

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Enrique Guzmán y Valle

Alma Mater del Magisterio Nacional

Escuela de Posgrado



Tesis

**Clima del aula y nivel de logro de aprendizaje en escolares de
Secundaria de una institución educativa privada**

Presentada por

Rubén FLORES PEÑA

Asesor

José Raúl CORTEZ BERROCAL

Para optar al Grado Académico de Maestro en Ciencias de la Educación con Mención en
Docencia y Gestión Educativa

Lima-Perú

2017

*Con mucho cariño a mi familia,
personas importantes en mi vida
que siempre estuvieron listas
para brindarme su apoyo.*

Primero y como más importante, me gustaría agradecer sinceramente al Mg. Juan Zenón Gutiérrez Gutiérrez, cuyos conocimientos y orientaciones han sido fundamentales para que pueda llevar a buen término mi tesis.

Y asimismo agradecer al alumnado de la I.E., por su valiosa colaboración en la realización del trabajo de campo, y a los docentes que lo facilitaron.

Tabla de contenidos

Dedicatoria.....	ii
Reconocimiento.....	iii
Tabla de contenidos.....	iv
Lista de tablas.....	vii
Lista de figuras.....	viii
Resumen.....	ix
Abstract.....	x
Introducción.....	xi

Capítulo I: Planteamiento del problema

1.1 Introducción.....	13
1.2 Determinación del problema.....	13
1.3 Formulación del problema.....	15
1.3.1 Problema general.....	15
1.3.2 Problemas específicos.....	15
1.4 Objetivos: general y específicos.....	16
1.4.1 Objetivo general.....	16
1.4.2 Objetivos específicos.....	16
1.5 Importancia y alcances de la investigación.....	17
1.6 Limitaciones de la investigación.....	18
1.7 Resumen.....	18

Capítulo II: Marco Teórico

2.1 Introducción.....	20
2.2 Antecedentes del estudio.....	20
2.2.1 Antecedentes nacionales.....	20
2.2.2 Antecedentes internacionales.....	23
2.3 Bases teóricas.....	26
2.3.1 Las teorías clásicas del clima del aula.....	26
2.3.1.1 Definición de clima del aula.....	27
2.3.1.2 Relaciones instruccionales en el aula.....	27

2.3.1.3 El aula de clase.....	35
2.3.1.4 Relaciones interpersonales en el aula.....	36
2.3.1.5 Regulación disciplinaria en el aula.....	42
2.3.2 Logro de aprendizaje.....	48
2.3.2.1 Aspectos conceptuales.....	68
2.3.2.2 Tipos de logro de aprendizajes.....	70
2.3.2.3 Valoración del logro de aprendizaje en el Perú.....	70
2.4 Definición de términos.....	71
2.5 Resumen.....	73

Capítulo III: Hipótesis y variables

3.1 Introducción.....	74
3.2 Hipótesis.....	74
3.2.1 Hipótesis general.....	74
3.2.2 Hipótesis específicas.....	75
3.3 Variables.....	75
3.4 Operacionalización de las variables.....	76
3.5 Resumen.....	77

Capítulo IV: Metodología

4.1 Introducción.....	79
4.2 Enfoque de investigación.....	79
4.3 Tipo de investigación.....	80
4.4 Diseño de la investigación.....	80
4.5 Población y muestra.....	81
4.5.1 Población.....	81
4.5.2 Muestra.....	81
4.6 Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	82
4.6.1 Técnicas.....	82
4.6.2 Instrumentos.....	83
4.6.2.1 Clima de aula.....	83
4.6.2.2 Logro de aprendizaje.....	84
4.7 Tratamiento estadístico.....	84

4.8 Procedimiento.....	84
4.9 Resumen.....	85
Capítulo V: Resultados	
5.1 Introducción.....	87
5.2 Validez y confiabilidad del instrumento.....	88
5.2.1 Validez de contenido de la escala clima de aula.....	88
5.2.2 Confiabilidad de la escala clima de aula.....	90
5.3 Presentación y análisis de los resultados.....	95
5.3.1 Resultados descriptivos de la muestra.....	95
5.3.2 Resultados descriptivos de las variables.....	98
5.3.3 Contrastación de hipótesis.....	102
5.3.3.1 Prueba de normalidad Kolmogorov – Smirnov.....	102
5.3.3.2 Hipótesis general de investigación.....	102
5.3.3.3 Hipótesis específicas de investigación	104
5.4 Discusión.....	115
Conclusiones.....	118
Recomendaciones.....	119
Referencias.....	120
Apéndices.....	126
A. Matriz de consistencia.....	127
B. Cuestionario Clima social en el aula y nivel de logro de aprendizaje en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Santiago Apóstol	129
C. Evaluación de validez de contenido de la escala de clima en el aula	133
D. Validez de constructo de la escala de clima en el aula	137
E. Confiabilidad de la escala de clima en el aula	143
F. Categorización de las dimensiones del clima en el aula con la Escala de Stanones	145
G. Análisis complementarios de la Hipótesis de diferencias de Grupo N° 1	150
H. Análisis complementarios de la Hipótesis de diferencias de Grupo N° 2	157

Lista de tablas

Tabla 1.	Clima en el aula.....	76
Tabla 2.	Logro de aprendizaje.....	77
Tabla 3.	Población.....	81
Tabla 4.	Acuerdos y desacuerdos de los expertos para la validación de la escala de clima de aula mediante el coeficiente de validez de Aiken.....	89
Tabla 5.	Análisis de ítems y confiabilidad de la dimensión Interpersonal del clima.....	91
Tabla 6.	Análisis de ítems y confiabilidad de la dimensión instruccional del clima.....	92
Tabla 7.	Análisis de ítems y confiabilidad de la dimensión regulativo/disciplinario del clima.....	93
Tabla 8.	Análisis generalizado de la escala de clima en el aula.....	94
Tabla 9.	Sexo de los estudiantes.....	95
Tabla 10.	Edad de los estudiantes.....	96
Tabla 11.	Número de estudiantes por año de estudios.....	97
Tabla 12.	Factor interpersonal.....	98
Tabla 13.	Factor instruccional.....	99
Tabla 14.	Factor disciplinario.....	100
Tabla 15.	Nivel de logro de aprendizaje.....	101
Tabla 16.	Prueba de normalidad de Kolgomorv y Smirnov.....	102
Tabla 17.	Correlación de clima de aula y logro de aprendizaje.....	103
Tabla 18.	Correlación del factor interpersonal y logro de aprendizaje.....	105
Tabla 19.	Correlación del factor instruccional y logro de aprendizaje.....	107
Tabla 20.	Correlación del factor disciplinario y logro de aprendizaje.....	109
Tabla 21.	Nivel de clima de aula.....	112
Tabla 22.	Nivel de logro de aprendizaje.....	114
Tabla 23.	Comparación de medias entre el clima social de aula y dimensiones según año de estudios.....	150
Tabla 24.	Comparación de medias entre el clima social y dimensiones según sexo.....	152
Tabla 25.	Comparación de medias entre el clima social y dimensiones según edad.....	154
Tabla 26.	Comparación de medias de Logro de aprendizaje según año de estudios....	156
Tabla 27.	Comparación de medias entre Logro de aprendizaje según sexo.....	158
Tabla 28.	Comparación de medias de Logro de aprendizaje según edad.....	159

Lista de figuras

Figura 1.	Características de tipos de liderazgo.....	33
Figura 2.	Sexo de los estudiantes.....	95
Figura 3.	Edad de los estudiantes.....	96
Figura 4.	Número de estudiantes por año de estudios.....	97
Figura 5.	Factor interpersonal.....	98
Figura 6.	Factor instruccional.....	99
Figura 7.	Factor disciplinario.....	100
Figura 8.	Nivel de logro de aprendizaje.....	101
Figura 9.	Correlación entre el clima social y el logro de aprendizaje.....	104
Figura 10.	Correlación del factor interpersonal y logro de aprendizaje.....	106
Figura 11.	Correlación del factor instruccional y logro de aprendizaje.....	108
Figura 12.	Correlación del factor disciplinario y logro de aprendizaje.....	110
Figura 13.	Nivel del clima de aula.....	113
Figura 14.	Nivel del logro de aprendizaje.....	115
Figura 15.	Comparación de medias entre el clima social y dimensiones según año de estudios.....	151
Figura 16.	Comparación de medias entre el clima social de aula y dimensiones según sexo.....	153
Figura 17.	Comparación de medias entre el clima social y dimensiones según edad..	155
Figura 18.	Comparación de medias de Logro de aprendizaje según año de estudios..	157
Figura 19.	Comparación de medias entre Logro de aprendizaje según sexo.....	158
Figura 20.	Comparación de medias de Logro de aprendizaje según edad.....	159

Resumen

La tesis que se presenta investigó la relación existente entre el clima de aula y el logro de aprendizaje en la Institución Educativa Santiago Apóstol en el año 2015. La unidad de análisis estuvo constituida por el alumnado de nivel Secundaria, siendo la población el alumnado del 1er, 2do, 3er, 4to y 5to años asistente a dicha I. E., y la muestra estratificada con un tamaño de 121 alumnos. La selección de éstos se hizo con la tabla de números aleatorios. La investigación fue de tipo descriptivo correlacional, con diseño transversal y un enfoque cuantitativo. Los instrumentos de colecta de datos fueron: el Cuestionario de Clima de Aula y las Calificaciones promedios obtenidas por el alumnado muestral en los dos primeros bimestres del año 2015. El Cuestionario fue corroborado en su validez de contenido y confiabilidad por consistencia interna, según los estándares de la comunidad científica con el coeficiente V de Aiken y coeficiente Kuder-Richardson 20. El tratamiento estadístico se hizo con la Escala de estacionones para las hipótesis descriptivas, y la prueba paramétrica correlación de Pearson ® para las hipótesis correlacionales. Los resultados evidenciaron que en cuanto a las hipótesis correlaciones reportaron correlaciones positivas de mediana intensidad y estadísticamente significativas entre el clima de aula y el logro de aprendizaje, así como entre los factores interpersonal e instruccional del clima de aula y el logro de aprendizaje en un rango de valores cuya prelación la obtiene el factor interpersonal. Reportaron asimismo, una correlación negativa de baja intensidad y estadísticamente significativa entre el factor disciplinario del clima de aula y el logro de aprendizaje. Los hallazgos relativos a las correlaciones, por último, han resultado ser estadísticamente significativos a un nivel de probabilidad de $p < 0.05$

Palabras claves: Clima de aula, logro de aprendizaje, factor interpersonal, factor instruccional y factor disciplinario.

Abstract

The thesis presented investigated the relationship between classroom climate and the achievement of learning at the Santiago Apostol educational institution by the year 2015. The unit of analysis was formed by students of level secondary, being the population students of the 1st, 2nd, 3rd, 4th and 5th years Assistant to such I. E., and the stratified sample size of 121 students. The selection of these was made with the table of random numbers. The investigation was correlational descriptive, cross-sectional design and a quantitative approach. The data collection tools were: the classroom climate questionnaire and ratings averages obtained by sample students in the first two bimesters of 2015. The questionnaire was confirmed their validity of content and reliability for internal consistency, according to the standards of the scientific community with the Aiken V coefficient and coefficient Kuder – Richardson 20. The statistical treatment was done with the Stanones scale for the descriptive assumptions, and parametric test Pearson r correlation for correlative hypotheses. The results showed that in terms of the hypothesis correlations reported correlations of medium intensity positive and statistically significant difference between the top of classroom and learning achievement, as well as interpersonal factors and instructional classroom climate and the achievement of learning in a range of values whose priority it obtains the interpersonal factor. Also a negative correlation of low intensity and reported statistically significant between disciplinary classroom climate factor and the achievement of learning. Findings relating to the correlations, finally, proved to be statistically significant at a level of probability of $p < 0.05$

Keywords: classroom climate, achievement of learning, interpersonal factor, factor instructional and disciplinary factor.

Introducción

La presente tesis investiga la problemática del clima de aula en relación al logro de aprendizaje del alumnado de educación secundaria de la Institución Educativa Santiago Apóstol de la UGEL N° 1, San Juan de Miraflores. La tesis está estructurada conforme al protocolo de la Escuela de Postgrado para las investigaciones elaboradas con el enfoque cuantitativo.

En el primer capítulo se refiere la determinación del problema de investigación, la formulación general de éste y la de los problemas específicos descriptivos, de diferencia de grupos o comparativos, y correlacionales, así como la importancia, alcances y limitaciones de la investigación.

En el capítulo segundo se presenta el marco teórico donde aparecen los antecedentes empíricos relevantes más actuales sobre ambas variables, seguido de las sistematizaciones teóricas elaboradas en la comunidad académica sobre el clima de aula y el logro de aprendizaje, concluyendo con las definiciones de los términos básicos de la investigación.

En el tercer capítulo se aborda las hipótesis y variables, formulándose en este sentido la hipótesis general y las hipótesis específicas correlacionales del caso, así como las hipótesis descriptivas pertinentes al alcance de la investigación desarrollada. Asimismo, se despliega la taxonomía idónea para las variables estudiadas, apostándose por la taxonomía de variables de medida; y por último, se efectúa la operacionalización de las variables, vale decir, la concreción de las variables abstractas en dimensiones e indicadores empíricos.

El cuarto capítulo concierne a la metodología, que comprende el enfoque, tipo y diseño de investigación, y, selección de la población y la determinación del tamaño de la muestra con una fórmula matemática, la descripción de las técnicas e instrumentos de

recolección de información, el tratamiento estadístico realizado, y el procedimiento seguido previo, durante y después del trabajo de campo.

En el último capítulo se trata del instrumento de recolección de datos seleccionado, la replicación de la validez de contenido y confiabilidad del mismo, el análisis estadístico descriptivo de los datos de la muestra, y la contrastación de las hipótesis con la escala de estacionos y el Coeficiente de correlación de Pearson, y la discusión de resultados.

Finalmente, se formulan las conclusiones reportadas por la investigación realizada, y se sugieren algunas recomendaciones, se presentan las referencias consultadas y/o utilizadas conforme a la normatividad del Manual de Publicaciones de la Asociación Americana de Psicología (APA), y se incluyen los anexos pertinentes.

Capítulo I:

Planteamiento del problema

1.1 Introducción

En este capítulo se presentan varios aspectos sustantivos de la tesis los cuales están englobados bajo el epígrafe “Planteamiento del problema”. Estos aspectos son: la determinación del problema, que cumple la función de mostrar el contexto teórico y empírico en el cual se instala la problemática investigada; la formulación del problema, que traduce a interrogantes de investigación la problemática seleccionada, desdoblándose en problema general y problemas específicos; los objetivos de investigación, que describen las acciones y metas a conseguir con la investigación; la importancia y alcance de la investigación, que muestran respectivamente las razones que impulsaron el emprendimiento de la investigación así como el impacto social, académico o de otro tipo que tienen los resultados de la investigación; limitaciones de la investigación, que recogen los límites metodológicos y operativos de la investigación realizada.

1.2 Determinación del problema

Durante los últimos años estamos asistiendo al deterioro progresivo de la convivencia en las Instituciones Educativas. En el ámbito social se va consolidando la sensación de que los niveles de conflictos y violencia están aumentando de modo considerable.

Este deterioro se van acentuando durante la educación secundaria y presentándose una dificultad que atraviesan los docentes en su labor diaria. Son muchas las noticias que encontramos sobre la indisciplina en las aulas de secundaria y de los conflictos que suceden en las mismas. Con frecuencia se hace responsable único de tales problemas al comportamiento del alumnado y, en última instancia a su entorno familiar que no han sido capaz de dotarles de los límites y educación que necesitan.

También debemos hacer referencia de lo que ocurre en el aula, y esto va a depender de la relación estudiante – docente y la relación con los medios para los aprendizajes educativos, como para la convivencia social. Se hace necesario hacer un análisis profundo de las causas de estos hechos del contexto social donde suceden, de las relaciones sociales con las que los alumnos construyen su crecimiento. Necesitamos saber si en las aulas han encontrado un lugar donde se sientan percibidos y aprovechar a lo máximo su aprendizaje, más allá del control de la asistencia.

La dificultad que viene sucediendo en la Institución Educativa Santiago Apóstol, UGEL 01, San Juan de Miraflores, no es ajena a los problemas que viene atravesando la otras Instituciones Educativas; ya que también se ve ese deterioro de la convivencia entre alumnos de una misma aula, principalmente en los estudiantes del nivel secundario y obstaculizando en parte la labor del docente y generando una preocupación por el bajo rendimiento académico de los estudiantes de dicha Institución Educativa. Todas estas situaciones provocaron profunda preocupación por lo que decidí tomar en cuenta como un caso para estudiar y saber cuáles son esos factores que incitan a ese comportamiento entre los estudiantes que conviven a diario en una Institución Educativa y principalmente dentro de un aula y por lo tanto que afecta su rendimientos académico .

1.3 Formulación del problema

1.3.1 Problema general

PG: ¿Cuál es la relación que existe entre el clima del aula y el nivel de logro de aprendizaje en estudiantes de Secundaria de la Institución Educativa Santiago Apóstol de la UGEL 01 San Juan de Miraflores en el año 2015?

1.3.2 Problemas específicos

PE1: ¿Cuál es la relación existente entre el factor interpersonal en el aula y el nivel de logro de aprendizaje en estudiantes de Secundaria en la Institución Educativa Santiago Apóstol de la UGEL 01 San Juan de Miraflores en el año 2015?

PE2: ¿Qué relación existe entre el factor instruccional en el aula y el nivel de logro de aprendizaje en estudiantes de Secundaria en la Institución Educativa Santiago Apóstol de la UGEL 01 San Juan de Miraflores en el año 2015?

PE3: ¿Cómo se relaciona el factor disciplinario en el aula con el nivel de logro de aprendizaje en estudiantes de Secundaria en la Institución Educativa Santiago Apóstol de la UGEL 01 San Juan de Miraflores en el año 2015?

PE4: ¿Cuál es el nivel del clima de aula en estudiantes de Secundaria de la Institución Educativa Santiago Apóstol de la UGEL 01 San Juan de Miraflores en el año 2015?

PE5: ¿Cuál es el nivel de logro de aprendizaje en estudiantes de Secundaria de la Institución Educativa Santiago Apóstol de la UGEL 01 San Juan de Miraflores en el año 2015?

1.4 Objetivos: general y específicos

1.4.1 Objetivo general

OG: Determinar la relación existente entre el clima en el aula y el nivel de logro de aprendizaje en estudiantes de Secundaria en la Institución Educativa Santiago Apóstol de la UGEL 01 San Juan de Miraflores en el año 2015.

1.4.2 Objetivos específicos

OE1: Establecer la relación existente entre la factor interpersonal en el aula y el nivel de logro de aprendizaje en estudiantes de Secundaria en la Institución Educativa Santiago Apóstol de la UGEL 01 San Juan de Miraflores en el año 2015.

OE2: Dilucidar la relación existente entre el factor instruccional en el aula y el nivel de logro de aprendizaje en estudiantes de Secundaria en la Institución Educativa Santiago Apóstol de la UGEL 01 San Juan de Miraflores en el año 2015.

OE3: Explicitar la relación existente entre el factor regulativo/disciplinario en el aula y el nivel de logro de aprendizaje en estudiantes de Secundaria en la Institución Educativa Santiago Apóstol de la UGEL 01 San Juan de Miraflores en el año 2015.

OE4: Establecer el nivel de clima en el aula en estudiantes de Secundaria de la Institución Educativa Santiago Apóstol de la UGEL 01 San Juan de Miraflores en el año 2015.

OE5: Elucidar el nivel de logro de aprendizaje en estudiantes de Secundaria de la Institución Educativa Santiago Apóstol de la UGEL 01 San Juan de Miraflores en el año 2015.

1.5 Importancia y alcances de la investigación

El presente trabajo de investigación es de mucha relevancia porque permite conocer los factores que en la actualidad vienen suscitando el deterioro progresivo de la convivencia en las Instituciones Educativas. Hace tiempo que se viene constatando sobre las dificultades que los profesionales de la educación vienen atravesando sobre la indisciplina de los estudiantes, esto se acentúa mucho más en los estudiantes de educación secundaria. Si se atiende a los medios de comunicación sobre las noticias de indisciplina que vienen dando en las aulas de las Instituciones Educativas; se necesita saber cuáles son las causas de este comportamiento, que factores están influyendo para que los estudiantes tengan ese comportamiento de indisciplina.

En este sentido, la presente investigación permite conocer mucho más sobre este problema álgido que está atravesando la educación sobre la convivencia entre los escolares y por consiguiente esto afecta a su logro de aprendizaje y el fracaso escolar, muchas veces ocasionando el abandono de la Institución Educativa. Ha buscado dar a conocer como el clima social en el aula incide en el nivel de logro de aprendizaje de los estudiantes de una Institución Educativa.

Teórico: el presente trabajo de investigación permite conocer y analizar cada una de las variables y sus componentes, relacionando los contenidos y la teoría que respalda la importancia del clima social en el aula y el logro de aprendizaje.

Práctico: por cuanto los resultados del estudio permiten al profesorado y demás profesionales relacionados con la educación, establecer guías y/o programas que permitan optimizar el aprendizaje académico considerando el clima social en el aula, conociendo su efecto positivo para el aprendizaje de los estudiantes.

Con respecto al alcance de la investigación, se ha desarrollado con alumnos del nivel de educación secundaria en la Institución Educativa Santiago Apóstol, UGEL 01, San Juan de Miraflores.

Por su temporalidad, el trabajo se ha desarrollado durante el año 2015.

1.6 Limitaciones de la investigación

La investigación realizada presenta, no obstante sus fortalezas evidentes (uso de un instrumento estandarizado en la comunidad científica, replicación de validez y confiabilidad según los procedimientos de la colectividad académica, significancia de los datos muestrales, etc.), algunas limitaciones. En primer lugar en cuanto al alcance, prácticamente es un estudio de caso con un enfoque cuantitativo, por lo que la cobertura de sus resultados difícilmente puede generalizarse a otras instituciones educativas de San Juan de Lurigancho. Y, en segundo lugar, uno de los instrumentos, de aquel referido al clima organizacional educativo interno, se ha administrado según la versión original que, según la experiencia de buena parte de los estudiantes encuestados, era demasiado extenso, por lo que el riesgo del sesgo pudiera estar presente en sus respuestas, con las consecuentes implicaciones probables en los resultados del estudio.

1.7 Resumen

La problemática de la tesis ha sido determinada mediante el acopio de información sobre la realidad estudiada y las características que ésta presenta en la Institución Educativa “Santiago Apóstol” de la UGEL N°01 de San Juan de Lurigancho. La respectiva pregunta general de investigación se ha construido en base a las variables

clima de aula y logro de aprendizaje, formulándose en términos de relación de asociación; la que también se siguió para los problemas específicos que vincularon cada una de las tres dimensiones del clima de aula (factor instruccional, factor interpersonal, y factor disciplinario) con el nivel de logro de aprendizaje. Los objetivos se diseñaron

en función de las preguntas de investigación, y por tanto comprendieron el general y los específicos en directa correspondencia con aquellas. La importancia ha sido vista atendiendo a los criterios metodológicos y empíricos; y el alcance en función de la concreción de la investigación a los marcos de la I.E. mencionada. Por último, las limitaciones se refirieron al perfil de estudio de caso de la investigación que dificulta la generalización de los resultados a otros contextos similares; y, a la excesiva longitud del test aplicado que comporta el riesgo de una distorsión de las respuestas de los elementos muestrales que participaron en la investigación.

Capítulo II

Marco teórico

2.1 Introducción

En el presente capítulo se presentan las investigaciones empíricas previas más relevantes y relacionadas con clima de aula y logro de aprendizaje, agrupándose en antecedentes nacionales e internacionales; se examinan las bases teóricas que le sirven de fundamento a la respectiva problemática de investigación, desarrollando por separado el sustrato teórico subyacente a cada variable; y concluye con las definiciones de los términos básicos reportados en las fuentes previas y que forman parte constitutiva del enfoque teórico que la investigación ha asumido respecto de cada variable y sus respectivas dimensiones, adquiriendo el estatus de definiciones conceptuales de la investigación. Ellas son las que están implícita o tácitamente en las diversas etapas del proceso investigativo (problema, objetivos, hipótesis, instrumentos, etc.).

2.2 Antecedentes del estudio

2.2.1 Antecedentes nacionales

Rivera (2012) elaboró su tesis titulada *El clima de aula y los logros de aprendizaje en el área de comunicación integral de los niños de quinto grado de primaria de 4 instituciones educativas de Ventanilla* que tuvo el propósito de

determinar el nivel de relación entre ambas variables. La investigación realizada fue de tipo descriptivo y diseño correlacional. La muestra no probabilística estuvo conformada por 163 alumnos. Se aplicaron dos pruebas: el test de medición del clima de aula y una prueba escrita de comprensión y producción de textos, desarrollada por la unidad de medición de la calidad del Ministerio de Educación en el año 2004. Se utilizó la prueba estadística no paramétrica rho de Spearman, obteniéndose una correlación positiva media de 0,56 entre ambas variables. Desagregadamente, los contextos o factores instruccional y disciplinario/regulativo reportaron correlaciones positivas bajas en relación al logro de aprendizaje (0,37 y 0,36 respectivamente), y el contexto interpersonal evidencio una correlación positiva moderada o media (0,43) con el logro de aprendizaje en comunicación integral. Adicionalmente, el trabajo constató que la percepción estudiantil veía el clima de aula como adecuado, y que el logro de aprendizaje de los alumnos encuestados era bueno.

Gómez (2010) en la tesis *Clima social escolar y auto concepto en alumnos de educación secundaria de Lima* llegó a las siguientes conclusiones: que el nivel de relación es significativo entre el Clima Escolar Social y el Auto concepto en alumnos de Educación Secundaria de Lima. La sub escala de relación del Clima Escolar Social se correlaciona significativamente con todas las dimensiones del Auto concepto: Físico, Social, Familiar, Intelectual, Personal y Control. Asimismo en la sub escala de Autorrealización del Clima Escolar Social presenta una relación significativa con el Auto concepto en las dimensiones: social, familiar, intelectual y personal. La sub escala de Estabilidad del Clima Escolar Social presenta una relación significativa con el Auto concepto en las dimensiones: Social, Familiar, Intelectual,

Personal y Control. La sub escala de Cambio del Clima Escolar, Social solo se relaciona con las dimensiones del Auto concepto: Familiar y personal.

Pereda (2009) elaboró la tesis *Relación entre el clima social familiar y el rendimiento escolar de los alumnos de la Institución Educativa N° 86502 'San Santiago' de Pamparomás - Chimbote*. En la Investigación el autor llega a la conclusión de que se acepta la hipótesis general afirmativa realizada entre el Clima Social y el Rendimiento Escolar de los alumnos de la Institución Educativa N° 86502 "San Santiago" de Pampas Romas en el año 2006 toda vez que existe un índice de correlación de 14,50 con un nivel de significancia de $p < 0.05$.

Arévalo (2009) en su tesis titulada *Clima escolar y niveles de interacción social en estudiantes secundarios del Colegio Claretiano de Trujillo. Lima-Perú*, realiza un estudio descriptivo - comparativo, con la finalidad de analizar las diferencias de las áreas y dimensiones del clima social escolar en función al grado de aceptación, rechazo y aislamiento alcanzado al interior del aula en los alumnos secundarios del Colegio Claretiano de la ciudad de Trujillo. La muestra estuvo conformada por 240 sujetos. Los resultados pusieron en evidencia que los alumnos secundarios que son aceptados destacan en mayor medida en la afiliación del salón de clases; se les acepta porque son amigables, cordiales y sociables, ayudan en las tareas y disfrutan trabajando juntos: Así mismo, visualizan mejor a la figura del profesor, con quien se llevan bien; de la misma manera visualizan con claridad las normas de convivencia al interior del salón de clases. El grupo de rechazados destacan en la culminación de las tareas y en los temas de las asignaturas, buscando de este modo reafirmarse de su estatus poco privilegiado. Los aislados en general, se

muestran neutrales y expectantes frente a la membresía del grupo. De este modo se comprueba que el estatus influye significativamente en el clima escolar.

2.2.2 Antecedentes internacionales

Segovia y Orellana (2014) abordaron el trabajo de investigación titulado *Evaluación del clima escolar mediante semilleros de convivencia de los octavos de Educación General Básica*. El trabajo permitió llegar a las siguientes conclusiones: Contar con un adecuado clima social escolar es trascendental pues el tiempo que pasan niños, niñas y adolescentes en los centros educativos es muy significativo es decir después de la familia el contexto escolar es la red social más importante; es aquí donde se generan distintos comportamientos, donde se construyen percepciones negativas o positivas sobre sí mismos, se desarrollan actitudes creativas y se crean vínculos entre los estudiantes. La responsabilidad de crear un clima social escolar positivo corresponde a todos los actores de la comunidad educativa, principalmente a sus directivos les cabe la responsabilidad de planificar espacios en que se reflexione sobre la importancia del clima social escolar. Los estudiantes de los octavos de educación general básica del Colegio Mixto San Francisco de acuerdo al cuestionario de clima social escolar estudiantes-estudiantes en el grupo de estudio y grupo de control las dimensiones relaciones, estabilidad y cambio son constantes manteniendo sus valores en el pre test y pos test aplicado. Se puede decir que dichas dimensiones pudieron no modificarse puesto que no había control en el cumplimiento de las reglas y tampoco actividades innovadoras. En cuanto a la dimensión autorrealización en el grupo de estudio sube un 1%, lo que no sucede en el grupo de control ya que baja un 1%. En cuanto a docentes-estudiantes en el grupo de estudio y grupo de control se observa que todos los valores de las dimensiones disminuyen en el pos test tanto en el grupo de estudio como en el grupo de control, la única dimensión que se mantiene

es cambio. Se puede observar que hay poca preocupación y amistad del docente hacia sus estudiantes, de la misma forma escaso control para el cumplimiento de las normas por parte de los docentes. Ahora bien con respecto al tipo de aula se puede observar que el grupo de estudio está orientada a la cooperación entre compañeros, actuando siempre positivamente, así maximizan el aprendizaje de cada uno de ellos cumpliendo con cada actividad. En el grupo de control, el aula está orientada a la innovación, a los aspectos relacionales y la participación de los alumnos, pero también existe una vasta organización del aula prestando poca atención a reglas y control de las mismas.

Carrasco et al. (2011) efectuaron la investigación titulada *Clima emocional de aula y el rendimiento escolar de niños y niñas de 2º año básico de una Escuela Municipal de Cerro Navia*; llegando a la conclusión de que ha sido posible observar en el curso donde se ha realizado la investigación la existencia de buenas relaciones entre los actores, sustentadas en el respeto, la afectividad y la confianza incentivadas por la docente, quien asume su rol con responsabilidad lo que permite potenciar el protagonismo de todos sus estudiantes, lo cual se ve reflejado en la participación que tienen éstos en el desarrollo de las clases. Al establecer buenas relaciones dentro del aula, se genera una convivencia positiva, la que surge en gran medida, a partir de la implementación de normas que regulan la convivencia dentro del aula, reforzadas constantemente por la docente quien les da el sentido para que éstas sean comprendidas por sus estudiantes, ya que si bien éstas son impuestas, la docente siempre hace referencia al porqué de su existencia. La docente es quien estimula en gran medida la conformación del clima positivo que se vive en el aula, a través de prácticas pedagógicas pertinentes y coherentes al contexto en que se desenvuelven sus estudiantes, desarrollando actividades que parten desde sus intereses y

experiencias de vida. Siendo así, estas prácticas potencian el desarrollo cognitivo y emocional de sus estudiantes, lo que queda demostrado en el buen rendimiento escolar, tanto académico como conductual. Es posible afirmar, a través de la revisión de los gráficos presentados, que el curso mantiene un buen rendimiento escolar, lo que se podría traducir en que la docente genera un clima apto para la obtención de buenos resultados académicos y conductuales, tal como se evidencia en los registros de observación. Sin embargo, no se puede desconocer la existencia de un pequeño grupo de estudiantes que tiene resultados académicos que están por debajo de la media del curso, así como otros estudiantes que, en momentos, muestran actitudes desfavorables para la buena convivencia.

Ponferrada (2008) en la investigación de *Climas escolares, malestares y relaciones entre iguales en escuelas catalanas de secundaria*, realizó la aplicación de un cuestionario en una muestra de escolares que cursan ESO de 1° a 4° en 9 diferentes centros escolares catalanas. Los resultados respecto a la incidencia del acoso escolar, social y físico entre los alumnos, indican en las relaciones entre iguales: el tipo de alumno ideal promovido por la escuela, y por contraste los valores que regían la popularidad social entre el alumnado, el tipo de expectativas del centro y la percepción del alumnado, los métodos pedagógicos y las relaciones entre el profesorado y el alumnado, los modelos normativos y la aplicación de sanciones y la segregación interna entre los alumnos, y el grado de reconocimiento de la diversidad según el origen muestra un análisis cualitativo que refleja perfiles especialmente vulnerables en la escuela: los jóvenes académicos y con pocas habilidades sociales, los jóvenes homosexuales o de masculinidades no tradicionales, aquellos que cambian de centros escolares y deben aprender un nuevo código de relaciones entre

iguales, algunos alumnos considerados como débiles recaen en venganza de parte de otros alumnos.

2.3 Bases teóricas

2.3.1 Las teorías clásicas del clima del aula

El desarrollo del concepto de clima social escolar o clima del aula tiene como precedente el concepto de clima organizacional, resultante del estudio de las organizaciones en el ámbito laboral, a partir de finales de la década del 60 del siglo xx. Este concepto surge como parte del esfuerzo de la psicología social para comprender el comportamiento de las personas en el contexto de las organizaciones, aplicando elementos de la Teoría General de Sistemas.

Los supuestos que fundamentan el estudio del clima o ambiente social en las organizaciones e instituciones humanas proceden de teorías psicosociales que asocian las necesidades y motivaciones de los sujetos con variables estructurales de tipo social. En concreto, varias investigaciones sobre clima se basan en la Teoría de Campo de Kurt Lewin, quien pensaba que las creencias y actitudes humanas son la consecuencia de pertenecer a un grupo y de compartir sus normas sociales.

Para Lewin “estas creencias, una vez construidas son muy consistentes y resulta casi inadmisibles influir en la mente de un individuo, a menos que tenga lugar un cambio adecuado en el clima social del grupo” (Citado en León, 2010). Además Lewin introduce el concepto de campo psicológico definiéndolo como una propiedad de la situación como un todo, y destaca la importancia de la subjetividad de la persona en la comprensión de su espacio vital. Por consiguiente lo que el modelo busca es examinar las complejas asociaciones entre personas, situaciones y resultados individuales.

2.3.1.1 Definición de clima del aula

Se constatan diferentes definiciones al revisar literatura concerniente a clima social en el aula, encontrando las siguientes:

Según Cere (1993) “el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinados por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución, que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de los distintos procesos educativos”.

Arón y Milicic (1999) lo definen 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.

Por otro lado, Cornejo y Redondo (2001) señalan que el clima social escolar refiere a “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”.

2.3.1.2 Relaciones instruccionales en el aula

Interacción alumno-profesor

En términos generales, un clima de aula favorecedor del desarrollo personal de los niños y niñas, es aquel en que los estudiantes perciben apoyo y solidaridad de parte de sus pares y profesores, se sienten respetados en sus diferencias y falencias, así como identificados con el curso y su escuela. Además, sienten que lo que aprenden es útil y significativo; tienen percepción de productividad, de una atmósfera cooperativa y de preocupación, sienten que los profesores están

centrados en sus necesidades y que hay una buena organización de la vida de aula (Johnson, Dickson y Johnson, 1992; en Arón y Milicic, 1999).

Es considerado como uno de los factores de mayor incidencia en los procesos de aprendizaje de los alumnos. El informe de Cassasus y otros plantea que el Clima de Aula sería la variable individual que demuestra el mayor efecto sobre el rendimiento en lenguaje y en matemáticas. Así mismo, se demostró que si se suman todos los factores extra-escuela, con los materiales, los recursos humanos y los factores psicológicos, esta suma es inferior a la importancia que tiene el clima logrado dentro del aula.

Diversas investigaciones se han referido a factores que influyen sobre las percepciones de los estudiantes al interior del aula. Entre ellos estarían:

Aspectos estructurales de la clase:

- Percepción de metodologías educativas y relevancia de lo que se aprende: la secuencia, fluidez, ritmo de la clase, junto con la creatividad, coherencia y sentido con que se construyan las clases, entre otros factores referentes a la organización de ellas, ciertamente afectarán el Clima del Aula. Un estudiante percibirá de manera muy distinta el ambiente de aprendizaje si siente que su organización favorece su motivación, la construcción de conocimientos, la colaboración, la participación, etc., que si la percibe como una pérdida de tiempo producto de su desorganización, sinsentido, ritmo lento, o su constante interrupción o desorden. Los estudiantes se motivan con las asignaturas que les permiten hacer y sentirse competentes (Aron y Milicic, 1999).

Aspectos relacionales al interior del grupo de aula

- Percepción y expectativas del profesor en referencia a sus estudiantes: sin duda el Clima de Aula se verá influido por las percepciones que tenga el docente respecto a las capacidades, actitudes y comportamientos que presentan los alumnos. En un aula se “respira” un aire distinto cuando el profesor considera que los estudiantes tienen la capacidad y potencialidad de aportar de manera significativa; que su diversidad es un recurso y no un problema; cuando percibe que es posible superar con ellos las dificultades; que ellos están motivados por adquirir conocimientos; que su inquietud puede ser canalizada como recursos para aprender y crear; entre otras. Junto con ello, se ha estudiado que las expectativas del docente juegan un papel central en el rendimiento del niño, el cumplimiento de tarea y en su imagen personal, a la vez de ser un fuerte inductor de su comportamiento (Arón & Milicic, 1999).
- Percepción del profesor sobre sí mismo: un profesor que confía en sus capacidades, en su posibilidad de hacer frente a las dificultades que el curso le presente, que disfruta de su rol y siente que puede desarrollarse personalmente en su quehacer, puede impactar favorablemente el Clima de Aula cargándolo de positivismo, confianza en las propias habilidades, entre otras.
- Percepción y expectativas de los alumnos en relación con el profesor: también las descripciones y valoraciones que los estudiantes hacen acerca de las habilidades, destrezas, carisma, nivel de conocimiento del docente, entre otras, afectarán la percepción de sus relaciones al interior del aula. Lógicamente, las percepciones con connotación positiva tenderán a vincularse con mejores Climas de Aula.

- Percepción de los estudiantes sobre sí mismos: las definiciones que construyan sobre sus capacidades, actitudes y comportamiento, y sobre su interacción con los demás en el contexto escolar (las que en gran parte se construyen desde las declaraciones que otros hacen sobre ellos), también afectará el Clima de Aula favoreciendo u obstaculizando el aprendizaje. Niños con confianza en sus habilidades y potencialidades, y con expectativas reales acerca de sus posibilidades de desarrollo favorecen Climas de Aula para el aprendizaje.
- Percepción de la relación profesor-alumno: en un Clima Social positivo la relación profesor-alumno se caracteriza por un alto grado de respeto, apoyo, cuidado, calidez, confianza y responsabilidad. Una relación como ésta aumenta el sentido de pertenencia a la escuela y la autoestima de los estudiantes; junto con ser considerada como uno de los factores de mayor impacto sobre el rendimiento escolar y desarrollo personal de los estudiantes. “El profesor, a través de la interacción cotidiana, entrega al niño una imagen de sí mismo, de sus competencias, de sus dificultades y le va proporcionando estrategias para enfrentar diferentes situaciones” (Birch & Ladd, 1997, cit. En Miliclic, 2001).

En un estudio realizado por Arón y Milicic (1999) se identificaron ciertos factores que determinan el tipo de percepción que los alumnos tienen del clima escolar según la relación que entablan con el profesor:

- Percepción de confianza vs. Desconfianza en la relación: confidencialidad, apoyo.
- Percepción de justicia vs. Injusticia en la relación: se relaciona con el tipo de medidas disciplinarias, notas, atención y manejo de poder que ejerza el profesor.

Valoración vs. Descalificación en la relación.

- Actitud empática por parte de los profesores y disposición a ayudar: se refiere al tipo de liderazgo que ejerce el profesor, el estilo de interacción que establece con los alumnos y el estilo pedagógico característico de su práctica. Profesores que favorecen el buen Clima de Aula construyen relaciones centradas en la persona (más que en los resultados), capaces de reconocer y ayudarles cuando están en problemas. Son comunicativos, expresivos y simpáticos.
- Percepción del profesor frente a las exigencias académicas: los alumnos valoran una actitud exigente, pero justa. Aceptan las exigencias cuando sienten que lo que el profesor les está enseñando es relevante, así como las sanciones cuando sienten que contribuyen a mejorar el aprendizaje y a reparar el error. A su vez, la aceptación de las exigencias está muy relacionada con el interés que el alumno tenga por el subsector y lo entretenidas que puedan ser las clases.
- Estilo pedagógico: el profesor puede actuar basado en una jerarquía de dominio o de actualización (Eissler, 1987, cit. en Arón y Milicic, 1999). La jerarquía de dominio está respaldada por la fuerza o por la amenaza, es más rígida, autoritaria y tiende a generar altos niveles de violencia y en casos más extremos tienden favorecer, legitimar y encubrir los abusos de poder. Cuando un contexto escolar se caracteriza por una jerarquía de dominio, el poder se concentra en los niveles más altos de jerarquía y hay una gran distancia emocional entre los miembros y distintos estamentos. En este contexto existe poca libertad y es difícil desarrollar la creatividad y es sentido como algo impuesto, en donde hay pocas posibilidades de participación. Además no hay afrontamiento de conflictos. Hay un silenciamiento de las opiniones, propuestas y emociones de los que ocupan los niveles inferiores de la jerarquía,

lo que contribuye a la perpetuación de tales sistemas. A diferencia de la jerarquía de dominio, la jerarquía de actualización se basa en una organización solidaria, más flexible, que favorece la vinculación entre las personas y disminuye la rigidez de roles, favoreciendo la actualización de las potencialidades de los miembros de la institución.

- Relación entre pares: En un clima escolar positivo. En un clima escolar positivo la relación entre pares se caracteriza por el compañerismo, lo que implica ser cercanos y apoyarse entre sí, mostrando interés, por ejemplo, en las actividades que realizan los demás. En el estudio de Arón y Milicic referido, la relación entre compañeros fue uno de los aspectos más positivos de la percepción reportada por los estudiantes en relación al contexto escolar “una de las cosas buenas del colegio es compartir: cuando estamos todos reunidos en el curso, estamos compartiendo (Aron y Milicic, 1999: 82).

Clima psicológico en el aula y el papel del profesor

El docente puede crear en el salón de clases un clima psicológico que beneficie o no el aprendizaje. Uculmana (1995) en sus investigaciones propone tres tipos de liderazgo, que conllevan climas diferentes en el aula.

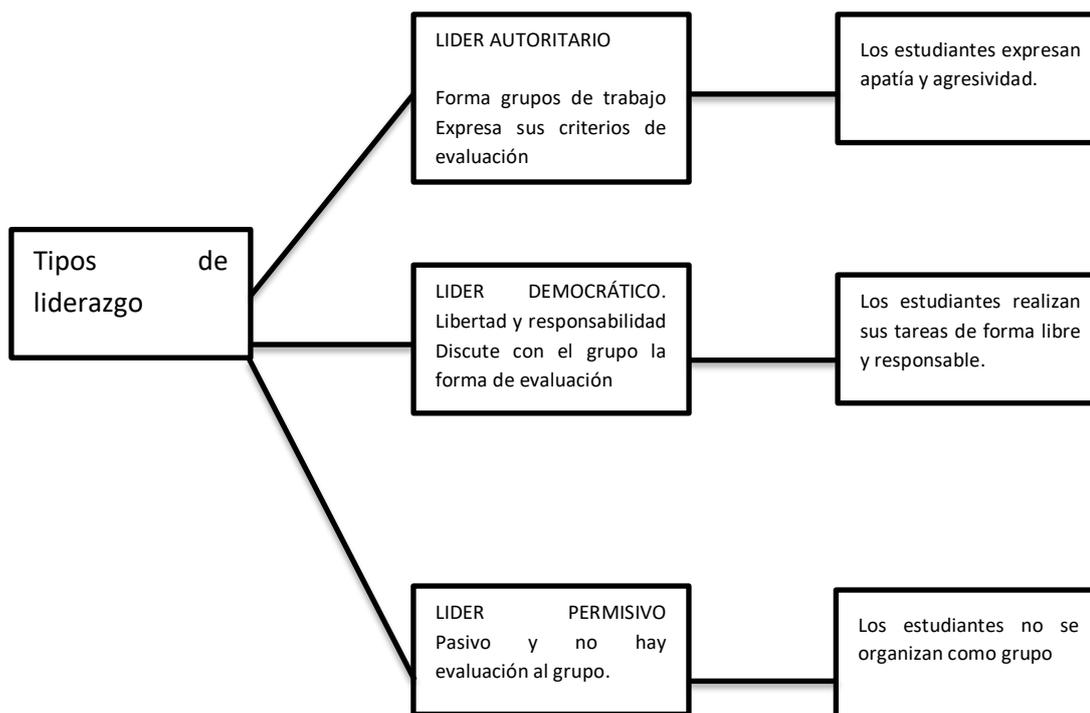


Figura 1: Características de tipos de liderazgo.

Clima psicológico docente – estudiante

Investigaciones realizadas por Yelow y Weinstein (1997) demuestran que los docentes que les gusta lo que hacen, son más tolerantes y al mismo tiempo son más generosos en las evaluaciones, además incentivan al estudiantado a participar en las diferentes actividades. Las palabras y la sonrisa del profesor tienen mejores efectos en el aprendizaje del estudiante.

Tres orientaciones básicas deben estar siempre presentes en el trabajo del profesor, en su interacción con los estudiantes: a) En lugar de castigar el comportamiento negativo, estimular e incentivar el comportamiento constructivo. b) En lugar de forzar al niño, orientarlo en la ejecución de las actividades escolares escuchando sus ideas y opiniones. c) Evitar la formación de prejuicios, por medio de la observación y el diálogo constantes que permitan al profesor

constatar los cambios que están ocurriendo con el alumno y comprender su desarrollo.

Sin duda lo que más perjudica el clima psicológico en la escuela es el sistema social en que vive; generalmente la escuela no tiene en consideración la situación familiar de cada alumno (el tipo de familia, el número de hermanos y la educación familiar) puede, muchas veces, dificultar el clima que surge en el aula.

Clima psicológico entre los estudiantes.

Para Einstein (1997) generalmente los docentes tienen poca relación con la formación de una clase como un todo siendo los directivos escolares quienes toman las decisiones básicas en cuanto al tamaño y la composición del grupo. Sin embargo, es el docente quien tiene que asumir las riendas del control en el aula, pues la influencia en el comportamiento de los alumnos y las relaciones que establecen entre sí, son de vital importancia.

Un profesor dominador y autoritario, estimula a los estudiantes a asumir comportamientos de dominación con relación a sus compañeros, creándose un clima de desconfianza, represión y hasta agresión con relación a otros estudiantes. Es decir: a) El estudiante que sufre control autoritario, rehúye a ese control de forma evidente y violenta por medio de desinterés y de pasividad; y b) Los estudiantes más fuertes transfieren dominación hacia los estudiantes más débiles.

En tanto que investigaciones realizadas por Ulcumana (1995) señala que los docentes pueden practicar actividades para mejorar las relaciones positivas entre el estudiantado, como: ayudar a los estudiantes a conocerse entre sí expresando sus intereses y talentos ya que los individuos que tienen o buscan los mismos objetivos comunes tienden a conocerse y valorarse entre sí.

2.3.1.3 El aula de clase

El salón de clases es un espacio de convivencia y trabajo colectivo; es el escenario donde las relaciones interpersonales (alumno-profesor-alumno) tienen gran importancia, por ser el lugar donde todos se enriquecen mutuamente, donde el aprender es un desarrollo colectivo y finalmente donde el docente se hace y se muestra.

Doyle (1986) registra ciertas propiedades que traspasa la forma en que los estudiantes están agrupados para aprender (por edades, niveles, conocimientos) y de la filosofía educativa del docente:

- **Multidimensionalidad:** dado a la gran variedad de cosas que acontecen en las aulas es muy limitado que tanto estudiantes como docentes presten la debida atención a todas ellas.
- **Simultaneidad:** muchas de las cosas que pasan ocurren al mismo tiempo.
- **Inmediatez:** debido a todas las relaciones interpersonales tan de prisa que tienen lugar en el aula no hay un tiempo necesario para la reflexión.
- **Impredictibilidad**
- **Publicidad:** todo lo que se da en el aula es observado y trascendido.
- **Cronicidad:** cualquier grupo que permanece junto durante un periodo de tiempo acumula un bagaje común de experiencias, reglas y costumbres.

Cano (1995) reconoce cinco principios que deben ser tomados en cuenta en relación al espacio físico y sus determinantes en las interacciones sociales.

Principio uno, el ambiente de la clase ha de posibilitar el conocimiento de todas las personas del grupo, además de hacer posible la edificación de un grupo cohesionado con los objetivos y metas comunes.

Principio dos, el entorno escolar ha de facilitar a todos y todas el contacto con los materiales y actividades diversas que permitan abarcar un amplio abanico de aprendizajes cognitivos, afectivos y sociales.

En cuanto al **principio tres**, deben ofrecerse escenarios de aprendizaje distintos ya sean estos contruidos o naturales, eliminando así el pensamiento de que todo aprendizaje debe darse entre las cuatro paredes del aula.

Principio cuatro, el entorno escolar ha de ofrecer distintos sub escenarios de tal forma que las personas del grupo puedan sentirse acogidas según distintos estados de ánimo, expectativas e intereses.

Principio cinco, tanto estudiantes como el docente deben participar activamente en el desarrollo de su entorno.

2.2.1.4 Relaciones interpersonales en el aula

Es evidente que el aula no es un sistema aislado, y con frecuencia las claves de la convivencia en el microsistema del grupo – clase tiene que ver con la coexistencia que en general se respira en el centro. Un centro que diseña, establece y supervisa una disciplina democrática, en buena comunicación con las familias, está en las mejores condiciones para hacer que en sus aulas se discutan, se diseñan de forma dialogada y se respeten las normas para el bien común. Allí, un joven que se distrae de forma intencional y persistente del desarrollo de las tareas de enseñanza, cuando éstas están bien diseñadas, son apropiadas y exigen de los estudiantes una atención razonable y honesta, se encontrará socialmente presionada a deponer su actitud sin necesidad de establecer un rígido sistema de castigo y recompensas.

Una buena disciplina democrática y un buen uso del control de las incidencias que la vida en común tiene por parte del docente ofrece más garantía que los aparatos represivos y los sistemas de tolerancia total. Hay tres líneas estratégicas para la mejora de la calidad de las relaciones interpersonales en el aula:

- La buena gestión de la convivencia y el uso permanente de formas democráticas de disciplina.
- La atención específica a la red de relaciones interpersonales y la conflictividad.
- La calidad del proceso instruccional.

Estrategias para mejorar las relaciones interpersonales en el aula

La calidad de las relaciones interpersonales se percibe en la forma en que el equipo directivo atiende la gestión de la I. E., porque el recurso educativo más valioso son los propios docentes. Cuando el grupo de profesionales docentes está liderado por un equipo que cuida la convivencia, que estimula el intercambio fluido de ideas y las relaciones afectivas equilibradamente, con frecuencia la organización escolar responde con la creación de un clima positivo de convivencia.

Mantener respeto hacia los compañeros y compañeras de clase y coherencia en las prácticas y los criterios de actuación ante el alumnado y sus familias serán los rasgos que posteriormente se traducirán en respeto entre el propio alumnado y con el profesorado y que predeterminarán la calidad del clima de aula.

Respecto al alumnado, el conocimiento de su realidad, su procedencia, su situación sociocultural, la relación con su familia, sus intereses y motivaciones, constituyen por lo general el inicio de una acción tutorial positiva en la convivencia y preventiva en el abordaje de conflictos. Precisamente, este

conocimiento va a facilitar al profesorado la gestión de determinadas situaciones que, como hemos comentado, podrían alterar el buen funcionamiento de la vida del aula.

Las sesiones iniciales con todos los padres y madres del grupo- clase, las tutorías con la familia de cada estudiante, las cartas informativas, la agenda escolar del alumnado, los contratos de convivencia, las actividades de ocio compartido y un largo conjunto de recursos organizativos permiten mantener una línea de comunicación siempre abierta y fluida entre el instituto y las familias, que se concreta en la relación del grupo – clase.

Cuando el alumnado sabe que además de estudiante es un ciudadano protegido por una red de atención social (en la que puede encontrar contactos y ayudas que no necesariamente siente que se refieran a su identidad estudiantil o de hijo de familia), y las instituciones trabajan de forma coordinada, puede entender que su identidad ciudadana está protegida. Igual podríamos decir del papel de las instituciones que proporcionan seguridad. Los servicios sociales de la comunidad, los centros cívicos, las asociaciones, etc. deberían ser conocidos y estar comunicados con los institutos.

El tutor debería concretar las normas específicas para su aula de acuerdo con la línea seguida por el centro y haciendo partícipes e informando a las familias de su alumnado. Para ello resulta fundamental partir de lo próximo y propio del aula, siendo realista, pero no pesimista; así como estimular y coordinar la participación de todos; mantener el liderazgo y la autoridad moral en el aula, y disponer de protocolos específicos para problemas concretas.

Participación de los estudiantes en las aulas

Si bien se ha activado numerosos aspectos para mejorar la calidad de los procesos formativos en las escuelas, no se han visualizado aún la necesidad de transformarlas en una comunidad en la que todos tengan derecho a participar y muy especialmente los estudiantes. Las recomendaciones internacionales aseguran no sólo su protección sino que también su participación, expresando sus perspectivas, siendo escuchados y formando parte en las actividades y decisiones que les afectan. Sin embargo, para mejorar la calidad de los procesos formativos y promover cambios, es necesario escuchar sus voces acerca de su calidad, concederles la posibilidad de realizar propuestas y tomar decisiones al respecto. Ellos tienen mucho que decir sobre el tema y, dado que son los que producen los resultados escolares, resulta fundamentalmente su involucramiento para mejorar.

La intervención en clase resulta algo trascendental para los estudiantes. Aclarar dudas, asumir una posición con respecto a un tema puntual, argumentar y diferir con fundamentos son algunas de las ventajas que poseen los alumnos participativos. En tanto, quienes no gozan de esta capacidad deben luchar frecuentemente contra problemas de autoestima e inseguridad. Para esto, es fundamental el trabajo del docente. La participación de los alumnos en el aula es un tema que, parezca o no, conlleva muchos factores importantes y resulta algo significativo cuando se analiza el proceso educativo enfocado en la adquisición de conocimientos. Las preguntas que surgen a raíz de esta cuestión giran, fundamentalmente, en torno a qué es lo que condiciona la actitud del alumno para decidir si participa o no en clase. Esta postura está relacionada con la conducta del estudiante y también con su mundo interior y exterior. Por un lado, los aprendizajes previos.

Por otro, los profesores, las materias y el contexto.

Factores de la participación

Algunos de los factores que influyen en la participación del alumno en el aula son los siguientes: la influencia del profesor, aspectos relativos al conocimiento, al afecto y al perfil exhibicionista que tenga cada persona. De esta forma, la motivación y la pregunta resulta un hecho clave en el proceso interactivo de la intervención, que a su vez se clasifica en directa, indirecta y grupal, según sus características.

Aspectos positivos y negativos

Tener un alto grado de participación en clase es importante y altamente productivo para el alumno. Aclarar dudas, preguntar, asumir una posición firme con respeto a un caso puntual, dialogar, argumentar, entender, cuestionar, diferir con fundamentos bien formados y seguir con atención un tema preciso son algunas de las tantas ventajas con las que cuentan quienes disponen de dicha capacidad, que a largo plazo se convierte en un factor determinante en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, los estudiantes que participan poco en clase conviven, quizás inconscientemente, con varios aspectos que influyen negativamente. En muchas ocasiones, esta situación se debe a la inseguridad en sí mismos y problemas de autoestima. El resultado es claramente insatisfactorio al momento de detenerse en la recepción de los contenidos que transmite el docente.

La importancia de la capacitación docente

Uno de los factores más influyentes en la formación de un alumno participativo es la debida capacitación del docente. Y con esto no nos referimos

sólo a la materia que éste tenga a cargo, sino también a todo lo que, en algún punto, esté relacionado con su desempeño en el sistema educativo. Dentro de esta cadena de responsabilidades, otra función importante la cumplen los directivos, encargados de motivar y orientar hacia una correcta realización del trabajo a través de métodos que tiendan a mejorar y facilitar el ejercicio docente.

La interacción entre el alumno y el profesor

Es necesario tener claro que la función del docente no termina en la transmisión de información. Para una buena relación entre ambas partes y un correcto desarrollo del proceso educativo, es ideal lograr respeto, aceptación ante la diferencia de criterios, organización y ciertas reglas de comportamiento y convivencia. Por otro lado, resulta fundamental el trabajo del profesor en el desempeño del estudiante dentro del grupo.

Uno de los puntos más importantes en el proceso enseñanza-aprendizaje es la relación entre el alumno y el profesor. Para que el sistema educativo se desarrolle correctamente, es necesario que el docente y el estudiante no tengan una unión regida exclusivamente por la transmisión de información. También es vital que existan intercambio e influencia recíprocos. Si esa situación se lleva a cabo adecuadamente, se verán facilitadas la percepción y comprensión entre las partes.

Aspectos para tener en cuenta

Si el objetivo es que la interacción entre alumno y profesor se establezca en un clima cordial, hay diversos ítems que conviene incluir en una hipotética lista de premisas pertinentes. Respeto a la individualidad, aceptación en la diferencia de criterios, atención a las necesidades y preocupaciones mutuas, organización,

afecto, exigencia y justicia son algunas de ellas, así como la utilización de reglas de comportamiento y convivencia.

Alumno y profesor en el proceso enseñanza – aprendizaje

El proceso de enseñanza-aprendizaje cuenta con un módulo de contenidos que es necesario enseñar. Sin embargo, en gran medida requiere ir de la mano con un descubrimiento personal. En definitiva, el alumno emplea el aprendizaje en un contexto de relaciones con sus pares. Así surgen nuevas variantes: aprendizaje grupal, cooperativo, y aprendizaje como actividad conjunta del profesor y los alumnos.

Los roles del docente

Los encargados de capacitar tienen funciones con las que deben cumplir a la perfección para alcanzar un sano desarrollo del proceso educativo. Algunas de estas son transmitir conocimientos; animar, supervisar y/o guiar el régimen de aprendizaje; e incluso investigar distintos factores relativos a la educación en general. Así es que la tarea docente tiene que ir mucho más allá de la transmisión de información.

2.3.1.5 Regulación disciplinaria en el aula

La escuela es la institución que tiene como finalidad que el individuo adquiera la adquisición de destrezas intelectuales y sociales necesarias. Más que el condicionamiento a un sistema social establecido, la escuela debe facilitar y potenciar el desarrollo de habilidades de cada persona. Y es la disciplina la que va intrínsecamente relacionada a este proceso.

La palabra disciplina puede abarcar connotaciones diversas. En determinadas etapas históricas, llegó a significar castigos corporales que las personas se infligían o infligían a otros para obtener una determinada respuesta. En el ámbito

militar, va indisolublemente asociada a la observancia de leyes y órdenes. La concepción más generalizada se relaciona con el dominio de sí mismo para lograr el mantenimiento del orden. La disciplina es, sobre todo, la manifestación que el proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentra en armonía y que las condiciones son idóneas para la convivencia intra-aula. Si el profesor sale cansado de dar clase, lo más seguro es que ha invertido energías innecesarias para lograr que el orden se mantenga. Y eso quiere decir que las reglas de comportamiento y convivencia no se encuentran claras. Es por eso que la disciplina surge de la aplicación de un conjunto de normas para canalizar las relaciones entre los miembros de una comunidad.

Es tal la trascendencia educativa de las clases que cualquier centro docente que se precie de calidad cuida con especial esmero que se desarrollen en las mejores condiciones de orden y eficacia, pues una clase no sólo es un lugar donde se imparten enseñanzas y se llevan determinados aprendizajes, sino también, y muy principalmente, es el momento oportuno de promover y desarrollar los valores humanos en los escolares. Nada de lo que sucede en las clases debe escapar al interés y atención de los directivos del centro. Antes al contrario: los objetivos de aprendizaje, las mismas actividades de los alumnos y todo el entramado de relaciones interpersonales que allí se dan, en cuanto que es ámbito de convivencia de profesores y alumnos, constituyen una parte sustancial del proyecto educativo. La calidad de una institución docente depende en gran medida de cómo se dirijan y enfoquen las clases, de las condiciones de orden y trabajo que se dan en ellas y, sobre todo, de la capacidad de los profesores para estimular el esfuerzo de los estudiantes.

Cabe, entonces, formularse varias preguntas: ¿cómo lograr este ambiente armónico de trabajo?, ¿cómo conseguir que los alumnos se integren en la clase?, ¿cómo promover la disciplina?, ¿en qué medida se puede gobernar una clase sin recurrir a los castigos?, ¿cómo actuar ante conductas irregulares? Se parte de considerar la disciplina escolar como el dominio de sí mismo para ajustar la conducta a las exigencias del trabajo y de la convivencia propias de la vida escolar, no como un sistema de castigos o sanciones que se aplica a los alumnos que alteran el desarrollo normal de las actividades escolares con una conducta negativa. La disciplina es un hábito interno que facilita a cada persona el cumplimiento de sus obligaciones y su contribución al bien común. Así entendida, la disciplina es autodominio, capacidad de actualizar la libertad personal; esto es, la posibilidad de actuar libremente superando los condicionamientos internos o externos que se presentan en la vida ordinaria, y de servir a los demás. Todos sabemos lo importante que es mantener la atención de nuestros alumnos en clase o fuera de ella, por este motivo debemos, como profesionales de la educación que somos, buscar la técnica o aptitud que nos ayude a mejorar como docentes, ya que los alumnos en cualquier momento de relajación, intentan distraerse con otras cosas, como hablar entre ellos, meterse con el compañero, etc.

Por este motivo, no debemos dejar en nuestras clases nada a la improvisación, ya que el hecho de no captar la atención de los alumnos adecuadamente va a provocar el murmullo y la conversación, y sobre todo si tenemos 25/27 niños en clase. Pero lo que debemos de conocer con detenimiento, es el porqué de los comportamientos de los niños y cuáles son sus causas, ya que empezando desde la raíz, podemos averiguar con más detalle el problema. Es recomendable hacer este tipo de comprobaciones antes de diseñar cualquier

estrategia de cambio. Por último, debemos de tener presente los distintos indicadores que van a determinar las conductas en los alumnos: la edad, el sexo, aptitud, factores socioeconómicos y el entorno cultural en el cual se desarrollen.

Factores determinantes en las conductas de los estudiantes

La conducta es el respeto de las normas o reglas establecidas, realizadas correctamente. Si existe algún tipo de problema respecto a estas normas, es porque existen dificultades en la conducta de los estudiantes. En la edad hay que recordar que en niños pequeños muchas conductas problemáticas surgen porque no han aprendido a realizar de manera correcta determinadas aptitudes. Y al contrario, si estos niños son más grandes, es menos probable que los problemas se deban a la ignorancia de conductas ya establecidas, lo normal es que los motivos de esta causa sea el olvido, despistes, el aburrimiento, problemas con los compañeros, falta de aptitud, etc. Por lo tanto, el profesor debe de tener siempre en cuenta la edad del niño para adaptarse a sus características y motivaciones, para así crear la estrategia más ajustada a sus necesidades. Destacamos una serie de aspectos relacionados con la edad, y que el profesor debe de tener en cuenta, como:

- Las necesidades y características del alumno suelen cambiar con el tiempo, y se suele ajustar la edad cronológica con la edad madurativa.
- El egocentrismo se suele incrementar con la edad.
- La relación que tienen los alumnos con otros suele cambiar con la edad, ya que van teniendo más conciencia de la aptitud de sus compañeros.
- Conforme van creciendo, suelen tener una conducta más negativa hacia los adultos, debido al rechazo de algunas conductas de los niños, por parte de los adultos.

- La realización de actividades suele ser más compleja a medida que su coeficiente intelectual va creciendo, para así adaptarnos a sus necesidades más inmediatas.

También, encontramos una serie de aptitudes que determinan la conducta de los alumnos como:

- La tarea suele ser un factor que va a despertar una mejor aptitud en algunos niños que en otros, debido a su compromiso y atención por la actividad a realizar.
- El profesor debe de intentar ajustarse a todos los niveles de aptitud de los niños, para conseguir una correcta transmisión de la tarea. Con ello conseguiremos una educación individualizada.
- Debemos de conocer los distintos problemas que tienen los niños, para así corregir el problema, como por ejemplo, no es la misma aptitud del niño que sufre un fracaso escolar como el que tiene buen rendimiento dentro del aula.
- La predisposición de los niños debe ser buena, así como mostrar interés por lo aprendido y dado.

En cuanto al sexo, se tiene diversidad de opiniones (por la multitud de casos diferentes que nos encontramos en las aulas), ya que suele suceder que las niñas tienen más ímpetu al realizar las actividades dentro del aula, mientras que los niños buscan realizarlas fuera del aula. Así que debemos de destacar que la aptitud de nuestros alumnos y alumnas en clase, suele ser igualitaria, pero depende de otros factores como la cultura, la educación, el respeto a los demás, el trabajo en equipo, etc.

Haciendo mención al aspecto socioeconómico en los alumnos, los docentes, deben de saber que las personas con un índice económico bajo, no suelen tener autoconfianza, y su desmotivación proviene de casa, ya que es donde se debería haber trabajado, para que fuera de allí el niño pueda enfrentarse a sus problemas. La escuela está preparada y adaptada para cualquier tipo de alumno con necesidades económicas, como para aquellos que no tienen ningún tipo de problema económico, ya que el clima que existe en la escuela, favorecerá la eliminación de conductas peligrosas y el mantenimiento de aquellas consideradas adecuadas. Y por último vamos a destacar los aspectos culturales, que también afecta a la conducta del estudiante, dependiendo de una cultura u otra, nuestro alumno, actuara de diferente manera, por lo cual esto suele ser más susceptible y ponderable.

Necesidad de unas normas básicas de convivencia

Podría pensarse que un buen clima en la clase o la actuación positiva continuada de los profesores pueden hacer innecesarias las reglas de disciplina, pero sería no caer en la cuenta de que esas reglas de actuación son los puntos de apoyo que hacen posible ese buen clima escolar. En efecto, el respeto a las personas y a las propiedades, la ayuda desinteresada a los compañeros, el orden y las buenas maneras exigen que todos los que conviven en un curso acepten unas normas básicas de convivencia y se esfuercen día a día por vivirlas. El buen clima de un colegio no se improvisa, es cuestión de coherencia, de tiempo y de constancia. Son imprescindibles, por tanto, unas normas que sirvan de punto de referencia y ayuden a lograr un ambiente sereno de trabajo, orden y colaboración; un marco generalmente aceptado, que precisa los límites que la libertad de los

demás impone a la propia libertad. Para que esas normas sean eficaces, es necesario:

- Que sean pocas y coherentes;
- Que estén formuladas y justificadas con claridad y sencillez;
- Que sean conocidas y aceptadas por todos: padres, profesores y alumnos;
- Que se exija su cumplimiento

2.3.2 Logro de aprendizaje

En la vida académica, habilidad y esfuerzo no son sinónimos; el esfuerzo no garantiza un éxito, y la habilidad empieza a cobrar mayor importancia. Esto se debe a cierta capacidad cognitiva que le permite al alumno hacer una elaboración mental de las implicaciones causales que tiene el manejo de las autopercepciones de habilidad y esfuerzo. Dichas autopercepciones, si bien son complementarias, no presentan el mismo peso para el estudiante; de acuerdo con el modelo, percibirse como hábil (capaz) es el elemento central.

En este sentido, en el contexto escolar los profesores valoran más el esfuerzo que la habilidad. En otras palabras, mientras un estudiante espera ser reconocido por su capacidad (lo cual resulta importante para su estima), en el salón de clases se reconoce su esfuerzo.

De acuerdo con lo anterior se derivan tres tipos de estudiantes según Covington (1984):

- “Los orientados al dominio. Sujetos que tienen éxito escolar, se consideran capaces, presentan alta motivación de logro y muestran confianza en sí mismos.
- Los que aceptan el fracaso. Sujetos derrotistas que presentan una imagen propia deteriorada y manifiestan un sentimiento de desesperanza aprendido, es decir que

han aprendido que el control sobre el ambiente es sumamente difícil o imposible, y por lo tanto renuncian al esfuerzo.

- Los que evitan el fracaso. Aquellos estudiantes que carecen de un firme sentido de aptitud y autoestima y ponen poco esfuerzo en su desempeño; para “proteger” su imagen ante un posible fracaso, recurren a estrategias como la participación mínima en el salón de clases, retraso en la realización de una tarea, trampas en los exámenes, etc.“.

En este orden de ideas, el juego de valores habilidad-esfuerzo se torna riesgoso para los alumnos, ya que si tienen éxito, decir que se invirtió poco o nada de esfuerzo implica brillantez, esto es, se es muy hábil. Cuando se invierte mucho esfuerzo no se ve el verdadero nivel de habilidad, de tal forma que esto no amenaza la estima o valor como estudiante, y en tal caso, el sentimiento de orgullo y la satisfacción son grandes.

Lo anterior significa que en una situación de éxito, las autopercepciones de habilidad y esfuerzo no perjudican ni dañan la estima ni el valor que el profesor otorga. Sin embargo, cuando la situación es de fracaso, las cosas cambian. Decir que se invirtió gran esfuerzo implica poseer poca habilidad, lo que genera un sentimiento de humillación. Así el esfuerzo empieza a convertirse en un arma de doble filo y en una amenaza para los estudiantes, ya que éstos deben esforzarse para evitar la desaprobación del profesor, pero no demasiado, porque en caso de fracaso, sufren un sentimiento de humillación e inhabilidad.

Dado que una situación de fracaso pone en duda su capacidad, es decir, su autovaloración, algunos estudiantes evitan este riesgo, y para ello emplean ciertas estrategias como la excusa y manipulación del esfuerzo, con el propósito de desviar la implicación de inhabilidad (Covington y Omelich, 1979).

Como se menciona, algunas de las estrategias pueden ser: tener una participación mínima en el salón de clases (no se fracasa pero tampoco se sobresale), demorar la realización de una tarea (el sujeto que estudia una noche antes del examen: en caso de fracaso, este se atribuye a la falta de tiempo y no de capacidad), no hacer ni el intento de realizar la tarea (el fracaso produce menos pena porque esto no es sinónimo de incapacidad), el sobreesfuerzo, el copiar en los exámenes y la preferencia de tareas muy difíciles (si se fracasa, no estuvo bajo el control del sujeto), o muy fáciles (de tal manera que aseguren el éxito). En otras palabras, se fracasa con “honor” por la ley del mínimo esfuerzo.

El empleo desmedido de estas estrategias trae como consecuencia un deterioro en el aprendizaje, se está propenso a fracasar y se terminará haciéndolo tarde o temprano (Covington, 1984), lo que en forma análoga nos recuerda el ‘efecto pigmalión’ en el proceso educativo, es decir, una profecía de fracaso escolar que es autocumplida.

Resulta evidente, que el abordaje del rendimiento académico no podría agotarse a través del estudio de las percepciones de los alumnos sobre las variables habilidad y esfuerzo, así como tampoco podría ser reducida a la simple comprensión entre actitud y aptitud del estudiante. La demanda de análisis y evaluación de otros factores permiten infiltrarnos más en el rendimiento académico como fenómeno de estudio, es por ello que en los siguientes apartados se abordarán variables, que van desde su conceptualización, predicción y evaluación hasta la investigación desarrollada en diferentes niveles educativos, refiriéndose también, aunque sólo en forma descriptiva, algunos programas compensatorios implementados en Iberoamérica y que el autor presenta con la intención de brindar un punto de partida

para aquellos alumnos, docentes e investigadores que su interés sea incursionar en el estudio del desarrollo académico.

Variables relacionadas con el rendimiento y fracaso escolar

Probablemente una de las dimensiones más importantes en el proceso de enseñanza aprendizaje lo constituye el rendimiento académico del alumno. Cuando se trata de evaluar el rendimiento académico y cómo mejorarlo, se analizan en mayor o menor grado los factores que pueden influir en él, generalmente se consideran, entre otros, factores socioeconómicos, la amplitud de los programas de estudio, las metodologías de enseñanza utilizadas, la dificultad de emplear una enseñanza personalizada, los conceptos previos que tienen los alumnos, así como el nivel de pensamiento formal de los mismos (Benitez, Gimenez y Osicka, 2000), sin embargo, Jiménez (2000) refiere que “se puede tener una buena capacidad intelectual y una buenas aptitudes y sin embargo no estar obteniendo un rendimiento adecuado”, ante la disyuntiva y con la perspectiva de que el rendimiento académico es un fenómeno multifactorial es como iniciamos su abordaje.

La complejidad del rendimiento académico inicia desde su conceptualización, en ocasiones se le denomina como aptitud escolar, desempeño académico ó rendimiento escolar, pero generalmente las diferencias de concepto sólo se explican por cuestiones semánticas, ya que generalmente, en los textos, la vida escolar y la experiencia docente, son utilizadas como sinónimos.

Si partimos de la definición de Jiménez (2000) la cual postula que el rendimiento escolar es un “nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico”, encontramos que el rendimiento del alumno debería ser entendido a partir de sus procesos de evaluación, sin embargo, la simple medición y/o evaluación de los rendimientos alcanzados

por los alumnos no provee por sí misma todas las pautas necesarias para la acción destinada al mejoramiento de la calidad educativa.

En el mejor de los casos, si pretendemos conceptualizar el rendimiento académico a partir de su evaluación, es necesario considerar no solamente el desempeño individual del estudiante sino la manera como es influido por el grupo de pares, el aula ó el propio contexto educativo. En este sentido Cominetti y Ruiz (1997) en su estudio denominado `Algunos factores del rendimiento: las expectativas y el género´ refieren que se necesita conocer qué variables inciden o explican el nivel de distribución de los aprendizajes, los resultados de su investigación plantean que:

Las expectativas de familia, docentes y los mismos alumnos con relación a los logros en el aprendizaje reviste especial interés porque pone al descubierto el efecto de un conjunto de prejuicios, actitudes y conductas que pueden resultar beneficiosos o desventajosos en la tarea escolar y sus resultados”, asimismo que: “el rendimiento de los alumnos es mejor, cuando los maestros manifiestan que el nivel de desempeño y de comportamientos escolares del grupo es adecuado.

Probablemente una de las variables más empleadas o consideradas por los docentes e investigadores para aproximarse al rendimiento académico son: las calificaciones escolares; razón de ello que existan estudios que pretendan calcular algunos índices de fiabilidad y validez de éste criterio considerado como `predictivo´ del rendimiento académico (no alcanzamos una puesta en común de su definición y sin embargo pretendemos predecirlo), aunque en la realidad del aula, el investigador incipiente podría anticipar sin complicaciones, teóricas o metodológicas, los alcances de predecir la dimensión cualitativa del rendimiento académico a partir de datos cuantitativos.

Sin embargo, en su estudio `análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico´, Cascón (2000) atribuye la importancia del tema a dos razones principales:

1) uno de los problemas sociales, y no sólo académicos, que están ocupando a los responsables políticos, profesionales de la educación, padres y madres de alumnos; y a la ciudadanía, en general, es la consecución de un sistema educativo efectivo y eficaz que proporcione a los alumnos el marco idóneo donde desarrollar sus potencialidades; 2) por otro lado, el indicador del nivel educativo adquirido, en este estado y en la práctica totalidad de los países desarrollados y en vías de desarrollo, ha sido, sigue y probablemente seguirán siendo las calificaciones escolares. A su vez, éstas son reflejo de las evaluaciones y/o exámenes donde el alumno ha de demostrar sus conocimientos sobre las distintas áreas o materias, que el sistema considera necesarias y suficientes para su desarrollo como miembro activo de la sociedad” (Cascón, 2000: 1–11).

En contraste, el citado autor, en su estudio denominado ‘predictores del rendimiento académico’ concluye que “el factor psicopedagógico que más peso tiene en la predicción del rendimiento académico es la inteligencia y por tanto, parece razonable hacer uso de instrumentos de inteligencia estandarizados (test) con el propósito de detectar posibles grupos de riesgo de fracaso escolar”.

La cantidad de variables se incrementa, la evaluación escolar, las calificaciones del alumno y ahora el factor intelectual.

Al mencionar la variable inteligencia en relación al rendimiento académico cabe destacar la investigación reciente de Pizarro y Crespo (2000) sobre inteligencias múltiples y aprendizajes escolares, en donde expresan que la inteligencia humana no es una realidad fácilmente identificable, es un constructo utilizado para estimar, explicar o evaluar algunas diferencias conductuales entre las personas: éxitos / fracasos académicos, modos de relacionarse con los demás, proyecciones de

proyectos de vida, desarrollo de talentos, notas educativas, resultados de test cognitivos, etc. Los científicos, empero, no han podido ponerse muy de acuerdo respecto a qué denominar una conducta inteligente.

Resulta importante considerar otro tipo de variables, al margen de las calificaciones y el nivel de inteligencia de los estudiantes, que aparentemente inciden en el rendimiento académico y que valdría la pena mencionar.

En su investigación sobre ‘Los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes’, Piñero y Rodríguez (1998) postulan que:

La riqueza del contexto del estudiante (medida como nivel socioeconómico) tiene efectos positivos sobre el rendimiento académico del mismo. Este resultado confirma que la riqueza sociocultural del contexto (correlacionada con el nivel socioeconómico, mas no limitada a él) incide positivamente sobre el desempeño escolar de los estudiantes. Ello recalca la importancia de la responsabilidad compartida entre la familia, la comunidad y la escuela en el proceso educativo.

Un estudio reciente titulado ‘Crosscultural attribution of academic performance: a study among Argentina, Brazil and México’ (Omar y Colbs., 2002) se abordaron la exploración de las causas más comúnmente empleadas por los estudiantes secundarios para explicar su éxito y/o su fracaso escolar. El marco teórico fue provisto por las formulaciones de Weiner y Osgood. La verificación se realizó sobre muestras de estudiantes brasileños (N = 492), argentinos (N = 541) y mexicanos (N = 561); alumnos de los tres últimos años del ciclo secundario de escuelas públicas y privadas. Cada alumno fue seleccionado por sus propios profesores de matemáticas y ciencias sociales en función de su rendimiento escolar.

En primer lugar se les solicitó a los alumnos que ordenaran diez causas típicamente adscriptas al rendimiento escolar según la importancia que le atribuían y, posteriormente, que completaran una adaptación del diferencial semántico integrada por tres conceptos-estímulo (dimensiones de estabilidad, controlabilidad y externalidad) y las diez causas específicas. Se verificó que los alumnos de los tres países consideran al esfuerzo, la capacidad para estudiar y la inteligencia como las causas más importantes sobre su rendimiento escolar. En lo referente al significado dimensional de las causas específicas, los resultados obtenidos indican que los alumnos exitosos, tanto argentinos, brasileños como mexicanos, coinciden en percibir al esfuerzo, la inteligencia y la capacidad para estudiar como causas internas y estables, brasileños y mexicanos pero no argentinos, también consideran al estado de ánimo como una causa interna y estable. La dificultad de la prueba, la ayuda de la familia y el juicio de los profesores, fueron evaluadas como causas incontrolables por argentinos y brasileños, aunque no por mexicanos. Frente al fracaso, emergieron esquemas de respuestas singulares. Los hallazgos se discutieron a la luz de los valores socio-culturales y las peculiaridades educacionales de cada país interviniente.

Como se puede observar a lo largo de las diferentes investigaciones citadas, el análisis sobre el rendimiento académico muestra una gran diversidad de líneas de estudio, lo que permite no solo comprender su complejidad sino su importancia dentro del acto educativo.

Factores vinculados con el rendimiento académico

Con el propósito de no experimentar un `agobio epistemológico´ ante la naturaleza multifactorial de nuestro fenómeno de estudio y de manera intencional, fueron seleccionados tres factores: la motivación escolar, el autocontrol del alumno y las habilidades sociales, los cuales, de acuerdo con la perspectiva del autor,

encuentran una vinculación significativa con el rendimiento académico y que en forma paralela podrían ser analizados en los diferentes niveles educativos con la intención de poder evaluar sus implicaciones en el rendimiento escolar.

1. La motivación escolar

La motivación escolar es un proceso general por el cual se inicia y dirige una conducta hacia el logro de una meta. “Este proceso involucra variables tanto cognitivas como afectivas: cognitivas, en cuanto a habilidades de pensamiento y conductas instrumentales para alcanzar las metas propuestas; afectivas, en tanto comprende elementos como la autovaloración, autoconcepto, etc.” (Alcalay y Antonijevic, 1987: 29-32).

Ambas variables actúan en interacción a fin de complementarse y hacer eficiente la motivación, proceso que va de la mano de otro, esencial dentro del ámbito escolar: el aprendizaje.

Woolfolk (1995), establece cuatro planteamientos generales para la motivación escolar, los cuales se describen a continuación.

Los adeptos de los planteamientos conductuales explican la motivación con conceptos como ‘recompensa’ e ‘incentivo’. Una recompensa es un objeto o evento atractivo que se proporciona como consecuencia de una conducta particular. Un incentivo es un objeto que alienta o desalienta la conducta, la promesa de una calificación alta es un incentivo, recibir la calificación es una recompensa. Por tanto, de acuerdo con la perspectiva conductual, una comprensión de la motivación del estudiante comienza con un análisis cuidadoso de los incentivos y recompensas presentes en la clase.

La perspectiva humanista enfatiza fuentes intrínsecas de motivación como las necesidades que la persona tiene de “autorealización” (Maslow; citado por Woolfolk, et al.), la “tendencia de actualización” innata (Rogers y Freiberg; citado por Woolfolk, et al), o la necesidad de “autodeterminación” (Deci, Vallerand, Pelletier y Ryan; citado por Woolfolk, et al). Lo que estas teorías tienen en común es la creencia de que las personas están motivadas de modo continuo por la necesidad innata de explotar su potencial. Así, desde la perspectiva humanista, motivar a los estudiantes implica fomentar sus recursos internos, su sentido de competencia, autoestima, autonomía y realización.

Las teorías del aprendizaje social son integraciones de los planteamientos conductuales y cognoscitivo: consideran tanto el interés de los teóricos conductuales con los efectos y resultados o resultados de la conducta, como el interés de los teóricos cognoscitivos en el impacto de las creencias y expectativas individuales. Muchas explicaciones de la motivación de influencia del aprendizaje social pueden caracterizarse como expectativa de valor teórico.

Al respecto, Bandura (1993), en su teoría cognoscitiva social, refiere que la motivación se considera como el producto de dos fuerzas principales, la expectativa del individuo de alcanzar una meta y el valor de esa meta para él mismo. En otras palabras, los aspectos importantes para la persona son, ¿si me esfuerzo puedo tener éxito? y ¿si tengo éxito, el resultado será valioso o recompensante?, la motivación es producto de estas dos fuerzas, puesto que si cualquier factor tiene valor cero, no hay motivación para trabajar hacia el objetivo.

Este breve panorama de la implicación de la motivación en el rendimiento académico nos lleva a la reflexión inicial, considerando las diferentes perspectivas teóricas, de que el motor psicológico del alumno durante el proceso de enseñanza

aprendizaje presenta una relación significativa con su desarrollo cognitivo y por ende en su desempeño escolar, sin embargo no deja de ser genérica la aproximación inicial hacia el objeto de estudio, lo que nos demanda penetrar más en el factor motivacional para desentrañar su significado e influencia, es así que, se destaca la necesidad de encontrar algún hilo conductor para continuar en la investigación y comprensión del fenómeno, razón por la cual el autor aborda 'el autocontrol del alumno' como la siguiente variable de estudio.

2. El autocontrol

Las teorías de atribución del aprendizaje relacionan el 'locus de control', es decir, el lugar de control donde la persona ubica el origen de los resultados obtenidos, con el éxito escolar.

De acuerdo con Almaguer (1998) si el éxito o fracaso se atribuye a factores internos, el éxito provoca orgullo, aumento de la autoestima y expectativas optimistas sobre el futuro. Si las causas del éxito o fracaso son vistas como externas, la persona se sentirá 'afortunada' por su buena suerte cuando tenga éxito y amargada por su destino cruel cuando fracase. En este último caso, el individuo no asume el control o la participación en los resultados de su tarea y cree que es la suerte la que determina lo que sucede (Woolfolk, 1995).

Se ha encontrado que los individuos con más altas calificaciones poseen un locus de control interno (Almaguer, 1998). Para comprender la inteligencia, sostiene Goodnow (1976, en Sternberg, 1992), no debemos tener en cuenta los tests mentales, las tareas cognitivas o las medidas basadas en la fisiología, sino más bien las atribuciones que hacen las personas sobre sí mismas y sobre los demás en lo referente a la inteligencia.

Por otra parte, existen autores como Goleman (1996), que relacionan el rendimiento académico con la inteligencia emocional y destacan el papel del autocontrol como uno de los componentes a reeducar en los estudiantes:

La inteligencia emocional es una forma de interactuar con el mundo que tiene muy en cuenta los sentimientos, y engloba habilidades tales como el control de impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental, etc. Ellas configuran rasgos de carácter como la autodisciplina, la compasión o el altruismo, que resultan indispensables para una buena y creativa adaptación social.

1. El rendimiento escolar del estudiante depende del más fundamental de todos los conocimientos: aprender a aprender. Los objetivos a reeducar como clave fundamental son los siguientes:
2. Confianza. La sensación de controlar y dominar el propio cuerpo, la propia conducta y el propio mundo. La sensación de que tiene muchas posibilidades de éxito en lo que emprenda y que los adultos pueden ayudarle en esa tarea.
3. Curiosidad. La sensación de que el hecho de descubrir algo es positivo y placentero.
4. Intencionalidad. El deseo y la capacidad de lograr algo y de actuar en consecuencia. Esta habilidad está ligada a la sensación y a la capacidad de sentirse competente, de ser eficaz.
5. Autocontrol. La capacidad de modular y controlar las propias acciones en una forma apropiada a su edad; sensación de control interno.
6. Relación. La capacidad de relacionarse con los demás, una capacidad que se basa en el hecho de comprenderles y de ser comprendidos por ellos.

7. Capacidad de comunicar. El deseo y la capacidad de intercambiar verbalmente ideas, sentimientos y conceptos con los demás. Esta capacidad exige la confianza en los demás (incluyendo a los adultos) y el placer de relacionarse con ellos.
8. Cooperación. La capacidad de armonizar las propias necesidades con las de los demás en las actividades grupales (Goleman, 1996: 220 y 221).

En virtud de lo anterior, la síntesis reflexiva gira en torno a educar en el autocontrol, ya que la capacidad de controlar los impulsos aprendida con naturalidad desde la primera infancia constituiría una facultad fundamental en el ser humano, lo que nos lleva a pensar que dicha habilidad debe potenciarse en el proceso de enseñanza aprendizaje con los alumnos, si el propósito es que lleguen a ser personas con una voluntad sólida y capaces de autogobernarse.

Sin embargo, desde la perspectiva del autor, considerar la dimensión motivacional del rendimiento académico a través del autocontrol del alumno y destacar su importancia en los procesos de enseñanza aprendizaje, no es suficiente para impactar de manera significativa en el desempeño escolar, también debe considerarse el desarrollo de las habilidades sociales para el logro del éxito académico.

3. Las habilidades sociales

Al hacer mención a la educación, necesariamente hay que referirse a la entidad educativa y a los diferentes elementos que están involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje como los estudiantes, la familia y el ambiente social que lo rodea. La escuela según Levinger (1994), brinda al estudiante la oportunidad de adquirir técnicas, conocimientos, actitudes y hábitos que promuevan el máximo aprovechamiento de sus capacidades y contribuye a neutralizar los efectos nocivos de

un ambiente familiar y social desfavorables. En su estudio sobre el clima escolar: percepción del estudiante De Giraldo y Mera (2000) concluyen que si las normas son flexibles y adaptables, tienen una mayor aceptación, contribuyen a la socialización, a la autodeterminación y a la adquisición de responsabilidad por parte del estudiante, favoreciendo así la convivencia en el colegio y por tanto el desarrollo de la personalidad; por el contrario si éstas son rígidas, repercuten negativamente, generando rebeldía, inconformidad, sentimientos de inferioridad o facilitando la actuación de la persona en forma diferente a lo que quisiera expresar.

Mientras que las relaciones entre los compañeros de grupo son sólo uno de los muchos tipos de relaciones sociales que un alumno debe aprender, no es de sorprenderse saber que los estudios que analizan el estilo en que los padres educan a sus hijos nos permitan tener algunos indicios que ayudan entender el desarrollo de capacidades sociales dentro de un grupo social de niños.

En su investigación sobre el papel de los padres en el desarrollo de la competencia social, Moore (1997) refiere que los padres se interesan por las interacciones más tempranas de sus hijos con sus compañeros, pero con el paso del tiempo, se preocupan más por la habilidad de sus hijos a llevarse bien con sus compañeros de juego, asimismo Moore (1997) postula que en la crianza de un niño, como en toda tarea, nada funciona siempre. Se puede decir con seguridad, sin embargo, que el modo autoritario de crianza funciona mejor que los otros estilos paternos (pasivo y autoritativo) en lo que es facilitar el desarrollo de la competencia social del niño tanto en casa como en su grupo social. Los altos niveles de afecto, combinados con niveles moderados de control paterno, ayudan a que los padres sean agentes responsables en la crianza de sus hijos y que los niños se vuelvan miembros maduros y competentes de la sociedad. Probablemente, los niños de padres

autoritativos, es decir, aquellos cuyos padres intentan evitar las formas de castigo más extremas (ridiculización y/o comparación social negativa) al criarlos, puedan disfrutar de éxito dentro de su grupo social.

De acuerdo con McClellan y Katz (1996) durante las últimas dos décadas se han acumulado un convincente cuerpo de evidencia que indica que los niños alrededor de los seis años de edad al alcanzar un mínimo de habilidad social, tienen una alta probabilidad de estar en riesgo durante su vida. Hartup (1992) sugiere que las relaciones entre iguales contribuye en gran medida no sólo al desarrollo cognitivo y social sino, además, a la eficacia con la cual funcionamos como adultos, asimismo postula que el mejor predictor infantil de la adaptación adulta no es el cociente de inteligencia (CI), ni las calificaciones de la escuela, ni la conducta en clase, sino la habilidad con que el niño se lleve con otros. Los niños que generalmente son rechazados, agresivos, problemáticos, incapaces de mantener una relación cercana con otros niños y que no pueden establecer un lugar para ellos mismos en la cultura de sus iguales, están en condiciones de alto riesgo (Hartup, 1992).

Los riesgos son diversos: salud mental pobre, abandono escolar, bajo rendimiento y otras dificultades escolares, historial laboral pobre y otros (Katz y McClellan, 1991). Dadas las consecuencias a lo largo de la vida, las relaciones deberían considerarse como la primera de las cuatro asignaturas básicas de la educación, es decir, aunada a la lectura, escritura y aritmética. En virtud de que el desarrollo social comienza en los primeros años, es apropiado que todos los programas para la niñez incluyan evaluaciones periódicas, formales e informales, del progreso de los niños en la adquisición de habilidades sociales (Katz y McClellan, 1991).

Asimismo en las instituciones educativas es una práctica común los exámenes de ingreso o admisión, diferentes escuelas secundarias, preparatorias y universidades en México evalúan las habilidades de razonamiento verbal y matemático estimándolos como factores predictivos del futuro rendimiento académico de sus aspirantes, quedando la evaluación de sus habilidades sociales en el olvido (Edel, 2003).

La investigación sobre el rendimiento académico

En la actualidad existen diversas investigaciones que se dirigen a encontrar explicaciones del bajo rendimiento académico, las cuales van desde estudios exploratorios, descriptivos y correlacionales hasta estudios explicativos; si bien es cierto que resulta una tarea ardua localizar investigaciones específicas que describan o expliquen la naturaleza de las variables asociadas al éxito o fracaso académico, también es verdad que el acervo teórico y bibliográfico para sustentar una investigación de ésta naturaleza resulta enriquecedor; por lo cual se describen a continuación algunas de ellas.

Bricklin y Bricklin (1988) realizaron investigación con alumnos de escuela elemental y encontraron que el grado de cooperación y la apariencia física son factores de influencia en los maestros para considerar a los alumnos como más inteligentes y mejores estudiantes y por ende afectar su rendimiento escolar.

Por otra parte, Maclure y Davies (1994), en sus estudios sobre capacidad cognitiva en estudiantes, postulan que el desempeño retrasado (escolar) es sólo la capacidad cognitiva manifiesta del alumno en un momento dado, no es una etiqueta para cualquier característica supuestamente estable o inmutable del potencial definitivo del individuo. Asimismo concluyen que el funcionamiento cognitivo deficiente no está ligado a la cultura ni limitado al aula.

Glasser (1985) en su trabajo con jóvenes que manifestaron conductas antisociales y que fracasaron en sus estudios expone: “no acepto la explicación del fracaso comúnmente reconocida ahora, de que esos jóvenes son producto de una situación social que les impide el éxito. Culpar del fracaso a sus hogares, sus localidades, su cultura, sus antecedentes, su raza o su pobreza, es improcedente, por dos razones: a) exime de responsabilidad personal por el fracaso y b) no reconoce que el éxito en la escuela es potencialmente accesible a todos los jóvenes. Si los jóvenes pueden adquirir un sentido de responsabilidad suficiente para trabajar de firme en la escuela y si las barreras que se interponen al éxito son retiradas de todas las escuelas, muchas de las condiciones desventajosas pueden ser contrarrestadas”. Finalmente el autor concluye con una frase para la reflexión de todas aquellas personas involucradas en la educación: “es responsabilidad de la sociedad proporcionar un sistema escolar en el que el éxito sea no sólo posible, sino probable” (Glasser, 1985).

Carbo, Dunn R. y Dunn K. (citados por Markowa y Powell, 1997) han investigado sobre las diferencias en los estilos de aprendizaje desde finales de la década de los 70's y han demostrado categóricamente que los niños aprenden de distinta manera, y que su rendimiento escolar depende, de que se les enseñe en un estilo que corresponda a su estilo de aprendizaje. De acuerdo con éstos investigadores no existe un estilo que sea mejor que otro; hay muchas aproximaciones distintas, algunas de las cuales son efectivas con ciertos niños e inútiles con otros.

Cabe destacar tres estudios realizados en la Universidad Iberoamericana (U.I.A.) en México y que se relacionan con el rendimiento académico y algunas de sus variables predictivas, en primera instancia, destaca el realizado por Celis (1986)

quien abordó la investigación sobre los subtest de razonamiento abstracto, razonamiento verbal y relaciones especiales del D.A.T., como elementos predictivos de rendimiento académico de la U.I.A., en alumnos que ingresaron en otoño de 1981 y primavera de 1982. Para el estudio de la validez predictiva del éxito académico que presentaron los subtest del D.A.T., utilizados en la Universidad Iberoamericana como parámetros de selección de alumnos, se obtuvieron los coeficientes de correlación de Pearson, entre cada uno de los subtest (razonamiento abstracto, razonamiento verbal y relaciones espaciales) y los criterios de rendimiento académico (considerado como el puntaje de materias significativas de la licenciatura y el puntaje global de la Universidad), lo anterior para muestras fraccionadas por edad, sexo, edad – sexo, licenciatura, división y toda la Universidad. El supuesto de que mayores puntajes obtenidos en los subtest del D.A.T., corresponderán a mejores puntajes académicos, se revisó para los 2145 alumnos que ingresaron a la U.I.A. en 1981 y 1982, comparándose también, con la validez predictiva del examen de conocimientos utilizados con el mismo propósito.

Algunas de las conclusiones del estudio anterior fueron:

1. Entre los candidatos a ingresar a la U.I.A., con 20 años o más, que presentaron el examen de admisión, apareció una disminución significativa en el puntaje bruto obtenido en la prueba de razonamiento abstracto.
2. El puntaje bruto promedio, obtenido por los aspirantes a las licenciaturas de la División de Arte, en el test de relaciones espaciales, es significativamente superior al que obtuvieron los alumnos de las carreras de la División de Ciencias e Ingeniería.

3. En los tres subtest del D.A.T., los hombres obtuvieron puntajes promedio más altos que las mujeres, pero sólo en el caso de la prueba de razonamiento abstracto, ésta diferencia fue significativa.
4. En contraposición del fenómeno observado de que los hombres obtienen puntajes brutos promedio más altos en los subtest del D.A.T., las mujeres obtienen puntajes académicos significativamente mayores que los hombres.
5. Ninguno de los parámetros utilizados para la selección y admisión de alumnos a la U.I.A., tiene una validez predictiva confiable o generalizable, presentándose correlación sólo en casos sumamente aislados, que pueden atribuirse, más a errores en la distribución probabilística y estadística de la muestra, que a patrones de comportamiento factibles de ser extrapolados.
6. A mayor edad de ingreso a la U.I.A., disminuye el puntaje global académico obtenido por el alumno.

Por su parte, Muñoz (1993) llevó a cabo un estudio comparativo de algunos factores que inciden en el rendimiento académico en una población de estudiantes de niveles medio superior y superior, el objetivo general de la investigación fue conocer la correlación entre algunos factores de naturaleza psicológica y el rendimiento académico en una población de alumnos becados. Con el propósito de conocer algunos de estos factores se eligieron 3 áreas: intelectual, rasgos de personalidad e integración familiar.

Dentro del área intelectual se trabajaron 10 indicadores, el 1º fue el cociente intelectual del test de Raven y los nueve restantes se extrajeron del cuestionario de habilidades para el estudio que comprendió: la actitud ante el estudio, aceptación alumno – maestro, organización para el estudio, concentración, memoria, toma de

apuntes, manejo de libros de texto, realización de trabajos escritos y la presentación de exámenes.

Respecto a los rasgos de personalidad, los indicadores estudiados fueron las 10 escalas clínicas del Inventario Multifásico de la Personalidad (MMPI).

El área familiar constó de un solo indicador que fue el de la integración familiar.

Del análisis estadístico de los indicadores, Muñoz (1993) encontró que 6 de ellos fueron significativos: 1. actitud ante el estudio del cuestionario de habilidades para el estudio, 2, 3 y 4. La triada neurótica formada por las escalas Hs., D, Hi. junto con la escala Pt., 5. la escala MF y 6. la escala Ma. del inventario de personalidad.

Asimismo encontró que la integración familiar no tuvo incidencia en el rendimiento académico por lo cual se concluyó que no existieron diferencias estadísticamente significativas en la integración familiar entre los alumnos becados de alto rendimiento académico y los alumnos becados de bajo rendimiento académico, así como que si existen diferencias estadísticamente significativas tanto en los factores intelectuales como en los rasgos de personalidad entre los alumnos de alto y bajo rendimiento académico. Dichos resultados apoyaron la postura teórica que sustentó el estudio respecto a la participación simultánea de factores cognitivos y emocionales en el aprendizaje de contenidos intelectuales que se modifican en un determinado nivel de rendimiento académico.

Finalmente la principal aportación de Frutos (1997) en su estudio 'El examen de admisión de nivel superior como predictor del éxito escolar: el caso de la U.I.A.' consistió en la realización de un estudio sistemático global de la validez predictiva de los dos criterios que sustentan el proceso de selección estudiantil en la U.I.A., es

decir, se analizó estadísticamente el instrumento completo, junto con el promedio de preparatoria considerando todas la licenciaturas que se imparten en la U.I.A.

Algunas de las conclusiones de Frutos (1997) fueron:

1. Se infirió que aunque la variable más predictiva fuera el promedio de preparatoria, en muchos casos (no se precisa cantidad), alguna sección del examen aumenta ésta validez, como sucedió con las secciones de filosofía, matemáticas (con y sin cálculo) y razonamiento numérico.
2. En algunas carreras, aunque se haya obtenido un modelo significativo al 0.01, el valor de R^2 , es tan pequeño que prácticamente la variable explicativa – secciones del examen y promedio de preparatoria – no tienen ningún impacto en la variable explicada (promedio en la U.I.A.).
3. Los exámenes de razonamiento matemático, matemáticas A y B, y filosofía tienen un buen grado de validez predictiva.
4. Se expuso la conveniencia de reducir el número de secciones del examen, o reformular los exámenes existentes para medir un tipo de habilidad o de conocimiento diferente con cada uno, así como la importancia de continuar realizando estudios en ésta línea a fin de generar un instrumento depurado con una cantidad mínima de secciones que pudiera tener una validez predictiva aceptable.

2.3.2.1 Aspectos conceptuales

A continuación se señalan algunas definiciones de diversos autores sobre logro de aprendizaje:

Retana (1982), lo considera como nivel de rendimiento expresado en una nota numérica que obtiene un alumno como resultado de una evaluación que mide el del proceso enseñanza aprendizaje en el que participa.

Jiménez (1983), establece que el rendimiento escolar es el promedio ponderado de notas obtenidas por el alumno durante un determinado período académico.

El logro académico para Pizarro (1985, citado por Espinoza, 2006) es una de las medidas de las capacidades que manifiesta, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación. Además, el mismo autor, ahora desde la perspectiva del alumno, define el rendimiento académico como la capacidad respondiente de éste frente de estímulos educativos, la cual es susceptible de ser interpretada según objetivos o propósitos educativos ya establecidos.

Cueto (2006), puntualiza que es el logro alcanzado por los alumnos en el proceso de enseñanza – aprendizaje, relativo a los objetivos de un determinado programa curricular, ceñido al plan curricular de un nivel o modalidad educativa.

Para Mijanovich (2000), se define operacionalmente como las notas asignadas por el profesor, a lo largo de un periodo educativo y con arreglo a un conjunto orgánico de normas técnico- pedagógicas, cuyo fundamento reside en doctrinas y conceptos pedagógicos previamente establecidos. El logro de los objetivos se traduce en calificaciones aprobatorias o desaprobatorias, si no logran los objetivos, éstos se manifiesta a través del rendimiento escolar, sobre una escala ya establecida.

En consecuencia, tomando en cuenta las coincidencias de las definiciones citadas, se puede concluir que el logro de aprendizaje es el producto de diversos factores que influyen en el proceso de enseñanza – aprendizaje del educando y que se evidencia en la funcionalidad de la personalidad y sobre el cual inciden las características intelectuales.

2.3.2.2 Tipos de logro de aprendizajes

Martín Gonzáles (1996) apunta la existencia de diferentes tipos en función tanto del sujeto de la educación como de la consideración analítica o sintética de los elementos intervinientes en el proceso educativo. Estos tipos de logro de aprendizaje son el objetivo y el subjetivo en función de la forma de apreciación del trabajo escolar, permitan que:

- El objetivo requiere la utilización de instrumentos normalizados, y en el sólo se intenta apreciar el grado de dominio o la valía intelectual del sujeto.
- El subjetivo, por el contrario, se lleva a cabo mediante la apreciación o juicio del profesor, interviniendo en el mismo, todo tipo de referencias personales del propio sujeto.

2.3.2.3 Valoración del logro de aprendizaje en el Perú

Según MINEDU (2009), la evaluación de los aprendizajes es un proceso pedagógico continuo, sistemático, participativo y flexible, que forma parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. En el concluyen y se entrecruzan dos funciones distintas: una pedagógica y otra social.

La evaluación es uno de los pilares en que se sustenta el cambio educativo, es una acción que además del análisis y valoración de los logros alcanzados, incluye la reflexión sobre el modo como se desarrollan los procesos que conducen a ellos, el conocimiento de las causas que pueden estar facilitando o dificultando dichos procesos y la búsqueda de estrategias que ayuden a mejorarla.

La evaluación como proceso curricular, comprende no solo los aprendizajes de los alumnos sino la intervención del docente y su metodología, los procesos

educativos, los recursos utilizados, la planificación de las actividades, el uso de los materiales y todas las variables que influyen en él.

Los criterios de evaluación en el nivel secundaria son por áreas y en cada una de ellas deben estar presentes las competencias propias que requiere evaluar el curso. Para evaluar el profesor hace uso de indicadores que son las señales, datos, signos o informaciones perceptibles que permiten verificar si el alumno ha llegado a un determinado nivel de aprendizaje.

En el Perú oficialmente tenemos para la educación secundaria un sistema de escala vigesimal.

Las calificaciones escolares son el resultado de los exámenes o de la evaluación continua a que van sometidas los estudiantes, constituyen en sí mismas el criterio social y legal del rendimiento de un alumno en el ámbito de la institución educativa. La forma más directa de llegar a esas notas escolares es a través de exámenes o pruebas de evaluación. En el presente trabajo utilizaremos las calificaciones cuantitativas con las que se mide el nivel del logro de aprendizaje de los estudiantes.

2.4 Definición de términos

Clima institucional escolar.- Es el ambiente generado en una Institución Educativa a partir de las vivencias cotidianas de sus miembros en la escuela. Este ambiente tiene que ver con las actitudes, creencias, valores y motivaciones que tiene cada trabajador y que se expresan en las relaciones personales y profesionales.

Clima en el aula.- El clima social en el aula es la percepción que los alumnos tienen de los distintos contextos del ambiente en que se desarrollan sus actividades habituales de aprendizaje (Villa, y otros, 1990).

Contexto interpersonal.- refiere la percepción de los alumnos de la cercanía de los profesores, así como de la preocupación que éstos muestran ante sus problemas. Es decir, se trata de un clima o contexto de calidad interpersonal, de amistad y confianza (Villa y otros, 1990).

Contexto regulativo.- refiere las percepciones de los alumnos sobre el «calor» o severidad de las relaciones de autoridad en la escuela. Este contexto viene definido por la naturaleza de las relaciones autoritarias con los profesores y en el ambiente (Villa y otros, 1990).

Contexto instruccional.- refiere las percepciones de los alumnos de la orientación académica en un contexto instruccional de enseñanza escolar. Los alumnos perciben el interés o desinterés de los profesores por el aprendizaje y el ambiente propicio o desfavorable para conseguir los objetivos y adquirir habilidades (Villa y otros, 1990).

Proceso enseñanza- aprendizaje.- define el movimiento de la actividad cognoscitiva de los alumnos bajo la dirección del maestro, hacia el dominio de los conocimientos, las habilidades, los hábitos y la formación de una concepción científica del mundo. Se considera que en este proceso existe una relación dialéctica entre profesor y estudiante, los cuales se diferencian por sus funciones; el profesor debe estimular, dirigir y controlar el aprendizaje de manera tal que el alumno sea participante activo, consciente en dicho proceso, o sea, "enseñar" y la actividad del alumno es "aprender".

Logro de aprendizaje.- Es la expresión de capacidades y de características psicológicas del estudiante desarrollado y actualizado a través del proceso de enseñanza – aprendizaje que lo posibilita obtener un nivel de funcionamiento y logros

académicos a lo largo de un periodo o semestre, que se sintetiza en un calificativo final cuantitativo en una escala vigesimal.

2.5 Resumen

Se han revisado en este capítulo investigaciones previas sobre la problemática en un arco de tiempo de 2009 a 2012 para los antecedentes nacionales, y 2009 a 2014 para los antecedentes internacionales. En el campo de las bases teóricas, se ha indagado por las reflexiones relativas a las dos variables de la problemática. En este sentido, se ha presentado en lo tocante al clima de aula, las teorías clásicas sobre el clima de aula; las conceptualizaciones de la misma y el enfoque asumido; y el desarrollo de las dimensiones del clima de clase (relaciones instruccionales, relaciones interpersonales y regulación disciplinaria). Con respecto a la variable logro de aprendizaje, se examinaron los aspectos conceptuales del mismo, evidenciándose su sinonimia con el rendimiento académico escolar, profundizándose en la tipología de logros de aprendizaje que son reportados en la literatura educativa, y por último, presentado la valoración del logro de aprendizaje en el país.

El capítulo concluye con las definiciones más relevantes para la investigación tales como: clima de aula, factor instruccional, factor interpersonal, factor disciplinario, logro de aprendizaje.

Capítulo III

Hipótesis y variables

3.1 Introducción

En este capítulo se abordan aspectos claves que están vinculados a los problemas y objetivos de investigación. Refiere, por tanto, las hipótesis donde se postulan determinadas relaciones de asociación entre las variables clima de aula y logro de aprendizaje, así como entre las dimensiones del clima de aula o clase (factor instruccional, factor interpersonal y factor disciplinario) y la variable logro de aprendizaje. Asimismo, trata de las metas y/o acciones que se alcanzaron al procesar la investigación; y por último, comprende la conversión de las variables abstractas en indicadores empíricos o huellas dejadas por los comportamientos de los elementos muestrales al diligenciar los instrumentos de recolección de información, mediados por las respectivas dimensiones concernientes a cada variable.

3.2 Hipótesis

3.2.1 Hipótesis general

HG: El clima social en el aula tiene una relación directa con el logro de aprendizaje en estudiantes de secundaria en la Institución Educativa Santiago Apóstol de la UGEL 01 San Juan de Miraflores en el año 2015.

3.2.2 Hipótesis específicas

HE1: El factor interpersonal en el aula tiene una relación directa con el nivel del logro de aprendizaje en estudiantes de secundaria en la Institución Educativa Santiago Apóstol de la UGEL 01 San Juan de Miraflores en el año 2015.

HE2: El factor instruccional en el aula tiene una relación directa con el nivel del logro de aprendizaje en estudiantes de secundaria en la Institución Educativa Santiago Apóstol de la UGEL 01 San Juan de Miraflores en el año 2015.

HE3: El factor disciplinario en el aula tiene una relación inversa con el nivel de logro de aprendizaje en estudiantes de secundaria en la Institución Educativa Santiago Apóstol de la UGEL 01 San Juan de Miraflores en el año 2015.

HE4: El nivel del clima de aula es favorable entre los estudiantes de secundaria en la Institución Educativa Santiago Apóstol de la UGEL 01 San Juan de Miraflores en el año 2015.

HE5: El nivel de logro de aprendizaje es regular entre los estudiantes de secundaria en la Institución Educativa Santiago Apóstol de la UGEL 01 San Juan de Miraflores en el año 2015.

3.3 Variables

Variable A

- Clima del aula

Definición conceptual.- Consiste en las 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 el aula escolar y el «marco» en el cual estas relaciones se establecen (Villa y Villar, 1992).

Variable B

- Logro de aprendizaje

Definición conceptual.- es la expresión de capacidades y de características psicológicas del estudiante desarrolladas y actualizadas a través del proceso de enseñanza aprendizaje que lo posibilita obtener un nivel de funcionamiento y logros académicos a lo largo de un periodo o semestre, que se sintetiza en un calificativo final generalmente cuantitativo (Chadwick,1970).

3.4 Operacionalización de las variables

Tabla 1

Clima en el aula.

Dimensiones	Indicadores	Instrumento
Relaciones interpersonales en el aula.	- Incorporación	Escala de Clima Escolar en el Aula
	- Participación	
	- Comunicación	
	- Cooperación	
	- Confianza	
Relaciones instruccionales en el aula.	- Orientación en las tareas	Escala de Clima Escolar en el Aula
	- Competitividad	
	- Responsabilidad	
Relaciones disciplinarias en el aula.	- Orden	Escala de Clima Escolar en el Aula
	- Organización.	
	- Claridad de las reglas	
	- Control del profesor	

Fuente: Cornejo y Redondo, 2001.

Tabla 2*Logro de Aprendizaje.*

Dimensiones	Indicadores	Instrumento
Conocimientos conceptuales y procedimentales	Promedio ponderado del último bimestre	Registro Auxiliar de Notas

3.5 Resumen

En este capítulo se han formulado las hipótesis de investigación en términos correlacionales en dos direcciones: de variable (clima de aula) a variable (logro de aprendizaje), y de las dimensiones del clima de clase con logro de aprendizaje, postulándose relaciones directas y estadísticamente significativas entre las dimensiones instruccional e interpersonal del clima de clase y el logro de aprendizaje; y una relación inversa aunque estadísticamente significativa entre la dimensión disciplinaria y el logro de aprendizaje. Además, se formularon hipótesis descriptivas tanto para el clima de clase como para el logro de aprendizaje. En total se formularon 4 hipótesis correlacionales y dos descriptivas. Por otra parte, se optó por la taxonomía de las variables acorde con el alcance descriptivo correlacional de la investigación, es decir, por aquella clasificación que los asume como variables de medida, y por tanto les asigna números correlativos, en aquellos casos de correlación, para distinguirlas según la prelación lógica y coherente con el enfoque teórico asumido. De esta manera, a la variable clima de aula se le ha asignado el número 1, mientras que a la variable logro de aprendizaje, el número 2. Por último, se ha elaborado una matriz del proceso de operacionalización de las variables estudiadas, donde destacan las variables abstractas (clima de clase o aula y logro de aprendizaje), las dimensiones del clima de clase (factor instruccional, factor interpersonal y factor disciplinario), y las dimensiones del logro de

aprendizaje (conocimientos cognitivos, procedimentales y actitudinales) así como los respectivos indicadores para cada una de las dimensiones de las variables estudiadas: cinco para el factor interpersonal, tres para el factor instruccional , y cuatro para el factor disciplinario; en el caso del logro de aprendizaje, un solo indicador.

Capítulo IV

Metodología

4.1 Introducción

En el capítulo sobre metodología se abarcan diversos aspectos de la tesis como: el enfoque teórico-metodológico que ha permeado el trabajo de investigación; el alcance que asumió el trabajo de tesis; la selección del diseño de investigación correspondiente; la especificación de la población donde se implementó la recolección de datos, y de donde se extrajo la muestra; las técnicas de recolección de información empleadas para la construcción del marco teórico, la revisión de la literatura y elaboración de los antecedentes empíricos de la investigación; la descripción de los instrumentos de recolección de información utilizados para medir las variables clima de clase o aula y logro de aprendizaje; la descripción y justificación de los métodos estadísticos empleados para efectuar el análisis descriptivo e inferencial de los datos acopiados en el trabajo de campo; y, finalmente, el procedimiento seguido, incidiendo particularmente en el trabajo previo, durante y post administración de los instrumentos de recolección de información.

4.2 Enfoque de investigación

La investigación se hizo bajo los parámetros del enfoque cuantitativo. Este enfoque, según Hernández, Fernández y Baptista (2014: 4)) es aquel que “utiliza la recolección

de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de establecer pautas de comportamiento y probar teorías”.

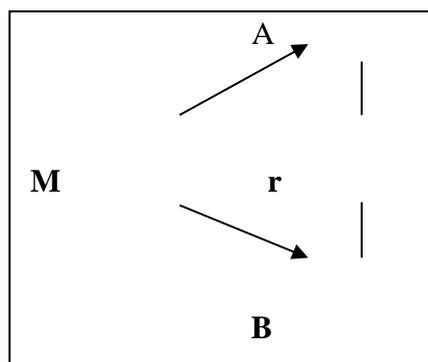
4.3 Tipo de investigación

El presente trabajo es de tipo descriptivo correlacional pues lo que se ha hecho es recolectar datos sobre dos variables de una muestra a fin de establecer el nivel de las variables clima de aula y logro de aprendizaje, así como el grado de relación existente entre ambas y la dirección que asume dicha correlación (Hernández et al., 2010).

4.4 Diseño de la investigación

El diseño de la investigación realizada es el diseño transversal por cuanto la colecta de datos sobre las variables de estudio se ha efectuado en un solo corte de tiempo.

El siguiente esquema corresponde a este tipo de diseño:



Denotación:

M	=	muestra de Investigación
A	=	clima social en el aula
B	=	logro de aprendizaje
r	=	relación entre variables

4.5 Población y muestra

4.5.1 Población

La población está conformada por estudiantes del 1er, 2do, 3er, 4to y 5to año del nivel secundaria de la Institución Educativa Santiago Apóstol, matriculados en el periodo lectivo 2015.

Tabla 3

Población.

Año de estudio	Total de alumnos matriculados
Primer año	65
Segundo año	56
Tercer año	61
Cuarto año	58
Quinto año	53
Total	293

4.4.2 Muestra

Según Hernández (2012:241), el tipo de muestreo pertinente es el probabilístico, en la medida que la muestra constituye un subgrupo de la población en el que todos los elementos de ésta tienen la misma posibilidad de ser elegidos. Y es un muestreo estratificado por cuanto la muestra esta conformada por estudiantes pertenecientes a los cinco años de Secundaria.

El tamaño muestral fue fijado con un margen de error de 0,05 y un nivel de confianza de 0,95%, mediante la aplicación de la fórmula siguiente fórmula de Arkin y Colton donde el estimador es el porcentaje de elección de cada elemento.

$$n = \frac{Z^2 \times p \times q \times N}{E^2 (N-1) + Z^2 \times p \times q}$$

Dónde:

n =?

N = Población

Z = Nivel de confianza (95% → 1,96)

E = Error permitido (5%)

p = Probabilidad de ocurrencia del evento (50%)

q = Probabilidad de no ocurrencia (50%)

Cálculo del tamaño de la muestra

$$n = \frac{(1,96)^2 (0,50) (0,50) (293)}{(0,050)^2 (292) + (1,96)^2 (0,50) (0,50)} = \underline{\underline{119}}$$

La muestra está conformada por 119 estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Santiago Apóstol.

4.6 Técnicas e instrumentos de recolección de información

4.6.1 Técnicas

Se utilizaron el análisis de contenido y el análisis documental para la elaboración del marco teórico y los antecedentes, y el cuestionario para recoger las percepciones del alumnado de la Institución Educativa Santiago Apóstol sobre el clima de clase, así como el registro bimestral de notas en la referente al logro de aprendizaje.

4.6.2 Instrumentos

4.6.2.1 Ficha técnica de Clima de aula

1. Nombre : Escala de Clima Escolar
2. Autor : Marjoribanks, K., 1980. Adaptado por
Cornejo, R. y Redondo, J.M.
3. Año : 2001
4. Administración : Individual y Colectiva
5. Duración : 15 minutos aproximadamente
6. Objetivo : Diagnóstico de los contextos interpersonal, instruccional y
disciplinario en el aula de clase durante el aprendizaje académico
7. Tipo de ítems : Sumativos
8. Baremos : Percentiles.
9. Aspectos : El test está constituido por 31 ítems distribuidos en 3 áreas que a
continuación se detallan:
 - I. Interpersonal, constituido por 13 ítems.
 - II. Instruccional, constituido por 10 ítems
 - III. Regulatorio/disciplinario, constituido por 8 ítems.
10. Campo de aplicación : Estudiantes de nivel secundaria.
11. Material de la prueba : Hoja que contiene el protocolo de los enunciados como los
respectivos casilleros para las marcas de los sujetos que serán
una “X” en cualquiera de las columnas que contienen las
alternativas de respuestas de Verdadero (1) y Falso (0).

4.6.2.2 Logro de aprendizaje

Por otra parte, para medir el nivel del logro de aprendizaje se ha utilizado los promedios de las notas de los estudiantes contemplados en el registro auxiliar docente.

4.7 Tratamiento estadístico

El tratamiento estadístico de los datos recolectados ha seguido dos vías: el análisis descriptivo y el análisis inferencial. El análisis descriptivo ha consistido en el diagnóstico del comportamiento de las variables en cuanto a su nivel de desarrollo para lo cual se ha recurrido a la escala de estaciones a fin de categorizar dichos niveles que permitiera corroborar las hipótesis descriptivas formuladas respecto a cada variable, y, en segundo lugar, en la medición de las relaciones postuladas para las variables de la investigación, apelando a la prueba paramétrica coeficiente de correlación de Pearson (r), previa dilucidación de la distribución normal de los datos mediante el test Kolmogorov-Smirnov. El análisis inferencial, por otra parte, ha consistido en la contrastación de las hipótesis correlacionales con la tabla teórica del mismo estadístico paramétrico con el objeto de comprobar la significancia estadística de los resultados muestrales, que ha decidido previo descarte de las respectivas hipótesis nulas, la respectiva generalización a la población.

4.8 Procedimiento

La administración del instrumento de recolección de información sobre clima de clase, se hizo ejecutando el siguiente procedimiento:

Coordinación anticipada con los docentes de aula para que cedieran parte de su tiempo de clase para que los educandos a su cargo participasen en el trabajo de campo.

Información a los participantes que voluntariamente accedieron a colaborar sobre las instrucciones del caso para el cuestionario a diligenciar.

Supervisión de que las pruebas fuesen llenadas en su totalidad por cada participante en cada grado de estudios de los participantes en la muestra.

Recojo de las pruebas al término del tiempo establecido, y revisión preliminar de las mismas para detectar anomalías o sesgos en ellas, que motivasen a su exclusión antes de la formación de la base de datos.

Con las pruebas que sortearon el control de calidad, se realizó el análisis de la confiabilidad del instrumento aplicado. Después se llevó a cabo la categorización de las variables y la contrastación de las hipótesis descriptivas y correlacionales de investigación con el procedimiento estadístico correspondiente.

4.9 Resumen

Los aspectos vistos en este capítulo, conciernen a : la ejecución del enfoque cuantitativo de investigación, caracterizado por trabajar con variables, la medición de éstas con instrumentos estandarizados en una muestra representativa, la contrastación de hipótesis con procedimientos estadísticos y la generalización de resultados; el alcance descriptivo correlacional de la investigación efectuada dado que se determinó el perfil de desarrollo de las variables clima de aula y logro de aprendizaje, y se indagó por el grado de relación entre las variables mencionadas, así como se estableció la dirección positiva de las relaciones entre ambas; la selección del diseño transversal como pertinente dado que la recolecta de información sobre las dos variables mencionadas se hizo en un solo corte de tiempo en la muestra respectiva; la asunción del alumnado de educación secundaria de la Institución Educativa “Santiago Apóstol” de la UGEL N° 01 de San Juan de Lurigancho como población de estudio (N= 293

alumnos), y la determinación del tamaño de la muestra con una fórmula matemática de mucho uso en las investigaciones educativas y sociales, que la estableció en 119 estudiantes. Por otra parte, también se trató de las técnicas de análisis documental y de análisis de contenido con las cuales se elaboraron el marco teórico y los antecedentes previos; y se hizo una descripción del instrumento de colecta de información, el Cuestionario de Clima de Aula, señalando información pertinente sobre las dimensiones constitutivas de la variable clima de aula, el número de ítems de prueba en total (18 para el cuestionario de clima; y 6 para cada dimensión de dicha variable) ámbito de aplicación, tiempo de aplicación, escala dicotómica de respuestas, y niveles y rangos teóricos de cada variable. Asimismo, se vieron los estadísticos Kolmogorov-Smirnov, que dilucidó la distribución normal de los datos, por lo que se utilizó el estadístico paramétrico coeficiente de correlación de Pearson para la contrastación de las hipótesis correlacionales, y la escala de estacionos con que se determinó los niveles cualitativos para cada variable y se corroboraron las hipótesis descriptivas. Por último, se describió el procedimiento seguido para el análisis descriptivo e inferencial de los datos, así como para el trabajo de campo, y la evaluación de las propiedades métricas del instrumento seleccionado.

Capítulo V:

Resultados

5.1 Introducción

El capítulo sobre resultados presenta información sobre dos aspectos: las propiedades métricas del instrumento de recolección de datos administrado en el trabajo de campo, así como sobre el análisis propiamente dicho de los datos resultantes del trabajo de campo. En este sentido, evalúa la validez de contenido del cuestionario de clima de aula recurriendo a la técnica del jueceo o juicio de expertos cuyas calificaciones fueron evaluadas cuantitativamente con el procedimiento estadístico coeficiente de validez de Aiken (V de Aiken), y, por otro lado, evalúa la confiabilidad de dicho cuestionario recurriendo al coeficiente Kuder-Richardson 20 por tratarse de un instrumento construido en base a la escala dicotómica, mediante la técnica de congruencia interna de los ítems entre sí y respecto a la prueba. La confiabilidad se evaluó por cada dimensión de la respectiva variable, y a nivel de la prueba total. Los resultados obtenidos evidencian altos niveles de validez de contenido y confiabilidad en el instrumento utilizado. Por otra parte, los datos provenientes del trabajo de campo fueron sometidos al doble análisis siguiente: descriptivo, con la escala de estacionamiento, para establecer los niveles cualitativos de cada variable y corroborar las hipótesis descriptivas pertinentes, y, en segundo lugar, inferencial, con la prueba paramétrica

coeficiente de correlación de Pearson, para contrastar las hipótesis general e hipótesis específicas de investigación, midiendo el grado y la dirección de la relación entre las variables clima de aula y logro de aprendizaje así como estableciendo la significancia estadística de los resultados muestrales. Y, se cierra con la discusión de los resultados obtenidos, donde se compara éstos con los resultados reportados por otras investigaciones, estableciendo ya sea su consistencia o discrepancia, así como la respectiva explicación teórica cuando es necesario.

5.2 Validez y confiabilidad del instrumento

5.2.1 Validez de contenido de la escala clima de aula

La validez de contenido describe la idoneidad del muestreo de ítems o reactivos para la variable que se mide y se aplica a mediciones tanto de atributos emocionales o afectivos como cognitivos (Hernández et al., 2010: 401).

El procedimiento para la evaluación de la validez de contenido se realizó a través del juicio de expertos. A este respecto se consultó a profesionales que han investigado problemáticas similares y/o que acreditan solvencia teórica o experiencia en la temática del clima de aula o clima escolar, seleccionándose cinco (5) respectivamente para la evaluación de la validez de contenido de dicha variable. A los expertos se les entregó un formato pidiéndosele que evaluaran los ítems del instrumento y en su totalidad. Para este efecto, se les pidió que emitieran su opinión sobre el siguiente aspecto clave: si los reactivos o ítems son pertinentes y apropiados evaluar el clima de aula y sus dimensiones.

Los expertos calificaron cada ítem en términos de acuerdo o desacuerdo, a los cuales se les asignó los valores de 1 y 0 respectivamente. Una vez recabada la información emitida por los jueces, se aplicó la prueba V de Aiken para determinar el índice de validez de contenido del instrumento.

La fórmula de la V de Aiken aplicada es la siguiente:

$$V = \frac{S}{(n(c-1))}$$

Dónde:

S = sumatoria de los valores dados por los jueces al ítem

n = número de jueces

c = número de valores en la escala de valores (2 en este caso).

En la tabla siguiente se aprecia que el índice del coeficiente de Aiken para el instrumento que mide clima del aula se sitúa en 0,84 para los 28 ítems. El alto índice obtenido asegura que la Escala tiene una alta validez de contenido.

Tabla 4

Acuerdos y desacuerdos de los expertos para la validación de la escala de Clima de aula mediante el coeficiente de validez de Aiken.

Ítem	Expertos					Total		V
	1	2	3	4	5	A	D	
1	A	A	A	D	A	4	1	0.80
2	A	A	D	A	A	4	1	0.80
3	A	A	A	A	A	5	0	1.00
4	A	A	A	D	A	4	1	0.80
5	A	A	A	D	A	4	1	0.80
6	A	A	D	A	A	4	1	0.80
7	A	A	A	D	A	4	1	0.80
8	A	A	A	A	A	5	0	1.00
9	D	A	A	A	A	4	1	0.80
10	A	A	A	A	D	4	1	0.80
11	A	A	A	A	A	5	0	1.00
12	A	A	D	A	A	4	1	0.80
13	D	A	A	A	A	4	1	0.80
14	A	D	A	A	A	4	1	0.80
15	A	D	A	A	A	4	1	0.80
16	A	A	A	A	A	5	0	1.00

17	A	A	A	A	D	4	1	0.80
18	A	D	A	A	A	4	1	0.80
19	A	D	A	A	A	4	1	0.80
20	A	A	D	A	A	4	1	0.80
21	A	A	A	A	A	5	0	1.00
22	A	A	D	A	A	4	1	0.80
23	A	A	D	A	A	4	1	0.80
24	A	A	A	D	A	4	1	0.80
25	A	A	A	A	A	4	1	0.80
26	A	A	D	A	A	5	0	1.00
27	A	A	A	D	A	4	1	0.80
28	A	A	A	A	D	4	1	0.80

A = Acuerdo

D = Desacuerdo

5.2.2 Confiabilidad de la escala clima de aula

La Confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado de precisión o exactitud de la medida, en el sentido de que si aplicamos repetidamente el instrumento al mismo sujeto u objeto produce iguales y/o similares resultados. A fin de verificar dicha confiabilidad en la Escala de Clima del Aula, se utilizaron las respuestas de los sujetos muestrales. La decisión se debió a que dicho instrumento, previo a su estandarización, fue objeto de estudio piloto que permitió calcular los índices de confiabilidad del instrumento, y porque la prueba con que se establecerá dicha confiabilidad (Kuder-Ricardson 20) requiere trabajar con los resultados de todas las pruebas administradas en la recolección de datos.

Para el cálculo de la confiabilidad dado que la escala de respuestas es dicotómica, se ha usado el Coeficiente Kuder-Richardson 20 (K-R 20), que es una medida de la homogeneidad de los ítems y se define como el grado en que los reactivos de la prueba se correlacionan entre sí. Este coeficiente implica trabajar con los resultados de todas las pruebas incluyéndose en el análisis las respuestas individuales a cada ítem (Brown 1980). Su ecuación es:

$$\alpha = \left[\frac{K}{K-1} \right] \left[1 - \frac{\sum S_I^2}{S_X^2} \right]$$

Análisis de confiabilidad de la escala de clima de aula

Tabla 5

Análisis de ítems y confiabilidad de la dimensión Interpersonal del clima.

Item	M	D. E.	r _{ite}
Item1	3,01	1,368	,206
Item2	3,19	1,192	,284
Item4	2,95	1,099	,304
Item5	2,99	1,093	,507
Item6	3,00	1,097	,338
Item9	3,00	1,055	,370
Item10	3,01	1,058	,411
Item14	2,93	1,056	,458
Item17	3,32	1,080	,507
Item18	3,23	1,003	,277
Item21	3,13	1,109	,342
Item22	2,94	1,194	,541
Item26	3,01	1,368	,206

K-R 20 = 0.89*

* p < .05
N = 121

Los resultados permiten apreciar que las correlaciones ítem-test corregidas son superiores a 0.20, lo que nos indica que los ítems son consistentes entre sí. El análisis de la confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente K-R 20 asciende a 0.89, lo que permite concluir que los ítems de la dimensión Interpersonal del clima en el aula presentan alta confiabilidad.

Tabla 6.

Análisis de ítems y confiabilidad de la dimensión Instruccional del clima.

Item	M	D. E.	r_{itc}
Item4	3,07	1,258	,227
Item8	3,58	1,311	,331
Item9	3,05	1,228	,363
Item12	3,07	1,098	,439
Item16	3,58	1,311	,331
Item17	3,05	1,228	,363
Item20	3,07	1,258	,227
Item24	3,07	1,258	,227
Item25	3,00	1,097	,338
Item28	3,00	1,055	,370
K-R 20 = 0.81*			

* p < .05
N = 121

Los resultados permiten apreciar que las correlaciones ítem-test corregidas son superiores a 0.20, lo que nos indica que los ítems son consistentes entre sí. El análisis de la confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente K-R 20 asciende a 0.81, lo que permite concluir que los ítems de la dimensión Instruccional del clima de aula presentan alta confiabilidad.

Tabla 7

Análisis de ítems y confiabilidad de la dimensión Regulatorio/disciplinario del clima.

Item	M	D. E.	r_{ite}
Item7	3,32	1,080	,507
Item11	3,23	1,003	,277
Item15	3,13	1,109	,342
Item19	2,94	1,194	,541
Item20	3,01	1,368	,206
Item23	3,19	1,192	,284
Item24	2,95	1,099	,304
Item27	2,99	1,093	,507
K-R 20 = 0.72*			

* p < .05
N = 121

Los resultados permiten apreciar que las correlaciones ítem-test corregidas son superiores a 0.20, lo que nos indica que los ítems son consistentes entre sí. El análisis de la confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente K-R 20 asciende a 0.72, el cual es significativo, lo que permite concluir que los ítems de la dimensión Disciplinaria del clima de aula presentan alta confiabilidad.

Tabla 8

Análisis generalizado de la escala de clima en el aula.

Dimensiones	M	D. E.	r_{itc}
Interpersonal	24,08	7,9	,872
Instruccional	12,77	5,7	,870
Disciplinario	12,23	4,3	,838
K-R 20 = 0.86 *			

* $p < .05$

N = 121

Los resultados permiten apreciar que las correlaciones ítem-test corregidas son superiores a 0.20, lo que nos indica que los ítems son consistentes entre sí. El análisis de la confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente K-R 20 asciende a 0.86, lo que permite concluir que la Escala de Clima en el aula presenta muy alta confiabilidad.

5.3 Presentación y análisis de los resultados

5.3.1 Resultados descriptivos de la muestra

Tabla 9

Sexo de los estudiantes.

	Cantidad	Porcentaje
Masculino	53	44
Femenino	68	56
Total	121	100

De la tabla se aprecia que del total de estudiantes el 43.8% son de sexo masculino y el 56.2% son de sexo femenino.

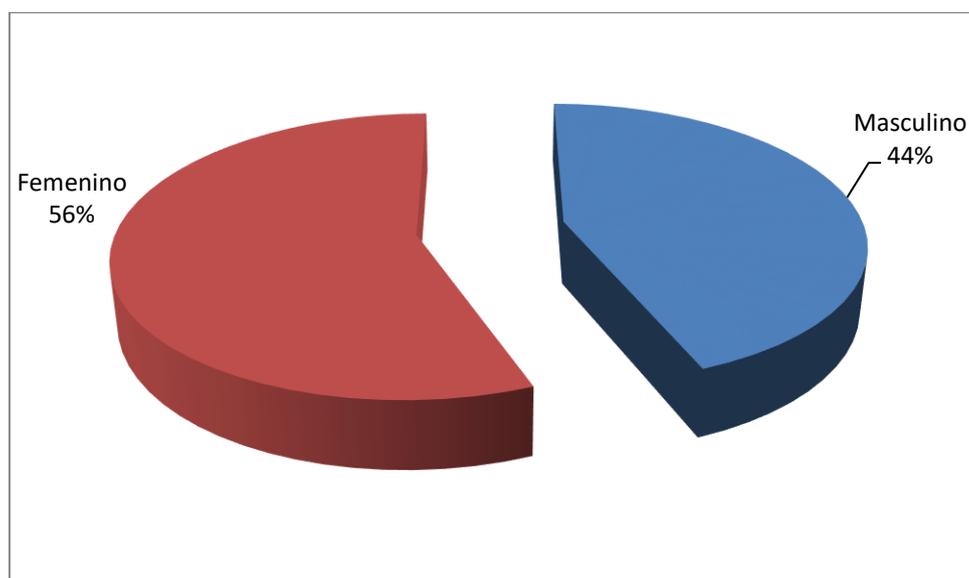


Figura 2. *Sexo de los estudiantes.*

Tabla 10*Edad de los estudiantes.*

	Cantidad	Porcentaje
11 años	2	1,7
12 años	23	19,0
13 años	23	19,0
14 años	27	22,3
15 años	30	24,8
16 años	13	10,7
17 años	2	1,7
18 años	1	0,8

De la tabla se aprecia que del total de estudiantes el 24.8% tienen edad de 15 años; el 22.3% tienen edad de 14 años.

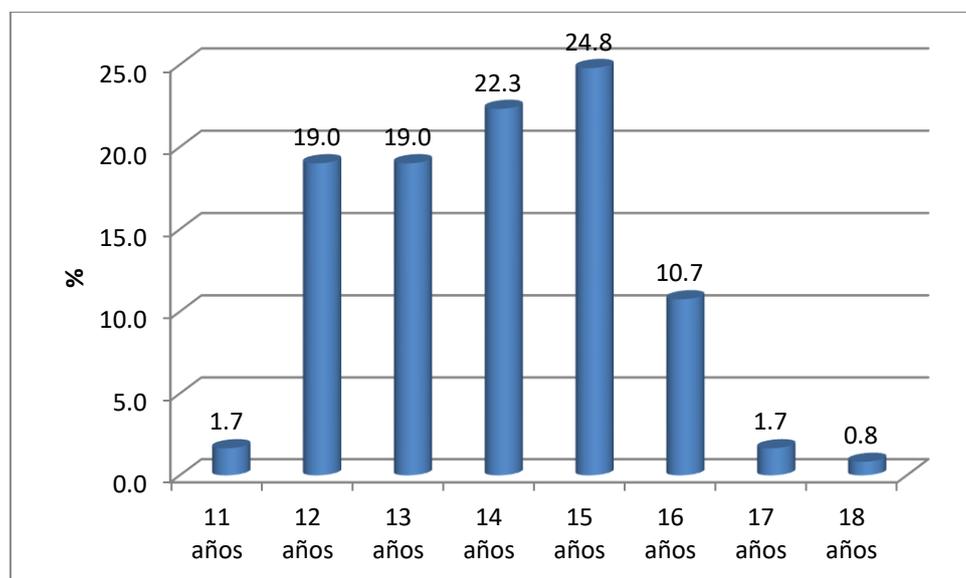
**Figura 3.** *Edad de los estudiantes.*

Tabla 11

Número de estudiantes por año de estudios.

	Cantidad	Porcentaje
1ro	26	21,5
2do	25	20,7
3ro	27	22,3
4to	31	25,6
5to	12	9,9
Total	121	100

De la tabla se aprecia que del total de estudiantes el 25.6% son de cuarto año de secundaria, y el 22.3% son tercer año de secundaria.

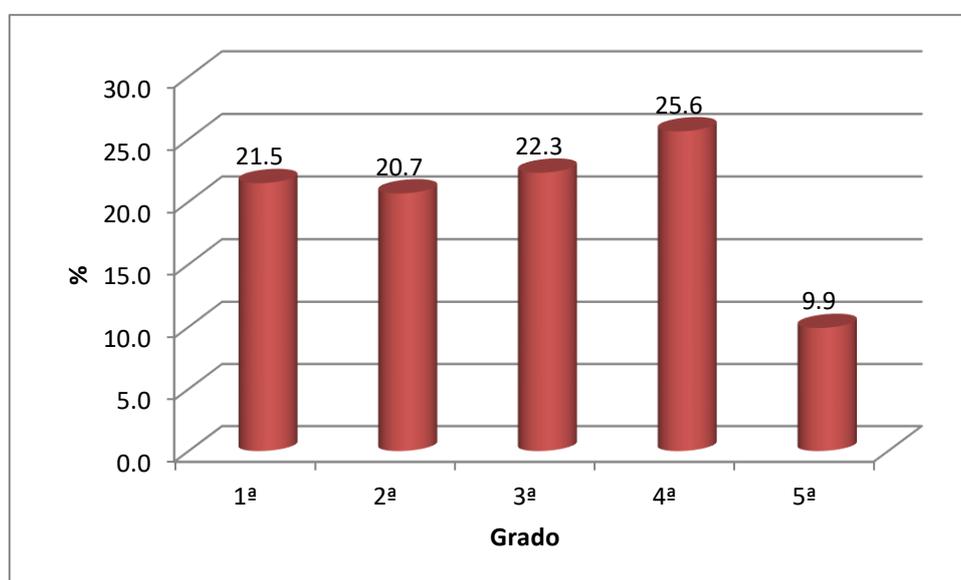


Figura 4. *Número de estudiantes por año de estudios.*

5.3.2 Resultados descriptivos de las variables

- Clima de aula

Tabla 12

Factor interpersonal.

	Frecuencia	Porcentaje
Desfavorable	42	34,7
Intermedio	51	42,1
Favorable	28	23,1
Total	121	100

De la tabla se aprecia que del total de alumnos, el 34,7% considera como desfavorable el factor interpersonal del clima de aula; el 42,1% considera que se ubica a mitad de camino entre desfavorable y favorable, y el 23,1% opina que es favorable.

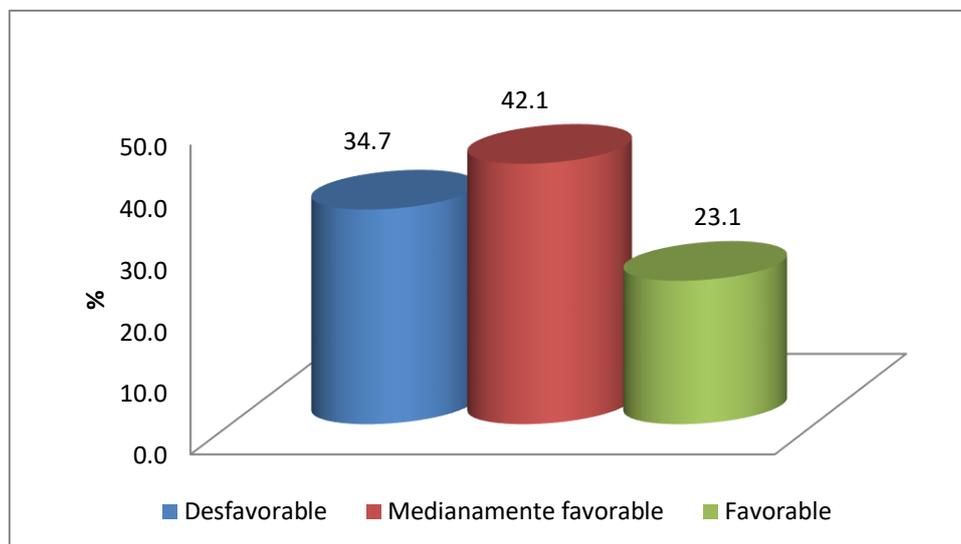


Figura 5. *Factor interpersonal.*

Tabla 13*Factor instruccional.*

	Frecuencia	Porcentaje
Desfavorable	34	28,1
Intermedio	78	64,5
Favorable	9	7,4
Total	121	100

De la tabla se aprecia que del total de alumnos el 28,1% considera desfavorable el factor instruccional del clima social en el aula; el 64,5% considera a dicho factor como intermedio, y el 7,4% opina que es favorable el factor instruccional del clima de clase.

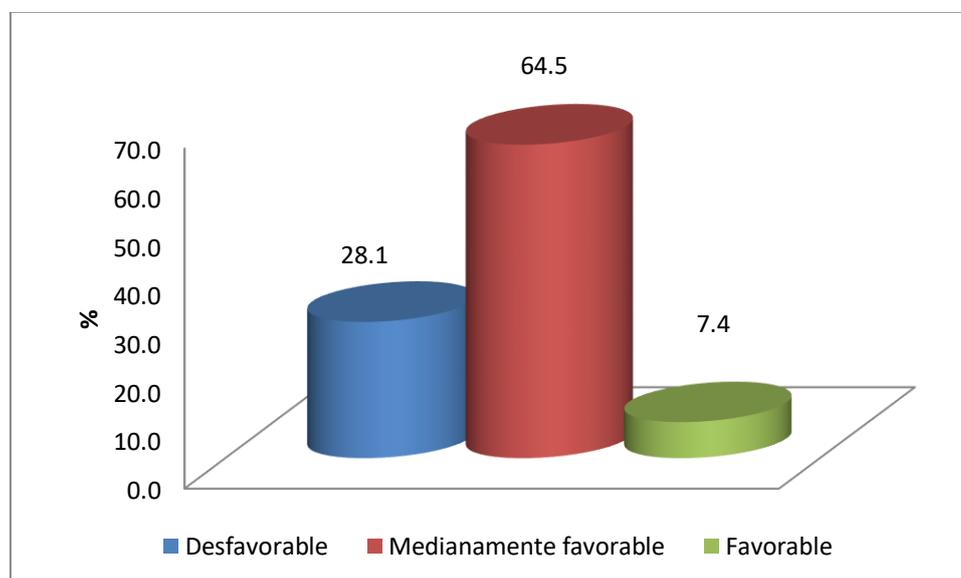
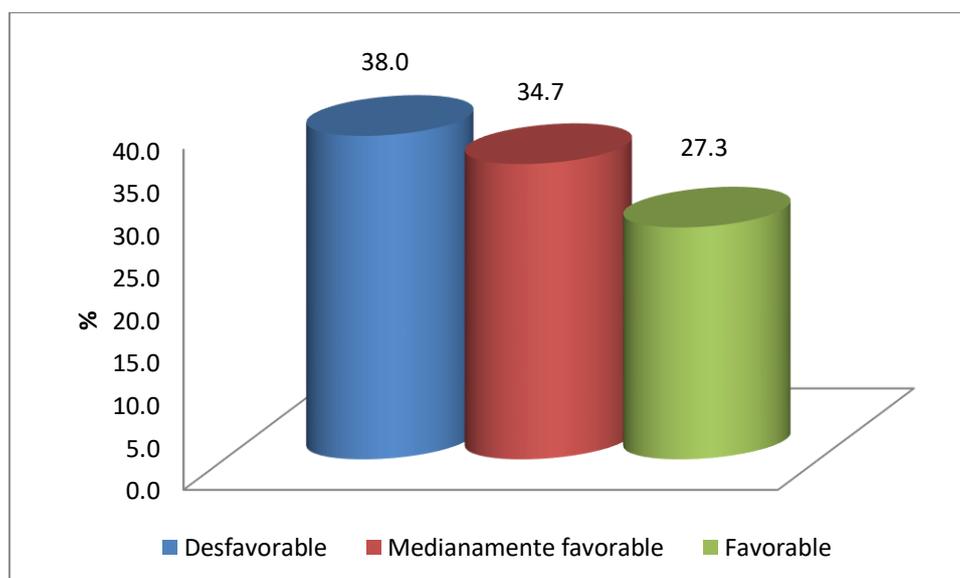
**Figura 6.** *Factor instruccional.*

Tabla 14*Factor disciplinario.*

	Frecuencia	Porcentaje
Desfavorable	46	38,0
Intermedio	42	34,7
Favorable	33	27,3
Total	121	100

De la tabla se aprecia que del total de alumnos el 38% consideran favorable el factor disciplinario del clima social en el aula; el 34,7% considera intermedio al factor disciplinario del clima de aula, y el 27,3% opina que es favorable.

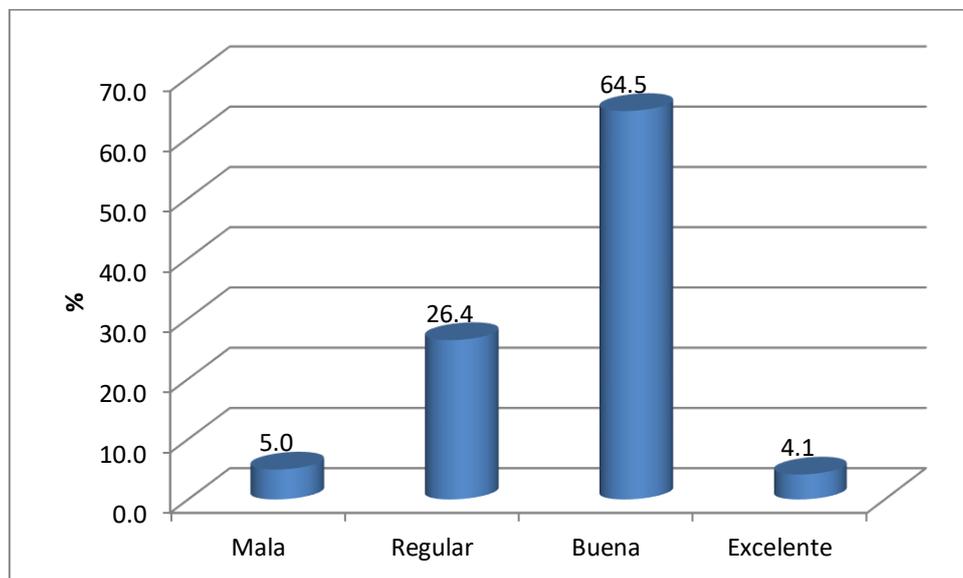
*Figura 7. Factor disciplinario.*

- **Logro de aprendizaje**

Tabla 15*Nivel de Logro de aprendizaje.*

	Frecuencia	Porcentaje
Malo	6	5,0
Regular	32	26,4
Bueno	78	64,5
Excelente	5	4,1
Total	121	100

De la tabla se aprecia que del total de estudiantes el 26,4% presenta un regular logro de aprendizaje y el 64,5% presentan buen logro de aprendizaje.

**Figura 8.** *Nivel de logro de aprendizaje.*

5.3.3 Contrastación de hipótesis

5.3.3.1 Prueba de normalidad de Kolgomorv y Smirnov

Tabla 16

Prueba de normalidad de Kolgomorv y Smirnov.

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		Factor interpersonal	Factor instruccional	Factor disciplinario	Clima social	Logro de aprendizaje
N		121	121	121	121	121
Parámetros	Media	5,5372	6,4711	4,1157	16,1240	14,9339
Normales	Desv.típica	2,59500	1,91082	1,79903	4,00743	2,13984
Diferencias más extremas	Absoluta	,086	,177	,113	,100	,377
	Positiva	,086	,137	,113	,080	,177
	Negativa	-,078	-,177	-,110	-,100	-,377
Z de Kolmogorov-Smirnov		,947	1,943	1,239	1,097	4,145
Sig. asintót. (bilateral)		,331	,401	,093	,180	,450

- La distribución de contraste es la Normal.
- Se han calculado a partir de los datos.

De la tabla se aprecia que la variable clima de aula y sus dimensiones factor interpersonal, factor instruccional así como factor disciplinario presentan distribución normal; asimismo la tabla muestra que el logro de aprendizaje presenta distribución normal. Por lo que la prueba estadística de contraste de hipótesis es una prueba paramétrica: el coeficiente de correlación de Pearson (r).

5.3.3.2 Hipótesis general de investigación

Hipótesis estadística:

Ho: El clima social en el aula no tiene una relación directa con el logro de aprendizaje en estudiantes de secundaria en la Institución Educativa Santiago Apóstol de la UGEL 01 San Juan de Miraflores en el año 2015.

Ho: $\rho=0$

Ha: El clima social en el aula tiene una relación directa con el logro de aprendizaje en estudiantes de Secundaria en la Institución Educativa Santiago Apóstol de la UGEL 01 San Juan de Miraflores en el año 2015.

Nivel de significación : 0,05

Estadístico de prueba: Correlación de Pearson

Tabla 17

Correlación de clima de aula y logro de aprendizaje.

		Clima social	Logro de aprendizaje
Clima social	Correlación de Pearson	1	,550(**)
	Sig. (bilateral)		,000
	N	121	121
Logro de aprendizaje	Correlación de Pearson	,550(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	121	121

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

De la tabla se aprecia que dado que $P=0.00 < 0.05$ se rechaza la H_0 , por lo tanto se acepta H_a es decir que el clima social en el aula tiene una relación directa con el logro de aprendizaje en estudiantes de secundaria en la Institución Educativa Santiago Apóstol de la UGEL 01 San Juan de Miraflores en el año 2015. Asimismo se aprecia que existe correlación moderada (0,55) entre el clima de aula y el logro de aprendizaje.

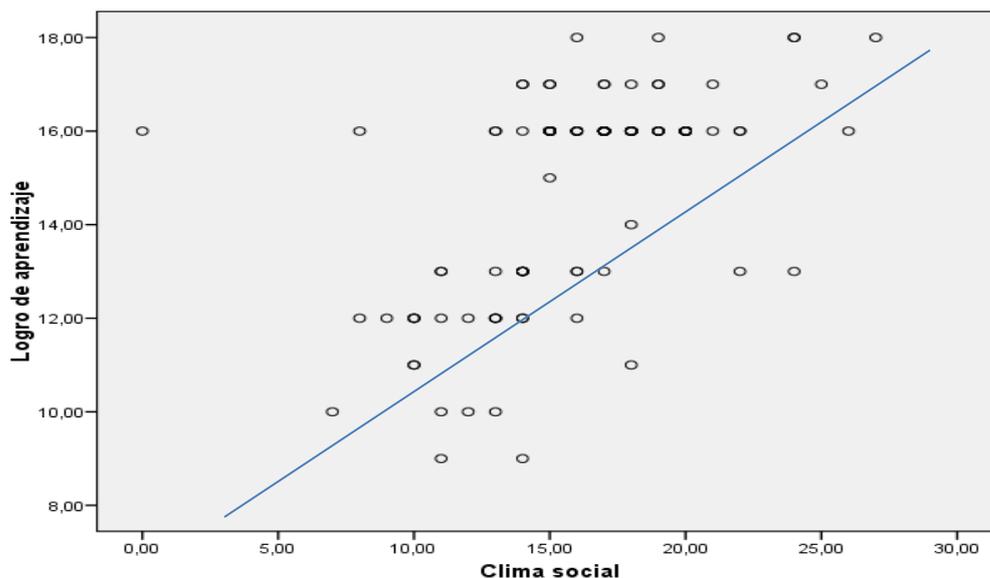


Figura 9. Correlación entre el clima social y el logro de aprendizaje.

5.3.3.3 Hipótesis específicas de investigación

- Hipótesis correlacionales

Hipótesis específica 1

Hipótesis estadísticas:

Ho: El factor interpersonal en el aula no tiene una relación directa con el nivel del logro de aprendizaje en estudiantes de Secundaria en la Institución Educativa Santiago Apóstol de la UGEL 01 San Juan de Miraflores en el año 2015.

Ho: $\rho=0$

Ha: El factor interpersonal en el aula tiene una relación directa con el nivel del logro de aprendizaje en estudiantes de secundaria en la Institución Educativa Santiago Apóstol de la UGEL 01 San Juan de Miraflores en el año 2015.

Nivel de significación 0,05

Estadístico de prueba:

Tabla 18

Correlación del factor interpersonal y logro de aprendizaje.

		Correlaciones	
		Factor interpersonal	Logro de aprendizaje
Factor interpersonal	Correlación de Pearson	1	,545**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	121	121
Logro de aprendizaje	Correlación de Pearson	,545**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	121	121

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

De la tabla se aprecia que $P=0.00 < 0.05$, entonces se impone rechazar la H_0 , por lo tanto aceptar la H_a es decir que el factor interpersonal en el aula tiene una relación directa con el nivel del logro de aprendizaje en estudiantes de secundaria en la Institución Educativa Santiago Apóstol de la UGEL 01 San Juan de Miraflores en el año 2015. Asimismo se aprecia que existe correlación moderada (0,545) entre el factor interpersonal del clima de aula y el logro de aprendizaje.

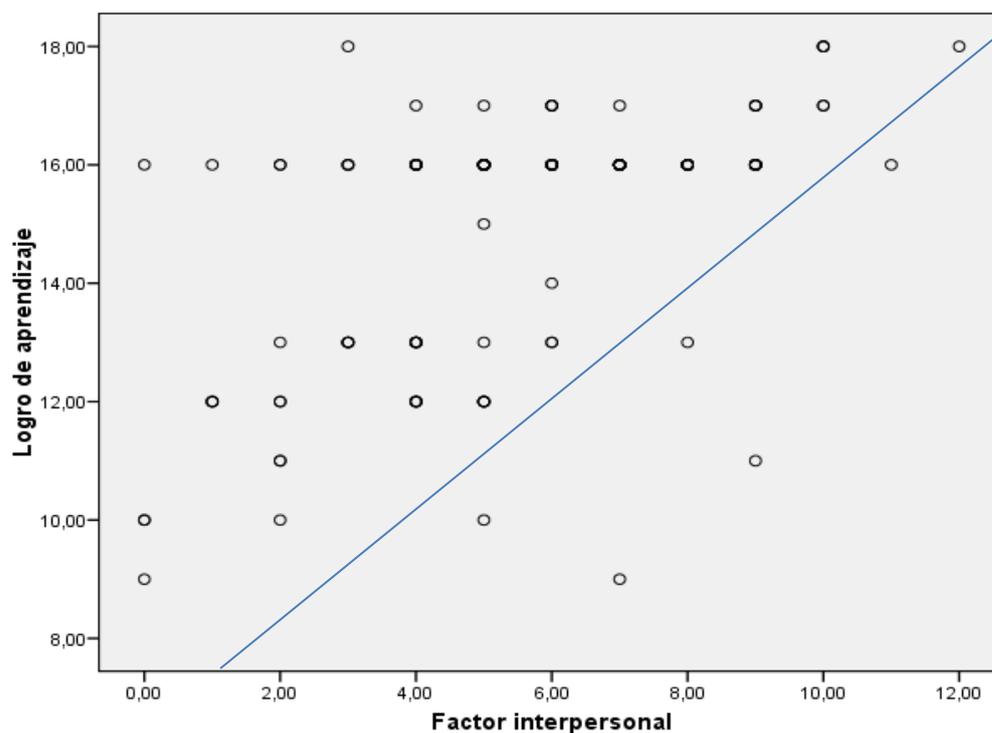


Figura 10. Correlación del factor interpersonal y logro de aprendizaje.

Hipótesis específica 2

Hipótesis estadística:

Ho: El factor instruccional en el aula no tiene una relación directa con el nivel del logro de aprendizaje en estudiantes de Secundaria en la Institución Educativa Santiago Apóstol de la UGEL 01 San Juan de Miraflores en el año 2015.

Ho:p=0

Ha: El factor instruccional en el aula tiene una relación directa con el nivel del logro de aprendizaje en estudiantes de secundaria en la Institución Educativa Santiago Apóstol de la UGEL 01 San Juan de Miraflores en el año 2015.

Nivel de significación 0,05

Estadístico de prueba:**Tabla 19***Correlación del factor instruccional y logro de aprendizaje.*

		Correlaciones	
		Factor instruccional	Logro de aprendizaje
Factor instruccional	Correlación de Pearson	1	,481**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	121	121
Logro de aprendizaje	Correlación de Pearson	,481**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	121	121

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

De la tabla se aprecia que $P=0.00 < 0.05$, entonces se rechaza la H_0 , por lo tanto aceptar H_a es decir que el factor instruccional en el aula tiene una relación directa con el logro de aprendizaje en estudiantes de Secundaria en la Institución Educativa Santiago Apóstol de la UGEL 01 San Juan de Miraflores en el año 2015. Asimismo se aprecia que existe correlación moderada (0,48) entre el factor instruccional y el logro de aprendizaje.

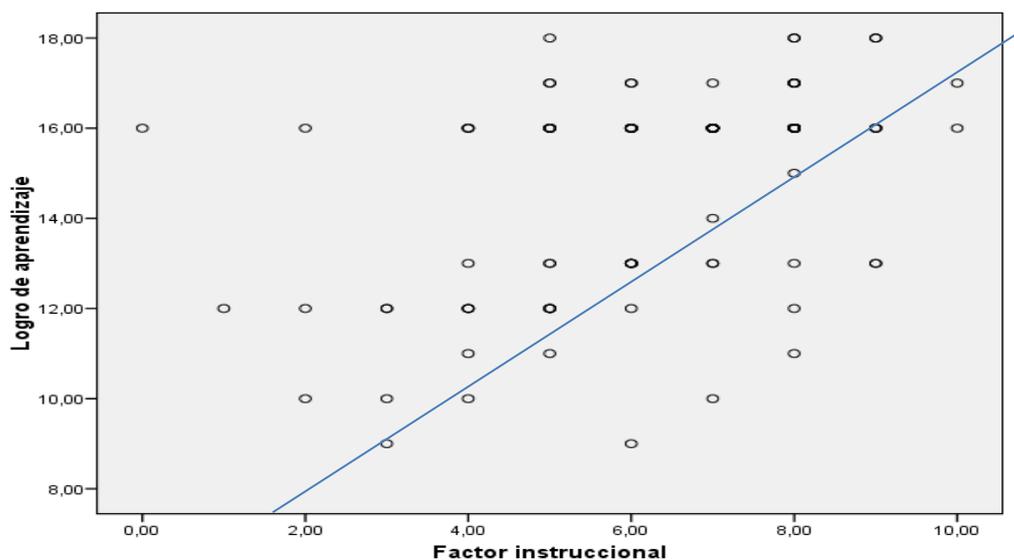


Figura 11. Correlación del factor instruccional y logro de aprendizaje.

Hipótesis específica 3

Hipótesis estadística:

Ho: El factor disciplinario en el aula no tiene una relación inversa con el nivel del logro de aprendizaje en estudiantes de Secundaria en la Institución Educativa Santiago Apóstol de la UGEL 01 San Juan de Miraflores en el año 2015.

Ho: $\rho=0$

Ha: El factor disciplinario en el aula tiene una relación inversa con el nivel del logro de aprendizaje en estudiantes de secundaria en la Institución Educativa Santiago Apóstol de la UGEL 01 San Juan de Miraflores en el año 2015.

Nivel de significación: 0,05

Estadístico de prueba:**Tabla 20***Correlación del factor disciplinario y logro de aprendizaje.*

		Correlaciones	
		Factor disciplinario	Logro de aprendizaje
Factor disciplinario	Correlación de Pearson	1	-,072
	Sig. (bilateral)		,043
	N	121	121
Logro de aprendizaje	Correlación de Pearson	-,072	1
	Sig. (bilateral)	,043	
	N	121	121

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

De la tabla se aprecia que $P=0.04 < 0.05$, por tanto, se rechaza la H_0 , y se acepta la H_a es decir que el factor disciplinario en el aula tiene una relación inversa con el nivel del logro de aprendizaje en estudiantes de Secundaria en la Institución Educativa Santiago Apóstol de la UGEL 01 San Juan de Miraflores en el año 2015. . Asimismo se aprecia que existe correlación baja e inversa (-0.07) entre el factor disciplinario y el logro de aprendizaje.

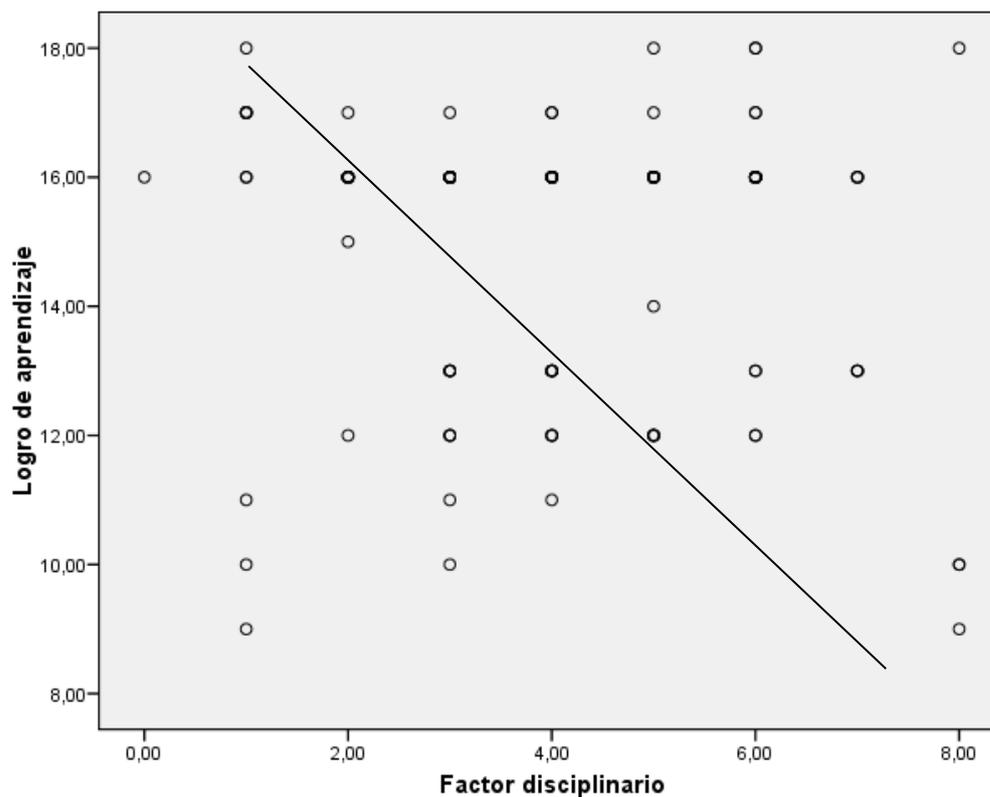


Figura 12. Correlación del factor disciplinario y logro de aprendizaje.

Hipótesis descriptivas

Hipótesis específica 4

Hipótesis estadísticas

Hipótesis Alterna (H_a): El nivel del clima de aula es favorable entre los estudiantes de Secundaria en la Institución Educativa Santiago Apóstol de la UGEL 01 San Juan de Miraflores en el año 2015.

Hipótesis Nula (H_0): El nivel del clima de aula no es favorable entre los estudiantes de Secundaria en la Institución Educativa Santiago Apóstol de la UGEL 01 San Juan de Miraflores en el año 2015.

A fin de contrastar la hipótesis, se ha categorizado o establecido el nivel de categorización de cada variable, de tal manera que se dispone de información cualitativa respecto a las variables de la muestra testada.

La categorización es generalmente definida como la conversión de una variable cuantitativa en cualitativa. La Escala de Stanones ayuda este proceso y es utilizada en el campo de la investigación para categorizar los sujetos de estudio en tres grupos. Es una técnica que permite conocer los intervalos (puntos de corte) en función de puntajes alcanzados en la medición de una variable, ya sea en forma global o por dimensiones o factores (Baltazar, 2013).

La fórmula es la siguiente:

$$a / b = x \pm (0,75) (DS)$$

Donde

a / b : Son los valores máximos o mínimos (para el intervalo).

x : Promedio de los puntajes

DS : Desviación Estándar

El planteamiento de Stanones deriva en una técnica de valoración que permite determinar los intervalos de la variable dentro de la Curva de Gauss, en función de una constante.

Procedimiento:

1. Se calcula la Media Aritmética

$$X = \frac{\sum x}{n}$$

2. Se calcula la Desviación Estándar

$$S = \sqrt{s^2_t}$$

3. Se ubica el puntaje máximo y mínimo en la prueba o cuestionario

4. Se establece valores para a y b

$$a = x - (0,75) (S)$$

$$b = x + (0,75) (S)$$

- **Categorización de la variable Clima de aula:**

$$\text{Media} = 16,1$$

$$\text{DS} = 4,0$$

$$a = 13$$

$$b = 19$$

Desfavorable < 13

Intermedio 13 a 19

Favorable > 19

Escala de la variable clima de aula

Categorías o niveles	Intervalos
Favorable	20 a 25
Intermedio	13 a 19
Desfavorable	7 a 12

Tabla 21

Nivel de clima de aula.

	Frecuencia	Porcentaje
Favorable	21	17,4
Intermedio	76	62,8
Desfavorable	24	19,8
Total	121	100

De la tabla se aprecia que del total de alumnos, el 19,8% considera desfavorable el clima en las aulas de la Institución Educativa “Santiago Apóstol”; el 62,8% considera que el clima social en ella se ubica entre favorable y desfavorable, y el 17,4% opina que es favorable el clima social en las aulas escolares de aquella.

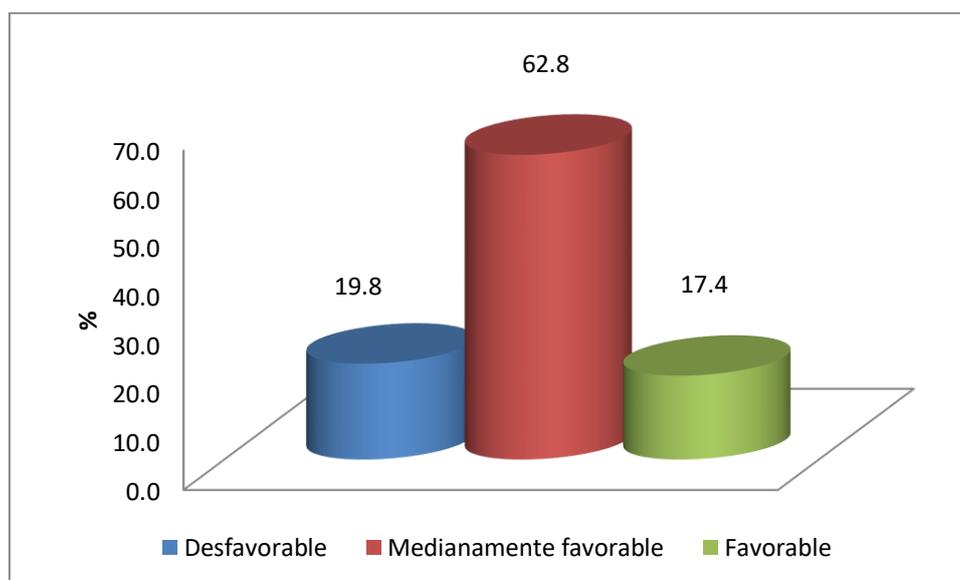


Figura 13. Nivel del Clima de aula.

Hipótesis específica 5

Hipótesis estadísticas:

Hipótesis Alternativa (H_a): El nivel de logro de aprendizaje es regular entre los estudiantes de secundaria en la Institución Educativa Santiago Apóstol de la UGEL 01 San Juan de Miraflores en el año 2015.

Hipótesis Nula (H_0): El nivel de logro de aprendizaje no es regular entre los estudiantes de secundaria en la Institución Educativa Santiago Apóstol de la UGEL 01 San Juan de Miraflores en el año 2015.

- **Categorización de la variable Logro de aprendizaje**

Escala de la variable Logro de aprendizaje

Niveles	Intervalos
Deficiente	0 a 5
Malo	6 a 10
Regular	11 a 14
Bueno	15 a 17
Excelente	18 a 20

Tabla 22

Nivel de Logro de aprendizaje.

	Frecuencia	Porcentaje
Deficiente	0	0,0
Malo	6	5,0
Regular	32	26,4
Bueno	78	64,5
Excelente	5	4,1
Total	121	100

De la tabla se aprecia que del total de estudiantes, el 26,4% presenta un nivel regular de logro de aprendizaje, y el 64,5% presenta un buen logro de aprendizaje en la Institución Educativa Santiago Apóstol de la UGEL 01 San Juan de Miraflores en el año 2015.

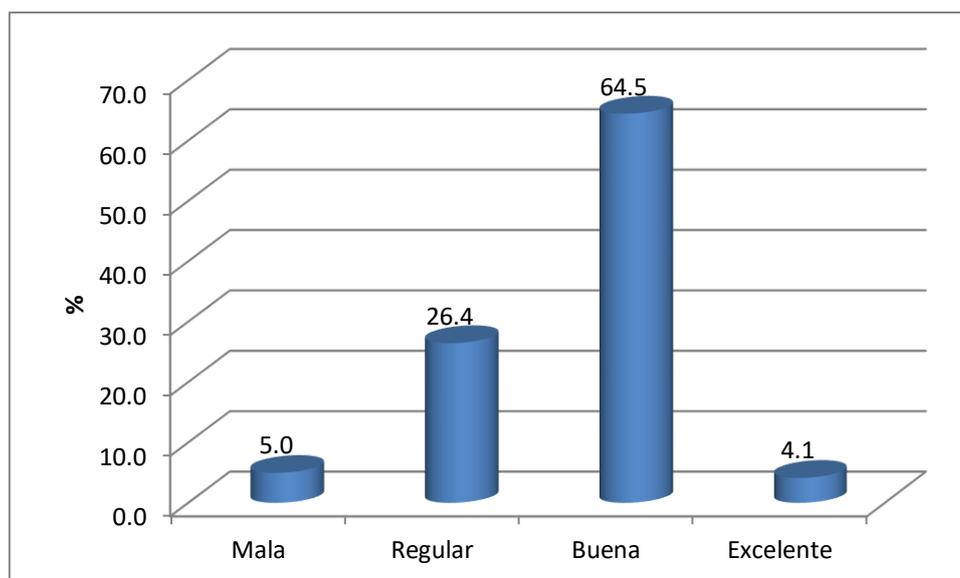


Figura 14. Nivel del logro de aprendizaje.

5.4 Discusión

Como ya es sabido en la comunidad educativa, a la hora de comprender cuales son los factores que intervienen en el aprendizaje, la variable clima del aula es la variable que asoma como la más importante. Diversas investigaciones han destacado que el clima del aula por sí solo es el factor que más explica las variaciones en aprendizajes individuales, esto es porque los alumnos de un aula aprenden más que los alumnos de otra (Casassus, 2010). Empero, los escolares viven también literalmente más de 6 horas al día con sus pares en las instituciones educativas y en interacción con los profesores en una relación que, medida por el conocimiento, es una relación humana de carácter intersubjetivo (Mena y Valdez, 2008), por lo que si dicha relación no se desarrolla bajo ciertos parámetros de bienestar psicológico, emocional y ético se puede hacer muy difícil e inclusive imposible enseñar y aprender. Por eso es que adquieren particular relevancia las percepciones que los individuos, en este caso los escolares, tienen del ambiente en que desarrollan sus actividades habituales, las relaciones

interpersonales que establecen y el marco en que se dan tales interacciones. Es decir, el clima escolar de aula.

En este contexto, los resultados de la presente investigación sugieren que efectivamente la construcción teórica arraiga en el terreno empírico: las evidencias encontradas en la investigación en la Institución Educativa Santiago Apóstol de la UGEL 01 San Juan de Miraflores en el año 2015 indican que el clima del aula tiene una relación positiva de moderada intensidad con el nivel de logro de aprendizaje; que esta situación se reitera, con variaciones mínimas, en las relaciones existentes entre las dimensiones interpersonal e instruccional del clima del aula y el logro de aprendizaje; más no así en lo que respecta a la dimensión disciplina del clima del aula ya que mientras esta es menor, propiciando relaciones democráticas en las interacciones del profesorado y el alumnado y entre sus propios pares, el nivel del logro de aprendizaje aumenta.

Los hallazgos mencionados son consistentes con los resultados reportados por Rivera (2012) que encontró que en la percepción del estudiantado ($n= 163$ alumnos), el clima del aula y logro de aprendizaje en instituciones educativas de Ventanilla tenían una correlación positiva de moderada intensidad en general, y en particular en los aspectos referidos a las dimensiones interpersonal e instruccional del clima del aula, en desmedro del factor disciplinario. En el plano internacional, coinciden con los resultados reportados por Cornejo y Arredondo (2001) en la investigación del clima escolar en la región metropolitana de Chile, y con los encontrados por Vergara (2007) en los colegios secundarios de la región de Araucanía, del mismo país.

Las evidencias registradas en la investigación así como en los estudios previos referidos, sugieren que los profesores y directivos de las Instituciones educativas de secundaria deben ser conscientes de la relevancia que tiene saber detectar

e interpretar las percepciones de sus alumnos sobre el clima. De este modo contarán con la información necesaria para reflexionar sobre aspectos del mismo y tomar decisiones de acciones específicas para mejorar dicho clima, de tal manera que se den las condiciones propicias para el aprendizaje de los alumnos al mismo tiempo que suscita en los profesores la necesidad de atender desde la planificación de su clase de clima social del aula (Pérez, Ramos y López (2010).

Conclusiones

1. Existe una relación positiva de mediana intensidad y estadísticamente significativa ($r=0,55$) entre el clima de aula y el logro de aprendizaje en el estudiantado de nivel secundario de la Institución Educativa Santiago Apóstol en el año 2015.
2. Existe una relación positiva de mediana intensidad y estadísticamente significativa ($r=0,54$) entre la dimensión interpersonal del clima de aula y el logro de aprendizaje en el estudiantado de nivel secundario de la Institución Educativa Santiago Apóstol en el año 2015.
3. Existe una relación positiva de mediana intensidad y estadísticamente significativa ($r=0,48$) entre la dimensión instruccional del clima de aula y el logro de aprendizaje en el estudiantado de nivel secundario de la Institución Educativa Santiago Apóstol en el año 2015.
4. Existe una relación negativa de baja intensidad y estadísticamente significativa ($r = -0,07$) entre la dimensión disciplinaria del clima de aula y el logro de aprendizaje en el estudiantado de nivel secundario de la Institución Educativa Santiago Apóstol en el año 2015.
5. El clima de aula según el estudiantado de nivel secundario de la Institución Educativa Santiago Apóstol presenta un nivel entre favorable y desfavorable en el año 2015.
6. El estudiantado de nivel secundario de la Institución Educativa Santiago Apóstol presenta un buen nivel de logro de aprendizaje en el año 2015.

Recomendaciones

1. Impulsar investigaciones sobre el clima en el aula y el logro de aprendizaje en Instituciones Educativas de perfil similar a la I.E. Santiago Apóstol.
2. Desarrollar y aplicar programas de entrenamiento en mejoras del clima de aula que consoliden las fortalezas registradas, tendientes a promover la calidad educativa institucional.
3. Sensibilizar al personal docente respecto a la importancia de incorporar las observaciones del alumnado sobre los factores interpersonales, instruccionales y disciplinarios imperantes en las aulas de clases, a fin de efectuar los correctivos requeridos que permitan brindar un aprendizaje y enseñanza de calidad.

Referencias

- Alcalay, L., y Antonijevic, N. (1987). Variables afectivas. *Revista de Educación* (México), 144, pp. 29-32.
- Almaguer, T. (1998). *El desarrollo del alumno: características y estilos de aprendizaje*. México: Trillas. ASPIRA Inc. (2001). Recuperado en: http://pr.aspira.org/prog_pr_span.html.
- Arévalo, L.E. (2002). *Clima escolar y niveles de interacción social en estudiantes de educación secundaria del colegio Claretiano de Trujillo. Lima – Perú* (Tesis de Maestría). Recuperado en: <http://sisibib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/tesis>.
- Arón, C., y Milicic, P. (1999). *Clima social escolar*. México: Trillas.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Benítez, M, Giménez, M., y Osicka, R. (2000). Las asignaturas pendientes y el rendimiento académico: ¿existe alguna relación? Recuperado en: <http://fai.unne.edu.ar/links/LAS%20EL%20RENDIMIENTO%20ACADEMICO.htm>
- Bricklin, B. y Bricklin, M. (1988). *Causas psicológicas del bajo rendimiento escolar*. México: Pax-México.
- Carrasco, N., Orozco, M., Pino, S. y Vargas, V. (2011). *¿Qué relación existe entre el clima emocional de aula y el rendimiento escolar de niños y niñas de 2º año básico de una escuela municipal de Cerro Navia?* (Tesis de Licenciatura). Universidad Academia, Santiago Chile. Recuperado en: <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/...1>

- Cascón, I. (2000). *Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico*. Recuperado en:
<http://www3.usal.es./inico/investigacion/jornadas/jornada2/comunc/cl7.html>
- Celis, G.A. (1986). *Los subtests de razonamiento abstracto, razonamiento verbal y relaciones espaciales del D.A.T., como elementos predictivos de rendimiento académico en la U.I.A.* México (Tesis de Licenciatura). Universidad Iberoamericana.
- Cere. (1993). *Evaluar el contexto educativo. Documento de estudio Vitoria*.
Ministerio de Educación y Cultura. Gobierno Vasco.
- Cominetti, R., Ruiz, G. (1997). *Algunos factores del rendimiento: las expectativas y el género*. Human Development Department. LCSHD Paper series, 20, The World Bank, Latin America and Caribbean Regional Office.
- Cornejo, R., y Arredondo, J.M. (2001). *El clima escolar percibido por los alumnos de Enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la región metropolitana. Última década*, Santiago de Chile, 9(15), pp. 11 – 52.
- Covington, M. (1984). *The motive for self-worth*. En R. Ames y C. Ames (Eds.). *Research on Motivation in Education. Student Motivation. I*. New York: Academic Press.
- Covington, M., Omelich, C. (1979). *¿Are causal attributions causal? : A path analysis of the cognitive model of achievement motivation*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, pp. 1487-1504.
- De Giraldo, L., Mera, R. (2000). *Clima social escolar: percepción del estudiante*.
Recuperado en: <http://colombiamedica.univalle.edu.co/Vol31No1/clima.html>
- Díaz, N.J. y Márquez, G.J. (2006). *Disciplina escolar: aportes de las teorías psicológicas*. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*. Abril 2007.

- Edel, R. (2003). El desarrollo de habilidades sociales ¿Determinan el éxito académico?
Revista electrónica: Red Científica: Ciencia, Tecnología y Pensamiento.
Recuperado en: <http://www.redcientifica.com/doc/doc200306230601.html>.
- Edel, R. (2003). Factores asociados al rendimiento académico. *Revista Iberoamericana de Educación. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Recuperado en: http://www.campus-oei.org/revista/frame_participar.htm. Sección: Investigación, 20 de Septiembre de 2003.
- Fernández, G.E., y Funes, L.S. (2002). *Conflicto en el centro escolar: el modelo de alumno*. Madrid: Catarata. Recuperado en:
books.google.com.pe/books?isbn=846588127.
- Frutos, V.O. (1997). *El examen de admisión de nivel superior como predictor del éxito escolar: el caso de la Universidad Iberoamericana, México* (Tesis de Maestría).
Universidad Iberoamericana.
- Gajardo, M. (2001). *Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe. Partnership for Educational Revitalization in the Americas*.
Chile: Formas y reformas de la educación. Serie mejores prácticas.
- Glasser, W. (1985). *Escuelas sin fracasos*. México: Pax-México.
- Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books Psychology.
- Gómez, M. (1997). *Propuesta de intervención en el aula. Técnica para lograr un clima favorable en la clase*. Madrid: Narcea.
- Gómez, R.L. (2010). *Clima social escolar y auto concepto en alumnos de educación secundaria de Lima* (Tesis de Licenciatura). Recuperado en: http://ccybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/2565/1/gomez_ri.pdf.

- Hartup, W. (1992). *Having friends, making friends, and keeping friends: relationships as educational contexts*. Urbana, I: ERIC clearinghouse on elementary and early childhood education.
- Hernández, R. et al. (2012). *Metodología de la Investigación*. Perú: McGraw- Hill/ Interamericana Editores.
- Inocente, D. N. (2010). *Clima de clase y rendimiento académico de alumnos del cuarto de secundaria del taller industrial del vestido en Ventanilla* (Tesis de Maestría). Recuperado en: http://repositorio.usil.edu.pe/.../2010_Inocente_Clima.
- Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*. 24, pp. 21- 48.
- Karh, A.M (2010). *Clima Institucional escolar y gestión directiva*. (Tesis de Licenciatura). Recuperado en: <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC105803>.
- Katz, L.G.; McClellan (1991). *The teacher's role in the social development of young children*. Urbana, I: ERIC clearinghouse on elementary and early childhood education.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002): *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. México: Editorial Interamericana.
- Levinger, B. (1994). School feedings programs-myth and potential. *Prospects*, (14), pp. 25–30.
- Maclure, S.; Davies, P. (1994). *Aprender a pensar, pensar en aprender*. Barcelona: Gedisa.
- Markova, D. y Powell, A. (1997). *Cómo desarrollar la inteligencia de sus hijos*. México: Selector.

- McClellan, D., y Katz, L. (1996). *El desarrollo social de los niños: una lista de cotejo*. Recuperad en: <http://ericece.org/pubs/digests/1996/cotej96s.html>.
- Mena, I., y Valdes, L.M. (2008) *Clima Social Escolar. Documentos Valoras U.C.*
- Moore, S. (1997). El papel de los padres en el desarrollo de la competencia social. Recuperado en: <http://ericece.org/pubs/digests/1997/moor97s.html>.
- Moreno, M.C., y Nova, O.C. (2011). *Clima social escolar en el aula y vínculo profesor alumno: alcances, herramientas de evaluación, y programas de intervención. Revista electrónica de psicología, 14(3)*. Recuperado en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/rep/article/viewFile/2764/25599>
- Muñoz, M.L. (1993). *Estudio comparativo de algunos factores que inciden en el rendimiento académico en una población de estudiantes de niveles medio superior y superior - México*. (Tesis de Maestría). Universidad Iberoamericana.
- Omar, A., Uribe, H., Ferreira, M.C., Leal E.M., y Terrones, A.J.M. (2002). *Atribución Transcultural del Rendimiento Académico: Un Estudio entre Argentina, Brasil y México. Revista de la Sociedad Mexicana de Psicología, 17(2)*.
- Orellana, M.E., y Segovia, Y. J. (2014). *Evaluación del clima social escolar mediante semilleros de convivencia de los octavos de educación general básica. Cuenca, Ecuador* (Tesis de Licenciatura). Recuperado en: <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bistraen/123456789/5022/1/> Tesis.
- Pereda, I.A., y Gonzales, P.O. (2009). *Relación entre el clima social y el rendimiento escolar de los alumnos de la Institución Educativa número 86502 "San Santiago" de Pamparomás. Chimbote* (Tesis Pregrado). Recuperado en: <http://es.slideshare.net/.../clima-social-familiar-y-rendimiento-académico>.
- Piñero, L.J., Rodríguez A. (1998). *Los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes*. Human

Development Department. LCSHD Paper series (36). The World Bank. Latin America the Caribbean regional Office.

Pizarro, R., Crespo, N. (2000). *Inteligencia múltiple y aprendizajes escolares*.

Recuperado en: <http://www.uniacc.cl/talon/antiores/talonaquiles5/ta15-1.htm>

Ponferrada, A.M. (2008). Climas escolares, malestares y relaciones entre iguales en las escuelas catalanas de secundaria. *Revista D'Estudis de la Violencia*. 4, Enero/Marzo 2008. Recuperado en <http://educaciónenvalores.org/spip.php?article2060>.

Rivera, M. G. (2012). *Clima de aula y logros de aprendizaje en comunicación integral del quinto grado de 4 instituciones educativas de Ventanilla*. (Tesis de Maestro), USIL, Lima-Perú.

Romero, I.G. (2008). Convivencia, clima de aula y filosofía para niños. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesional*, 11(3), 29 – 36.

SEP (2001). Observatorio ciudadano de la educación. Programas compensatorios: ¿apoyo a la escuela o a la familia? Recuperado en: <http://www.observatorio.org/comunicados/comun05.html>

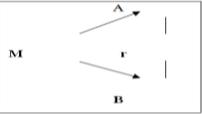
Sternberg, R., Detterman, Douglas K. (1992). *¿Qué es la inteligencia?: Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid: Pirámide.

Woolfolk, A. (1995). *Psicología Educativa*. México: Prentice Hall Hispanoamericana.

Apéndice

Apéndice A
Matriz de consistencia

Clima del aula y nivel de logro de aprendizaje en escolares de Secundaria de una institución educativa privada

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Variables e indicadores	Metodología , población y muestra
<p>Problema general: PG: ¿Cuál es la relación que existe entre el clima del aula y el nivel de logro de aprendizaje en estudiantes de Secundaria de la Institución Educativa Santiago Apóstol de la UGEL 01 San Juan de Miraflores en el año 2015?</p> <p>Problemas específicos PE1: ¿Cuál es la relación existente entre el factor interpersonal en el aula y el nivel de logro de aprendizaje en estudiantes de Secundaria en la Institución Educativa Santiago Apóstol de la UGEL 01 San Juan de Miraflores en el año 2015? PE2: ¿Qué relación existe entre el factor instruccional en el aula y el nivel de logro de aprendizaje en estudiantes de Secundaria en la Institución Educativa Santiago Apóstol de la UGEL 01 San Juan de Miraflores en el año 2015? PE3: ¿Cómo se relaciona</p>	<p>Objetivo general: OG: Determinar la relación existente entre el clima en el aula y el nivel de logro de aprendizaje en estudiantes de Secundaria en la Institución Educativa Santiago Apóstol de la UGEL 01 San Juan de Miraflores en el año 2015.</p> <p>Objetivos específicos OE1: Establecer la relación existente entre la factor interpersonal en el aula y el nivel de logro de aprendizaje en estudiantes de Secundaria en la Institución Educativa Santiago Apóstol de la UGEL 01 San Juan de Miraflores en el año 2015. OE2: Dilucidar la relación existente entre el factor instruccional en el aula y el nivel de logro de aprendizaje en estudiantes de Secundaria en la Institución Educativa Santiago Apóstol de la UGEL 01 San Juan de Miraflores en el año 2015. OE3: Explicitar la relación existente entre el factor regulativo/disciplinario en el aula y el nivel de logro de aprendizaje en estudiantes de Secundaria en la</p>	<p>Hipótesis general HG: El clima social en el aula tiene una relación directa con el logro de aprendizaje en estudiantes de secundaria en la Institución Educativa Santiago Apóstol de la UGEL 01 San Juan de Miraflores en el año 2015.</p> <p>Hipótesis específicas HE1: El factor interpersonal en el aula tiene una relación directa con el nivel del logro de aprendizaje en estudiantes de secundaria en la Institución Educativa Santiago Apóstol de la UGEL 01 San Juan de Miraflores en el año 2015. HE2: El factor instruccional en el aula tiene una relación directa con el nivel del logro de</p>	<p>Variable independiente Clima en el aula.</p> <p>Dimensión Relaciones interpersonales en el aula. Relaciones instruccionales en el aula. Relaciones disciplinarias en el aula.</p> <p>Variable dependiente Logro de Aprendizaje.</p> <p>Dimensiones Conocimientos conceptuales y procedimentales</p>	<p>Enfoque: - Cuantitativo</p> <p>Método: - Descriptivo correlacional</p> <p>Diseño:</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Denotación: M = muestra de Investigación A = clima social en el aula B = logro de aprendizaje r = relación entre variables</p> <p>Población La población está conformada por estudiantes del 1er, 2do, 3er, 4to y 5to año del nivel secundaria de la Institución Educativa Santiago Apóstol, matriculados en el periodo lectivo 2015.</p>

<p>el factor disciplinario en el aula con el nivel de logro de aprendizaje en estudiantes de Secundaria en la Institución Educativa Santiago Apóstol de la UGEL 01 San Juan de Miraflores en el año 2015? PE4: ¿Cuál es el nivel del clima de aula en estudiantes de Secundaria de la Institución Educativa Santiago Apóstol de la UGEL 01 San Juan de Miraflores en el año 2015? PE5: ¿Cuál es el nivel de logro de aprendizaje en estudiantes de Secundaria de la Institución Educativa Santiago Apóstol de la UGEL 01 San Juan de Miraflores en el año 2015?</p>	<p>Institución Educativa Santiago Apóstol de la UGEL 01 San Juan de Miraflores en el año 2015. OE4: Establecer el nivel de clima en el aula en estudiantes de Secundaria de la Institución Educativa Santiago Apóstol de la UGEL 01 San Juan de Miraflores en el año 2015. OE5: Elucidar el nivel de logro de aprendizaje en estudiantes de Secundaria de la Institución Educativa Santiago Apóstol de la UGEL 01 San Juan de Miraflores en el año 2015.</p>	<p>aprendizaje en estudiantes de secundaria en la Institución Educativa Santiago Apóstol de la UGEL 01 San Juan de Miraflores en el año 2015. HE3: El factor disciplinario en el aula tiene una relación inversa con el nivel de logro de aprendizaje en estudiantes de secundaria en la Institución Educativa Santiago Apóstol de la UGEL 01 San Juan de Miraflores en el año 2015. HE4: El nivel del clima de aula es favorable entre los estudiantes de secundaria en la Institución Educativa Santiago Apóstol de la UGEL 01 San Juan de Miraflores en el año 2015. HE5: El nivel de logro de aprendizaje es regular entre los estudiantes de secundaria en la Institución Educativa Santiago Apóstol de la UGEL 01 San Juan de Miraflores en el año 2015.</p>		<p>Muestra</p> <p>La muestra está conformada por 119 estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Santiago Apóstol.</p>
---	--	--	--	--

Apéndice B

*Cuestionario Clima social en el aula y nivel de logro de aprendizaje en estudiantes se
secundaria de la Institución Educativa Santiago Apóstol.*

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN**Enrique Guzmán y Valle**

Alma Mater del Magisterio Nacional

ESCUELA DE POSGRADO**Sección Maestría**

EJEMPLAR N°

.....

Estimado alumno(a):

El presente cuestionario tiene como objeto conocer la relación entre Clima Social en el Aula y nivel de logro de aprendizaje en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Santiago Apóstol. Les pido su colaboración para que respondan las siguientes preguntas.

Las respuestas son confidenciales y anónimas.

Información general:

SEXO: Masculino () Femenino () Edad: Grado:

Instrucciones:

A continuación te presentamos un conjunto de afirmaciones que deberás leer con mucha atención. Te solicito que de acuerdo a tu criterio marques con una X una sola alternativa.

N°	Ítems	Escala	
		V	F
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 colegio están muy interesados en los problemas personales de los alumnos		
3	En general los profesores de este colegio no son muy pacientes con los alumnos		
4	La mayoría de mis profesores ponen una gran energía y entusiasmo en la enseñanza.		
5	La mayor parte de los profesores nos ayudan continuamente a ser muy creativos en todo lo que hacemos		
6	Este es un colegio en el que existe una buena relación. Los profesores y alumnos se preocupan unos de otros.		
7	En este colegio me siento muy bien. Los profesores no tienen demasiadas reglas desagradables a las que haya que obedecer.		
8	En la mayoría de mis cursos creo que he aprendido mucho		

N°	Ítems	Escala	
		V	F
9	En este colegio los profesores siempre están intentando hacer las cosas de maneras nuevas y atrayentes.		
10	Este colegio es un lugar muy impersonal. Los profesores no parecen tener interés en conocer a sus alumnos		
11	Algunas veces los estudiantes de este colegio son castigados por los profesores sin saber realmente las razones por las que se les castiga		
12	La mayoría de mis clases están muy bien planificadas por los profesores		
13	En este colegio los profesores animan muy poco a los alumnos que quieren hacer las cosas de manera distinta.		
14	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.		
15	En este colegio existen demasiadas reglas y normas. Necesitas permiso para hacer cualquier cosa.		
16	La mayoría de mis profesores parecen estar muy interesados en lo que están enseñando.		
17	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		
18	En este colegio los profesores están verdaderamente preocupados por los sentimientos de los alumnos.		
19	A menudo los profesores de este colegio echan la culpa a los alumnos por cosas que hicieron y que no hicieron.		
20	La mayoría de mis profesores no parecen estar muy bien preparados para las clases.		

N°	Ítems	Escala	
		V	F
21	Si queremos hacer las cosas en este colegio a nuestra manera, la mayor parte de los profesores nos ayudan y nos dan mucho ánimo.		
22	Una gran cosa de este colegio es el interés personal que tienen los profesores por los alumnos.		
23	En este colegio la mayoría de los profesores parecen pensar que los alumnos están siempre intentando engañarlos y los castigan por ligerezas.		
24	A menudo da la impresión de que los profesores de este colegio no están muy interesados en si aprendemos o no.		
25	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.		
26	Además de estar preocupados con el trabajo escolar diario, la mayoría de los profesores están muy interesados con los problemas personales de los alumnos.		
27	Los profesores esperan de nosotros que obedezcamos demasiadas reglas y normas en este colegio.		
28	La mayoría de mis profesores conocen su asignatura muy bien y son capaces de presentarla de una manera muy interesante		

Muchas gracias por su colaboración.

Apéndice C

Evaluación de validez de contenido de la escala de clima en el aula.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACION

Enrique Guzmán y Valle

Alma Mater del Magisterio Nacional

ESCUELA DE POSGRADO

Sección Maestría



Validez de contenido de la escala de clima en el aula

Estimado/a docente:

Ud. ha sido seleccionado como parte del panel de expertos que tendrán el trabajo de evaluar los ítems de la Escala de Clima en el Aula. Vuestra evaluación calificara la pertinencia de cada ítem para medir el clima de clase o de aula. Para este efecto, aparecen los 28 ítems del cuestionario agrupados en un solo bloque.

La siguiente página contiene los 28 ítems de la mencionada Escala. Al costado derecho de cada ítem se ha colocado dos casilleros con las letras A y D respectivamente. Se le pide que

elija solamente una respuesta de las dos (2) posibilidades que se le ofrece, marcando con un aspa (X) aquella letra que considere pertinente, según la siguiente instrucción:

A = para indicar su acuerdo si el contenido del ítem mide adecuadamente la respectiva variable.

D = para indicar su desacuerdo si el contenido del ítem no mide adecuadamente la respectiva variable.

N°	Ítems	Escala	
		V	F
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 colegio están muy interesados en los problemas personales de los alumnos		
3	En general los profesores de este colegio no son muy pacientes con los alumnos		
4	La mayoría de mis profesores ponen una gran energía y entusiasmo en la enseñanza.		
5	La mayor parte de los profesores nos ayudan continuamente a ser muy creativos en todo lo que hacemos		
6	Este es un colegio en el que existe una buena relación. Los profesores y alumnos se preocupan unos de otros.		
7	En este colegio me siento muy bien. Los profesores no tienen demasiadas reglas desagradables a las que haya que obedecer.		
8	En la mayoría de mis cursos creo que he aprendido mucho		
9	En este colegio los profesores siempre están intentando hacer las cosas de maneras nuevas y atrayentes.		
10	Este colegio es un lugar muy impersonal. Los profesores no parecen tener interés en conocer a sus alumnos		
11	Algunas veces los estudiantes de este colegio son castigados por los profesores sin saber realmente las razones por las que se les castiga		
12	La mayoría de mis clases están muy bien planificadas por los profesores		
13	En este colegio los profesores animan muy poco a los alumnos que quieren hacer las cosas de manera distinta.		
14	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.		
15	En este colegio existen demasiadas reglas y normas. Necesitas permiso para hacer cualquier cosa.		

N°	Ítems	Escala	
		V	F
16	La mayoría de mis profesores parecen estar muy interesados en lo que están enseñando.		
17	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		
18	En este colegio los profesores están verdaderamente preocupados por los sentimientos de los alumnos.		
19	A menudo los profesores de este colegio echan la culpa a los alumnos por cosas que hicieron y que no hicieron.		
20	La mayoría de mis profesores no parecen estar muy bien preparados para las clases.		
21	Si queremos hacer las cosas en este colegio a nuestra manera, la mayor parte de los profesores nos ayudan y nos dan mucho ánimo.		
22	Una gran cosa de este colegio es el interés personal que tienen los profesores por los alumnos.		
23	En este colegio la mayoría de los profesores parecen pensar que los alumnos están siempre intentando engañarlos y los castigan por ligerezas.		
24	A menudo da la impresión de que los profesores de este colegio no están muy interesados en si aprendemos o no.		
25	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.		
26	Además de estar preocupados con el trabajo escolar diario, la mayoría de los profesores están muy interesados con los problemas personales de los alumnos.		
27	Los profesores esperan de nosotros que obedezcamos demasiadas reglas y normas en este colegio.		
28	La mayoría de mis profesores conocen su asignatura muy bien y son capaces de presentarla de una manera muy interesante		

Muchas gracias por su colaboración.

Apéndice D

Validez de constructo de la escala de clima en el aula.

Análisis Factorial

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-		
Meyer-Olkin.		,949
Prueba de	Chi-cuadrado	
esfericidad de	aproximado	30,503
Bartlett	G1	15
	Sig.	,010

Comunalidades

	Inicial	Extracción
VAR00001	1,000	,707
VAR00002	1,000	,943
VAR00003	1,000	,778
VAR00004	1,000	,890
VAR00005	1,000	,878
VAR00006	1,000	,854
VAR00007	1,000	,756
VAR00008	1,000	,924
VAR00009	1,000	,923

VAR00010	1,000	,819
VAR00011	1,000	,901
VAR00012	1,000	,816
VAR00013	1,000	,830
VAR00014	1,000	,838
VAR00015	1,000	,848
VAR00016	1,000	,880
VAR00017	1,000	,888
VAR00018	1,000	,861
VAR00019	1,000	,800
VAR00020	1,000	,856
VAR00021	1,000	,791
VAR00022	1,000	,926
VAR00023	1,000	,844
VAR00024	1,000	,892
VAR00025	1,000	,839
VAR00026	1,000	,802

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Varianza Total Explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	10,817	24,583	24,583	10,817	24,583	24,583	7,903	17,961	56,961
2	4,533	10,302	34,885	4,533	10,302	34,885	6,149	13,976	87,937
3	4,247	9,653	44,539	4,247	9,653	44,539	5,545	12,602	96,539
4	3,256	7,400	51,938						
5	2,528	5,746	57,685						
6	2,153	4,892	62,577						
7	1,932	4,390	66,968						
8	1,644	3,736	70,704						
9	1,584	3,600	74,304						
10	1,442	3,278	77,582						
11	1,300	2,956	80,538						
12	1,051	2,389	82,926						
13	1,014	2,304	85,230						
14	,893	2,030	87,261						
15	,859	1,951	89,212						
16	,694	1,577	90,788						
17	,646	1,469	92,258						
18	,589	1,339	93,597						
19	,506	1,150	94,747						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes(A)

	Componente		
	1	2	3
VAR00001	,116	,260	,537
VAR00002	-,112	,388	,646
VAR00003	,152	,587	,341
VAR00004	,234	,528	-,136
VAR00005	,522	,279	,351
VAR00006	,562	,182	-,369
VAR00007	,344	-,445	,085
VAR00008	,543	,329	-,286
VAR00009	,512	,038	-,067
VAR00010	,548	,083	,189
VAR00011	,557	,406	,187
VAR00012	,646	,134	-,343
VAR00013	,634	,086	-,031
VAR00014	,538	,023	-,500
VAR00015	,381	-,146	,015
VAR00016	,375	,203	-,440
VAR00017	,437	,115	-,302
VAR00018	,610	,383	-,162
VAR00019	,453	,457	-,152
VAR00020	,573	,231	-,104
VAR00021	,433	-,405	,221

VAR00022	,635	,186	-,054
VAR00023	,580	,285	-,200
VAR00024	,576	-,279	-,078
VAR00025	,456	-,498	,151
VAR00026	,377	,137	,657

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

	Componente		
	1	2	3
VAR00001	,116	,260	,537
VAR00002	-,112	,388	,646
VAR00003	,152	,587	,341
VAR00004	,234	,528	-,136
VAR00005	,522	,279	,351
VAR00006	,562	,182	-,369
VAR00007	,344	-,445	,085
VAR00008	,543	,329	-,286
VAR00009	,512	,038	-,067
VAR00010	,548	,083	,189
VAR00011	,557	,406	,187
VAR00012	,646	,134	-,343
VAR00013	,634	,086	-,031
VAR00014	,538	,023	-,500
VAR00015	,381	-,146	,015

VAR00016	,375	,203	-,440
VAR00017	,437	,115	-,302
VAR00018	,610	,383	-,162
VAR00019	,453	,457	-,152
VAR00020	,573	,231	-,104
VAR00021	,433	-,405	,221
VAR00022	,635	,186	-,054
VAR00023	,580	,285	-,200

Apéndice E

Confiabilidad de la escala de clima en el aula.

Confiabilidad de la escala de clima en el aula

Para corroborar la confiabilidad del instrumento se procedió a realizar la prueba a 20 encuestados y se midió con el coeficiente de confiabilidad de alpha de Cronbach cuya fórmula es

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left(1 - \frac{\sum Si^2}{S_T^2} \right)$$

Donde

K: Número de ítems

Si²: varianza muestral de cada ítems

ST²: varianza del total de puntaje de los ítems

Datos

	x1	x2	x3	x4	x5	x6	x7	x8	x9	x10	x11	x12	x13	x14	x15	x16	x17	x18	x19	x20	x21	x22	x23	x24	x25	x26
1	4	4	3	4	4	3	2	3	4	4	4	3	2	3	2	3	4	4	3	4	4	4	3	4	4	3
2	2	2	2	3	3	3	4	3	4	3	4	3	4	4	3	3	4	3	3	3	2	2	2	3	3	3
3	3	2	3	2	3	3	2	2	3	4	3	4	3	3	4	4	4	2	2	4	3	2	3	2	3	3
4	3	4	4	2	4	1	3	3	3	3	4	3	2	4	2	4	3	2	3	3	3	4	4	2	4	1
5	1	2	2	3	2	1	3	1	2	2	2	3	2	2	2	2	3	2	1	2	1	2	2	3	2	1
6	3	3	3	2	2	3	4	3	3	3	3	4	4	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3
7	4	4	2	2	4	1	4	2	4	4	4	4	2	4	4	2	2	2	2	4	4	4	2	2	4	1
8	2	3	3	2	3	3	4	3	4	4	3	4	4	4	3	3	4	3	4	4	2	3	3	2	3	3
9	4	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	3	3	3	3	3	2	3	4	4	3	3	3	3	3
10	2	1	3	3	2	3	3	3	2	4	3	3	2	3	3	4	4	4	4	4	2	1	3	3	2	3
11	2	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	2	2	3	2	2	3	3	3	2
12	3	2	2	3	2	3	2	4	2	3	3	3	3	4	3	4	3	2	4	3	3	2	2	3	2	3
13	1	1	1	1	1	2	3	2	2	1	2	4	3	2	3	3	3	2	1	1	1	1	1	1	1	2
14	3	2	4	2	2	3	4	3	3	4	4	3	3	4	3	3	2	4	4	4	3	2	4	2	2	3
15	2	2	2	2	3	3	4	3	3	3	4	3	4	3	4	4	4	3	3	3	2	2	2	2	3	3
16	2	2	2	2	4	3	3	3	2	4	2	3	4	2	4	4	3	2	2	4	2	2	2	2	4	3
17	3	2	3	3	2	3	2	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3
18	3	2	3	3	4	4	4	4	3	3	3	3	3	2	2	4	3	3	3	3	3	2	3	3	4	4
19	1	1	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	1	1	2	4	4	4
20	3	2	2	4	2	3	4	3	2	2	3	3	3	2	3	3	3	2	2	2	3	2	2	4	2	3

Remplazando valores donde $K=26 \sum si^2 = 14,2$ y $St^2 = 122$

$$\alpha = \frac{20}{20-1} \left(1 - \frac{14,2}{122} \right) = 0,99$$

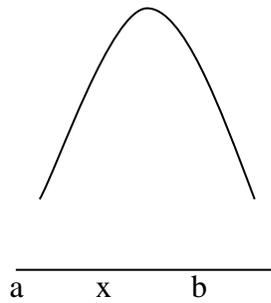
El coeficiente obtenido, denota una elevada consistencia interna entre los ítems que conforman el cuestionario, ya que el resultado del cálculo correspondiente fue de 0.99 lo que evidencia que los ítems del instrumento contribuyen de manera significativa a la definición de la variable investigada, ya que cuando el coeficiente se aproxima a uno el instrumento de medición es altamente confiable

Apéndice F

Categorización de las dimensiones del clima en el aula con la Escala de Stanones.

Factor Interpersonal

Para establecer los intervalos se aplicó la Escala de Stanones en la Curva de Gauss.



Desviación Estándar: $S = \sqrt{s^2_t}$

Media :
$$X = \frac{\sum x}{n}$$

$$a = x - 0.75 (S)$$

$$b = x + 0.75 (S)$$

Media	5,5
DS	2,6
a	4
b	7

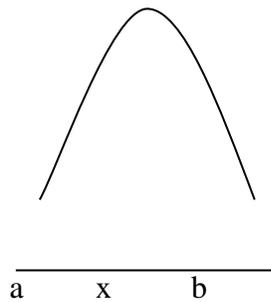
Desfavorable < 4

Medianamente favorable 4 a 7

Favorable > 7

Factor Instruccional

Para establecer los intervalos se aplicó la Escala de Stanones en la Curva de Gauss.



Desviación Estándar: $S = \sqrt{s^2_t}$

Media :
$$X = \frac{\sum x}{n}$$

$$a = x - 0.75 (S)$$

$$b = x + 0.75 (S)$$

Media	6,5
DS	1,9
a	5
b	8

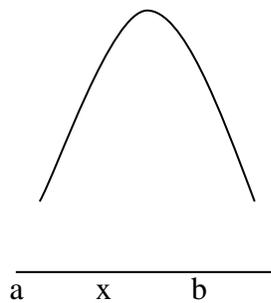
Desfavorable < 5

Medianamente favorable 5 a 8

Favorable > 8

Factor Disciplinario

Para establecer los intervalos se aplicó la Escala de Stanones en la Curva de Gauss.



Desviación Estándar: $S = \sqrt{s^2_t}$

Media :
$$X = \frac{\sum x}{n}$$

$$a = x - 0.75 (S)$$

$$b = x + 0.75 (S)$$

Media	4,1
DS	1,8
a	3
b	5

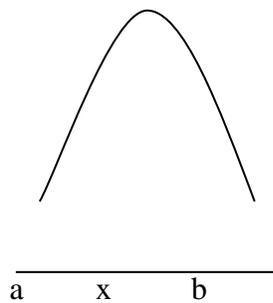
Desfavorable < 3

Medianamente favorable 3 a 5

Favorable > 5

Clima Social De Aula

Para establecer los intervalos se aplicó la Escala de Stanones en la Curva de Gauss.



Desviación Estándar: $S = \sqrt{s^2_t}$

Media :
$$X = \frac{\sum x}{n}$$

$$a = x - 0.75 (S)$$

$$b = x + 0.75 (S)$$

Media	16,1
DS	4,0
a	13
b	19

Desfavorable < 13

Medianamente favorable 13 a 19

Favorable > 19

Apéndice G

Análisis complementarios de la Hipótesis de diferencias de Grupo N° 1

Hipótesis estadísticas

Hipótesis Alterna (H_a): Existen diferencias significativas entre el nivel del clima de aula de los alumnos del 1er, 2do, 3er, 4to y 5to de Secundaria de la Institución Educativa Santiago Apóstol de la UGEL 01 San Juan de Miraflores en el año 2015

Hipótesis Nula (H_0): No existen diferencias significativas entre el nivel del clima de aula de los alumnos del 1er, 2do, 3er, 4to y 5to de Secundaria de la Institución Educativa Santiago Apóstol de la UGEL 01 San Juan de Miraflores en el año 2015

A fin de establecer la existencia de diferencias entre el clima de aula de los distintos años de estudios de la Institución Educativa Santiago Apóstol de la UGEL 01 San Juan de Miraflores en el año 2015, se ha efectuado la comparación de las medias con el estadístico paramétrico ANOVA dado que son cinco los grupos comparados.

Tabla 23

Comparación de medias entre el clima social de aula y dimensiones según año de estudios.

		N	Media	ANOVA
Factor interpersonal	1ro	26	7,00	P=0,000*
	2do	25	6,40	
	3ro	27	4,48	
	4to	31	5,13	
	5to	12	4,00	
Factor instruccional	1ro	26	6,92	P=0,008*
	2do	25	7,40	
	3ro	27	5,67	
	4to	31	6,19	
	5to	12	6,08	
Factor disciplinario	1ro	26	3,62	P=0,009*
	2do	25	3,16	
	3ro	27	4,33	
	4to	31	5,26	
	5to	12	3,75	
Clima social	1ro	26	17,54	P=0,000*
	2do	25	16,96	
	3ro	27	14,48	
	4to	31	16,58	
	5to	12	13,83	

p<0,05

De la tabla se aprecia que se encontró diferencias significativas en el Factor interpersonal, Factor instruccional y Factor disciplinario así como en el clima de aula, observándose que los estudiantes de primero y segundo de secundaria presentan mayor percepción acerca un clima social favorable en relación a los estudiantes de cuarto, tercero y quinto año de secundaria en la Institución Educativa Santiago Apóstol de la UGEL 01 San Juan de Miraflores en el año 2015.

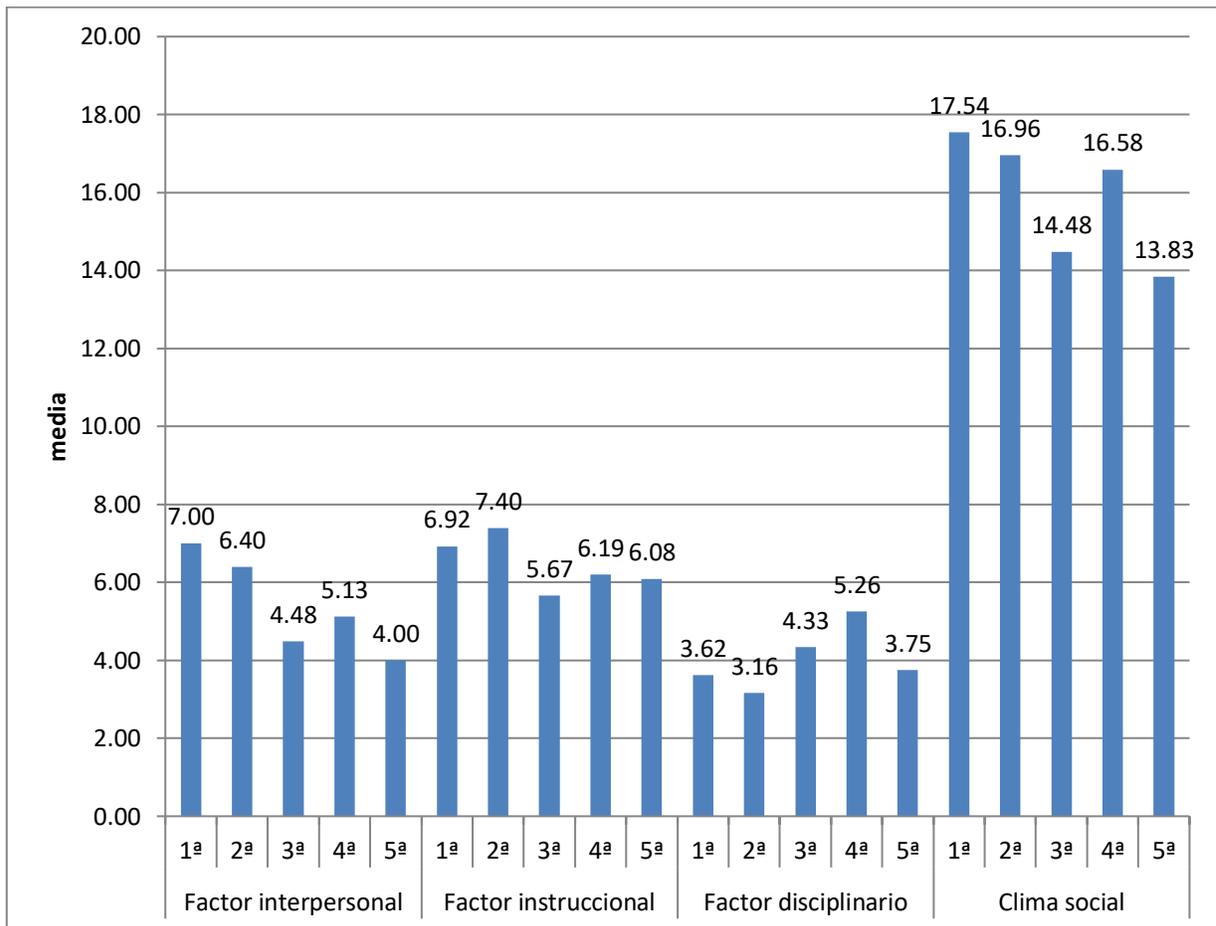


Figura 15. Comparación de medias entre el clima social y dimensiones según año de estudios.

Adicionalmente, se compararon los diferentes años de estudios de secundaria con respecto al género o sexo, y según la edad.

Tabla 24

Comparación de medias entre el clima social y dimensiones según sexo.

		N	Media	ANOVA
Factor interpersonal	Masculino	53	5,87	P=0,21
	Femenino	68	5,28	
Factor instruccional	Masculino	53	6,43	P=0,85
	Femenino	68	6,50	
Factor disciplinario	Masculino	53	4,00	P=0,53
	Femenino	68	4,21	
Clima social	Masculino	53	16,30	P=0,66
	Femenino	68	15,99	

De la tabla se aprecia que no se encontró diferencias significativas en el Factor interpersonal así como tampoco en el clima social de aula según sexo en la Institución Educativa Santiago Apóstol de la UGEL 01 San Juan de Miraflores en el año 2015, y si en el factor instruccional y el factor disciplinario.

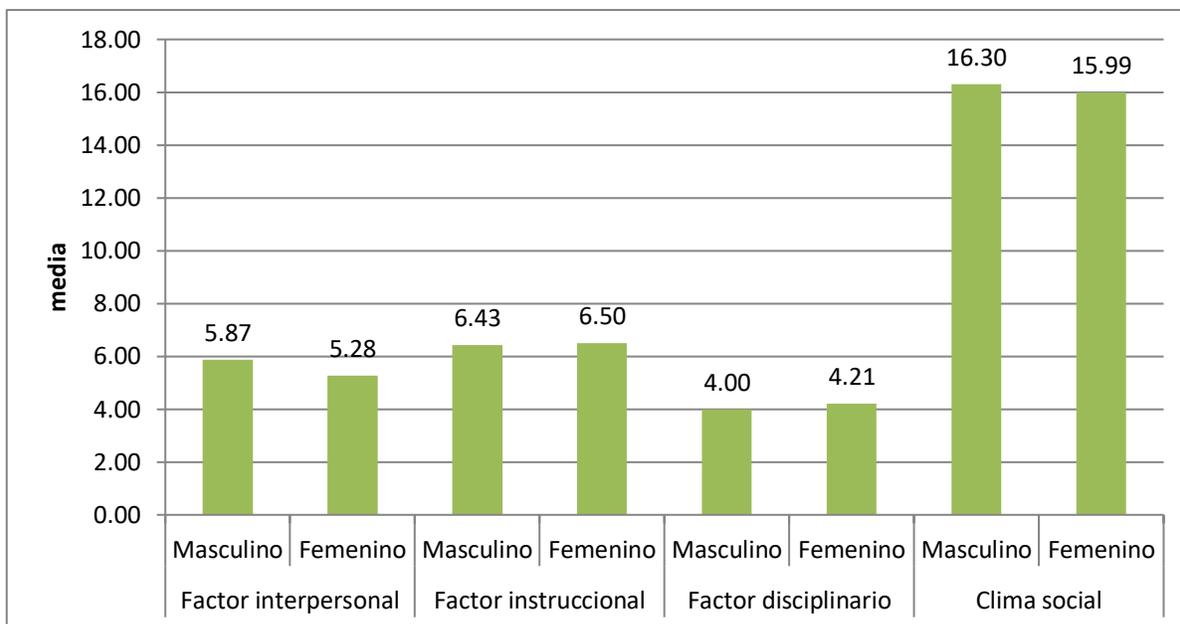


Figura 16. Comparación de medias entre el clima social de aula y dimensiones según sexo.

Tabla 25

Comparación de medias entre el clima social y dimensiones según edad.

	Edad	N	Media	ANOVA
Factor interpersonal	11	2	9,50	P=0,000*
	12	23	6,26	
	13	23	6,96	
	14	27	4,89	
	15	30	4,77	
	16	13	5,38	
	17	2	1,00	
	18	1	0,00	
Factor instruccional	11	2	7,00	P=0,000*
	12	23	6,91	
	13	23	7,26	
	14	27	6,30	
	15	30	6,07	
	16	13	6,62	
	17	2	2,50	
	18	1	0,00	
Factor disciplinario	11	2	3,00	P=0,000*
	12	23	3,52	
	13	23	3,35	
	14	27	4,78	
	15	30	4,80	
	16	13	4,00	
	17	2	4,50	
	18	1	0,00	
Clima social	11	2	19,50	P=0,000*
	12	23	16,70	
	13	23	17,57	
	14	27	15,96	
	15	30	15,63	
	16	13	16,00	
	17	2	8,00	
	18	1	0,00	

p<0,05

De la tabla se aprecia que se encontró diferencias significativas en el Factor interpersonal, Factor instruccional y Factor disciplinario así como en el clima social

,observándose que los estudiantes de edad de 11,12,13,años presentan mayor percepción acerca un favorable clima social en relación a los 15,16,17 años.

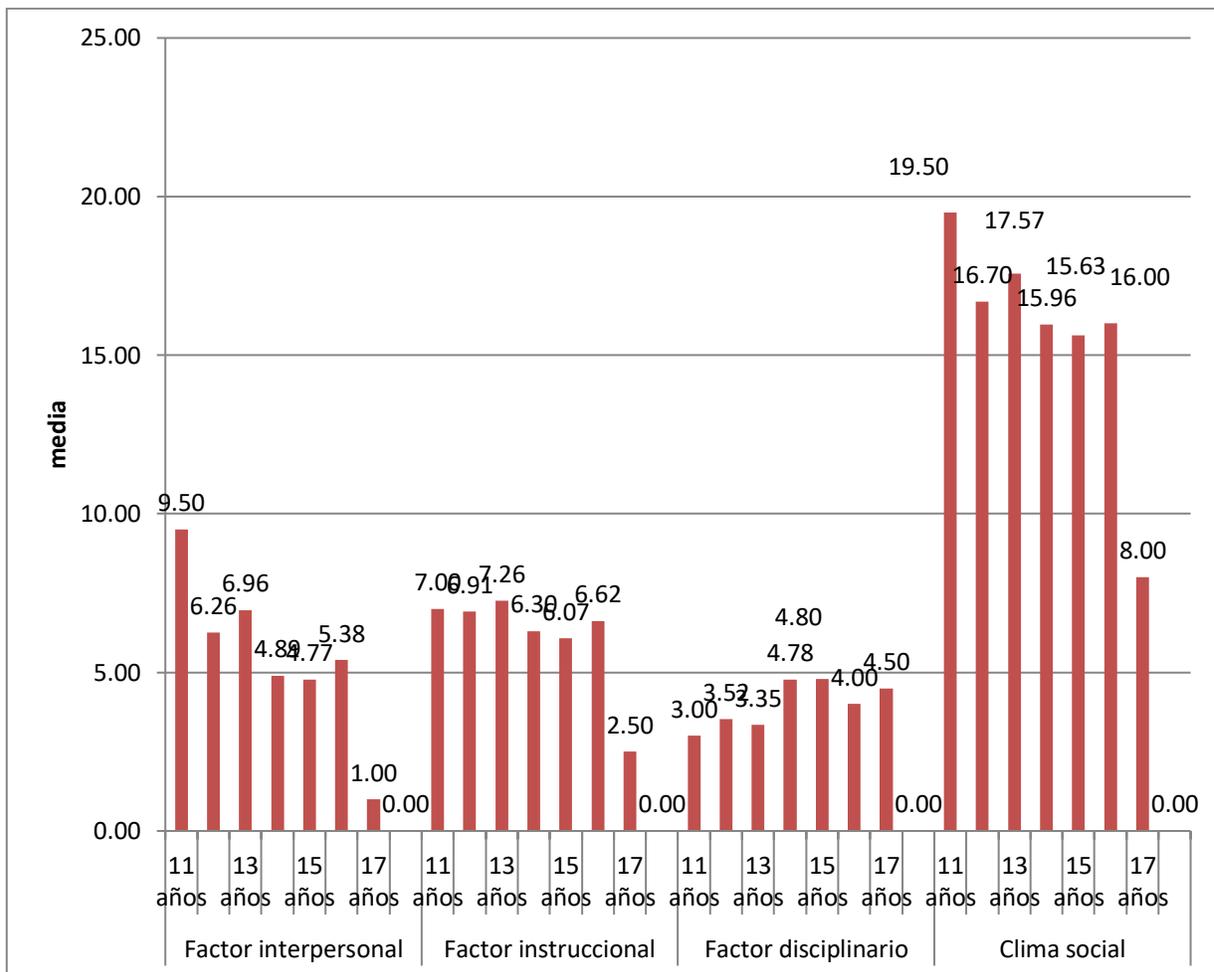


Figura 17. Comparación de medias entre el clima social y dimensiones según edad.

Apéndice H

Análisis complementarios de la Hipótesis de diferencias de Grupo N° 2

Hipótesis estadísticas

Hipótesis Alterna (H_a): Existen diferencias significativas en el nivel del logro de aprendizaje entre los alumnos del 1er, 2do, 3er, 4to y 5to de Secundaria de la Institución Educativa Santiago Apóstol de la UGEL 01 San Juan de Miraflores en el año 2015.

Hipótesis Nula (H₀): No existen diferencias significativas en el nivel de logro de aprendizaje entre los alumnos del 1er, 2do, 3er, 4to y 5to de secundaria de la Institución Educativa Santiago Apóstol de la UGEL 01 San Juan de Miraflores en el año 2015.

Tabla 26

Comparación de medias de Logro de aprendizaje según año de estudios.

Año de estudios	N	Media	ANOVA
1ro	26	15,81	
2do	25	15,44	
3ro	27	14,26	
4to	31	14,65	
5to	12	14,25	P=0,53

De la tabla se aprecia que se encontró diferencias significativas en el logro de aprendizaje, observándose mayor logro en los alumnos de primero y segundo en relación

a los estudiantes de tercero, cuarto y quinto de secundaria de la Institución Educativa Santiago Apóstol de la UGEL 01 San Juan de Miraflores en el año 2015.

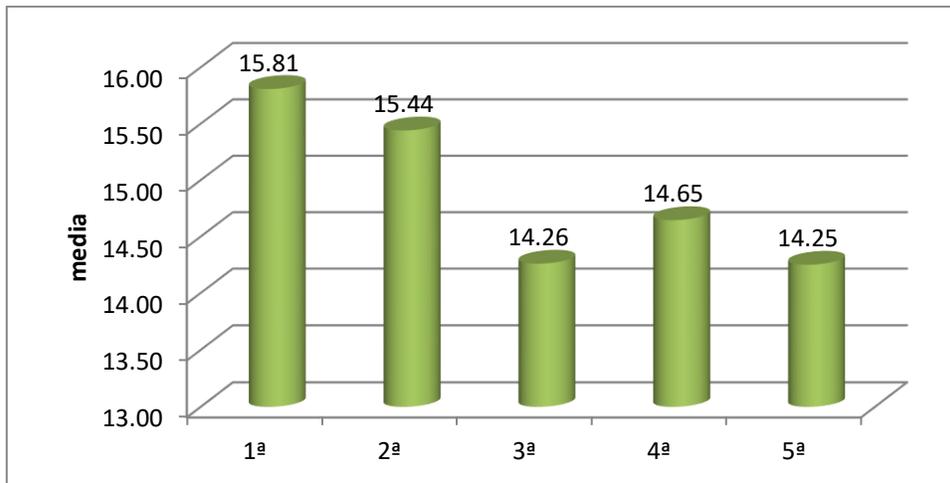


Figura 18. Comparación de medias de Logro de aprendizaje según año de estudios.

Adicionalmente, se efectuaron comparaciones a nivel de logro de aprendizaje entre el sexo y la edad de los alumnos.

Tabla 27

Comparación de medias entre Logro de aprendizaje según sexo.

Sexo	N	Media	ANOVA
Masculino	53	15,08	P=0,42
Femenino	68	14,82	

De la tabla se aprecia que no se encontró diferencias significativas en el logro de aprendizaje según sexo en la Institución Educativa Santiago Apóstol de la UGEL 01 San Juan de Miraflores en el año 2015.

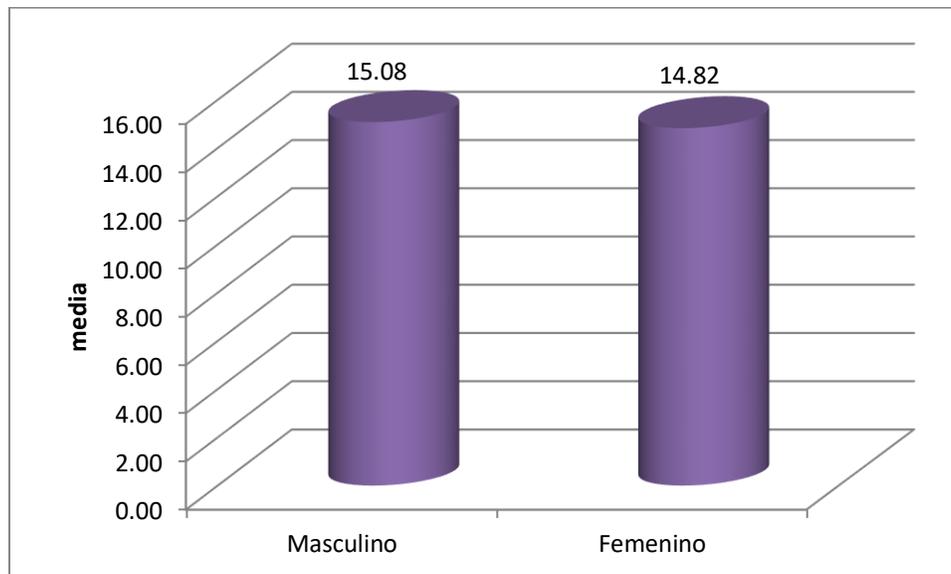


Figura 19. *Comparación de medias entre Logro de aprendizaje según sexo.*

Tabla 28

Comparación de medias de Logro de aprendizaje según edad.

Edad	N	Media	ANOVA
11	2	17	
12	23	15	
13	23	16	
14	27	15	P=0,25
15	30	14	
16	13	15	
17	2	14	
18	1	16	

De la tabla se aprecia que no se encontró diferencias significativas en el logro de aprendizaje según edad en la Institución Educativa Santiago Apóstol de la UGEL 01 San Juan de Miraflores en el año 2015.

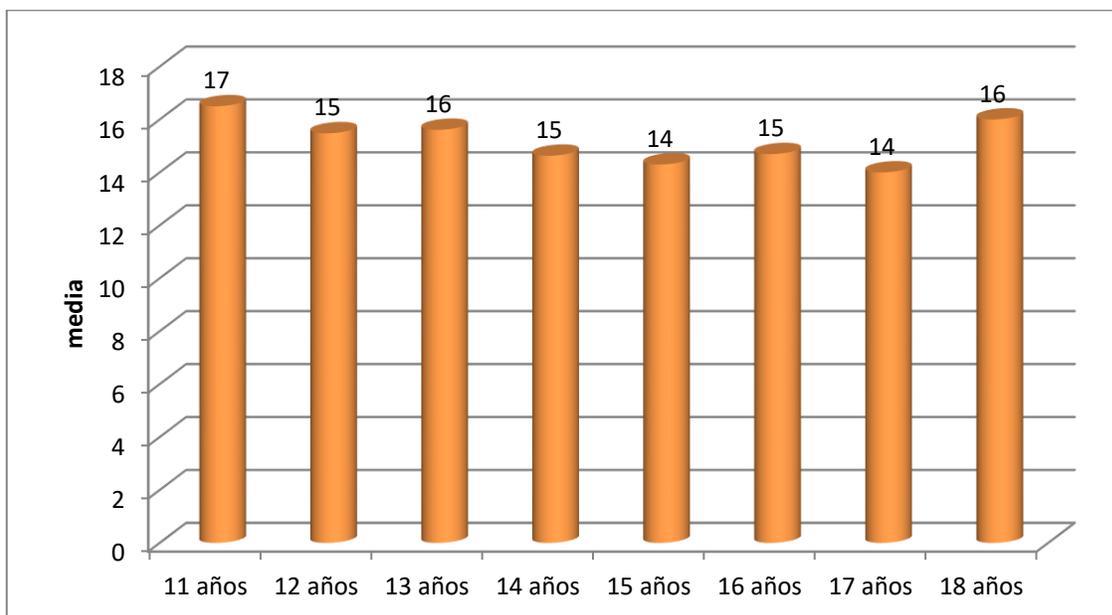


Figura 20. *Comparación de medias de Logro de aprendizaje según edad.*