

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SANTA

ESCUELA DE POSTGRADO

**PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CON MENCIÓN EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN**



UNS
UNIVERSIDAD
NACIONAL DEL SANTA

INFORME DE INVESTIGACIÓN

**RELACIÓN DEL CLIMA INSTITUCIONAL CON EL RENDIMIENTO
ACADEMICO DE LOS ESTUDIANTES DE TERCER GRADO DE
EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
N° 86984 "SAGRADO CORAZÓN DE JESUS" - LLAMELLIN, 2013.**

**Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación con mención
en Docencia e Investigación**

AUTOR:

Br. Carlos Moisés Gonzales Izquierdo

ASESORA:

Mg. Gloria Díaz Lázaro

Nuevo Chimbote - Perú

2015

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SANTA
ESCUELA DE POSTGRADO
PROGRAMA DE MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CON MENCIÓN EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN



INFORME DE INVESTIGACIÓN

RELACIÓN DEL CLIMA INSTITUCIONAL CON EL RENDIMIENTO ACADEMICO DE LOS ESTUDIANTES DE TERCER GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N°86984 “SAGRADO CORAZÓN DE JESUS” – LLAMELLIN, 2013”

Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación con mención en
Docencia e Investigación

AUTOR : Br. Carlos Moisés Gonzales Izquierdo
ASESORA : Mg. Gloria Díaz Lázaro

Nuevo Chimbote – Perú

2015

CONSTANCIA DE ASESORAMIENTO DE LA TESIS

El presente informe de tesis: RELACIÓN DEL CLIMA INSTITUCIONAL CON EL RENDIMIENTO ACADEMICO DE LOS ESTUDIANTES DE TERCER GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N°86984 "SAGRADO CORAZÓN DE JESUS" – LLAMELLIN, 2013, elaborado por el Br. Carlos Moisés Gonzales Izquierdo para obtener el grado de Maestro en CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN en la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional del Santa, ha contado con el asesoramiento de quien suscribe la presente, habiendo sido evaluado y considerado APTO para la respectiva sustentación.



Mg. Gloria Díaz Lázaro
ASESORA

HOJA DE CONFORMIDAD DEL JURADO EVALUADOR

EL informe de tesis titulado: RELACIÓN DEL CLIMA INSTITUCIONAL CON EL RENDIMIENTO ACADEMICO DE LOS ESTUDIANTES DE TERCER GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N°86984 "SAGRADO CORAZÓN DE JESUS" – LLAMELLIN, 2013 elaborado por el Br. Carlos Moisés Gonzales Izquierdo para optar el Grado de Maestro en Ciencias de la Educación con Mención en Docencia e Investigación, ha sido revisado y aprobado por el Jurado Evaluador.


Dra. Bertha Elizabeth Ramirez Romero
PRESIDENTA


Ms. Irene Vásquez Luján
SECRETARIA


Ms. Elvis Vereau Amaya
VOCAL

DEDICATORIA

A Dios Todopoderoso por ser maravilloso y hacer posible esta meta, alcanzada y a mis padres, hijo e hijas y esposa por ser mi soporte incondicional.

Carlos

AGRADECIMIENTO

A Dios Todopoderoso y a la Inmaculada Concepción Virgen Purísima Patrona de la Provincia Antonio Raimondi, por darme la bendición y protección.

A la Universidad Nacional del Santa, por brindarme la facilidad para seguir mis estudios de maestría con sede en mi provincia.

A mis queridos padres: Francisca Izquierdo Príncipe y Teodolfo Gonzales Espinoza, que me dieron vida y educación

A mi querida esposa: Dancy Julia Moreno Rojas, por su apoyo incondicional para optar el Grado de Magister.

A mi hijo Carlos, e hijas Gabriela, Gaby y Liliana, esperanza viva de que ellos explayarán el interés por la educación.

También expreso mi especial agradecimiento a todos los compañeros de trabajo y a los estudiantes de la institución educativa que participaron en el presente trabajo.

CARLOS

ÍNDICE

Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Resumen	ix
Abstract	x
Introducción	11
Capítulo I: Problema de investigación	
1.1. Planteamiento y fundamentación del problema de investigación	13
1.2. Antecedentes de la investigación	15
1.3. Formulación de problema de investigación	20
1.4. Delimitación del estudio	20
1.5. Justificación e importancia de la investigación	20
1.6. Objetivos de la investigación	22
1.6.1. Objetivo general	22
1.6.2. Objetivos específicos	22
Capítulo II: Marco teórico	
2.1. Fundamentos teóricos de la investigación	23
2.1.1. Teorías cognitivas de la motivación	23
2.1.1.1. Teoría del campo de Lewin	23
2.1.1.2. Teoría de la expectativa del valor	24
2.1.1.3. Teoría de la orientación hacia la meta	25
2.1.1.4. Definición de clima institucional	30
2.1.1.5. Modelos explicativos de clima institucional	34
2.1.1.6. Dimensiones del clima institucional	38
2.1.1.7. Elementos de un clima institucional positivo	39
2.1.2. Rendimiento académico	41
2.1.2.1. Definición de rendimiento académico	41
2.1.2.2. Modelos explicativos del rendimiento académico	43
2.1.2.3. Características del rendimiento académico	45
2.1.2.4. Tipos de rendimiento académico	45

2.1.2.5. Relación entre clima institucional con el rendimiento académico	47
2.2. Marco conceptual	50
Capítulo III: Marco metodológico	
3.1. Hipótesis central de la investigación	53
3.1.1. Hipótesis general	53
3.1.2. Hipótesis específicas	53
3.2. Variables e indicadores de la investigación	55
3.3. Método de la investigación	57
3.4. Diseño o esquema de la investigación	58
3.5. Población y muestra	59
3.6. Actividades del proceso de investigación	59
3.7. Técnicas e instrumentos de la investigación	61
3.8. Procedimiento para la recolección de datos	64
3.9. Técnicas de procesamiento y análisis de los datos	66
Capítulo IV: Resultados y discusión	
4.1. Resultados	68
4.1.1. Resultados del clima institucional	68
4.1.2. Resultados del rendimiento académico	80
4.1.3. Prueba de hipótesis general	82
4.1.4. Prueba de hipótesis específicas	84
4.2. Discusión	94
Capítulo IV: Conclusiones y recomendaciones	
5.1. Conclusiones	97
5.2. Recomendaciones	98
Referencias bibliográficas	99
Anexos	105

LISTA DE CUADROS

Cuadro N°01: Niveles logrados en la dimensión ambiente de trabajo de la variable clima institucional por los estudiantes del 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” de Llamellín.	68
Cuadro N°02: Niveles logrados en la dimensión ritmo de clase de la variable clima institucional por los estudiantes del 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” de Llamellín.	70
Cuadro N°03: Niveles logrados en la dimensión interés porque el alumno aprenda de la variable clima institucional por los estudiantes del 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” de Llamellín.	72
Cuadro N°04: Niveles logrados en la dimensión clima de competencia por el alumno de la variable clima institucional por los estudiantes del 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” de Llamellín.	74
Cuadro N°05: Niveles logrados en la dimensión cooperación y trabajo en grupo de la variable clima institucional por los estudiantes del 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” de Llamellín.	76
Cuadro N°06: Niveles logrados en la variable clima institucional por los estudiantes del 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” de Llamellín.	78
Cuadro N°07: Niveles logrados en la variable rendimiento académico por los estudiantes del 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” de Llamellín.	80
Cuadro N°08: Correlación entre el clima institucional y el rendimiento académico de los estudiantes de 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” – Llamellín, 2013, aplicando Pearson.	82

Cuadro N°09: Correlación entre el ambiente de trabajo y el rendimiento académico de los estudiantes de 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” – Llamellín, 2013, aplicando Pearson.	84
Cuadro N°10: Correlación entre el ritmo de clase y el rendimiento académico de los estudiantes de 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” – Llamellín, 2013, aplicando Pearson.	86
Cuadro N°11: Correlación entre el interés por el alumno y el rendimiento académico de los estudiantes de 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” – Llamellín, 2013, aplicando Pearson.	88
Cuadro N°12: Correlación entre el clima de competición y el rendimiento académico de los estudiantes de 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” – Llamellín, 2013, aplicando Pearson.	90
Cuadro N°13: Correlación entre la cooperación y trabajo en grupo y el rendimiento académico de los estudiantes de 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” – Llamellín, 2013, aplicando Pearson.	92

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico N°01:** Frecuencia porcentual de los puntajes logrados en la dimensión ambiente de trabajo de la variable clima institucional por los estudiantes del 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” de Llamellín. 69
- Gráfico N°02:** Frecuencia porcentual de los puntajes logrados en la dimensión ritmo de clase de la variable clima institucional por los estudiantes del 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” de Llamellín. 71
- Gráfico N°03:** Frecuencia porcentual de los puntajes logrados en la dimensión interés por el alumno de la variable clima institucional por los estudiantes del 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” de Llamellín. 73
- Gráfico N°04:** Frecuencia porcentual de los puntajes logrados en la dimensión clima de competencia de la variable clima institucional por los estudiantes del 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” de Llamellín. 75
- Gráfico N°05:** Frecuencia porcentual de los puntajes logrados en la dimensión cooperación y trabajo en grupo de la variable clima institucional por los estudiantes del 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” de Llamellín. 77
- Gráfico N°06:** Frecuencia porcentual de los puntajes logrados en la variable clima institucional por los estudiantes del 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” de Llamellín. 79
- Gráfico N°07:** Frecuencia porcentual de los puntajes logrados en la variable rendimiento académico por los estudiantes del 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” de Llamellín. 81

RESUMEN

La presente investigación tiene como propósito, determinar la relación entre el clima institucional con el rendimiento académico de los estudiantes de 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” – Llamellín, 2013.

El estudio es de tipo descriptivo, se utilizó el diseño de investigación correlacional, se utilizaron como instrumentos el cuestionario de clima institucional y el registro de evaluación de los aprendizajes, ambos aplicados a la muestra que estuvo compuesta por 23 estudiantes.

Se empleó la estadística descriptiva, para validar los resultados que se evidencian a través de cuadros y gráficos, se utilizó la prueba correlacional de Pearson, los resultados obtenidos por dimensión y con un nivel de significatividad de $p = 0.10$, que en la mayoría de los casos han sido considerados significativos por consiguiente se rechaza la hipótesis nula.

En conclusión la investigación, confirma la hipótesis de investigación planteada: Existe relación de significancia entre el clima institucional con el rendimiento académico de los estudiantes de 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” – Llamellín, 2013.

Palabras claves: Clima institucional, rendimiento académico, ambiente de trabajo, ritmo de la clase, interés porque el alumno aprenda, clima de competición, cooperación y trabajo en grupo.

ABSTRACT

This research has objective to determine the relationship between classroom environment and academic performance of students in 3th grade education of School No. 86984 - "Sacred Heart" - Llamellín, 2013.

The study is descriptive, correlational research design was used, the classroom environment questionnaire and recording learning assessment were used as instruments, which are applied to the sample consisted of 23 students.

Descriptive statistics were used to validate the results show through charts and graphs, the Pearson correlation test was used, the results obtained by size and a significance level of $p = 0.10$, which in most cases were considered significant therefore the null hypothesis is rejected.

In conclusion, the research confirms the hypothesis proposed investigation: There is significant relationship between classroom environment and academic performance of students in 3th grade education of School No. 86 984 - "Sacred Heart of Jesus" - Llamellín, 2013.

Keywords: classroom climate, academic performance, work environment, pace of the class, students learn interesting because, competitive climate, cooperation and teamwork.

INTRODUCCIÓN

En el mundo en el que vivimos actualmente, pareciera que las actividades las realizamos de manera automática sin detenemos un minuto para analizar por qué las concretamos o para qué lo hacemos, este parece ser un aspecto que los profesionales de la educación viven día a día, sin frenar su práctica pedagógica y reflexionar sobre ella haciendo una deconstrucción real de su actividad profesional, si fuera de esta manera todo profesor o profesora se daría cuenta de las innumerables falencias que posee al momento de dirigir sus clases y qué tanto afecta esto en el aprendizaje de sus estudiantes.

En ese sentido creemos muy importante evaluar el clima de aula y determinar su relación con el rendimiento académico, pues como lo menciona Román (2007), el buen clima del aula afecta positivamente el rendimiento en materias tales como lengua y matemáticas. Un ambiente grato y confiable con un docente que atiende la diversidad, permite que el estudiante resuelva problemas desde una perspectiva lógica. El estudio de Cueto et al. (2003) en el Perú también indica que el clima en la clase parece tener un efecto positivo sobre el rendimiento escolar.

El clima de aula se define como las percepciones que tienen los sujetos a cerca de las relaciones que establecen a nivel de aula y el contexto en el cual estas interacciones se dan (Cornejo & Redondo, 2001). Para muchos autores, el clima de aula constituye un microclima al interior del establecimiento escolar. Reconociendo así que la generación de un ambiente de respeto, acogedor y positivo es una de las claves para promover el aprendizaje entre los estudiantes.

Este estudio está conformado por cinco capítulos integrados de la siguiente manera:

Capítulo I, problema de investigación, en este apartado se trata de dar a conocer el planteamiento de las ideas generadoras de la presente investigación, así también los estudios que la preceden, la justificación que evidencia su importancia y los objetivos que pretendemos lograr.

Capítulo II, marco teórico, este capítulo contiene las fuentes teóricas y conceptuales de las variables en estudios, como son el clima de aula y el rendimiento académico desde el punto de vista de autores con los que coincidimos filosófica y pragmáticamente, así también consideramos la definición de las dimensiones que conforman cada variable.

Capítulo III, marco metodológico, en este acápite planteamos las hipótesis, desarrollamos además la operacionalización de las variables, sus dimensiones e indicadores, precisamos el método y diseño de investigación utilizados, establecimos la muestra, la que estuvo conformada por 23 estudiantes de 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” – Llamellín, 2013, así también consideramos los instrumentos y el procedimiento de análisis de los resultados encontrados.

Capítulo IV, resultados y discusión, presentamos los cuadros y gráficos con los resultados obtenidos luego de aplicados los instrumentos, luego redactamos la discusión, misma que entrelazó nuestros hallazgos con los de otros autores.

Capítulo V, conclusiones y sugerencias, aquí planteamos las conclusiones en función de los objetivos establecidos al inicio de la investigación.

Finalmente hemos considerado las referencias bibliográficas de los textos consultados.

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento y fundamentación del problema de investigación

El bajo rendimiento académico de estudiantes de educación primaria y secundaria mostrado en las evaluaciones nacionales e internacionales nos coloca en una situación de emergencia educativa. Por tal motivo, se han incrementado los estudios acerca del rendimiento y sus factores asociados. Algunos coinciden en señalar que las condiciones económicas del estudiante, el entorno familiar y las características de la escuela son factores influyentes del rendimiento (UMC & GRADE, 2001a).

En el caso del Perú, la evaluación nacional de rendimiento de 1996 encontró que el 54% de la variabilidad en el rendimiento se debe a diferencias entre escuelas (UMC & GRADE, 2001b). Algunos mencionan que el 30% del rendimiento del estudiante se debe al impacto de la escuela, aislando a otras variables como la socioeconómica (Cox, 2007).

Los estudios ponen en evidencia la importancia del colegio en el rendimiento estudiantil. Se le considera como el motor del cambio, debido a que si se brinda una educación de calidad, los estudiantes tendrán la oportunidad de adquirir las competencias necesarias para enfrentar las exigencias del mundo globalizado. De acuerdo con Cornejo y Redondo (2001), las escuelas que se organizan y funcionan adecuadamente logran efectos significativos en el aprendizaje de sus alumnos.

Actualmente existe un gran interés por investigar la eficacia escolar y sus factores asociados. Los estudiosos de este tema han encontrado que existen escuelas eficaces donde los estudiantes con un nivel socioeconómico menos favorecido logran niveles educativos iguales o superiores a los de niveles más altos. Los factores que caracterizan a estas escuelas eficaces son clima en la clase, metodología del docente, clima

escolar, recursos educativos, calidad del currículo, tiempo real de aprendizaje, entre otros. Es interesante observar que la calidad de los colegios necesariamente está determinada por su nivel socioeconómico.

La evaluación nacional del 2004, a cargo del Ministerio de Educación del Perú, muestra que un factor determinante para el rendimiento son las expectativas del docente y el tipo de relación que se establece entre el docente y los estudiantes. De igual manera, las prácticas docentes tienen un gran peso para crear espacios de confianza. Este espacio de confianza es una parte fundamental del clima generado en la clase (Miranda, 2007).

Por ello, las instituciones Educativas actualmente se encuentran sometidas a retos y cambios constantes, producto del comportamiento de los escenarios donde actúan, para que el caso peruano es turbulento riesgoso, con mucha incertidumbre, consecuencia de su entorno interno y externo como es el caso de las Instituciones Educativas del nivel de Educación Primaria que tiene el reto de formar estudiantes emprendedores, competitivos, reflexivos, analíticos, autónomos y que valoren su cultura y su lengua originaria. De allí, que actualmente las Instituciones educativas requieren del establecimiento de un clima de aula que favorezca la calidad educativa en los actores.

La educación persigue la formación integral del educando, para ello, el agente principal de la tarea, el docente, debe contar con las características psicológicas que le permiten enfrentar de manera proactiva el proceso de enseñanza y permitir ser agente de transformación y cambio en las personalidades de los alumnos. Para ello el docente debe manejar de manera adecuada los procesos de secuencia de situaciones de aprendizaje y sesiones de aprendizaje que permitan al estudiante despertar el interés y la necesidad de aprender. Uno de estos aspectos corresponde a la situación de motivación en la clase.

El bajo rendimiento académico de estudiantes de tercer grado de la Institución Educativa N° 86984 "Sagrado Corazón de Jesús", mostrado en las evaluaciones por la maestra responsable que es de honda preocupación, nos coloca en una situación educativa difícil. Por tal motivo se han incrementado los estudios acerca del rendimiento académico y sus factores asociados. Algunos coinciden en señalar que las condiciones económicas del estudiante, el entorno familiar y las características de la enseñanza en Educación Primaria son factores influyentes del rendimiento académico de los estudiantes. En el caso del Perú, poco énfasis se ha puesto en estudios a cerca de variables como la motivación de clase. Algunos mencionan que el rendimiento del estudiante se debe al impacto de la vida y otros factores del entorno, aislando a otros variables como la socioeconómica.

Los estudios ponen en evidencia la importancia de la enseñanza en educación primaria en el rendimiento académico estudiantil, se le considera como el motor del cambio, debido a que si se brinda una educación con estrategias, que muestran calidad, los estudiantes tendrán la oportunidad de adquirir las competencias necesarias para enfrentar las exigencias del mundo globalizado. De acuerdo, la organización y el funcionamiento de las secuencias de proceso de enseñanza aprendizaje, en especial del aspecto motivacional en clase de manera adecuada, logran efectos significativos en el aprendizaje de los estudiantes.

A partir de la revisión anterior, advertimos que, si se desea impartir una educación de calidad, se indispensable crear un clima de aula adecuado. Por esta razón se plantea la necesidad de elaborar un estudio acerca del tema.

1.2. Antecedentes de la investigación

Investigaciones Internacionales:

Lozano (2013), en su investigación titulada: "Del clima de aula en el rendimiento académico del grado Sexto de la institución educativa

Domingo Savio (San Antonio – Tolima). Concluye que: Las bajas calificaciones, la carencia de actividades lúdicas y dinámicas en las clases, constituyen algunas de las principales causas de desmotivación de los estudiantes del grado sexto de la I. E Domingo Savio, lo que impide que se involucren y participen activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La percepción negativa que tienen los estudiantes de grado sexto de la I. E Domingo Savio de sus docentes, limita el dialogo y la interacción entre Estudiante-Docentes durante el desarrollo de las clases, lo que incide directamente en resultados educativos finales. La percepción que tienen de sus estudiantes los docentes que orientan las áreas con bajo rendimiento académico en el grado sexto de la Institución Educativa Domingo Savio. Puede estar limitando el nivel de logros que los alumnos podrían alcanzar, lo que influye directamente sobre el buen desempeño en estas áreas. La percepción negativa que tienen los docentes de sus estudiantes, es una de las principales causas por las cuales los maestros presentan poco interés en motivar a los educandos hacia aprendizaje y por propiciar un clima psicológico favorable, donde se estimule la seguridad de los alumnos en sí mismos, la autoestima y el sentido de pertenencia al grupo, lo que se ve reflejado en los bajos desempeños de los estudiantes en determinadas áreas o asignaturas. Para despertar en los estudiantes del grado sexto de la I. E. Domingo Savio la atención, motivación e interés por el aprendizaje, se debe trabajar en la generación de un ambiente de estudio eficaz y para ello es fundamental, reducir la improvisación, utilizar diversas metodología de enseñanza, tener dominio de las temáticas y favorecer el diálogo y la interacción docente-estudiante, estudiante-estudiante.

Carrasco (2011), en su investigación titulada. "¿Qué Relación existe entre Clima Emocional de Aula y el Rendimiento Escolar de niños y niñas de 2° año básico de una escuela municipal de Cerro Navia?". Concluyen 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.

Trianes, De la Morena, y Raya (2006), elaboraron un cuestionario para evaluar el Clima Social del Centro Escolar (CECSCE), concluyeron que: Se han encontrado diferencias en cuanto al curso, indicando que las puntuaciones en clima referente al centro y el clima referente al profesorado son menores en los alumnos de 3° año en comparación con los de segundo. Los alumnos que perciben una buena relación con el profesor son valorados por éste, con mayores puntuaciones en habilidades interpersonales, de autorregulación y académicos. Por el contrario, los alumnos que no perciben una buena relación con el profesor, obtienen valoraciones más bajas en estas variables. Así mismo las correlaciones negativas entre el factor de clima social referido al profesorado y las evaluaciones realizadas por el profesor sobre la conducta hostil e irritable, conducta antisocial y agresiva, conducta disruptiva y demandante indican que los alumnos que perciben peor relación con el profesor son los que éste califica como más hostiles e irritables, antisociales y disruptivos.

Investigaciones Nacionales:

Inocente (2010), en su investigación titulada "Clima de Clase y Rendimiento Académico de los alumnos del cuarto de secundaria del taller industria del vestido en Ventanilla". Concluye que: Se aprecia que casi la mitad de los alumnos de la muestra (47%) manifiestan un nivel promedio en cuanto a la variable relaciones, lo que significa que existe un moderado clima donde los alumnos se apoyan y ayudan entre sí. Se puede apreciar que casi las 3/4 partes del grupo de la muestra se encuentran en un nivel de medio a bajo en la variable autorrealización lo que significa que en la realización de tareas y los temas de las asignaturas los alumnos también se encuentran en ese nivel. Se observa que la mayor parte de los alumnos evaluados (69%) perciben un funcionamiento adecuado de la clase en la variable estabilidad, y hay organización, claridad y coherencia pero, un (31%) discrepa con los anteriores porque perciben su ambiente no tan organizado ni coherente.

Wetzell (2009), en su tesis titulada "Clima motivacional en la clase en estudiantes de sexto grado de primaria del callao" concluye: Cabe destacar que el presente trabajo ha tomado en cuenta la percepción de estudiantes de primaria acerca del clima motivacional en la clase, muy importante dado que ellos son los que interactúan a diario con el docente. Además, ha brindado datos importantes, tales como las diferencias en cuanto a la percepción del CMC por tipo de gestión, destacando los particulares. Esto puede estar influenciado por los contrastes en cuanto al desempeño de los estudiantes de colegios estatales y particulares, demostradas por diversos estudios en el Perú. De igual manera, podemos afirmar que estos colegios no están favoreciendo adecuadamente la orientación hacia el aprendizaje o dominio, ni a motivarse a aprender o comprender la información y desarrollar destrezas. Se observa, además, que se fomenta muy poco el trabajo en grupo, el cual es muy importante para desarrollar la solidaridad y las habilidades sociales resaltadas en el estudio de la UNESCO (2002). En este sentido, los docentes no cuentan con el conocimiento acerca de las variables o factores del clima motivacional de la clase ni del tipo de

orientación a la meta que están promoviendo en las actividades escolares. Al tener en cuenta los factores del clima motivacional en la clase y el modelo TARGET (Maehr & Midgley, 1991), se podrá contribuir a mejorar la motivación para aprender, el desempeño de los estudiantes y la calidad educativa, en especial, de las escuelas estatales laicas.

Huamán (2005), en su investigación titulada "Clima social escolar y Rendimiento académico en alumnos del 3° año de secundaria de la Institución Educativa Santa Rosa de Trujillo", concluye que: La mayoría de las alumnas del 3° año de secundaria de la Institución educativa Santa Rosa de Trujillo perciben los distintos aspectos de su ambiente educativo como favorables para el desarrollo de sus actividades escolares habituales. La mayoría de las alumnas del 3° año de secundaria obtuvo un rendimiento académico alto, lo cual guarda relación con su percepción del clima social satisfactorio, muestran correlación entre el rendimiento académico y las sub áreas de implicación, tareas, control e innovación del clima social escolar. Los adolescentes aprenden mejor y tienen mejores calificaciones cuando su ambiente educativo está organizado con normas claras creadas y reguladas por el grupo de pares y donde se da espacio al ejercicio de sus habilidades y destrezas como el pensamiento abstracto; a esto debemos agregar la influencia significativa que tiene el relacionarse con sus compañeros en un ambiente amical y de ayuda mutua.

Tueros (2004), en su investigación titulada "El rendimiento académico y su relación con la cohesión y adaptabilidad familiar y el rendimiento académico inadecuado de los estudiantes del cuarto año de secundaria de Lima Metropolitana". Se obtuvo el siguiente resultado: Los estudiantes con un rendimiento académico elevado, proceden de familias con alto grado de cohesión y adaptabilidad familiar. Los estudiantes con un rendimiento académico inadecuado, proceden de familias con bajo grado de cohesión y adaptabilidad familiar.

1.3. Formulación de problema de investigación

¿Qué relación existe entre clima institucional con el rendimiento académico de los estudiantes de 3° grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 86984 – “Sagrado Corazón de Jesús”, Llamellín en el 2013?

1.4. Delimitación del estudio

Área: Educación Básica Regular.

Aspecto: Organizacional.

Ámbito: Educativo.

Delimitación Espacial: Esta investigación se realizó con los alumnos del 3° Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” – Llamellín.

Delimitación Temporal: Este problema fue investigado en el período comprendido entre los meses de marzo de 2013 y diciembre de 2013.

Delimitación Poblacional: Para esta investigación se contó con los niños del tercer grado de la institución en mención.

1.5. Justificación e importancia de la investigación

El presente estudio es teóricamente importante pues diversos estudios resaltan el valor del clima en la clase como una variable que contribuye a mejorar el aprendizaje y rendimiento de estudiantes de educación básica. Asimismo, uno de los aspectos fundamentales del clima en la clase es promover la motivación para el aprendizaje, lo cual, de acuerdo con varias investigaciones, estaría vinculado a las experiencias que tiene el alumno en este contexto (Kaplan & Maehr, 2007). Los resultados de diversas investigaciones muestran 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 emocional en el aula.

El trabajo presentado goza de una justificación social y educativa pues el sistema educativo actual y la sociedad en general se enfrenta al enorme reto de mejorar el clima escolar en las aulas. Un adecuado clima escolar repercute muy positivamente en todos los aspectos relacionados con la escuela, el profesorado y el alumnado; inversamente, un clima escolar inadecuado contribuye a una disminución del rendimiento académico del alumno, influir negativamente en el adecuado desarrollo social del alumno, puede aumentar la desmotivación del profesorado, etc. Por ende necesitamos encontrar la real relación de las variables clima de aula y rendimiento académico en nuestra realidad.

Esta investigación es relevante y oportuna debido a que el personal que labora con los estudiantes de tercer grado en la Institución Educativa N° 86984 "Sagrado Corazón de Jesús" de Llamellín de la Provincia de Antonio Raimondi, se ve influenciado por diversos factores que inciden en su eficacia, eficiencia y efectividad y algunos de ellos son los diferentes estilos de liderazgo de los Directivos y Jerárquicos que poco o nada aportan por la formación integral de los estudiantes. Asimismo, la comunicación escasa, la poca preocupación del personal docente y administrativo, el choque entre los valores institucionales y los valores individuales del personal nombrado y contratado; generan un descontento que lógicamente repercute en el ambiente de trabajo, desarrollando un clima laboral ambiguos, que repercuten negativamente en el clima del aula.

Por estas consideraciones es necesario saber si existe una relación entre el clima institucional con el rendimiento académico de los estudiantes de tercer grado de la I.E N° 86984 "Sagrado Corazón de Jesús" de Llamellín de la Provincia de Antonio Raimondi, durante el año 2013,

1.6. Objetivos de la investigación

1.6.1. Objetivo general

Determinar la relación entre el clima institucional y el rendimiento académico de los estudiantes de 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” – Llamellín, 2013.

1.6.2. Objetivos específicos

- a) Establecer la relación de clima institucional con el rendimiento académico de los estudiantes del 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 86984 – “Sagrado Corazón de Jesús.”
- b) Reconocer la relación del ritmo de clase con el rendimiento académico de los estudiantes del 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 86984 – “Sagrado Corazón de Jesús.”
- c) Analizar la relación del interés por el alumno con el rendimiento académico de los estudiantes del 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 86984 – “Sagrado Corazón de Jesús.”
- d) Considerar la relación del clima de competición con el rendimiento académico de los estudiantes del 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 86984 – “Sagrado Corazón de Jesús.”
- e) Analizar la relación de la cooperación y trabajo en grupo con el rendimiento académico de los estudiantes del 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 86984 – “Sagrado Corazón de Jesús.”

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Fundamentos teóricos de la investigación

2.1.1. Teorías cognitivas de la motivación

Las teorías cognitivas de la motivación sostienen que la conducta está determinada por el pensamiento; en otras palabras, por los planes, metas, esquemas, expectativas y atribuciones. Las personas responden de acuerdo a las interpretaciones que hagan de los acontecimientos externos y se encuentran en constante búsqueda de información para resolver las dificultades que se les presentan (Woolfolk, 1999). La motivación de los estudiantes para obtener un buen rendimiento no se debe sólo a las recompensas (calificaciones o elogios), sino a factores como el interés, la curiosidad, la necesidad de obtener información o al deseo de aprender (Henson & Eller, 2000).

Entre las teorías cognitivas principales relacionadas directamente con la motivación se encuentran la teoría del campo de Lewin, la teoría de la atribución de Weiner, la motivación de logro de Atkinson, la reciente teoría de orientación hacia la meta y la teoría de la expectativa de valor de Tolman y Lewin. En el siguiente punto se revisa la teoría del campo de Lewin, considerada como una de las pioneras dentro de la perspectiva cognitiva de la motivación.

2.1.1.1. Teoría del campo de Lewin

El estudio de las teorías cognitivas se inicia con la investigación experimental de laboratorio, en donde se generan ideas acerca del papel de los factores cognitivos de la motivación y emoción. Los primeros autores en proponer la relación entre la cognición y la conducta son Tolman y Lewin. Tolman sostuvo que la conducta tiene dirección y selectividad y Lewin, en 1935, postuló la idea del

“espacio vital” que influyó en la psicología de la personalidad y del aprendizaje (Puente, 2003).

Para Lewin, la conducta (C) es una función (f) de la persona (P) y de su ambiente (A). La persona y su ambiente se consideran como un conjunto de factores interdependientes, necesarios para comprender o predecir su conducta. El conjunto de factores da como resultado el espacio vital (EV), en donde $C = f(P, A) = f(EV)$. De esta manera, el espacio vital contiene a la persona y a su ambiente psicológico (Lewin, 1978). De esto se desprende que una conducta no se origina sólo por la persona o por factores de su ambiente, sino que es resultado de ambos, actuando uno sobre otro. Además, la interacción entre la persona y el ambiente está siempre en continuo cambio (Schellenberg, 1981).

De igual manera, Lewin introduce el concepto de atmósfera psicológica definiéndola como una propiedad de la situación como un todo, que determinará la actitud y conducta de las personas. Así, se introduce la importancia de la subjetividad de la persona en la comprensión de su espacio vital. Desde ese momento muchos autores y enfoques comprenden que el ambiente y su interacción con las características personales son determinantes de la conducta humana (Cornejo & Redondo, 2001).

2.1.1.2. Teoría de la expectativa del valor

La teoría de la expectativa del valor deriva del trabajo de Tolman y Lewin, quienes consideran que la conducta está dirigida por metas en la medida en que las personas se esfuerzan por conseguir objetos valorados positivamente y evitan objetos con un valor negativo. Esta teoría relaciona la conducta de éxito con las percepciones de expectativa y valor (Atkinson, Eccles, Wigfield & Eccles como es citado en Meece, Anderman & Anderman, 2006). En otras palabras, de acuerdo con los supuestos de esta teoría,

las personas tienden a comprometerse más ante una tarea cuando esperan hacerla bien y cuando tiene valor para ellos (Tollefson, 2000).

Tollefson llevó a cabo un análisis teórico sobre el tema e indicó que el nivel de esfuerzo dado por una persona para realizar una tarea, está en función a la expectativa de ser capaz de hacerla, la recompensa recibida y el valor que se le dé a ésta. Entonces el modelo asume que la cantidad del esfuerzo realizado es un producto de la expectativa de éxito y el valor atribuido a la recompensa. No existirá esfuerzo si la recompensa tiene poco o nada de valor para el estudiante.

Además, si los estudiantes no esperan ser capaces de realizar una tarea de forma exitosa, no intentarán realizarla, así la recompensa tenga valor para ellos. En una investigación acerca del tema, se encontró que los estudiantes que valoraron las tareas (las percibidas como importantes e interesantes) utilizaron de manera más frecuente estrategias cognitivas y de autorregulación del aprendizaje, las cuales fueron relacionadas con un mayor éxito en clase. Dweck y Elliott (como es citado en Irureta, 1998) señalan que el proceso de formación de expectativas se inicia cuando las personas realizan una evaluación de sus conocimientos, destrezas y el nivel de dificultad de la tarea. Así, las personas se forman expectativas del nivel del rendimiento o aprendizaje que pueden alcanzar a partir de la valoración de la tarea, los recursos propios como los conocimientos y habilidades.

2.1.1.3. Teoría de la orientación hacia la meta

La teoría de la orientación hacia la meta se ha convertido en una perspectiva fundamental dentro del campo de la motivación de logro y de la motivación de los estudiantes. Probablemente sea la teoría que más se utiliza como referencia en cuanto a la

motivación para aprender y la que se adapta mejor al rol del contexto escolar en el compromiso de los estudiantes con las tareas académicas y con su desempeño (Kaplan & Maehr, 2007). La orientación hacia la meta se define como la tendencia personal para seleccionar ciertos tipos de metas. Un estudiante puede escoger entre una y otra meta, mientras que los factores situacionales o del entorno pueden alterar la importancia de dichas preferencias (Tapola & Niemivirta, 2008).

Estudios recientes sugieren que las metas adoptadas, la motivación y el aprendizaje de los estudiantes dependen del énfasis que se le dé a algún tipo de orientación hacia la meta en clase. En relación a esto, Ames (como es citado en Kaplan & Maehr, 2007) postuló que existen dos orientaciones principales hacia la meta: hacia el dominio o aprendizaje y hacia el desempeño.

La orientación hacia el dominio guía la conducta de logro y el compromiso con la tarea. Los estudiantes con este tipo de orientación tienen el objetivo de aprender, comprender la información, desarrollar sus habilidades y lograr algo difícil de conseguir. Se relaciona positivamente con la autoeficacia, persistencia, preferencia por los retos, el aprendizaje autorregulado, el afecto positivo, autoestima, el énfasis en el aprendizaje y con la variedad de la tarea – incluye brindar diferentes tareas y trabajar en grupos - (Kaplan & Maehr, 2007; Tapola & Niemivirta, 2008).

Los estudiantes con una orientación hacia el desempeño prefieren mostrar que son competentes ante los demás y evitan demostrar un bajo rendimiento (Kaplan & Maehr, 2007). Según Tapola y Niemivirta (2008) a través de esta orientación se da poco énfasis en el aprendizaje.

En cambio, se resalta la competencia y comparación social, las evaluaciones públicas sobre el desempeño académico y la conducta, se clasifica a los estudiantes basándose en el desempeño y se desalienta la cooperación e interacción. Este tipo de orientación se asocia a patrones negativos del conocimiento, afecto y conducta y se usan con más frecuencia las estrategias de aprendizaje superficiales que las profundas (Kaplan & Maehr, 2007).

En esta línea, Nicholls et al. (como es citado en Tapola & Niemivirta, 2008) incluyen un tercer tipo de orientación: hacia la evitación. Los estudiantes con este tipo de orientación presentan una actitud pasiva e indiferente hacia el aprendizaje y tratan de trabajar con el menor esfuerzo posible.

Actualmente, se ha introducido el concepto de la orientación hacia la evitación del desempeño, cuyo objetivo es evadir demostrar ser incompetente. La orientación hacia la evitación tiene relaciones negativas con el énfasis en el aprendizaje percibido, la autonomía y la variedad de la tarea. Algunos autores mencionan que existen otros tipos de orientación hacia la meta, tales como la orientación extrínseca y la meta social.

Los estudiantes extrínsecamente orientados se comprometen con la tarea para obtener una recompensa tangible o evitar un castigo. Algunos estudios indican este tipo de orientación está asociado con dar poco valor a la tarea, con una alta ansiedad ante los retos, entre otros. El estudiante con orientación hacia la meta social se compromete a perseguir una meta por razones sociales e interpersonales, tales como agradar, ganarse la aprobación de alguien, del grupo o para interactuar (Kaplan & Maehr, 2007).

La perspectiva propuesta por Alonso (1992) señala que el logro de metas puede motivar a los estudiantes al momento de enfrentar una tarea. Las metas pueden ser de diferentes tipos y varían de acuerdo a la edad, experiencias escolares y contexto sociocultural del estudiante. Los tipos de metas se relacionan con la tarea, la libertad de elección, autoestima, valoración social y la obtención de recompensas externas. Las metas referidas a la tarea incluyen a dos que aluden a la motivación intrínseca. Una es experimentar que se ha aprendido y la otra disfrutar de la tarea por su novedad y dominio. Para DeCharms (como es citado en Alonso, 1992), las metas relacionadas con la libertad de elección indican que el compromiso de un estudiante hacia una tarea depende de la autonomía para elegirla. Las metas que corresponden a la autoestima apuntan a obtener una evaluación positiva de la propia competencia. Las metas de valoración social apuntan a lograr ser aceptado socialmente (por parte de los padres, profesores y compañeros).

Por último, las metas externas se refieren a la obtención de recompensas tales como ganar dinero, premios, etc. y a evitar lo que pueda ser molesto. Por este motivo, estas metas se vinculan a la motivación extrínseca.

En relación al tema del logro de metas, se encuentra la percepción de autoeficacia de los estudiantes. Bandura menciona que las personas que tienen una fuerte creencia de autoeficacia – creencia de que "yo puedo", o "yo no puedo"-, se asocia con el hecho de plantearse el logro de metas y con el compromiso para conseguirlas.

Los estudiantes con bajas expectativas de eficacia (por ejemplo la percepción de una habilidad baja), se desaniman fácilmente ante los fracasos y disminuye su esfuerzo si enfrentan una tarea difícil

(Tollefson, 2000). De esta manera, es probable que los estudiantes con baja autoeficacia en el aprendizaje eviten realizar las actividades desafiantes; mientras que los estudiantes con alta autoeficacia trabajan con entusiasmo, invierten un mayor esfuerzo y persisten en la tarea.

Existe una línea de investigación que analiza los efectos del contexto sobre las elecciones de las metas y las actividades de aprendizaje. Esta línea se centra en la relación entre la percepción del entorno de aprendizaje de los estudiantes y la orientación hacia la meta (Tapola & Niemivirta, 2008). El rol del ambiente de la clase determina las orientaciones de los estudiantes hacia las metas (Kaplan & Maehr, 2007). Meece (como es citado en Kaplan & Maehr, 2007) encontró que la orientación hacia el dominio se facilitaba en clases donde los profesores promovían el aprendizaje significativo a través de la participación activa, la autonomía, el compromiso, así como la colaboración entre los estudiantes. Además, elaboran el material pertinente e interesante para los estudiantes. En estas aulas, los profesores siempre apoyan a los estudiantes cuando las tareas son complejas y difíciles, evitando clasificarlos o usar incentivos extrínsecos para motivarlos.

De acuerdo con algunos estudios (Tapola & Niemivirta, 2008), la percepción de prácticas tendientes al aprendizaje o dominio se relaciona con la orientación hacia el dominio adoptada por los estudiantes y con un patrón adaptativo de pensamiento y afecto; mientras que las prácticas orientadas al desempeño se relacionan con la adopción de la orientación hacia el desempeño y con patrones menos adaptativos.

En este sentido, existe relación entre las prácticas del docente en clase y la orientación hacia la meta. Los estudiantes con distintos

objetivos y creencias motivacionales prefieren distintas condiciones de instrucción.

El estudio realizado por Tapola y Niemivirta (2008) en Finlandia sustenta que las percepciones y preferencias por determinados ambientes de aprendizaje varían dependiendo de las tendencias motivacionales de los estudiantes. Estos hallazgos deben ser tomados en cuenta para las investigaciones sobre el tema y los programas instruccionales.

2.1.1.4. Definición de clima institucional

Los conceptos más actuales indican que el "clima" de la escuela se refiere a lo que perciben y sienten los estudiantes con respecto a los profesores, administradores, personal, el ambiente físico y psicológico de la escuela. De igual manera, se centra en la calidad de vida en el colegio y el aula, relaciona al entorno de la institución con la enseñanza y aprendizaje, y se presenta como la suma de los climas en la clase. Fernández y Asensio (citado en González, 2003) definen el clima institucional como el ambiente general de un centro educativo determinado por factores físicos, elementos estructurales, personales, funcionales y culturales de la institución. Cuando nos referimos al clima en la clase de manera específica, Fraser (como es citado en Sink & Spencer, 2005) menciona que se trata de la percepción de los estudiantes acerca de la dinámica de los ambientes más pequeños de aprendizaje, tales como las aulas o las clases.

El término clima en educación ha sido importado de otras ciencias, fundamentalmente de la Psicología, la Ecología y la Sociología. Según, González (2004), "a través de dichas ciencias el término clima ha ido cobrando importancia creciente en el ámbito propiamente educativo, aunque su estudio sistemático es aún muy reciente". El estudio del clima como un factor que incide

en los productos cognitivos y afectivos de la escuela, no aparece hasta la mitad del siglo XX, esto debido a la complejidad de dicho constructo, es decir a la imprecisión y confusión terminológica de esos años. La precisión terminológica realizada por Walberg en 1982, al clasificar los ambientes de aprendizaje en "clima de clase, percepción del estudiante; clima escolar, percepción de estudiantes y profesores; clima abierto, decisiones conjuntas profesor-estudiante; clima docente, control del proceso de aprendizaje y clima de hogar, conducta de los padres que influyen en los niños" (González, 2004, p. 229), permite aclarar el concepto de clima en el aula.

El Diccionario Enciclopédico de Educación (Martí, 2003), indica que el clima de aula desde un punto de vista pedagógico social es el "modelo de interacción humana que se da en clase mediante la intervención del maestro y que puede ser, entre otros, del tipo autoritario, permisivo, directivo o paternalista", en este caso el clima que se presente en el aula depende del tipo de docente. Otra definición, es el de la Enciclopedia de psicología escolar (Adelman, Howard, Linda & Taylor, 2005), señala que el clima de clase a veces se refiere al ambiente de aprendizaje, así como a los términos atmósfera, ambiente, ecología y medio. El impacto del clima de clase en los estudiantes y el personal puede ser beneficioso o una barrera para el aprendizaje, el clima en el aula es una percepción de calidad. Surge en un estado bastante fluido de la operación compleja de muchos factores ambientales inmediatos (físicos, materiales, variables organizativas, operativas y sociales, etc.); definición que resalta los factores del que depende el clima de clase.

El psicólogo educacional Comejo (2009) sostiene que la construcción del conocimiento, se adquiere principalmente por espacios intersubjetivos, por factores como el tipo de

transacciones que mantienen los agentes personales profesor-alumno; por el modo en que se vincula la comunicación; como se implementan los contenidos con referencia a la realidad de la clase; como se tratan los métodos de enseñanza, etc. Agrega que el proceso enseñanza aprendizaje para ser exitoso, debiera producir satisfacción y favorecer aspectos personales, motivacionales y actitudinales de las personas involucradas; por ello define al clima escolar como la “percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar (a nivel de aula o de centro) y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan”; enfoca dos contextos en la que se producen las relaciones interpersonales a nivel de aula y a nivel de centro educativo o de ambas.

Muijs y Reynolds (2002) indica que el clima de la clase se puede definir como “la disposición o la atmósfera creada por un profesor en su aula, a través de las reglas que se establecen, la forma en que el profesor interactúa con los alumnos y el ambiente físico en que se desarrolla”, estableciendo como el aspecto más importante del clima de aula, la relación entre el profesor y alumnos (el cual puede variar de formal a informales, de caliente a frío), le sigue el entusiasmo del maestro al impartir sus enseñanzas, la exposición de los materiales de aprendizaje, las expectativas del maestro con respecto a sus alumnos además de un entorno físico limpio y ordenado.

El clima en la clase se refiere a un conjunto de actitudes, respuestas afectivas y percepciones del alumno con relación a lo que sucede al interior del aula (Zahn, Kagan & Widaman, citado en Philip & Chambers, 1994). Se circunscribe a la dinámica de los ambientes más pequeños de aprendizaje y está constituido por la atmósfera de trabajo y las relaciones sociales dentro de la clase e influenciado por los estudiantes, los maestros y la gestión escolar

(Somersalo, Solantaus & Almqvist, 2002). Un concepto relativo al clima en la clase es el de cultura y clima en la escuela (Maehr & Midgley, 1991) que se refiere, no solo al énfasis que pone el colegio en determinadas políticas que estarían relacionadas a las metas planteadas dentro del colegio, sino a lo que perciben y sienten los alumnos con respecto a sus maestros, al personal en general y al ambiente físico y psicológico (Sink & Spencer, 2005).

En nuestro país, el Ministerio de Educación y la Unidad de Medición de la Calidad del Perú (2006), en un estudio a cinco escuelas del nivel primario, definen clima como “el resultado de una serie de factores que se articulan en una dinámica particular y que terminan configurando una forma de ser y estar en el aula en relación consigo mismo y en relación con los demás”. Este estudio reconoce dos tipos de clima, un clima negativo, donde el docente y los estudiantes se sienten incómodos y descontentos, es decir poco motivado para enseñar y aprender. Y un clima positivo en el que todos se sienten respetados y valorados, genera una buena disposición para enseñar y aprender. Indica que “un ambiente de respeto mutuo, en el que las normas se han establecido, se han acordado entre todos y se cumplen, en el que todos cumplen con responsabilidades que permiten la convivencia y en el que todos sienten confianza y motivación por aprender, permite un clima de aula orientado al aprendizaje”, resaltando la importancia de las normas para desarrollar un buen clima, su cumplimiento, claridad y justicia al ser impartidas.

Por lo expuesto podemos señalar que el concepto de clima es un término antiguo e importado de otras ciencias, que aparece a mitad del siglo XX y que nace a partir de teorías psicosociales; esto debido a que existía confusión terminológica, se usaban diferentes términos como atmosfera, ambiente, medio, sistema social, espíritu, satisfacción, cultura, contexto, situación, ecología,

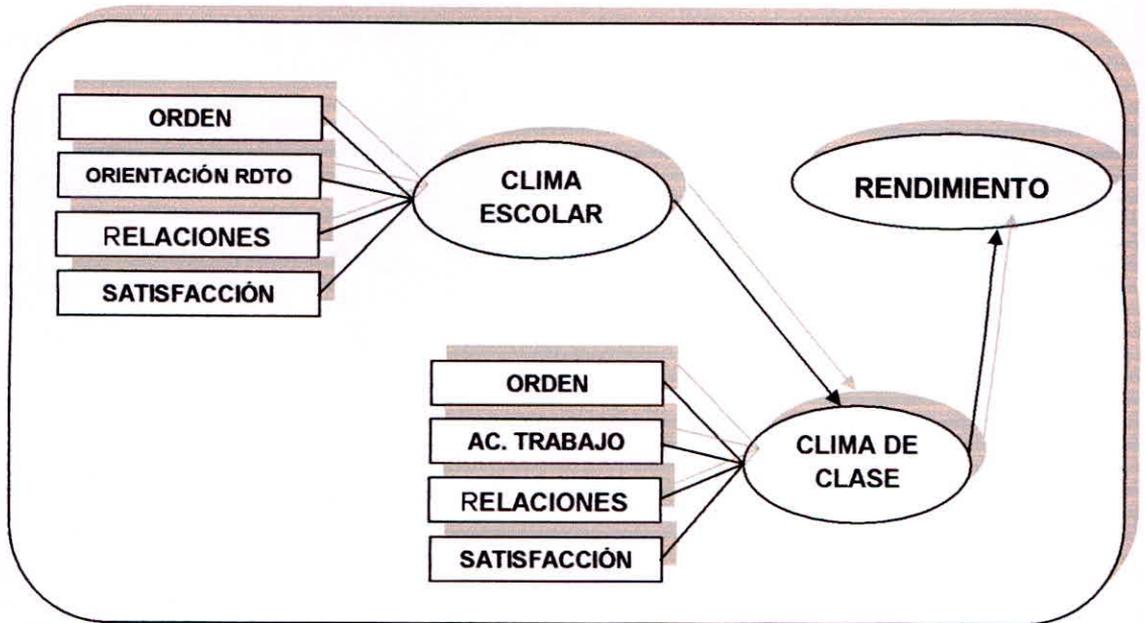
etc., refiriéndose en ocasiones al mismo constructo y otras a conceptos diferentes. Sin embargo, en la actualidad el término clima ha ido cobrando importancia creciente, debido a varios estudios realizados en el ámbito educativo, aunque su estudio sistemático es aún muy reciente. Después de analizar los diversos conceptos, de Silva (1992), Fernández y Asensio (1993), Adelman (2003), Comejo (2009), Muijs y Reynolds (2002), es que concluimos considerar a la variable clima de aula como la percepción que tienen los alumnos sobre las relaciones interpersonales que establecen con sus maestros y compañeros en un microespacio dentro de la institución educativa denominado salón de clase y el marco en la cual estas relaciones se establecen. Citado por Meza, C. (2010)

2.1.1.5. Modelos explicativos de clima de aula

A) Modelo de Scherens y Boster.

En su libro Evaluación del clima como factor de calidad, González (2004) nos señala que el clima es un concepto que ha sido operativizado de formas diversas, este autor resalta lo planteado por Scheerens y Boster (1997) las dimensiones del clima de aula son i) Orden, claridad y firmeza en el control de las clases, reglas claras para el grupo y para cada individuo, creación de un ambiente tranquilo y ordenado; ii) actitud hacia el trabajo, buena actitud hacia el trabajo en el aula, atmosfera centrada en el aprendizaje; iii) relaciones dentro de la clase, buenas relaciones entre alumnos como entre profesor y alumnos, aprecio al profesor, este utiliza más los premios que los castigos y trata a los alumnos como personas responsables capaces de experimentar el éxito del aprendizaje; iv) satisfacción, medida en que las experiencias de aprendizaje en las clases de un profesor determinado son vistas por los alumnos como algo agradable y divertido.

Clima escolar y clima de clase en la literatura de eficacia
escolar



Fuente: Gonzáles (2004)

B) Modelo de Marjoribanks.

En su estudio Marjoribanks (1980), señala la importancia de la *atmósfera vivencial* de la clase y del grupo del que forma parte los alumnos y profesores es imprescindible valorarla apreciando no sólo las características de unos y otros (grado de homogeneidad respecto de los logros instructivos discentes, por ejemplo), sino también del comportamiento que puede alterar profunda y significativamente los efectos de la práctica docente (García, Gómez, Jiménez & Medina, 1991). El modelo se basa en la teoría interaccionista, específicamente en la teoría del campo de Kurt Lewin y los estudios hechos posteriormente por Murray, en la década de los años treinta en Estados Unidos, quienes destacan que el ambiente, en este caso el clima escolar, es un factor que explica la conducta humana, es decir el rendimiento académico del estudiante.

Marjoribanks indica "la investigación típica no ha examinado las interrelaciones entre los resultados afectivos, las variables personales y los contextos del aprendizaje infantil". (Villa & Villar 1992) El modelo interaccionista se utiliza para determinar las relaciones sugeridas por Bloom (1976) sobre su teoría del aprendizaje escolar, en la que los resultados de aprendizaje están asociados con la calidad de la enseñanza que se da en los centros educativos y con las características cognoscitivas y afectivas que los niños llevan al proceso enseñanza aprendizaje.

Variables más importantes según la teoría del Aprendizaje Escolar de Bloom Reproducida por Marjoribanks, 1980



Fuente: Villa y Villar (1992)

Es decir toma como variables de entrada las características afectivas y cognitivas, la calidad de la enseñanza y los resultados del aprendizaje, que como se observa no se refiere exclusivamente al aspecto cognoscitivo, sino a resultados afectivos y al grado de aprendizaje. (Villa & Villar, 1992)

Este esquema fue adoptado por Marjoribanks para analizar las asociaciones entre la inteligencia, personalidad, percepciones del entorno o clase escolar, actitudes hacia la

escuela y el autoconcepto. En su estudio de clima escolar aísla cuatro dimensiones o contextos:

- **Contexto imaginativo**, mide las percepciones de los alumnos de un ambiente innovador y creativo donde ellos se ven estimulados a aprender, o por el contrario, la de un clima rutinario, rígido y tradicional (sin innovaciones).
- **Contexto regulativo**, mide 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, las normas y reglas.
- **Contexto interpersonal**, mide la percepción de los alumnos respecto 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 interés docente, amistad y apoyo.
- **Contexto instruccional**, mide las percepciones de los alumnos en relación con 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 & Villar (1992).

En definitiva, de estos dos modelos presentados, el más adecuado para la realidad de nuestro país es el de Marjoribanks, debido a que considera el contexto imaginativo, que es la percepción del alumnado con respecto al grado de innovación y creatividad que el docente aplica en su clase, lo que permite generar la creatividad en sus estudiantes para desarrollar habilidades investigativas y científicas, muy necesarias en la educación peruana, que es netamente mecanicista (Meza, 2010).

2.1.1.6. Dimensiones del clima de aula

Según Alonso y García (1987) e Irureta (1995), el clima de aula se estudia en función de 5 dimensiones, escalas o factores:

- El ambiente de trabajo, hace referencia a aspectos tales como el orden (nivel de ruido y permisividad de movimiento en clase), la organización de las actividades y la especificidad de objetivos de aprendizaje por parte del profesor.
- El ritmo de la clase agobiante, el contenido de los elementos hace referencia al hecho de que el profesor lleva un ritmo demasiado rápido, lo que hace que las clases resulten agobiantes y que a veces los objetivos no queden demasiado claros. Se refiere a la ansiedad generada por la velocidad con que explica el profesor, el tiempo que da para la realización de las tareas y el tiempo que se detiene en cada tema.
- El interés porque el alumno aprenda, se trata de un factor o dimensión en el que los alumnos que puntúan alto ven a su profesor con todas las virtudes que son deseables en un profesor: se preocupa porque cada alumno aprenda, sin favoritismo, ayudando al que más lo necesita, llevando para ello un ritmo adecuado, aclarando objetivos, ayudando en las dificultades, tratando de mostrar la relevancia de lo que se estudia, elogiando individualmente a cada uno por sus progresos individuales, orientando más hacia el proceso que hacia el resultado, etc. Por el contrario, puntuar bajo equivaldría a ver al profesor como carente de todas esas virtudes. Recoge la sensación de cómo cada alumno es animado a progresar sin tomar en cuenta el progreso de los demás.
- El clima de competición, en la medida en que los alumnos de una clase puntúan alto en este factor nos están diciendo que su profesor no es equitativo, dedicándose a los mejores y

despreocupándose de los que tienen dificultades. Hace referencia a aspectos como el favoritismo del profesor hacia los más listos, al hecho de que compare frecuentemente a los alumnos desde esta perspectiva y a que las actividades se organicen de forma que se ponga de manifiesto al término de las mismas quienes son mejores y peores.

- La cooperación y trabajo en grupo, las puntuaciones altas indican que se percibe que en clase se trabaja de hecho frecuentemente en grupo -con independencia de que esta forma de trabajo sea la preferida de los alumnos o no-, actividad que se ve unida a la percepción de tiempos muertos frecuentes y a un modo de calificar basado en la comparación entre alumnos. Toma en cuenta el grado con el que el profesor propicia el trabajo en grupo y las conductas de ayuda en las clases.

2.1.1.7. Elementos de un clima de aula positivo

Según la Enciclopedia de Psicología Adelman, (2005), para desarrollar un clima positivo en la clase, es necesario mejorar la calidad de vida en el aula, para los estudiantes y el docente; seguir un plan de estudios que promueva no sólo los conocimientos académicos, sino también el aspecto social y emocional del aprendizaje, los elementos eficaces del clima de aula son, crear un ambiente agradable y cuidadoso, lleno de esperanza; creación de mecanismos de apoyo social para los estudiantes y el personal; proporcionar una serie de opciones destinadas a lograr objetivos, fomentar la participación de estudiantes y personal en la toma de decisiones, la transformación de un aula grande en un conjunto de unidades más pequeñas que aumentan al máximo la motivación intrínseca para aprender, proporcionar instrucción y responder a los problemas de forma personalizada, usar una variedad de estrategias para la prevención y solución de los problemas tan

pronto como surgen, crear un entorno físico saludable y atractivo, propicio para el aprendizaje y la enseñanza.

Rodríguez, (2004) señala que los factores que influyen en un buen clima son, participación-democracia, puesto que la participación es también un proceso de aprendizaje y no solo un mecanismo al servicio de la gestión; liderazgo, optar por un liderazgo democrático, el líder facilita y organiza el trabajo colectivo, ayuda al grupo a percibir sus procesos, causas y motivaciones; poder-cambio, las relaciones de poder deben cambiarse y conceder mayor importancia a los estudiantes y profesores y a su utilización del poder en el centro y aula, asegurando de esta forma su participación; planificación-colaboración, la colaboración entre todos los miembros de la comunidad educativa es esencial para promover procesos de participación, cambio y mejora en los centros educativos. "La relación de todos los elementos anteriores configuran la cultura de un centro, esto es importante porque dependiendo de la cultura que existe en ese centro dará un determinado clima escolar (peculiar estilo o tono de la institución)". La autora diferencia entre los conceptos de cultura y clima, indicando que "cultura sería el conjunto de creencias y valores que son asumidos por los miembros de la comunidad, y clima, será el estilo o tono marcado por esa cultura". Es destacable este nuevo término de cultura escolar, que enmarca las características que tiene un determinado clima de aula, permite establecer la diferencia entre cada una de las instituciones educativas.

Ante lo expuesto, se debe tener en cuenta que existen ciertos factores que influyen en crear un ambiente positivo de clase, así mejorar la calidad de vida del docente, alumno y del aula, generar planes de estudio que promuevan conocimientos cognitivos y afectivos; debemos tener en consideración que un centro

educativo no está aislado sino que se ve influenciado por su entorno, además la cultura que tiene la institución está influenciado por la cultura de la sociedad.

2.1.2. Rendimiento Académico

2.1.2.1. Definición de rendimiento académico

El rendimiento académico es la productividad del sujeto, el producto final de la aplicación de su esfuerzo, matizado por sus actitudes, rasgos y la percepción más o menos correcta de los cometidos asignados" (Forteza, 1975).

La educación escolarizada es un hecho intencionado y, en términos de calidad de la educación, todo proceso educativo busca permanentemente mejorar el aprovechamiento del alumno. El rendimiento en sí y el rendimiento académico, también denominado rendimiento escolar, son definidos por la Enciclopedia de Pedagogía / Psicología: "Del latín reddere (restituir, pagar), el rendimiento es una relación entre lo obtenido y el esfuerzo empleado para obtenerlo. Es un nivel de éxito en la escuela, en el trabajo, etc.". Al analizarse el rendimiento escolar, deben valorarse los factores ambientales como la familia, la sociedad y el ambiente escolar" (Tawab, 1997).

Kaczynska (1986), afirma que el rendimiento académico es el fin de todos los esfuerzos y todas las iniciativas escolares del maestro, de los padres, de los mismos alumnos; el valor de la escuela y el maestro se juzga por los conocimientos adquiridos por los alumnos.

Novárez (1986), sostiene que el rendimiento académico es el quantum obtenido por el individuo en determinada actividad académica.

Pizarro (1985), afirma que el rendimiento académico se entiende como una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación.

Para Touron (1985) el rendimiento "es un resultado del aprendizaje, suscitado por la actividad educativa del profesor, y producido en el alumno, aunque es claro que no todo aprendizaje es producto de la acción docente".

Rodríguez (1982), insiste en que el bajo rendimiento académico puede ser el reflejo de una "rebelión" contra los padres cuando no existe una relación satisfactoria, situación que suele generar un alto nivel de ansiedad y resentimiento, lo que se traduce en una clara oposición al mandato o aspiraciones familiares.

Chadwick (1979) define el rendimiento académico como la expresión de capacidades y de características psicológicas del estudiante desarrollado y actualizado a través del proceso de enseñanza-aprendizaje que le posibilita obtener un nivel de funcionamiento y logros académicos a lo largo de un período o semestre, que se sintetiza en un calificativo final (cuantitativo en la mayoría de los casos).

Gimeno (1976), entiende el rendimiento académico como lo que los alumnos obtienen en un curso tal como queda reflejado en las notas o calificaciones escolares, producto que depende de la personalidad entera del alumno y puede verse influenciado por cualquier circunstancia que afecte al ajuste personal.

Para Méndez (1975), el rendimiento académico "es la productividad del sujeto, el producto final de la aplicación de su

esfuerzo, matizado por sus actitudes, rasgos y la percepción más o menos correcta de los cometidos asignados".

Resumiendo, el rendimiento académico es un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el alumno, por ello, el sistema educativo brinda tanta importancia a dicho indicador. En tal sentido, el rendimiento académico se convierte en una "tabla imaginaria de medida" para el aprendizaje logrado en el aula, que constituye el objetivo central de la educación. Sin embargo, en el rendimiento académico, intervienen muchas otras variables externas al sujeto, como la calidad del maestro, el ambiente de clase, la familia, el programa educativo, y variables psicológicas o internas, como la actitud hacia la asignatura, la inteligencia, la personalidad, el auto-concepto del alumno y la motivación. En relación con el aprendizaje, desde el punto de vista didáctico, el rendimiento se manifiesta y se valora en el aprendizaje escolar controlado por medio de los exámenes, pruebas objetivas, observación del profesor, etc.

Es pertinente dejar establecido que aprovechamiento escolar no es sinónimo de rendimiento académico. Este está referido, más bien, al resultado del proceso enseñanza-aprendizaje, de cuyos niveles de eficiencia son responsables tanto el que enseña como el que aprende. Aprovechamiento escolar, es el progreso alcanzado por el alumno en un determinado período de tiempo, (Plata, 1969).

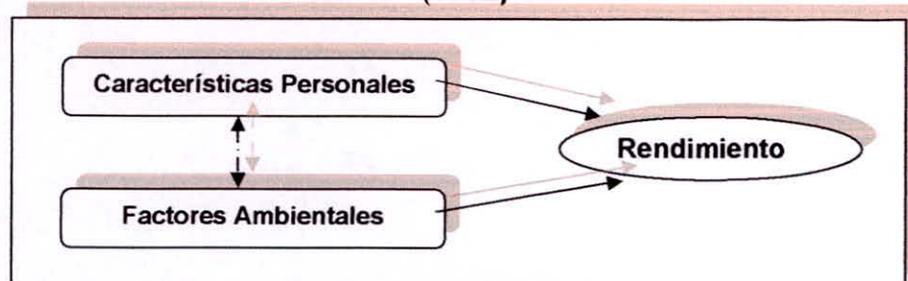
2.1.2.2. Modelos explicativos del rendimiento académico

Señala Adell (2004), que en 1950, Vernon fue uno de los primeros en incluir un amplio conjunto de factores que influyen en el rendimiento escolar del alumno, a saber: clima familiar, ambiente escolar, metodología del profesor, interés del alumno y las características de su personalidad. Como se puede observar, es

el ambiente escolar del alumno, uno de los factores determinantes en el rendimiento escolar del alumno.

Según Rodríguez y Espinar (1982), se produce un efecto circular de mutua interacción constante y significativa entre el propio rendimiento, las características personales y los factores ambientales. Este autor, reúne los anteriores factores en dos, podemos ubicar al clima de aula, dentro de los factores ambientales. Así:

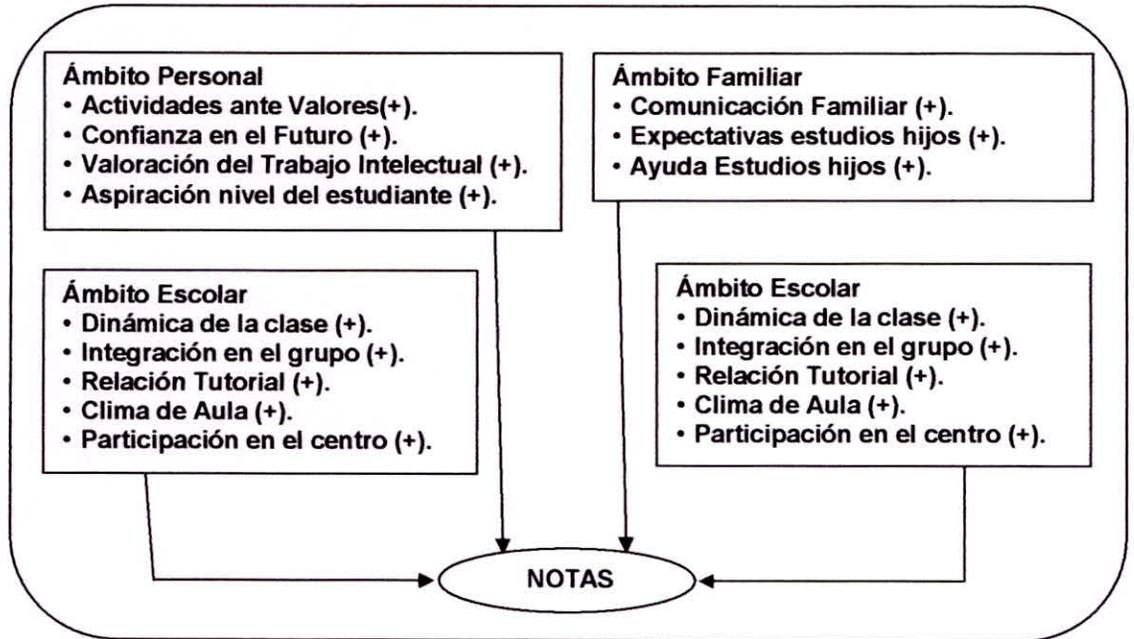
Ámbitos del Rendimiento Académico según Rodríguez y Espinar (1982)



Fuente: Adell, 2004

Cabe destacar sin embargo la propuesta de Adell en su libro *Estrategias para Mejorar el Rendimiento Académico de los Adolescentes*, propone un modelo orientado a las notas o calificaciones de los alumnos, comprobado a través de técnicas de correlación múltiple y análisis de regresión, las variables antecedentes con mayor predicción en el rendimiento han sido aspiraciones de nivel de estudio, del ámbito personal; y las actividades culturales y aprovechamiento del estudio personal, del ámbito comportamental. (Ver el cuadro los signos positivos, favorece la obtención de buenas notas, mientras que las de signo negativo, no):

Variables más predictoras de las notas según Adell



Fuente: Adell, 2004.

2.1.2.3. Características del rendimiento académico

García y Palacios (1991), después de realizar un análisis comparativo de diversas definiciones del rendimiento escolar, concluyen que hay un doble punto de vista, estático y dinámico, que atañen al sujeto de la educación como ser social.

- a) El rendimiento en su aspecto dinámico responde al proceso de aprendizaje, está ligado a la capacidad y esfuerzo del alumno;
- b) El rendimiento en su aspecto estático comprende al producto del aprendizaje generado por el alumno y expresa una conducta de aprovechamiento.

2.1.2.4. Tipos de rendimiento académico

González (1986) apunta la existencia de diferentes tipos de rendimiento escolar, 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 rendimiento académico son el objetivo y el subjetivo en función de la forma de apreciación del trabajo escolar: permitan.

El objetivo requiere la utilización de instrumentos normalizados, y en él 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.

El tipo de rendimiento académico que se aplica en las clases de Industria del Vestido es el objetivo porque se utilizan instrumentos, maquinaria y equipos, también el subjetivo porque el profesor mediante la apreciación valora la creatividad de los alumnos interviniendo todo tipo de referencias personales. En este marco, el área aborda mediante proyectos de aprendizajes o actividades productivas que permitan desarrollar capacidades para la gestión y ejecución de procesos de producción de bienes o servicios y capacidades para comprender y aplicar tecnologías, herramientas y conocimientos de la gestión empresarial, para adaptarse al permanente cambio y las innovaciones que se producen en los materiales, máquinas, procesos y formas de producción. El área tiene tres capacidades:

Gestión de Procesos: Capacidad para identificar necesidades y oportunidades del mercado, planificar los procesos de producción, controlar la calidad, comercializar lo que se produce y evaluar la producción de Industria del Vestido.

Ejecución de Procesos: Capacidad para operar las herramientas y máquinas para realizar procesos de transformación de materia prima, ideas y recursos en un bien o servicio en la especialidad de Industria del Vestido considerando las normas de seguridad y control de la calidad en forma creativa y disposición emprendedora.

Comprensión y Aplicación de Tecnologías: Capacidad para aplicar principios científicos y tecnológicos que permitan mejorar

la calidad y proporcionar valor agregado al producto. Comprende, analiza y evalúa planes de negocios, normas y procesos para la constitución y gestión de microempresas, salud laboral y legislación laboral.

2.1.2.5. Relación entre clima institucional con el rendimiento académico.

A la hora de realizar cualquier actividad es muy importante encontrarnos en un ambiente en que nos sintamos cómodos. Todos, en mayor o menor grado, en algún momento, hemos tenido que realizar nuestro trabajo en un clima difícil (mala relación entre los compañeros, alumnos difíciles).

Se vienen realizando desde hace años estudios sobre el clima de clase, el cual influye notablemente en el rendimiento escolar. Ese clima del aula es el ambiente educativo que rodea a un sujeto o grupo de sujetos y que se genera entre los miembros, dependiendo del estilo de relaciones sociales que se establece entre ellos, el sistema de toma de decisiones, la comunicación, las normas, las funciones y los roles asumidos. Para que se desarrolle un ambiente adecuado para el aprendizaje es necesario un mínimo de normas claras, objetivos, organización aceptados por todos.

Debemos de ser conscientes de la influencia del clima social y de que todos podemos influir en ese clima en un sentido o en otro. Pero no debemos caer en la apatía y creer que el clima de clase es algo estático, sino que debemos pensar que se puede cambiar y que cada uno puede influir desde su parcela. Todos podemos realizar modificaciones que nos ayuden a obtener mejores resultados.

Parcelas sobre las que podemos influir y actuaciones concretas que favorecen un mejor clima y pueden mejorar el rendimiento pueden ser:

Relación Alumno-Profesor:

- Atender a la diversidad de personas y situaciones.
- Cuidar los roles en el aula y preservar problemas que puedan surgir a partir de ellos.
- Trabajar la empatía y los sentimientos.
- Detectar capacidades y habilidades.
- Trabajar la autoobservación y la observación de los otros.
- Perseguir la autonomía individual y organización del grupo.
- Establecimiento de asambleas periódicas.
- Reparto de funciones y asunción de responsabilidades en el aula.
- Diseñar actividades de diferentes tipos.
- Establecer procesos de negociación.
- Variar la forma de agrupación del alumnado.

Relación Alumno-Alumno:

A partir del análisis de nuestro grupo de alumnos podemos influir en el tipo de convivencia organizando las actividades de una forma determinada. Así para mejorar la relación entre los alumnos podemos:

- Elegir una metodología participativa.
- Agrupar en función de las tareas concretas a realizar y no de forma inamovible.
- Crear el hábito de oír y tener en cuenta las opiniones de los demás.
- Reparto de tareas que compense posibles desigualdades.

Tutoría:

La acción tutorial es un instrumento de gran importancia que disponen los centros para desarrollar la convivencia. Cuando un grupo tiene un buen clima de relaciones, seguramente detrás hay un trabajo de tutoría serio y eficaz.

- A través de la tutoría el profesorado puede trabajar:
- Dinámicas de consolidación del grupo.
- Aportar información al profesorado y a las familias.
- Tener un servicio de “escucha”.
- Desarrollar dinámicas de comunicación, intercambio y conocimiento mutuo, de habilidades sociales, expresar sus opiniones.
- Crear instrumentos concretos que ayudarán a hacer consciente al alumnado del ambiente de aula que se posee. Por ejemplo, a través del diario del aula, en el que cada alumno/a, regularmente, observaría y registraría a partir de un guión previamente consensuado.

Relación entre el profesorado:

- Desarrollar una convivencia adecuada en las aulas, precisa que exista un buen nivel de coordinación entre el equipo docente. Para ello, es necesario determinar los objetivos básicos a conseguir con ese grupo. Es necesario un consenso de las normas entre el equipo docente y el alumnado, estableciendo unas normas mínimas consensuadas, siendo la sanción la forma de preservar lo acordado.

Metodología:

- Para tener en cuenta a todo el alumnado debemos:
- Aprovechar lo que saben hacer mejor y que esto nos sirva de punto de partida, en vez de insistir en lo que fallan, para que puedan “engancharse”.

- Elección por parte del alumnado de algunos aspectos relacionados con el currículo como el orden en el contenido, el desarrollo de alguna actividad, forma de trabajarlo en el aula.
- Relacionar los temas tratados con las experiencias y valores de los alumnos.

Administración:

La administración puede mejorar el clima realizando las siguientes actuaciones:

- Una buena planificación educativa y unos objetivos claros a conseguir.
- Financiación suficiente del sistema educativo.
- Contar con unos edificios con espacios, tamaños, adecuado.
- Contar con medios humanos y materiales suficientes.
- Buena formación inicial y permanente del profesorado.
- Potenciar el trabajo en equipo de los docentes.
- Reconocimiento social del profesorado.
- Pasar parte de responsabilidad educativa a los centros.

Nosotros como profesores no debemos caer en el desánimo, a pesar de que no contemos en muchas ocasiones con el apoyo de todos los componentes de la comunidad educativa, pero en la medida de lo posible debemos convencernos de que somos capaces de influir y mejorar el medio en el que nos desenvolvemos, lo que repercutirá en el rendimiento de nuestros alumnos.

2.2. Marco conceptual

Tarea o las actividades realizadas en clase: se propone que sean de dificultad intermedia, que favorezcan la autonomía y promuevan el interés de los estudiantes. Los docentes pueden definir la naturaleza de la tarea al utilizar estrategias para fomentar la orientación hacia el desempeño o hacia

el dominio. Para promover una orientación hacia el dominio se debe comprometer al estudiante para participar en la ejecución de la tarea y darles diferentes posibilidades.

La autoridad del docente: Podría compartirse o delegar funciones y el reconocimiento o recompensa podría darse por el progreso de los estudiantes. Si se desea fomentar la orientación hacia el dominio, el reconocimiento debe darse en privado y no de manera pública.

El trabajo en grupo: Se refiere al trabajo en cooperación entre varios estudiantes, en lugar del individual o competitivo. Para promover la orientación al dominio se debe tomar como criterio para formar grupos el interés y las diferencias entre los miembros a fin de favorecer su aprendizaje.

Evaluación apropiada: Se debe dar de forma privada considerando el progreso, la creatividad y el dominio de las materias.

El tiempo: dado a los estudiantes y la programación del aprendizaje flexible, de acuerdo a las necesidades de aprendizaje, son importantes para promover una orientación hacia el dominio.

Ritmo de la clase: Se manifiesta en aspectos tales como la velocidad con que el profesor explica, el tiempo que da para la realización de las tareas, el tiempo que se detiene en cada tema, etc. Consideramos que un ritmo excesivamente rápido puede ser desmotivante al dificultar la comprensión y elaboración de la información, lo que generaría ansiedad en los alumnos. Por otra parte, si es excesivamente lento, puede aburrir a los alumnos.

Orden: Esta característica hace referencia a aspectos tales como la puntualidad con que empiezan las clases, el nivel de ruido y de movimiento, la permisividad de alboroto en clase, etc., aspectos que

contribuyen según el grado en que se presenten a crear un clima de trabajo o, por el contrario, de deterioro de la actividad escolar.

Competición: Esta categoría incluye elementos que hacen referencia a aspectos como el favoritismo del profesor hacia los mejores, al hecho de que compare frecuentemente a los alumnos desde esta perspectiva, a que las actividades se organicen de forma que se ponga de manifiesto al término de las mismas quienes son mejores y peores, etc.

Individualismo: Los elementos referidos a esta categoría evalúan aspectos tales como el hecho de que se trabaje normalmente de modo individual no competitivo, pero también aspectos tales como que el profesor se preocupe por el progreso individual y el grado de apoyo y estímulo que manifieste hacia los progresos del alumno.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. Hipótesis central de la investigación

3.1.1. Hipótesis general

Ha: Existe relación de significancia entre el clima institucional con el rendimiento académico de los estudiantes de 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” – Llamellín, 2013.

Ho: No existe relación de significancia entre el clima institucional con el rendimiento académico de los estudiantes de 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” – Llamellín, 2013.

3.1.2. Hipótesis específicas

- a) El ambiente de trabajo se relaciona significativamente con el rendimiento académico de los estudiantes del 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús.”

- b) El ritmo de clase se relaciona significativamente con el rendimiento académico de los estudiantes del 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús.”

- c) El interés por el alumno se relaciona significativamente con el rendimiento académico de los estudiantes del 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús.”

d) El clima de competición se relaciona significativamente con el rendimiento académico de los estudiantes del 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús.”

e) La cooperación y trabajo en grupo se relaciona significativamente con el rendimiento académico de los estudiantes del 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús.”

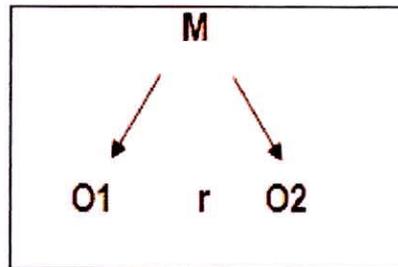
3.2. Variables e Indicadores de la Investigación

Variable	Definición conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores
Clima Institucional	El resultado de una serie de factores que se articulan en una dinámica particular y que terminen configurando una forma de ser y estar en el aula en relación consigo mismo y en relación con los demás (Ministerio de Educación y la Unidad de Medición de la Calidad de la Educación, 2005)	El clima en la clase se refiere a un conjunto de respuestas afectivas y percepciones del alumno con relación a lo que sucede al interior del aula.	El ambiente de trabajo	La organización de las actividades y la especificidad de objetivos de aprendizaje por parte del profesor
			El ritmo de la clase	El tiempo que se dedica a la realización de actividades y el tiempo que se dedica a cada tema
			El interés por que el alumno aprenda	Sensación que el alumno experimenta al progresar al interior del aula y el progreso de los demás
			El clima de cooperación	Favorabilidad de los alumnos a la comparación de sus resultados con los de los demás

3.4. Diseño o esquema de la investigación

Según Grinnell y Unrau (2005), el diseño utilizado es el transeccional o transversal, que recolectan la información o los datos en un solo momento, en un tiempo único. Tiene como propósito describir variables, y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Es como tomar una fotografía de algo que sucede. Los diseños de investigación transeccionales pueden dividirse en dos: descriptivos y Correlacionales.

En este estudio se aplicó el diseño transeccional correlacional, que tiene como objetivo describir relaciones entre dos o más variables en un momento determinado, en este caso las variables en estudio fueron el clima institucional con el rendimiento académico. Se trata también de descripciones, pero no de variables individuales sino de sus relaciones, sean éstas puramente correlacionales o relaciones causales. En estos diseños lo que se mide es la relación entre variables en un tiempo determinado. Para la realización de la presente investigación se trabajó con el siguiente esquema:



Donde:

M = Muestra

O₁ = Evaluación de la variable clima institucional

O₂ = Evaluación de la variable rendimiento académico

r = Relación entre ambas variables

3.5. Población y muestra

Para la realización de esta investigación la población estuvo conformada por todos los estudiantes de la Institución Educativa de Nivel Primaria N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” de Llamellín matriculados en el 2013.

Para la selección de la muestra se trabajó con el muestreo no probabilístico, a veces, para estudios exploratorios, el muestreo probabilístico resulta excesivamente costoso y se acude a métodos no probabilísticos, aun siendo conscientes de que no sirven para realizar generalizaciones (estimaciones inferenciales sobre la población), pues no se tiene certeza de que la muestra extraída sea representativa, ya que no todos los sujetos de la población tienen la misma probabilidad de ser elegidos. En general se seleccionan a los sujetos siguiendo determinados criterios procurando, en la medida de lo posible, que la muestra sea representativa.

Así se utilizó el muestreo intencional o de conveniencia: Este tipo de muestreo se caracteriza por un esfuerzo deliberado de obtener muestras "representativas" mediante la inclusión en la muestra de grupos supuestamente típicos. También puede ser que el investigador seleccione directa e intencionadamente los individuos de la población. El caso más frecuente de este procedimiento es el utilizar como muestra los individuos a los que se tienen fácil acceso. Es así que la muestra estuvo conformada por los 23 estudiantes del 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” de Llamellín matriculados en el 2013.

3.6. Actividades del proceso de investigación

Se tomó en cuenta el siguiente proceso:

- a) Planteamiento del problema: El planteamiento del problema consiste en precisar y estructurar formalmente la idea de la investigación. El paso de la idea al planteamiento del problema unas veces es inmediato y

automático y otras bastante más complejo; depende de lo que el investigador conozca el tema y de su experiencia y habilidad para la investigación. Un problema correctamente planteado es un problema parcialmente solucionado. Un buen planteamiento nos acerca a la solución y evita pérdidas de tiempo, esfuerzos y recursos.

- b) Construcción del marco teórico: El marco teórico es el sustento teórico del estudio e incluye la exposición y análisis de las teorías, enfoques teóricos, investigaciones y antecedentes que se consideren válidos para el correcto encuadre del estudio.

- c) Definir el tipo y nivel de investigación: los diferentes tipos de investigaciones hacen referencia al nivel de profundización de los estudios que implican y la elección de un tipo u otro de investigación depende esencialmente del estado de los conocimientos sobre el tema, el enfoque y los objetivos del estudio. Una investigación puede contener elementos de todos o algunos de estos tipos. Todos ellos son igualmente válidos e importantes; su elección depende del nivel de conocimientos que se tenga del tema y del enfoque que se le vaya a dar al estudio.

- d) Formulación de hipótesis y marco metodológico: Las hipótesis son proposiciones tentativas sobre el comportamiento de las variables y/o sus interrelaciones; se apoyan en conocimientos previos organizados y sistemáticos; con el estudio se trata de probar si la realidad analizada las confirma o no. Es habitual que en la formulación de las hipótesis, se incorporen los juicios de valor que tiene el investigador sobre el tema a investigar, por lo que se deberán identificar éstos.

- e) Recolección de datos: Este paso comprende un conjunto de operaciones, tales como:-Elaborar el instrumento de medición y calcular su validez y confiabilidad.-Elaborar la codificación de los datos.-Aplicar el

instrumento y efectuar la colecta de datos.-Crear los archivos que contengan los datos (base de datos).

- f) **Análisis de resultados y contrastación de hipótesis:** Este paso consiste en:-Seleccionar las pruebas estadísticas y las tablas de resultados a analizar.-Elaborar el problema de análisis.-Realizar el análisis. El análisis se efectúa a partir de la matriz de datos del archivo permanente, seleccionando las pruebas estadísticas y las tablas de resultados, elaborando y ejecutando el programa de análisis adecuado al problema investigado. El tipo de análisis a realizar depende del nivel de medición de las variables, de las hipótesis a contrastar y del interés del investigador. Los principales tipos de análisis son las estadísticas descriptivas de una variable, la inferencia estadística, las pruebas paramétricas y no paramétricas y los análisis multivariados.

- g) **Presentación del informe:** El contexto determina el formato, naturaleza, extensión e, incluso, el lenguaje del informe. En un contexto académico, es usual que el reporte de investigación incluya portada, índice, sumario, introducción, marco teórico, método, resultados, conclusiones, bibliografía y anexos estadísticos u otros.

3.7. Técnicas e instrumentos de la investigación

Cuestionario de clima de clase

El cuestionario de Clima de Clase está dirigido a niños entre los 10 y 14 años de edad cronológica. Es de fácil administración y de aplicación, individual o colectiva; y su tiempo de aplicación es aproximadamente de 30 minutos. Para su elaboración se ha tomado como modelos los cuestionarios CMC-1 (Alonso y García, 1987) y CMC- VENZ (Irueta, 1995).

Fue diseñado para evaluar la motivación en el aula generada por el docente y para determinar cuáles son los factores involucrados en este proceso. Así mismo, para realizar distinciones cualitativas sobre qué factor

favorece o dificulta el desarrollo de un adecuado clima de clase y diferenciar en forma cuantitativa los grados de importancia de dichos factores.

La prueba considera cinco escalas dentro del clima motivacional de clase: ambiente de trabajo, ritmo de clase agobiante, interés porque el alumno aprenda, clima de competición y cooperación y trabajo en grupo.

Al obtener las confiabilidades finales de cada escala, de los 42 ítems iniciales propuestos, sólo 35 ítems resultaron confiables y estos aparecen en la siguiente tabla:

La relación de ítems según cada escala luego de pasar por el criterio de confiabilidad.

Escala 1: Ambiente de trabajo, total 6 ítems, 2, 8, 12, 21, 24, 25.

Escala 2: Ritmo de clase, total 8 ítems, 4, 7, 9, 11, 17, 19, 23, 26.

Escala 3: Interés por el alumno, total 8 ítems, 1, 6, 10, 13, 16, 20, 27, 28.

Escala 4: Clima de competición, total 8 ítems, 3, 5, 15, 18, 31, 32, 34, 35.

Escala 5: Cooperación y trabajo en grupo, total 5 ítems, 14, 22, 29, 30, 33.

Cada respuesta puede ser calificada con un puntaje que varía del 0 al 3, según la opción marcada por el evaluado, siendo las posibilidades de respuesta las siguientes: 0. Total desacuerdo 1. Desacuerdo
2. Acuerdo 3. Total Acuerdo

Registro de evaluación

Para medir el logro de la variable rendimiento académico tomaremos en cuenta los lineamientos de la evaluación de los aprendizajes que estipula el Ministerio de Educación (2009), la evaluación de los aprendizajes es un proceso pedagógico continuo, sistemático, participativo y flexible, que forma parte del proceso de enseñanza – aprendizaje.

La existencia de una escala de calificación que no es común a los tres niveles, no invalida que manejemos un mismo enfoque de evaluación, hay

un proceso de por medio que nos debe brindar la información necesaria para hacer de la calificación un claro reflejo de la evaluación de los aprendizajes, esto significa que no hay que acumular calificaciones sino que se deben tomar las acciones inmediatas para atender las dificultades de un estudiante de manera oportuna, respetando su ritmo de aprendizaje, sus estilos y particularidades. Los niños, niñas y adolescentes de las diferentes partes del país aprenden de manera distinta unos de otros, cada uno es un ser único y por ello hay que evaluarlos de acuerdo con sus propias características. Muchas veces se evalúa de manera homogénea a los estudiantes, no se prevé que cada uno va avanzando según su ritmo, estilo propio y sus formas particulares de aprender. Si bien es cierto debemos apuntar al logro de determinadas capacidades, conocimientos y actitudes en cada grado, competencias en cada ciclo y cada nivel educativo, debemos considerar el respeto por la situación de cada estudiante.

Escala de calificación de los aprendizajes en la Educación Básica Regular

Educación primaria Literal y descriptiva	AD Logro destacado	Cuando el estudiante evidencia el logro de los aprendizajes previstos, demostrando incluso un manejo solvente y muy satisfactorio en todas las tareas propuestas.
	A Logro previsto	Cuando el estudiante evidencia el logro de los aprendizajes previstos en el tiempo programado.
	B En proceso	Cuando el estudiante está en camino de lograr los aprendizajes previstos, para lo cual requiere acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo.
	C En inicio	Cuando el estudiante está empezando a desarrollar los aprendizajes previstos o evidencia dificultades para el desarrollo de éstos y necesita mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente de acuerdo con su ritmo y estilo de aprendizaje.

La institución educativa cuenta con varios instrumentos para llevar a cabo este proceso de evaluación, es imprescindible que en todos los niveles se brinde a los padres y madres de familia y a los estudiantes, una evaluación descriptiva que clarifique la calificación obtenida a lo largo de los períodos escolares.

El instrumento que se utilizó para medir la variable rendimiento académico es el registro de evaluación final que brinda el Ministerio de Educación para la Educación Básica Regular, entonces se revisará las calificaciones, de todas las áreas, logradas por cada estudiante al finalizar el segundo trimestre 2013.

El registro de evaluación final es un documento oficial es llenado por el docente encargado del aula respectiva y por tener el rigor de oficial tanto su validez como confiabilidad están asegurados.

3.8. Procedimiento para la recolección de datos

Validez: El instrumento se validó desde el punto de vista de su contenido, definido por Ary, Cheser y Razavieh (1982), como la relación entre las variables y los ítems, es el grado en que los resultados de la aplicación del instrumento reflejan lo que en realidad se deseaba medir. Esto se hizo a través de juicio de expertos en la materia. Para ello se envió el cuestionario de clima de clase a dos especialistas en ciencias pedagógicas (doctores en educación) y un especialista en el área de construcción de instrumentos (magíster en psicología educativa), a fin de obtener su apreciación en cuanto a pertinencia y relación de la variable con los ítems que se plantean, dimensiones e indicadores, estructuración y escala de respuesta. Todos respondieron y las observaciones y recomendaciones fueron incorporadas en la versión final del instrumento, que fue la que se aplicó a la muestra seleccionada.

Prueba Piloto: La prueba piloto consistió en la aplicación del instrumento sobre clima institucional a una muestra de diez () estudiantes con

características similares a los de la población objeto de estudio. Este paso permitió verificar los procedimientos y determinar su administración, a la muestra definitiva.

Confiabilidad

“La confiabilidad expresa el grado de exactitud, consistencia y precisión que posee cualquier instrumento de medición. Para establecer la confiabilidad del mismo, se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach, a través del cual se determinó la consistencia interna del cuestionario” (Morles, 1985, p. 94).

Los criterios para los análisis utilizados para la interpretación del Coeficiente Alfa de Cronbach son los valores propuestos por Dorrego (1981) los cuales se pueden apreciar en el siguiente cuadro:

Niveles Teóricos del Coeficiente Alfa de Cronbach

Valores	Criterio de Confiabilidad
Menos de 0.20	Ligera
0,21 - 0,40	Baja
0,41 - 0,70	Moderada
0,71 - 0,90	Alta
0,91 - 1,00	Muy alta

La confiabilidad se obtuvo a través del cálculo del coeficiente alpha de Cronbach, que la mide por consistencia Interna (ítem- test). De esa manera, se obtuvieron las confiabilidades finales de cada factor.

En la escala ambiente de trabajo se obtuvo un alpha resultante de 0.58, luego de eliminarse dos ítems; las escalas ritmo de clase e interés por el alumno, mantuvieron su alpha inicial de 0.62 y 0.75 respectivamente; la escala clima de competición obtuvo un alpha final de 0.65, luego de eliminarse cuatro ítems; y la escala cooperación y trabajo en grupo logró un alpha de 0.64, al ser eliminado un ítem.

3.9. Técnicas de procesamiento y análisis de los datos

Realizamos un análisis univariado, consiste en el análisis de cada una de las variables estudiadas por separado, es decir, el análisis está basado en una sola variable. Las técnicas más frecuentes de análisis univariado son la distribución de frecuencias para una tabla univariada y el análisis de las medidas de tendencia central de la variable. La distribución de frecuencias de la variable requiere de ver cómo están distribuidas las categorías de la variable, pudiendo presentarse en función del número de casos o en términos porcentuales.

La herramienta utilizada para el análisis de datos es la estadística. Esta disciplina proporciona innumerables beneficios a la investigación científica y tecnológica. La estadística descriptiva se entiende como el conjunto de métodos para procesar información en términos cuantitativos de tal forma que se les dé un significado.

La estadística inferencial estudia la confiabilidad de las inferencias de que los fenómenos observados en la muestra son extensivos a la población de donde se obtuvo la muestra, es decir, facilita el establecimiento de inferencias de la muestra analizada hacia la población de origen.

La correlación es un método estadístico que permite determinar la presencia o ausencia de asociación entre dos variables sometidas a investigación. La correlación se describe por medio de índices estadísticos denominados coeficientes de correlación que pueden sugerir si el cambio de una variable se asocia con el cambio de la otra variable. Los índices más utilizados para medir la asociación entre dos variables es el coeficiente de correlación producto-momento que se aplica a escalas de medición de intervalo o de razón y el coeficiente de correlación de rangos que se utiliza en escalas de medición ordinal. Al analizar la correlación de una serie de datos el resultado que arroja un coeficiente de correlación fluctúa entre -1.00 y $+1.00$. Una puntuación de -1.00 sugiere una correlación negativa perfecta. Una puntuación de 0.00 sugiere ausencia de asociación entre las

variables y una puntuación de + 1.00 sugiere una correlación positiva perfecta. Una correlación positiva perfecta indica que si una variable aumenta la otra también aumenta.

Correlación Producto-Momento. La correlación producto-momento es conocida como r de Pearson en virtud de que el estadístico Karl Pearson desarrollo este procedimiento. Se define como la media de los productos de las puntuaciones Z y se expresa matemáticamente mediante la ecuación:

$$r_{xy} = \frac{\sum ZXZY}{N}$$

Donde:

r_{xy} = coeficiente de correlación producto-momento.

$\sum ZXZY$ = Sumatoria de los productos de puntuación Z.

n = Número de casos o puntuaciones apareadas.

En situaciones en las que el conjunto de observaciones es muy numeroso se omite la aplicación de la ecuación y es sustituida por la expresión:

$$r_{xy} = \frac{\sum XY - (\sum X)(\sum Y) / n}{\sqrt{\left[\sum X_i^2 - (\sum X)^2 / n \right] \left[\sum Y_i^2 - (\sum Y)^2 / n \right]}}$$

Donde:

r_{xy} = coeficiente de correlación producto-momento.

n = Número de casos.

$\sum X_i$ = Sumatoria de las puntuaciones de la variable X.

$\sum Y_i$ = Sumatoria de las puntuaciones de la variable Y.

$\sum XY$ = Sumatoria de los productos de las puntuaciones apareadas $X_i Y_i$.

$\sum X_i^2$ = Sumatoria de los cuadrados de las puntuaciones de la variable X.

$\sum Y_i^2$ = Sumatoria de los cuadrados de las puntuaciones de la variable Y.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Resultados

4.1.1. Resultados del clima institucional

Cuadro N°01: Niveles logrados en la dimensión ambiente de trabajo de la variable clima institucional por los estudiantes del 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” de Llamellín.

Nivel	Frecuencia fi	Porcentaje %
Insatisfactorio	7	30
Mínimamente satisfactorio	9	39
Medianamente satisfactorio	7	30
TOTAL	23	100

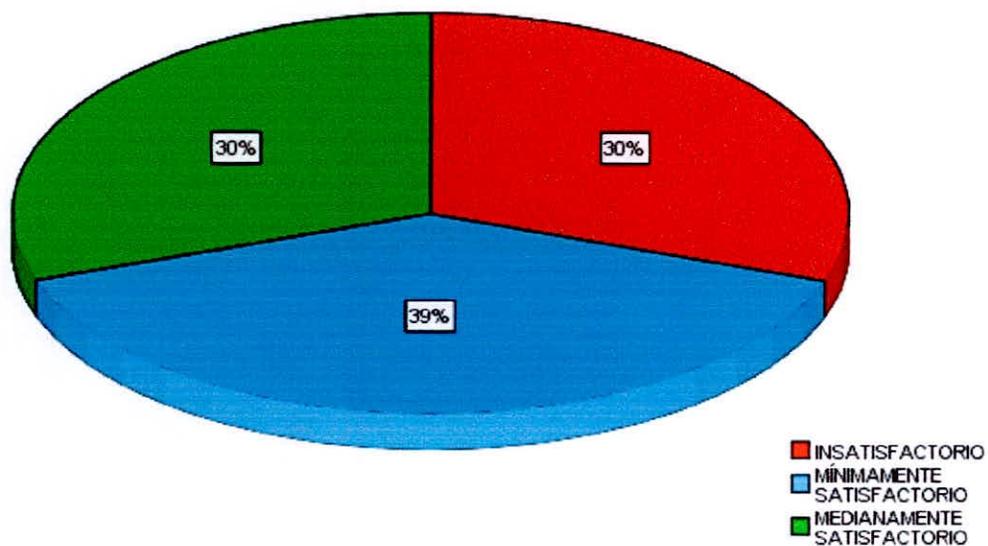
Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario de clima de aula aplicado a 23 estudiantes de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” de Llamellín.

Interpretación:

En los resultados presentados en el cuadro N°01, se observa que el 69% de los estudiantes precisa que su profesor no genera el ambiente de trabajo más propicio para el estudio, incluso llegando a ser permisivo y en muchas ocasiones hasta autoritario para hacer sentir su grado de manejo del aula.

Gráfico N°01: Frecuencia porcentual de los puntajes logrados en la dimensión ambiente de trabajo de la variable clima institucional por los estudiantes del 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” de Llamellín.

Ambiente de trabajo



Fuente: Elaboración propia en base al cuadro N°01

Cuadro N°02: Niveles logrados en la dimensión ritmo de clase de la variable clima institucional por los estudiantes del 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” de Llamellín.

Nivel	Frecuencia fi	Porcentaje %
Insatisfactorio	7	30
Mínimamente satisfactorio	10	44
Medianamente satisfactorio	6	26
TOTAL	23	100

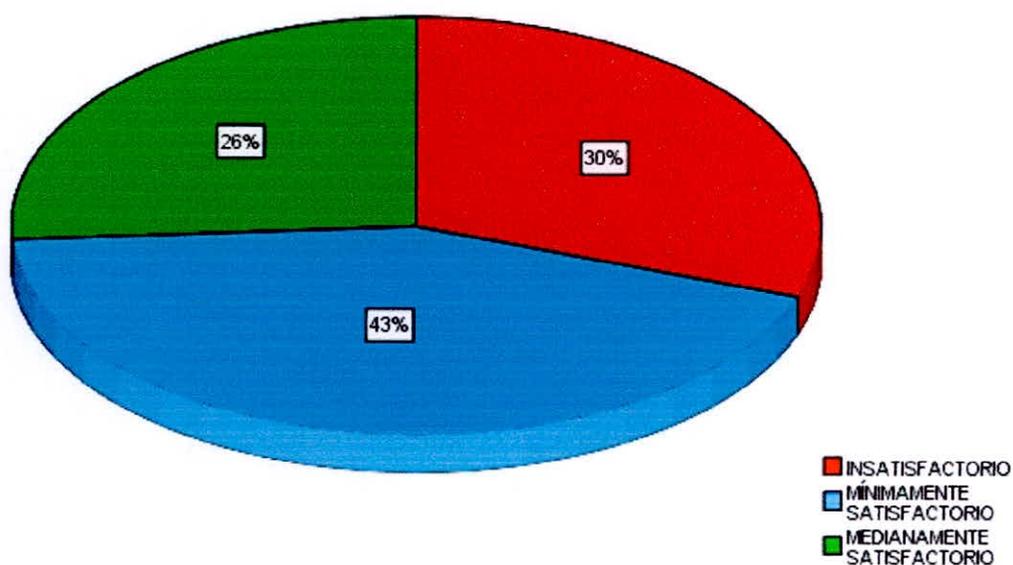
Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario de clima de aula aplicado a 23 estudiantes de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” de Llamellín.

Interpretación:

En los resultados presentados en el cuadro N°02, se observa que el 74% de los estudiantes precisa que su profesor lleva un ritmo demasiado rápido, lo que hace que las clases resulten agobiantes y que a veces los objetivos no queden demasiado claros. Se refiere a la ansiedad generada por la velocidad con que explica el profesor, el tiempo que da para la realización de las tareas y el tiempo que se detiene en cada tema.

Gráfico N°02: Frecuencia porcentual de los puntajes logrados en la dimensión ritmo de clase de la variable clima institucional por los estudiantes del 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” de Llamellín.

Ritmo de clase



Fuente: Elaboración propia en base al cuadro N°02

Cuadro N°03: Niveles logrados en la dimensión interés porque el alumno aprenda de la variable clima institucional por los estudiantes del 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” de Llamellín.

Nivel	Frecuencia fi	Porcentaje %
Insatisfactorio	7	30
Mínimamente satisfactorio	13	57
Medianamente satisfactorio	3	13
TOTAL	23	100

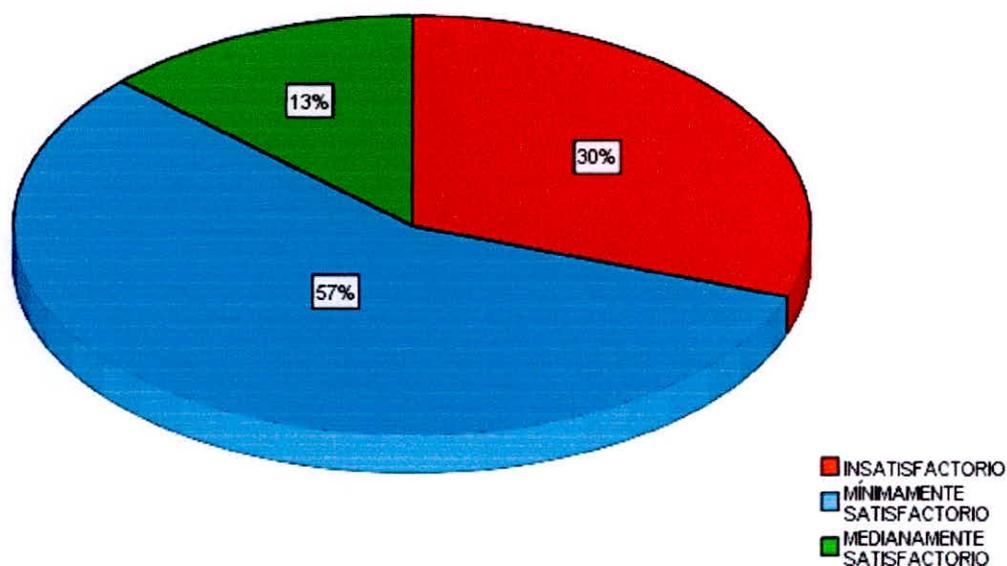
Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario de clima de aula aplicado a 23 estudiantes de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” de Llamellín.

Interpretación:

En los resultados presentados en el cuadro N°03, se observa que el 87% de los estudiantes precisa que no ven a su profesor con todas las virtudes que son deseables en un profesor: no se preocupa porque cada alumno aprenda, con favoritismo, no siempre ayuda al que más lo necesita, no aclara objetivos, no ayuda en las dificultades, sin tratar de demostrar la relevancia de lo que se estudia, es decir, según apreciaciones de los propios estudiantes, este profesor no evidencia totalmente su interés por el aprendizaje de sus estudiantes.

Gráfico N°03: Frecuencia porcentual de los puntajes logrados en la dimensión interés por el alumno de la variable clima institucional por los estudiantes del 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” de Llamellín.

Interés por el alumno



Fuente: Elaboración propia en base al cuadro N°03

Cuadro N°04: Niveles logrados en la dimensión clima de competencia por el alumno de la variable clima institucional por los estudiantes del 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” de Llamellín.

Nivel	Frecuencia fi	Porcentaje %
Mínimamente satisfactorio	11	48
Medianamente satisfactorio	12	52
TOTAL	23	100

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario de clima de aula aplicado a 23 estudiantes de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” de Llamellín.

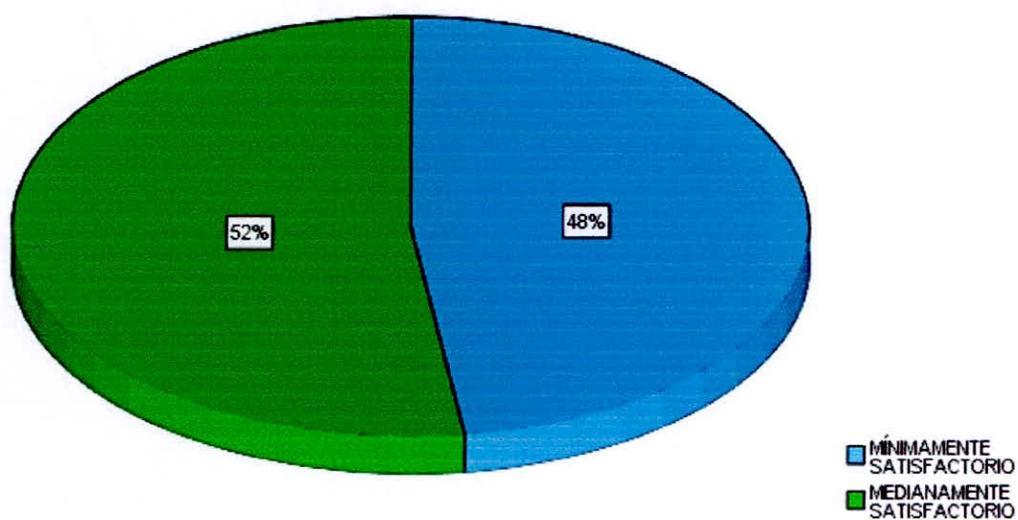
Interpretación:

En los resultados presentados en el cuadro N°04, se observa que el 52% de los estudiantes precisa que, su profesor no es equitativo, dedicándose mayormente solo a los mejores estudiantes y despreocupándose de los que tienen dificultades. Hacen referencia a aspectos como el favoritismo del profesor hacia los más “listos”, al hecho de que compare frecuentemente a los alumnos desde esta perspectiva y a que las actividades se organicen de forma que se ponga de manifiesto al término de las mismas quienes son mejores y peores.

El 48% de los estudiantes creen que esta dimensión no está tan arraigada en su profesor y que no es muy notoria.

Gráfico N°04: Frecuencia porcentual de los puntajes logrados en la dimensión clima de competencia de la variable clima institucional por los estudiantes del 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” de Llamellín.

Clima de competencia



Fuente: Elaboración propia en base al cuadro N°04

Cuadro N°05: Niveles logrados en la dimensión cooperación y trabajo en grupo de la variable clima institucional por los estudiantes del 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” de Llamellín.

Nivel	Frecuencia fi	Porcentaje %
Minimamente satisfactorio	8	35
Medianamente satisfactorio	15	65
TOTAL	23	100

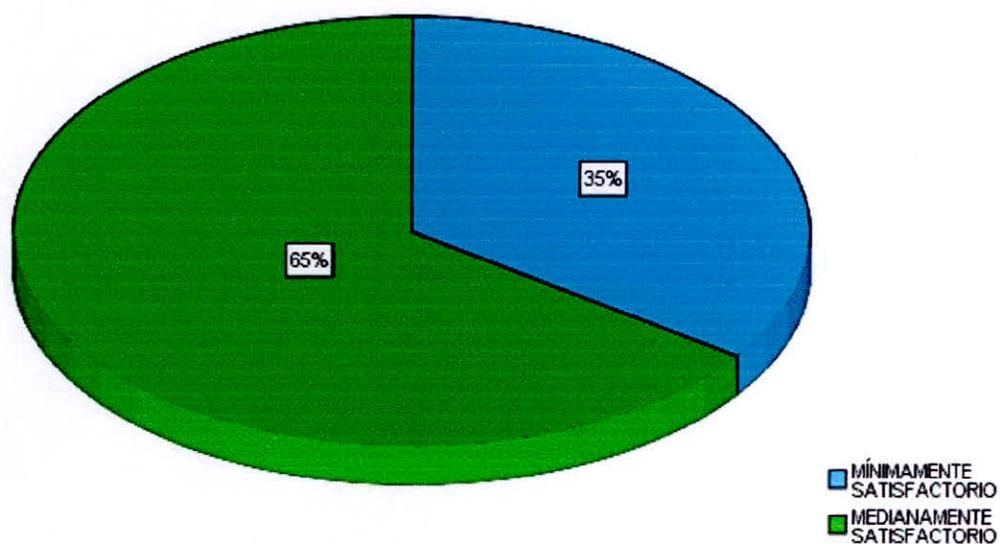
Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario de clima de aula aplicado a 23 estudiantes de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” de Llamellín.

Interpretación:

En los resultados presentados en el cuadro N°05, se observa que el 65% de los estudiantes percibe que en clase se trabaja de hecho frecuentemente en grupo -con independencia de que esta forma de trabajo sea la preferida de los alumnos o no-, actividad que se ve unida a la percepción de tiempos muertos frecuentes, y a un modo de calificar basado en la comparación entre alumnos, esto debido al hecho de que en muchas ocasiones solo los agrupan pero las actividades no están orientadas al trabajo en equipo.

Gráfico N°05: Frecuencia porcentual de los puntajes logrados en la dimensión cooperación y trabajo en grupo de la variable clima institucional por los estudiantes del 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” de Llamellín.

Cooperación y trabajo en grupo



Fuente: Elaboración propia en base al cuadro N°05

Cuadro N°06: Niveles logrados en la variable clima institucional por los estudiantes del 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” de Llamellín.

Nivel	Frecuencia fi	Porcentaje %
Mínimamente satisfactorio	17	74
Medianamente satisfactorio	6	26
TOTAL	23	100

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario de clima de aula aplicado a 23 estudiantes de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” de Llamellín.

Interpretación:

En los resultados presentados en el cuadro N°06, se observa que el 74% de los estudiantes percibe que un clima institucional mínimamente satisfactorio, esto representa a un gran porcentaje de la muestra, lo que significa que las actitudes, respuestas afectivas y percepciones del alumno con relación a lo que sucede al interior de su aula no es muy alentador.

Gráfico N°06: Frecuencia porcentual de los puntajes logrados en la variable clima institucional por los estudiantes del 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” de Llamellín.

CLIMA DE AULA

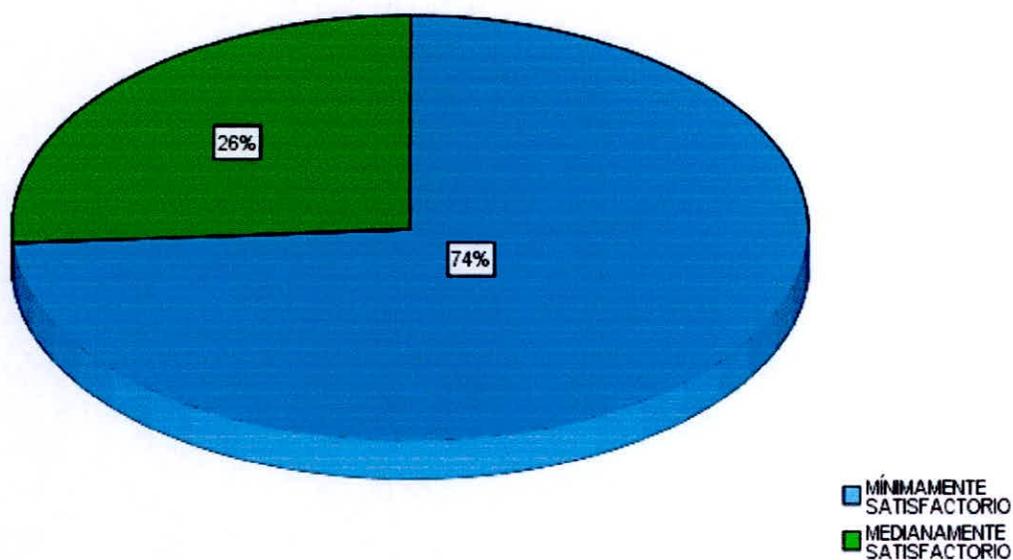


Ilustración 1

Fuente: Elaboración propia en base al cuadro N°06

4.1.2. Resultados del rendimiento académico

Cuadro N°07: Niveles logrados en la variable rendimiento académico por los estudiantes del 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” de Llamellín.

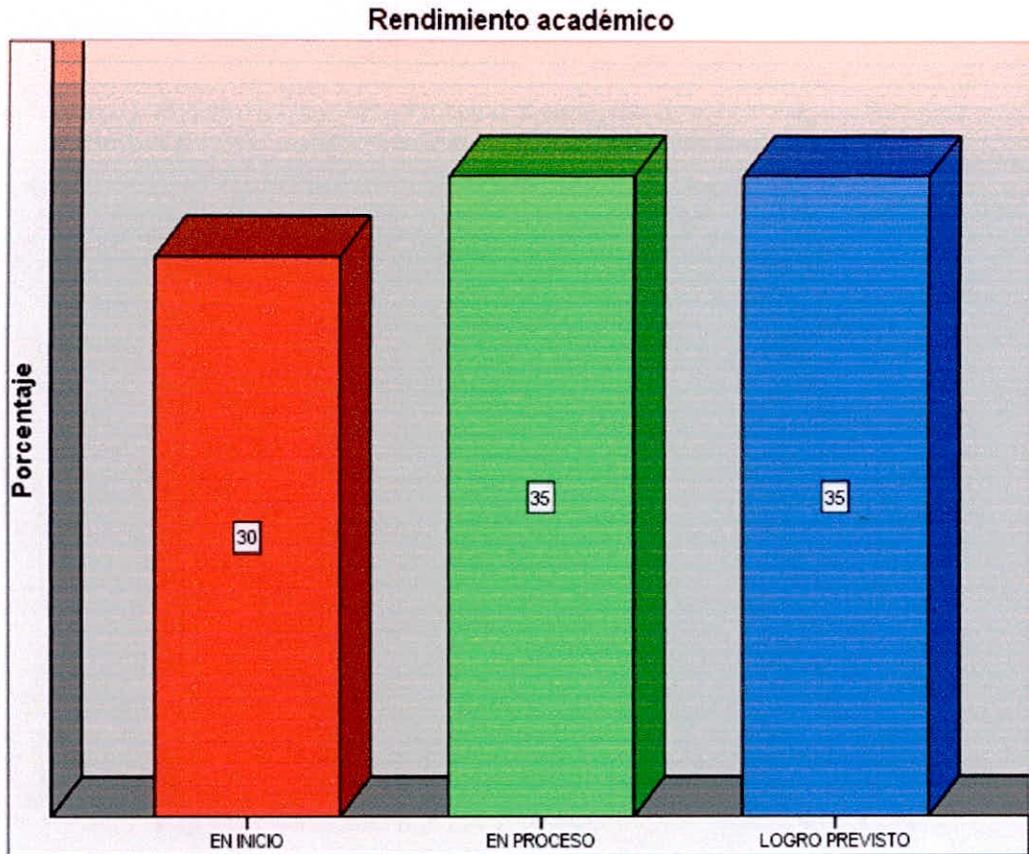
Nivel	Frecuencia fi	Porcentaje %
En inicio	7	30
En proceso	8	35
Logro previsto	8	35
TOTAL	23	100

Fuente: Elaboración propia en base al registro de evaluación de los 23 estudiantes de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” de Llamellín.

Interpretación:

En los resultados presentados en el cuadro N°07, se observa que el 70% de los estudiantes posee calificaciones aprobatorias, es decir, el estudiante evidencia el logro de los aprendizajes previstos en el tiempo programado o está en camino de lograr los aprendizajes previstos, para lo cual requiere acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo.

Gráfico N°07: Frecuencia porcentual de los puntajes logrados en la variable rendimiento académico por los estudiantes del 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” de Llamellín.



Fuente: Elaboración propia en base al cuadro N°07

4.1.3. Prueba de hipótesis general

Ha: Existe relación de significancia entre el clima institucional con el rendimiento académico de los estudiantes de 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” – Llamellín, 2013.

Ho: No existe relación de significancia entre el clima institucional y el rendimiento académico de los estudiantes de 4° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” – Llamellín, 2014.

Formulación de la hipótesis

Ho : A no se relaciona con B

Ha : A se relaciona con B

Cuadro N°08: Correlación entre el clima de aula y el rendimiento académico de los estudiantes de 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” – Llamellín, 2013, aplicando Pearson.

VARIABLE		RENDIMIENTO ACADÉMICO
CLIMA DE AULA	Correlación de Pearson	,835
	Sig. (unilateral)	,001
	N	23

Fuente: Elaboración propia en base a los instrumentos aplicados a 23 estudiantes de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” de Llamellín.

Interpretación:

En el cuadro N°08 se observa la correlación producto momento entre el clima institucional con el rendimiento académico de los estudiantes de 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” – Llamellín, 2013, aplicando Pearson, resultando un $r=0,835$ con un nivel de significancia de 0.01, lo que quiere decir que la correlación entre ambas variables es alta, esto significa que se acepta la hipótesis alternativa y se rechaza la hipótesis nula, por lo que estadísticamente se puede asegurar que: Existe relación de significancia entre el clima institucional con el rendimiento académico de los estudiantes de 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” – Llamellín, 2013.

4.1.4. Prueba de hipótesis específicas

a) Ha: El ambiente de trabajo se relaciona significativamente con el rendimiento académico de los estudiantes del 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús.”

Ho: El ambiente de trabajo no se relaciona significativamente con el rendimiento académico de los estudiantes del 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús.”

Formulación de la hipótesis

Ho : A no se relaciona con B

Ha : A se relaciona con B

Cuadro N°09: Correlación entre el ambiente de trabajo y el rendimiento académico de los estudiantes de 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” – Llamellín, 2014, aplicando Pearson.

VARIABLE		RENDIMIENTO ACADÉMICO
AMBIENTE DE TRABAJO	Correlación de Pearson	,150
	Sig. (unilateral)	,248
	N	23

Fuente: Elaboración propia en base a los instrumentos aplicados a 23 estudiantes de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” de Llamellín.

Interpretación:

En el cuadro N°09 se observa la correlación producto momento entre el ambiente de trabajo y el rendimiento académico de los estudiantes de 4° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” – Llamellín, 2013, aplicando Pearson, resultando un $r=0,150$ y con un pobre nivel de significancia, lo que quiere decir que la correlación entre ambas variables es nula, esto significa que se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alternativa, por lo que estadísticamente se puede asegurar que: El ambiente de trabajo no se relaciona significativamente con el rendimiento académico de los estudiantes del 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús”, 2013.

- b) Ha:** El ritmo de clase se relaciona significativamente con el rendimiento académico de los estudiantes del 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús.”

Ho: El ritmo de clase no se relaciona significativamente con el rendimiento académico de los estudiantes del 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús.”

Formulación de la hipótesis

Ho : A no se relaciona con B

Ha : A se relaciona con B

Cuadro N°10: Correlación entre el ritmo de clase y el rendimiento académico de los estudiantes de 4° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” – Llamellín, 2014, aplicando Pearson.

VARIABLE		RENDIMIENTO ACADÉMICO
RITMO DE CLASE	Correlación de Pearson	,694
	Sig. (unilateral)	,001
	N	23

Fuente: Elaboración propia en base a los instrumentos aplicados a 23 estudiantes de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” de Llamellín.

Interpretación:

En el cuadro N°10 se observa la correlación producto momento entre el ritmo de clase y el rendimiento académico de los estudiantes de 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” – Llamellín, 2013, aplicando Pearson, resultando un $r=0,694$ y con un nivel de significancia de 0,01, lo que quiere decir que la correlación entre ambas variables es moderada, esto significa que se acepta la hipótesis alternativa y se rechaza la hipótesis nula, por lo que estadísticamente se puede asegurar que: El ritmo de clase se relaciona significativamente con el rendimiento académico de los estudiantes del 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús”, 2013.

- c) Ha: El interés por el alumno se relaciona significativamente con el rendimiento académico de los estudiantes del 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús.”

Ho: El interés por el alumno no se relaciona significativamente con el rendimiento académico de los estudiantes del 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús.”

Formulación de la hipótesis

Ho : A no se relaciona con B

Ha : A se relaciona con B

Cuadro N°11: Correlación entre el interés por el alumno y el rendimiento académico de los estudiantes de 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” – Llamellín, 2013, aplicando Pearson.

VARIABLE		RENDIMIENTO ACADÉMICO
INTERÉS POR EL ALUMNO	Correlación de Pearson	,516
	Sig. (unilateral)	,04
	N	23

Fuente: Elaboración propia en base a los instrumentos aplicados a 23 estudiantes de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” de Llamellín.

Interpretación:

En el cuadro N°11 se observa la correlación producto momento entre el interés por el alumno y el rendimiento académico de los estudiantes de 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” – Llamellín, 2013, aplicando Pearson, resultando un $r=0,516$ y con un nivel de significancia de 0,05, lo que quiere decir que la correlación entre ambas variables es moderada, esto significa que se acepta la hipótesis alternativa y se rechaza la hipótesis nula, por lo que estadísticamente se puede asegurar que: El interés por el alumno se relaciona significativamente con el rendimiento académico de los estudiantes del 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús”, 2013.

- d) Ha: El clima de competición se relaciona significativamente con el rendimiento académico de los estudiantes del 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús.”

Ho: El clima de competición no se relaciona significativamente con el rendimiento académico de los estudiantes del 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús.”

Formulación de la hipótesis

Ho : A no se relaciona con B

Ha : A se relaciona con B

Cuadro N°12: Correlación entre el clima de competición y el rendimiento académico de los estudiantes de 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” – Llamellín, 2013, aplicando Pearson.

VARIABLE		RENDIMIENTO ACADÉMICO
CLIMA DE COMPETICIÓN	Correlación de Pearson	,682
	Sig. (unilateral)	,002
	N	23

Fuente: Elaboración propia en base a los instrumentos aplicados a 23 estudiantes de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” de Llamellín.

Interpretación:

En el cuadro N°12 se observa la correlación producto momento entre el clima de competición y el rendimiento académico de los estudiantes de 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” – Llamellín, 2014, aplicando Pearson, resultando un $r=0,682$ y con un nivel de significancia de 0,01, lo que quiere decir que la correlación entre ambas variables es moderada, esto significa que se acepta la hipótesis alternativa y se rechaza la hipótesis nula, por lo que estadísticamente se puede asegurar que: El clima de competición se relaciona significativamente con el rendimiento académico de los estudiantes del 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús”, 2013.

e) Ha: La cooperación y trabajo en grupo se relaciona significativamente con el rendimiento académico de los estudiantes del 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús.”

Ho: La cooperación y trabajo en grupo no se relaciona significativamente con el rendimiento académico de los estudiantes del 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús.”

Formulación de la hipótesis

Ho : A no se relaciona con B

Ha : A se relaciona con B

Cuadro N°13: Correlación entre la cooperación y trabajo en grupo y el rendimiento académico de los estudiantes de 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” – Llamellín, 2013, aplicando Pearson.

VARIABLE		RENDIMIENTO ACADÉMICO
COOPERACIÓN Y TRABAJO EN GRUPO	Correlación de Pearson	,584
	Sig. (unilateral)	,035
	N	23

Fuente: Elaboración propia en base a los instrumentos aplicados a 23 estudiantes de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” de Llamellín.

Interpretación:

En el cuadro N°13 se observa la correlación producto momento entre la cooperación y trabajo en grupo y el rendimiento académico de los estudiantes de 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” – Llamellín, 2013, aplicando Pearson, resultando un $r=0,584$ y con un nivel de significancia de 0,05, lo que quiere decir que la correlación entre ambas variables es moderada, esto significa que se acepta la hipótesis alternativa y se rechaza la hipótesis nula, por lo que estadísticamente se puede asegurar que: La cooperación y trabajo en grupo se relaciona significativamente con el rendimiento académico de los estudiantes del 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús”, 2013.

4.2. Discusión

Luego de analizados y ordenados los resultados, cabe destacar, que los estudiantes 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús”, 2013, han precisado que, tanto la dimensión ritmo de la clase, como el interés porque el alumno aprenda presentan niveles inadecuados. Estos es lo que nos refiere que los participantes, están percibiendo que, aspectos tales como la velocidad con la que explica el profesor, el tiempo que brinda para la resolución de las tareas, el tiempo que se detiene en cada tema, el orden (nivel de ruido y permisividad), la sensación de cómo cada alumno es animado a progresar sin tomar en cuenta el progreso de los demás, no son del todo adecuados y no estarían favoreciendo el clima de aula y por ende el rendimiento académico pues como ya está comprobado en la prueba de hipótesis, existe relación significativa entre ambas variables.

Los estudiantes de la muestra seleccionada sugieren que no se está respetando los diferentes ritmos de aprendizaje, lo cual es fundamental para la adquisición del conocimiento brindado. Esto se relaciona con lo propuesto por Alonso (1992), quien menciona que la forma de afrontar las tareas, dependerá de las características de la situación. Estas pueden hacer que los alumnos perciban que la consecución de las mismas depende exclusivamente de su esfuerzo y capacidad; o dependa del esfuerzo coordinado de ambos agentes. En este sentido, resulta imprescindible que el profesor se muestre tolerante con los tiempos proporcionados, presente un discurso expositivo pausado y se asegure de que sus estudiantes lo comprendan a lo largo de su explicación, elaborando preguntas que favorezcan en ellos la relación de los conocimientos previos con los nuevos.

En referencia al orden propiciado por el docente, es necesario recalcar que dependerá del grado de autoridad que éste manifieste. Esto no va en el sentido de los hallazgos de Huertas (1997), quien señala que el tipo de autoridad manifestada por el docente dentro del aula es importante, en

especial cuando esta redundante en un mejor desarrollo de la motivación por el aprendizaje. El manejo de aula que orienta a los estudiantes hacia la pasividad y complacencia con las reglas rígidas puede minar su compromiso con el aprendizaje activo, el pensamiento de alto nivel o abstracto y la construcción social del conocimiento, tal como lo destaca Santrock (2002).

Los hallazgos de Linares et al. (2005) señalan que el ambiente social en el aula afecta el aprendizaje académico de manera directa e indirecta. Directamente, una atmósfera positiva del aula es conducente al logro superior del estudiante. Indirectamente, pueden influenciar en el éxito académico a través de sus efectos en el compromiso y el esfuerzo sostenido del estudiante. Sin embargo en nuestro estudio nos damos cuenta que el ambiente de trabajo, que pasa por la organización de las actividades y la especificidad de objetivos de aprendizaje por parte del profesor no está correlacionada significativamente con el rendimiento académico de los estudiantes. La organización de las actividades por parte de los profesores, aparentemente, no considera una estructura atractiva que posibilite satisfacer la curiosidad del alumno.

Tal como lo señala Covington (2000), despertar la curiosidad depende de que se proporcione la suficiente complejidad como para que los resultados no siempre sean seguros, lo cual potencia al máximo el dedicarse a una tarea como si fuese un juego. Una tarea resulta atractiva en la medida en que desafía la capacidad de la persona, pero permitiéndole cierto grado de control del reto. Lozano (2013) también se pronuncia al respecto y opina que las bajas calificaciones, la carencia de actividades lúdicas y dinámicas en las clases, constituyen algunas de las principales causas de desmotivación de los estudiantes. Así mismo, el profesor no está siendo claro en su planteamiento, quizás porque falta considerar en las tareas propuestas cierto grado de autonomía de parte del estudiante y tomar en cuenta los mensajes o interacciones entre el docente y sus alumnos. En este sentido, podríamos decir que los participantes no se están percibiendo

a sí mismos como seres capaces de elegir en su proceso de aprendizaje y con características individuales que los diferencien unos de otros. Para que un alumno se sienta autónomo cuando trabaja, es útil que el profesor brinde el máximo de posibilidades de elección como brindarles varios temas de trabajo para que elijan. Además, son necesarios los mensajes dados por el docente antes, durante y después de las tareas escolares, como elementos de interacción entre él y los alumnos.

Con respecto a la cooperación y trabajo en grupo, los estudiantes perciben que no se fomenta este tipo de aprendizaje en la dinámica de las clases, o al menos las actividades no están orientadas a un trabajo en equipo sino solo a una agrupación, coincidimos con Wetzell (2009), quien en su estudio observó, además, que se fomenta muy poco el trabajo en grupo, el cual es muy importante para desarrollar la solidaridad y las habilidades sociales, los docentes no cuentan con el conocimiento acerca de las variables o factores del clima motivacional de la clase ni del tipo de orientación a la meta que están promoviendo en las actividades escolares. Esto limita a los estudiantes a depender sólo de su capacidad y esfuerzo para el logro de sus metas. Por el contrario, como señala Huertas (1997), el trabajar en cooperación con otros compañeros tiene efectos en el rendimiento académico; no hay fracasos, pues facilita el desarrollo del patrón de motivación por el aprendizaje frente al de la motivación por el lucimiento. Esto coincide con lo propuesto por Alonso (1996), quien menciona que la organización de la actividad escolar en grupos cooperativos resulta un factor especialmente útil tanto para estimular el interés y el esfuerzo de los alumnos por aprender como para facilitar el rendimiento de estos. Además, incluir el trabajo en grupo dentro de la dinámica de la clase, influye también en aspectos comportamentales como son habilidades sociales más efectivas, ya que se incrementa el respeto, la solidaridad, los sentimientos de obligación y ayuda (Huertas, 1997; Irureta, 1995).

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

Existe relación de significancia entre el clima institucional con el rendimiento académico de los estudiantes de 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús” – Llamellín, 2013, relación justificada por una correlación alta con un $r=0,835$ y un nivel de significancia de 0.01.

El ambiente de trabajo no se relaciona significativamente con el rendimiento académico de los estudiantes del 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús”, 2013, pues la correlación entre ambas resultó ser nula.

El ritmo de clase se relaciona significativamente con el rendimiento académico de los estudiantes del 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús”, 2013, relación justificada por una correlación moderada con un $r=0,694$ y un nivel de significancia de 0.01.

El interés por el alumno se relaciona significativamente con el rendimiento académico de los estudiantes del 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús”, 2013, relación justificada por una correlación moderada con un $r=0,516$ y un nivel de significancia de 0.05.

El clima de competición se relaciona significativamente con el rendimiento académico de los estudiantes del 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús”, 2013,

relación justificada por una correlación moderada con un $r=0,682$ y un nivel de significancia de 0.01.

La cooperación y trabajo en grupo se relaciona significativamente con el rendimiento académico de los estudiantes del 3° grado de educación primaria de la Institución Educativa N°86984 – “Sagrado Corazón de Jesús”, 2013, relación justificada por una correlación moderada con un $r=0,584$ y un nivel de significancia de 0.05.

5.2. Recomendaciones

Todos los profesores deberían evaluar el clima de sus aulas de clase y así poder reconocer las apreciaciones de sus estudiantes tanto como los aspectos que necesitan ser superados en su práctica pedagógica.

Los profesores podrían hacer estudios orientados a evaluar no sólo la percepción del alumno sobre su ambiente de clase, sino también la opinión del profesor al respecto, y así contrastar los datos para un análisis más profundo de lo que podría estar sucediendo en nuestras instituciones educativas.

Las unidades de gestión educativas deberían plantear una capacitación integral de los docentes y directores en cuanto al énfasis en los procesos de aprendizaje en lugar de los resultados, en la motivación intrínseca, la orientación hacia el dominio, las percepciones y afectos de los estudiantes en relación al aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, J. (1992). *Motivar en la adolescencia: Teoría, Evaluación e Intervención*. Madrid: U. A. M.
- Alonso, J. y García; P. (1987). *El cuestionario CMC*. España: 2do. Congreso de Evaluación Psicológica.
- Ary, D., Cheser, L. y Razavieh, A. (1982). *Introducción a la Investigación Pedagógica*. México: Interamericana.
- Carrasco, (2011). "¿Qué Relación existe entre Clima Emocional de Aula y el Rendimiento Escolar de niños y niñas de 2º año básico de una escuela municipal de Cerro Navia?" Tesis. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago. Chile.
- Chadwick, C. (1979). *Teorías del aprendizaje*. Santiago: Tecla.
- Chavez, J. (1995) *Psicología Manual De Educadores*. Lima: Servicios Gráficos.
- Cohen, D. y Manion, L. (1997). *La disciplina escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Cornejo, R. & Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los estudiantes de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Revista del Centro de Investigación y Difusión Poblacional*, 15, 11-52.
- Covington, M. (2000). *La voluntad de aprender*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cox, C. (2007, diciembre). *Enfoque, situación y desafíos de la Investigación sobre Eficacia Escolar en América Latina*. Conferencia magistral presentada en el 1er Congreso Iberoamericano de Eficacia Escolar y Factores Asociados. Santiago de Chile, Chile.

- Dorrego, F. (1981). *Criterios para el análisis utilizado para la interpretación del coeficiente alfa de Cronbach*. Extraído el 2 de marzo de 2014 desde <http://www.monografias.com/trabajos26/habitos-estudio/habitos-estudio2.shtml>
- Forteza, J. (1975). *La productividad del sujeto*.
- Gimeno, J. (1976). *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*. Madrid: MEC.
- Gómez, D. (1997). *Organización escolar general*. Madrid: Escuela Española.
- González, M. (1986). *Rendimiento académico diferenciado en función de distintas variables psicológicas*.
- Grinnell, R. & Unrau, Y. (2005). The impact of social work research courses on research self-efficacy for social work students. *Social Work Education*, 24(6) 639-651.
- Hamacheck, D. (1988). *Self-concept and school achievement: interaction dynamics and a tool for assessing the self-component*. *Journal of counseling and Development*, Vol.73.
- Huamán, R. (2005). *"Clima social escolar y Rendimiento académico en alumnos de 3.º de secundaria de la institución educativa Santa Rosa de Trujillo 2005"*. Tesis para optar el Título de Psicólogo. Universidad César Vallejo, Trujillo.
- Huertas, J. (1997). *Motivación: Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Inocente, N. (2010) *"Clima De Clase Y Rendimiento Académico De Alumnos Del Cuarto De Secundaria Del Taller Industria Del Vestido En Ventanilla"*. Tesis para optar el grado académico de Magister en Educación en la

Mención Aprendizaje y Desarrollo Humano. Universidad San Ignacio de Loyola. Lima.

Irureta, L. (1995). Evaluación del clima motivacional de clase. *Revista de Psicología*, 13 (2), 193-219.

Kaczynska, M. (1986). *El rendimiento escolar y la inteligencia*. Buenos Aires: Paidós.

Kaplan, A. & Maehr, M. (2007). The Contributions and Prospects of Goal Orientation Theory. *Educational Psychology Review*, 19, 141-184.

Linares, O., Rosbruch, N., Stern, M., Edwards, M., Walker, G., Abikoff, H. y Alvir, J. (2005). Developing Cognitive-Social-Emotional Competencies to Enhance Academic Learning. *Psychology in Schools*, 42 (4), 405-417.

Lozano, Y. (2013). *"Del clima de aula en el rendimiento académico del grado sexto de la institución educativa Domingo Savio (San Antonio – Tolima)"*. Tesis para optar el grado académico de Magister en Educación, Emprendimiento y Desarrollo Humano. Mexico

Maehr, M. L. & Midgley, C. (1991). Enhancing Student Motivation: A School Wide Approach. *Educational Psychologist*, 26, 399-427.

Martin, M. (2000). *Clima de trabajo y organizaciones que aprenden*. Extraído el 22/02/14 desde: <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn27p103.pdf>.

Méndez, F. (1975). *"La productividad del sujeto, el producto final de la aplicación"*. España.

Meza, C. (2010). *"Clima de aula y rendimiento académico en estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria en una institución educativa del Callao"*, Tesis para optar el grado académico de Maestro en Educación

en la Mención Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación, USIL.

Miranda, L. (2007, diciembre). *Factores asociados al rendimiento estudiantil y sus implicancias para la política educativa del Perú*. Conferencia magistral presentada en el 1er Congreso Iberoamericano de Eficacia Escolar y Factores Asociados. Santiago de Chile, Chile.

Morles, A. (1985). El proceso de la comprensión en lectura. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 4 (28), 279-293.

Muñoz, C. (2007). *Rendimiento escolar e influencias diferenciales de factores externos e internos*. México, DF: CEE.

Novaez, M. (1986). *Psicología de la actividad escolar*. México: Iberoamericana.

Philip, A. & Chambers, B. (1994). Positive social interdependence and classroom climate. *Genetic, Social & General Psychology Monographs*, 120 (3), 329-347.

Pizarro, R. (1985). *"Rasgos y actitudes del profesor efectivo"*. Tesis para optar el Grado de Magister en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Plata, L. (1969). *Evaluación del rendimiento escolar*. Libro de Plata, XXV ANIVERSARIO Universidad Peruana Unión.

Rodríguez, M. (1982). *Asertividad para negociar*. México: MC Graw-Hill

Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Temas de Hoy.

Santrock, J. (2002). *Psicología de la Educación*. México, D. F.: McGraw-Hill.

- Sink, C. & Spencer, L. (2005). My Class Inventory-Short Form as an Accountability Tool for Elementary School. *Professional School Counseling*, 9 (1), 37-48.
- Somersalo, H., Solantaus, T. & Almqvist, F. (2002). Classroom climate and the mental health of primary school children. *Nordic Journal of Psychiatry*, 56, 285-290.
- Tapola, A. & Niemivirta, M. (2008). The role of achievement goal orientations in student's perceptions of and preferences for classroom environment. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 291-312.
- Tawab, S. (1997). *Enciclopedia de Pedagogía y Psicología*. Barcelona: Trébol.
- Tollefson, N. (2000). Classroom Applications of Cognitive Theories of Motivation. *Educational Psychology Review*, 12 (1), 63-82.
- Touron, J. (1985). "La predicción del rendimiento académico". *Revista española de Pedagogía*.
- Trianes, Blanca, De la Morena, Infante y Raya (2006). Cuestionario para evaluar el clima social del Centro Escolar (CECSCE). Universidad de Oviedo. España.
- Tueros, R. (2004). "El rendimiento académico y su relación con la cohesión y adaptabilidad familiar en alumnos del 4º Año de secundaria de las Instituciones de Lima Metropolitana". Tesis para optar el grado de Magíster en Psicología. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- Uculmana, Ch. (1995). *Psicología del aprendizaje escolar*. Lima: UNMSM.
- UMC & GRADE (2001a). Efecto de la escuela en el rendimiento en Lógico-Matemática en cuarto grado de primaria. *Boletín UMC* 8. Lima: Ministerio de Educación del Perú.

UMC & GRADE (2001b). El Perú en el primer estudio internacional comparativo de la UNESCO sobre lenguaje, matemática y factores asociados en tercer y cuarto grado. *Boletín UMC 9*. Lima: Ministerio de Educación.

Wetzell, M. (2009). *Clima motivacional en la clase en estudiantes de sexto grado de primaria del Callao*. Tesis presentada a la Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.

ANEXO A

Cuestionario de Clima Institucional

Nombre: _____ Edad: _____ Sexo: M F

Instrucciones:

Este cuestionario presenta una serie de afirmaciones que hacen referencia a cómo percibes el ambiente de tu clase, a lo que crees que valoran tus compañeros y profesores, y a cómo trabajan habitualmente. Contesta, pensando lo que pasa en las clases del curso por el que se te pregunta.

Para responder debes escoger y marcar una de las alternativas de respuesta, teniendo en cuenta que cada número significa lo siguiente:

0 Total desacuerdo	1 Desacuerdo	2 Acuerdo	3 Total acuerdo
--------------------------	-----------------	--------------	--------------------

Por ejemplo, si se te está preguntando en relación con la clase de matemáticas y quisieras responder que estás totalmente de acuerdo con alguna de las afirmaciones, podrías contestar así:

0	1	2	3
---	---	---	---

Recuerda que no existen respuestas correctas o incorrectas, sólo responde de forma espontánea a todas las situaciones. Si tienes alguna duda levanta la mano.

El objetivo de esta prueba es que nos ayudes a conocerte mejor, diciéndonos cómo ves tu clase. Sé sincero en tus respuestas. No dejes ninguna pregunta sin contestar.

Gracias por tu colaboración.

Puedes empezar.

N°	ÍTEMS	FRECUENCIA			
		0	1	2	3
1.	El profesor verifica constantemente, mediante preguntas, que hayamos comprendido la clase sin dificultad.	0	1	2	3
2.	En este curso es fácil atender al profesor o estudiar, porque casi ningún compañero interrumpe o molesta.	0	1	2	3
3.	Sólo los mejores alumnos reciben atención del profesor.	0	1	2	3
4.	Cuando debemos hacer un trabajo y/o tarea en clase, el profesor nos da poco tiempo para realizarlo.	0	1	2	3
5.	El profesor responde más a las preguntas de los mejores alumnos de la clase que a la de los demás.	0	1	2	3
6.	El profesor de este curso se preocupa por enseñarnos cómo usar en la vida diaria lo que aprendemos en clase.	0	1	2	3
7.	En este curso casi nunca nos sentimos cansados por la gran cantidad de tareas que hay que hacer.	0	1	2	3
8.	En este curso muchas veces el profesor deja de explicar el tema porque hay compañeros conversando o molestando.	0	1	2	3
9.	En este curso casi nunca nos sentimos presionados por la rapidez con que hay que hacer los trabajos que nos deja el profesor en clase.	0	1	2	3
10.	El profesor hace que los trabajos y/o tareas que tenemos que hacer nos resulten divertidos e interesantes.	0	1	2	3
11.	El profesor explica muy rápido el tema a desarrollar en cada clase.	0	1	2	3
12.	Considero que en este curso es difícil concentrarme porque, con demasiada frecuencia, alguien se levanta y va de un lado a otro sin necesidad.	0	1	2	3
13.	En este curso, el profesor nos hace sentir su interés por que comprendamos qué lograremos al aprender la información que nos brinda.	0	1	2	3
14.	En este curso los compañeros nos ayudamos unos a otros.	0	1	2	3
15.	El profesor casi nunca hace comparaciones entre nosotros.	0	1	2	3
16.	El profesor se preocupa de decirnos cómo podemos mejorar lo que hemos hecho mal.	0	1	2	3
17.	En este curso los alumnos nos sentimos preocupados porque nos mandan a hacer muchas tareas y/o trabajos y nos dan poco tiempo para terminarlos.	0	1	2	3
18.	El profesor de este curso nos trata a todos por igual, sin preferencias	0	1	2	3
19.	En este curso casi siempre nos alcanza el tiempo para terminar los trabajos y/o actividades de la clase.	0	1	2	3

20.	El profesor menciona con frecuencia que debemos esforzarnos para lograr lo que nos proponemos.	0	1	2	3
21.	En este curso da gusto estudiar porque siempre sabemos lo que debemos hacer, nadie molesta y casi nunca se pierde tiempo.	0	1	2	3
22.	En esta clase cada uno se ocupa de lo suyo, y nadie te ayuda aunque lo necesites.	0	1	2	3
23.	El profesor de esta clase habla con tranquilidad y sin apuro, de tal forma que todos entendemos.	0	1	2	3
24.	Durante las clases de este curso casi nunca nos levantamos de nuestros asientos, y cuando lo hacemos es por un motivo justificado.	0	1	2	3
25.	En las clases de este curso casi nadie atiende porque se pierde mucho tiempo y hay demasiada bulla.	0	1	2	3
26.	Cuando el profesor nos manda a hacer un ejercicio en clase, nos proporciona suficiente tiempo para que podamos terminarlo.	0	1	2	3
27.	El profesor hace la clase sin importarle si estamos comprendiendo.	0	1	2	3
28.	El profesor se preocupa de que cada uno aprenda.	0	1	2	3
29.	Nuestro profesor fomenta la cooperación entre nosotros, de tal manera que si alguien no comprende siempre hay un compañero dispuesto a ayudarlo.	0	1	2	3
30.	En este curso cada uno tiene que solucionar los problemas que encuentra porque nadie te ayuda.	0	1	2	3
31.	Con el profesor de este curso con frecuencia hacemos competencias porque así podemos demostrar quienes son los mejores.	0	1	2	3
32.	El profesor de este curso responde a cualquier pregunta, sin considerar si el que la hace es de los mejores o de los peores alumnos.	0	1	2	3
33.	Nuestro profesor casi siempre fomenta el trabajo en grupo, menciona que así podemos ayudarnos entre nosotros y aprender de los demás.	0	1	2	3
34.	Con este profesor lo más importante es estar entre los mejores de la clase y no cuanto aprendamos.	0	1	2	3
35.	Al momento de supervisar el desempeño de los alumnos, el profesor le dedica más tiempo a los mejores de la clase.	0	1	2	3

ASPECTOS A EVALUAR

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	ÍTEM
CLIMA INSTITUCIONAL	Ambiente de trabajo	La organización de las actividades y la especificidad de objetivos de aprendizaje por parte del profesor.	2. En este curso es fácil atender al profesor o estudiar, porque casi ningún compañero interrumpe o molesta.
			8. En este curso muchas veces el profesor deja de explicar el tema porque hay compañeros conversando o molestando.
			12. Considero que en este curso es difícil concentrarme porque, con demasiada frecuencia, alguien se levanta y va de un lado a otro sin necesidad.
			21. En este curso da gusto estudiar porque siempre sabemos lo que debemos hacer, nadie molesta y casi nunca se pierde tiempo.
			24. Durante las clases de este curso casi nunca nos levantamos de nuestros asientos, y cuando lo hacemos es por un motivo justificado.
			25. En las clases de este curso casi nadie atiende porque se pierde mucho tiempo y hay demasiada bulla.
	Ritmo de la clase	El tiempo que da para la realización de	4. Cuando debemos hacer un trabajo y/o tarea en clase, el profesor nos da poco tiempo para realizarlo.

		<p>las tareas y el tiempo que se detiene en cada tema.</p>	<p>7. En este curso casi nunca nos sentimos cansados por la gran cantidad de tareas que hay que hacer.</p> <p>9. En este curso casi nunca nos sentimos presionados por la rapidez con que hay que hacer los trabajos que nos deja el profesor en clase.</p> <p>11. El profesor explica muy rápido el tema a desarrollar en cada clase.</p> <p>17. En este curso los alumnos nos sentimos preocupados porque nos mandan a hacer muchas tareas y/o trabajos y nos dan poco tiempo para terminarlos.</p> <p>19. En este curso casi siempre nos alcanza el tiempo para terminar los trabajos y/o actividades de la clase.</p> <p>23. El profesor de esta clase habla con tranquilidad y sin apuro, de tal forma que todos entendemos.</p> <p>26. Cuando el profesor nos manda a hacer un ejercicio en clase, nos proporciona suficiente tiempo para que podamos terminarlo.</p>
	<p>Interés porque el alumno aprenda</p>	<p>Sensación de cómo cada alumno es animado a progresar sin tomar en cuenta el progreso de los demás.</p>	<p>1. El profesor verifica constantemente, mediante preguntas, que hayamos comprendido la clase sin dificultad.</p> <p>6. El profesor de este curso se preocupa por enseñarnos cómo usar en la vida diaria lo que aprendemos en clase.</p>

			<p>10. El profesor hace que los trabajos y/o tareas que tenemos que hacer nos resulten divertidos e interesantes.</p> <p>13. En este curso, el profesor nos hace sentir su interés por que comprendamos qué lograremos al aprender la información que nos brinda.</p> <p>16. El profesor se preocupa de decirnos cómo podemos mejorar lo que hemos hecho mal.</p> <p>20. El profesor menciona con frecuencia que debemos esforzarnos para lograr lo que nos proponemos.</p> <p>27. El profesor hace la clase sin importarle si estamos comprendiendo.</p> <p>28. El profesor se preocupa de que cada uno aprenda.</p>
	Clima de competición	Favoritismo del profesor, comparación frecuentemente a los alumnos desde esta perspectiva.	<p>3. Sólo los mejores alumnos reciben atención del profesor.</p> <p>5. El profesor responde más a las preguntas de los mejores alumnos de la clase que a la de los demás.</p> <p>15. El profesor casi nunca hace comparaciones entre nosotros.</p> <p>18. El profesor de este curso nos trata a todos por igual, sin preferencias.</p> <p>31. Con el profesor de este curso con frecuencia hacemos competencias porque así podemos demostrar quienes son los mejores.</p>

			<p>32. El profesor de este curso responde a cualquier pregunta, sin considerar si el que la hace es de los mejores o de los peores alumnos.</p>
			<p>34. Con este profesor lo más importante es estar entre los mejores de la clase y no cuanto aprendamos.</p>
			<p>35. Al momento de supervisar el desempeño de los alumnos, el profesor le dedica más tiempo a los mejores de la clase.</p>
	<p>Cooperación y trabajo en grupo</p>	<p>Grado con el que el profesor propicia el trabajo en grupo y las conductas de ayuda en las clases.</p>	<p>14. En este curso los compañeros nos ayudamos unos a otros.</p>
			<p>22. En esta clase cada uno se ocupa de lo suyo, y nadie te ayuda aunque lo necesites.</p>
			<p>29. Nuestro profesor fomenta la cooperación entre nosotros, de tal manera que si alguien no comprende siempre hay un compañero dispuesto a ayudarlo.</p>
			<p>30. En este curso cada uno tiene que solucionar los problemas que encuentra porque nadie te ayuda.</p>
			<p>33. Nuestro profesor casi siempre fomenta el trabajo en grupo, menciona que así podemos ayudarnos entre nosotros y aprender de los demás.</p>

Confiabilidad del Cuestionario de Clima de Clase

Confiabilidad final de la escala ambiente de trabajo

Estadísticos de confiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de ítems
0.58	6
Correlación ítem - test	
Ítem 2	0.37
Ítem 8	0.24
Ítem 12	0.30
Ítem 23	0.40
Ítem 28	0.32
Ítem 30	0.31

Confiabilidad final de la escala ritmo de la clase

Estadísticos de confiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de ítems
0.62	8
Correlación ítem - test	
Ítem 4	0.21
Ítem 7	0.20
Ítem 9	0.29
Ítem 11	0.27
Ítem 18	0.41
Ítem 21	0.38
Ítem 26	0.47
Ítem 31	0.38

Confiabilidad final de la escala interés por el alumno

Estadísticos de confiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de ítems
0.75	8
Correlación ítem - test	
Ítem 1	0.34
Ítem 6	0.50
Ítem 10	0.46
Ítem 13	0.51
Ítem 17	0.50
Ítem 22	0.47
Ítem 32	0.30
Ítem 34	0.54

Confiabilidad final de la escala clima de competición

Estadísticos de confiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de ítems
0.65	8
Correlación ítem - test	
Ítem 3	0.43
Ítem 5	0.41
Ítem 16	0.21
Ítem 20	0.37
Ítem 38	0.22
Ítem 39	0.30
Ítem 41	0.40
Ítem 42	0.49