reflexión y por un procesamiento cognitivo de información de eficacia.

a) Las experiencias de éxito o dominio

Las experiencias de éxito son la fuente más importante de autoeficacia. Los logros de desempeño previos tendrán un efecto importante sobre la eficacia para llevar a cabo una tarea particular, ya que el éxito aumenta las evaluaciones Positivo s de autoeficacia y éstas a su vez influyen en el éxito futuro. Por el contrario, los fracasos repetidos disminuyen el sentido de autoeficacia y por tanto incrementan las posibilidades de tener más fracasos.

Las experiencias previas constituyen un recurso con mayor influencia en la formación de las creencias de autoeficacia. Los estudiantes realizan tareas e interpretan los resultados de sus acciones, y usan esta información para desarrollar creencias sobre su competencia para realizar tareas similares. Normalmente, experiencias previas de éxito ayudan a incrementar la autoeficacia; al contrario, las que conducen al fracaso provocan una disminución de la autoeficacia.

Así, las creencias de autoeficacia se generan a partir del éxito o fracaso en la ejecución de una tarea (Bandura, 1997), citado por Chacón (2006). El éxito tiende a fortalecer las creencias en la autoeficacia personal percibida, mientras que el fracaso tiende a debilitar dichas creencias. Sin embargo, pensar solo en obtener el éxito también hace que la gente se desaliente cuanto el resultado previsto no ocurre. Por lo tanto cierta dificultad es deseable en la tarea o meta que se espera lograr, ya que ello ayuda al individuo a perseverar y a convertir los fracasos en éxitos utilizando las capacidades individuales para ejercer el control sobre el ambiente. Las consecuencias directas de la respuesta representan la más influyente fuente de información (Bandura, Adams, y Beyer (1977), en Chacón (2006).

b) Experiencia vicaria – modelling - o aprendizaje por observación

El aprendizaje por observación permite al individuo evaluar en términos de observación, sus habilidades para llevar a cabo la tarea prevista. Bandura (1997, citado por Chacón, 2006), planteaba que mediante la observación de los logros de otras personas el individuo se compara y se ve a sí mismo desempeñándose en la misma situación. Cuando se supera el logro de colegas o compañeros, éste éxito contribuye a incrementar las creencias de autoeficacia, mientras que lo contrario, es decir, ser superado, tiende a disminuirlas.

Por lo tanto, la observación de cómo los demás realizan con éxito determinadas actividades puede producir expectativas de eficacia en observadores que también poseen las capacidades para dominar actividades comparables. La eficacia percibida puede ser modificada por la influencia del modelado cuando los individuos tienen poca experiencia previa sobre la cual basar evaluaciones de su competencia personal.

Las experiencias vicarias se logran por medio de la visualización de un desempeño exitoso o por medio del modelaje en alguien similar al individuo. En la mayor parte de las actividades que el hombre lleva a cabo un buen indicador de sus capacidades es la comparación de sus logros con los logros de otros. La condición clave en esta comparación es el grado de similitud de capacidad que se asume tiene la persona con quien se compara el individuo. El observar que individuos con capacidades similares tienen éxito en un desempeño hace que el observador crea que también puede tener éxito, y viceversa; en consecuencia, cuanta mayor similitud se tenga con el modelo, más persuasivos serán sus éxitos o sus fracasos.

Los estudiantes también forman sus creencias de autoeficacia observando a otras personas realizando la tarea y comparando su propia competencia con la de esas personas. Para que este recurso ejerza su influencia, el modelo observado debe poseer características personales similares al observador.

c) Persuasión y apoyo social (simbólica)

Cuando las personas reciben apreciaciones basadas en “juicios valorativos o evaluativos” de personas cercanas en torno a sus capacidades para alcanzar el éxito, esta persuasión verbal parece fortalecer el sentido de autoeficacia, lo cual induce al individuo a esforzarse para alcanzar sus metas, ya sea a través de nuevas estrategias o poniendo mayor voluntad y esfuerzo de su parte (Bandura, 1997, citado por Chacón, 2006). Es por esto que

las personas pueden incrementar sus expectativas de eficacia para una tarea dada e iniciar en consecuencia un determinado curso de acción cuando por sugestión o persuasión se establece el convencimiento de que poseen ciertas capacidades y pueden superarse los obstáculos y dificultades de la misma.

Esta fuente hace referencia a la expresión de la creencia en las capacidades de alguien para desempeñarse adecuadamente en una tarea dada. Esta expresión de la confianza en las capacidades de alguien solo puede tener efecto en las creencias de eficacia de alguien, si estas afirmaciones se hacen dentro de límites realistas, puesto que el inculcar creencias poco realistas conlleva al fracaso del desempeño y el consecuente descrédito del persuasor.

Este recurso es importante en la configuración de la autoeficacia y supone la exposición a los juicios, verbales y no verbales, de otras personas significativas para el sujeto. La persuasión social Positivo puede ayudar a aumentar las creencias sobre la propia competencia y, al contrario, los refuerzos y estímulos negativos pueden desarrollar el sentido de la propia incapacidad.

d) Los estados fisiológicos o activación emocional

Los estados emocionales de una persona ejercen influencia sobre el sentido de eficacia desde la perspectiva de que la activación fisiológica evidenciada en ansiedad, estrés, estado de ánimo, y temores, afectan el desempeño del individuo. Así, quienes se consideran altamente eficaces suelen beneficiarse de dicha activación fisiológica debido a que perciben tal activación como facilitadora para la realización de la tarea.

Según Bandura (1977), la gente suele atender a sus estados fisiológicos y emocionales para juzgar sus capacidades. Estos estados podrían afectar la eficacia percibida del individuo dependiendo de si éste encuentra la activación como Positivo o negativa. Síntomas como la tensión, la ansiedad y la depresión suelen ser interpretados como signos

de deficiencia personal. Aún así, las personas difieren en su tendencia a recurrir a sus estados y reacciones somáticas. De particular importancia resulta también el impacto de los estados de ánimo en los juicios de autoeficacia.

Por tanto, las personas construimos nuestra autoeficacia a través de la interpretación de la información que recibimos de los cuatro recursos mencionados. La relevancia de cada uno de ellos en la formación de tales creencias o expectativas dependerá de la materia o actividad y del proceso de integración que efectúe cada persona.

2.2.3.3. La autoeficacia académica

Como se planteó líneas anteriores, la teoría de Bandura (1997) enfatiza el papel de los fenómenos autorrefenciales como el medio por el cual el ser humano es capaz de actuar en su ambiente y por consecuencia transformarlo, las personas crean y desarrollan autopercepciones acerca de su capacidad, mismas que se convierten en los medios por los cuales siguen sus metas y toman sus decisiones (Gutiérrez, Escartí y Pascual, 2011). Esto es, la forma en que la gente actúa es en parte producto de la intervención de sus creencias acerca de lo que es capaz de realizar. Relacionado estrechamente con el anterior, el concepto de autoeficacia describe el fenómeno de creer en las capacidades personales. Para "La autoeficacia sustenta la fe en la capacidad de realizar una determinada acción o producir un resultado deseado", (Valdez, 2004, p. 77).

Para la mayoría de las aplicaciones, Bandura (1997, 2001) plantea que la autoeficacia percibida debe ser conceptualizada de manera específica. La autoeficacia percibida hace pues referencia a las creencias de las personas acerca de sus propias capacidades para el logro de determinados resultados. Por consiguiente, el sistema de creencias de eficacia no es un rasgo global sino un grupo de autocreencias ligadas a ámbitos de funcionamiento diferenciado: académico, por ejemplo.

Este planteamiento es tomado por Massar y Malmberg (2017) quienes opinan que la mayoría de los investigadores consideran que las creencias de autoeficacia son específicas de un dominio concreto y cree que su potencial predictivo está limitado a una tarea o dominio concreto.

Específicamente en el contexto educativo, según Pajares (2001) el papel mediacional de la autoeficacia en la conducta se desarrolla a partir de la *experiencia de dominio* (los estudiantes que obtienen calificaciones altas desarrollan un sentido fuerte de confianza de sus capacidades en dicha área), la *experiencia delegada* (efectos producidos por las acciones de otros), las *persuasiones sociales* (mensajes que se reciben de otros favoreciendo las creencias de autoeficacia), y *estados fisiológicos* asociados con la ansiedad, tensión, excitación, fatiga y estados de ánimo (los individuos estiman su confianza, en parte, por el estado emocional que experimentan cuando realizan una acción).

De esta manera, las creencias de autoeficacia ejercen influencia en la percepción de los estudiantes sobre su capacidad para desempeñar las tareas requeridas en la elección y metas propuestas, y en el esfuerzo y persistencia de las acciones encaminadas para lograr dicha meta, fomentando patrones de pensamiento y reacciones emocionales favorables (Pintrich y García, 1993).

En el modelo teórico de Bandura (1977) la autoeficacia es considerada como elemento regulador de la motivación. En esencia la motivación es un constructo teórico utilizado dentro de las distintas áreas de la psicología y la educación como en el caso de la pedagogía y sirve para otorgar explicaciones a las conductas de los individuos, mismas que responden a la condición de satisfacer alguna necesidad o alcanzar algún objetivo (en Chacón, 2006, p. 138).

De acuerdo con este planteamiento, las personas se forman creencias acerca de lo que es capaz de hacer (cognición) y durante ese proceso anticipa resultados positivos o negativos de sus expectativas, se fijan metas y planifican acciones. Por lo tanto, las creencias de autoeficacia son trascendentales en la autorregulación cognitiva de la motivación. La gente que se percibe altamente eficaz persevera e insiste en sus esfuerzos hacia el logro de las metas propuestas, ejerciendo el control sobre el entorno (Bandura (1997), citado por Chacón (2006). Estos individuos tienden a escoger retos y persisten ante el fracaso y ante los obstáculos, mientras aquellos que se perciben poco capaces o desconfían de sus capacidades tienden a abandonar la meta ya que sus esfuerzos se debilitan rápidamente

No obstante, es importante destacar que demasiada confianza puede resultar en una sobrestimación de las capacidades propias y tornarse, por lo tanto, disfuncional para el éxito académico (Pajares, 2001), una valoración de la autoeficacia funcional sería aquella que supere ligeramente el desempeño real, lo cual serviría para afianzar el esfuerzo y la perseverancia.

Para apreciar su autoeficacia, el estudiante sopesa y combina las percepciones que sostiene acerca de su capacidad, la dificultad de la tarea, la cantidad de esfuerzo requerido, la ayuda externa recibida, el número y las características de las experiencias de éxito o de fracaso; estas últimas constituyen una fuente muy importante de autoeficacia y confirman las creencias que el individuo tiene al respecto.

En términos generales, un sentido fuerte de eficacia no sólo refuerza el nivel de logro, sino que proporciona bienestar al individuo. Los estudiantes seguros se acercan a las tareas difíciles percibiéndolas como desafíos para ser superados en lugar de verlos como amenazas que deben ser evitadas (Bandura, 1987). Los estudiantes que tienen confianza en su capacidad de éxito en una tarea, aceptan el desafío que ésta les plantea y persisten en su esfuerzo para realizarla con éxito.

2.3. Definición de términos básicos

Clima escolar: constelación psicológica que prevalece en el ambiente educativo, especialmente en el salón de clases, sea de presión interna o externa, d actitudes y de percepción de los integrantes del aula.

Clima social escolar. Clima que prevalece en el centro donde se imparten enseñanza de todo tipo, atendiendo especialmente a las relaciones alumno-profesor y profesor y profesor-alumno y la estructura organizativa organizativa de la clase.

Implicación. Mide el grado que muestran interés por las actividades de la clase y participación en los coloquios y cómo disfrutan del ambiente creado incorporando tareas complementarias.

Adolescencia.- Etapa del desarrollo caracterizada por el logro de las funciones sexuales, madurez corporal, con correlato de funciones psicológicas particulares. Periodo comprendido entre la pubertad y el comienzo de la edad adulta.

Relaciones.- Evalúa el grado en que los estudiantes están integrados en la clase, se apoya y ayudan entre sí.

Grupo.- Conjunto de dos o más personas reunidas por un objetivo común o intereses comunes, puede ser natural o impuesto formalmente.

Interacción Social.- Formas y niveles de relación interpersonal en un determinado grupo. El concepto que se asume, hace referencia a las diversas variedades de relaciones recíprocas entre alumnos, en el aula de clases.

Capítulo III.

Hipótesis y variables

3.1. Hipótesis

3.1.1. Hipótesis general

Hg. Existe relación directa y significativa entre el clima social escolar y la autoeficacia académica de los estudiantes del primer grado de secundaria de las instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo – Huancayo.

3.1.2 Hipótesis específicas

H_{E1}: La mayoría de estudiantes del primer grado de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo – Huancayo perciben un clima social escolar negativo.

H_{E2}: La mayoría de estudiantes del primer grado de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo – Huancayo presentan un nivel bajo de autoeficacia académica.

H_{E3}: El clima social escolar se relaciona directa y significativamente con la autoeficacia académica de los estudiantes del primer grado de secundaria de instituciones

educativas públicas del distrito de El Tambo – Huancayo, tanto en el grupo de varones como de mujeres.

H_{E4}: El clima social escolar se relaciona directa y significativamente con la autoeficacia académica de los estudiantes del primer grado de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo – Huancayo, tanto en el grupo de estudiantes con mayor edad y estudiantes con menor edad.

3.2. Variables

- Variable 1 (X): Clima Social Escolar

- Variable 2 (Y): Autoeficacia Académica

3.3. Operacionalización de las variables

Tabla 1.

Operacionalización del clima social escolar

Variable	Dimensiones	Indicadores	Escala de Medición
Clima social escolar Definición conceptual.- Conjunto de percepciones por parte de los alumnos del ambiente socio-psicológico en el que se produce el aprendizaje. Es decir, se trata de las percepciones que tienen los actores educativos respecto de las relaciones interpersonales que establecen en la institución escolar y el marco en el cual estas relaciones se establecen. Definición operacional.- Puntaje alcanzado por el estudiante en el Cuestionario de Clima Social Escolar.	Clima de convivencia general	Presencia de conflictividad en la escuela. Forma de resolución de conflictos. Dinámica de la relación entre actores. Existencia de canales de comunicación. Existencia de un clima de confianza.	Intervalos
	Satisfacción y cumplimiento de expectativas	Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio. Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado. Reconocimiento y estímulos a los estudiantes por su desempeño. Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar.	

Tabla 2.

Operacionalización de la autoeficacia académica

Variable	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición
Autoeficacia académica.- Definición conceptual.- Juicio que cada individuo hace sobre sus capacidades a través del cual organiza y ejecuta actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado en el ámbito académico. Definición operacional.- puntaje alcanzado por el estudiante en el cuestionario de autoeficacia en conductas académicas	Comunicación	expresa ideas con claridad hace comentarios y aportaciones pertinentes capacidad para entablar un diálogo con mis profesores sentirse bien con su propio desempeño cuando hablo	Intervalos
	Atención	Escucha con atención cuando el profesor aclara una duda a un compañero Escucha con atención las preguntas y aportaciones de mis compañeros Pone atención cuando los profesores dan la clase Pone atención cuando un compañero expone en clase Escucha con atención las preguntas y comentarios de mis profesores	
	Excelencia	Cumple con las tareas que se me asignan Se prepara para los exámenes apoyándose en los apuntes de clase, el texto del curso y lecturas adicionales Entrega con puntualidad los trabajos que se le encargan Es cumplido en cuanto a su asistencia	

Capitulo IV.

Metodología

4.1. Enfoque de investigación

De acuerdo a los objetivos y la naturaleza, el trabajo de investigación teórica y metodológicamente se halla sustentado en el enfoque de estudio cuantitativo. De manera general, el enfoque cuantitativo tiene como características la medición de fenómenos, el empleo de la estadística para la prueba de las hipótesis planteadas. El proceso que sigue es secuencial, deductivo, probatorio y de análisis de la realidad objetiva. Con él se pretende generalizar los resultados y ejercer cierto control sobre los fenómenos con la finalidad de predecir resultados futuros (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

4.2. Tipo de investigación

Elegir el tipo de investigación, dentro del campo de las ciencias sociales, es un paso importante, pues a través de la misma se define la estrategia de indagación que se asumirá en el desarrollo del trabajo, en cuanto a la selección del diseño, el tipo de datos necesarios de recabar, la forma de procesar y presentar la información obtenida, las características de la muestra, etc.

La decisión sobre el tipo de estudio a seguir está determinada, en primer lugar, por el estado del conocimiento que existe sobre el tema, a nivel de bibliografía, de cuya revisión se define la existencia o no de antecedentes y las aristas o guías no estudiadas, factibles de ser abordadas. El inventario y la pertinencia de las teorías existentes que apoyan el proceso empírico, en atención a determinadas acotaciones que fundamentan el estudio, e incluso las relaciones que existen entre los trabajos ya realizados, en situaciones similares, las cuales explican aspectos vinculados al problema de investigación. Es decir, el arqueo bibliográfico determina el estado del conocimiento sobre el tema.

Bajo estos señalamientos, para tipificar el estudio se tomó como base la clasificación sugerida por Mejía (2005):

- Según el tipo de conocimientos previos usados en la investigación es científica, porque el marco teórico que se emplea son derivados de la ciencia.
- Según la naturaleza del objeto de estudio es factual o empírica, porque estudian los hechos que derivan de la experiencia, del contacto con los fenómenos reales.
- Según el tipo de pregunta planteada en el problema es descriptiva relacional no causal, porque responde a la siguiente formulación ¿existe relación entre X e Y? donde ambas variables establecen una relación pero no se estudia ninguna causa y efecto entre ellas.
- Según el tiempo o corte de estudio de las variables es transversal o sincrónica, porque el estudio se lleva a cabo en un corte temporal dentro del proceso histórico de un grupo social. La investigación recoge datos del año 2017.
- Por el lugar o ambiente donde se efectuará corresponde a un estudio de campo ya que la obtención de los datos de la investigación se recoge directamente de la realidad abordada. Kerlinger y Lee (2002), las define como investigaciones

científicas no experimentales que buscan descubrir las relaciones o interacciones entre variables sociológicas, psicológicas y educativas en estructuras sociales reales.

- Según la existencia de la hipótesis es una investigación de tipo confirmatoria ya que cierto conocimiento acumulado respecto al tema de investigación, que es posible proponer las hipótesis definidas en un comienzo, para luego someterlas a verificación.

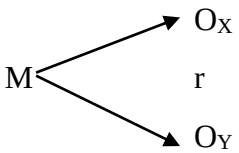
El estudio que se presenta es de nivel correlacional con acotaciones descriptivas. Para Hernández, et al. (2010), la investigación correlacional tiene como objetivo conocer la relación o grado de asociación existente entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto particular. Es posible ubicar en el estudio relaciones entre más de dos variables. Este tipo de estudio asocia variables a través de un patrón predecible para un grupo o población. Su utilidad principal es conocer cómo se puede comportar un concepto o variable al momento de identificar el comportamiento de otras variables relacionadas. Los estudios de alcance correlacional difieren de los descriptivos debido a que estos últimos se concentran en medir con precisión las variables individuales, los primeros evalúan, con la mayor exactitud posible, el grado de relación entre dos o más variables.

Este tipo de estudio, puede tener en cierta medida, un valor explicativo, parcialmente, debido a que con el hecho de saber que dos conceptos o variables se relacionan, se obtiene información, en cierta forma, explicativa.

4.3. Diseño de investigación

El diseño de investigación corresponde al No Experimental tipificado como Diseño Descriptivo Correlacional. Según Oseda, Dulio (2008, p.119) “Estos tienen como propósito medir el grado de relación que existe entre dos o más conceptos o variables. La utilidad y el propósito principal de los estudios correlacionales son saber cómo se pueden comportar un concepto o variable conociendo el comportamiento de otra u otras variables relacionadas. En el caso de que dos variables estén correlacionadas, esto significa que una varía cuando la otra también lo hace puede ser Positivo o negativa si es Positivo quiere decir que sujetos con altos valores de una variable tenderán a mostrar altos valores en la otra variable. Si dos variables están correlacionadas y se conoce la correlación, se tiene bases para predecir con mayor o menos exactitud el valor aproximado que tendrá un grupo de personas en una variable, sabiendo qué valor tiene en la otra variables”.

Esquema del diseño de contrastación:



Dónde

- M, representa a la muestra de estudio, estudiantes del primer grado de secundaria de la IE pública de El Tambo – Huancayo.
- O, representa a las observaciones realizadas.
- X, representa a la variable: Clima social escolar
- Y, representa a la variable: Autoeficacia académica.
- r, representa la relación hipotética de las variables.

4.4. Métodos de investigación

El método podría quedar definido como el conjunto de procedimientos que permiten abordar un problema de investigación, con el fin de lograr unos objetivos determinados; por tanto, se consideran como estrategias o conjunto de procedimientos para alcanzar los objetivos (Rodríguez, 2001).

Para el desarrollo del presente trabajo de investigación se utilizó, como pauta general, al Método Científico y como métodos específicos: al Descriptivo y al Correlacional.

Según Bernal (2006), basándose en Bunge (1990), el método científico es el conjunto de etapas y reglas que señalan el procedimiento para llevar a cabo una investigación cuyos resultados sean aceptados como válidos para la comunidad científica.

El Método Descriptivo, es un método que permite, en el marco de la investigación: describir, analizar, comparar e interpretar sistemáticamente un conjunto de hechos, eventos, situaciones, fenómenos, circunstancias o personas. En ese sentido, el método descriptivo apunta a estudiar el fenómeno en su estado actual y en su forma natural, por tanto, las posibilidades de tener un control directo sobre las variables de estudio, son escasas.

Con el Método Correlacional se estudió la relación entre las variables: clima social escolar y autoeficacia académica mediante el uso del coeficiente de correlación, que describe el grado en que dos variables varían de modo concomitante. Si lo hacen en el mismo sentido la correlación es Positivo; si lo hacen en sentido contrario la correlación es negativa.

4.5. Población y muestra

Arias (2006), considera a la población de estudio como el conjunto finito o infinito de elementos con características comunes, para los cuales serán extensivas las conclusiones de la investigación. Esta queda limitada por el problema y por los objetivos del estudio. Es decir, se utilizará un conjunto de personas, objetos, etc., con características comunes que serán objeto de estudio.

Uno de los pasos más importantes en el proceso de investigación es seleccionar el grupo de sujetos que participarán en el estudio. Cuando se lleva a cabo una investigación descriptiva mediante encuesta se pretende, a través de una muestra (grupo de sujetos a partir del cual se recogen los datos) estudiar la opinión de un grupo mayor: la población. Si dicha muestra representa a la población de la que fue extraída, sólo entonces podrá realizarse la generalización de los hallazgos a la población.

De acuerdo a lo señalado, el universo poblacional de estudio lo conformarán todos los estudiantes del primer grado que estudian (periodo escolar - 2017) en instituciones educativas de gestión pública de nivel secundario de zona urbana del distrito de El Tambo – Huancayo.

En cuanto a la muestra, ésta es una parte de la población, o sea, un número de individuos u objetos seleccionados, cada uno de los cuales es un elemento del universo. Para Balestrini (1997, p. 138), la muestra “es obtenida con el fin de investigar, a partir del conocimiento de sus características particulares, las propiedades de una población”.

Por teoría de muestreo, cuanto más nos aproximamos al universo poblacional, la muestra es más representativa. Por tanto, la técnica de muestreo empleado corresponde a lo probabilístico (tomado por accesibilidad). La muestra en la investigación que se consideró

es de tipo no probabilístico, “pues la elección de sujetos u objetos de estudio depende del criterio del investigador” (Hurtado 2008, p. 138).

Conforme a lo señalado, en el presente estudio participaron un total de 235 estudiantes del primer grado de secundaria y que fueron extraídas de las siguientes instituciones educativas: IE. “17 de Setiembre”, IE. “Francisco de Zela”, IE. “Luis Aguilar Romaní”, IE. “Mariscal Castilla”, IE. Micaela Bastidas” e IE. “Nuestra señora de Fátima”. Todas estas instituciones educativas pertenecen a la UGEL de Huancayo de la Dirección Regional de Educación de Junín.

Se logró encuestar a 235 estudiantes de los cuales 132 estudiantes de género femenino y 103 estudiantes de género masculino, 112 estudiantes con edades entre 11 y 12 años y 103 estudiantes con edades entre 13 años a más. La muestra de estudio quedó distribuida de la siguiente manera:

Tabla 3.

Distribución de la muestra según género y edad

Género	Menor edad		Mayor edad		Total	
	Ni	*%*	*Ni*	*%*	*Ni*	*%*
Femenino	71	46	32	40	103	44
Masculino	84	54	48	60	132	56
Total	155	100	80	100	235	100

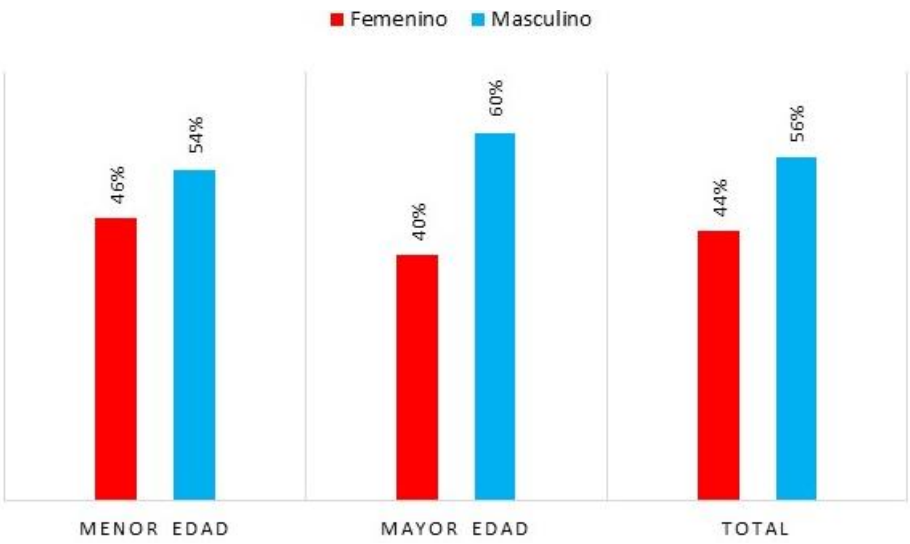


Figura 1. Distribución de la muestra según género y edad

En la Tabla 3 y el gráfico 1 se observan la distribución de la muestra total, según género y edad:

- Muestra total: 100% (235), el 44% (103) corresponden a los estudiantes de género femenino, el 56% (132) pertenecen a los estudiantes de género masculino.
- Estudiantes con menor edad: 100% (155), el 46% (71) corresponden a los estudiantes de género femenino, el 54% (84) pertenecen a los estudiantes de género masculino.
- Estudiantes con mayor edad: 100% (80), el 40% (32) corresponden a los estudiantes de género femenino, el 60% (48) pertenecen a los estudiantes de género masculino.

4.6. Técnica de recolección de datos

En relación a las técnicas de recolección de datos, Méndez (2008) señala que son los medios empleados para recolectar la información, mediante hechos o documentos a los que acude el investigador como les permite recolectar información. Asimismo, el referido autor, define que la recolección de información mediante la encuesta se hace por medios de

formularios, los cuales tienen aplicación a aquellos problemas que se puedan investigar por métodos de observación, análisis de fuentes documentales, así como sistemas de conocimiento, permite el conocimiento de las motivaciones, actitudes con las opiniones de los individuos en relación con su objeto de investigación.

En el presente estudio se empleó la técnica de la encuesta. Al respecto, Tejada (1995) indica que a través de ella se obtiene información de un gran número de personas y ceñida al objeto de investigación, es poco ambiguo y permite un tratamiento de los datos sencillo y es útil para contrastar informaciones.

Hernández, Fernández y Baptista (2003) define el instrumento como "…aquel que registra datos observables que representan verdaderamente a los conceptos o variables que el investigador tiene en mente" (p. 242). Se infiere que, el instrumento debe acercar más al investigador a la realidad de los sujetos; es decir, aporta la mayor posibilidad a la representación fiel de las variables a estudiar.

En el presente estudio, para la medición de las variables se empleó como instrumentos a dos cuestionarios.

Así, para la medición del clima social escolar se empleó el "Cuestionario de Evaluación del Clima Social Escolar" de Gutiérrez (2007, Chile). Su administración fue colectiva. El instrumento responde a las características de un cuestionario de 35 ítems en total, evalúa dos aspectos o dimensiones: el clima de convivencia general (23 ítems) y el grado de satisfacción y cumplimiento de expectativas (12 ítems). Este instrumento puede ser aplicado en cualquier momento del año escolar, dependiendo de la finalidad, si se usa al inicio brinda elementos con que se puede contar e incluir en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), a lo largo del año escolar permite contar con información que oriente

los procesos medidos de tal manera que se puedan identificar las carencias, dificultades a mejorar. Al finalizar el año escolar permite la apreciación total de los distintos aspectos que interactúan para que con estos resultados permita identificar los logros alcanzados y atender las dificultades presentadas. Su aplicación es colectiva con una duración de 25 minutos.

El "Cuestionario de Evaluación del Clima Social Escolar", previo a su administración a los estudiantes de la muestra de estudio fue adaptado, validado y confiabilizado.

4.7. Tratamiento estadístico de los datos

Recolectar los datos implica tres actividades estrechamente vinculadas entre sí: seleccionar un instrumento de recolección de los datos, aplicar ese instrumento y preparar observaciones, registros y mediciones obtenidas (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

A tal fin, para describir los resultados se empleó la estadística descriptiva, que de acuerdo con Mason y Lind (2009, p. 7) "son procedimientos estadísticos que sirven para organizar y resumir conjuntos de datos numéricos". Para alcanzar una descripción consistente se elaborarán tablas de frecuencia (análisis porcentual) y gráficos para correcta interpretación.

Para estudiar la covariación entre el clima social escolar y la autoeficacia académica se empleó la Prueba de Correlación Lineal Producto Momento de Brabais Pearson (r) y para determinar la significación de las correlaciones halladas se empleará la Prueba de T de Student a un nivel de significación estadística del 0,05.

4.8. Procedimiento

Luego de aplicada la Prueba Piloto de encuesta tipo Likert, se procedió a analizar los datos mediante un tratamiento estadístico cuantitativo utilizando el programa SPSS V.22 para evaluar la confiabilidad y validez logradas de la variable El clima social escolar y el la autoeficacia académica, obteniendo como resultado una fuerte confiabilidad, de acuerdo al criterio de valores.

Se realizó, luego el análisis y visualización de cuadros y figuras estadísticos de las variables Clima Organizacional, sus tablas de frecuencia y sus figura de porcentajes de acuerdo a la escala valoración de la encuesta a los estudiantes.

También se realizó el mismo tratamiento para las cuatro dimensiones que conforman la variable Desempeño Docente, así como para algunos de los ítems de dicha variable.

Capítulo V.

Resultados

5.1. Validez y Confiabilidad del "Cuestionario de Evaluación del Clima Social Escolar"

5.1.1. Validez de contenido del "Cuestionario de Evaluación del Clima Social Escolar"

Para corroborar evidencias de validez del "Cuestionario de Evaluación del Clima Social Escolar" se empleó el procedimiento de validez de contenido, con la intención de probar que el instrumento incluye una muestra de elementos que sea suficiente y representativa del universo que constituye el rasgo, característica o dimensión que se pretende medir. (Arnal, Del Rincón y Latorre, (1996)

El experto o expertos reconoce que en dicho juicio crítico se deben tienen en cuenta una parte sintética y otra específica. Respecto a la parte sintética se valora una adecuación de las preguntas o ítems del cuestionario a la finalidad de la evaluación o investigación, una estructura y disposición equilibrada y armónica de sus partes, si carece de alguna parte o conjunto de preguntas esenciales al fin pretendido y finalmente se examina el tamaño o si algunas preguntas son reiterativas o superfluas.

De la parte específica se puede afirmar que se analiza cada ítem por separado, indicando posteriormente el carácter de la pregunta, su tipo, su función en el cuestionario y si su formulación se ajusta a las normas relativas a la parte sintética.

La validación de la escala del "Cuestionario de Evaluación del Clima Social Escolar" se realizó en función de tres criterios:

a) La univocidad, en donde se pregunta a los jueces si recomiendan que el ítem se incluya, si todos los jueces están de acuerdo con dicha decisión, si el item es capaz de dar lugar a confusiones y si sería recomendable su modificación. Así, este primer criterio trata de valorar el aspecto formal del ítem y su enunciado.

b) La pertinencia, que determina si el ítem analizado es pertinente para el objeto del estudio desarrollado. Los jueces, por tanto, deben de valorar si cada uno de los ítems presentados, son pertinentes.

c) El grado de importancia del ítem, en este punto se tiene en cuenta la trascendencia del ítem en relación con el objeto del estudio. Con este criterio, han de valorar la trascendencia de todos y cada uno de los items que se han presentados para mantenerlos o eliminarlos.

Así, para la determinación de la validez de contenido del "Cuestionario de Evaluación del Clima Social Escolar" se empleó el Método de Evaluación por Jueces. Para ello, se procedió a la consulta de cinco docentes (05) con amplia experiencia profesional que ostentaban el grado de maestría y/o doctorado. A cada juez se les envió una carta solicitando su participación como juez; una hoja de datos del juez (nombres y apellidos, grado académico, especialidad y teléfonos); una cartilla de instrucciones generales, en donde se brindó información referida a los objetivos de los instrumentos y procedimientos

para su calificación, así como los instrumentos con sus respectivas preguntas, calificación del grado de acuerdo, objeciones y sugerencias.

Para la estimación de la validez de contenido del cuestionario, se utilizó el Coeficiente V de Aiken, ya que tal como lo señala Escurra (1988), es el más adecuado para determinar la validez de contenido, mediante el cual permite obtener valores factibles de ser contrastados estadísticamente según el tamaño de la muestra de jueces seleccionada. Este coeficiente puede obtener valores entre 0 y 1, ya medida que sea más elevado el valor computado, el ítem tendrá una mayor validez de contenido, tal como lo señala Escurra (1988). La fórmula es:

$$V = \frac{S}{\left(N\left(C-1\right)\right)}$$

En donde S, es igual a la sumatoria de los valores de SI; N es el número de jueces y C, constituye el Número de valores de la Escala, en este caso 2: Acuerdo (SI) y Desacuerdo (NO). (Tomado de Baltazar, 2013).

Tabla 4.

Validez de contenido por criterio de jueces del "Cuestionario de Evaluación del Clima Social Escolar"

Indicadores	Juicio valorativo					Coeficiente v de aiken*
	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	
1. Claridad	Si	Si	Si	Si	Si	1,00
2. Objetividad	Si	Si	Si	Si	Si	1,00
3. Pertinencia	Si	Si	Si	Si	Si	1,00
4. Organización	Si	Si	Si	Si	Si	1,00
5. Suficiencia	Si	Si	Si	Si	Si	1,00
6. Adecuación	Si	Si	Si	Si	Si	1,00
7. Consistencia	Si	Si	Si	Si	Si	1,00
8. Coherencia	Si	Si	Si	Si	Si	1,00
9. Metodología	Si	Si	Si	Si	Si	1,00
10.Significatividad	Si	Si	Si	No	Si	0,80

La prueba estadística de Aiken (V) empleada para la determinación de la validez de contenido del "Cuestionario de Evaluación del Clima Social Escolar" permitió establecer una alta concordancia entre la opinión de los jueces. Como los valores son superiores a 0,80, a un nivel de significación estadística de $\alpha = 0,05$, por tanto, en base a lo planteado por Escurra (1988), se logra determinar que la escala empleada posee evidencia de validez de contenido consistente.

5.1.2. Validez Discriminante del "Cuestionario de Evaluación del Clima Social Escolar"

Para establecer este tipo de validez del "Cuestionario de Evaluación del Clima Social Escolar" se halló la correlación ítems / test (corregida).

Tabla 5.

Validez Discriminante del "Cuestionario de Evaluación del Clima Social Escolar"

Elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento	Elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Item 1	,591	,943	Item 19	,507	,944
Item 2	,525	,944	Item 20	,505	,944
Item 3	,626	,943	Item 21	,708	,942
Item 4	,543	,944	Item 22	,622	,943
Item 5	,446	,944	Item 23	,576	,943
Item 6	,550	,943	Item 24	,625	,943
Item 7	,589	,943	Item 25	,576	,943
Item 8	,562	,943	Item 26	,566	,943
Item 9	,613	,943	Item 27	,619	,943
Item 10	,622	,943	Item 28	,417	,945
Item 11	,516	,944	Item 29	,512	,944
Item 12	,610	,943	Item 30	,457	,944
Item 13	,502	,944	Item 31	,560	,943
Item 14	,434	,944	Item 32	,390	,945
Item 15	,632	,943	Item 33	,563	,943
Item 16	,555	,943	Item 34	,622	,943
Item 17	,451	,944	Item 35	,695	,942
Item 18	,607	,943			

De acuerdo a los resultados no se eliminó ninguno de los 35 ítems que conformaron el cuestionario original porque los valores r superaron a 0,20. (Ver apéndice).

Confiabilidad del "Cuestionario de Evaluación del Clima Social Escolar"

Para estimar el coeficiente de confiabilidad del "Cuestionario de Evaluación del Clima Social Escolar" se empleó al alfa de Cronbach. El Alfa de Cronbach es sensible a dos casos: en primer lugar, el número de ítems, lo que significa que a mayor número de ítems, habrá un mayor coeficiente alfa. El otro caso compromete a la cantidad de personas: mientras más personas se usan en el cálculo, es probable que haya mayor variabilidad, y con ello un alfa más alto.

Tabla 6.

Alfa de Cronbach del "Cuestionario de Evaluación del Clima Social Escolar"

Escala	**Resumen del procesamiento de los casos**			**Estadísticos de fiabilidad**	
	Análisis Estadístico	N	%	Alfa de Cronbach	N de elementos
Cuestionario Global	Válidos	235	100,0		
	Casos Excluidos[a]	0	,0	,945	35
	Total	235	100,0		
	Análisis Estadístico	N	%	Alfa de Cronbach	N de elementos
Factor I (Convivencia General)	Válidos	235	100,0		
	Casos Excluidos[a]	0	,0	,919	23
	Total	235	100,0		
Factor II (Satisfacción y cumplimiento de Expectativas)	Análisis Estadístico	N	%	Alfa de Cronbach	N de elementos
	Válidos	235	100,0		
	Casos Excluidos[a]	0	,0	,844	12
	Total	235	100,0		

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Con respecto a la confiabilidad, se observa que los valores encontrados para el "Cuestionario de Evaluación del Clima Social Escolar", son adecuados: la aplicación del Alfa de Cronbach para la escala global (α_{total} = 0,94) resultó óptimo. Así mismo, la confiabilidad hallada con Alfa de Cronbach para cada una de las dos sub escalas del instrumento también mostraron alta consistencia interna (valores de α desde 0,840hasta 0,91); lo que indica que dicha escala presenta evidencias de confiabilidad aceptables.

Por tanto, los resultados alcanzados con el estudio psicométrico del instrumento de medición muestran con claridad que el "Cuestionario de Evaluación del Clima Social Escolar" presenta evidencias de validez y confiabilidad consistentes para medir el objeto de estudio para el que fue diseñado.

Resultados del estudio de Validez y confiabilidad de la "Escala Autoeficacia en Conductas Académicas" (EACA) - adaptada

De otra parte, para la medición del autoeficacia académica se empleó la "Escala Autoeficacia en Conductas Académicas" (EACA) – adaptada que fue diseñada originalmente por Blanco, Martínez, Zueck y Cuadras (2011). Dicha escala, previa a su administración a la muestra de estudio, también se validó y confiabilizó.

a) Validez de contenido "Escala Autoeficacia en Conductas Académicas" (EACA)

Para determinar la validez de contenido de la "Escala Autoeficacia en Conductas Académicas" (EACA) - adaptada, también se empleó el Método de Jueces, también se consultó con cinco docentes (05) con amplia experiencia profesional que ostentaban el grado de maestría y/o doctorado. Se les envió una carta solicitando su participación como juez; una hoja de datos del juez (nombres y apellidos, grado académico, especialidad y teléfonos); una cartilla de instrucciones generales, en donde se brindó información referida

a los objetivos del instrumento, autores, adaptación realizada y procedimiento para su calificación, así como el instrumento con las respectivas preguntas, calificación del grado de acuerdo, objeciones y sugerencias.

Para la determinación de la validez de contenido de la escala también se utilizó el Coeficiente V. De Aiken:

Tabla 7.

Validez de contenido por criterio de jueces de la "Escala Autoeficacia en Conductas Académicas" (EACA)

Indicadores	**Juicio valorativo**					**Coeficiente v de aiken***
	Juez 1	**Juez 2**	**Juez 3**	**Juez 4**	**Juez 5**	
1. Claridad	Si	Si	Si	Si	Si	1,00
2. Objetividad	Si	Si	Si	Si	Si	1,00
3. Pertinencia	Si	Si	Si	Si	Si	1,00
4. Organización	Si	Si	Si	Si	Si	1,00
5. Suficiencia	Si	Si	Si	Si	Si	1,00
6. Adecuación	Si	Si	Si	No	Si	0,80
7. Consistencia	Si	Si	Si	Si	Si	1,00
8. Coherencia	Si	Si	Si	Si	Si	1,00
9. Metodología	Si	Si	Si	Si	Si	1,00
10.Significatividad	Si	Si	Si	Si	Si	1,00

En la tabla 7 se puede observar que en los cinco empleados para valorar la escala, se obtuvo una V de 1,00. Por tanto, se establece que la "Escala de Autoeficacia en Conductas Académicas" (EACA) adaptada presenta evidencias de validez de contenido.

b) Validez Discriminante de la "Escala de Autoeficacia en Conductas Académicas" (EACA)

Para establecer el índice de homogeneidad de la "Escala de Autoeficacia en Conductas Académicas" (EACA) - adaptada también se halló la correlación ítems / test (corregida).

Tabla 8.

Validez Discriminante de la "Escala de Autoeficacia en Conductas Académicas" (EACA)

Elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Item 1	,409	,849
Item 2	,425	,849
Item 3	,528	,842
Item 4	,503	,844
Item 5	,490	,845
Item 6	,654	,834
Item 7	,447	,847
Item 8	,567	,840
Item 9	,601	,838
Item 10	,549	,841
Item 11	,513	,843
Item 12	,596	,838
Item 13	,371	,853

De acuerdo a los resultados se no se eliminó ninguno del trece ítems que conformaron la escala original porque los valores r superaron a 0,30. Por tanto, la escala empleada en el presente estudio quedó conformada por 13 items (Ver apéndices).

c) Confiabilidad de la "Escala de Autoeficacia en Conductas Académicas" (EACA) - adaptada

Como se puede observar en la Tabla 9, las correlaciones mayores de 0,196 hallados en la solución final de la "Escala de Autoeficacia en Conductas Académicas" (EACA) – Versión Adaptada presentaron alfa de Cronbach altos y las correlaciones ítem - total fueron altas entre sí; evidenciando que los 13 items al presentar mejor consistencia interna aumentan la confiabilidad de la escala.

Tabla 9.

Alfa de Cronbach de la "Escala de Autoeficacia en Conductas Académicas" (EACA)

Escala	**Resumen del procesamiento de los casos**				**Estadísticos de fiabilidad**	
Global	Análisis Estadístico		N	%	Alfa de Cronbach	N de elementos
	Casos	Válidos	235	100,0	,854	13
		Excluidos[a]	0	,0		
		Total	235	100,0		
Sub Escala I (Comunicación)	Análisis Estadístico		N	%	Alfa de Cronbach	N de elementos
	Casos	Válidos	235	100,0	,5957	04
		Excluidos[a]	0	,0		
		Total	235	100,0		
Sub Escala II (Atención)	Análisis Estadístico		N	%	Alfa de Cronbach	N de elementos
	Casos	Válidos	235	100,0	,722	05
		Excluidos[a]	0	,0		
		Total	235	100,0		
Sub Escala III (Excelencia)	Análisis Estadístico		N	%	Alfa de Cronbach	N de elementos
	Casos	Válidos	235	100,0	,638	04
		Excluidos[a]	0	,0		
		Total	235	100,0		

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Con respecto a la confiabilidad, se observa que los valores encontrados para la "Escala de Autoeficacia en Conductas Académicas" (EACA) – Versión Adaptada son adecuados: la aplicación del Alfa de Cronbach para la escala global ***(α_{total} = 0,854)*** resultó óptimo. Sin embargo, la confiabilidad hallada con Alfa de Cronbach para cada una de las tres sub escalas del instrumento presentan una moderada consistencia interna (valores de α desde

0,60 hasta 0,72); lo que indica que dicha escala presenta evidencias de confiabilidad aceptables.

Por tanto, los resultados alcanzados con el estudio psicométrico del instrumento de medición muestran con claridad que la "Escala de Autoeficacia en Conductas Académicas" (EACA) – Versión Adaptada también presenta evidencias de validez y confiabilidad consistentes para medir el objeto de estudio para el que fue diseñado

5.2. Presentación y análisis de resultados

5.2.1. Análisis descriptivo de clima social escolar en la muestra total

En este apartado presentamos y analizamos los resultados del tratamiento estadístico de los datos obtenidos con la medición de clima social escolar (tanto en forma global como por dimensiones) por los estudiantes del primer grado de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo - Huancayo.

Para una mejor ilustración de los mismos se emplean tablas y gráficos.

a) Análisis descriptivo de clima social escolar (global) en la muestra total

Tabla 10.

Distribución de frecuencia de datos de clima social escolar (global) en la muestra total

Clima social escolar percibido (global)		
Nivel	Ni	%
Clima Positivo	12	04
Clima Medianamente Positivo	77	33
Clima Medianamente Negativo	79	34
Clima Negativo	67	29
Total	235	100

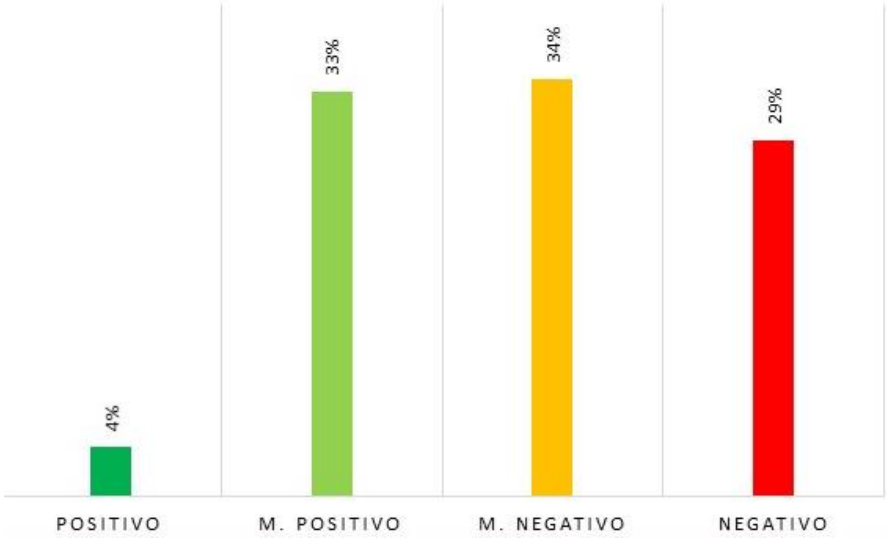


Figura 2. Distribución de frecuencia de datos de clima social escolar (global) en la muestra total

En la tabla 10 y gráfico 2, se presentan la distribución de frecuencias de datos de clima social escolar en forma global por parte de los estudiantes de la muestra total de estudio.

Así, la evaluación de la clima social escolar en forma global (35 ítems) permitió establecer que del 100% (235) estudiantes que conformaron la muestra total de estudio, el 5% (12) evidencian un clima positivo, el 33% (77) presentan un clima medianamente positivo, el 34% (79) reflejan un clima medianamente negativo y el 29% (67) un clima negativo en cuanto se refiere clima social.

Los resultados permiten evidenciare que la mayoría de estudiantes de la muestra total investigada perciben una clima medianamente negativo dentro del centro escolar donde estudian actualmente.

b) Análisis descriptivo de clima social escolar (por dimensiones) en la muestra total

A continuación, se presenta los resultados del tratamiento estadístico de los datos acopiados de clima social escolar por dimensiones en la muestra total.

Tabla 11.

Distribución de frecuencia de datos de clima social escolar (por dimensiones) en la muestra total

Clima social escolar (por dimensiones)				
	Dimensión I:		Dimensión II:	
	Ni	%	%	Ni
Clima Positivo	13	06	13	05
Clima Medianamente Positivo	74	31	74	29
Clima Medianamente Negativo	83	35	82	35
Clima Negativo	65	28	73	31
Total	235	100	235	100

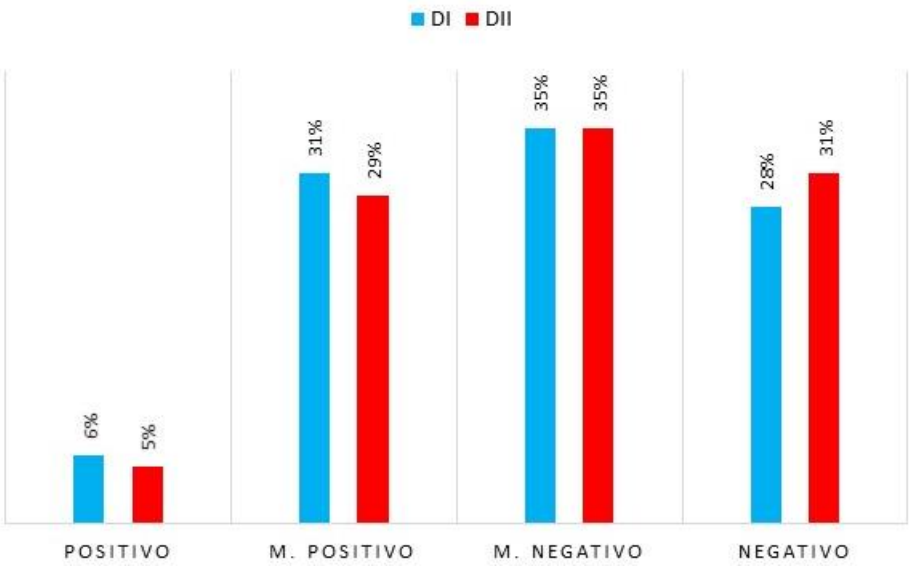


Figura 3. Distribución de frecuencia de datos de clima social escolar (por dimensiones) en la muestra total

En la tabla 11 y gráfico 3, se presentan la distribución de frecuencias de datos de clima social escolar por dimensiones de los estudiantes de la muestra total de estudio.

Dimensión I: Convivencia General (23 ítems)

En la dimensión I, acerca del clima de convivencia general percibido en los estudiantes del primer grado de secundaria de la muestra total, se pudo identificar que del 100% (235), de los estudiantes de la muestra total, el 6% (13) refieren un clima positivo, el 31% (74) presentan un clima medianamente positivo, el 35% (83) de estudiantes reflejan un clima medianamente negativo, el 28% (6) evidencian un clima negativo en cuanto se refiere clima de convivencia general en el centro educativo.

En este caso la mayoría de estudiantes de la muestra total reflejan predominantemente un clima medianamente negativo (35%) de clima social de convivencia general en el centro escolar donde estudian actualmente.

Dimensión II: Satisfacción y Cumplimiento de Expectativas (12 ítems)

En la dimensión II, acerca de la satisfacción y cumplimiento de expectativas se logró establecer que del 100% (235), de los estudiantes de la muestra total, el 5% (13) evidencian un clima positivo el 29% (67) presentan un clima medianamente positivo de clima social escolar global, el 35% (82) de estudiantes reflejan un clima medianamente negativo de los estudiantes de la muestra total, y el 31% (73) de estudiantes reflejan un clima negativo escolar dentro del centro educativo.

En este caso también se constata que la mayoría de estudiantes del grupo investigado refleja un clima medianamente negativo (35%) en relación a la dimensión satisfacción y cumplimiento de expectativas del clima evaluado.

5.2.2. Análisis descriptivo de clima escolar percibido según género

A continuación se presenta los resultados del tratamiento estadístico de los datos acopiados en relación a la medición de la variable: clima social escolar (tanto en forma global como por dimensiones) en los estudiantes de género (femenino y masculino).

A. Análisis descriptivo de clima social escolar (global) según género

Tabla 12.

Distribución de frecuencia de datos de clima social escolar (global) según género

Clima social escolar				
	Género Femenino		Género Masculino	
Niveles	Ni	%	%	Ni
Clima Positivo	09	07	09	07
Clima Medianamente Positivo	44	33	33	33
Clima Medianamente Negativo	41	31	38	31
Clima Negativo	38	29	29	29
Total	132	100	103	100

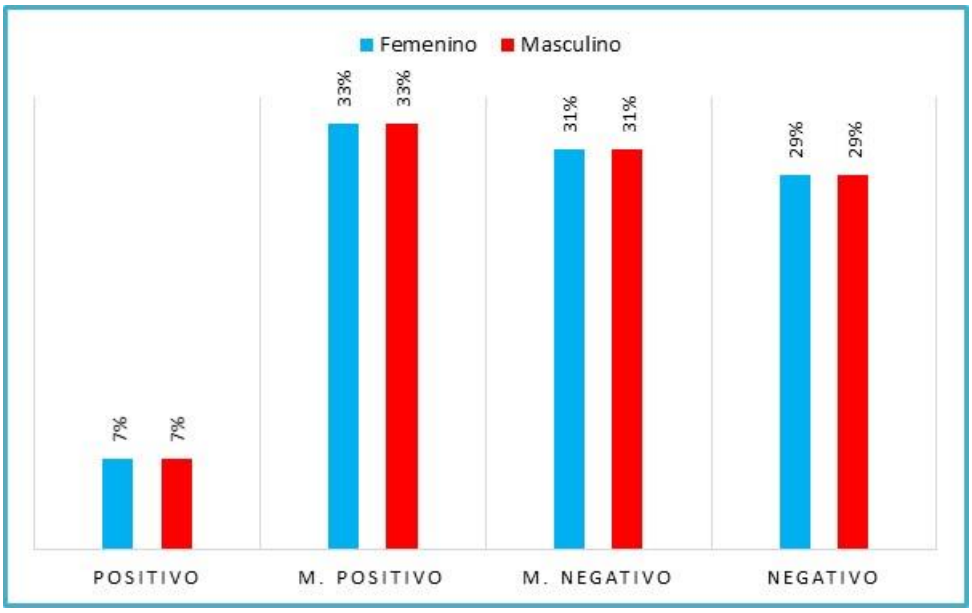


Figura 4. Distribución de frecuencia de datos de clima social escolar (global) según género

En la tabla 12 gráfico 4, se presentan la distribución de frecuencias de datos de clima social escolar en estudiantes del primer grado de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo - Huancayo.

- **Género femenino**

Así, la evaluación del clima social escolar en estudiantes de género femenino en forma global del 100% (132) estudiantes que conformaron la muestra de estudio, se pudo identificar que el 9% (7) evidencian un clima positivo, el 33% (44) presentan un clima medianamente positivo, el 31% (41) reflejan un clima medianamente negativo y el 29% (38) presentan un clima negativo en cuanto se refiere clima social en los estudiantes de género femenino.

En este caso la mayoría de estudiantes de género femenino reflejan un clima medianamente positivo (33%) de clima social de la muestra del estudio en estudiantes del primer grado de secundaria.

- **Género masculino**

La evaluación de la clima social escolar en estudiantes de género masculino en forma global del 100% (103) estudiantes que conformaron la muestra de estudio, se pudo identificar que el 28% (29) presentan un clima medianamente positivo, el 32% (33) presentan un clima difuso de clima medianamente positivo escolar, escolar, el 37% (38) reflejan un clima medianamente negativo, y el 3% (3) evidencian un clima negativo en cuanto se refiere clima social en los estudiantes de género masculino. En este caso la mayoría de estudiantes de género masculino de la muestra estudiada reflejan predominantemente un clima medianamente negativo (37%) dentro del centro escolar.

B. Análisis descriptivo de clima social escolar (por dimensiones) según genero

A continuación se presenta los resultados del tratamiento estadístico de los datos acopiados de clima escolar por dimensiones según género en la muestra de estudio.

Tabla 13.

Distribución de frecuencia de datos de clima social escolar (por dimensiones) según género

Clima social escolar				
Género Femenino				
	Dimensión I		Dimensión II	
Niveles	Ni	%	%	Ni
Clima Positivo	09	07	09	07
Clima Medianamente Positivo	44	33	33	33
Clima Medianamente Negativo	41	31	38	31
Clima Negativo	38	29	29	29
Total	103	100	103	100
Género masculino				
	Dimensión I		Dimensión II	

Niveles	Ni	%	%	Ni
Clima Positivo	03	03	03	03
Clima Medianamente Positivo	31	30	29	28
Clima Medianamente Negativo	41	40	41	40
Clima Negativo	28	27	30	29
Total	132	100	132	100

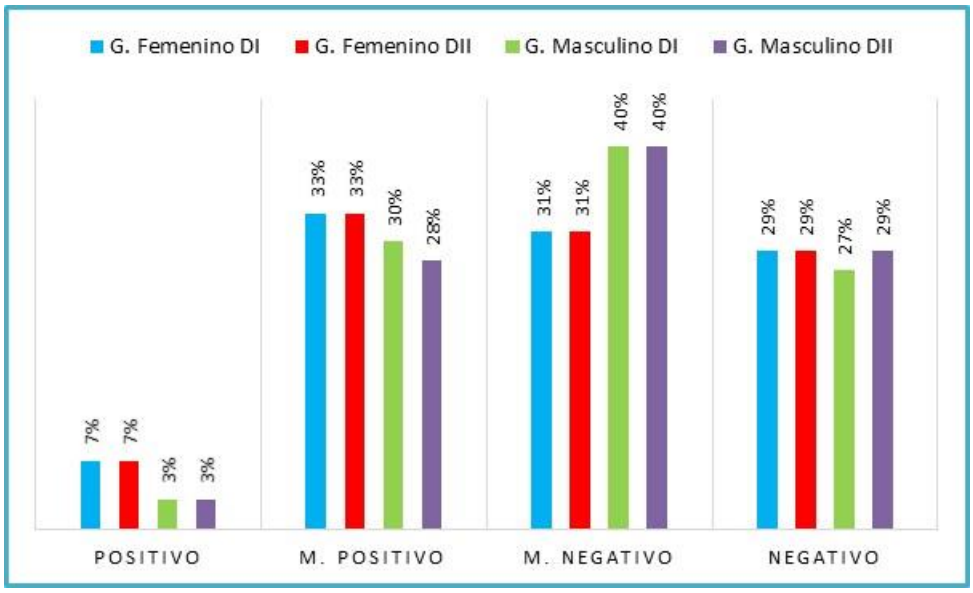


Figura 5. Distribución de frecuencia de datos de clima social escolar (por dimensiones) según género

En la tabla 13 y gráfico 5, se presentan la distribución de frecuencias de datos de clima social escolar por dimensiones de los estudiantes de la muestra de estudio según género.

A. Género femenino

- **Dimensión I: Clima de Convivencia General (23 ítems)**

En la dimensión I, acerca de la clima de convivencia general, en los estudiantes del primer grado de secundaria, se pudo identificar que del 100% (132), de los estudiantes de género femenino, el 8% (10) evidencian un clima positivo, el 33% (43) presentan un clima medianamente positivo, el 32% (42) de estudiantes reflejan un clima medianamente

negativo y el 28% (37) presentan un clima negativo en cuanto se refiere clima de convivencia general en el centro educativo.

En este caso la mayoría de estudiantes de género femenino reflejan un clima medianamente positivo (33%) de clima social escolar de la muestra en estudiantes del primer grado de secundaria.

- **Dimensión II: Satisfacción y cumplimiento de expectativas (12 ítems)**

En la dimensión II, acerca de la satisfacción y cumplimiento de expectativas, en los estudiantes del primer grado de secundaria de la muestra de estudio, se pudo identificar que del 100% (103), de los estudiantes de género femenino, el 8% (10) presentan un clima positivo, el 29% (38) presentan un clima medianamente positivo de clima social escolar, el 31% (41) de estudiantes reflejan un clima medianamente negativo y el 33% (43) presentan un clima negativo en cuanto se refiere a la satisfacción y cumplimiento de expectativas de clima social escolar dentro del centro educativo.

En este caso la mayoría de estudiantes de género femenino reflejan predominantemente un clima medianamente negativo (31%) en el centro escolar donde estudian actualmente.

B. Género masculino

- **Dimensión I: Clima de convivencia general (23 ítems)**

En la dimensión I, acerca de la clima de convivencia general, en los estudiantes del primer grado de secundaria de la muestra de estudio, se pudo identificar que del 100% (132), de los estudiantes de género masculino, el 3% (3) evidencian un clima positivo, el 30% (31) presentan un clima medianamente positivo de clima social escolar, el 40% (41)

de estudiantes reflejan un clima medianamente negativo, el 27% (28) presentan un clima negativo de clima social escolar en cuanto se refiere clima de convivencia general en el centro educativo.

En este caso la mayoría de estudiantes de género masculino reflejan un clima medianamente negativo (40%) de clima social escolar de la muestra de estudio de los estudiantes del primer grado de secundaria.

- **Dimensión II: Satisfacción y cumplimiento de expectativas (12 ítems)**

En la dimensión II, acerca de la satisfacción y cumplimiento de expectativas, en los estudiantes del primer grado de secundaria de la muestra de estudio, se pudo identificar que del 100% (132), de los estudiantes de género masculino, el 3% (3) evidencian un clima positivo, el 28% (29) presentan un clima medianamente positivo de clima social escolar, el 40% (41) de estudiantes reflejan un clima medianamente negativo y el 29% (39) presentan un clima negativo de clima social escolar en cuanto se refiere a la satisfacción y cumplimiento de expectativas de clima social escolar dentro del centro educativo.

En este caso la satisfacción y cumplimiento de expectativas es representativo en el clima Medianamente Negativo (40%) de la muestra total reflejan en los estudiantes del primer grado de secundaria.

5.2.3. Análisis descriptivo de clima social escolar según edad

A. Análisis descriptivo de clima social escolar (global) según edad

Tabla 14.

Distribución de frecuencia de datos de clima social escolar (global) según edad

Clima social escolar				
	Mayor edad		**Menor edad**	
Niveles	Ni	%	%	Ni
Clima Positivo	02	02	10	06
Clima Medianamente Positivo	14	18	63	41
Clima Medianamente Negativo	27	34	52	34
Clima Negativo	37	46	30	19
Total	**80**	**100**	**155**	**100**

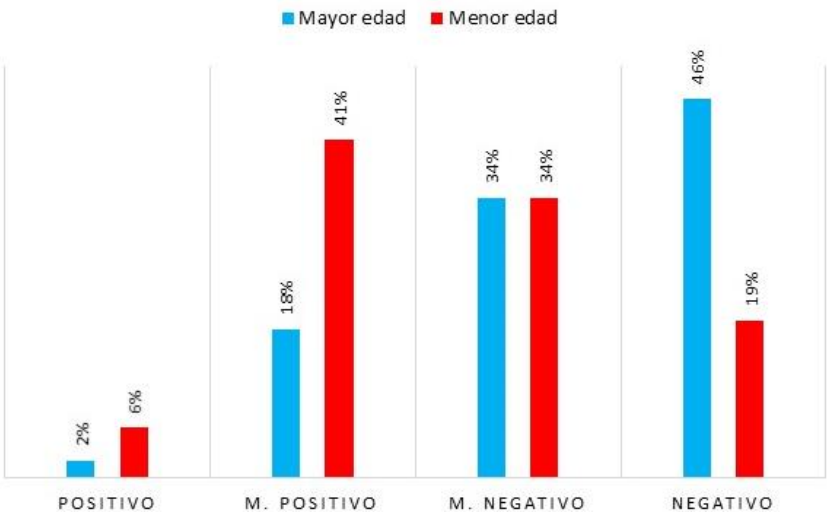


Figura 6. Distribución de frecuencia de datos de clima social escolar (global) según edad

En la tabla 14 gráfico 6, se presentan la distribución de frecuencias de datos de clima social escolar en estudiantes del primer grado de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo - Huancayo.

Menor edad

Así, la evaluación del clima social escolar en estudiantes de menor edad en forma global del 100% (155) estudiantes que conformaron la muestra de estudio, se pudo identificar que el 6% (10) evidencian un clima positivo, el 41% (63) presentan un clima medianamente positivo, el 34% (52) reflejan un clima medianamente negativo y el 19% (30) presentan un clima negativo en cuanto se refiere clima social en los estudiantes de edad menor.

En este caso la mayoría de estudiantes de menor edad reflejan un clima medianamente positivo (41%) de clima social de la muestra del estudio en estudiantes del primer grado de secundaria.

Mayor edad

La evaluación de la clima social escolar en estudiantes de mayor edad en forma global del 100% (80) estudiantes que conformaron la muestra de estudio, se pudo identificar que el 2% (2) presentan un clima medianamente positivo, el 18% (14) presentan un clima difuso de clima medianamente positivo escolar, escolar, el 34% (27) reflejan un clima medianamente negativo, y el 46% (37) evidencian un clima negativo en cuanto se refiere clima social en los estudiantes de edad masculino. En este caso la mayoría de estudiantes de mayor edad de la muestra estudiada reflejan predominantemente un clima negativo (46%).

B. Análisis descriptivo de clima social escolar (por dimensiones) según edad

A continuación se presenta los resultados del tratamiento estadístico de los datos acopiados de clima escolar por dimensiones según edad en la muestra de estudio.

Tabla 15.

Distribución de frecuencia de datos de clima social escolar (por dimensiones) según edad

Clima social escolar				
	Mayor Edad			
	Dimensión I		**Dimensión II**	
Niveles	Ni	%	%	Ni
Clima Positivo	02	02	02	02
Clima Medianamente Positivo	20	25	12	15
Clima Medianamente Negativo	21	26	28	35
Clima Negativo	37	46	38	48
Total	**80**	**100**	**80**	**100**
	Menor Edad			
	Dimensión I		**Dimensión II**	
Niveles	Ni	%	%	Ni
Clima Positivo	11	07	11	07
Clima Medianamente Positivo	54	35	55	35
Clima Medianamente Negativo	62	40	54	35
Clima Negativo	28	18	35	23
Total	**155**	**100**	**155**	**100**

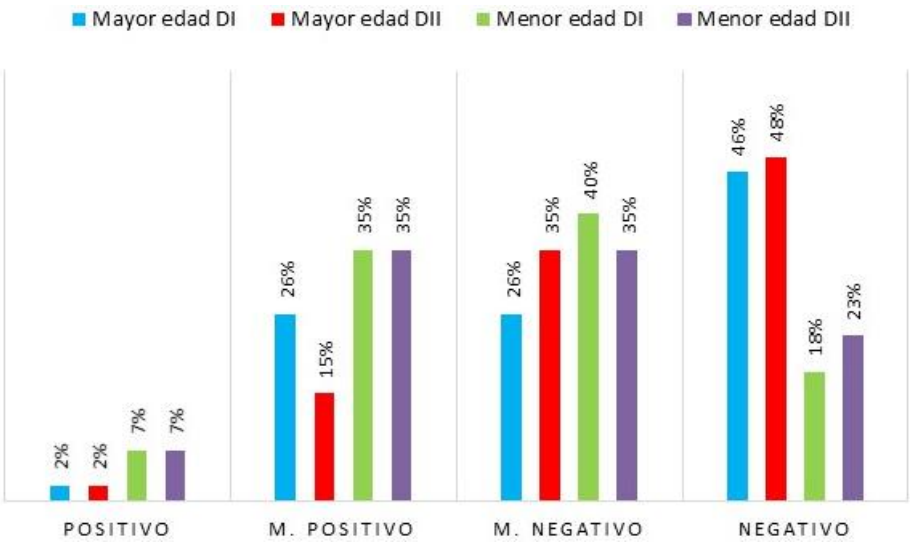


Figura 7. Distribución de frecuencia de datos de clima social escolar (por dimensiones) según edad

En la tabla 15 y gráfico 7, se presentan la distribución de frecuencias de datos de clima social escolar por dimensiones de los estudiantes de la muestra de estudio según edad.

A. Mayor edad

Dimensión I: Clima de Convivencia General (23 ítems)

En la dimensión I, acerca de la clima de convivencia general, en los estudiantes del primer grado de secundaria, se pudo identificar que del 100% (80), de los estudiantes de edad menor, el 2% (2) evidencian un clima positivo, el 26% (20) presentan un clima medianamente positivo, el 26% (21) de estudiantes reflejan un clima medianamente negativo y el 46% (37) presentan un clima negativo en cuanto se refiere clima de convivencia general en el centro educativo.

En este caso la mayoría de estudiantes de edad menor reflejan un clima negativo (46%) de clima social escolar de la muestra en estudiantes del primer grado de secundaria.

Dimensión II: Satisfacción y cumplimiento de expectativas (12 ítems)

En la dimensión II, acerca de la satisfacción y cumplimiento de expectativas, en los estudiantes del primer grado de secundaria de la muestra de estudio, se pudo identificar que del 100% (80), de los estudiantes de edad menor, el 2% (2) presentan un clima positivo, el 15% (12) presentan un clima medianamente positivo de clima social escolar, el 35% (28) de estudiantes reflejan un clima medianamente negativo y el 48% (38) presentan un clima negativo en cuanto se refiere a la satisfacción y cumplimiento de expectativas de clima social escolar dentro del centro educativo.

En este caso la mayoría de estudiantes de menor edad reflejan predominantemente un clima negativo (48%) en el centro escolar donde estudian actualmente.

B. Menor Edad

Dimensión I: Clima de convivencia general (23 ítems)

En la dimensión I, acerca de la clima de convivencia general, en los estudiantes del primer grado de secundaria de la muestra de estudio, se pudo identificar que del 100% (155), de los estudiantes de edad masculino, el 7% (11) evidencian un clima positivo, el 35% (54) presentan un clima medianamente positivo de clima social escolar, el 40% (62) de estudiantes reflejan un clima medianamente negativo, el 18% (28) presentan un clima negativo de clima social escolar en cuanto se refiere clima de convivencia general en el centro educativo.

En este caso la mayoría de estudiantes de mayor edad reflejan un clima medianamente negativo (40%) de clima social escolar de la muestra de estudio de los estudiantes del primer grado de secundaria.

Dimensión II: Satisfacción y cumplimiento de expectativas (12 ítems)

En la dimensión II, acerca de la satisfacción y cumplimiento de expectativas, en los estudiantes del primer grado de secundaria de la muestra de estudio, se pudo identificar que del 100% (155), de los estudiantes de edad masculino, el 11% (7) evidencian un clima positivo, el 35% (55) presentan un clima medianamente positivo de clima social escolar, el 35% (54) de estudiantes reflejan un clima medianamente negativo y el 23% (35) presentan un clima negativo de clima social escolar en cuanto se refiere a la satisfacción y cumplimiento de expectativas de clima social escolar dentro del centro educativo.

En este caso la satisfacción y cumplimiento de expectativas es representativo en el clima medianamente negativo y positivo (35%) de la muestra total reflejan en los estudiantes del primer grado de secundaria.

5.2.4. Análisis descriptivo de la autoeficacia académica en la muestra total

A. Análisis descriptivo de la autoeficacia académica (global) en la muestra total

A continuación, se presenta los resultados del tratamiento estadístico de los datos acopiados en relación a la medición de la variable: autoeficacia académica (tanto en forma global como por dimensiones) en los estudiantes que conforman la muestra total de estudiantes del primer grado de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo – Huancayo (n = 235). Para una mejor ilustración de los mismos se emplean tablas y gráficos.

Tabla 16.

Frecuencia de datos de autoeficacia académica (global) en la muestra total

	Global (13 ítems)	
Nivel	Ni	%
Alto	51	22
Promedio	120	51
Bajo	64	27
Total	**235**	**100**

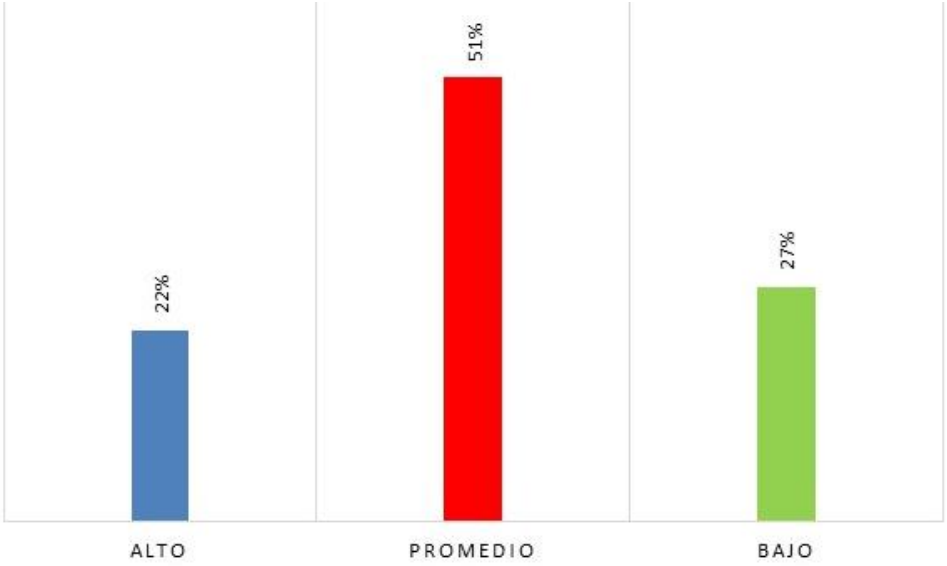


Figura 8. Frecuencia de datos de autoeficacia académica (global) en la muestra total

En la tabla 16 gráfico 8 se presenta la distribución de frecuencias de datos de autoeficacia académica de los estudiantes de la muestra total de estudio.

Así, la evaluación de la autoeficacia académica en este caso nos da como resultado que del 100% (235) de encuestados de nuestra muestra total del estudio se pudo identificar que el 22% (51) reflejan una autoeficacia de nivel alto, el 51% (120) posee un nivel promedio de autoeficacia, y el 27% (27) un nivel bajo de autoeficacia académica.

De los resultados en el grupo total de sujetos evaluados se pudo establecer mayor predominio de estudiantes con nivel promedio de autoeficacia académica el 51% (120) posee un nivel medio de autoeficacia.

B. Análisis descriptivo de la autoeficacia académica (por dimensiones) en la muestra total

Tabla 17.

Frecuencia de datos de autoeficacia académica por dimensiones en la muestra total

Dimensiones	**Dim. I (4 ítems)**		**Dim. II (5 ítems)**		**Dim. III (4 ítems)**	
Autoeficacia Académica	Comunicación		Atención		Excelencia	
Nivel	Ni	%	Ni	%	Ni	%
Alto	45	19	79	34	69	29
Promedio	111	47	84	36	91	39
Bajo	79	34	72	30	75	32
Total	**235**	**100**	**235**	**100**	**235**	**100**

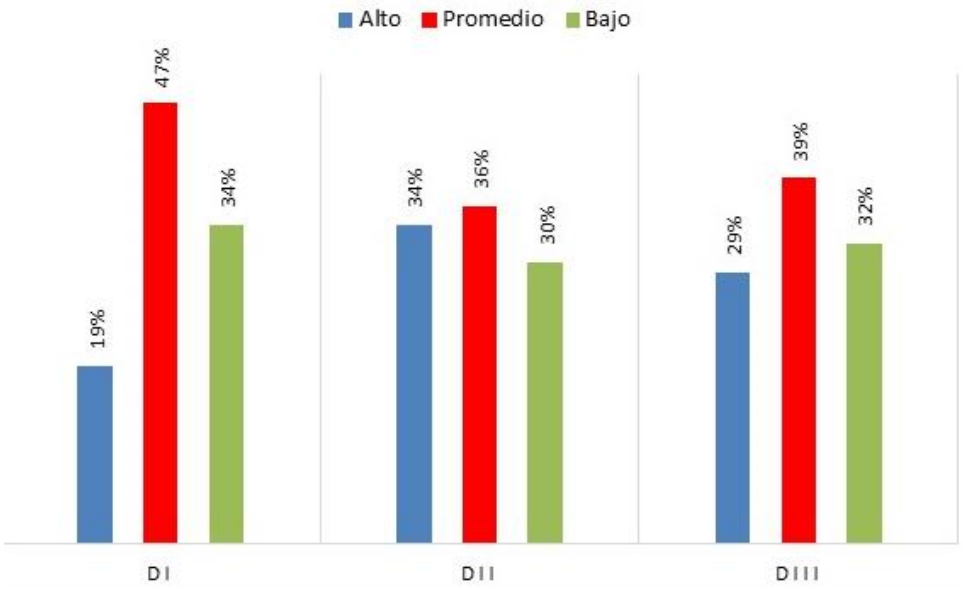


Figura 9. Frecuencia de datos de autoeficacia académica por dimensiones en la muestra total

En la tabla N° 17 y grafico 9 se presenta la distribución de frecuencias de datos de autoeficacia académica por dimensiones de los estudiantes de la muestra total de estudio.

Dimensión I, Comunicación (04 ítems):

En la dimensión I, del 100% (235) de encuestados de nuestra muestra total de estudio se pudo identificar que el 19% (45) reflejan una autoeficacia para la comunicación de nivel alto, el 47% (111) posee un nivel promedio, y 34% (79) un nivel bajo.

De los resultados, en el grupo total de estudiantes evaluados, se establece que existe una tendencia predominante de un nivel promedio en cuanto se refiere a su percepción de eficacia para expresar las propias ideas y la posibilidad de entablar un diálogo con los demás.

Dimensión II, Atención (05 ítems):

En la dimensión II, la evaluación de la autoeficacia para atender actividades académicas dio como resultado que del 100% (235) de encuestados de la nuestra muestra total del estudio, el 34% (79) reflejan una autoeficacia para atender de nivel alto, el 36% (84) posee un nivel promedio de autoeficacia de atención, y 30% (72) un nivel bajo de autoeficacia para atender actividades académicas.

De los resultados, alcanzados en los sujetos de la muestra total, se establece que una tendencia predominantemente de nivel promedio en cuanto se refiere a la autoeficacia percibida para atender acciones relacionados con las actividades académicas.

Dimensión III, Excelencia (04 ítems):

En la dimensión III, la evaluación de la autoeficacia para alcanzar excelencia arrojó como resultado que del 100% (235) de encuestados, el 29% (69) reflejan una autoeficacia de excelencia de nivel alto, el 39% (91) posee un nivel promedio de autoeficacia de excelencia, y 32% (75) un nivel bajo de autoeficacia de excelencia dentro de nuestra muestra estudiada. En los estudiantes de la muestra total, se logra establecer que se evidencia una tendencia predominante hacia el nivel medio en cuanto se refiere a cumplimiento de sus actividades con estándar de excelencia en una perspectiva académica.

5.2.5 Análisis descriptivo de la autoeficacia académica según género

A. Análisis descriptivo de la autoeficacia académica (global) según género

A continuación, se presenta los resultados del tratamiento estadístico de los datos acopiados en relación a la medición de la variable: autoeficacia académica (en forma global) en estudiantes de la muestra de estudio de género masculino (n = 103) y género femenino (n = 132). Para una mejor ilustración de los mismos se emplean tablas y gráficos.

Tabla 18.

Frecuencia de datos de autoeficacia académica (global) en género masculino

	Femenino		**Masculino**	
Nivel	Ni	%	Ni	%
Alto	33	25	18	17
Promedio	36	27	28	27
Bajo	63	48	57	57
Total	**132**	**100**	**103**	**100**

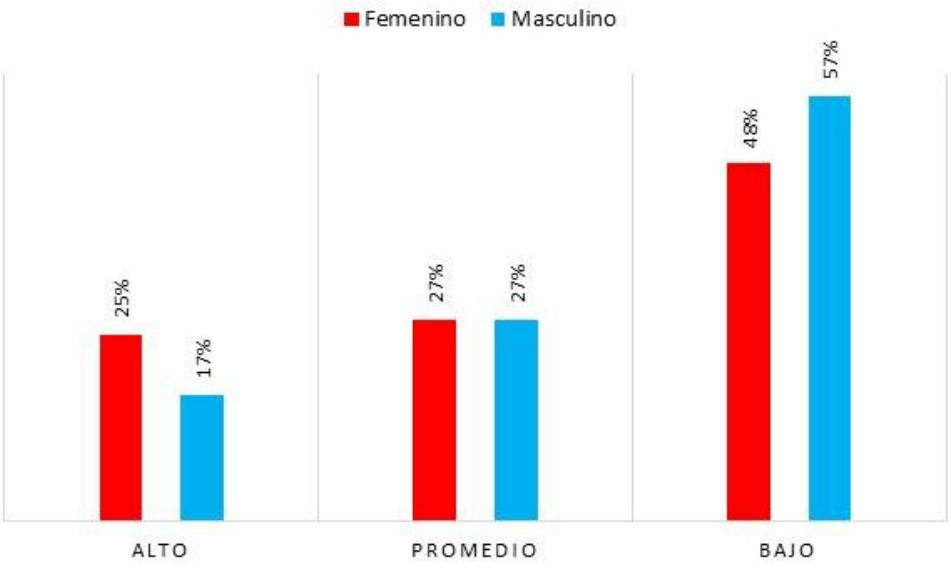


Figura 10. Frecuencia de datos de autoeficacia académica (global) en género masculino

En la tabla 18 y gráfico 10 se presenta la distribución de frecuencias de datos de autoeficacia académica de los estudiantes de género masculino en la muestra de estudio.

Género femenino

En la tabla 18 se presenta la distribución de frecuencias de datos de autoeficacia académica de los estudiantes de género Femenino en la muestra de estudio.

Así, la evaluación de la autoeficacia académica en este caso nos da como resultado que del 100% (132) de encuestados de nuestra muestra total del estudio se pudo identificar que el 17% (18) reflejan una autoeficacia de nivel alto, el 27% (28) posee un nivel promedio de autoeficacia, y el 57% (57) un nivel bajo de autoeficacia académica.

De los resultados en el grupo femenino de estudiantes evaluados una tendencia predominantemente de nivel bajo de autoeficacia académica.

Género masculino

Así, la evaluación de la autoeficacia académica en este caso nos da como resultado que del 100% (103) de encuestados de nuestra muestra total del estudio se pudo identificar que el 16% (18) reflejan una autoeficacia de nivel alto, el 27% (28) posee un nivel promedio de autoeficacia, y el 57% (57) un nivel bajo de autoeficacia académica.

De los resultados en el grupo masculino de estudiantes evaluados una tendencia predominantemente de nivel bajo de autoeficacia académica.

B. Análisis descriptivo de la autoeficacia académica (dimensiones) según género

Tabla 19.

Frecuencia de datos de autoeficacia académica (por dimensiones) según género

	Género Femenino					
Autoeficacia Académica	**Comunicación**		**Atención**		**Excelencia**	
Nivel	Ni	%	Ni	%	Ni	%
Alto	28	21	46	35	41	31
Medio	57	43	47	36	45	34
Bajo	47	36	39	30	46	35
Total	**132**	**100**	**132**	**100**	**132**	**100**
	Género masculino					
Autoeficacia Académica	**Comunicación**		**Atención**		**Excelencia**	
Nivel	Ni	%	Ni	%	Ni	%
Alto	17	17	33	32	28	27
Medio	54	52	37	36	46	45
Bajo	32	31	33	32	29	28
Total	**103**	**100**	**103**	**100**	**103**	**100**

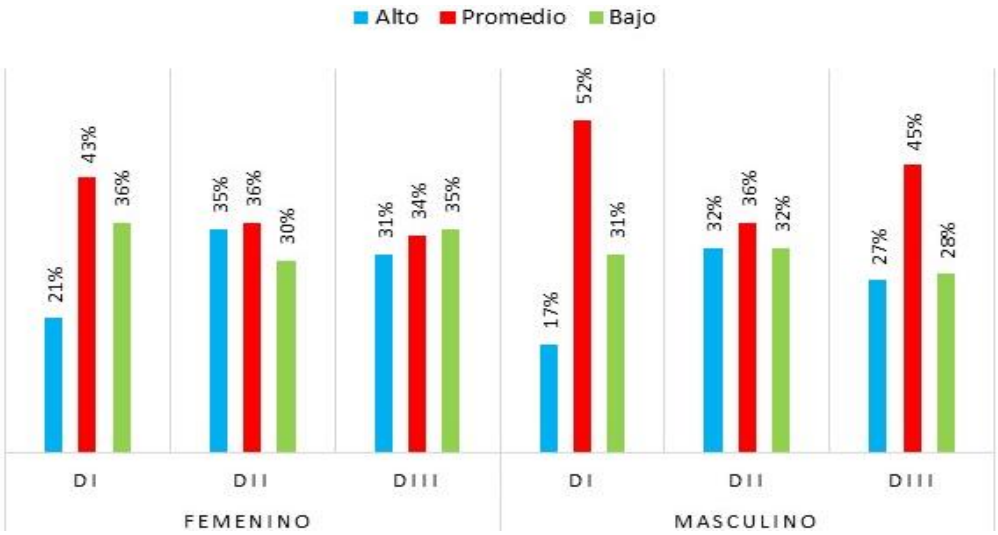


Figura 11. Frecuencia de datos de autoeficacia académica (por dimensiones) según género

En la tabla 19 y gráfico 11 se presenta la distribución de frecuencias de datos de autoeficacia académica por dimensiones de los estudiantes de la muestra de estudio según el nivel de estudios alcanzado.

Género femenino

Dimensión I, Comunicación (04 ítems):

En la dimensión I, del 100% (132) de encuestados de nuestra muestra total de estudio se pudo identificar que el 21% (28) reflejan una autoeficacia para la comunicación de nivel alto, el 43% (57) posee un nivel promedio de autoeficacia para la comunicación y 36% (47) un nivel bajo de autoeficacia para la comunicación.

De los resultados, en el grupo de estudiantes para la Comunicación, se establece que existe mayor predominio de alumnos con nivel promedio de autoeficacia para establecer comunicaciones.

Dimensión II, Atención (05 ítems):

En la dimensión II, en este sub grupo de estudio, la evaluación de la autoeficacia para atender actividades académicas dio como resultado que del 100% (132) de encuestados de la nuestra muestra total del estudio, el 35% (46) reflejan una autoeficacia para atender de nivel alto, el 36% (47) posee un nivel promedio de autoeficacia de atención y 30% (39) un nivel bajo de autoeficacia para atender actividades académicas.

De los resultados, alcanzados en los estudiantes para la Atención , se establece que existe mayor predominio de nivel promedio en cuanto se refiere a la autoeficacia percibida para atender acciones relacionados con las actividades académicas.

Dimensión III, Excelencia (04 ítems):

En la dimensión III, la evaluación en este sub grupo de estudio de la autoeficacia para alcanzar excelencia arrojó como resultado que del 100% (132) de encuestados, el 31% (41) reflejan una autoeficacia de excelencia de nivel alto, el 34% (45) posee un nivel promedio de autoeficacia de excelencia y 35% (46) un nivel bajo de autoeficacia de excelencia dentro de nuestra muestra estudiada.

En los estudiantes para Excelencia, se logra establecer que se evidencia una tendencia predominante hacia el nivel bajo en cuanto se refiere a cumplimiento de sus actividades con estándar de excelencia en actividades de índole académico.

Género masculino

Dimensión I, Comunicación (04 ítems):

En la dimensión I, del 100% (103) de encuestados de nuestra muestra total de estudio se pudo identificar que el 17% (17) reflejan una autoeficacia para la comunicación de nivel alto, el 52% (54) posee un nivel promedio y 31% (32) un nivel bajo de autoeficacia para establecer comunicaciones con los demás.

De los resultados, en el grupo de estudiantes se establece que existe mayor predominio de alumnos con nivel promedio de autoeficacia para establecer comunicaciones.

Dimensión II, Atención (05 ítems):

En la dimensión II, en este sub grupo de estudio, la evaluación de la autoeficacia para atender actividades académicas dio como resultado que del 100% (103) de encuestados de la nuestra muestra total del estudio, el 32% (33) reflejan una autoeficacia para atender de nivel alto, el 36% (37) posee un nivel promedio de autoeficacia de atención y 32% (33) un nivel bajo de autoeficacia para atender actividades académicas.

De los resultados, alcanzados en los estudiantes, se establece que existe mayor predominio de nivel promedio en cuanto se refiere a la autoeficacia percibida para atender acciones relacionados con las actividades académicas.

Dimensión III, Excelencia (04 ítems):

En la dimensión III, la evaluación en este sub grupo de estudio de la autoeficacia para alcanzar excelencia arrojó como resultado que del 100% (103) de encuestados, el 20% (24) reflejan una autoeficacia de excelencia de nivel alto, el 28% (33) posee un nivel promedio

de autoeficacia de excelencia y 52% (61) un nivel bajo de autoeficacia de excelencia dentro de nuestra muestra estudiada.

En los estudiantes se logra establecer que se evidencia una tendencia predominante hacia el nivel bajo en cuanto se refiere a cumplimiento de sus actividades con estándar de excelencia en actividades de índole académico.

Análisis descriptivo de la autoeficacia académica según edad

A. Análisis descriptivo de la autoeficacia académica (global) según edad

A continuación, se presenta los resultados del tratamiento estadístico de los datos acopiados en relación a la medición de la variable: autoeficacia académica (en forma global) en estudiantes de la muestra de estudio con menor edad (n = 80) y de mayor edad (n = 103).

Tabla 20.

Frecuencia de datos de autoeficacia académica (global) según edad

Edad	**Menor edad**		**Mayor edad**	
Nivel	Ni	%	Ni	%
Alto	21	26	30	19
Promedio	28	35	92	59
Bajo	31	39	33	22
Total	**80**	**100**	**155**	**100**

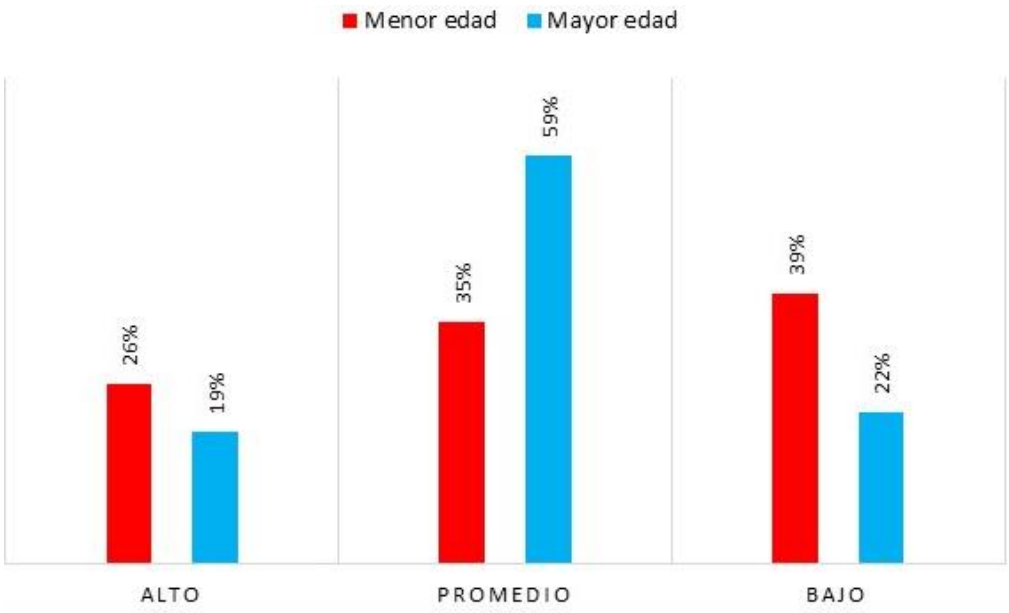


Figura 12. Frecuencia de datos de autoeficacia académica (global) según edad

En la tabla 20 y grafico 12 se presenta la distribución de frecuencias de datos de autoeficacia académica global de los estudiantes con menor y mayor edad de la muestra de estudio.

Menor Edad

En la tabla 20 se presenta la distribución de frecuencias de datos de autoeficacia académica de los estudiantes de menor edad en la muestra de estudio.

Así, la evaluación de la autoeficacia académica en este caso nos da como resultado que del 100% (80) de encuestados de nuestra muestra de estudio se pudo identificar que el 26% (21) reflejan una autoeficacia de nivel alto, el 35% (28) posee un nivel promedio de autoeficacia, y el 39% (31) un nivel bajo de autoeficacia académica.

De los resultados en el grupo menor edad de estudiantes evaluados se devela una tendencia predominantemente de nivel bajo de autoeficacia académica.

Mayor edad

Así, la evaluación de la autoeficacia académica en este caso nos da como resultado que del 100% (155) de encuestados de nuestra muestra de estudio se pudo identificar que el 19% (30) reflejan una autoeficacia de nivel alto, el 59% (92) posee un nivel promedio de autoeficacia, y el 22% (33) un nivel bajo de autoeficacia académica.

De los resultados en el grupo de estudiantes con mayor edad se puede develar mayor predominio de estos con nivel alto de autoeficacia académica.

B. Análisis descriptivo de la autoeficacia académica (por dimensiones) según edad

Tabla 21.

Frecuencia de datos de autoeficacia académica (por dimensiones) en estudiantes según edad

	Edad Menor					
Autoeficacia Académica	**Comunicación**		**Atención**		**excelencia**	
Nivel	Ni	%	Ni	%	Ni	%
Alto	17	21	29	36	23	26
Medio	30	38	17	21	25	39
Bajo	33	41	34	43	32	35
Total	**80**	**100**	**80**	**100**	**80**	**100**
	Mayor edad					
Autoeficacia Académica	**Comunicación**		**Atención**		**Excelencia**	
Nivel	Ni	%	Ni	%	Ni	%
Alto	28	18	50	32	46	30
Medio	81	52	67	43	66	42
Bajo	46	30	38	25	43	28
Total	**155**	**100**	**155**	**100**	**155**	**100**

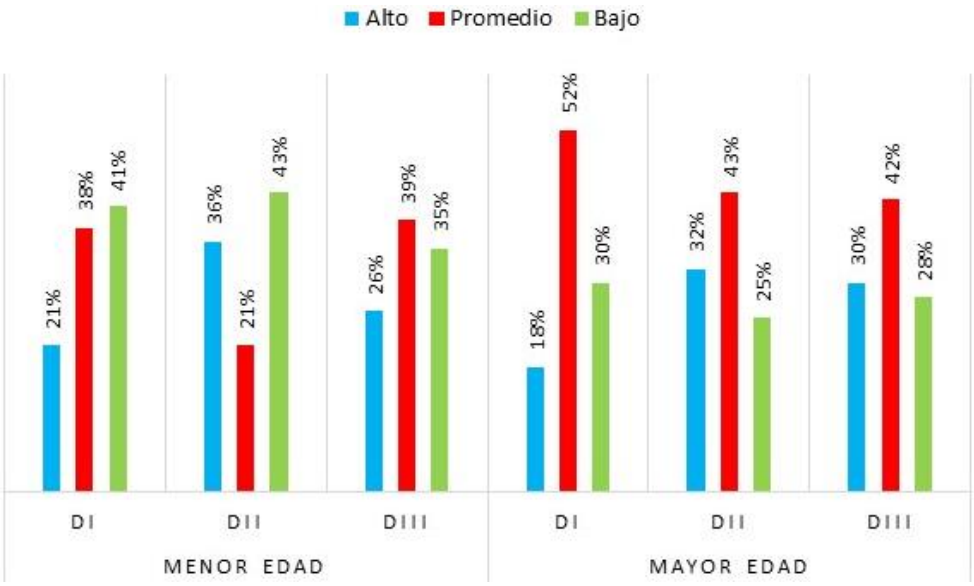


Figura 13. Frecuencia de datos de autoeficacia académica (por dimensiones) según edad

En la tabla 21 y gráfico 13 se presenta la distribución de frecuencias de datos de autoeficacia académica por dimensiones de los estudiantes de la muestra de estudio según edad.

Menor edad

Dimensión I, Comunicación (04 ítems):

En la dimensión I, del 100% (80) de encuestados de nuestra muestra total de estudio se pudo identificar que el 21% (17) reflejan una autoeficacia para la comunicación de nivel alto, el 38% (30) posee un nivel promedio de autoeficacia para la comunicación y 41% (33) un nivel bajo de autoeficacia para la comunicación.

De los resultados, en el grupo de estudiantes para la Comunicación, se establece que existe mayor predominio de alumnos con nivel alto de autoeficacia para establecer comunicaciones.

Dimensión II, Atención (05 ítems):

En la dimensión II, en este sub grupo de estudio, la evaluación de la autoeficacia para atender actividades académicas dio como resultado que del 100% (80) de encuestados de la nuestra muestra total del estudio, el 36% (29) reflejan una autoeficacia para atender de nivel alto, el 21% (17) posee un nivel promedio de autoeficacia de atención y 43% (34) un nivel bajo de autoeficacia para atender actividades académicas.

De los resultados, alcanzados en los estudiantes para la Atención , se establece que existe mayor predominio de nivel promedio en cuanto se refiere a la autoeficacia percibida para atender acciones relacionados con las actividades académicas.

- **Dimensión III, Excelencia** (04 ítems):

En la dimensión III, la evaluación en este sub grupo de estudio de la autoeficacia para alcanzar excelencia arrojó como resultado que del 100% (80) de encuestados, el 26% (23) reflejan una autoeficacia de excelencia de nivel alto, el 39% (25) posee un nivel promedio de autoeficacia de excelencia y 35% (32) un nivel bajo de autoeficacia de excelencia dentro de nuestra muestra estudiada.

En los estudiantes para Excelencia, se logra establecer que se evidencia una tendencia predominante hacia el nivel alto en cuanto se refiere a cumplimiento de sus actividades con estándar de excelencia en actividades de índole académico.

Mayor edad

Dimensión I, Comunicación (04 ítems)

En la dimensión I, del 100% (155) de encuestados de nuestra muestra total de estudio se pudo identificar que el 18% (28) reflejan una autoeficacia para la comunicación de nivel alto, el 52% (81) posee un nivel promedio y 30% (46) un nivel bajo de autoeficacia para establecer comunicaciones con los demás.

De los resultados, en el grupo de estudiantes se establece que existe mayor predominio de alumnos con nivel alto de autoeficacia para establecer comunicaciones.

Dimensión II, Atención (05 ítems)

En la dimensión II, en este sub grupo de estudio, la evaluación de la autoeficacia para atender actividades académicas dio como resultado que del 100% (155) de encuestados de la nuestra muestra total del estudio, el 32% (50) reflejan una autoeficacia para atender de nivel alto, el 43% (67) posee un nivel promedio de autoeficacia de atención y 25% (38) un nivel bajo de autoeficacia para atender actividades académicas.

De los resultados, alcanzados en los estudiantes se establece que existe mayor predominio de nivel bajo en cuanto se refiere a la autoeficacia percibida para atender acciones relacionados con las actividades académicas.

Dimensión III, Excelencia (04 ítems)

En la dimensión III, la evaluación en este sub grupo de estudio de la autoeficacia para alcanzar excelencia arrojó como resultado que del 100% (155) de encuestados, el 30% (46) reflejan una autoeficacia de excelencia de nivel alto, el 42% (66) posee un nivel promedio

de autoeficacia de excelencia y 28% (43) un nivel bajo de autoeficacia de excelencia dentro de nuestra muestra estudiada.

En los estudiantes se logra establecer que se evidencia una tendencia predominante hacia el nivel bajo en cuanto se refiere a cumplimiento de sus actividades con estándar de excelencia en actividades de índole académico.

5.2.6. Nivel de correlación entre el clima escolar y la autoeficacia académica

5.2.6.1. Nivel de correlación entre clima escolar y autoeficacia académica en la muestra total

En este apartado se presentan los resultados del tratamiento estadístico realizado en torno a las correlacionales entre las variables: clima escolar y autoeficacia académica en los estudiantes de la muestra total de estudio (n = 235).

Tabla 22.

Puntajes de r de Pearson de clima escolar y autoeficacia académica en la muestra total

		Autoeficacia académica (X)			
	Correlación (X/Y)	D I Comunicación (04 ítems):	D II Atención (05 ítems):	D III Excelencia (04 ítems):	Global
Clima escolar (y)	DI Convivencia General (23 ítems)	0,64*	0,63*	0,61*	0,71*
	D II Satisfacción y Cumplimiento de Expectativas (12 ítems)	0,52*	0,62*	0,68*	0,69*
	Global	0,61*	0,64*	0,65*	0,72*
	* (significativo; p< 0,05) Docentes evaluadas: 235				

En la Tabla 22 se resume los resultados del procesamiento estadístico de los datos realizados en relación al estudio correlacional entre la variable clima escolar percibido (global) y autoeficacia académica (global), realizado a través de la estadístico r de Pearson.

Correlación entre el clima escolar (global) y la autoeficacia académica (global) en la muestra total:

Al correlacionar el clima escolar percibido (global) y autoeficacia academica (global) de la muestra de estudio (n = 235) se halló una correlación significativa de nivel alto (r= 0,72*) entre estos dos factores analizados.

Prueba de hipótesis en la muestra total

a) Hipótesis de trabajo

H_0: No existe correlación significativa entre los puntajes de Clima social escolar y autoeficacia académica en estudiantes del primer grado de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo – Huancayo.

Ho: $r = o$

H_a: Existe correlación significativa entre los puntajes de clima social escolar y autoeficacia académica en estudiantes del primer grado de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo – Huancayo.

$H_a : r_{xy} \neq o$

b) Nivel de significancia

$\alpha = 0.05$, es decir al 5 %. De probabilidad de error

c) Muestra (N)

N = 235

d) Valor r de Pearson

Teniendo: r = 0,72

e) Cálculo del estadígrafo de prueba

$$t = \frac{r_{xy}.\sqrt{N-2}}{\sqrt{1-r_{xy}{}^2}}$$

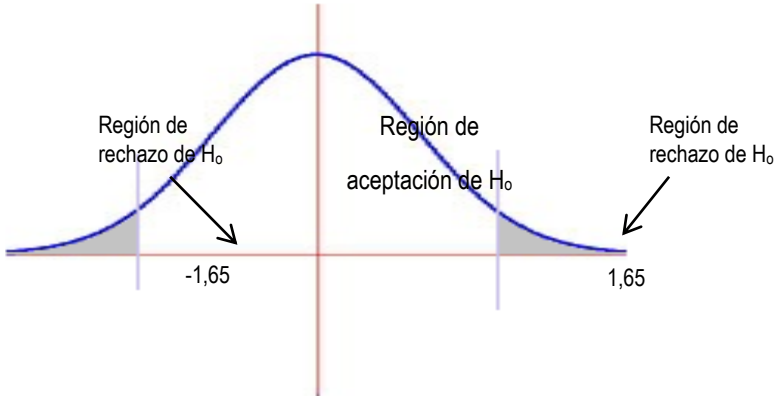
$$t = \frac{0,72.\sqrt{235-2}}{\sqrt{1-(0,72)^2}}$$

$$t_c = 15,84$$

f) Regla de decisión

De acuerdo con: α = 0.05 y gl = N – 1 = 235 – 1 = 234

Encontramos: El Valor Teórico = ± 1,65, tal como se puede apreciar en la Tabla de Valores Críticos de la t de Student.



Entonces se tiene la siguiente Regla de Decisión:

- Aceptar la Ho: si $-1{,}65 \leq tc \geq 15{,}84$
- Rechazar la Ho: si $tc > 1{,}65$ ó$tc < -15{,}84$

g) Decisión estadística

Puesto que la t calculada es tc (15,84) resultó > que la tt (1,65), se rechaza la hipótesis nula (Ho) y, por consiguiente, se acepta la hipótesis alterna (H_a).

h) Conclusión estadística

Al aceptar la H_a, podemos afirmar que existe correlación significativa entre los puntajes de clima social escolar y autoeficacia académica en estudiantes del primer grado de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo – Huancayo.

Correlación entre las dimensiones del clima social escolar y las dimensiones de la autoeficacia académica en la muestra de estudio

De otro lado, en la Tabla 22, también se resume los resultados del procesamiento estadístico de los datos del estudio correlacional entre las dimensiones de Clima social escolar y las dimensiones autoeficacia académica (de acuerdo al modelo teórico tomado como base) en los 235 estudiantes del primer grado de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo – Huancayo.

Al respecto, los resultados logrados con r de Pearson permiten establecer una correlación de 0,64 (en promedio) entre las dimensiones básicas del clima social escolar y las dimensiones básicas autoeficacia académica de las estudiantes de la muestra.

En la matriz de correlación resumida del presente informe también se detalla que las correlaciones más consistentes se hallaron entre autoeficacia académica y convivencia (r=

0,71) ; mientras las correlaciones más bajas se identificaron entre satisfacción y cumplimiento de expectativas y comunicación (r= 0,52) del estudiante evaluado. Cabe destacar que las correlaciones halladas resultaron significativas al 0,05 de margen de probabilidad de error.

5.2.6.2. Nivel de correlación entre clima escolar y autoeficacia académica, según género

En este apartado se presentan los resultados del tratamiento estadístico realizado en torno a las correlacionales entre las variables: clima escolar y autoeficacia académica en los estudiantes según género: femenino (n = 132) y masculino (n = 103).

A. Género femenino

Tabla 23.

Puntajes de r de Pearson de clima escolar y autoeficacia académica en estudiantes de género femenino

	Autoeficacia académica (X)			
Correlación (X/Y)	**D I** **Comunicación** (04 ítems):	**D II** **Atención** (05 ítems):	**D III** **Excelencia** (04 ítems):	**Global**
Clima escolar (y) DI Convivencia General (24 ítems)	0,69*	0,68*	0,65*	0,75*
D II Satisfacción y Cumplimiento de Expectativas (12 ítems)	0,60*	0,66*	0,72*	0,74*
Global	0,67*	0,68*	0,69*	0,76*

*** (significativo; p< 0,05)**

Docentes evaluadas: 132

En la Tabla 23 se resume los resultados del procesamiento estadístico de los datos realizados en relación al estudio correlacional entre la variable clima escolar percibido y autoeficacia académica, realizado a través de la estadístico r de Pearson.

Correlación entre el clima escolar (global) y la autoeficacia académica (global) en los estudiantes de género femenino:

Al correlacionar el clima escolar percibido (global) y autoeficacia académica (global) de las estudiantes de género femenino (n = 132) se halló una correlación significativa de nivel alto (r= 0,76*) entre estos dos factores analizados.

Prueba de hipótesis en estudiantes de género femenino

a. Hipótesis de trabajo

H_0: No existe correlación significativa entre los puntajes de Clima social escolar y autoeficacia académica en estudiantes de género femenino del primer grado de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo – Huancayo.

Ho: $r = o$

H_a: Existe correlación significativa entre los puntajes de Clima social escolar y autoeficacia académica en estudiantes de género femenino del primer grado de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo – Huancayo.

$H_a : r_{xy} \neq o$

b. Nivel de significancia

$\alpha = 0.05$, es decir al 5 %. De probabilidad de error

c. Muestra (N):

N = 132

d. Valor r de Pearson

Teniendo: r = 0,76

e. Cálculo del estadígrafo de prueba

$$t = \frac{r_{xy}.\sqrt{N-2}}{\sqrt{1-r_{xy}{}^2}}$$

$$t = \frac{0,76.\sqrt{132-2}}{\sqrt{1-(0,76)^2}}$$

$$t_c = 13,33$$

f. Regla de decisión

De acuerdo con: α = 0.05 y gl = N – 1 = 132 – 1 = 131

Encontramos: El Valor Teórico = ± 1,65, tal como se puede apreciar en la Tabla de Valores Críticos de la t de Student.

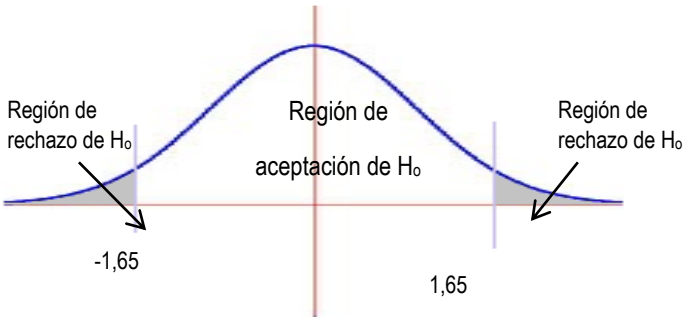


Figura 14. Estimación de la prueba de hipótesis muestra total

Entonces se tiene la siguiente Regla de Decisión:

- Aceptar la Ho: si $-1{,}65 \leq tc \geq 13{,}33$
- Rechazar la Ho: si $tc > 1{,}65$ ó$tc < -13{,}33$

g. Decisión estadística:

Puesto que la t calculada es tc (13,33) resultó > que la tt (1,65), se rechaza la hipótesis nula (Ho) y, por consiguiente, se acepta la hipótesis alterna (H_a).

h. Conclusión estadística:

Al aceptar la H_a, podemos afirmar que existe correlación significativa entre los puntajes de Clima social escolar y autoeficacia académica en estudiantes de género femenino del primer grado de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo – Huancayo.

Correlación entre las dimensiones Clima social escolar y las dimensiones de autoeficacia académica en estudiantes de género femenino

De otro lado, en la Tabla 23, también se resume los resultados del procesamiento estadístico de los datos del estudio correlacional entre las dimensiones de Clima social escolar y las dimensiones autoeficacia académica (de acuerdo al modelo teórico tomado como base) en los 132 estudiantes de género femenino del primer grado de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo – Huancayo.

Al respecto, los resultados logrados con r de Pearson permiten establecer una correlación de 0,69 (en promedio) entre las dimensiones básicas del clima social escolar y las dimensiones básicas autoeficacia académica de las estudiantes de la muestra.

En la matriz de correlación resumida del presente informe también se detalla que las correlaciones más consistentes se hallaron entre autoeficacia académica y convivencia (r= 0,75); mientras las correlaciones más bajas se identificaron entre satisfacción y cumplimiento de expectativas y comunicación (r= 0,60) del estudiante evaluado. Cabe destacar que las correlaciones halladas resultaron significativas al 0,05 de margen de probabilidad de error.

B. Género masculino

Tabla 24.

Puntajes de r de Pearson de clima escolar y autoeficacia académica en estudiantes de género masculino

		Autoeficacia académica (X)			
	Correlación (X/Y)	D I Comunicación (04 ítems):	D II Atención (05 ítems):	D III Excelencia (04 ítems):	Global
Clima escolar (y)	DI Convivencia General (25 ítems)	0,56*	0,55*	0,54*	0,64*
	D II Satisfacción y Cumplimiento de Expectativas (12 ítems)	0,40*	0,54*	0,61*	0,61*
	Global	0,51*	0,56*	0,58*	0,64*

* (significativo; p< 0,05)

Docentes evaluadas: 103

En la Tabla 24 se resume los resultados del procesamiento estadístico de los datos realizados en relación al estudio correlacional entre la variable clima escolar percibido y autoeficacia académica, realizado a través de la estadístico r de Pearson.

Correlación entre el clima escolar (global) y la autoeficacia académica (global) en los estudiantes de género masculino

Al correlacionar el clima escolar percibido global y autoeficacia académica (global) de los estudiantes de género masculino (n = 103) se halló una correlación significativa de nivel alto (r= 0,64*) entre estos dos factores analizados.

Prueba de Hipótesis en estudiantes de Gènero Masculino:

a. Hipótesis de trabajo

H_0: No existe correlación significativa entre los puntajes de Clima social escolar y autoeficacia académica en estudiantes de género masculino del primer grado de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo – Huancayo.

Ho: $r = o$

H_a: Existe correlación significativa entre los puntajes de Clima social escolar y autoeficacia académica en estudiantes de género masculino del primer grado de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo – Huancayo.

$H_a : r_{xy} \neq o$

b. Nivel de significancia

$\alpha = 0.05$, es decir al 5 %. De probabilidad de error

c. Muestra (N)

N = 103

d. Valor r de Pearson

Teniendo: r = 0,64

e. Cálculo del estadígrafo de prueba

$$t = \frac{r_{xy}.\sqrt{N-2}}{\sqrt{1-r_{xy}{}^2}}$$

$$t = \frac{0,64.\sqrt{103-2}}{\sqrt{1-(0,64)^2}}$$

$$t_c = 8,37$$

f. Regla de decisión

De acuerdo con: $\alpha = 0.05$ y gl = N – 1 = 103 – 1 = 131

Encontramos: El Valor Teórico = ± 1,65, tal como se puede apreciar en la Tabla de Valores Críticos de la t de Student.

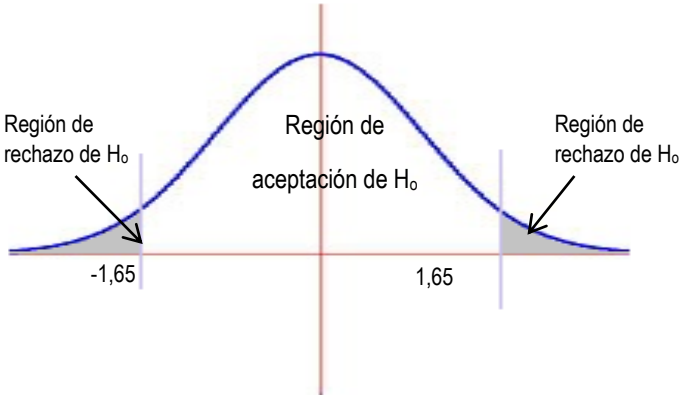


Figura 15. Estimación de la prueba de hipótesis muestra total

Entonces se tiene la siguiente Regla de Decisión:

 Aceptar la Ho: si –1,65 ≤ tc ≥ 13,33

 Rechazar la Ho: si tc> 1,65 ótc< –13,33

g. Decisión estadística:

Puesto que la t calculada es tc (8,37) resultó > que la tt (1,65), se rechaza la hipótesis nula (Ho) y, por consiguiente, se acepta la hipótesis alterna (H_a).

h. Conclusión estadística:

Al aceptar la H_a, podemos afirmar que existe correlación significativa entre los puntajes de clima social escolar y autoeficacia académica en estudiantes de género masculino del primer grado de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo – Huancayo.

Correlación entre las dimensiones del clima social escolar y las dimensiones de la autoeficacia académica en la muestra de estudio

De otro lado, en la Tabla 24, también se resume los resultados del procesamiento estadístico de los datos del estudio correlacional entre las dimensiones de Clima social escolar y las dimensiones autoeficacia académica (de acuerdo al modelo teórico tomado como base) en los 103 estudiantes de género masculino del primer grado de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo – Huancayo.

Al respecto, los resultados logrados con r de Pearson permiten establecer una correlación de 0,56 (en promedio) entre las dimensiones básicas del clima social escolar y las dimensiones básicas autoeficacia académica de las estudiantes de la muestra.

En la matriz de correlación resumida del presente informe también se detalla que las correlaciones más consistentes se hallaron entre autoeficacia académica y convivencia (r= 0,64) ; mientras las correlaciones más bajas se identificaron entre satisfacción y cumplimiento de expectativas y comunicación (r= 0,40) del estudiante evaluado. Cabe destacar que las correlaciones halladas resultaron significativas al 0,05 de margen de probabilidad de error.

5.2.6.3. Nivel de correlación entre clima escolar y autoeficacia académica según edad

En este apartado se presentan los resultados del tratamiento estadístico realizado en torno a las correlacionales entre las variables: clima escolar y autoeficacia académica en los estudiantes de menor edad (n = 80) y mayor edad (n = 155).

A. Mayor edad

Tabla 25.

Puntajes de r de Pearson de clima escolar y autoeficacia académica en estudiantes con mayor edad

		Autoeficacia académica (X)			
	Correlación (X/Y)	D I Comunicación (04 ítems):	D II Atención (05 ítems):	D III Excelencia (04 ítems):	Global
Clima escolar (y)	DI Convivencia General (26 ítems)	0,44*	0,39*	0,44*	0,47*
	D II Satisfacción y Cumplimiento de Expectativas (12 ítems)	0,32*	0,32*	0,45*	0,40*
	Global	0,40*	0,37*	0,46*	0,46*
	* (significativo; p< 0,05)				
	Docentes evaluadas: 155				

En la Tabla 25 se resume los resultados del procesamiento estadístico de los datos realizados en relación al estudio correlacional entre la variable clima escolar percibido y autoeficacia académica , realizado a través de la estadístico r de Pearson.

Correlación entre el clima escolar (global) y la autoeficacia académica (global) en estudiantes con mayor edad

Al correlacionar el clima escolar percibido global y autoeficacia académica (global) de los estudiantes con mayor edad (n = 155) se halló una correlación significativa de nivel alto (r= 0,46) entre estos dos factores analizados.

Prueba de hipótesis en estudiantes con mayor edad

a. Hipótesis de trabajo

H_0: No existe correlación significativa entre los puntajes de Clima social escolar y autoeficacia académica en estudiantes con mayor edad del primer grado de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo – Huancayo.

Ho: $r = o$

H_a: Existe correlación significativa entre los puntajes de Clima social escolar y autoeficacia académica en estudiantes con mayor edad del primer grado de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo – Huancayo.

$H_a : r_{xy} \neq o$

b. Nivel de significancia

$\alpha = 0.05$, es decir al 5 %. De probabilidad de error

c. Muestra (N)

N = 155

d. Valor r de Pearson

Teniendo: r = 0,46

e. Cálculo del estadígrafo de prueba

$$t = \frac{r_{xy}.\sqrt{N-2}}{\sqrt{1-r_{xy}{}^2}}$$

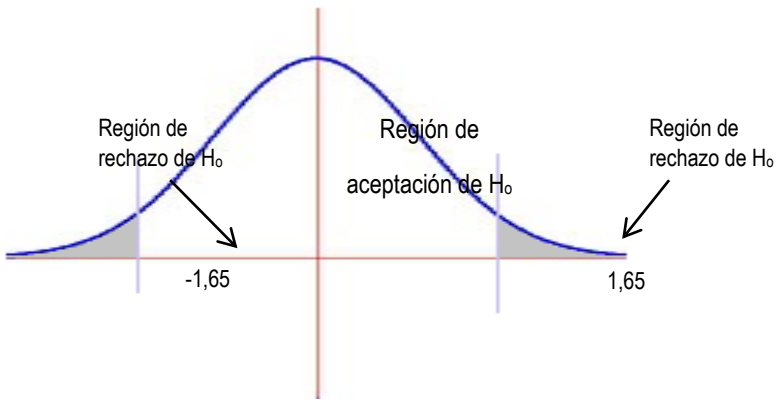
$$t = \frac{0,46.\sqrt{155-2}}{\sqrt{1-(0,46)^2}}$$

$$t_c = 6,40$$

f. Regla de decisión

De acuerdo con: α = 0.05 y gl = N – 1 = 155 – 1 = 154

Encontramos: El Valor Teórico = ± 1,65, tal como se puede apreciar en la Tabla de Valores Críticos de la t de Student.



Entonces se tiene la siguiente Regla de Decisión:

- Aceptar la Ho: si $-1{,}65 \leq tc \geq 13{,}33$
- Rechazar la Ho: si $tc > 1{,}65$ ó$tc < -13{,}33$

g. Decisión estadística

Puesto que la t calculada es tc (8,37) resultó > que la tt (1,65), se rechaza la hipótesis nula (Ho) y, por consiguiente, se acepta la hipótesis alterna (H_a).

h. Conclusión estadística

Al aceptar la H_a, podemos afirmar que existe correlación significativa entre los puntajes de clima social escolar y autoeficacia académica en estudiantes de mayor edad del primer grado de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo – Huancayo.

Correlación entre las dimensiones del clima social escolar y las dimensiones autoeficacia académica en estudiantes con mayor edad

De otro lado, en la tabla 25, también se resume los resultados del procesamiento estadístico de los datos del estudio correlacional entre las dimensiones de clima social escolar y las dimensiones autoeficacia académica (de acuerdo al modelo teórico tomado como base) en los 155 estudiantes con mayor edad del primer grado de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo – Huancayo.

Al respecto, los resultados logrados con r de Pearson permiten establecer una correlación de 0,41 (en promedio) entre las dimensiones básicas del clima social escolar y las dimensiones básicas autoeficacia académica de las estudiantes de la muestra.

En la matriz de correlación resumida del presente informe también se detalla que las correlaciones más consistentes se hallaron entre autoeficacia académica y convivencia (r= 0,47) ; mientras las correlaciones más bajas se identificaron entre satisfacción y cumplimiento de expectativas, comunicación y atención (r= 0,32) del estudiante evaluado. Cabe destacar que las correlaciones halladas resultaron significativas al 0,05 de margen de probabilidad de error.

B. Menor edad

Tabla 26.

Puntajes de r de Pearson de clima escolar y autoeficacia académica en estudiantes con menor edad

		Autoeficacia académica (X)			
	Correlación (X/Y)	D I Comunicación (04 ítems):	D II Atención (05 ítems):	D III Excelencia (04 ítems):	Global
Clima escolar (y)	DI Convivencia General (27 ítems)	0,78*	0,80*	0,71*	0,78*
	D II Satisfacción y Cumplimiento de Expectativas (12 ítems)	0,66*	0,82*	0,82*	0,89*
	Global	0,76*	0,83*	0,77*	0,90*
	* (significativo; p< 0,05)				
	Docentes evaluadas: 80				

En la Tabla 26 se resume los resultados del procesamiento estadístico de los datos realizados en relación al estudio correlacional entre la variable clima escolar percibido y autoeficacia académica, realizado a través de la estadístico r de Pearson.

Correlación entre el clima escolar (global) y la autoeficacia académica (global) en los estudiantes con menor edad

Al correlacionar el clima escolar percibido global y autoeficacia académica (global) de los estudiantes con menor edad (n = 80) se halló una correlación significativa de nivel alto (r= 0,90) entre estos dos factores analizados.

Prueba de hipótesis en estudiantes con menor edad:

a. Hipótesis de Trabajo:

H_0: No existe correlación significativa entre los puntajes de Clima social escolar y autoeficacia académica en estudiantes de menor edad del primer grado de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo – Huancayo.

Ho: $r = o$

H_a: Existe correlación significativa entre los puntajes de Clima social escolar y autoeficacia académica en estudiantes de menor edad del primer grado de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo – Huancayo.

$H_a : r_{xy} \neq o$

b. Nivel de Significancia:

$\alpha = 0.05$, es decir al 5 %. De probabilidad de error

c. Muestra (N):

N = 80

d. Valor r de Pearson:

Teniendo: r = 0,90

e. Cálculo del Estadígrafo de Prueba:

$$t = \frac{r_{xy}.\sqrt{N-2}}{\sqrt{1-r_{xy}{}^2}}$$

$$t = \frac{0{,}90.\sqrt{80-2}}{\sqrt{1-(0{,}90)^2}}$$

$$t_c = 18{,}24$$

f. Regla de Decisión:

De acuerdo con: α = 0.05 y gl = N – 1 = 80 – 1 = 79

Encontramos: El Valor Teórico = ± 1,65, tal como se puede apreciar en la Tabla de Valores Críticos de la t de Student.

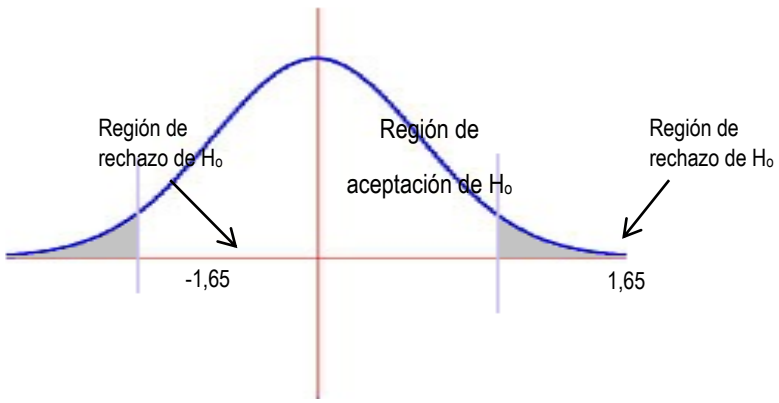


Figura 16. Estimación de la prueba de hipótesis muestra total

Entonces se tiene la siguiente Regla de Decisión:

- Aceptar la Ho: si $-1{,}65 \leq tc \geq 18{,}24$
- Rechazar la Ho: si $tc > 1{,}65$ ó$tc < -18{,}24$

g. Decisión estadística:

Puesto que la t calculada es tc (18,24) resultó > que la tt (1,65), se rechaza la hipótesis nula (Ho) y, por consiguiente, se acepta la hipótesis alterna (H_a).

h. Conclusión estadística:

Al aceptar la H_a, podemos afirmar que existe correlación significativa entre los puntajes de Clima social escolar y autoeficacia académica en estudiantes de menor edad del primer grado de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo – Huancayo.

Correlación entre las dimensiones del clima social escolar y las dimensiones autoeficacia académica en estudiantes con menor edad

De otro lado, en la Tabla 26, también se resume los resultados del procesamiento estadístico de los datos del estudio correlacional entre las dimensiones de Clima social escolar y las dimensiones autoeficacia académica (de acuerdo al modelo teórico tomado como base) en los 80 estudiantes de menor edad del primer grado de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo – Huancayo.

Al respecto, los resultados logrados con r de Pearson permiten establecer una correlación de 0,79 (en promedio) entre las dimensiones básicas del clima social escolar y las dimensiones básicas autoeficacia académica de las estudiantes de la muestra.

En la matriz de correlación resumida del presente informe también se detalla que las correlaciones más consistentes se hallaron entre satisfacción y cumplimiento de expectativas y autoeficacia académica (r= 0,89) ; mientras las correlaciones más bajas se identificaron entre satisfacción y cumplimiento de expectativas, comunicación (r= 0,66) del estudiante evaluado. Cabe destacar que las correlaciones halladas resultaron significativas al 0,05 de margen de probabilidad de error.

5.3. Discusión de los resultados

El presente abordaje adopta las características de un estudio de campo, de corte transversal, de nivel correlacional ex post facto (con acotaciones descriptivas) que, bajo una metodología de estudio cuantitativo, permitieron evidenciar una significativa interacción existente entre el clima social escolar y la autoeficacia académica de los estudiantes del primer grado de secundaria de las instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo de la ciudad de Huancayo.

Así, en el marco contextual del estudio se logró validar la hipótesis central de partida y se logra confirmar que el clima social escolar se relaciona directamente y significativamente con la autoeficacia académica de los estudiantes del primer grado de secundaria de las instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo de la ciudad de Huancayo.

Las matrices de correlaciones halladas con el procesamiento estadístico de los datos mostraron correlaciones altas, directas y significativas entre el clima social escolar percibido y la autoeficacia académica. Un hecho que llama nuestra atención es que estas correlaciones se dan de forma más consistentes en el grupo de mujeres estudiantes y en aquellos estudiantes en el grupo de estudio con menor edad. Esta alta covariación

encontrada, a nivel global y por dimensiones, estaría mostrando un alto poder predictivo del clima social escolar en la configuración y el desarrollo de la autoeficacia para las actividades académicas en el colectivo estudiantil investigados.

Este hallazgo devela contundentemente una interacción importante entre las dos variables analizadas que consideramos necesario explicitar. Por ello, a fin de encontrar un marco explicativo para este hallazgo consideramos necesario también ahondar en algunos alcances logrados con el estudio descriptivo realizado de cada uno de los constructos abordados. Esta condición permite, a nuestro modo de pensar entender, cómo se halla configurado el clima social escolar y cómo se presenta la autoeficacia académica en los estudiantes investigados; para en función a ello ahondar y comprender con cierta nitidez la relación existente entre ambas y, sobre todo, explicitar bajo que marco o condicionantes se da la relación hallada. Además, porque en los últimos años se viene desarrollado un marcado y creciente interés por el estudio del clima social escolar considerado fundamentalmente como un indicador de la calidad de la gestión de las organizaciones educativas, como uno de los elementos básicos para potenciar procesos de mejoramiento al interior de éstas.

Así, a partir de la aplicación del cuestionario de clima social escolar se pudo establecer que la mayoría de estudiantes de la muestra total percibe un clima social escolar medianamente negativo como característica básica del centro escolar donde realizan sus estudios. De igual forma, se logró establecer que la mayoría de estos estudiantes reflejan un ambiente ligeramente negativo en los aspectos específicos: convivencia general y grado de satisfacción y cumplimiento de expectativas del clima evaluado.

En realidad, estos resultados iniciales alcanzados en relación al clima social escolar percibido son preocupantes porque se trata de una variable con alto impacto en la calidad

educativa de la vida escolar, sensación de bienestar general, sensación de confianza en las propias habilidades para realizar el trabajo escolar, creencia en la relevancia de lo que se aprende en la escuela, identificación con la escuela, interacciones con pares, interacciones con los profesores (Cornejo y Redondo, 2001; Chruden y Sherman, 1982) y condicionantes, a su vez, de sus productos educativos (Fernández y Asensio, 1989).

Sobre todo porque, como los análisis estadísticos realizados así lo refrendan, el clima social escolar está modulando en gran medida la autoeficacia académica de los estudiantes investigados.

Estos resultados también son poco alentadores porque a partir del enfoque subjetivo desprendido de las misma arcas de la Psicológica Ambientalista, que se explica ampliamente en el marco teórico del presente estudio, el análisis del contexto es de excepcional importancia en el entendimiento de la conducta de las personas, tanto para caracterizar la conducta en sí misma como para captar el valor de significación que tal conducta toma en un contexto social determinado y así entender cómo actúan estas. Además porque uno de los aspectos más importantes al abordar el estudio del clima, es la posibilidad de vincularlo con otras variables, no solo desde la perspectiva de lo percibido, sino también centradas en características objetivas o de contexto.

Es por ello que según investigadores como Pérez, Ramos y Serrano (2017) son muchos agentes educativos y sociales y de diversos contextos quienes muestran una sentida preocupación por las crecientes denuncias del deterioro de aspectos como el clima en los centros escolares, sobre en estudiantes de educación secundaria que es una etapa educativa, en la perspectiva del docente, bastante compleja de lidiar.

Entonces, a partir de los resultados encontrados en relación al clima social escolar en el presente estudio, se podría postular que las relaciones y las interacciones que desarrollan los estudiantes del primer grado de secundaria de las instituciones educativas del distrito de El Tambo - Huancayo estarían llevando a muchos de estos escolares a introducir pautas de rivalidad o extrema competitividad que estarían estimulando en muchas ocasiones verdaderos problemas difícilmente solucionables y, otros, malos tratos, violencia, vejaciones, coacciones, insultos o aislamiento deliberado; que, en suma, estarían contaminando seriamente el clima social escolar. Concretamente, uno de los problemas observados en la cotidianidad de estos centros escolares, por ejemplo, es el acoso escolar también denominado bullying que es uno de los más señalados (ser maltratado, atacado, golpeado o, en definitiva, victimizado). Bajo este último escenario, para Kuz (2017), la igualdad que debe estructurar la relación entre iguales entonces se estaría degenerando en una relación jerárquica de dominación-sumisión entre acosador y acosado; percudiendo fuertemente el clima de convivencia escolar.

Los resultados encontrados en relación al clima social escolar en el presente estudio se hallan corroborados por otras investigaciones como el de Samaniego (2015) quien estudiando la dinámica de bullying en estudiantes de educación secundaria de Chupaca encontró que en los estudiantes el primer grado se evidencia mayor predominio de conductas bullying con mediano riesgo en los factores específicos hostigamiento psicológico, daños a la propiedad y tocamientos sexuales; en cambio, en el factor hostigamiento físico las conductas bullying son de alto riesgo. También Rodríguez (2014) investigando Bullying en estudiantes del sexto grado de primaria de instituciones educativas de El Tambo – Huancayo, evidenció mayor predominio de estudiantes de la muestra total con niveles medios y altos de acoso escolar en la modalidad de repugnancia; en cambio, en lo referente al bullying en las modalidades de intimidación, agresión física y

psicológica, se observa una acentuación notoria en los niveles medio y bajos. También el estudio de Rivera (2014) confirmaa presencia de niveles medios de conflictividad en los centros escolares de Satipo; pero además demostró que las variables: género, lugar de procedencia y tipo de familia se hallan asociados significativamente con la presencia de los distintos niveles de bullying que padecen los alumnos de esta zona.

Lo complicado del panorama en los centros educativos de la ciudad de Huancayo es que, parece ya un hecho casi evidente es que los problemas de convivencia están desbordado la capacidad y la preparación de estas instituciones educativas, las relaciones en los centros de enseñanza se están haciendo cada vez más conflictivas; por lo que se hace evidente que los problemas de convivencia en la escuela es una realidad cada vez más en alza.

Sin embargo este hecho no solo se avizora en estos centros escolares, sino que parece ser un hecho casi generalizado, tal como así lo corroboran Sandoval y Garro (2017), quienes a partir de sendos estudios postulan que "cada vez más se evidencian numerosas y nuevas formas de agresión física, sexual y emocional afincadas en la cultura y la aceptación social, silenciadas por el miedo, albergadas por la ley y/o no perseguidas de manera efectiva". Por lo que, a decir de estos mismos investigadores, las instituciones educativas se han convertido en diferentes países del mundo en la protagonista de hechos y sucesos por los comportamientos de estudiantes y profesores tanto en el rol de víctimas como de agresores. La violencia escolar en particular, es una de las problemáticas sociales que ocupa la atención de las agencias internacionales para los derechos humanos, la niñez y la salud; así como de los medios de comunicación, los educadores, la familia y en general de la sociedad.

Es por ello que, es fácil advertir que el escenario educativo, especialmente de las aulas de clase de los centros educativos de la ciudad de Huancayo, se hallan cada vez más contaminado o deteriorados, muy a pesar que existen normas o leyes que buscan, sino mitigar, normar estos hechos conflictivos. Lo cierto es que, al parecer los diversos estamentos de la escuela aún no logran adoptar una posición firma al respecto; pues dada, por ejemplo, la Ley 29719 o Ley Antibullying, según estudios realizados como el de Huarcaya (2016), este tiene un bajo grado de implementación lo que, en principio se vería explicado, por el poco o nulo conocimiento de la norma que tienen los principales agentes ejecutores; es decir directores, docentes y psicólogos, padres de familia y estudiantes en general. Es más, el MINEDU, tampoco ha promocionado suficientemente la Ley, menos ha realizado supervisiones al respecto.

Los resultados encontrados en relación al clima social escolar en las instituciones educativas de nivel secundario de El Tambo – Huancayo, podrían deberse a muchos factores: contextuales, personales, etc. No debemos, sin embargo, perder de vista al hecho que los estudiantes del colectivo estudiantil investigado poseen características relacionales importantes y bastantes peculiares que debemos resaltar.

Diversos estudian refrendan lo anteriormente planteado, por ejemplo, según investigadores como Garaigordobil y Oñederra (2009), en lo que a los problemas de conflictividad escolar se refiere, estudios sobre acoso escolar, identifican el momento de mayor prevalencia entre los 11 y los 13 años, coincidiendo con el último curso de primaria y el primero de secundaria obligatoria. Este hallazgo podría tomarse como un hecho que si bien es cierto no justifica pero explica en parte porqué la presencia del clima negativo o tóxico en los estudiantes del grupo que ha investigado. De otro lado, Salinas (2012) investigando la organización escolar y su relación con el clima de convivencia en escuelas

secundarias, logró establecer que la percepción del clima de convivencia en escuelas secundarias generales públicas del municipio de Querétaro se ve influida desfavorablemente por diversos factores organizativos: la forma de gestión de la convivencia, el afrontamiento de conflictos, participación en la toma de decisiones, falta de normas consensuadas. A partir de su investigación encuentra que los problemas más frecuentes entre los alumnos son: la violencia, la disrupción y la desmotivación y que la mayoría de estos estudiantes perciben un modelo de gestión de la convivencia punitivo, por parte de maestros y directores para contrarrestar estos actos que atentan con el desarrollo normal de las clases dentro del colegio. Carrasco y Trianes (2010) confluyen en la existencia de una relación importante entre la percepción del clima social, el comportamiento prosocial y la violencia escolar cotidiana sufrida y observada en los centros escolares. Fuensanta Ruiz y Arense (2015), investigando los roles en bullying de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social reportaron que los que los implicados en bullying son los más rechazados que los no implicados, siendo las víctimas las más excluidas y con menor nivel de relaciones escolares, siendo estas últimos los que peor percepción tienen del clima social escolar.

Los diversos estudios señalados e ilustrados dan cuenta que el clima social escolar es un fenómeno complejo y dinámico pero que tiene un alto impacto en las diversas formas de sentir y actuar de los estudiantes. Todos ellos señalan con bastante claridad que un clima tóxico repercute con bastante significatividad en el desarrollo social, emocional y académico de los estudiantes. Esto último da pie para alcanzar una explicación sobre la influencia del clima en los pensamientos autorreferenciales de los estudiantes investigados. Pues un clima con estos condicionantes no ayudan a motivar, menos a brindar seguridad y confianza en los estudiantes.

Lo cierto es que existe un estado de emergencia social y educativa que debe ser atendido. Los conflictos prácticamente están ahogando las instituciones educativas. Según Artavia y Araya (2017), hoy las escuelas se han convertido en una instancia donde estudiantes, docentes, personal administrativo y padres de familia se sienten, en muchas ocasiones, inseguros, desprotegidos y preocupados por el aumento del fenómeno de la violencia. La resolución del conflicto y los problemas de convivencia y de violencia escolar, tal y como se ha venido explicando, son síntomas de un problema mucho más complejo de la sociedad, consecuencia de la pérdida de relacionalidad y generalización del individualismo.

En la perspectiva de Kuz (2017), los docentes tienen un papel fundamental a la hora de orientar las claves relacionales entre los estudiantes como una vía para prevenir, intervenir y favorecer las relaciones personales con el fin de que sean saludables y equilibradas entre ellos y así, mejorar el clima de convivencia escolar. Para Martínez- Martínez y González – Hernández (2017), es imprescindible que el docente trabaje en la construcción de un clima de convivencia positiva en el aula con el objetivo de facilitar y crear contextos enriquecedores para que los alumnos se impliquen y alcancen el éxito escolar, y el aprovechamiento de los niveles educativos.

Para investigadores como Kuz (2017), el binomio dado por el profesor y los alumnos crea la atmósfera de relaciones que constituyen el clima social del aula. Este planteamiento es corroborado por Córdoba y otros (2016), quienes plantean que en la configuración el clima de convivencia en el centro escolar, las relaciones verticales entre el profesorado y el alumnado son muy importantes, ya que ponen de manifiesto el poder del vínculo con el docente con la seguridad, motivación, desarrollo y ajuste psico-social del alumnado. También muy relacionado con estas relaciones interpersonales verticales, está la gestión de

la disciplina (Bear et al., 2011). La percepción sobre la naturaleza y gestión de las normas, tanto del centro en general como del aula en particular, adquieren especial relevancia en la conformación del clima de convivencia escolar.

En otro apartado del presente estudio que, consideramos también importante y necesario, logramos describir la autoeficacia académica del colectivo estudiantil investigado. Los resultados alcanzados al respecto permiten establecer que la mayoría de los estudiantes de la muestra investigada poseen, como rasgo predominante, un nivel bajo de autoeficacia para realizar actividades de índole académica, sobre todo en lo que se refiere a aspectos específicos como atender, comunicar y alcanzar estándares de excelencia. . Observándose, además niveles más bajos en los estudiantes de género femenino y en los estudiantes con menos años de edad.

Se constata que estos resultados son coincidentes con los hallados por Lazo (2016), quien investigando a estudiantes de educación secundaria de Huancayo logró establecer que la mayoría de estos estudiantes poseen un nivel bajo de autoeficacia académica.

También Palomino (2015), aunque no en muestras de estudiantes secundarios, también identificó el predominio de niveles medios de autoeficacia académica en estos estudiantes universitarios de la Selva central del país. De otro parte, los hallazgos reportados por Huatuco (2013) en estudiantes universitarios de educación de Huancayo, también están en esta misma línea de análisis, pues la investigadora identifica que la mayoría de estos poseen niveles medios de autoeficacia para la actividad académica.

Estos y otros hallazgos no hacen sino evidenciar que la el pensamiento ni el sentimiento autoreferencial de los estudiantes de la zona central de país están bien formados, sobre todo, porque a partir de lo explicitado en el marco teórico subyacente la

autoeficacia académica se muestra como un predictor importante en la actuación del estudiantado en el que hacer educativo.

Los hallazgos logrados en los estudiantes del primer grado de secundaria de las instituciones educativas públicas de El Tambo - Huancayo en cuanto a la autoeficacia académica resulta también preocupante porque esta es considerada como una variable psicológica determinante y fuertemente predictora del logro académico y conductas académicas (Pajares, 2001). Pues, según la Teoría Social Cognitiva de Bandura, "La autoeficacia es un constructo vital en el ámbito educativo puesto que es un elemento predictor del desempeño de la habilidad y del conocimiento personal" (Bandura, 1997, p.98). Pues la importancia de la autoeficacia se fundamenta en numerosas investigaciones, en las que se identifica fuertes vínculos entre la autoeficacia y dominios importantes de la actividad humana. Como se planteó en el marco teórico subyacente, los pensamientos y sentimientos acerca de sí mismo desempeñan un papel importante en el funcionamiento personal y social del individuo, puesto que influyen en los comportamientos (Bandura, 1992).

La autoeficacia actúa como un elemento clave en la competencia humana y determina, en gran medida, la elección de actividades, la motivación, el esfuerzo y persistencia en las tareas ante las dificultades, así como los patrones de pensamiento y las reacciones emocionales asociadas (Bandura, 1982).

Según la Teoría Social Cognitiva, el desempeño de los individuos se encuentra relacionado con las creencias que tienen sobre sus capacidades en una situación determinada. Existen evidencias empíricas que documentan ampliamente la profunda influencia, directa e indirecta, de las creencias de autoeficacia en la motivación y el desempeño a través de diversos dominios de funcionamiento (Bandura, 1986).

Como se planteó anteriormente, la autoeficacia académica es el juicio que cada estudiante hace sobre sus capacidades a través del cual organiza y ejecuta actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado en el ámbito académico. Estos hallazgos estarían evidenciando que los estudiantes huancaínos investigados muestran mayormente una baja calificación sobre sí mismos, poseen escasa autoconfianza para realizar actividades de índole académico, es decir, poseen escasa convicción sobre su propia capacidad de superar los retos que se le plantean a este nivel. Esto es llamativo, por cuanto, si un estudiante cree que no es capaz de realizar y coordinar las acciones necesarias para producir los resultados deseados, entonces su motivación para llevar a cabo dicha acción disminuye. Pues como se refrendó el marco teórico del estudio, los estudiantes as personas con un bajo nivel de autoeficacia se sienten amenazadas cuando se encuentran con situaciones difíciles y tratan de evitarlas y, por lo general, están menos comprometidos con las metas establecidas, atribuyen el fracaso a la falta de capacidad y no persisten frente a la adversidad.

Estos y otros señalamientos pueden de algún modo ayudar a explicar y ahondar mejor los hallazgos logrados en torno a la relación (objetivo central del presente estudio) encontrada entre el clima social escolar y la autoeficacia académica, pues se entiende que la autoeficacia actúa fundamentalmente como un elemento motivador y si los estudiantes poseen baja autoeficacia entonces estos se verían seriamente dificultados para propiciar el establecimiento de un clima social propositivo y saludable para el aprendizaje. Según Bandura (1997), la eficacia capacita a las personas para crear entornos benéficos y a ejercitar cierto control sobre lo que se encuentra a diario. Las personas son en parte producto de su entorno. Las creencias de la eficacia personal pueden modelar el curso que adoptan las vidas de las personas influyendo sobre los tipos de actividades y entornos que seleccionan para participar.

Se sabe que un buen clima escolar tiene efectos positivos sobre el bienestar personal, beneficia la adaptación y disminuye las conductas desadaptativas, mejora la calidad de las interacciones, la percepción de bienestar y el sentimiento de autoeficacia en la convivencia diaria, no sólo en el alumnado, sino entre todos los miembros de la comunidad educativas. Lo planteado es remarcado por Dobarro (2011) y Gázquez, Pérez, y Carrión (2011), quienes aseveran que un buen clima de convivencia contribuye a la creación de buenas relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, que a su vez favorecen el aprendizaje del alumnado, y el desarrollo socio-emocional de éste y del profesorado.

Entonces se podría decir que el planteamiento de Bandura (1997) acuña, con cierta holgura, una explicación lógica a los hallazgos encontrados en torno a la relación existente entre el clima social escolar y la autoeficacia académica de los estudiantes huancaínos: a un mejor clima social escolar se pronosticaría una mejor autoeficacia académica y viceversa.

Específicamente, los trabajos desarrollados por el autor de la Teoría Social Cognitiva y sus seguidores y que estaban centrados en el ámbito académico concluyen que elevadas expectativas de autoeficacia constituyen un elemento protector que aumenta la motivación y el logro académico (Sánchez-Velasco y Robles-Ojeda, 2013) y que disminuye los problemas emocionales así como el riesgo de problemas de comportamiento y conductas antisociales (Galicia-Moyeda y otros, 2013). Estos últimos también confirmaron que las creencias relativas a la capacidad de manejar las demandas de las tareas influyen sobre los estados emocionales como la ansiedad y la depresión aumentando el rendimiento académico de los estudiantes.

A modo de cierre, podemos postular que la construcción de un clima favorable reviste un entramado bastante complejo y dinámico, dado que depende de la puesta en marcha de estrategias adecuadas para su gestión. Por ejemplo para Pérez, Ramos y Serrano (2017), la enseñanza es una actividad de aprendizaje constante por lo tanto el profesorado, el equipo directivo y los integrantes del departamento de orientación tienen la responsabilidad de formarse durante toda su vida profesional, velando por un buen clima de convivencia positivo. Es fácil entender que propiciar clima saludables no solo está en el hecho de cumplir un currículo, unos temas, unas órdenes, sino que va más allá y plantea la necesidad de revisar las relaciones que se tejen, las dinámicas, el sentir entre las personas y el horizonte en el cual se establece la escuela.

En este contexto, la educación para la convivencia se sitúa en el marco de la calidad de los procesos educativos (Iriarte, 2007) con la finalidad de favorecer la armonía entre las personas, las instituciones y los diferentes sectores interesados en la socialización del estudiante, más aún cuando queremos en lograr un clima positivo de convivencia en todos los centros y aulas. Pues las relaciones positivas o negativas de convivencia van a incidir en el desarrollo del clima del centro, en el sentido que expresan Molina y Pérez (2006) cuando indican que un clima favorable ofrece más oportunidades para la convivencia armónica, y un clima desfavorable incide negativamente en la convivencia y el aprendizaje.

Para estudiosos como Ortega (2007) la educación para la convivencia debe ser una prioridad educativa, un factor de calidad, se debe enfatizar en acciones de tal forma que la conveniencia transforme las aulas en espacios de convivencia de calidad y de bienestar para ayudar a cada persona a progresar

Sandoval y Garro (2017) al referirse sobre la construcción de climas propositivos señala que la educación no puede concebirse simplemente como interiorización de la cultura dada en el contexto social, sino que debe convertirse en una permanente elaboración reflexiva de la cultura (y de lo social). Esto comporta que el sistema escolar-formativo sea reconfigurado según una visión que, como aparato de control social, lo conciba como un servicio relacional y reflexivo.

Por lo señalado, las instituciones educativas de nivel secundario del distrito de El Tambo de la ciudad de Huancayo tienen entonces que asumir el desafío de una nueva reconfiguración en términos relacionales, definiendo los que son sus principios y fines para replantearse las metas, medios y normas en torno a los cuales debe crear un contexto relacional favorecedor del aprendizaje y desarrollo integral de sus alumnos.

Para ello, es bastante sugerente la aplicación de diversos programas de intervención identificados en la literatura especializada, porque investigadores Torrecilla, Olmos y Rodríguez. (2016), consideran que la evaluación y aplicación de estos programas permite mejorar la calidad de la acción educativa. Además porque estos estudiosos demostraron que la aplicación de un programa mediado por la adquisición de las competencias en resolución de conflictos en un centro de educación secundaria (en su dimensión del "saber", el "saber hacer" y del "saber ser"), es significativamente efectivo. También Stelko-Pereira y De Albuquerque (2016), presentan el estudio sobre la evaluación de un programa brasileño de prevención de la violencia escolar (Violencia Nota Zero). Con el estudio comprobaron que una implementación adecuada del programa se disminuye significativamente los niveles de violencia escolar, maximizar la participación de los estudiantes y mejorar el bienestar de maestros y estudiantes. Con la aplicación del

programa se logró una disminución significativa en autoreporte de la perpetración de la violencia de los estudiantes.

Tirado y Conde (2015), también constataron los efectos que el “aula de convivencia” tiene una ostentosa efectividad en la reducción de conductas contrarias dentro de los colegios de educación secundaria. Gómez y Gaymard (2014), demostraron que el “Programa de Ayuda entre Iguales” tiene efectos positivos sobre la convivencia en estudiantes secundarios. Gómez y Gaymard (2014), también apuestan por el Programa de Ayuda entre Iguales para disminuir conductas conflictivas en estudiantes de educación secundaria. También Chocarro y Sáenz (2016), alcanzan el estudio sobre la efectividad de los grupos interactivos: estrategia para la mejora de la convivencia, la participación y el aprendizaje. A partir de ello, lograron establecer que la participación de agentes externos es fundamental en las dinámicas de aula que se generan en favor de escenarios participativos inclusivos como los grupos interactivos, una evidencia de éxito que consiste en dividir el aula en grupos de trabajo heterogéneos.

Finalmente, consideramos impostergable la necesidad de seguir ampliando el horizonte de análisis en torno a las variables aquí estudiadas, por considerase una línea fructífera de investigación reconocido en el contexto nacional e internacional. Se sugiere optar por otras opciones epistemológicas, teóricas y metodológicas para enriquecer los hallazgos encontrados en el colectivo estudiantil investigado.

Conclusiones

1. Se logró establecer que la mayoría de estudiantes de la muestra total de estudio manifiestan la existencia de un clima predominantemente negativo dentro del centro escolar, tanto a nivel global como en las dimensiones específicas: convivencia general así como en la satisfacción y cumplimiento de expectativas del clima evaluado. Este mismo perfil perceptivo también se logró identificar en la evaluación del clima en los estudiantes investigados agrupados por tanto por género (varones y mujeres) como por edad (con edades entre 11 - 12 años y con más de 13 años).

2. Se logró establecer que la mayoría de estudiantes de la muestra total de estudio posee autoeficacia académica promedio como característica autorreferencial de acción. Este mismo perfil autorreferencial se halló en el análisis de la autoeficacia en las dimensiones específicas evaluadas (atención, comunicación y excelencia).

3. Tanto a nivel global como por dimensiones, la mayoría de las estudiantes mujeres presentan un nivel bajo de autoeficacia académica global y en las dimensiones comunicación y excelencia; en cambio, la mayoría de los estudiantes varones reflejan una autoeficacia académica promedio para el desarrollo de sus actividades académicas.

4. Así mismo, tanto a nivel global como por dimensiones, la mayoría de estudiantes con menor edad (11 – 12 años) presentan una baja autoeficacia académica; en cambio, la mayoría de estudiantes con mayor edad (13 años a más) poseen una autoeficacia promedio para el desarrollo de actividades académicas.

5. La matriz de correlaciones establecida en base al análisis correlacional entre el clima social escolar percibido y la autoeficacia académica en los sujetos de la muestra total de estudio permitió constatar una alta covariación entre estas dos variables. Los resultados estadísticos logrados a través de la r de Pearson (r), tanto a nivel global

como por dimensiones, refieren una alta y significativa correlación entre los factores estudiados.

6. Del mismo modo, la matriz de correlaciones (tanto a nivel global como por dimensiones) establecida en base al análisis correlacional entre el clima social escolar percibido y la autoeficacia académica, tanto en estudiantes varones como en mujeres de la muestra estudiada, también refieren una alta y significativa covariación entre estos constructos; observándose, sin embargo, correlaciones más consistentes en el sub grupo de mujeres del colectivo estudiantil investigado.

7. Finalmente, la matriz de correlaciones (tanto a nivel global como por dimensiones) establecida en base al análisis correlacional entre el clima social escolar percibido y la autoeficacia académica, en los estudiantes con menor edad (11 – 12 años) de la muestra estudiada, también refieren una alta y significativa covariación entre estos constructos. En cambio, en el sub grupo de estudiantes con mayor edad (13 años a más), la matriz de correlación hallada refiere predominantemente la existencia de una correlación moderada entre las dos variables de estudio.

Recomendaciones

1. Se hace necesario mejorar la comunicación y coordinación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa; que todos los centros educativos cuenten con un equipo de mediación así como fomentar actividades extraescolares y complementarias que ayuden a unir al alumnado para propiciar y promover un clima favorable para la sana y segura convivencia dentro del colegio.

2. Para brindar oportunidades efectivas de aprendizaje y participación a todo el alumnado, debemos realizar un proceso sistémico poniendo en práctica adecuados valores personales y sociales en la acción educativa, planteando acciones de prevención e intervención educativa con toda la comunidad (alumnado, profesorado, familia, centro y sociedad) para avanzar en la erradicación de la conflictividad en los centros educativos.

3. Reforzar en los procesos de mediación pedagógica desarrollada en los salones de clase, aquellas competencias que procuren la convivencia pacífica y la resolución de los conflictos sin violencia entre el colectivo estudiantil investigado a fin de instaurar un clima más propositivo dentro de las aulas y el centro escolar. Es tarea impostergable de los centros educativos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y de los agentes implicados en los mismos trabajar para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, social y familiar de los/las estudiantes, y en especial en el del acoso escolar.

4. Se debe desarrollar la capacidad de transformar el conflicto incidiendo en el desarrollo socio-personal, mediante el descubrimiento de habilidades y el reconocimiento de la diversidad. Esta práctica debería poner en juego el pensamiento creativo, reflexivo y crítico, las habilidades comunicativas y dialógicas, la responsabilidad, la autorregulación y el autoconocimiento y autoestima que median la relación docente – alumno.

5. Los programas para la prevención y reducción del bullying y cyberbullying deben promover una mejora en el clima social del aula, potenciando la conducta prosocial, las habilidades de resolución cooperativa de conflictos, la capacidad de empatía y compresión expresión de emociones, control de la ira, respeto de las diferencias, autoestima, etc. Esto último exige necesariamente el compromiso y la participación decidida de todos los actores de la comunidad científica

6. Conforme a lo planteado por Bandura (1997) la autoeficacia es maleable, es decir, que podemos intervenir sobre ella mediante el uso de estrategias estructuradas. Estas acciones deben tener mayor incidencia en los grupos con mayor riesgo detectados en el presente estudio.

Referencias

Andrés, S. y Martín, E. (2002). Evaluación de programas basados en sistemas de ayuda entre iguales. En I, Fernández, E, Villaoslada, y S, *Funes: El conflicto en el centro escolar. El modelo del alumno ayudante como estrategia de intervención educativa*. Madrid. La Catarata.

Arévalo, L. (2003). *Clima escolar y niveles de interacción social, en estudiantes secundarios del Colegio Claretiano de Trujillo*. Tesis para optar el grado de magister. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima – Perú.

Artavia, J. y Araya, C. (2017). *Análisis estadístico de la percepción que tienen niñas y niños de la Enseñanza General Básica de los comportamientos violentos escolares. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación".* Vol. 17 (1).

Bandura, A. (1986). *Fundamentos sociales del pensamiento y la acción: Una teoría social cognitiva.* NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.

Bandura, A. (1992). Exercise of personal agency through the self-effi cacy mechanism. En R. Schwarzer (Ed.), *Self-effi cacy: Thought control of action* (pp. 3-38).Washington, D. C.: Hemisphere.

Bandura, A. (1997) "*Guía para la Construcción de Escalas de Autoeficacia*". (Traducción) Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba Argentina. [en línea] <http://www.google.com.pe/search?q=cache:LwoZEUC_ORYJ:www.revistae valuar.co m.ar/effguideSpanish

Bandura, A. (2006). *Ejercicio de la eficacia personal y colectiva en sociedades cambiantes.* En A. Bandura (Ed.), *Autoeficacia. Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual* (pp.19-54). Bilbao: Descleé De Brouwer.

Bandura, A. (2011). *Un Perspectiva Social Cognitiva de la Psicología Positiva*. *Revista de Psicología Social*, 26 (1), 7-20.

Bandura, A. (Ed.) (1999). *Autoeficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Bear, G., Gaskins, C., Blank, J., & Chen, F. (2011). *Delaware School Climate Survey—Student: Its factor structure, concurrent validity, and reliability*. Journal of School Psychology, 49(2), 157-174.

Blanco, E. (2015). *La relación entre el clima escolar y los aprendizajes en México. X Congreso Nacional De Investigación Educativa*. Área 10: interrelaciones educación-sociedad.

Carrasco, C., y Trianes, M. V. (2010). *Clima social, prosocialidad y violencia como predictores de inadaptación escolar en primaria.* European Journal of Education and Psychology, 3, 231-244.

Carretero, A. (Coord.) (2008). *Vivir convivir: convivencia intercultural en centros de educación primaria.* Granada: Andalucía Acoge.

Castro Fernández, W. (2012). *Percepción del clima escolar en estudiantes del cuarto al sexto de primaria de una institución educativa del Callao*. Tesis para optar el grado académico de Maestro en Educación Mención en Psicopedagogía de la Infancia. Universidad San Ignacio de Loyola, Lima – Perú.

Casuso, M. J. (2011). *Estudio del estrés, engagement y rendimiento académico en estudiantes universitarios.* Tesis doctoral. Universidad de Málaga, España. Facultad de Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia Ocupacional. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.phpscript=sci_arttex8pid=S1727-812020100007&Ing=es&nrm1SO>

Chacón, C. (2006). *Las Creencias de Autoeficacia: un Aporte para la Formación del Docente de Inglés. Acción Pedagógica,* 15, 44-54.

Chocarro De Luis, L. y Sáenz De Jubera, M. (2016). *Grupos interactivos: estrategia para la mejora de la convivencia, la participación y el aprendizaje. Revista Complutense de Educación.* Vol. 27 Núm. 2 (2016) 585-601.http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46911

Chruden y Sherman (1982). A psychoanalytic view of burnout. En Gil- Monte.

Comellas, María Jesús y Lojo, Mirta. (2009). *Un cambio de mirada para abordar y prevenir la violencia en la escuela. El grupo como posibilidad de socialización y de convivencia*. España: Octaedro.

Córdoba Alcaide, F., Del Rey Alamillo, R., Casas Bolaños, J., y Ortega Ruiz, R. (2016). *Valoración del alumnado de primaria sobre convivencia escolar*: El valor de la red de iguales. Psicoperspectivas 15(2), 78-89. DOI 10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL15-ISSUE2-FULLTEXT-760.

Cornejo, R. y Redondo, J. (2001). *El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana*. Última Década Nº 15, CIDPA Viña del Mar, Octubre, 11-52.

Covarrubias Apablaza, C. (2013). *La teoría de autoeficacia y el desempeño docente: el caso de chile*. En Revista: Estudios Hemisféricos y Polares, ISSN-e 0718-9230, Vol. 4, Nº. 2, 2013, págs. 107-123

Chacón, C. (2006). *Las Creencias de Autoeficacia: un Aporte para la Formación del Docente de Inglés.* Acción Pedagógica, 15, 44 – 54. Venezuela. Recuperado de: http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17262/2/articulo5.pdf

Covarrubias, M. (2014*). El sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos.* Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, España.

Del Rey, R. y Ortega, R. (2001). Programas para la prevención de la violencia escolar en España: la respuesta de las comunidades autónomas. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado, 41*, 33-145.

Díaz-Aguado, Mª. J., Martínez, R. y Martín, J. (2010). Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. Madrid: Ministerio de Educación. Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/ detalle. action?cod=13567.

Dobarro, A. (2011). Revisión de los principales estudios sobre la incidencia de la violencia escolar en Asturias. *Magister: Revista miscelánea de educación, 24*, 77-89.

Fernández, R. y Ascencio, K. (1989). Determinantes y relaciones estructurales desde la eficacia personal a la eficacia colectiva. En Psicología Social. Vol. 12 (2). pp. 34 - 45.

Fuensanta, C. Ruiz, C. y Arense, J. (2015). Roles en bullying de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales. *Revista de Psicodidáctica, 20* (1), 139-155.

Galicia-Moyeda, I. X., Sánchez-Velasco, A. y Robles-Ojeda, F. J. (2013*). Autoeficacia en escolares adolescentes: Su relación con la depresión, el rendimiento académico y las relaciones familiares. Anales de Psicología, 29*(2), 491-500. doi:10.6018/analesps.29.2.124691

Garaigordobil, M., y Oñederra, J. (2009). Acoso y violencia escolar en la comunidad autónoma del País Vasco. Psicothema, 21(1), 83-89.

Gázquez, J. J., Pérez, M. C. y Carrión, J. J. (2011). *Clima escolar y resolución de confl ictos según el alumnado: un estudio europeo. Revista de Psicodi dáctica,16* (1), 39-58.

Gómez, S., y Gaymard, S. (2014). *La Percepción del Clima Escolar en dos Institutos de Educación Secundaria durante la puesta en marcha de un Programa de Ayuda entre Iguales*. En *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(2), 509-540. ISSN: 1696-2095. 2014, no. 33- http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.33.13052

Gutiérrez, M., Escartí, A. y Pascual, C. (2011). *Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares*, Psicothema, 23(1), 13-19. Recuperado de www.psicothema.com/pdf/3843.pdf

Hernández Infante, R. C. e Infante Miranda, M. E. (2011). *La relación del estudiante con la identidad: un acercamiento a través de la literatura local.* Ciencias Holguín [Revista Electrónica], XVII (2), 125-140. Recuperado de http://www.ciencias.holguin.cu/

Hernández-Infante, R. C. e Infante-Miranda, M. E. (2017). *La clase en la educación superior, forma organizativa esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Educación y Educadores*, 20(1), 27-40. DOI: 10.5294/edu.2017.20.1.2

Huarcaya, F. (2016). *Factores que inciden en la aplicación por las instituciones educativas de las medidas que establece la Ley 29719 o Ley Antibullying*. Tesis para optar el Grado Académico de Magister en Gerencia Social, PUCP, Lima – Perú.

Huatuco, C. (2014). *Autoeficacia Académica en estudiantes de la Facultad de educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú – Huancayo*. Tesis de Maestría en Educación, Mención Educación Superior, Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

Kemper, 2000, p. 35) *Ergonomía y Psicosociología Aplicada*. México: Empresarial.

Kemper, S. (2000). *Influencia de la práctica religiosa (activa – no activa) y del género de la familia sobre el clima social familiar.* Lima. UNMSM. Tesis de maestría.

Koys y DeCotiis (1991) ”El mundo de la Psicología social de las organizaciones”. México: Decenios.

Kuz, A. (2017). Agent SocialMetric: *una plataforma basada en tecnología web para ambientes de enseñanza y soporte de valoración de conflictos en el aula.* Revista Complutense de Educación, 28 (3), 941-958

Lazo, C. (2016). *Violencia escolar y autoeficacia académica en alumnos de educación secundaria de El Tambo – Huancayo*. Tesis de Maestría en Educación, Mención Gestión Educativa, Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú – Huancayo..

Lewin. K. (1930) *Asociación Americana de Psicología*. Revista Journal of environmentapsychology. Harvard University Graduate School of Business, Boston: Press.

Logro, N. (2015). *La convivencia escolar y su incidencia en el rendimiento académico con los estudiantes de los terceros años de educación básica de la escuela Pedro Vicente Maldonado del Cantón Pujilí provincia Cotopaxi*. Tesis presentada previa a la obtención del Título de Licenciada en Ciencias de la Educación, mención Educación Básica. Universidad Técnica de Cotopaxi, Ecuador.

Machimbarrena, J. y Garaigordobil, M. (2017). *Bullying/Cyberbullying en quinto y sexto curso de primaria: diferencias entre centros públicos y privados*. Anales de Psicología, 2017, vol. 33, Nº 2 (mayo), 319-326 http://dx.doi.org/10.6018/analesps.33.2.249381

Martínez- Martínez, F. y González – Hernández, J. (2017). *Autoconcepto, práctica de actividad física y respuesta social en adolescentes. Relaciones con el rendimiento académico.* Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação vol. 73 (1) [(2017/01/15), pp. 87-108.

Massar, K. y Malmberg, R. (2017) *Una exploración de la transferencia de la autoeficacia: la autoeficacia académica predice la autoeficacia nutritiva y del ejercicio físico*, Revista de Psicología Social, 32:1, 108-135, DOI: 10.1080/02134748.2016.1248026

Mena, G. y M. Pinto (2014). *Manejo de problemas: impacto en el clima social del aula en secundaria.* Revista Electrónica de Psicología Iztacala. 17 (4).

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

MINEDU (2015). *Informe anual sobre convivencia escolar*. Lima – Perú.

Molina, N. y Pérez, I. (2006). *El clima de relaciones interpersonales en el aula, un caso de estudio. Revista Paradigma, 27*(2), 193-219.

Molina, N., y Pérez, I. (2006). *El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio.* Revista Paradigma, 27 (2). Consultado en febrero de 2016 de:http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1011-22512006000200010&script=sci_arttext

Moos, R. (1979). Evaluating Educational Environments. Procedures, Measure, Findings, and Policy Implications. Jossey-Bass, San Francisco.

Moreno, C., Díaz, A. Cuevas, C., Nova, C. y Bravo, I. (2011). *Clima social escolar en el aula y vínculo profesor-alumno: alcances, herramientas de evaluación, y programas de intervención.* Revista Electrónica de Psicología Iztacala. 14, (3).

Muñoz, L. (2011). *Clima del aula para favorecer aprendizajes*. USIL. Perú.

Nail, O., Gajardo, J., y Muñoz, M. (2012). *La técnica de análisis de incidentes críticos: Una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar*. Psicoperspectivas, 11(2), 56– 76.

Olweus, D. (2013). *Intimidación escolar: desarrollo y algunos desafíos importantes.* Annual Review of Clinical Psychology, 9, 751-80. doi: 10.1146 / annurevclinpsy-050212-185516

Ornelas, M., Blanco, H, Gastélum, G. y Muñoz, F. (2013). *Perfiles de autoeficacia en conductas académicas en alumnos de primer ingreso a la universidad*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 15*(1), 17-28. Recuperado de http://redie.uabc.mx/vol15no1/contenido-ornelasetal.html

Ortega, R. (2 007). *La convivencia. Un regalo de la cultura a la escuela.* Revista Idea - La Mancha, 4, 50-54.

Pajares, Frank y Schunk, Dale H. (2001). "*Self-beliefs and school auccess: Self-effi cacy, self-concept, and school archievement", en R. Riding y S. Rayner* (Eds.), Perception pp. 239-266, Londres: Ablex Publishing.

Palomino, L. (2015). *Autoeficacia académica de los estudiantes del nivel superior en la provincia de Satipo*. Tesis de Maestría en Educación, Mención Tecnología Educativa, Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

Pérez y Colina (2015). *La convivencia escolar. Analizando factores de riesgo para la violencia escolar. Revista Dilemas Contemporáneos*: Educación, Política y Valores. Año: II Número: 2 Artículo No.3

Pérez, A. (2011). *La autoeficacia en el contexto académico*. Exploración bibliográfica comentada. Emory University Division of Educational Studies. Recuperado de http://www.des.emory.edu/mfp/prieto.pdf

Pérez, A., Ramos, G. y Serrano, M. (2017). *Acciones de prevención en acoso escolar utilizadas por docentes de educación secundaria obligatoria*. Rev. Contextos Educativos, Extraordinario 2 (2017), 163-179. http://doi.org/10.18172/con.2954

Piña, A., Tron, R. y Bravo, M. (2014) investigaron *"Acoso escolar en la educación secundaria: percepcion de los alumnos, profesorado y padres de familia*" Revista Electrónica de Psicología Iztacala. Vol. 17 No. 3.

Piña, A., Tron, R. y Bravo, M. (2014). *Acoso escolar en la educación secundaria: percepcion de los alumnos, profesorado y padres de familia*. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala.* Vol. 17 No. 3.

Pintrich, P. R. y Goodar, D. H. (1993). Motivación y educación: Theory, Research & Applications. The Role of Expectancy and Self-Efficacy Beliefs. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice-Hall. (En línea). Recuperado: 15 de julio, 2017. Disponible en: http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/PS.html

Polo Del Río, M. (2013). *Perfiles de la dinámica bullying y clima de convivencia en el aula. Apuntes de Psicología Colegio Oficial de Psicología de Andalucía Occidental*, Vol. 31, número 2.

Ponferrada, M. y Carrasco, M. (2008). *Climas escolares, malestares y relaciones entre iguales en las escuelas catalanas de secundaria.* Revista Científica de Estudios de Violencia. Vol. 4.

Pulido, C. (2003). *"Construcción, validación y aplicaciones de una prueba que mide el clima institucional y su implicación para la psicología de la salud".* Tesis de Post Grado UNMSM, Lima – Perú.

Redondo, J. (1999). *Fundamentos y pautas para elaborar programas de garantía social*. Bilbao: Ediciones.

Reynolds, D. y Otros (1997). *Las escuelas eficaces*. Colección Aula XXI Nº65. Editorial Santillana.

Robbins (1996), "Comportamiento Organizacional en las empresas". México: Prentice Hall.

Rocha Marcião, M. (2012). *Estrategias de afrontamiento del estrés en estudiantes universitarios brasileños: Su relación con autoeficacia y satisfacción con los estudios.* Programa de Doctorado: Psicología y Ciencias de la Educación Departamento: Psicología, Sociología y Filosofía Universidad de León. León (España).

Rojas, J. (2013). *Clima escolar y tipología docente: la violencia escolar en las prácticas educativas.* Cuadernos de Investigación Educativa, Vol. 4, Nº 1 9

Salinas De La Vega, José (2012). *La organización escolar y su relación con el clima de convivencia en escuelas secundarias del municipio de Querétaro*.Tesis para obtener el grado de maestro en ciencias de la educación. Universidad Autónoma de Querétaro-México.

Sandoval, l. y Garro, N. (2017). *La Teoría Relacional: Una propuesta para la comprensión y resolución de los conflictos en la institución educativa.* Estudios sobre Educación / Vol. 32 / 2017 / 135-154. DOI: 10.15581/004.32.135-154

Stelko-Pereira, A. y De Albuquerque, W. (2016). Evaluación de un programa brasileño de prevención de la violencia escolar (Violencia Nota Zero). *Pensamiento*

Piscológico [online]. Vol.14 (1), pp.63-76. : [Fecha de consulta: 26 de junio de 2017] Disponible en:<http://dx.doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.ebsv.

Tirado, R. y Conde, M. (2015). *Vélez Organización del aula de convivencia y efectos en la reducción de conductas contrarias*. *REOP. 26* (2), pp. 75 - 89 [ISSN electrónico: 1989-7448].

Trianes, M.V., Blanca, M.J., de la Morena, L., Infante, L., y Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema, 18 (2),* 272-277.

Valdés, A., y Martínez, E. A. (2014). *Relación entre el autoconcepto social, el clima familiar y el clima escolar con el bullying en estudiantes de secundaria. Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(3), 447-457. doi: dx.doi.org/10.12804/apl32.03.2014.07

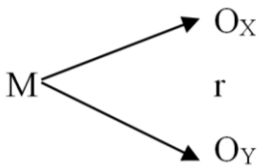
Valdez Medina, José (2004) *"Estudio sobre la autoeficacia en jóvenes mexicanos".* En Revista internacional de psicología clínica y de la salud, ISSN 1132-9483, Nº. 1, pp. 167-178.

Veliz, A., y Burgos, P. y Apodaca, U (2012). *Niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la ciudad de Temuco*. *Salud y Sociedad*, Vol 3 (1).

Apéndices

Apéndice A.
Matriz de Consistencia

El clima social escolar y la autoeficacia académica en estudiantes del primer grado de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo – Huancayo

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables	Metodología
Problema general PG: ¿Qué relación existe entre el clima social escolar y la autoeficacia académica de los estudiantes del primer grado de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo – Huancayo?. **Problemas específicos** PE1: ¿Qué tipo de clima social escolar perciben los estudiantes del primer grado de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo – Huancayo? PE2: ¿Qué nivel de autoeficacia académica presentan los estudiantes del primer grado de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo – Huancayo? PE3: ¿Qué relaciones se dan entre el clima social escolar y la autoeficacia académica de los alumnos del primer grado de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo – Huancayo,	**Objetivo general.** Determinar la relación existente entre el clima social escolar y la autoeficacia académica de los estudiantes del primer grado de secundaria de las instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo – Huancayo. **Objetivos específicos** **OE1:** Describir el clima social escolar a partir de las percepciones de los estudiantes del primer grado de secundaria de las instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo – Huancayo, considerando la variable género y edad. **OE2:** Describir la autoeficacia académica de los estudiantes del primer grado de secundaria de las instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo – Huancayo, considerando la variable género y edad. **OE3:** Analizar las relaciones que se dan entre el clima social escolar y la autoeficacia académica de los estudiantes del primer grado de secundaria de las instituciones	**Hipótesis general.** Existe relación directa y significativa entre el clima social escolar y la autoeficacia académica de los estudiantes del primer grado de secundaria de las instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo – Huancayo **Hipótesis específicos** **HE1:** La mayoría de estudiantes del primer grado de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo – Huancayo perciben un clima social escolar negativo. **HE2:** La mayoría de estudiantes del primer grado de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo – Huancayo presentan un nivel bajo de autoeficacia académica. **HE3:** El clima social escolar se relaciona directa y significativamente con la autoeficacia académica de los estudiantes del primer grado de	**Variable 1** Clima Social Escolar **Dimensión** - Clima de convivencia general - Clima de convivencia general **Variable 2** Autoeficacia Académica **Dimensión** Comunicación Atención Excelencia **Variable interviniente** ➢ Sexo ➢ Edad	**Método** Descriptivo **Diseño** Descriptivo correlacional **Diagrama:**  **Denotación:** M, representa a la muestra de estudio, estudiantes del primer grado de secundaria de la IE pública de El Tambo – Huancayo. O, representa a las observaciones realizadas. X, representa a la variable: Clima social escolar Y, representa a la variable: Autoeficacia académica.

considerando la variable género? PE4: ¿Qué relaciones se dan entre el clima social escolar y la autoeficacia académica de los estudiantes del primer grado de secundaria de las instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo – Huancayo, considerando la variable edad?	educativas públicas del distrito de El Tambo – Huancayo, considerando la variable género. **OE4:** Analizar las relaciones que se dan entre el clima social escolar y la autoeficacia académica de los estudiantes del primer grado de secundaria de las instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo – Huancayo, considerando la variable edad	secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo – Huancayo, tanto en el grupo de varones como de mujeres. **HE4:** El clima social escolar se relaciona directa y significativamente con la autoeficacia académica de los estudiantes del primer grado de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo – Huancayo, tanto en el grupo de estudiantes con mayor edad y estudiantes con menor edad.		r, representa la relación hipotética de las variables. **Población** El universo poblacional de estudio lo conformarán todos los estudiantes del primer grado que estudian (periodo escolar - 2017) en instituciones educativas de gestión pública de nivel secundario de zona urbana del distrito de El Tambo – Huancayo. **Muestra** Conforme a lo señalado, en el presente estudio participaron un total de 235 estudiantes del primer grado de secundaria y que fueron extraídas de las siguientes instituciones educativas: IE. "17 de Setiembre", IE. "Francisco de Zela", IE. "Luis Aguilar Romaní", IE. "Mariscal Castilla", IE. Micaela Bastidas" e IE. "Nuestra señora de Fátima". Todas estas instituciones educativas pertenecen a la UGEL de Huancayo de la Dirección Regional de Educación de Junín.

Apéndice B.

Instrumentos de evaluación

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Enrique Guzmán y Valle

ESCUELA DE POSTGRADO – SECCION MAESTRÍA

Encuesta

El clima social escolar

Estimados alumnos(A):

Me es grato saludarlo(a) e invitarlo(a) a responder el presente cuestionario. Sus respuestas, confidenciales y anónimas, tienen por objeto recoger su importante opinión sobre aspectos El clima social escolar y la autoeficacia académica de los estudiantes del primer grado de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de El Tambo – Huancayo

Marca como sigue:

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

ÍTEMS	1	2	3	4	5
1. En este colegio nuestros profesores nos animan a pensar en carreras atrayentes y a menudo poco corrientes.					
2. La mayoría de los profesores en este institución educativa están muy interesados en los problemas personales de los alumnos.					
3. La mayoría de mis profesores ponen una gran energía y entusiasmo en la enseñanza.					
4. La mayor parte de los profesores nos ayudan continuamente a ser muy creativos en todo lo que hacemos.					

5. Este es un colegio en el que existe una buena relación. Los profesores y alumnos se preocupan unos de otros.					
6. En este colegio me siento muy bien. Los profesores no tienen demasiadas reglas desagradables a las que haya que obedecer.					
7. En la mayoría de mis ramos creo que he aprendido mucho.					
8. En este colegio los profesores siempre están intentando hacer las cosas de maneras nuevas y atrayentes.					
9. Este colegio es un lugar muy impersonal. Los profesores no parecen tener interés en conocer a sus alumnos.					
10. Algunas veces los estudiantes de este colegio son castigados por los profesores sin saber realmente las razones por las que se les castiga.					
11. La mayoría de mis clases están muy bien planificadas por los profesores.					
12. En este colegio la mayoría de los profesores dedican mucho tiempo a ayudar a los alumnos en su trabajo escolar y en sus problemas personales.					
13. En este colegio existen demasiadas reglas y normas. Necesitas permiso para hacer cualquier cosa.					
14. La mayoría de mis profesores parecen estar muy interesados en lo que están enseñando.					
15. La mayor parte de mis profesores motivan mucho a los alumnos a que sean ellos mismos y les permiten que hagan cosas por sí solos.					
16. En este colegio los profesores están verdaderamente preocupados por los sentimientos de los alumnos.					
17. A menudo los profesores de este colegio echan la culpa a los alumnos por cosas que hicieron y que no hicieron.					
18. La mayoría de mis profesores no parecen estar muy bien preparados para las clases.					

19. Si queremos hacer las cosas en este colegio a nuestra manera, la mayor parte de los profesores nos ayudan y nos dan mucho ánimo.					
20. Una gran cosa de este colegio es el interés personal que tienen los profesores por los alumnos.					
21. En este colegio la mayoría de los profesores parecen pensar que los alumnos están siempre intentando engañarlos y los castigan por leseras.					
22. A menudo da la impresión de que los profesores de este colegio no están muy interesados en si aprendemos o no.					
23. En este colegio hay profesores con mucha imaginación y con maneras muy diferentes de pensar sobre las cosas. Es un lugar muy atractivo para estar.					
24. Además de estar preocupados con el trabajo escolar diario, la mayoría de los profesores están muy interesados con los problemas personales de los alumnos.					
25. Los profesores esperan de nosotros que obedezcamos demasiadas reglas y normas en este colegio.					
26. La mayoría de mis profesores conocen su asignatura muy bien y son capaces de presentarla de una manera muy interesante.					

Apéndice C.

Constancia de permiso

PERÚ Ministerio de Educación

"AÑO DEL BUEN SERVICIO AL CIUDADANO"

EL QUE SUSCRIBE; EL DIRECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA "NUESTRA SEÑORA DE FATIMA" DEL DISTRITO DE EL TAMBO - HUANCAYO, OTORGA LA PRESENTE:

CONSTANCIA

A la Lic. **MARGOT YARA YANCE SEGURA**, identificado con DNI N° 41784637, de la Universidad Nacional de Educación ´´Enrique Guzmán y Valle´´ La cantuta - Chosica – Lima, realizo la aplicación de los instrumentos de investigación referentes a la investigación titulada: ´´**CLIMA SOCIAL ESCOLAR Y ESCALA DE AUTOEFICACIA EN CONDUCTAS ACADÉMICAS EN ESTUDIANTES DEL PRIMER GRADO DEL NIVEL DE SECUNDARIA - 2017**´´ en la I.E. "Nuestra Señora de Fátima" del Distrito de el Tambo - Huancayo, el día 20 de septiembre del 2017.

Se expide la presente, a solicitud de la parte interesada para los fines que estime conveniente.

El Tambo, 27 de Septiembre del 2017

I.E. NUESTRA SEÑORA DE FATIMA DIRECCION PIO PATA EL TAMBO

Juan Soto Camacllanqui
DIRECTOR
C.M. 1019880597

I.E. 17 de Setiembre
El Tambo - Huancayo

"AÑO DEL BUEN SERVICIO AL CIUDADANO"

EL QUE SUSCRIBE, DIRECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA "17 DE SETIEMBRE" DE EL TAMBO. HUANCAYO, OTORGA LA PRESENTE:

CONSTANCIA

A Margot Yara YANCE SEGURA, con DNI N° 41784637, quien aplicó a los estudiantes de dos secciones del primer grado de secundaria de la Institución Educativa mencionada, un cuestionario sobre Clima Social Escolar y una Escala de Autoeficacia en Conductas Académicas, el día 18 de setiembre de 2017.

Se expide la presente, a solicitud de la parte interesada para los fines que estime conveniente.

El Tambo, 19 de septiembre de 2017.

Mg. Elena Ramos Cosme

Dirección: Prolg. Los Manzanos N° 309
A. H Juan Parra Del Riego El Tambo.- Huancayo.
Cel.: 962227485

Colegio 17 de setiembre

colegio17setiembre@gmail.com

"AÑO DEL BUEN SERVICIO AL CIUDADANO"

EL QUE SUSCRIBE, DIRECTORA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA "MICAELA BASTIDAS" DE EL TAMBO. HUANCAYO, OTORGA LA PRESENTE:

CONSTANCIA

A la Lic. MARGOT YARA YANCE SEGURA, con DNI N° 41784637, quien aplicó a los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa mencionada, un cuestionario sobre Clima Social Escolar y Escala de Autoeficacia en Conductas Académicas, el día 20 de septiembre del 2017.

Se expide la presente, a solicitud de la parte interesada para los fines que estime conveniente.

El Tambo, 25 de Septiembre del 2017

MICAELA BASTIDAS - DIRECCIÓN - EL TAMBO - HUANCAYO

Dra. María V. Artica Huaripata
Directora
C.M. 1019549005

PERÚ Ministerio de Educación

INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA
"FRANCISCO DE ZELA"

Calle Rosario Nº 632 - El Tambo - Huancayo

"Año del Buen Servicio al Ciudadano"

EL QUE SUSCRIBE; EL DIRECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA "FRANCISCO DE ZELA" DEL ANEXO DE BATANYACU - DISTRITO EL TAMBO - HUANCAYO, OTORGA LA PRESENTE:

CONSTANCIA

Que, la Srta. **YANCE SEGURA Margot Yara**, identificado con DNI Nº 41784637, estudiante de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle "LA CANTUTA"- Chosica- Lima, realizó la aplicación de los instrumentos de investigación referentes a la investigación titulada: ***CLIMA SOCIAL ESCOLAR Y Y AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DEL PRIMER GRADO DE SECUNDARIA DE EL TAMBO – HUANCAYO, 2017,*** dirigido a los estudiantes de primer grado; llevado a cabo el día 20 de setiembre del presente año.

Se expide la presente en razón a las acciones realizadas y de utilidad para los fines que considere conveniente.

Batanyacu – El Tambo, 20 de Setiembre de 2017

DIRECCIÓN

Lic. Gagui E. Durán Lara
C.M. 1019986460
DIRECTOR

PERÚ | Ministerio de Educación

INSTITUCIÓN EDUCATIVA "LUIS AGUILAR ROMANÍ"

I.E. "Luis Aguilar Romani"

AV. EVITAMIENTO S/N C.U. "JUSTICIA, PAZ Y VIDA" EL TAMBO – HUANCAYO
C.M. Nº 0919514

"AÑO DEL BUEN SERVICIO AL CIUDADANO"

EL DIRECTOR DE LA INSTITUCION EDUCATIVA "LUIS AGUILAR ROMANI" C.U. JUSTICIA PAZ Y VIDA, DEL DISTRITO DE EL TAMBO, PROVINCIA DE HUANCAYO, DEPARTAMENTO JUNIN, QUIEN SUSCRIBE, OTORGA LA PRESENTE:

CONSTANCIA

A: ***Margot Yara YANCE SEGURA, Licenciada de la Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle" La Cantuta -Lima, quien aplicó el Cuestionario "CLIMA SOCIAL ESCOLAR Y ESCALA DE AUTOEFICACIA EN CONDUCTAS ACADEMICAS EN LOS ALUMNOS DE PRIMER GRADO DEL NIVEL DE SECUNDARIA-2017" en la I.E "Luis Aguilar Romaní" de El Tambo Huancayo,***

Se expide la presente, a solicitud de la interesada , para los fines que considere convenientes.

El Tambo, 21 de Setiembre del 2017.

INSTITUCION EDUCATIVA LUIS AGUILAR ROMANI – U.G.E.L. HUANCAYO – EL TAMBO – DIRECCIÓN

Carlos A. Alayo Huamán
DIRECTOR
C.M. 1020401308

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN JUNÍN

I.E.P. "MARISCAL CASTILLA"
EL TAMBO HUANCAYO

EL DIRECTOR DE LA I.E.P. "MARISCAL CASTILLA" DEL DISTRITO DE EL TAMBO, PROVINCIA DE HUANCAYO, REGIÓN JUNÍN, OTORGA LA SIGUIENTE:

CONSTANCIA

Que, la profesora **Margot Yara YANCE SEGURA**, docente nombrada del plantel a mi cargo, en el área de Educación para el Trabajo, en la Institución Educativa "Mariscal Castilla" del Distrito de El Tambo, Provincia de Huancayo y Región Junín, desarrollo los instrumentos del proyecto de investigación "Clima social escolar y autoeficacia académica en estudiantes del primer grado de secundaria de El Tambo – Huancayo 2017"

Se expide el presente documento a petición del interesado, para los fines que estime por conveniente.

El Tambo-Huancayo, 22 de setiembre del 2017

Mag. Walter Raúl Oré Ramos
DIRECTOR
D.N. 10200[illegible]

WROR/DIR
MLSM/Pad
20170922

Apéndices D.

Evidencias fotográficas

Aplicación y orientación de la encuesta a los estudiantes del primer año de secundaria de la Institución Educativa Mariscal Castilla del distrito de el Tambo – provincia de Huancayo

Aplicación y orientación de la encuesta a los estudiantes del primer año de secundaria de la Institución Educativa Francisco de Zela del anexo Batanyacu del Distrito de El Tambo – Provincia de Huanyaco

Aplicación y orientación de la encuesta a los estudiantes del primer año de secundaria de la Institución Educativa Luis Aguilar Romaní del Distrito de El Tambo – Provincia Huancayo